



ANDREIA BORGES DE OLIVEIRA CARVALHO

**PERCEPÇÃO DOCENTE ACERCA DAS PRÁTICAS DE
LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**LAVRAS - MG
2025**

ANDREIA BORGES DE OLIVEIRA CARVALHO

**PERCEPÇÃO DOCENTE ACERCA DAS PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

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

Profa. Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Orientadora

**LAVRAS – MG
2025**

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

Carvalho, Andreia Borges de Oliveira.

Percepção docente acerca das práticas de leitura literária na educação infantil /
Andreia Borges de Oliveira Carvalho. - 2025.
254 p.

Orientadora: Ilsa do Carmo Vieira Goulart

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

1. Pré-escola. 2. Mediação literária. 3. Letramento literário. 4. Formação literária
docente. I. Goulart, Ilsa do Carmo Vieira . II. Universidade Federal de Lavras. III.
Título.

ANDREIA BORGES DE OLIVEIRA CARVALHO

**PERCEPÇÃO DOCENTE ACERCA DAS PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

**TEACHER PERCEPTION ABOUT LITERARY READING PRACTICES IN EARLY
CHILDHOOD EDUCATION**

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

Aprovada em 19 de dezembro de 2025

Prof. Dra. Mauriceia Silva de Paula Vieira - UFLA

Prof. Dra. Ana Paula Pedersoli Pereira - UFMG

Documento assinado digitalmente
 **ILSA DO CARMO VIEIRA GOULART**
Data: 20/02/2026 15:31:09-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Orientadora

**LAVRAS – MG
2025**

O Senhor é meu pastor,
e nada me faltará! (Salmo 23,1)
À minha família, meu bem maior. (dedico)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por me dar vida, o bem mais precioso, e por permitir que eu chegasse e concluísse o Mestrado.

Agradeço à Universidade Federal de Lavras – UFLA, ao Programa de Pós Graduação em Educação - PPGÉ, pela estrutura oferecida e pela oportunidade de realização do Mestrado.

À minha orientadora, querida Ilsa, que, mesmo antes de iniciar o mestrado, me acolheu e guiou por um universo que vislumbrei conhecer e percorrer, oportunizando muitas aprendizagens.

Aos professores Paulo, Rubens, Tiago, Helena, Carlos e Mauricéia, que, com tanto conhecimento, sabedoria e acolhimento, contribuíram para a minha formação.

À Secretaria Estadual de Educação, agradeço por tornar esse sonho possível.

Agradeço aos meus pais, José e Lourdes, por serem os anjos que Deus escolheu para cuidar de mim e encaminhar-me na vida com tanto amor, por incentivarem minha participação no processo do mestrado; e aos meus irmãos, por crescermos juntos, experienciarmos a amizade, o cuidado e partilharmos momentos inesquecíveis de nossa infância, além de me apoiarem nesse sonho.

Agradeço ao meu esposo, Valdir, por ser companheiro e amigo, por juntos construirmos nossa família, nosso bem maior, e por me encorajar no processo do mestrado, apoiando-me diariamente ao longo dele.

Agradeço às minhas filhas, Ana Clara, Ana Flávia e Lívia, por me fazerem sentir o que é amor verdadeiro e incondicional, por transmitirem alegria ao me verem estudando novamente e por me auxiliarem nas dificuldades.

Às amigas Eliane, Lúcia e Sandra, agradeço pelas partilhas, por dividirmos expectativas, anseios, conquistas e aprendizagens neste percurso.

Aos colegas de mestrado, gratidão pelas contribuições. Fomos guiados pelo lema que a colega Maria Aparecida colocou um dia: “Ninguém solta a mão de ninguém”.

Ao grupo NELLE, minha gratidão pelas partilhas, por me fazer buscar em minhas memórias fatos importantes da minha vida por meio da leitura literária e por me permitir enxergá-la como uma prática que move corações e atitudes.

RESUMO

Esta pesquisa considera que a leitura literária estimula a formação de sujeitos críticos e reflexivos na sociedade. Embora se deparem com muitos textos em circulação, a formação do leitor depende de ações de interação com o texto, pensadas a partir de mediações e intervenções diferenciadas, conforme a realidade da criança. Por isso, o trabalho com a leitura literária mostra-se uma proposta potente para o aprendizado da leitura e para o crescimento integral das crianças. Nesse viés, a formação literária dos professores para o trabalho com a literatura infantil constitui-se como eixo principal para despertar e incentivar a curiosidade, a imaginação, a narratividade e a literariedade na educação infantil. Frente a isso, emergem as seguintes questões: Como as professoras percebem e compreendem as atividades de leitura literária e atuam como mediadoras desse processo, viabilizando a formação de pequenos leitores? Quais e como as atividades de leitura literária são desenvolvidas pelas professoras na educação infantil? Vinculada aos estudos do NELLE (Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita), esta pesquisa tem como objetivo principal investigar como as professoras compreendem as práticas de leitura literária desenvolvidas na educação infantil, em específico na pré-escola, e quais saberes subsidiam a formação literária docente. Os objetivos específicos foram: a) identificar e mapear as práticas de leitura literária desenvolvidas na pré-escola; b) identificar nos documentos oficiais orientações sobre o trabalho com a leitura literária, a contação de história, a escuta e a roda; c) identificar percepções e compreensões sobre o conhecimento que as professoras possuem acerca das propostas de leitura literária na Educação Infantil; d) elaborar uma oficina literária para as professoras da Educação Infantil. Como subsídio teórico, apoiamos-nos na discussão sobre leitura presentes em Cecília Bajour (2012) e Maria Helena Martins (1982). No que concerne à leitura literária, ancoramos-nos em Patricia Corsino et al. (2010, 2016) e em Ilsa Goulart (2015, 2018, 2023); e sobre letramento literário, fundamentamos-nos em Rildo Cosson (2022) e em Rildo Cosson e Renata Souza (2011). Metodologicamente, realizou-se uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa e cunho exploratório, a partir de entrevista semiestruturada com professoras que atuam na pré-escola e de acompanhamento de leitura literária em uma sala do segundo período de um município do Sudoeste de Minas Gerais. Os dados coletados foram analisados segundo a Análise de Conteúdo de Bardin (1977), por meio de pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Os resultados sobre a percepção docente apontam três eixos de reflexão: (a) Formação literária docente, sinalizada como frágil ou oculta; (b) práticas de leitura literária, realizadas dentro da sala pela professora e na biblioteca pelo profissional responsável;

e (c) percepção docente sobre as práticas, que, embora ressaltem a importância do trabalho com a leitura literária, não evidenciam ações de sua efetivação, por falta de tempo ou de orientação sobre a condução da mediação literária. Diante disso, o produto educacional configura-se como uma proposta formativa destinada às professoras da educação infantil, concebida para articular referenciais teóricos da leitura literária com práticas pedagógicas de mediação.

PALAVRAS-CHAVE: pré-escola; mediação literária; letramento literário; formação literária docente.

ABSTRACT

This research argues that literary reading stimulates the formation of critical and reflective individuals in society. Although they encounter many texts in circulation, the formation of the reader depends on actions of interaction with the text, designed based on differentiated mediations and interventions, according to the child's reality. Therefore, working with literary reading proves to be a powerful proposal for learning to read and for the holistic development/growth. In this context, the literary training of teachers to work with children's literature is a key factor in awakening and encouraging curiosity, imagination, narrativity and an awareness of literary form (literariness) in early childhood education. This raises the following questions: How do teachers perceive and understand literary reading activities and act as mediators in this process, enabling the development of young readers? What literary reading activities are developed by teachers in early childhood education and how are they developed? Linked to the studies of NELLE (Center for Studies in Languages, Reading, and Writing), this research aims to investigate how teachers understand the literary reading practices developed in early childhood education, specifically in preschool, and what knowledges underpin their literary training. The specific objectives were to: a) identify and map literary reading practices developed in preschool; b) identify guidelines in official documents on working with literary reading, storytelling, listening, and circle time; c) identify perceptions and understandings about the knowledge that teachers have about literary reading proposals in Early Childhood Education; d) to develop a literary workshop for Early Childhood Education teachers. As a theoretical basis, we rely on the discussion on reading presented in Cecília Bajour (2012) and Maria Helena Martins (1982). With regard to literary reading, we rely on Patricia Corsino et al. (2010, 2016) and Ilsa Goulart (2015, 2018, 2023); and on literary literacy, we rely on Rildo Cosson (2022) and Rildo Cosson and Renata Souza (2011). Methodologically, we conducted qualitative, exploratory field research based on semi-structured interviews with preschool teachers and observation of literary reading sessions in a second-year preschool classroom in a municipality in southwestern Minas Gerais. The collected data were analyzed according to Bardin's Content Analysis (1977), through pre-analysis, exploration of the material, treatment of results, inference, and interpretation. The results on teacher perception point to three axes/themes of reflection: (a) Teacher literary training, identified as weak or hidden; (b) literary reading practices, carried out in the classroom by the teacher and in the library by the professional responsible; and (c) teacher perception of practices, which, although they emphasize the importance of working with literary reading, are not evidenced in practice,

due to lack of time or guidance on conducting literary mediation. In light of these findings, the study's practical outcome is a formative workshop designed to bridge theoretical frameworks of literary reading with pedagogical mediation practices for early childhood teachers.

Keywords: preschool; literary mediation; literary literacy; teacher training in literature.

INDICADORES DE IMPACTO

Esta dissertação analisa como a percepção docente acerca das práticas de leitura literária na educação infantil, especialmente na pré-escola, pode contribuir para a formação leitora das crianças. Os resultados evidenciam que tais práticas devem ser organizadas a partir de situações que estimulem a imaginação, a curiosidade e a inventividade, promovendo experiências significativas com a leitura. Nesse processo, a mediação docente assume papel central, configurando-se como elemento diferenciador na formação literária das crianças, uma vez que a leitura literária contribui para o desenvolvimento da linguagem verbal e não verbal. A integração da leitura literária às práticas pedagógicas, de forma significativa, favorece a construção de sentidos que transcendem o espaço escolar e se consolidam como instrumentos de transformação social. Os impactos concretizados pela pesquisa dialogam diretamente com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), como o ODS 4, que assegura uma educação de qualidade, manifestada nas práticas com a leitura literária de duas professoras que contribuíram para a participação e ampliação da construção de sentidos de aproximadamente cinquenta crianças, estendendo-se também a algumas famílias. A pesquisa demonstra que a valorização da leitura literária nas práticas docentes contribui para o desenvolvimento da proficiência leitora, ampliando a capacidade crítica e reflexiva das crianças e fortalecendo sua formação integral. Essa formação vai além da dimensão técnica da leitura, abrangendo aspectos estéticos, culturais e humanísticos.

IMPACT INDICATORS

This dissertation examines how teachers' perceptions of literary reading practices in early childhood education, particularly in preschool, contribute to the development of children's reading skills. The findings indicate that such practices are most effective when organized around situations that stimulate imagination, curiosity, and inventiveness, thereby fostering meaningful reading experiences. In this process, teacher mediation plays a central role, emerging as a key factor in children's literary formation, as literary reading supports the development of both verbal and non-verbal language. The meaningful integration of literary reading into pedagogical practice promotes the construction of meanings that transcend the school environment, thereby becoming instruments of social transformation. The implications of this research align directly with the Sustainable Development Goals (SDGs), notably SDG 4 on quality education. This alignment was observed in the practices of two teachers, whose work contributed to the participation and expansion of meaning-making for approximately fifty children, with effects extending to some families. The study demonstrates that valuing literary reading within teaching practices fosters reading proficiency, enhances children's critical and reflective capacities, and strengthens their holistic formation—a process that extends beyond the technical dimension of reading to encompass aesthetic, cultural, and humanistic aspects.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa do livro – Meu Dente caiu	131
Figura 2 – Capa do livro – Que brincadeira	135

LISTA DE QUADROS

Quadro 3. 1 – Síntese das orientações sobre a leitura - RCNEI - Vol. 1.....	54
Quadro 3. 2 - Síntese das orientações sobre a leitura - RCNEI - Vol. 2.....	55
Quadro 3. 3 - Síntese das orientações sobre a leitura - RCNEI - Vol. 3.....	56
Quadro 3. 4 - Síntese das orientações sobre a leitura - DCNEI	63
Quadro 3. 5 – Síntese das orientações sobre a leitura – LEEI - Cad. 1.....	65
Quadro 3. 6 – Síntese das orientações sobre a leitura – LEEI – Cad. 2.....	67
Quadro 3. 7 – Síntese das orientações sobre a leitura – LEEI - Cad. 3.....	68
Quadro 3. 8 – Síntese das orientações sobre a leitura – LEEI - Cad. 4.....	70
Quadro 3. 9 – Síntese das orientações sobre a leitura – LEEI - Cad. 5.....	71
Quadro 3. 10 – Síntese das orientações sobre a leitura – LEEI - Cad. 6.....	76
Quadro 3. 11 – Síntese das orientações sobre a leitura – LEEI - Cad. 7.....	78
Quadro 3. 12 – Síntese das orientações sobre a leitura – LEEI - Cad. 8.....	80
Quadro 3. 13 – Síntese das orientações sobre a leitura – BNCC	85
Quadro 5. 14 – Questões para a entrevista.....	105
Quadro 5. 15 – Dados observados em sala de aula.....	106
Quadro 5. 16 – Perfil dos docentes.....	107
Quadro 6. 17 – Pergunta 1: Formação literária docente.....	110
Quadro 6. 18 - Pergunta 2: Formação literária docente.....	112
Quadro 6. 19 - Pergunta 3: Formação literária docente.....	112
Quadro 6. 20 - Pergunta 1: Práticas de leitura.....	114
Quadro 6. 21 - Pergunta 2: Práticas de leitura.....	115
Quadro 6. 22 - Pergunta 3: Práticas de leitura.....	117
Quadro 6. 23 - Pergunta 4: Práticas de leitura.....	119
Quadro 6. 24 - Pergunta 5: Práticas de leitura.....	120
Quadro 6. 25 – Síntese das práticas de leitura.....	121
Quadro 6. 26 – Pergunta 1: Percepção docente sobre as práticas de leitura.....	122
Quadro 6. 27 – Pergunta 2: Percepção docente sobre as práticas de leitura.....	124
Quadro 6. 28 – Pergunta 3: Percepção docente sobre as práticas de leitura.....	125
Quadro 6. 29 – Pergunta 4: Percepção docente sobre as práticas de leitura.....	126
Quadro 6. 30 – Observações de leitura literária na sala de aula.....	128

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
LEEI	Leitura e Escrita na Educação Infantil
RCNEI	Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
2	LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	24
2.1	Conceito de leitura e Letramento Literário.....	24
2.2	As rodas de leitura e a escuta ativa.	33
2.3	Estratégias de leitura e a formação de pequenos leitores.....	39
3	O PERCURSO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS DOCUMENTOS OFICIAIS – 1988 A 2025.....	45
3.1	A trajetória da Educação Infantil 1988 a 2025 de acordo com os documentos oficiais.	45
3.2	Aprofundando o conhecimento sobre os documentos que norteiam a Educação Infantil no Brasil.....	46
3.3	Orientações sobre a linguagem nos documentos oficiais: um olhar para a leitura e a leitura literária na Educação Infantil.....	52
3.3.1	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - RCNEI.....	52
3.3.2	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI.....	61
3.3.3	Leitura e Escrita na Educação Infantil - LEEI.....	64
3.3.4	Base Nacional Comum Curricular - BNCC.....	83
3.3.5	Uma reflexão sobre os documentos.....	87
4	FORMAÇÃO DOCENTE.....	90
4.1	Formação docente construída no dia a dia.....	90
4.2	Os saberes docentes.....	91
4.3	Formação docente para o trabalho com a leitura literária na Educação Infantil.....	95
5	METODOLOGIA.....	101
5.1	Caracterização da pesquisa.....	101
5.2	Contextualização da pesquisa.....	102
5.3	Instrumentos para a geração de dados.....	104
5.4	Sujeitos da pesquisa.....	106
5.5	Categorias de análise.....	108
6	ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS.....	110
6.1	A formação docente para a prática literária	110

6.2	Atividades de leitura literária na Educação Infantil.....	127
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
	REFERÊNCIAS.....	143
	APÊNDICE – PRODUTO EDUCACIONAL - Leitura e Prática: Oficina Literária para inspirar educadores.....	150

PREÂMBULO

Quando criança, não lembro de meus pais contarem histórias, mas eles brincavam e cantavam conosco cantigas e parlendas populares, como: “Cadê o toucinho que estava aqui?”, “Serra, serra, serrador”, “Um, dois, feijão com arroz...”, “Casinha bem redondinha...”, “Batatinha quando nasce”. Lembro-me de que, ao entardecer, quando meu pai chegava do serviço, tomava banho e sentava no sofá, meu irmão e eu já nos aproximávamos com as mãos estendidas para as brincadeiras. Era um momento de muitos risos... Minha mãe, por sua vez, ensinava-me as vogais, passava atividades que desenvolveram minha coordenação motora e me proporcionava momentos de aprendizagem e leitura do alfabeto.

Meu sonho era ir para a escola, o que se concretizou aos sete anos, porque, à época, não se oferecia educação infantil na instituição em que ingressei. O ensino fundamental ocorria em salas multisseriadas; portanto, estudei o ensino fundamental I dividindo a sala com outra turma.

Não me lembro de a professora contar histórias nessa minha primeira experiência como aluna; lembro-me das leituras das famílias silábicas, exibidas em cartazes nas paredes, que fazíamos todos os dias, e do quadro, dividido ao meio para atender às duas turmas, com atividades referentes às respectivas séries.

Uma lembrança que preservo refere-se à chegada de um livro intitulado *As mais belas histórias*, com textos cujos títulos guardei: “A casa da Lalá” e “Lobo, lobinho e lobão”. Os textos eram pequenos, tinham imagens grandes e bem coloridas. Lia e relia essas histórias. Lembro-me de que tinha o sonho de ter uma casa igual à de Lalá – como a vida e a escola se misturam –, e de como a leitura literária tem o poder de nos provocar emocionalmente. Recordo-me também do medo que sentia ao ler “Lobo, lobinho e lobão”; o coração até saltitava – pura emoção –, pois tratava-se de uma mata escura onde os personagens andavam, um atrás do outro.

Após concluir o ensino fundamental I, fiquei um ano afastada da escola devido a dificuldades de deslocamento até o distrito que possuía escola que ofertava o ensino fundamental II. Aos doze anos, meu pai e os pais de outros colegas organizaram um revezamento de carro que me possibilitou voltar a frequentar a escola.

Permaneci nessa escola até o ensino médio. A biblioteca era pequena e apertada; pegávamos livros semanalmente, porém o acervo era velho, com folhas amareladas e cheiro de mofo. Pegava livros apenas para cumprir o que era proposto, lia o resumo e resolvia o que era pedido – uma visão bem equivocada do trabalho com a literatura na escola.

No ensino médio, tive uma professora que me incentivou a ler; indicou-me um livro de Érico Veríssimo, *Olhai os lírios do campo*, que tinha folhas amareladas, e eu o apreciei imensamente. É interessante que, ao buscar essas memórias de leitura da minha vida, veio-me uma imagem da cena do livro, provavelmente criada pela minha imaginação na época em que o li. Percebe-se a diferença que um professor leitor faz na vida do aluno.

Outro livro que ficou registrado foi *Na margem do Rio Piedra eu sentei e chorei*, de Paulo Coelho. Lembro-me da imagem desse lugar maravilhoso, com uma grande cachoeira, samambaias misturadas com pedras, resgate de muitas memórias e imagens registradas no inconsciente. Parecia que eu estava lá, vivendo toda a trama.

Em 2000, iniciei minha trajetória profissional na educação ao ser aprovada em concurso público para Auxiliar de Biblioteca. Nesse momento da minha vida, li mais alguns livros; porém, dentro de uma escola, com várias demandas inerentes à função de bibliotecária, acabava não tendo muito tempo para minha leitura pessoal, apenas para a leitura de consumo, ou seja, aquela que precisava levar aos alunos. Hoje percebo que havia falhas nas escolhas, pois o critério mais comum era selecionar livros com pouca escrita e mais imagens, devido ao tempo que eles tinham na biblioteca e à necessidade de, após a leitura, fazer um registro escrito da história, no qual desenhavam ou pintavam uma figura.

Apesar de hoje compreender que a escolha do livro e a mediação da leitura não potencializavam as crianças como deveriam, sempre busquei realizar atividades que despertassem nos alunos um encantamento especial pela leitura. Durante nove anos, observei de perto a fascinação dos estudantes ao visitar a biblioteca, escolher livros, ler e ouvir histórias.

O primeiro ano foi um grande desafio. Estava começando meu trabalho na biblioteca, recém-egressa do ensino médio e inexperiente na área, até porque não tinha o hábito de ler; mas, mesmo assim, dediquei-me a dar vida às histórias, variando o tom de voz para criar suspense, utilizando fantoches e inventando cenários.

As crianças da educação infantil adoravam ir à biblioteca, mas não era fácil mantê-las atentas; tive dificuldades. Colocá-las em roda me ajudou muito. Elas gostavam muito de ver as imagens; por isso, desenvolvi a habilidade de ler por cima do livro, deixando as imagens expostas durante a leitura. Lembro-me de que gostavam de pegar o livro, colocar a mão nas imagens, mas eu não permitia, com o intuito de manter a organização e a disciplina na biblioteca. Hoje compreendo que a leitura realizada era apenas decodificada e não mediada, portanto, não contribuiu para a compreensão leitora das crianças. Após alguns anos na biblioteca, resolvi cursar Pedagogia, uma graduação a distância, com aulas online toda segunda-feira. Durante o curso, tive a disciplina Metodologia da Literatura Infantil, que utilizava um

livro bom, claro e objetivo, com teoria e sugestões de práticas a serem trabalhadas. Entretanto, por ser uma faculdade a distância, hoje percebo que faltaram rodas de leitura, escuta ativa e formação de professores propriamente dita para atuação. Sinto que foi uma formação rasa.

Após a conclusão da Pedagogia, tive a oportunidade de trilhar novos caminhos em outras áreas da educação, experimentando novas formas de leituras e releituras.

Foi em um desses caminhos, na última experiência que tive como professora de apoio de uma aluna do 3º ano do ensino médio em fase de alfabetização, que pude auxiliar, concomitantemente, alunos do 6º e 7º anos não alfabetizados. Tal situação me angustiava; portanto, comecei a refletir. Conforme o próprio Paulo Freire (1997) provoca a refletir, indaguei-me, recriei e revivi. Nessa reflexão-ação, busquei algo que pudesse auxiliar a transportar os alunos para além das letras; utilizei textos pequenos para alfabetizá-los.

Contudo, hoje sinto que deveria ter usado uma história por dia, em vez de textos fragmentados, pois teria alfabetizado em um ambiente letrado e formado a criança como leitor; mas o aprendizado e a apropriação se dão com o tempo, a experiência, a teoria e a reflexão que adquirimos.

Foi desse momento que surgiu meu pré-projeto para o mestrado: uma busca sobre como desenvolver a leitura literária desde a primeira etapa da educação básica – a Educação Infantil.

Atualmente, percebo que, por meio das leituras que a querida Ilsa me ofereceu para realizar a pesquisa, juntamente com seu jeito dócil de referenciar autores diante de certos comentários e com as partilhas dos integrantes do grupo NELLE, foi possível enxergar a leitura literária para além da decodificação, vê-la como possibilidade de reviver lembranças e memórias importantes. Isso me permitiu ver e sentir como a leitura literária pode se tornar uma atitude potente para nós e para as crianças.

Hoje compreendo o motivo de Antônio Cândido (1995) defender a literatura como um direito universal, pois a leitura literária nos possibilita sair de nós mesmos e vivenciar novas experiências e adquirir novos aprendizados.

A pesquisa possibilitou-me refletir e rever minhas práticas como leitora e como formadora de leitores, ancorada em teóricos que me auxiliaram a perceber na prática o que via na teoria. Também me trouxe a percepção de que a prática embasada na teoria possibilita a ação-reflexão-ação, permitindo aperfeiçoar, cada vez mais a minha prática.

Gratidão!!

1 INTRODUÇÃO

A literatura, por meio da arte narrativa, constitui parte das relações humanas e está presente no desenvolvimento das sociedades há milênios. Na própria Bíblia é possível perceber como Jesus utilizou histórias para ensinar e humanizar as pessoas. Por meio das histórias, Ele despertava a imaginação dos ouvintes e os possibilitava a escutar nas entrelinhas, de maneira que os levava e ainda leva a refletir profundamente sobre os valores humanos e sobre a vida.

Tempos atrás, era muito comum que, em uma roda em família, se contassem causos, histórias bíblicas, lendas, enfim, diversos tipos de narrativas que passavam de geração em geração. Com essa prática, sempre havia algo que cada um, no momento em que contava, acrescentava, conforme sua imaginação permitia. As histórias contidas em livros eram privilégios de poucos.

No entanto, atualmente, o acesso aos livros de histórias foi facilitado. Entretanto, na sociedade moderna, a prática da arte narrativa social parece ter diminuído (Benjamin, 1987). Da mesma forma, embora tenhamos muitos livros de literatura infantil produzidos e distribuídos nas escolas, percebe-se que a leitura literária para crianças aparece de forma tímida em muitas escolas no Brasil. Por essa razão, consideramos que as ações e o incentivo à leitura, no meio familiar e nas escolas de educação infantil, podem impossibilitar que a criança conheça e vivencie diversas situações que a leitura de um bom livro pode proporcionar.

Acrescento que a leitura literária tem a possibilidade de, além de despertar a imaginação e levar as pessoas a pensarem, conduzir o leitor a diferentes lugares, possibilitar-lhe viver novas emoções, contribuir para o resgate de memórias e ajudar na compreensão da vida de uma forma diferente. Antônio Cândido (1995) defende a literatura como um direito, pois nos ajuda a humanizar e, segundo ele, a humanização nos leva ao exercício de refletir, conhecer, ajudar o outro, compreender as emoções, superar problemas da vida, a perceber e lidar com a complexidade do mundo e dos seres e também a cultivar o humor. No entanto, percebemos uma decadência da leitura, amplamente divulgada e comentada pela 6ª edição da *pesquisa Retratos da Leitura no Brasil* (2025). Essa pesquisa mostra que temos mais não leitores (53%) do que leitores (47%) e também que o perfil leitor dos professores entrevistados é muito parecido com o dos brasileiros: os livros lidos com mais frequência ou preferidos são a Bíblia, livros religiosos e de autoajuda. Esse repertório de leituras, conforme a pesquisa, não os ajuda a desenvolver práticas leitoras significativas para seus alunos. O estudo ainda acrescenta que “É urgente formar professores leitores, que atuem como mediadores de leitura desenvolvendo práticas

leitoras cativantes e promotoras de trocas e compartilhamento de experiências” (Retratos da leitura 2025, p. 34).

Acreditamos que a leitura literária é a porta de entrada para o mundo da leitura, da escrita, das conversas. Ela permite muitas coisas. Em primeiro lugar, é direito de todos experimentar a literatura (Cândido, 1995), pois promove a fruição, funciona como referência ética, estética e cultural, além de propiciar a interpretação, a compreensão, o conflito e o encantamento. Além disso, permite a experiência de compreender as palavras ou as vozes para além de um conteúdo ou de uma definição pronta, amplia o repertório linguístico e a construção de sentidos em conjunto.

Consideramos que a formação literária das crianças deve ser organizada a partir de situações que estimulem sua imaginação, a curiosidade e a inventividade, promovendo uma experiência concreta e feliz com a leitura, momento em que a mediação docente assume um papel de centralidade. Desta forma, entendemos que a formação docente para o trabalho com a leitura literária se mostra um diferenciador no processo de formação literária das crianças.

Vale ressaltar que a literatura também estimula e desenvolve a linguagem verbal e não verbal, a qual pode acontecer por meio das relações construídas com diferentes materiais de leitura, e sua constituição ocorre antes mesmo de a criança ingressar na instituição escolar. A habilidade leitora das crianças pode ser desenvolvida de várias formas e, para isso, Goulart (2015, p. 49) aponta a necessidade de compreensão de que o trabalho com a literatura é um trabalho com a linguagem, pois se mostra um dos vários caminhos para o professor utilizar-se da palavra “[...] como articulação da linguagem, tecida em redes interdiscursivas, seja oralizada, gesticulada, escrita, musicalizada, sinalizada, materializada em diferentes suportes”.

Para muitas crianças, a etapa da Educação Infantil se configura como um período crucial para o desenvolvimento da leitura, uma vez que elas estão propícias a aprender, a partilhar conhecimentos, a se socializar, a criar novas redes de apoio, e pelo fato de, muitas vezes, o primeiro contato com a leitura ocorrer na escola. Na busca por comparar essa mudança da criança que tem modificado seu tempo com a família para inserir o tempo da escola, podemos analisar a explicação que Vygotsky (1991) aponta sobre a zona de desenvolvimento eminente, em que a criança pode fazer diferentes atividades com o auxílio e acompanhamento de um adulto ou de uma criança mais experiente. Por isso, na educação infantil, temos um ambiente adequado para atuar em zonas de desenvolvimento eminente, potencializando o aprendizado e favorecendo o gosto pela leitura.

Por meio da leitura literária, as crianças se inserem em um universo de aventuras, descobertas e conhecimentos, construindo a base para se tornarem bons leitores.

Essa proximidade com a leitura literária na Educação Infantil é de grande valia, pois além de a criança desenvolver a linguagem, melhora e amplia seu vocabulário, aguça a imaginação, a criatividade e aumenta o seu interesse e curiosidade para a linguagem escrita, desenvolve a empatia, contribuindo para uma formação mais autônoma e independente.

Para que a criança possa apropriar-se das contribuições que uma boa história pode proporcionar, é fundamental que ela sinta prazer em ouvir, ver, falar e participar ativamente das atividades propostas. Devemos levar em conta que utilizar diferentes materiais de leitura, trabalhando as obras a partir de situações contextualizadas, promover conversas sobre os textos lidos, são propostas que podem estimular e desenvolver, nas crianças, o gosto e o prazer pela leitura.

Nessa direção, este estudo integra as discussões sobre a leitura literária na educação infantil, contidas nas pesquisas em desenvolvimento no Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE) nos últimos anos. “*A intencionalidade docente nas propostas pedagógicas com a leitura e a contação de histórias na educação infantil*”, de Claudia Roquini Nascimento (2021), cujo objetivo foi identificar argumentações que subsidiam e orientam a compreensão do trabalho pedagógico com a leitura literária e a contação de histórias. Para tanto, a autora estrutura sua análise a partir de três grandes unidades temáticas, que reúnem indícios argumentativos que fundamentam e direcionam essa compreensão. Assim, foram identificados aspectos argumentativos referentes a: (a) estratégias pedagógicas utilizadas nas atividades de leitura e contação de histórias; (b) compreensão sobre a formação literária; e (c) situações de leitura e contação de histórias. Esse estudo constatou que a busca pelo aprimoramento de saberes e por novas possibilidades de ação pedagógica configura-se como uma necessidade. Por isso, as professoras recorreram à formação continuada e a estratégias pedagógicas que pudessem ressignificar suas práticas, conferindo maior intencionalidade aos seus planejamentos.

Outra pesquisa relevante, que analisou um período bastante desafiador, é a dissertação “*Entre ler e contar histórias: percepções de professoras sobre as práticas pedagógicas literárias no ensino remoto*”, de Milla Regina Silva (2023). Seu objetivo foi identificar as percepções que orientaram as propostas pedagógicas de quatro professoras da Educação Infantil, durante o ensino remoto emergencial, envolvendo a leitura literária, a contação de histórias e a dramatização. A análise centrou-se na percepção das docentes em relação a: (a) leitura literária e literatura infantil; (b) saberes e estratégias pedagógicos utilizados nos momentos literários; (c) formação literária e continuada; e (d) situações e desafios da contação de histórias no ambiente digital. Evidenciou-se, então, a transformação das ações de mediação

pedagógica da leitura para o contexto digital, com a utilização de instrumentos e recursos criados para oferecer atividades mais lúdicas e criativas às crianças.

No artigo “*Intervenção literária: a estratégia de reconto na formação de leitores*”, Goulart e Rodrigues (2022) objetivaram analisar práticas de intervenção pedagógica, considerando as estratégias de leitura de Solé (1998) e seu impacto no processo de compreensão leitora das crianças. A pesquisa permitiu observar efeitos significativos no desenvolvimento da linguagem oral e escrita e no processo de letramento literário infantil.

Portanto, em articulação com os trabalhos produzidos pelo NELLE, consideramos que a formação literária dos professores para o trabalho com a literatura infantil constitui o eixo principal para despertar e incentivar a curiosidade, a imaginação, a narratividade e a literariedade na Educação Infantil.

Em diálogo com esses estudos, a presente pesquisa formula a seguinte questão investigativa: Como as professoras percebem e compreendem as atividades de leitura literária, atuando como mediadoras desse processo para viabilizar a formação de pequenos leitores? Quais atividades de leitura literária são desenvolvidas na Educação Infantil e de que maneira?

Diante desse problema, o objetivo principal desta pesquisa foi investigar como as professoras compreendem as práticas de leitura literária desenvolvidas na Educação Infantil, em específico na pré-escola, e quais saberes subsidiam a formação literária docente. Como objetivos específicos, propõe-se: a) identificar e mapear as práticas de leitura literária desenvolvidas na pré-escola; b) analisar as orientações presentes nos documentos oficiais sobre o trabalho com leitura literária, contação de histórias, escuta e roda; c) identificar as percepções e compreensões das professoras acerca das propostas de leitura literária na Educação Infantil; e d) elaborar uma oficina literária para professoras dessa etapa de ensino.

O embasamento teórico da pesquisa fundamentou-se em estudos sobre leitura (Bajour, 2012; Martins, 1982); sobre leitura literária na Educação Infantil (Corsino et al., 2010, 2016; Goulart, 2015, 2018, 2023); e sobre letramento literário (Cosson, 2022; Cosson & Souza, 2011).

Metodologicamente, propôs-se uma pesquisa de campo, exploratória e de abordagem qualitativa. A coleta de dados foi realizada por meio de: 1) entrevistas semiestruturadas com professoras da pré-escola da rede pública municipal de uma cidade do Sudoeste Mineiro; e 2) observação e acompanhamento das atividades de leitura literária em uma turma do 2º período, durante dois meses no segundo semestre de 2024. A escolha pela abordagem qualitativa, conforme aponta Gil (2002), não visou encontrar um caminho definitivo, mas sim aprofundar a compreensão sobre o fenômeno estudado, com vistas a contribuir para práticas mais eficazes.

Para melhor organização das discussões, este estudo foi dividido em seções: na primeira seção abordamos sobre a leitura literária na Educação Infantil, onde buscamos aprofundar os conceitos de leitura e letramento literário, a fim de valorizar as diversas leituras existentes, mas salientando sobre a importância da leitura literária na pré-escola e apresentando práticas e estratégias para facilitar a compreensão leitora das crianças. Na segunda seção, discutimos sobre o percurso da Educação Infantil, de acordo com os documentos oficiais – RCNEI, DCNEI, LEEI e BNCC, com busca e detalhamento maior sobre o trabalho com a linguagem verbal, especificamente, leitura e leitura literária na Educação Infantil, Pré-escola e práticas importantes como a roda e a escuta ativa. Na terceira seção, abordamos sobre a formação docente, buscando compreender a importância dessa formação para o trabalho com a leitura literária. Na quarta seção temos o percurso metodológico utilizado, da contextualização da pesquisa até a categoria de análise, na quinta seção, temos a análise dos dados, os quais foram interpretados segundo Análise de Conteúdo de Bardin (1977) através da: Pré-análise, Exploração do material e do Tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação e no sexto capítulo, temos o produto educacional, que é uma oficina com o tema “Leitura e Prática: Oficina Literária para inspirar educadores que tem como objetivo, proporcionar oportunidades para ampliação do letramento literário das professoras e contribuir para que realizem uma leitura literária, em roda, que potencialize a imaginação, a criatividade e o desenvolvimento da linguagem verbal e não verbal, através da mediação, utilizando de estratégias e a escuta ativa, para possibilitar a compreensão leitora das crianças.

2 LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta seção, discutimos a leitura, a leitura literária e o letramento literário na Educação Infantil, trazendo uma reflexão teórica e conceitual sobre a temática. Iniciamos a reflexão com algumas questões: Como foi o seu encontro com a leitura? E com a leitura literária? Quando ocorreu? O que ficou na sua memória?

O texto discorre sobre o processo de leitura que parte da compreensão do leitor – um leitor que escuta, dialoga, interage e constrói conhecimentos –, possibilitando a ampliação do letramento literário a partir do compartilhamento de interpretações. Portanto, dividimos a seção em três partes, nas quais buscamos conhecer os conceitos de leitura e letramento literário na Educação Infantil, a importância da roda de leitura e da escuta ativa e as estratégias que possibilitam a formação leitora de crianças na pré-escola.

Portanto, dividimos a seção em três partes, na qual buscamos conhecer um pouco sobre os conceitos de leitura e letramento literário na Educação infantil, a importância da roda de leitura e da escuta ativa e as estratégias de leitura que possibilitam a formação leitora de crianças na Educação Infantil, especificamente na pré-escola.

2.1 Conceito de leitura e Letramento literário

Antes de apresentar o que vem a ser leitura e letramento literário, é importante pensarmos nos vários momentos em que fazemos uso da leitura, no sentimento que o ato de ler nos proporciona e no que a leitura possibilita para cada um de nós.

Cada um traz consigo diferentes experiências com a leitura, e a maioria delas tem seu princípio na família, nossa primeira sociedade. Muitas vezes, a leitura começa de forma visual, quando lemos o rosto do pai bravo ou do irmão triste. Outras vezes, inicia quando pegamos um livro qualquer e começamos a fingir que estamos lendo. Há, ainda, os momentos em que lemos pela voz de outro, que possibilita que fantasiemos situações ouvidas, e livros que nos permitem sentir cheiros e gostos. Ao realizar uma leitura, ou ser tocado por ela, utilizamos os cinco sentidos, como aborda Maria Helena Martins (1982).

Compreendemos que a leitura começa em casa, na rua, na loja, no mercado, na igreja, a partir dos momentos em que lemos e interpretamos o mundo ao nosso redor. Esse movimento inicia com as crianças ainda bem pequenas, nas experiências vividas através do incentivo dos pais, de uma irmã mais velha, uma amiga, uma cuidadora, a tia, a vó ou outros parentes, por meio de ações como: deixar livros dispostos em locais acessíveis; ler histórias antes de dormir; brincar com trava-línguas e cantigas que causem alegria e movimento, que despertem emoções

e que desenvolvam a oralidade. Enfim, são situações que envolvem a criança no universo da fantasia e no mundo letrado. Momentos e atitudes que, muitas vezes rotineiras, auxiliam desde cedo no letramento literário da criança. Por isso, a leitura é social e cultural antes de ser escolar.

A ideia aqui não é aprofundar e esgotar o tema, mas apresentar alguns subsídios teóricos que dão base à compreensão do conceito de leitura para, posteriormente, avançarmos às várias leituras que realizamos, em específico à leitura literária. Desse modo, compreender como ela nos possibilita imaginar, questionar, influenciar, repensar, sensibilizar, informar e nos formar pela linguagem escrita, e como favorece a expansão do nosso letramento literário.

Iniciamos com o significado de leitura sob o olhar de Paulo Freire (1997, p. 11), quando afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, e a leitura desta implica a continuidade daquela”. Diante do exposto, percebemos que as experiências acumuladas ao longo da vida possibilitam uma compreensão significativa da leitura da palavra e favorecem a compreensão de outras leituras. Na prática pedagógica, significa trabalhar com textos, livros variados, cantigas de roda, dramatização e músicas. Tudo precisa ser contextualizado e ter o texto como base para ampliar possibilidades de ler e produzir textos e contextos diversos.

Na perspectiva da leitura de mundo, a Educação Infantil tem importantes funções:

ampliar as experiências das crianças; dar oportunidade para elas narrarem o vivido, o observado, o sentido, o imaginado; criar um coletivo de ouvintes capazes de continuar a história uns dos outros; buscar diferentes formas de registrar as experiências individuais e coletivas do grupo/turma; tratar ciência, arte e vida de forma unificada, ou seja, não fragmentar esses campos da cultura humana e não estabelecer uma relação mecânica entre eles. Como você pode observar, a leitura de mundo que se espera que a Educação Infantil ofereça às crianças é uma ampliação das suas referências culturais de tal maneira que sejam capazes de dar continuidade com a leitura da palavra e de outras linguagens (Corsino et al, 2016, p. 22).

Corsino et al. (2016) apresentam que uma das funções da educação infantil é desenvolver o protagonismo das crianças e ampliar suas referências culturais, criando situações para que elas falem de seus sentimentos, de suas vidas e compartilhem experiências de escuta e vivências.

Martins (1982, p.15) reafirma essa ideia quando enfatiza que “aprendemos a ler a partir do nosso contexto pessoal”. Nessa direção, acreditamos que as considerações das autoras são suficientes para expor a importância de valorizar o meio em que a criança vive. Entretanto, é preciso lembrar que, juntamente com a valorização, devem-se acrescentar elementos de ensino e aprendizagem da leitura à vivência infantil, para que se amplie o significado e a compreensão dessas leituras e, ao final do ato de ler, a criança possa compreender e elaborar conhecimentos, gerando novas associações e releituras.

Corsino et al. (2016) traz, também, uma releitura de Paulo Freire sobre a dimensão da palavra leitura:

A palavra “leitura” tem muitos significados e é usada para designar várias ações, algumas muito diferentes entre si. A amplitude do significado atribuído ao termo se estende da leitura de mundo, passando à leitura de diferentes linguagens e chegando à leitura dos textos escritos de diferentes extensões e complexidades. A ampliação do conceito se explica pelo que perpassa as leituras: a produção de sentido, a interpretação dada pelo sujeito frente ao que é dado a ler (Corsino et al 2016, p. 21).

Ao analisar a abordagem de Corsino et al. (2016) sobre leitura e pensar nos vários momentos vividos pela criança ao iniciar sua escolarização e na variedade de textos em circulação, percebe-se que muitas leituras são realizadas nessa fase da vida, marcada por mudanças. Por isso, faz-se necessário que a escola seja um local agradável e receptivo, que convide as crianças a querer conhecer mais, um ambiente que exale e aproxime as crianças de uma leitura que as leve a participarem, imaginarem, sonharem, pensarem, falarem, interpretarem, questionarem e analisarem os diferentes textos presentes na sociedade.

Dessa forma, a escola deve promover não apenas o acesso à leitura, mas o desenvolvimento de habilidades que ajude as crianças a terem uma boa compreensão leitora desde a Educação Infantil, pois a leitura sem mediação é apenas decodificada, enquanto a leitura com mediação extrapola o conteúdo, enxerga nas entrelinhas e compreende além das palavras.

A maioria das crianças inicia a escolarização aos 4 anos de idade. E como desenvolver a leitura com crianças ainda tão pequenas?

É muito comum utilizar a palavra ler e/ou sua derivação dentro das salas de aula, como por exemplo “vamos ler o texto” ou “vou ler uma história para vocês”, e encaminhar essa leitura apenas como um ato de decifrar e decodificar códigos e símbolos – uma leitura superficial, sem aprofundamento. Com isso, realiza-se e valoriza-se, muitas vezes, uma leitura simplesmente mecânica, sem atentar para o que existe de oculto na ação e no sentimento que provoca no leitor ao escutá-la. Para entender esse tipo de ação, Martins (1982) apresenta duas concepções de leitura: a primeira é considerada como decodificação mecânica dos signos linguísticos; e a segunda como um processo de compreensão abrangente, envolvida por componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos e culturais. Ou seja, na segunda concepção, a leitura realizada depende de como sou e como estou.

Ao olhar a leitura por essa segunda via, é possível perceber que existem variados tipos de leitura e que ela varia de acordo com o leitor e seu estado, ou de acordo com as condições e com o estado daquele que lê para o outro.

Por isso, a importância de rever qual o meio e o como realizo a minha leitura diária e a leitura que realizo para os meus alunos. Leio com os olhos, pensando em outra coisa? Ou leio, contextualizando com o que conheço e com o que vivo, me mobilizando a mudanças e ações? E como é o momento da leitura literária em sala de aula? Estou motivada? Preparada? Convicta? Atenta às falas das crianças? Ou nem me preocupo com isso, quero apenas chegar ao final da história?

É necessário, primeiramente, o acesso e práticas de formação leitora com intencionalidade, conhecimento e sensibilidade, favorecendo o letramento literário. Há uma gama de habilidades envolvidas. Na Educação Infantil é isso; depois, vamos fazendo um trabalho de concentração na compreensão de consciência de palavras, de sílabas, consciência grafo-fonêmica. Martins (1982) ressalta que a leitura não está basicamente na decifração dos sinais, mas na capacidade de atribuir sentido a ela e de compreender o que é possível fazer a partir dela, e que está mais relacionada à experiência e à vivência de cada um do que ao conhecimento sistemático da língua.

Sob essa perspectiva, podemos compreender a importância de oportunizar uma boa leitura literária às crianças da educação infantil, pois acreditamos que as crianças, ainda que não dominem o código linguístico ou não estejam alfabetizadas, são capazes de compreender textos e de refletir sobre eles (Goulart, 2012).

Ao analisar a fala de Goulart (2012), que defende a potencialidade das crianças em compreender e refletir sobre a leitura, podemos perceber a necessidade de planejar e desenvolver bem o trabalho com a leitura literária, de forma a possibilitar uma articulação com suas experiências e vivências.

Ao articular a leitura literária com as experiências e vivências das crianças, possibilitamos também ampliar a leitura de mundo e, conseqüentemente, a leitura da palavra, cujas palavras passam a ter significados. Martins (1982, p. 32) discorre que “a leitura é uma experiência individual, cujos limites não estão demarcados pelo tempo em que nos detemos pelos sinais ou pelo espaço ocupado por eles” – momento que ocorre a relação do leitor com a leitura na interação leva à apropriação (Chartier, 2003). Segundo o autor, a leitura compartilhada, as comunidades leitoras ampliam as possibilidades de sentido e compreensão. Martins (1982) enfatiza que é possível compreender que cada leitura que realizamos e promovemos é singular, é única, depende das experiências realizadas por nós e em nós. É

possível que, em cada momento que realizarmos a mesma leitura, esta tenha outros sentidos, pois depende de como estamos.

A leitura pode ser “uma experiência individual” (Martins, 1982, p. 32) e, também, “uma experiência compartilhada” (Bajour, 2012, p. 45). A diferença ocorre com os mediadores: há aqueles que ouvem nas entrelinhas, que constroem pontes e que acreditam que a postura, as vozes, os gestos e até os silêncios dos leitores merecem ser escutados (Bajour, 2012). A partir das afirmações das autoras, percebemos que, mesmo em grupo, há uma experiência individual da leitura, que provoca sentimentos e interpretações implícitas que os leitores trazem através dos gestos e até do silêncio; as professoras que conseguem captar essas mensagens subentendidas favorecem a interação do grupo e o desenvolvimento da criança.

E quando essa experiência de leitura individual é compartilhada em grupo, ela se transforma em uma vivência social, visto que o ato de ler é uma prática aprendida e construída socialmente, como enfatiza Cosson (2022, p. 40): “aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas”. E Goulart (2023, p. 275) salienta que “a capacidade de ler, de se colocar aberto às palavras do autor pronto a compreender, libera um potencial formativo e transformador”. Diante do exposto, percebemos na leitura uma forma de influenciar e sermos influenciados, de transformar e sermos transformados no meio e pelo meio em que vivemos.

O impacto da leitura não está restrito ao momento em que lemos. Os sentimentos, as emoções, a forma que o pensamento deu para a imaginação no momento da leitura podem ressoar e evoluir dentro de nós muito tempo depois de ler ou ouvir, levando a reflexões, mudanças e até transformações cognitivas, emocionais, sociais e políticas.

Rildo Cosson (2022) apresenta o estudo da leitura como um processo que envolve o texto, o leitor e a interação social, embasado em Vilson J. Leffa (1999), que considera, simultaneamente, a leitura um fenômeno cognitivo e social, dividindo a teoria sobre leitura em três grupos: o primeiro centrado no texto, onde ler é considerado um processo de extração que passa por dois níveis (letras/palavras e significado); o segundo, centrado no leitor, onde ler depende mais dele do que do texto, ignorando que o sentido é uma construção social; e o terceiro grupo – no qual nós apoiamos –, que considera a leitura como o resultado da interação entre leitor e texto, envolvida por um processo interpretativo que vai além do texto físico e da linguagem escrita, levando em conta o contexto, a intertextualidade, as associações mentais e as conexões emocionais que os leitores fazem ao ler (Cosson, 2022).

Essa concepção dialoga com Martins (1982), que afirma que a verdadeira leitura mobiliza os sentidos, a emoção, o intelecto, além de aspectos fisiológicos, neurológicos e

culturais. Portanto, a leitura literária revela-se especialmente potente para ativar esses mecanismos desde os primeiros anos escolares, contribuindo significativamente para a formação leitora das crianças e favorecendo o desenvolvimento de uma postura mais sensível, reflexiva, crítica e atuante na sociedade. Graça Paulino (2014) enfatiza que

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. O pacto entre leitor e texto inclui, necessariamente, a dimensão imaginária, em que se destaca a linguagem como foco de atenção, pois através dela se inventam outros mundos, em que nascem seres diversos, com suas ações, pensamentos, emoções. A linguagem se mostra não apenas um meio de comunicação, mas um objeto de admiração, como espaço da criatividade ... (Paulino, 2014, p. 177).

A autora nos alerta que o prazer não é um efeito secundário, mas um ponto muito importante para que haja um pacto entre o leitor e o texto, pois o leva para um espaço diferente da realidade, transforma a linguagem em criação e constrói sentidos diferentes para cada leitor.

A ação de ler e o prazer em ler, muitas vezes, nasce da curiosidade sobre a capa de um livro e da familiaridade com o próprio objeto. Por isso, ler para a criança e deixar livros acessíveis a ela é fundamental para despertar o interesse pela leitura desde cedo. Rildo Cosson (2022, p. 26) destaca que “Os livros, como os fatos, jamais falam por si mesmos. O que os faz falar são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola.” Destarte, as estratégias utilizadas pelas professoras são fundamentais e essenciais para que as crianças ampliem e construam a compreensão sobre o texto. Esse tipo de desenvolvimento deve ser incentivado desde os primeiros anos escolares, pois enriquece a experiência leitora e promove uma compreensão mais ampla, formando sujeitos letrados, autônomos e críticos.

Percebemos que a leitura ocorre de várias formas: como entendimento de um código, percepção de um desenho, compreensão de uma história que se ouve, de um caso, de um quadro que se aprecia, de uma música que se canta, de uma peça teatral que se assiste e vários outros meios presentes no dia a dia, que nos mobilizam a ler (Martins, 1982).

Nessa perspectiva, embasamo-nos em Goulart (2018, p. 24), que apresenta a leitura “como prática que mobiliza ações”, e em Goulart (2023, p. 267), que reforça que a “leitura mobiliza ações em que a partir do texto o leitor pode pensar, duvidar, perguntar, discordar, pode ficar emocionada, sentir-se inquieta ou curiosa” – ações que geralmente ocorrem pela

sensibilidade e compreensão da leitura realizada. A leitura faz sentido quando o ser humano sabe de sua utilidade ou quando é sensibilizado por ela. E sobre isso, buscamos compreender o significado da palavra letramento.

A palavra letramento não é comum de ouvirmos no contexto escolar, mas está inserida diretamente na vivência, no ensino e na aprendizagem das crianças. Portanto, vamos começar a entender seu significado para que possamos dar maior ênfase ao que ela destina e desenvolver essa percepção com as crianças.

Para Soares (2014), o letramento vai além da decodificação; é o trabalho que desenvolve habilidades que possibilitam compreender as diversas situações pessoais, sociais e escolares em que usamos a leitura e a escrita, e acrescenta: “é necessário configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico” (Soares, 2004, p.96). Por isso, apresentar às crianças diferentes suportes de leitura, desde a educação infantil, e aproveitar situações diárias que envolvem a leitura e a escrita são práticas que ampliam o letramento das crianças, colaboram para que elas cresçam em ambientes favoráveis à leitura e contribuem significativamente para o desenvolvimento de habilidades e competências leitoras, levando-as a se tornarem leitores ativos, críticos e conscientes das variadas funções da escrita e da leitura na sociedade.

O termo letramento está explícito na BNCC (2017) apenas a partir do 1º ano. Porém, percebemos que na educação infantil é enfatizado no Campo de Experiência, de forma implícita, quando aborda sobre “observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores” (Brasil, 2018, p. 42).

Cosson e Souza (2011) abordam que o termo letramento é designado para o uso que fazemos da escrita em nossa sociedade, mas enfatizam que o letramento feito com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, “posto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma” (Cosson; Souza, 2011, p. 102). Privilegiado porque, além de ter acesso material à linguagem escrita, a criança tem a possibilidade de uma leitura que alimente o imaginário, desperte sentimentos e emoções e, ao mesmo tempo, contextualize com sua vivência e amplie o conhecimento.

Por isso se faz tão importante investigar como as professoras compreendem as práticas de leitura literária desenvolvidas na educação infantil, em específico, na pré-escola e quais saberes subsidiam a formação literária docente.

É muito importante que ocorra, dentro das salas de Educação Infantil, atividades que desenvolvam e ampliem o letramento literário das crianças, pois Cosson (2014) enfatiza que as

atividades do letramento literário começam com as cantigas de ninar, quando nascemos, e perduram por toda a vida. Portanto, é um processo que se internaliza desde crianças, inconscientemente, e que se acumula e expande no decorrer da vida.

O letramento literário amplia não apenas a capacidade de leitura e interpretação de textos, mas promove uma internalização dos fatos, que possibilita uma visão de mundo mais ampla e compreensiva. Goulart (2015, p. 58) afirma que “articular o processo de letramento literário na educação infantil significa possibilitar às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos”.

Para a autora, é sob essas experiências e convívio com a leitura literária em diversos suportes que as crianças vão desenvolvendo suas habilidades para apreciação, interação e compreensão. Goulart (2015) ainda acrescenta que:

O ato de ler para a criança e com a criança constitui-se em um espaço de letramentos, abrange um trabalho ativo e dinâmico de construção de sentidos, em que o leitor, seja ele atuante ou ouvinte, utiliza-se de diferentes estratégias de leitura, em busca da apreensão e compreensão das palavras lidas. O que permite apreender a escrita como um sistema de representação e um modo de apropriação social e cultural (Goulart, 2015, p. 59).

De acordo com perspectiva teórica de Goulart (2015), a ação de ler com e para as crianças envolve um trabalho ativo e dinâmico. Essa afirmativa de Goulart (2015) encontra respaldo em Antônio Cândido (1995), que fundamenta a dinâmica da leitura ao sustentar a literatura como um direito humano universal.

[...] a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independente da nossa vontade. E durante a vigília, a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito – como anedota, causo, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance. Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito [...] (Cândido, 1995, p. 174, 175)

Esse olhar para a literatura como um direito universal, nos remete e nos faz vê-la em sua realização prática - como um trabalho ativo e dinâmico em sala de aula – tornando-se uma obrigação pedagógica. Essa necessidade universal, descrita por Cândido, materializa-se no ato de “sonhar acordados”, onde os devaneios são ampliados e induzidos pelas histórias. Para que esses momentos se tornem significativos e permitam às crianças construir ou ampliar seus sonhos, é imprescindível que a leitura literária ocorra com frequência e seja planejada, convergindo, assim, com a perspectiva prática defendida por Goulart (2015).

É justamente para operacionalizar esse direito e essa prática dinâmica que propostas metodológicas são desenvolvidas. Nesse contexto, as pesquisas do NELLE buscam investigar e criar tais práticas. Uma contribuição direta é a sequência básica de quatro passos para o letramento literário proposta por Cosson (2022), que visa tornar a literatura ativa e dinâmica em sala de aula. Esses passos são:

Motivação [...] a leitura envolve saber e prazer [...] e consiste em preparar o aluno para receber o texto, mas não silencia nem o texto e nem o leitor. **Introdução** é a apresentação do autor e da obra [...], o modo como realizamos determinadas ações significa mais do que as palavras que usamos para explicitá-las. [...] falar da obra e da sua importância naquele momento. [...] Apresentá-la fisicamente. [...] Chamar a atenção para a leitura da capa, da orelha e de outros elementos para-textuais. **Leitura** [...] precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve perder de vista. **Interpretação** [...] é a construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve, autor, leitor e comunidade (Cosson, 2022, p. 52-65).

Com esses quatro passos apresentados por Cosson (2022), é possível tornar o momento de mediação participativo e construtivo. Criar situações de leitura para que as crianças vivenciem o letramento literário, desde cedo, tanto promove o prazer pela leitura quanto desenvolve habilidades cognitivas e emocionais essenciais para a vida. Por meio da literatura, as crianças podem explorar diferentes culturas, perspectivas e emoções, ampliando seu mundo interior e contribuindo para a ação no mundo exterior. Cosson (2014) concebe o letramento literário como uma continuidade que nos ajuda a internalizar palavras como se fossem nossas, que expressam o que não conseguimos dizer; é como se aquilo que ouvimos e sentimos diante de uma leitura literária, falasse de, ou por nós.

Em outro estudo, Cosson e Souza (2011, p. 102) direcionam o olhar para as crianças menores ao abordarem que o “letramento literário é diferente dos outros tipos de letramento porque a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem”. Os autores acrescentam que a literatura tem o poder de tornar o mundo compreensível, transformando sua

materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas. Eles reforçam ainda que a escola é o local que possibilita a continuidade e a ampliação do letramento literário das crianças. Diante disso, torna-se necessário descobrir qual é a percepção e como as professoras compreendem as práticas de leitura literária desenvolvidas na educação infantil, em específico na pré-escola, e quais saberes subsidiam a formação literária docente.

A leitura literária na educação infantil contribui integralmente para a vida das crianças. As histórias, conforme observado por Brandão e Rosa (2011, p. 48), integram o "patrimônio imaterial", que é um bem intangível composto por um acervo de conhecimentos, valores, memórias e identidades culturais, transmitidos de geração em geração. Goulart (2023, p. 248) discorre que “a literatura sintetiza, por meio da ficção, da fantasia, determinadas realidades, limitações, desafios, característicos do ser humano, o que lhe atribuiu o caráter de bem cultural, de obra que percorre gerações e cuja história é instigante para o leitor”. As autoras destacam, portanto, que as histórias constituem uma herança que se amplia na vivência de cada um, podendo manifestar-se ao longo da vida em saberes, ofícios e modos de sentir e viver as emoções.

Será, porém, que a literatura é reconhecida como um patrimônio cultural? É vista como uma herança que merece ser cuidadosamente transmitida às futuras gerações? Talvez não.

Antônio Cândido (2004) defende que a literatura é um direito, pois vivemos momentos de ficção – nossos pensamentos ganham asas. Nessa mesma direção, Goulart (2023, p. 273) propõe uma “mudança de paradigma: deixar de tratar a leitura como dever ou obrigação e reconhecê-la como um direito, o que transforma profundamente a relação do leitor com o texto”, afinal, essa relação precisa ser, acima de tudo, prazerosa.

Goulart (2023, p. 274) enfatiza ainda que a “leitura nos faz ser o que somos [...] sendo a leitura literária compreendida como ação formativa [...]” e que “amplia a extensão formativa para a interioridade subjetiva do leitor, enquanto sujeito reflexivo da ação de ler realiza e recebe o que o ato de ler tem para lhe oferecer”. Em seu discurso, percebe-se que a leitura literária nos forma e ajuda a moldar-nos como seres humanos capazes de conhecer, pensar e repensar sobre as pessoas, sobre o mundo e sobre nós mesmos.

Após discorrer sobre leitura, leitura literária e letramento literário, cabe refletir sobre a importância das rodas de leitura e da escuta ativa. Essas práticas facilitam a interação entre as crianças e a professora, e entre as próprias crianças, promovendo a compreensão, a apropriação, a expansão e a construção de sentidos acerca da leitura.

2.2 As rodas de leitura e a escuta ativa

A roda, enquanto configuração circular, não possui um primeiro ou último lugar, favorecendo a proximidade física e simbólica entre as crianças e destas com a professora, criando uma unidade. Na educação infantil, é uma prática comum iniciar as atividades reunindo as crianças em roda, sentadas no chão, muitas vezes com as pernas cruzadas em formato de "borboletinha". A incorporação regular da roda de conversa na rotina contribui de forma significativa para o desenvolvimento integral das crianças. Conforme apresentam Brandão e Rosa (2011, p. 38), "a roda é uma oportunidade para transitar entre diversas posições sociocomunicativas", constituindo-se como um espaço privilegiado onde as crianças tanto ouvem quanto se fazem ouvir.

Além da roda de conversa, a roda também possibilita um envolvimento maior das crianças durante a leitura literária, pois nelas compartilham com os colegas seus conhecimentos e vivências relacionadas à história, enquanto a professora pergunta, motiva e indaga. Nesse momento, a professora tem a possibilidade de "ler" seus alunos e, conseqüentemente, de intervir e mediar, auxiliando no crescimento cognitivo, cultural e social das crianças.

Percebe-se que, durante a leitura, as crianças demonstram interesse em ver as imagens, apontar com o dedinho para mostrar ou perguntar sobre algo e, ao final, muitas desejam tocar e folhear o livro para rever, sentir, mostrar e comentar com os colegas, realizando a leitura sensorial e emocional apontada por Martins (1982). A configuração em fila impossibilita essas ações, pois mantém as crianças distantes tanto dos colegas quanto da professora. Por isso, as rodas de leitura e a escuta ativa devem ser atitudes comuns no cotidiano escolar. É importante, contudo, conhecer seus benefícios para que não se tornem uma mera repetição diária. É preciso estabelecer objetivos, compromisso e um olhar criterioso para o desenvolvimento da oralidade, da expressividade, da cultura e da socialização, promovendo a interação entre as crianças.

Para Correa (2014), a roda de leitura proporciona uma experiência de leitura coletiva, sendo uma prática pedagógica e cultural muito utilizada com crianças da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Ao realizar uma roda de leitura, é possível diversificá-la e aproveitá-la de forma simples ou mais complexa: como o momento da oração ou leitura espiritual que cada criança traz de sua vivência em casa; o momento das novidades, referente aos acontecimentos que marcaram suas vidas naquele dia ou semana; a leitura de imagens de um livro, que ajuda as crianças a nomear seres, elementos da natureza, animais e até a inventar histórias; e a leitura do texto pela professora, seguida da interpretação das crianças a partir de seus conhecimentos e vivências. Assim, a roda se torna um momento favorável para a escuta ativa e para a construção da compreensão leitora, por meio do compartilhamento e da troca de

saberes, visto que "a interpretação é feita com o que somos no momento da leitura" (Cosson, 2022, p. 65).

Nesse sentido, Brandão e Rosa (2011, p. 42) afirmam que "de ouvintes ativos, as crianças podem se tornar leitores ativos, resultados da apropriação de um jeito de ler aprendido nas rodas de história". Diante do exposto pelas autoras, vale ressaltar que o resultado da leitura está relacionado à soma das compreensões de cada criança, mediadas pela professora durante a roda. Portanto, pode-se concluir que a leitura realizada em roda ensina, provoca, incentiva e internaliza atitudes positivas. Daí a importância de a professora conhecer os benefícios da leitura literária e saber como realizá-la de forma a favorecer e potencializar a imaginação e a participação das crianças. É preciso ter estratégias para o momento da leitura e da contação de história, elaborar perguntas sobre a narrativa e conhecer critérios importantes para a escolha do livro.

Durante a leitura, a atenção, a observação e a escuta da professora permitem perceber características diferentes nas crianças, como a expressão do olhar, o sorriso, a dispersão, o gosto ou a rejeição pelo momento, o respeito ou desrespeito com os colegas, a paciência ou a impaciência ao esperar a sua vez. Por isso, no compartilhamento, na interação e na escuta, percebe-se a importância do ato responsivo da professora (Bakhtin, 1919 trad. 2020), assim como se percebem traços de uma leitura de mundo que as crianças realizam, conforme salienta Paulo Freire (1997).

Em roda, a professora pode ver nos olhares das crianças a curiosidade e até uma certa euforia, onde todas querem falar ao mesmo tempo, trazendo suas leituras de mundo para compartilhar. Esse momento é importante porque desenvolve a oralidade, fazendo com que as crianças comecem a desenvolver a escuta e a fala socialmente, a respeitar a vez do outro e a compreender a fala e o posicionamento dos colegas. Aos poucos, elas ampliam seu conhecimento de mundo com as referências trazidas pelos outros sobre o assunto ou a história. Por isso, "ao ouvirem histórias, as crianças são mobilizadas em vários aspectos, envolvendo seu corpo, suas ideias, sua linguagem, seus sentimentos, seus sentidos, sua imaginação" (Brandão; Rosa, 2011, p. 38).

Ao ouvir histórias, as crianças são envolvidas integralmente. Ao mediar e escutar o que elas trazem, a professora estará cuidando da formação de leitores, pois "a participação das crianças em rodas de história oportuniza a formação de uma comunidade de ouvintes que compartilha histórias de forma sincrônica no sentido temporal e espacial" (Brandão; Rosa, 2011, p. 37). Segundo as autoras, essa participação oportuniza uma experiência coletiva e possibilita uma compreensão maior, mesmo que em certos momentos as crianças surpreendam

e direcionem o pensamento para outro lado. A roda passa a ser o momento em que o ato de ouvir e escutar "[...] tem que ver com a vontade e com a disposição para aceitar e apreciar a palavra dos outros em toda sua complexidade, isto é, não só aquilo que esperamos, que nos tranquiliza ou coincide com nossos sentidos, mas também o que diverge de nossas interpretações ou visões de mundo" (Bajour, 2012, p. 24).

Bajour (2012) alerta que nem sempre o que as crianças dizem corresponde ao que se esperava ouvir. Portanto, é preciso lembrar que a compreensão está relacionada à vivência e ao conhecimento que cada criança possui, o que reforça a importância de se atentar ao que cada uma traz e compartilha na roda. Nesse momento, a professora tem a possibilidade de mediar, indagar, averiguar e expandir a leitura de acordo com a compreensão de cada criança, ajudando-as a se tornarem leitoras ouvintes atentas e críticas. Conforme apresentam Brandão e Rosa (2011, p. 43), "Promover conversas em torno da leitura e da escuta partilhada de histórias aumenta, assim, nossa possibilidade não apenas de compreender, mas de apreciar histórias, e para tanto, a mediação da professora é fundamental." As autoras discorrem sobre a importância da mediação e da escuta das professoras nas conversas após uma história, para ir além da compreensão e alcançar a apreciação e o envolvimento das crianças.

Crianças estimuladas e incentivadas pela leitura têm mais possibilidades de se tornarem adultos mais politizados. Quem não fica eufórico ao ler a sinopse de um livro ou assistir ao trailer de um filme? A curiosidade e a imaginação são estimuladas. Para as crianças, esse momento de suspense antes da leitura é ainda mais intenso, pois estão em uma fase propícia à descoberta e à curiosidade. Na infância, a curiosidade e a imaginação são aguçadas pela dinâmica que o professor utiliza durante a leitura. Por isso, é tão importante fazer perguntas às crianças sobre a compreensão das imagens da capa, sobre os possíveis personagens e o tipo de história que pode existir ali. Muitas ideias surgirão. Criar suspense, ativar o imaginário e levar as crianças para a história de sua imaginação são ações essenciais. Tão necessário quanto perguntar é ouvir – ouvir com atenção, com credibilidade, ouvir nas entrelinhas, como propõe Bajour (2012, p. 19), para quem esse "ouvir transformado supõe intencionalidade, consciência, atividade, não apenas um registro passivo e por vezes distraído dos sons do outro". Quando a criança compartilha suas interpretações, ela desenvolve e aperfeiçoa habilidades de comunicação verbal com os colegas, vence a timidez e facilita um entendimento mais completo.

Cada criança tem uma interpretação única da história, baseada em suas experiências e conhecimentos prévios. Ouvir as crianças permite explorar essa diversidade e enriquecer as discussões em sala de aula. É de grande importância que a atenção da professora, no momento da compreensão da história, esteja direcionada para as crianças, porque a "escuta da

interpretação dos outros se entremeia com a nossa. Os fragmentos de sentido que originamos nesse encontro, quando entram em contato com os fragmentos de outros, podem gerar algo novo, algo a que talvez não chegaríamos na leitura solitária" (Bajour, 2012, p. 24). No entanto, a mediação da professora, mais uma vez, se torna essencial para uma interpretação e compreensão solidárias.

Quando a professora faz perguntas reflexivas e provocativas após a história, as crianças são estimuladas a pensar criticamente sobre o que ouviram e incentivadas a se envolver ativamente no processo de aprendizagem, ouvindo e se fazendo ouvir. Nesse sentido, Bajour (2012, p. 22) diz que "dar e escutar sobre o lido, seria objetivar o pensamento, torná-lo visível para si e para os outros". Segundo a autora, quando a criança externaliza sua compreensão para o grupo, ela demonstra seu entendimento e tem a possibilidade de ampliar o significado coletivamente. Ela ainda acrescenta que "dar e escutar é como escrever a leitura em voz alta, é como se os outros a vivenciassem como parte do texto que nossas cabeças criam quando leem" (Bajour, 2012, p. 22).

Por vezes, as crianças colocam as professoras em situações desafiadoras, o que ocorre "quando escutamos a maneira singular com a qual as crianças nomeiam o mundo, colocamos em saudável tensão nossas fibras interpretativas" (Bajour, 2012, p. 19). Segundo a autora, a maneira única e criativa com que as crianças nomeiam e interpretam o mundo ao seu redor desafia e estimula nossas próprias capacidades de compreensão e interpretação. Trata-se de um desafio positivo, que nos leva a expandir e exercitar nossa habilidade de entender e atribuir significado às coisas, influenciados pela sinceridade inesperada das crianças. Em outras palavras, a visão singular das crianças incentiva a pensar de maneiras novas e diferentes, enriquecendo nosso próprio processo de interpretação e compreensão do mundo.

Bajour (2012, p. 23) esclarece que "Falar dos textos é voltar a lê-los e que o regresso aos textos, por meio da conversa sempre traz algo novo". Há histórias que marcam, e as crianças pedem que sejam recontadas. Na educação infantil, isso é muito comum, e esse resgate do texto gera novas interpretações e discussões, proporcionando novas abordagens e insights. Cada vez que se relembra um texto, descobrem-se situações novas que não haviam sido percebidas antes. Cada nova leitura ou discussão pode ser uma oportunidade para aprendizado adicional, mostrando que os textos têm uma riqueza de conteúdo que pode ser explorada continuamente. A leitura não se esgota em si mesma. A interação entre as crianças e a professora pode e deve enriquecer a compreensão, porque diferentes interpretações podem lançar uma nova luz sobre o texto, permitindo um entendimento mais profundo e multifacetado.

Se, ao final da história, a professora retomar a ilustração da capa, provavelmente as crianças terão outra visão e fala sobre as imagens, devido à assimilação entre o visto e o ouvido, gerando novas hipóteses e ampliando seu conhecimento e letramento literário.

A escuta ativa, sincera e conduzida é fundamental na educação infantil, pois traz inúmeros benefícios, tanto para as crianças quanto para as educadoras, contribuindo para o desenvolvimento holístico das crianças e para um ambiente educacional mais eficaz e harmonioso. Nesse sentido, Bajour (2012, p. 25) reforça "que a concepção dialógica da escuta faz parte de todo ato de leitura em que se busque abrir significados e expandi-los de modo cooperativo". Daí a grande importância de ouvir e ser ouvido, principalmente em roda. São os entremeios da leitura que a tornam fascinante e mais compreensível.

Até o momento, falou-se sobre a roda de leitura e a escuta ativa do professor com os entremeios da leitura. Mas o que ler nessa roda de leitura? Como organizar esse momento? Essa é uma fase indispensável para a professora: pensar o que ler e para que ler, pois, se não houver objetivo, a leitura se torna um passatempo e, assim, não atinge o lugar que deveria para as crianças. A escolha da leitura ou do livro de literatura a ser desenvolvido é tão importante quanto o momento da história, pois, segundo Bajour (2012, p. 27), a seleção dos livros se torna "a antessala da escuta", pois é um passo preliminar e preparatório para a experiência de ouvir e compreender as histórias, as ideias e conhecimentos que o livro tem a oferecer.

Aos escolhermos o que será lido com outros, estamos imaginando por onde poderemos introduzir textos nas conversas literárias, por onde entrarão os demais leitores, que encontros e desencontros a discussão poderão suscitar, como faremos para ajudá-los nesses achados, como deixaremos aberta a possibilidade de que o próprio texto os ajude com algumas respostas ou lhes abra caminho para novas perguntas, como faremos para intervir sem fechar sentidos (Bajour, 2012, p. 27).

Segundo a autora, é importante percebermos qual discussão a leitura oferece, levantar hipóteses que ajudarão as crianças a pensar e repensar sobre o que viram e o que ouviram. Ter um objetivo, um bom planejamento e flexibilidade é reconhecer que as discussões literárias podem gerar encontros e desencontros, acordos e desacordos, entendimentos e mal-entendidos, todos valiosos no processo de aprofundamento da leitura e do pensamento crítico.

É importante que a professora ajude as crianças a navegarem pelo texto sem impor uma interpretação única, destacando a importância de permitir que o próprio texto ofereça respostas ou novas perguntas para as crianças, sem a necessidade de intervenções que possam limitar a multiplicidade de significados. A intervenção da professora deve ser de maneira que não feche

os sentidos do texto, mas que preserve a abertura interpretativa e a riqueza de significados que o texto literário pode proporcionar. E qual livro escolher?

No momento da escolha do livro literário, Bajour (2012) orienta que é importante atentar-se para

[...] Livros que desafiam, que não os infantilizam, que os convidam a ser ativos pesquisadores de como os textos são produzidos e não apenas reconstrutores de argumentos. Livros que dialogam com a sensibilidade estética das crianças, sobretudo numa etapa da vida em que tudo é iniciação, experimento, fertilidade, pergunta em aberto (Bajour, 2012, p. 31).

Segundo Bajour (2012), a escolha dos livros deve-se pautar na qualidade textual e na qualidade imagética, em que possibilita às crianças um desafio e torna-se um convite para interagir com as palavras e com as imagens, que as levam a serem ativas, a apreciar e responder aos aspectos visuais e emocionais contidos nos livros, como ilustrações, cores, ritmos e temas.

O papel da professora da Educação Infantil é muito importante na condução dessas escolhas de textos e livros, pois as crianças pequenas quando iniciam o processo escolar, estão motivadas, sem muitas influências externas, como celular e televisão; elas gostam da companhia dos amigos na sala e gostam de partilhar o que gostam, o que sabem e o que vivem.

Nesta fase, as crianças adoram descobrir coisas. São curiosas, criativas e gostam de fazer muitas perguntas. Desse modo, deve-se aproveitar ao máximo esse período para inserir conhecimentos e estimular o gosto por ouvir, falar, dividir e compartilhar experiências, de modo a frutificar as compreensões das várias leituras existentes tanto dentro quanto fora da sala de aula. Bamberger (2008, p. 5) diz que “é na escola que podemos identificar a mola motora do crescimento do público leitor”, pois a escola é o espaço público destinado à educação e à formação de leitores. O que adianta ensinar a ler, se a escola não incentiva o hábito da leitura e proporciona o aumento de leitores? A missão da escola é dar condições de acesso à leitura, através de seus professores, em sala de aula, e de preferência, em uma roda de leitura, pois em círculo, é possível ouvir e atender a todos de forma justa e equitativa.

Para apoiar a prática docente, apresentamos a seguir as estratégias propostas por Solé (1998) e as habilidades sugeridas por Cosson e Souza (2011) – estas últimas fundamentadas em Pressley –, com o objetivo de estruturar atividades antes, durante e depois da leitura literária, visando favorecer a compreensão e a interação entre as crianças.

2.3 Estratégias de leitura e a formação de pequenos leitores

Qual é a melhor estratégia para utilizar em sala de aula para incentivar as crianças a se tornarem leitores?

Goulart e Rodrigues (2022, p. 3) defendem que a leitura literária, em especial a partir dos livros de literatura infantil, colabora com a formação das crianças desde a mais tenra idade, por contribuir com o desenvolvimento da “linguagem, da imaginação, do amadurecimento interior, além de colaborar na formação afetiva das crianças com a compreensão de si, do outro e do mundo.”

Segundo as autoras, a leitura literária atua no desenvolvimento emocional, afetivo, social e cognitivo. Por isso, é importante compreender que apenas realizar a leitura não é suficiente; é preciso conhecer e aplicar estratégias para antes, durante e depois da leitura, que acionem lembranças, informações da vivência e experiências das crianças, facilitando a compreensão e assimilação do que foi ouvido. A esse respeito, Solé (1998) sustenta que as estratégias constituem suspeitas inteligentes que indicam um caminho mais adequado para uma autodireção, na qual se tem um objetivo e consciência sobre ele.

Diante dos desafios para a formação de leitores em meio à profusão de textos e estímulos em circulação, torna-se necessária a utilização de estratégias que promovam a compreensão leitora e formem leitores desde a educação infantil, levando-os a vivenciar e a sentir gosto por ouvir narrativas, contos e poemas. Solé (1998, p. 89) enfatiza que “as estratégias de leitura devem estar presentes ao longo de toda a atividade de leitura” e propõe estratégias para realizar antes, durante e após a leitura. Já Cosson e Souza (2011, p. 104), com base em Pressley (2002), propõem sete habilidades para a realização da leitura, que, após analisadas, foram distribuídas juntamente com as estratégias de Solé (1998), embora com uma abordagem um pouco diferente.

Em seu artigo *Intervenção literária: a estratégia de reconto na formação de leitores*, Goulart e Rodrigues (2022) abordam o momento em que a leitura se torna efetivamente literária.

entende-se que a leitura se torna literária quando, sobretudo, a ação do leitor constitui de forma predominante uma prática cultural, ao estabelecer com o texto uma relação de proximidade e de encantamento. Sendo assim, no âmbito escolar a leitura literária nos auxilia a ler melhor, haja vista que, além de propiciar a construção do hábito de leitura de forma prazerosa (Goulart, Rodrigues, 2022, p. 06).

Conforme apontam as autoras, é preciso proximidade e encantamento com a leitura para que ela se torne literária e estabeleça uma conexão mais profunda. Ao discutir essa relação, Cosson e Souza (2011, p. 103) sustentam “que é preciso dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço”. Ou seja, por meio

da linguagem, a leitura literária permite compartilhar vivências e experiências de épocas e lugares diferentes, estabelecendo conexões entre passado, presente e futuro.

Para que essa leitura ocorra e efetivamente amplie o letramento literário das crianças, Solé (1998) propõe uma abordagem baseada em estratégias de leitura a serem desenvolvidas em três momentos: antes, durante e depois da leitura.

a) Antes da leitura

Tanto Solé (1998) quanto Cosson (2011) destacam a importância de se realizar um levantamento dos conhecimentos prévios das crianças antes da leitura. Solé (1998) enfatiza a relevância dessa prática, enquanto Cosson (2011) apresenta o conhecimento prévio como uma habilidade necessária que ativa na memória os saberes já possuídos.

Esse levantamento ocorre a partir de elementos paratextuais, como título, subtítulo, imagens, autor, ilustrador e a motivação para a leitura – incluindo conjecturas sobre a história com base nas figuras da capa. Ao fazer esses questionamentos, a professora promove uma busca pelas lembranças das crianças, facilitando a compreensão e criando uma aproximação com o texto. Cosson e Souza (2011, p. 104) ressaltam que “acionar essas informações interfere diretamente na compreensão durante a leitura”, ao passo que Solé (1998) esclarece que se trata não de explicar o conteúdo, mas de incentivar as crianças a exporem o que já sabem sobre o tema.

Na educação infantil, pode-se iniciar com os elementos básicos do texto narrativo: a observação da capa, das imagens, das cores, do cenário e do local onde acontece a história; a identificação dos possíveis personagens e suas expressões faciais; a percepção de aparentes problemas a serem solucionados, de elementos deslocados ou de possibilidades de ação durante o enredo. Essa abordagem deve ser realizada com o livro literário em mãos, para que as crianças possam visualizá-lo e perceber detalhes mais sutis.

A partir do entrosamento entre a professora e as crianças, e também entre as próprias crianças, é possível explorar novas situações de leitura, vivências e provocações que despertam a curiosidade e mantêm a atenção durante o momento da leitura.

b) Durante a leitura

Solé (1998) sugere que, durante o ato de ler, a compreensão pode ser conseguida, inicialmente, por meio da leitura compartilhada e, depois, de maneira independente e individual

pela criança. Nesse momento, pode-se empregar estratégias como: visualizar e analisar as ilustrações; atualizar o conhecimento prévio realizando conexões texto-texto, texto-leitor e texto-mundo; formular inferências e previsões; elaborar perguntas; esclarecer possíveis dúvidas sobre o assunto; estimular o pensar das crianças ouvintes/leitoras e resumir as ideias e ações do texto. Ao dominar as diferentes habilidades de decifração – no caso da Educação Infantil -, elas também se referem à decodificação visual ou aos modos de ler – também aprendem estratégias que contribuem com a compreensão. Assim sendo, durante o processo de leitura, os pequenos leitores aprendem a antecipar e criar hipóteses para buscar e controlar sua própria compreensão, tudo a partir da mediação. Dessa forma, as crianças podem auxiliar nas previsões, pensando, por exemplo, sobre o que acontecerá na próxima página ou no final da história, bem como confirmando ou não o que previram. Isso é possível, desde muito cedo, quando o leitor/ouvinte acompanha atento e ativamente a leitura, visto que (Solé, 1998, p. 28), enfatiza que o aluno “[...] para participar de uma atividade como esta, as crianças não precisam ser leitores especializados e nem mesmo precisam saber ler. Na Escola Infantil pode-se ler textos para as crianças e pedir que pensem ao longo da leitura [...]”.

Cosson e Souza (2011, p. 104) identificam três habilidades pertinentes a serem utilizadas durante a leitura: a "conexão, que conecta o que lê com o que conhece; a inferência, onde a criança interpreta algo que está nas entrelinhas; e a visualização, que os envolve por sentimentos, sensações e imagens, que permite que as palavras do texto se tornem ilustrações em nossa mente".

Ao propor às crianças da educação infantil essa visualização e conexão por meio das imagens dos livros durante a história, possibilita-se que a imaginação delas seja verbalizada.

c) Depois da leitura

Solé (1998) orienta que as professoras procurem destacar a ideia central do texto ou narrativa; analisar as ilustrações; atualizar o conhecimento prévio após a leitura; formular e responder perguntas sobre o texto – não com intuito avaliativo, mas para compreender e preencher as lacunas deixadas pela história; e, por fim, resumir e tirar suas próprias conclusões. Para isso, a autora propõe perguntas como:

Que sei sobre o conteúdo do texto? Que sei sobre conteúdos afins que possam ser úteis pra mim? Que outras coisas sei que possam me ajudar, como autor, gênero, o tipo do texto? Qual o objetivo da leitura? O texto tem sentido? As ideias expressadas tem coerência com o que penso, embora siga uma estrutura lógica? Que se pretendia explicar? Qual a ideia fundamental que

extraio daqui? Posso reconstruir o fio dos argumentos expostos? (Solé, 1998, p. 72 -73).

Ao realizar essas perguntas em sala, a professora conduz uma retrospectiva do texto, ajudando as crianças a se questionarem e a encontrarem respostas. São perguntas que podem nortear tanto a leitura na Educação Infantil quanto a de professores e pesquisadores. Solé (1998, p. 76) enfatiza que o bom ensino é “[...] o que garante a interiorização do que foi ensinado e seu uso autônomo por parte daquele” e salienta que, “embora as estratégias de leitura não possam ser vistas como receitas infalíveis de como se ensinar e aprender a compreender o texto, é interessante que elas estejam presentes ao longo de toda atividade de leitura e partilha”. Justamente por isso, experiências com narrativas desde a Educação Infantil podem contribuir para que as crianças aprendam com e sobre a linguagem, e como funciona a leitura a partir dos livros e do contexto em geral.

Por sua vez, Cosson e Souza (2011, p. 104) definem três habilidades a serem desenvolvidas após a leitura: “Perguntas ao texto, pois auxilia na compreensão da história e facilita o raciocínio; a sumarização, que busca a essência, separando-a do detalhe; e a síntese, que leva à articulação do que se lê com nossas impressões pessoais”.

A partir das abordagens de Solé (1998) e Cosson e Souza (2011), percebe-se o quanto uma leitura pode representar, dependendo de como a interpretamos e nos relacionamos com ela. Portanto, o desenvolvimento da leitura por meio das estratégias e habilidades propostas, desde a Educação Infantil, possibilita que as crianças cresçam com condições de compreender e expandir suas leituras, ampliando o letramento literário. Solé (1998, p. 70) apresenta que “estratégias de leitura são procedimentos de ordem elevada que envolvem o cognitivo e o metacognitivo”. Por isso, é importante utilizá-las desde a Educação Infantil, pois, a partir da leitura, a criança vai tomando consciência do que sabe, do que não sabe e do que deseja saber, ampliando, assim, seu conhecimento sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. De forma consciente, a professora introduz a criança na cultura letrada, e a criança, de forma inconsciente, vai absorvendo e se envolvendo nesse processo.

Ao analisar as estratégias de leitura de Solé (1998), percebe-se que a autora menciona técnicas que auxiliam a professora a desenvolvê-las com seus alunos. Já Cosson e Souza (2011) alteram um pouco a abordagem: em vez de estratégias, propõem habilidades a serem desenvolvidas. Portanto, unindo as estratégias para a leitura e as habilidades adquiridas por meio dela, provavelmente haverá um encontro de expectativas da professora ao utilizar as

estratégias para desenvolver as habilidades propostas por Cosson e Souza (2011) – embasadas em Presley (2002) – em suas crianças.

Ouvir uma leitura faz muito bem, mas é comum observar a alegria que contagia aluno e professor no momento em que se percebe que o aluno consegue ler e decodificar palavras. No entanto, muitas vezes não se tem a clareza de que, embora necessário, isso é muito pouco. Devido aos variados tipos de textos em circulação, é preciso que o sujeito tenha uma boa compreensão leitora para ser um leitor proficiente. Solé (1998, p. 71) afirma que o “leitor deve possuir conhecimentos adequados para elaborar uma interpretação sobre ele [o texto]”. Portanto, as estratégias e habilidades devem ser desenvolvidas e utilizadas desde o início da escolarização da criança, desde a Educação Infantil, favorecendo e ampliando gradativamente sua oralidade, vocabulário, compreensão leitora, leitura e escrita.

Ao organizar e adaptar as estratégias de leitura para a formação de pequenos leitores na Educação Infantil, compreende-se que o trabalho se inicia com o exemplo e o bom planejamento da professora, pois, como propõe Solé (1998, p. 72), “as estratégias sugerem que as atividades cognitivas devem ser ativadas ou fomentadas”, ou seja, elas devem levar a criança a pensar, a imaginar, a relacionar o que sabe com o assunto proposto, a querer e a buscar respostas para perguntas que ele mesmo possa fazer.

A escola deve ser o espaço designado para o fomento da leitura, e a professora pode e deve contribuir para incentivar e estimular as crianças para a leitura literária.

Sabemos que a Educação Infantil passou por muitas transformações, tanto na parte estrutural quanto na pedagógica, e que o conceito sobre a criança mudou – mudanças perceptíveis nos documentos oficiais. Por isso, no próximo capítulo, vamos conhecer um pouco dessa trajetória.

3 PERCURSO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS DOCUMENTOS OFICIAIS (1988 a 2025)

A Educação Infantil construiu sua identidade em um contexto histórico de políticas de atendimento à infância marcado por diferenciações de classe social. Nesse cenário, compreendia-se o cuidar como uma atividade meramente ligada ao corpo, destinada às crianças pobres, e o educar como uma experiência de promoção intelectual reservada aos filhos de grupos socialmente privilegiados – ou seja, o trabalho desenvolvido variava conforme a classe social da criança (DCNEI, 2009).

No entanto, nas últimas décadas, sobretudo a partir da Constituição de 1988, a Educação Infantil brasileira sofreu e vem sofrendo intensas e significativas mudanças. Essas transformações referem-se tanto à ampliação do atendimento quanto às concepções que a fundamentam, uma vez que o cuidar e o educar consolidam-se como dimensões indissociáveis do processo educativo.

A criança passa a ser vista como sujeito de direitos, competente e produtor de cultura e conhecimento, começa-se a pensar em formalizar o conhecimento – o caminho da assistência ao direito – compreende-se que a interação precisa ser intencional, de qualidade e mais igualitária, visto que nossa sociedade é muito desigual.

É preciso, de fato, enxergar a criança como sujeito ativo no meio em que vive, capaz de sentir, pensar, interpretar, criar, agir, influenciar e transformar a realidade ao seu redor.

Por isso, nesta seção discutiremos sobre os documentos oficiais e sobre como a infância é concebida em cada um deles. Conheceremos um pouco do caminho percorrido pela Educação Infantil desde a Constituição de 1988 até o momento presente, abordando as discussões teóricas constantes em documentos como o RCNEI, as DCNEI, a LDB e a BNCC – com foco nas orientações sobre a leitura na Educação Infantil. Adentraremos, também, brevemente na importância da formação do professor para a formação de leitores: Como se dá a formação da professora da Educação Infantil? Quais são as suas lutas?

3.1 A trajetória da Educação Infantil 1988 a 2025 de acordo com os documentos oficiais

Antes de adentrar o assunto central deste capítulo, houve a curiosidade de conhecer um pouco da trajetória da Educação Infantil, por se tratar atualmente da base da Educação Básica – uma fase primordial para o desenvolvimento humano –, ainda assim pouco valorizada e reconhecida em sua importância.

Para conquistar esse lugar como base, mudanças significativas ocorreram ao longo de 37 anos, envolvendo alterações de faixas etárias, nomenclaturas e documentos oficiais. Ao analisar esse período, observa-se, nos documentos como a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases – LDB (1996), um percurso de transformação. A partir de 2006, com a Emenda Constitucional nº 53, o inciso IV do art. 208 da Constituição passou a definir que a educação infantil abrange creche e pré-escola para crianças até cinco anos de idade. No entanto, foi apenas em 2009, com a Emenda Constitucional nº 59 ao mesmo artigo, que a educação básica se tornou obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos, o que posteriormente foi confirmado na LDB pela Lei nº 12.796/2013 e no ECA pela Lei nº 13.306/2016.

Embora reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado, a Educação Infantil tornou-se obrigatória para as crianças de quatro e cinco anos apenas com a Emenda Constitucional nº 59/2009, que determinou a obrigatoriedade da Educação Básica dos quatro aos dezessete anos. Essa extensão, contudo, foi incluída na LDB somente em 2013 e no ECA em 2016, consolidando plenamente a obrigatoriedade de matrícula para todas as crianças de quatro e cinco anos em instituições de Educação Infantil.

Há 16 anos (2009-2025), tivemos efetivamente garantido o direito de acesso à pré-escola para todas as crianças de quatro e cinco anos, consagrada como primeira etapa da Educação Básica e complementada pela LDB, com a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 2013).

Mesmo sendo um direito, é possível verificar uma variação nas taxas de matrícula em diferentes cidades do Brasil dentro do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), sem que se atinja 100% de cobertura em todas as localidades. Infelizmente, as leis começam a ser executadas em momentos diferentes e de forma bastante desigual em cada região, o que inviabiliza que todas as crianças tenham seu acesso e direito respeitado, impossibilitando seu desenvolvimento pleno e perpetuando desigualdades futuras entre classes sociais, entre zonas rural e urbana, e entre grandes centros e interior.

3.2 Aprofundando o conhecimento sobre os documentos que norteiam a Educação Infantil no Brasil

Após um breve percurso sobre a Educação Infantil da Constituição Federal até os dias atuais, faz-se necessário, para chegar ao objeto da pesquisa, buscar e aprofundar-se nos

documentos que orientaram e orientam as práticas pedagógicas que fundamentam o ensino nessa etapa, e em como cada um deles vê a criança no processo de ensino e aprendizagem.

Em relação à infância, houve uma mudança em sua concepção para além da medicina e da psicologia a partir dos anos 1980, com discussões que passaram a olhar para a criança como sujeito pensante e atuante na sociedade (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010). Nesse contexto, as discussões das autoras passam a valorizar a criança como sujeito produtor de cultura. Com isso, muitas ações investigativas, políticas e educativas vêm agregando debates de modo a considerar as múltiplas infâncias que compõem a sociedade contemporânea. Quando se compreende a criança como um sujeito de direitos, competente e produtor de cultura e conhecimento, começa-se a pensar em formalizar o conhecimento – no caminho da assistência ao direito –, compreendendo-se que a interação precisa ser intencional, de qualidade e mais igualitária, visto que nossa sociedade é profundamente desigual.

No entanto, o conceito de criança presente nos documentos oficiais é o de uma criança ativa, protagonista, que interage, resiste e confronta o grupo ao seu redor. A partir desse movimento, ela produz conhecimentos e vai formando sua personalidade. Anete Abramowicz e Fabiana de Oliveira (2010, p. 42) salientam que “a socialização é um processo social de exercício de poder e saber que se impõem sobre a criança, para produzi-las”. Nesse sentido, as autoras asseguram que, na educação infantil, “este processo deve ser entendido e descrito com a participação ativa da criança: ora resistindo, ora reinventando, ora imitando, ora aceitando” (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010, p. 42). Ao resistir, inventar, imitar ou aceitar, a criança se posiciona frente ao que lhe é proposto. Segundo as autoras, a sociologia da criança tem “ênfase na alteridade”, que consiste na capacidade de enxergar a criança como indivíduo dotado de histórias, vivências e subjetividade, e não apenas como um sujeito simples. É dar credibilidade ao que a criança fala e faz.

Iniciando pelos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), publicados em 1998 com o objetivo de orientar o trabalho educativo com crianças pequenas, atendendo às determinações da LDB (Lei nº 9.394/96) – momento em que a educação infantil foi reconhecida, pela primeira vez na história do país, como primeira etapa da educação básica.

O Referencial apontou metas de qualidade para contribuir com o desenvolvimento integral das identidades das crianças, para que crescessem como cidadãos cujos direitos à infância fossem reconhecidos. Visou também à socialização dessa etapa educacional, em ambientes que propiciassem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural.

De acordo com o RCNEI (1998), a criança é vista como um ser humano completo, sujeito social e histórico, que faz parte de uma organização familiar e está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. Nessa perspectiva, as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com outras pessoas e com o meio em que vivem. O documento reconhece que o conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas é fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação.

O RCNEI apresenta orientações organizadas e detalhadas, propondo uma rotina a ser desenvolvida com as crianças. Percebe-se que foi um documento criado para facilitar o trabalho das professoras que atuavam em creches e pré-escolas, visto que, na época, a formação superior não era exigência para atuar na Educação Infantil e a formação disponível era rasa, necessitando de mais suporte.

Em 2009, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009), com a finalidade de proporcionar o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade (Lei nº 9.394/96, art. 29).

Na DCNEI (2009, p. 6), a criança é vista como “centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere”. Nessas condições, “ela faz amizades, brinca, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e sobre sua identidade pessoal e coletiva, produzindo cultura”. Ou seja, a criança que frequenta a Educação Infantil é estimulada a interagir e participar de uma agência sistematizada para desenvolver a “motricidade, a linguagem, o pensamento, a afetividade e a sociabilidade” (DCNEI, 2009, p. 7). Para desenvolver e potencializar essas atitudes nas crianças, depende da maneira como são trabalhadas as situações do dia a dia, de como a criança participa, do confronto com gestos e falas; enfim, a criança modifica sua forma de agir, sentir e pensar a depender das ações que lhe são propostas (DCNEI, 2009).

Percebendo a importância da formação da professora para o trabalho com as crianças da Educação Infantil, a DCNEI (2009), em caráter mandatório, orienta a formulação de políticas que incluam a formação de professores e demais profissionais para atuarem junto às escolas de Educação Infantil, demonstrando uma preocupação da época com a formação docente.

É preciso compreender, no entanto, que ainda temos muito a avançar nesse quesito de formação e mudança de concepção – no olhar para a criança como alguém que sofre, sente, se

alegra, cria, sonha e participa de um mundo em sua diversidade, e que, ao chegar à escola, traz uma bagagem cultural, socioeconômica e política. Anete Abramowicz e Fabiana de Oliveira (2010, p. 42) apontam uma fase em que houve a imposição de valores adultos sobre a criança, levando-a a permanecer no silêncio, “muda”, ou seja, em uma posição marginalizada e passiva diante do mundo adulto. Será que esse tipo de atitude já foi extinto? Ou ainda ocorre, ainda que em menor escala?

Infelizmente, essa obediência citada por Abramowicz e Oliveira (2010) ainda perdura em algumas salas de aula, como sinal de disciplina e organização. No entanto, quanto mais cedo se ensinar e desenvolver essa participação protagonista das crianças, de modo compreensivo e cooperativo, provavelmente teremos mais líderes, protagonistas, sujeitos críticos e atuantes na sociedade.

Em 2013, iniciou-se a implantação do Projeto Leitura e Escrita para Educação Infantil – LEEI, vinculado ao Compromisso Criança Alfabetizada, promovido pelo Ministério da Educação (MEC), com o objetivo geral de promover a formação de professoras de Educação Infantil para que pudessem desenvolver, com qualidade, o trabalho com a linguagem oral e escrita em creches e pré-escolas. O projeto teve como perguntas norteadoras:

- Qual é a função da Educação Infantil no acesso das crianças à cultura escrita?
- Qual é o seu papel na formação de leitores?
- Como as crianças pequenas leem e escrevem?
- Que textos precisam ser disponibilizados para as crianças e de que forma eles podem ser trabalhados?
- O que as crianças de zero a cinco anos podem ler e escrever nas creches e pré-escolas?
- Que temas, conteúdos, saberes e conhecimentos devem constituir a formação das professoras da Educação Infantil para lhes assegurar práticas que respeitem as especificidades das crianças dessa faixa etária? (BRASIL, 2016, p. 11)

Tal projeto foi organizado a partir dessas e outras perguntas correlatas. Participaram uma equipe de professoras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e profissionais da Coordenação Geral de Educação Infantil, pertencente à Secretaria de Educação Básica/MEC.

Ao longo do projeto, o LEEI (2016) desenvolveu cinco seminários e duas pesquisas: *"Leitura e escrita na Educação Infantil: o estado do conhecimento (1973-2013)"** e *"Leitura e escrita na Educação Infantil: práticas educativas"*, com estudos e debates dos quais participaram professores e estudiosos brasileiros e estrangeiros, que trouxeram importantes contribuições para a concepção do curso e de seu material didático-pedagógico. As duas pesquisas contribuíram para traçar um panorama do conhecimento produzido na área nos últimos 30 anos no Brasil e das práticas pedagógicas desenvolvidas em turmas de creches e pré-escolas brasileiras e suas articulações. Na última pesquisa, contou-se com a participação de professoras de outras quatro universidades: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), além da UFMG, e teve a colaboração de secretários municipais, diretores de instituições de Educação Infantil e professores de seis cidades.

Apesar de a implantação do LEEI ter início em 2013, sua primeira edição foi em 2016. Apenas em 2024, oito anos depois, o Ministério da Educação promoveu uma formação para professores de Educação Infantil de todos os estados brasileiros, da qual participaram 68% dos municípios, em parceria com universidades públicas de todo o país – uma soma de esforços para a implementação de ações estratégicas dedicadas a garantir que todas as crianças brasileiras possam alcançar êxito no processo de alfabetização.

Vale salientar que a formação de professores pelo LEEI faz parte do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, criado em junho de 2023 pelo governo federal, por meio do Decreto 11.556, que visa a inserção da criança na cultura do escrito, dentro das especificidades que constituem a primeira etapa da educação básica. O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (2023) tem como um de seus objetivos alfabetizar todas as crianças ao final do segundo ano do ensino fundamental por meio de ações implementadas em colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios, incluindo ações para professores e gestores da educação infantil, reconhecendo a importância desta etapa para uma alfabetização bem-sucedida.

O projeto LEEI (BRASIL, 2016) e a formação do professor foram motivados pela compreensão da importância do papel que a professora da Educação Infantil desempenha no processo de desenvolvimento da criança em seus primeiros anos de vida e na constituição de sua subjetividade, com o fomento da oralidade, da leitura e da escrita. A apresentação do LEEI foi mais detalhada para mostrar a diversidade de ações realizadas para a construção do material

do projeto – que, por sinal, é riquíssimo em teoria, prática e reflexão. No entanto, a morosidade e as circunstâncias políticas demoram para consolidá-lo e fazê-lo chegar às professoras.

Em 2015, seis anos após as DCNEI e dois anos após o início do LEEI, foi organizada uma Comissão de Especialistas para a elaboração de uma proposta que contemplasse toda a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com o objetivo de que o currículo tivesse uma sequência em toda a Educação Básica – da Educação Infantil ao Ensino Médio –, de forma a facilitar e favorecer o aprendizado das crianças. A BNCC foi disponibilizada em 2017. Considera-se que a educação deu um salto histórico ao reconhecer a Educação Infantil como uma etapa essencial da Educação Básica.

O documento também inova ao reconhecer essa etapa como fundamental para a construção da identidade e da subjetividade da criança. As crianças precisam pensar sobre o mundo ao seu redor, desenvolver estratégias de observação, criar hipóteses e narrativas. Por isso, a BNCC traz um direcionamento das ações a serem desenvolvidas por meio de dois eixos estruturantes para a Educação Infantil – interação e brincadeira –, de forma a assegurar os seis Direitos de Aprendizagem: (1) Conviver, (2) Brincar, (3) Participar, (4) Explorar, (5) Expressar e (6) Conhecer-se; e estabelecer os cinco Campos de Experiência: (1) O eu, o outro e nós; (2) Corpo, gestos e movimentos; (3) Traços, sons, cores e formas; (4) Escuta, fala, pensamento e imaginação; (5) Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações, para que as crianças possam aprender e se desenvolver.

É importante salientar que, segundo a BNCC (2017), esses direitos de aprendizagem, desenvolvidos por meio dos campos de experiências, precisam assegurar condições para que as crianças aprendam e desempenhem um papel ativo de protagonistas, que vivenciem desafios e sejam provocadas a resolvê-los, construindo significados sobre si, sobre os outros e sobre o mundo social e natural. Os Campos de Experiência criam estruturas para que, de fato, os seis direitos de aprendizagem das crianças sejam alcançados. Isso permite, inclusive, que as professoras tenham autonomia para planejar suas atividades, porém com mais clareza das aprendizagens que precisam ser favorecidas e desenvolvidas nessa fase.

A concepção de criança na BNCC (2017) é a de uma criança que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos, assimila valores, constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e das interações com o mundo físico e social. Por isso, “impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola” (BRASIL, 2017, p. 38).

Embora os documentos oficiais, como RCNEI, DCNEI, LEEI e BNCC, apresentem uma visão da criança como ativa e protagonista no processo de aprendizagem, isso por si só não garante uma prática pedagógica eficaz. Para que essa concepção se concretize no dia a dia escolar, são necessárias a apropriação e a reflexão crítica dos conceitos e abordagens propostos pelos documentos, realizada pelas professoras. Para tanto, destaca-se o papel relevante de ações formativas que visem a discussões sobre a infância, sobre a prática educativa na educação infantil e sobre o papel docente nesse processo, de modo a valorizar a participação da criança na construção do conhecimento.

Acredita-se que a BNCC (2017) e o LEEI (2016) contribuirão para a formação e o planejamento pedagógico das professoras da Educação Infantil, viabilizando o desenvolvimento das habilidades necessárias para essa faixa etária. Ressalta-se, mais uma vez, que por meio da leitura literária é possível garantir os seis direitos de aprendizagem e desenvolver os cinco campos de experiência, estruturados pela brincadeira e pela interação. Basta planejar.

3.3 Orientações sobre a linguagem nos documentos oficiais: um olhar para a leitura e a leitura literária na Educação Infantil

Veremos a seguir como os documentos oficiais – RCNEI (1998), DCNEI (2009), LEEI (2016) e BNCC (2017) – abordam e preveem o trabalho com a leitura literária. Esta busca tem como objetivo conhecer, compreender e sintetizar, dentro de cada documento, as sugestões para a realização da leitura, da leitura literária, para a roda de leitura e para a escuta ativa.

3.3.1 Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil – RCNEI

No volume 3 do RCNEI, o eixo *Linguagem Oral e Escrita* traz orientações didáticas sobre Falar, Escutar e Práticas de Leitura para crianças de quatro a seis anos. O documento considera que as crianças, em interações coletivas e mediadas pela professora, atribuem sentidos às falas. Quanto mais as crianças puderem falar em situações diferentes – como contar o que lhes aconteceu em casa, contar histórias, dar um recado, explicar um jogo ou pedir uma informação –, mais poderão desenvolver suas capacidades comunicativas de maneira significativa (BRASIL, 1998). Somos seres de linguagem, nos constituímos pela linguagem e interagimos por meio dela; com atenção, é possível perceber como as crianças se expressam no dia a dia e como se comunicam, inclusive pelo silêncio.

O RCNEI (BRASIL, 1998, p. 117) abordava que o “trabalho com a linguagem é considerado um dos eixos básicos na educação infantil, pois auxilia na formação do sujeito, na interação com as outras pessoas, na orientação das ações das crianças, na construção de muitos conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento”. Segundo o referencial, o trabalho com a criança, utilizando diferentes práticas pedagógicas como cantar, falar, dançar, movimentar-se, expressar-se, ler e escrever, e empregando diferentes gêneros textuais, desenvolve e aprimora as várias linguagens. A riqueza na prática pedagógica, utilizando uma diversidade de gêneros textuais orais, escritos e multimodais, proporciona uma inter-relação entre as linguagens.

O documento apresentava também que a experiência com diferentes gêneros é essencial para a ampliação do letramento das crianças e que a seleção do material escrito a ser exposto para elas deve ser cuidadosa, criteriosa e significativa, pois, ao iniciar as crianças no contato com esses textos, possibilita-se seu envolvimento com o escrito (BRASIL, 1998).

De acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998), a partir da promoção de experiências significativas de aprendizagem por meio da linguagem, há uma ampliação das capacidades de comunicação, expressão e acesso ao mundo letrado pelas crianças. Essa ampliação está relacionada ao desenvolvimento gradativo das capacidades associadas às quatro competências linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. Ao observar e analisar essas quatro competências, pode-se concluir que a Educação Infantil tem 50% de responsabilidade sobre elas, pois desenvolver atividades que promovam e potencializem a fala e a escuta das crianças é contribuir para que leiam e escrevam no tempo certo.

Aprender a ler faz parte de um longo processo ligado à participação em práticas sociais, que ocorre gradativamente por meio de um processo de envolvimento e participação nas conversas e leituras cotidianas. Sabe-se que a construção de conhecimento das crianças não é idêntica, pois depende do grau de letramento de seu ambiente social – ou seja, da importância que a leitura, a escrita e as práticas que elas presenciam e nas quais participam têm no meio em que vivem (RCNEI, 1998).

Segundo o referencial, as crianças, desde muito pequenas, podem construir uma relação prazerosa com a leitura, a depender de suas famílias, de seus professores e do entorno no qual vivem. Por isso, “a oralidade, a leitura e a escrita devem ser trabalhadas de forma integrada e complementar, potencializando-se os diferentes aspectos que cada uma dessas linguagens solicita das crianças” (BRASIL, 1998, p. 133).

O referencial destacava a leitura de um texto ou a contação de histórias como uma atividade importante, pois possibilita conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de

valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares. O documento defendia que “ter acesso à boa literatura é dispor de uma informação cultural que alimenta a imaginação e desperta o prazer pela leitura” (BRASIL, 1998, p. 143), na dimensão do letramento literário – o acesso às obras de qualidade, a experiência da leitura, a apropriação, as práticas de letramento literário na escola –, e que “ler não é decifrar palavras” (BRASIL, 1998, p. 144). A leitura é um processo em que o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, apoiando-se no conhecimento que possui sobre o assunto. “Um bom texto deve admitir várias interpretações, superando-se, assim, o mito de que ler é somente extrair informação da escrita.” (BRASIL, 1998, p. 145). Ler vai além da escrita, além do código; ler envolve conhecimentos prévios, sentimentos, emoções, lembranças.

No quadro abaixo, é possível perceber que, dentro do RCNEI (1998), as orientações para um trabalho com a leitura na educação infantil incluem práticas como a contação de histórias, rodas de conversa/leitura e a escuta ativa.

Quadro 3. 1 – Síntese das orientações sobre a leitura - RCNEI - Vol. 1

RCNEI – Vol. 01 - Introdução	
Atividade de leitura	Ao ler uma história para as crianças, estará trabalhando não só a leitura , mas também, a fala, a escuta e a escrita (v. 1 p.53)
Contação de Histórias	As histórias , as imagens significativas ou os fatos do cotidiano podem ampliar a possibilidade de as crianças escolherem temas para trabalhar expressivamente. Tais intervenções educativas devem ser feitas com o objetivo de ampliar o repertório e a linguagem pessoal das crianças e enriquecer seus trabalhos. (v. 1 p. 101)
Rodas de conversa/Leitura	Roda de histórias e rodas de conversa são consideradas atividades permanentes (v. 1 p.55) Utilizar a gravação das rodas de conversa ou outras situações de interlocução. Com isso, o professor pode promover novas atividades para que as crianças reformulem suas perguntas, justifiquem suas opiniões, expliquem a informação que possuem, explicitem desacordos. (v.1, p. 156)
Escuta ativa	Ao ler uma história para as crianças, estará trabalhando não só a leitura, mas também, a fala, a escuta , e a escrita (v. 1 p.53)

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 3. 2 – Síntese das orientações sobre a leitura - RCNEI – Vol. 2

(Continua)

RCNEI – Vol. 02 – Formação Pessoal e Social -	
Atividade de leitura	• É recomendável que o professor acolha as conversas também durante as atividades mais sistematizadas, tal como a realização de uma colagem, de um desenho, a redação de um texto ou leitura de um livro. V. 2 p. 43
Contação de Histórias	• Por meio da linguagem, o ser humano pode ter acesso a outras realidades sem passar, necessariamente, pela experiência concreta[...]em livros. Com esse recurso, a criança tem acesso a mundos distantes e imaginários. As histórias que compõem o repertório infantil tradicional são inesgotável fonte de informações culturais, as quais somam-se a sua vivência concreta. (v. 2 p. 24-25) • A presença dos familiares como elementos integrados ao trabalho pedagógico constitui-se em outro recurso interessante [...] convidar um avô, bom contador de casos, para contar histórias. (v.2, p. 42) • Projetos relacionados ao faz-de-conta podem ser desenvolvidos, tais como a construção de um cenário para uma viagem intergaláctica; a confecção de fantasias para brincar de bumba-meu-boi; construir castelos de reis e rainhas; cenos de histórias e contos de fadas etc. (v.2, p. 65)
Rodas de conversa/leitura	• Roda de conversas e o faz-de-conta, porém, constituem-se em situações privilegiadas para a explicitação das características pessoais, para a expressão dos sentimentos, emoções, conhecimentos, dúvidas e hipóteses quando as crianças conversam entre si e assumem diferentes personagens nas brincadeiras. (v. 2 p. 62) • Uma das formas de ampliar o universo discursivo das crianças é propiciar que conversem bastante, em situações organizadas para tal fim, como na roda de conversa ou em brincadeiras de faz-de-conta. Pode-se organizar rodas de conversa nas quais alguns assuntos sejam discutidos intencionalmente, como um projeto de construção de um cenário para brincar, um passeio, a ilustração de um livro etc. Pode-se, também, conversar sobre assuntos diversos, como a discussão sobre um filme visto na TV, sobre a leitura de um livro, um acontecimento recente com uma das crianças etc. (v. 2, p. 138) • A roda de conversa é o momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de ideias. Por meio desse exercício cotidiano as crianças podem ampliar suas capacidades comunicativas, como a fluência para falar, perguntar, expor suas ideias, dúvidas e descobertas, ampliar seu vocabulário e aprender a valorizar o grupo como instância de troca e aprendizagem. A participação na roda permite que as crianças aprendam a olhar e a ouvir os amigos, trocando experiências. Pode-se, na roda, contar fatos às crianças, descrever ações e promover uma aproximação com aspectos mais formais da linguagem por meio de situações como ler e contar histórias, cantar ou entoar canções, declamar poesias, dizer parlendas, textos de brincadeiras infantis etc. (v. 2, p. 138) • Uma das formas de ampliar o universo discursivo das crianças é propiciar que conversem bastante, em situações organizadas para tal fim, como na roda de conversa ou em brincadeiras de faz-de-conta. Pode-se organizar rodas de conversa nas quais alguns assuntos sejam discutidos intencionalmente, como um projeto de construção de um cenário para brincar, um passeio, a ilustração de um livro etc. Pode-se, também, conversar sobre assuntos diversos, como a discussão sobre um filme visto na TV, sobre a leitura de um livro, um acontecimento recente com uma das crianças etc.(v. 2, p. 138) • Outra atividade permanente interessante é a roda de leitores em que periodicamente as crianças tomam emprestado um livro da instituição para ler em casa. No dia previamente combinado, as crianças podem relatar suas impressões, comentar o que gostaram ou não, o que pensaram, comparar com outros títulos do mesmo autor, contar uma pequena parte da história para recomendar o livro que a entusiasmou às outras crianças. (v.2, p. 153)

(Conclusão)

RCNEI – Vol. 02 – Formação Pessoal e Social –	
Escuta ativa	• A participação na roda permite que as crianças aprendam a olhar e a ouvir os amigos, trocando experiências. Pode-se, na roda, contar fatos às crianças, descrever ações e promover uma aproximação com aspectos mais formais da linguagem por meio de situações como ler e contar histórias, cantar ou entoar canções, declamar poesias, dizer parlendas, textos de brincadeiras infantis etc. (v. 2, p. 138)

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 3. 3 – Síntese das orientações sobre a leitura - RCNEI – Vol. 3

(Continua)

RCNEI – Vol. 3 – Conhecimento de Mundo –	
Atividade de leitura	• No decorrer desse processo, o prazer e o domínio do gesto e da visualidade evoluem para o prazer e o domínio do próprio fazer artístico, da simbolização e da leitura de imagens. (v. 3, p. 91) • Por meio do desenho, a criança cria e recria individualmente formas expressivas, integrando percepção, imaginação, reflexão e sensibilidade, que podem então ser apropriadas pelas leituras simbólicas de outras crianças e adultos (v. 3, pag. 93) • A exposição dos trabalhos realizados é uma forma de propiciar a leitura dos objetos feitos pelas crianças e a valorização de suas produções (v. 3, pag. 101) • Apreciação das suas produções e das dos outros, por meio da observação e leitura de alguns dos elementos da linguagem plástica. (v. 3, pag. 103) • Leitura de obras de arte a partir da observação, narração, descrição e interpretação de imagens e objetos. (v. 3, pag. 103) • Nas leituras grupais, as crianças elaboram não somente os conteúdos comentados, mas estabelecem uma experiência de contato e diálogo com as outras crianças, desenvolvendo o respeito, a tolerância à diversidade de interpretações ou atribuição de sentido às imagens, a admiração e dando uma contribuição às produções realizadas, por intermédio de uma prática de solidariedade e inclusão. (v. 3, pag. 105) • Estimular e desenvolver leituras singulares e produções individuais das crianças; (v. 3, pag. 107) • Escutar textos lidos, apreciando a leitura feita pelo professor; (v. 3, pag. 131) • Escolher os livros para ler e apreciar; (v.3, pag. 131) • Participação nas situações em que os adultos leem textos de diferentes gêneros, como contos, poemas, notícias de jornal, informativos, parlendas, trava-línguas etc; (v. 3, pag. 140) • Participação em situações que as crianças leiam, ainda que não o façam de maneira convencional; (v. 3, pag. 140) • Valorização da leitura como fonte de prazer e entretenimento; (v. 3, pag. 141) • A criança que ainda não sabe ler convencionalmente pode fazê-lo por meio da escuta da leitura do professor, ainda que não possa decifrar todas e cada uma das palavras. (v. 3, pag. 141) • Práticas de leitura para as crianças têm um grande valor em si mesmas, não sendo sempre necessárias atividades subsequentes, como o desenho dos personagens, a resposta de perguntas sobre a leitura, dramatização das histórias etc. Tais atividades só devem se realizar quando fizerem sentido e como parte de um projeto mais amplo. (v. 3, pag. 141) • É de grande importância o acesso, por meio da leitura pelo professor, a diversos tipos de materiais escritos, uma vez que isso possibilita às crianças o contato com práticas

(Continuação)

RCNEI – Vol. 3 – Conhecimento de Mundo –	
Atividade de leitura	culturais mediadas pela escrita. Comunicar práticas de leitura permite colocar as crianças no papel de “leitoras”, que podem relacionar a linguagem com os textos, os gêneros e os portadores sobre os quais eles se apresentam: livros, bilhetes, revistas, cartas, jornais etc. (v. 3, pág. 141) • Quando o professor realiza com frequência leituras de um mesmo gênero está propiciando às crianças oportunidades para que conheçam as características próprias de cada gênero, isto é, identificar se o texto lido é, por exemplo, uma história, um anúncio etc. São inúmeras as estratégias das quais o professor pode lançar mão para enriquecer as atividades de leitura, como comentar previamente o assunto do qual trata o texto; fazer com que as crianças levantem hipóteses sobre o tema a partir do título; oferecer informações que situem a leitura; criar um certo suspense, quando for o caso; lembrar de outros textos conhecidos a partir do texto lido; favorecer a conversa entre as crianças para que possam compartilhar o efeito que a leitura produziu, trocar opiniões e comentários etc. (v. 3, pág. 141-142). • A leitura do professor tem a participação das crianças, principalmente naqueles elementos da história que se repetem (estribilhos, discursos diretos, alguns episódios etc.) e que por isso são facilmente memorizados por elas, que aguardam com expectativa a hora de adiantar-se à leitura do professor, dizendo determinadas partes da história. (v. 3, pág. 144). • Dispor de um acervo em sala com livros e outros materiais, como histórias em quadrinhos, revistas, enciclopédias, jornais etc., classificados e organizados com a ajuda das crianças; (v.3, pág. 144) • Organizar momentos de leitura livre nos quais o professor também leia para si. Para as crianças é fundamental ter o professor como um bom modelo. O professor que lê histórias, que tem boa e prazerosa relação com a leitura e gosta verdadeiramente de ler, tem um papel fundamental: o de modelo para as crianças; (v. 3, pág. 144) • Possibilitar às crianças a escolha de suas leituras e o contato com os livros, de forma a que possam manuseá-los, por exemplo, nos momentos de atividades diversificadas; (v.3, pág. 144) • Possibilitar regularmente às crianças o empréstimo de livros para levarem para casa. Bons textos podem ter o poder de provocar momentos de leitura em casa, junto com os familiares. (v. 3, pág. 144) • Leitura de imagens e objetos (v.3, pág. 144) • Leitura de livros, enciclopédias, revistas e jornais (v. 3, pág. 144) • Preparar convites para as reuniões de pais, escrever uma carta para uma criança que está se ausentando, ler um bilhete deixado pelo professor do outro período etc., podem ser partilhadas com as crianças ou integrarem atividades de exploração dos diversos usos da escrita e da leitura. (v. 3, pág. 151) • Leitura — são organizados de forma atraente, num ambiente aconchegante, livros de diversos gêneros, de diferentes autores, revistas, histórias em quadrinhos, jornais, suplementos, trabalhos de outras crianças etc. (v. 3, pág. 153) • Planejar projetos específicos de leitura, articulados ou não com a escrita: produzir uma fita cassete de contos ou poesias recitadas por um grupo, para ouvir em casa ou para enviar a uma turma de outra instituição; elaborar um álbum de figuras (de animais ou de plantas, de fotos, de ícones diversos, de logotipos da publicidade ou marcas de produtos etc.) colecionadas pelas crianças; elaborar uma antologia de letras das músicas prediletas do grupo, para recordá-las e poder cantá-las; elaborar uma coletânea de adivinhas para “pegar” os pais e irmãos etc. (v. 3, pág. 155) Nas atividades sequenciadas de leitura, pode-se eleger temporariamente, textos que propiciem conhecer a diversidade possível existente dentro de um mesmo gênero,

(Continuação)

RCNEI – Vol. 3 – Conhecimento de Mundo –	
Atividade de leitura	• como por exemplo, ler o conjunto da obra de um determinado autor ou ler diferentes contos sobre saci-pererê, dragões ou piratas, ou várias versões [...] etc. (v. 3, pág. 155) • [...] práticas de leitura, é possível observar se as crianças pedem que o professor leia; se procuram livros de histórias ou outros textos no acervo; se consideram as ilustrações ou outros indícios para antecipar o conteúdo dos textos; se realizam comentários sobre o que “leram” ou escutaram; se compartilham com os outros o efeito que a leitura produziu; se recomendam a seus companheiros a leitura que as interessou. (v. 3, pág. 158) • Leitura de imagens e objetos (v. 3, pág. 197) • Leitura de livros, enciclopédias, revistas e jornais. (v. 3, pág. 198)
	• O professor, [...]fornecendo-lhes repertório de gestos e posturas quando, por exemplo, conta histórias pontuando ideias com gestos expressivos ou usa recursos vocais para enfatizar sua dramaticidade. (v.3, p. 31) • [...] sonorização de histórias[...] os contos de fadas, a produção literária infantil, assim como as criações do grupo são ótimos materiais para o desenvolvimento dessa atividade que poderá utilizar-se de sons vocais, corporais, produzidos por objetos do ambiente, brinquedos sonoros e instrumentos musicais. (v.3, p. 62) • As histórias, as imagens significativas ou os fatos do cotidiano podem ampliar a possibilidade de as crianças escolherem temas para trabalhar expressivamente. Tais intervenções educativas devem ser feitas com o objetivo de ampliar o repertório e a linguagem pessoal das crianças e enriquecer seus trabalhos. (v.3, p. 101) • Quanto mais as crianças puderem falar em situações diferentes, como contar o que lhes aconteceu em casa, contar histórias, dar um recado, explicar um jogo ou pedir uma informação, mais poderão desenvolver suas capacidades comunicativas de maneira significativa. (v.3, p. 121) • Elas começam a aprender a partir de informações provenientes de diversos tipos de intercâmbios sociais e a partir das próprias ações, por exemplo[...]ler um livro de histórias etc. (v. 3, p. 122) • A construção da linguagem oral não é linear e ocorre em um processo de aproximações sucessivas com a fala do outro[...]usando todos os recursos de que dispõem: histórias que conhecem, vocabulário familiar etc (v.3, p.126) • Observação e manuseio de materiais impressos, como livros, revistas, histórias em quadrinhos etc. (v.3, p.133) • Reconto de histórias conhecidas com aproximação às características da história original no que se refere à descrição de personagens, cenários e objetos, com ou sem a ajuda do professor. (v.3, p.137) • Pode-se, na roda, contar fatos às crianças, descrever ações e promover uma aproximação com aspectos mais formais da linguagem por meio de situações como ler e contar histórias, cantar ou entoar canções, declamar poesias, dizer parlendas, textos de brincadeiras infantis etc. (v.3, p.138) • A ampliação do universo discursivo das crianças também se dá por meio do conhecimento da variedade de textos e de manifestações culturais que expressam modos e formas próprias de ver o mundo, de viver e pensar. Músicas, poemas, histórias, bem como diferentes situações comunicativas, constituem-se num rico material para isso. (v. 3, p. 139) • A narrativa pode e deve ser a porta de entrada de toda criança para os mundos criados pela literatura. A criança aprende a narrar por meio de jogos de contar e de histórias [...] As histórias, diferentemente dos relatos, são textos previamente construídos, estão completos. As histórias estão associadas a convenções, como “Era uma vez”, frase de abertura formal, “e foram felizes para sempre”, fecho formal. (v. 3, p. 140)

(Continuação)

RCNEI – Vol. 3 – Conhecimento de Mundo –	
Contação de Histórias	• [...] às apresentações orais ao vivo, de textos memorizados, nas quais as crianças reproduzem os mais diferentes gêneros, como histórias, poesias, parlendas etc., em situações que envolvem público (seu grupo, outras crianças da instituição, os pais etc.), como sarau de poesias, recital de parlendas. Outra possibilidade é a preparação de fitas de áudio ou vídeo para a gravação de poesias, músicas, histórias etc (v. 3, p. 140) • A leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu. [...] ela pode estabelecer relações com a sua forma de pensar e o modo de ser do grupo social ao qual pertence. As instituições de educação infantil podem resgatar o repertório de histórias que as crianças ouvem em casa [...], uma vez que essas histórias se constituem em rica fonte de informação sobre as diversas formas culturais de lidar com as emoções e com as questões éticas, contribuindo na construção da subjetividade e da sensibilidade das crianças. (v.3, p. 143) • A intenção de fazer com que as crianças, desde cedo, apreciem o momento de sentar para ouvir histórias exige que o professor, como leitor, preocupe-se em lê-la com interesse, criando um ambiente agradável e convidativo à escuta atenta, mobilizando a expectativa das crianças, permitindo que elas olhem o texto e as ilustrações enquanto a história é lida. (v.3, p. 143) • Quem convive com crianças sabe o quanto elas gostam de escutar a mesma história várias vezes, pelo prazer de reconhecê-la, de apreendê-la em seus detalhes, de cobrar a mesma • sequência e de antecipar as emoções que teve da primeira vez. [...]que escuta muitas histórias pode construir um saber sobre a linguagem escrita. • (v.3, p. 143) • Recontar histórias é outra atividade que pode ser desenvolvida pelas crianças. Elas podem contar histórias conhecidas com a ajuda do professor, reconstruindo o texto original à sua maneira. Para isso podem apoiar-se nas ilustrações e na versão lida. (v.3, p. 144) • O professor que lê histórias, que tem boa e prazerosa relação com a leitura e gosta verdadeiramente de ler, tem um papel fundamental: o de modelo para as crianças; (v.3, p. 144) • A leitura de histórias é uma rica fonte de aprendizagem de novos vocabulários. Um bom texto deve admitir várias interpretações, superando-se, assim, o mito de que ler é somente extrair informação da escrita. (v. 3, pág. 145) • Contar histórias costuma ser uma prática diária nas instituições de educação infantil. Nesses momentos, além de contar, é necessário ler as histórias e possibilitar seu relato pelas crianças. É possível também a leitura compartilhada de livros em capítulos, o que possibilita às crianças o acesso, pela leitura do professor, a textos mais longos. (v. 3, pág. 153) • Os projetos de linguagem oral podem propor, por exemplo, a gravação em fita cassete de histórias contadas pelas famílias para fazer uma coleção para a sala. (v. 3, pág. 154) • Pode-se também organizar saraus literários nos quais as crianças escolhem textos (histórias, poesias, parlendas) para contar ou recitar no dia do encontro. (v. 3, pág. 154) • É preciso que as crianças participem de situações nas quais possam conversar e interagir verbalmente, ouvir histórias contadas e lidas pelo professor. (v. 3, pág. 157) • Em relação às práticas de leitura, é possível observar se as crianças pedem que o professor leia; se procuram livros de histórias ou outros textos no acervo; se consideram as ilustrações ou outros indícios para antecipar o conteúdo dos textos; se realizam comentários sobre o que “leram” ou escutaram; se compartilham com os •

(Continuação)

RCNEI – Vol. 3 – Conhecimento de Mundo –	
	outros o efeito que a leitura produziu; se recomendam a seus companheiros a leitura que as interessou. (v. 3, pág. 158)
Rodas de conversa/leitura	• O trabalho com a linguagem oral, nas instituições de educação infantil, tem se restringido a algumas atividades, entre elas as rodas de conversa. Apesar de serem organizadas com a intenção de desenvolver a conversa, se caracterizam, em geral, por um monólogo com o professor, no qual as crianças são chamadas a responder em coro a uma única pergunta dirigida a todos, ou cada um por sua vez, em uma ação totalmente centrada no adulto (v. 3, pág. 119) • Uma das formas de ampliar o universo discursivo das crianças é propiciar que conversem bastante, em situações organizadas para tal fim, como na roda de conversa ou em brincadeiras de faz-de-conta. Pode-se organizar rodas de conversa nas quais alguns assuntos sejam discutidos intencionalmente (v. 3, pág. 138) • A roda de conversa é o momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de idéias. (v. 3, pág. 138) • A participação na roda permite que as crianças aprendam a olhar e a ouvir os amigos, trocando experiências. (v. 3, pág. 138) • Pode-se, na roda, contar fatos às crianças, descrever ações e promover uma aproximação com aspectos mais formais da linguagem por meio de situações como ler e contar histórias, cantar ou entoar canções, declamar poesias, dizer parlendas, textos de brincadeiras infantis etc. (v. 3, pág. 138) • Outra atividade permanente interessante é a roda de leitores em que periodicamente as crianças tomam emprestado um livro da instituição para ler em casa. (v. 3, pág. 153) • Outra possibilidade interessante é utilizar a gravação das rodas de conversa ou outras situações de interlocução. (v. 3, pág. 156)
	• Escutar textos lidos, apreciando a leitura feita pelo professor. (v. 3, p. 131) • Portanto, eleger a linguagem oral como conteúdo exige o planejamento da ação pedagógica de forma a criar situações de fala, escuta e compreensão da linguagem. (v.3, p.134) • Além da conversa constante, o canto, a música e a escuta de histórias também propiciam o desenvolvimento da oralidade. (v. 3, p. 135) • A leitura pelo professor de textos escritos, em voz alta, em situações que permitem a atenção e a escuta das crianças, seja na sala, no parque debaixo de uma árvore, antes de dormir, numa atividade específica para tal fim etc., fornece às crianças um repertório rico em oralidade e em sua relação com a escrita. (v.3, p. 135) • O contato com o maior número possível de situações comunicativas e expressivas resulta no desenvolvimento das capacidades linguísticas das crianças, uma das tarefas da educação infantil é ampliar, integrar e ser continente da fala das crianças em contextos comunicativos para que ela se torne competente como falante. Isso significa que o professor deve ampliar as condições da criança de manter-se no próprio texto falado. Para tanto, deve escutar a fala da criança, deixando-se envolver por ela, ressignificando e resgatando-a sempre que necessário. (v.3, p. 135) • Escutar a criança, dar atenção ao que ela fala, atribuir sentido, reconhecendo que quer dizer algo. (v.3, p. 137) • O trabalho com as crianças exige do professor uma escuta e atenção real às suas falas, aos seus movimentos, gestos e demais ações expressivas. (v.3, p. 137) • Ter acesso à boa literatura é dispor de uma informação cultural que alimenta a imaginação e desperta o prazer pela leitura. A intenção de fazer com que as crianças, desde cedo, apreciem o momento de sentar para ouvir histórias exige que o professor

(Conclusão)

RCNEI – Vol. 3 – Conhecimento de Mundo –	
Escuta ativa	como leitor, preocupe-se em lê-la com interesse, criando um ambiente agradável e convidativo à escuta atenta, mobilizando a expectativa das crianças, permitindo que elas olhem o texto e as ilustrações enquanto a história é lida. (v.3, p. 143)
	• Quem convive com crianças sabe o quanto elas gostam de escutar a mesma história várias vezes, pelo prazer de reconhecê-la, de apreendê-la em seus detalhes, de cobrar a mesma sequência e de antecipar as emoções que teve da primeira vez. Isso evidencia que a criança que escuta muitas histórias pode construir um saber sobre a linguagem escrita. (v.3, p. 143)

Fonte: Elaborado pela autora.

Vale afirmar que os RCNEI, já em 1998 – há mais de 25 anos –, percebiam a importância da leitura, da contação de histórias, da roda e da escuta ativa. O documento aponta, apenas no volume 3, 29 práticas diferentes para o trabalho com a leitura, 24 situações que valorizam a contação de histórias, 7 motivos para as rodas de conversa e de leitura e 10 momentos que contemplam a escuta ativa. O referencial traz orientações conceituais e procedimentais sobre como realizar tais atividades com as crianças.

Naquela época, os referenciais já reconheciam que, ao ler uma história para as crianças, estaria se trabalhando não apenas a leitura, mas também a fala, a escuta e a escrita.

O documento deixa visivelmente, de forma repetitiva, sugestões e motivos para se trabalhar com a leitura e com a leitura literária, reforçando a importância da roda e da escuta ativa em suas orientações e propostas.

3.3.2 Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, o Artigo 4º define a criança como: “sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2009, p.1).

A partir dessa definição, percebe-se que o documento prevê a criança como protagonista, tendo como eixos estruturantes de sua aprendizagem a interação e a brincadeira. Por isso, surge a necessidade de desenvolver e construir com ela situações que valorizem e ampliem suas linguagens, sua cultura, sua socialização, seu engajamento e seus conhecimentos.

De acordo com as DCNEI (2009, p. 7), “o período de vida atendido pela Educação Infantil caracteriza-se por marcantes aquisições: a marcha, a fala, o controle esfinteriano, a

formação da imaginação e da capacidade de fazer de conta e de representar usando diferentes linguagens”. Percebe-se que essas aquisições ajudam a criança a conquistar cada vez mais sua autonomia e independência, o que favorece seu desenvolvimento integral, conforme prevê a LDB (1996).

O documento também enfatiza que “dentre os bens culturais que as crianças têm direito a ter acesso está a linguagem verbal, que inclui a linguagem oral e a escrita, instrumentos básicos de expressão de ideias, sentimentos e imaginação” (BRASIL, 2009, p.15). Ao abordar a expressão de ideias, sentimentos e imaginação, remete-nos à importância do trabalho com a leitura literária diária na Educação Infantil, favorecendo o envolvimento das crianças nas diferentes linguagens e nos diferentes gêneros textuais, utilizando diferentes formas de expressão, como gestos, músicas, desenhos, pinturas e encenação (DCNEI, 2009).

Sobre esse mesmo assunto, o documento acrescenta a “importância de atividades prazerosas com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade da criança desde cedo manusear livros e revistas e produzir narrativas e ‘textos’, mesmo sem saber ler e escrever” (DCNEI, 2009, p. 15). Diante das citações acima, pode-se perceber mais uma vez a importância de trabalhar com a leitura literária para a aquisição da linguagem oral, a qual depende das possibilidades de as crianças observarem e participarem cotidianamente de situações comunicativas diversas, onde podem comunicar-se, conversar, ouvir histórias, narrar, contar um fato, brincar com palavras, refletir e expressar seus próprios pontos de vista, diferenciar conceitos, ver interconexões e descobrir novos caminhos de entender o mundo (BRASIL, 2009, p. 5).

Podemos concluir que as DCNEI (2009) propõem um desenvolvimento integral da criança, valorizando o acesso a diversas linguagens e a convivência com múltiplas práticas comunicativas e expressivas, especialmente no campo da leitura. No entanto, as orientações sobre leitura e contação de histórias aparecem de forma sintetizada, englobadas genericamente no termo “linguagem”, sem destacar a importância de práticas específicas como a roda de leitura e a escuta ativa. A única forma de escuta mencionada refere-se à participação das famílias, deixando lacunas quanto ao papel da escuta no cotidiano pedagógico.

Quadro 3. 4 – Síntese das orientações sobre a leitura – DCNEI

DCNEI	
Atividade de leitura	• Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical (p. 4) • Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; (p. 4) • A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (p. 02)
Contação de histórias	• Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura (p. 4) • O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação. (p. 3) • Atividades realizadas pela professora ou professor de brincar com a criança, contar-lhe histórias, ou conversar com ela sobre uma infinidade de temas, tanto promovem o desenvolvimento da capacidade infantil de conhecer o mundo e a si mesmo, de sua autoconfiança e a formação de motivos e interesses pessoais, quanto ampliam as possibilidades da professora ou professor de compreender e responder às iniciativas infantis. (p. 07) • A aquisição da linguagem oral depende das possibilidades das crianças observarem e participarem cotidianamente de situações comunicativas diversas onde podem comunicar-se, conversar, ouvir histórias, narrar, contar um fato, brincar com palavras, refletir e expressar seus próprios pontos de vista, diferenciar conceitos, ver interconexões e descobrir novos caminhos de entender o mundo. (p. 15)
Roda de leitura/conversa	Não encontrado.
Escuta ativa	• A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização. (p.2)

Fonte: Elaborado pela autora.

É possível perceber que as DCNEI, em 2009, apresentam orientações conceituais e procedimentais sobre como realizar certas atividades com as crianças. O documento enfatiza a importância das experiências das crianças com os vários tipos de linguagens – menção que aparece três vezes, visto que as diretrizes são mais sintetizadas, e o trabalho com a leitura está implícito no termo "linguagem". Já a contação de histórias aparece três vezes, e uma delas com a denominação "literatura", percebendo-se que veem a leitura literária como uma ação importante na Educação Infantil. As rodas de conversa e de leitura, no entanto, não são

mencionadas no documento, e a escuta ativa aparece de forma reduzida, abordando apenas a escuta das famílias.

3.3.3 Leitura e Escrita na Educação Infantil – LEEI

A coletânea do LEEI (2016) é excelente, por isso é preciso explicitar, mostrar, indicar, problematizar para que a compreensão e a apropriação aconteçam. Ela composta por nove cadernos que integram o *Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil*. O Caderno 0 traz orientações e descrições da formação proposta pelo projeto, enquanto os demais cadernos exploram discussões teóricas articuladas com seções de reflexão sobre a experiência prática de docentes na Educação Infantil. Cada caderno possui um tema que se inter-relaciona com os demais, sendo compostos por três textos escritos por diferentes autores, o que possibilita um diálogo entre teoria e prática para orientar o trabalho docente.

No Caderno 1 – *Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender*, a professora é chamada a refletir sobre a especificidade do fazer docente na Educação Infantil, comprometido com o respeito às crianças de até cinco anos como sujeitos de direitos, ativos e capazes. Nesse primeiro caderno, o foco recai sobre as relações entre docência, linguagem e cultura.

No Caderno 2 – *Ser criança na Educação Infantil: infância e linguagem*, a atenção é dirigida à criança, que, no processo de descoberta do mundo, constrói e é construída pela linguagem – seja nos gestos, no olhar, nos sons, na fala, nas brincadeiras, nas histórias que inventa, nas relações que estabelece ou nas preferências que manifesta. A professora é convidada a discutir concepções de infância, de linguagem e de cultura e suas repercussões na prática pedagógica.

No Caderno 3 – *Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações*, analisa-se a cultura escrita (ou culturas do escrito) como um modo específico de expressão da cultura – a linguagem escrita –, no qual adultos e crianças estamos de alguma forma inseridos, com diferentes níveis de produção e de participação.

O Caderno 4 – *Bebês como leitores e autores* trata das especificidades do trabalho com os bebês, seres tão delicados e, ao mesmo tempo, tão ativos e capazes. Veremos como os bebês, em suas relações com os outros, vão construindo sentidos, e como os vínculos precoces com o adulto são fundamentais nesse processo. Seremos desafiadas a pensar numa concepção mais ampla de leitura, que permite entender que os bebês são seres de palavras, ainda quando não são capazes de pronunciá-las.

No Caderno 5 – *Crianças como leitoras e autoras*, debruça-se sobre o tema do desenvolvimento da leitura e da escrita na faixa de três a cinco anos de idade, estuda diferentes concepções teóricas e suas implicações para as práticas de leitura e escrita na Educação Infantil, a partir da compreensão de processos e contextos que favorecem o desenvolvimento da linguagem escrita.

O Caderno 6 – *Currículo e linguagem na Educação Infantil* instigam ao aprofundamento da análise das relações entre pressupostos teóricos, práticas pedagógicas, planejamento, organização do cotidiano e avaliação na Educação Infantil. Explora as relações em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular, com destaque para o lugar da oralidade, da cultura escrita e das práticas de leitura. Reflete sobre a importância do planejamento como recurso para organizar o cotidiano e abrir espaço para a expressão das crianças.

No Caderno 7 – *Livros infantis: acervos, espaços e mediações*, a professora tem a oportunidade de conhecer as políticas públicas do livro e da leitura, em especial o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), e os processos de seleção dos títulos destinados à Educação Infantil.

O Caderno 8 – *Diálogo com as famílias: a leitura dentro e fora da escola* trata de práticas sociais de leitura e escrita conduzidas em famílias e na cidade e reflete sobre as potencialidades da articulação entre essas práticas e aquelas desenvolvidas no contexto escolar.

Nos próximos quadros teremos uma síntese do material pedagógico do curso, formado pelos oito cadernos, que proporciona uma articulação entre ciência, arte e vida, buscando uma unidade de sentido na qual o professor possa relacionar conhecimentos teórico-científicos com diferentes manifestações artístico-culturais e com seu cotidiano na Educação Infantil, com foco na leitura, na contação de histórias, na roda e na escuta ativa.

Quadro 3. 5 – Síntese das orientações sobre a leitura – LEEI – Cad. 1

(Continua)

Caderno 1 - Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender	
Atividade de leitura	• [...] leitura da imagem dos bichos pintados pelo artista, em que as crianças faziam suas interpretações sobre os recursos, as formas, as cores e a composição que o artista havia utilizado. (v. 1, p. 42) Além de fazer a leitura das obras dos artistas, as crianças também observaram imagens e fotografias dos bichos. (v. 1, p. 42)

(Continuação)

Caderno 1 - Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender	
Atividade de leitura	• [...] a leitura literária encerrar um trabalho muito individual, íntimo por ser próprio de cada sujeito, e por apontar uma forma de socialização é que destacamos a necessidade da sua presença desde os primórdios da infância, não devendo ser abandonada ou diminuída em nenhum momento da vida nem da escolaridade (v. 1, p. 90) • A leitura literária exige interpretação [...] não se pode permitir estar preso aos níveis internos do texto, mas são mobilizados necessariamente o conhecimento de mundo do leitor. (v. 1, p. 91) • [...] a leitura literária oferece mais possibilidades significativas de análise. Pode ser explorada na escola desde a mais tenra idade e não deveria ser deixada de lado em prol de formas de leitura mais literais. (v. 1, p. 92) • Dentre as formas de leitura a serem propostas na escola, situamos a leitura literária como a mais densa de possibilidades significativas, que remete à exploração semântica (de sentidos), discursiva (do mundo social, em práticas discursivas) e de posicionamentos particulares do sujeito diante do texto lido. (v. 1, p. 92) • A própria literatura se altera; ganha novas leituras, novos sentidos, pois na voz da professora, por ter se inscrito na formação discursiva, a literatura será outra. (v. 1, p. 96) • Ao propor a leitura do episódio “A maçã” do livro As brincadeiras do Pequeno Nicolau, vi no texto literário uma forma pertinente de demonstrar, no encontro do grupo EPELLE, elementos indispensáveis que a literatura nos proporciona: a liberdade, a fantasia, a estética, a afetividade, o medo, a perda, a emoção, o deslocar de um plano real para uma ficção que altera nossos sentidos. (v. 1, p. 98) • Com a leitura do livro escolhido, A árvore vermelha, um efeito muito significativo sobre o grupo. Trata-se de um texto muito triste, com poucas palavras, que fala de angústia, solidão, de sentimentos desesperançosos. [...] (v. 1, p. 99) • A leitura de um poema famoso de Manuel Bandeira, “Trem de ferro” [...] O importante é que seja boa literatura e esteja bem situado no contexto [...] os motivos que levaram a professora a escolher um poema e compartilhar com seus pares profissionais emanam da sala de aula, da vivência com as crianças na escola. (v. 1, p. 103)
Contação de histórias	• Os professores passam a contar histórias de outra forma para os alunos, a incluir obras literárias de modo mais frequente e consistente em seu planejamento, a considerar em detalhes a presença dessa leitura nos processos pedagógicos. (v. 1, p. 94) • Essa história, apesar de ter sido escrita em tempo e espaço distintos da nossa realidade, em meados dos anos 1950 e na França, desperta lembranças bem próximas de nossas salas de aula. (v. 1, p. 98) •
Roda de leitura/	• [...] recolhendo informações e imagens sobre o bicho que seria exposto na roda. (v. 1, p. 42) • Na roda de conversa, havia o momento da leitura da imagem [...] em que as crianças faziam suas interpretações sobre os recursos, as formas, as cores e a composição que o artista havia utilizado. (v. 1, p. 42) • A professora inicia a roda com a música da “serpente”. As crianças começam a se arrastar pelo chão da sala e, em dado momento, se amontoam umas sobre as outras. (v. 1, p. 70) • Após cantarem e brincarem com a música, a professora Bruna convida as crianças a se sentarem e inicia a roda de conversa. (v. 1, p. 70) • Ao final, além do conhecimento que o grupo havia incorporado ao seu repertório, [...] favoreceu o estímulo à fala de todas as crianças em diferentes situações, especialmente nas rodas de conversa. (v. 1, p. 70)

(Conclusão)

Roda de leitura/	• Praticamente em todas as rodas de conversa na sala surgia o assunto das chupetas. E foi durante uma dessas conversas que uma criança narrou que na fazenda de sua família nasceram filhotes de cachorros e que todos eles mamavam. (v. 1, p. 75)
Escuta	• Uma professora curiosa, investigativa, interessada pelas diferentes manifestações culturais e pelos conhecimentos científicos, possivelmente estará mais preparada para, ao observar e escutar as crianças, inclusive os bebês, estabelecer possíveis relações com conhecimentos capazes de favorecer o crescimento de todos – adulto(a) e crianças. (v. 1, p. 74) • Além disso, as autoras mencionam como as professoras podem organizar o processo de trabalho e intervir por meio de aguçado senso de observação e escuta, fundamental para o trabalho com bebês e crianças pequenas. (v. 1, p. 79) • Pensando como Mikhail Bakhtin (1992), quando a voz do professor é tratada como alteridade, com escuta e responsividade, em processos de formação continuada, sua voz docente se alterará. (v. 1, p. 95) • Assim como professoras surpreendem-se pela escuta das interpretações de seus alunos, pelo que são capazes de produzir como sentidos, a partir de um trabalho com a literatura. (v. 1, p. 96)

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 3. 6 – Síntese das orientações sobre a leitura – LEEI – Cad. 2

Caderno 2 - Ser criança na Educação Infantil: infância e linguagem	
Atividade de leitura	• Explore as lembranças de sua própria infância. Apresente para seus colegas as ideias que essa leitura suscitou. (v. 2, p. 41) • Que tal organizar uma semana de leitura de livros a partir de uma mesma linguagem de ilustração? Das ilustrações com bordados, por exemplo, pode nascer um belo projeto de pesquisa sobre as pessoas, da creche ou escola, que sabem bordar. (v. 2, p. 72) • Ao imitar o adulto lendo o livro, a criança o faz de maneira ativa. Ela não reproduz a ação concreta da leitura adulta, mas a ressignifica, de acordo com sua compreensão do que seja o ato de ler e do seu conceito do objeto livro. (v. 2, p. 99)
Contação de histórias	• Algumas práticas são criadas e transmitidas através da tradição oral, das histórias que vão sendo contadas de pessoa a pessoa e que fundam uma tradição baseada nos saberes populares. (v. 2, p. 51) • Quando estudamos sobre a importância de contar histórias às crianças, estamos considerando que também a “nossa” história pode (e deve) ser contada? (v. 2, p. 55) • Buscou no acervo de livros da escola aqueles que trouxessem histórias com as quais as crianças pudessem dialogar e ser convidadas a se ver de um lugar mais respeitoso.
	• Ao desenhar, cantar, contar histórias, fazer jogos de palavras a criança se interroga sobre a realidade (realidade está ligada ao mundo adulto), a partir de uma lógica própria, a lógica infantil. (v. 2, p. 95)
Roda de leitura/	• Na conversa em roda, as crianças começaram a mostrar e a falar de seus brinquedos, uma diversidade de brinquedos que ia desde requintados carrinhos de controle remoto a simples bonecas de plástico cujo cabelo é desenhado no próprio material da cabeça. (v. 2, p. 68)

Escuta	• Foi preciso aprender a escutar com atenção tudo o que elas diziam à minha volta, e, desde esse momento, comecei a me esforçar para enxergar o mundo a partir do ângulo de visão que elas me ofereciam, com suas palavras, seus gestos e seus silêncios. (v. 2, p. 14) • Daí a importância de escutarmos com atenção o que as crianças dizem, bem como de estimulá-las ao uso da linguagem nas diferentes oportunidades que temos, quando estamos interagindo com elas, na escola, em casa ou na rua. (v. 2, p. 25) • Escutar na voz da criança as tensões e os conflitos culturais. (v. 2, p. 26) • Escutar a criança é uma oportunidade de retomarmos, a partir do ângulo dela, um olhar crítico sobre o mal-estar da nossa cultura. (v. 2, p. 31)
--------	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 3. 7 – Síntese das orientações sobre a leitura – LEEI – Cad. 3

(Continua)

Caderno 3 - Ser criança na Educação Infantil: infância e linguagem	
	• Kelly sempre lê os bilhetes comuns em voz alta, para toda a turma, antes de colar nas agendas. Além disso, estimula as crianças a contarem às famílias o seu conteúdo. (Vol. 3, p. 30) • A leitura intensiva de livros de literatura contribui, de modo fundamental, para esse recontar, favorecendo a apropriação, pelas crianças, da linguagem com a qual se escreve. (Vol. 3, p. 30) • O livro e sua leitura pela professora, ao lado da exploração das ilustrações (que merecem um olhar atento, porque cabe às crianças interpretá-las e relacioná-las ao texto verbal escrito), devem permitir, fundamentalmente, a fruição estética, a imaginação, o brincar com as palavras. (Vol. 3, p. 31) • A leitura em voz alta já permitiu a formação de muitos leitores que, embevecidos com a voz da professora ou do professor, como nos conta Bartolomeu Campos de Queirós (2012), transportavam-se para outros mundos, muitas vezes desconhecidos e fascinantes. (Vol. 3, p. 31) • Além da fruição estética, a leitura intensiva faz com que as crianças se apropriem de algumas especificidades da escrita, como a sua estabilidade. Pode, ainda, ensinar-lhes que ler é também partilhar sentidos e emoções de forma coletiva. Mas, ao lado da leitura e releitura de textos, é também importante ampliar o repertório lido, para que as crianças construam a ideia de que ler é também conhecer algo novo, como fazem os leitores extensivos. (Vol. 3, p. 31) • Incluem, no trabalho com leitura na rotina da sala de Educação Infantil, outros gêneros, além do texto literário. Para isso, buscam colocar à disposição das crianças uma diversidade de materiais de leitura. [...] uma caixa com diversos materiais, como revistas, atividades, histórias em quadrinhos, encartes, fotografias com legendas, bilhetes, cartas, jornais (principalmente os suplementos infantis), que oferece às crianças no final do horário, enquanto preenche as agendas e chama um a um para organizar o material e ir embora. (Vol. 3, p. 32) • Organiza um cantinho de leitura em sua sala. Nele, são colocados diversos objetos manuscritos e impressos. (Vol. 3, p. 32) • [...] envolvam leitura de textos escritos, não para alfabetizar as crianças, mas para levá-las a perceber cada vez [...] os meandros da cultura escrita, por meio do conhecimento de diferentes gêneros: fábulas, histórias, piadas,

(Continuação)

Caderno 3 - Ser criança na Educação Infantil: infância e linguagem	
Atividade de leitura	adivinhações, biografias, bilhetes, instruções, entre muitos e muitos outros. (Vol. 3, p. 55) • Informações sobre o alfabeto e sobre o modo de representar determinadas palavras e seus sons aparecem frequente e espontaneamente, com base nas demandas que as próprias situações de leitura e de escrita vão trazendo. (Vol. 3, p. 60) • Ouvir leituras de contos e poesias, aprender a recitar... (Vol. 3, p. 69) • Manuseio e leitura de livros de literatura infantil. (Vol. 3, p. 71) • Leitura, planejamento e elaboração de mapas (Vol. 3, p. 71) • Leitura de história em quadrinhos (Vol. 3, p. 71) • Leitura de mensagens eletrônicas e outros materiais encontrados na internet (Vol. 3, p. 71) • A leitura do livro, realizada incansáveis vezes, faz desse um dos textos de referência para as crianças ao constituir a memória – individual e coletiva – do grupo. As crianças vão imitando a leitura, memorizando o texto, reconhecendo e relacionando as palavras escritas, apropriando-se do produto de sua própria experiência. (Vol. 3, p. 108)
Contação de histórias	• É no contexto das interações e interlocuções, nos espaços lúdicos das brincadeiras, dos jogos de linguagem, das cantigas e dos poemas, das histórias e dos relatos que as culturas do escrito são vividas pelas crianças, cabendo à Educação Infantil ampliar as possibilidades de as crianças participarem dessas culturas. (Vol. 3, p. 10) • É no contexto das interações e interlocuções, nos espaços lúdicos das brincadeiras, dos jogos de linguagem, das cantigas e dos poemas, das histórias e dos relatos que as culturas do escrito são vividas pelas crianças. (Vol. 3, p. 26) • Permitir o recontar, pelas crianças, de histórias lidas/ouvidas ou de fatos com elas ocorridos (no final de semana, por exemplo) é outro modo de trabalhar a cultura escrita por meio da oralidade. (Vol. 3, p. 31) • As narrativas variadas: histórias, contos fantásticos, lendas, fábulas, biografias, relatos, poesias, parlendas... (Vol. 3, p. 69) • Produção coletiva de livro de histórias, com textos e ilustrações criados pelas crianças. (Vol. 3, p. 70) • Dramatização de histórias ou biografias, construção de personagens e cenas (Vol. 3, p. 71) • Reconto de histórias (Vol. 3, p. 71)
Roda de leitura/conversa	• [...] a roda de conversa como uma atividade diária no trabalho pedagógico na Educação Infantil. (Vol. 3, p. 30) • A organização de rodas de trabalho, com objetivos variados, como contar novidades, ouvir histórias, planejar um projeto... (Vol. 3, p. 69)

(Conclusão)

Caderno 3 - Ser criança na Educação Infantil: infância e linguagem	
	• Rodas de conversa/leitura/mímica/piada, combinadas com antecedência para haver preparação (Vol. 3, p. 71)
Escuta	• Formamos a consciência na interação com os outros seres sociais, por meio de conversas, escutas, leituras, ou seja, de toda e qualquer atividade social (Vol. 3, p. 47) • Aprender a falar e a escutar, aprender a narrar, entretende-se com – e vai sendo marcado por – as formas e funções da produção gráfica e escrita na sociedade letrada. (Vol. 3, p. 88) • Nos primeiros esboços de narrativa e faz de conta da criança, a escuta atenta do adulto funciona como incentivo e sustentação, até que a criança assume a palavra, convoca o adulto para o diálogo e, pela palavra, cria situações imaginárias. (Vol. 3, p. 89)

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 3. 8 – Síntese das orientações sobre a leitura – LEEI – Cad. 4

(Continua)

Caderno 4 - Bebês como leitores e autores	
Atividade de leitura	• A leitura é nutrida por múltiplos estímulos, entre eles e fundamentalmente, o da literatura. (Vol. 4, p. 14) • Poderíamos acrescentar que todos os cuidados precoces têm uma profunda relação com a aprendizagem da leitura: leitura da vida, do mundo, de si mesmo. (Vol. 4, p. 18) • A leitura é uma atividade muito mais ampla que ler livros: é se sentir desconcertado diante do mundo, procurar signos e construir sentidos. (Vol. 4, p. 21) • Esse convite para a poesia, para a leitura literária de nossa própria parte, é essencial não somente para nutrirmos de repertório, mas também para recuperar a potência dessas vivências da infância nas quais o poético estava imbricado na brincadeira, nas quais as palavras tinham um direito natural ao desembaraço, à rima, ao desenvolvimento lúdico. (Vol. 4, p. 33) • A importância das primeiras relações afetivas como veículo rumo à brincadeira e à leitura; também no conhecimento de novos livros e no favorecimento de uma relação de afeto, prazer e interesse pelos livros, a arte, a literatura e a leitura na primeira infância, assim como o estímulo a pais e familiares para a possibilidade de oferecer livros, histórias, canções e brincadeiras aos seus filhos. (Vol. 4, p. 101)
Contação de histórias	• é possível acolher os bebês e lhes contar e ler histórias ao mesmo tempo em que eles brincam, olham, dançam. Aos poucos, as histórias ganham vida, trazem novas possibilidades para os bebês. (Vol. 4, p. 36) • As crianças, ao brincar, pintar, cantar ou inventar histórias, especializam-se no uso criador da linguagem, do movimento e das formas. (Vol. 4, p. 91) • O olhar compartilhado que os livros oferecem sobre histórias ficcionais ou textos informativos transforma-se em um potente instrumento de pensamento e sensibilidade para as relações humanas. (Vol. 4, p. 98) • Pensar sobre a importância da poesia na primeira infância. Fazer poesia significa brincar com as palavras, com a repetição dos sons, com a rima, com a métrica, com a transposição, a memória e o prazer sonoro. Com a poesia, a criança pode entrar na língua sem esforço, uma vez que o ato poético é a coisa mais lúdica da linguagem. (Vol. 4, p. 99)

(Conclusão)

Caderno 4 - Bebês como leitores e autores	
Contação de histórias	• A importância das primeiras relações afetivas como veículo rumo à brincadeira e à leitura; também no conhecimento de novos livros e no favorecimento de uma relação de afeto, prazer e interesse pelos livros, a arte, a literatura e a leitura na primeira infância, assim como o estímulo a pais e familiares para a possibilidade de oferecer livros, histórias, canções e brincadeiras aos seus filhos. (Vol. 4, p. 101)
Roda de leitura/	Não encontrado.
Escuta	• O que o une às marcas culturais da língua de sua família são as lembranças filtradas da linguagem, aquilo que ele escutou desde o ventre materno. Pouco a pouco, o bebê associa o que vê ao que escuta e aos gestos de seus cuidadores. (Vol. 4, p. 21) • Essa característica de escuta discriminada durante a vida intrauterina é um antecedente fundamental para que o bebê comece a entender a problemática do sonoro. (Vol. 4, p. 23) • Poderíamos dizer que para aprender a pensar é necessário ser “falado”, “lido” e escutado. (Vol. 4, p. 88) • a criação do ambiente de leitura está atravessada pelos livros, a oralidade, a música, as canções tradicionais e, principalmente, a escuta, a demora e a disponibilidade. (Vol. 4, p. 102)

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 3. 9 – Síntese das orientações sobre a leitura – LEEI – Cad. 5

(Continua)

Caderno 5 - Crianças como leitoras e autoras	
Atividade de leitura	• As mídias digitais têm provocado formas de ler específicas que exigem das crianças leituras simultâneas de imagens, ícones, letras, sons. Essas leituras estão ainda muito periféricas ou distantes da própria escola, mas próximas de algumas crianças que começam a estabelecer relações complexas seja acionando ícones para abrir janelas, iniciar ou finalizar jogos, vídeos e histórias, seja observando palavras, mapas, legendas para atingir finalidades inerentes, principalmente, aos jogos. (Vol. 5, p. 23) • O mesmo ocorre com logomarcas, placas e sinais de trânsito, cartazes, outdoors, letreiros. São leituras que fazem parte de situações práticas do cotidiano, como identificar qual é o banheiro feminino ou masculino, qual é o refrigerante ou sorvete que se vai tomar. Tais leituras colocam as crianças diante de diferentes formas de representação e/ou de apresentação da realidade. (Vol. 5, p. 23) • O leitor vai sendo formado nessa diversidade de formas de ler, intenções e usos dos textos e seus suportes, observando e participando de situações diversas de leitura. Assim, as crianças vão descobrindo as diferenças, por exemplo, entre uma história e uma notícia, um poema e um documento – que apresentam funções tão distintas –, uma lista e um calendário, entre uma revista e um livro, entre desenhos e letras e a maneira como se distribuem no papel. (Vol. 5, p. 24) • A leitura tomada como produção de sentido do sujeito só pode ser ativa. O adjetivo reitera o lugar das crianças como agentes. Como leitoras ouvintes, as crianças precisam fazer um esforço de atenção para acompanhar o que está sendo lido. (Vol. 5, p. 25) • Ora atrás das palavras, ora à frente delas, as crianças vão acompanhando a leitura pela voz, geralmente, de um adulto. Vão seguindo o texto guiadas pelos olhares, gestos,

(Continuação)

Caderno 5 - Crianças como leitoras e autoras	
Atividades de leitura	entonações e pausas do leitor intérprete. E é essa leitura de ouvido, a partir da performance do outro que empresta sua voz ao texto, que possibilita às crianças pequenas entrarem no texto escrito. Entretanto, entrar é mais que acompanhar, é compreender, pensar, imaginar e até mesmo ser capturado pelo texto. (Vol. 5, p. 25) • Leitura compartilhada pode se desdobrar em outras ações quando as crianças são convidadas a falar, argumentar, concordar ou discordar, relacionar com situações, sentimentos, outras histórias e outros textos, e também reapresentar, isto é, representar com outras linguagens: desenhos, pinturas, colagens, dramatizações, reescritas etc. A leitura se prolonga na interdiscursividade. (Vol. 5, p. 26) • Leitura mimética: quando as histórias deslocavam, literalmente, as crianças do lugar de onde estavam, e estas, de corpo inteiro, tornavam-se momentaneamente um personagem (Vol. 5, p. 28) • ii) leitura com empatia simpática com o personagem: movimento semelhante ao anterior, só que as crianças faziam uma separação mais clara entre si e o personagem, muitas vezes marcada com a frase "agora eu sou..."; (Vol. 5, p. 28) • iii) leitura com argumentação e defesa do seu ponto de vista: a negociação de sentido, durante e após a leitura de ouvido de uma história, foi observada em crianças de faixas etárias diferentes, desde grupos de creche até turmas do quinto ano do Ensino Fundamental. Quando estão envolvidas com as histórias, as crianças argumentam, discutem, afirmam, negam, concordam e discordam, falando tanto para os colegas e professores quanto para si mesmas; (Vol. 5, p. 28) • iv) leitura e inter-relações com histórias vividas: as autoras observaram que as crianças leitoras ouvintes da pesquisa traziam suas experiências de vida nas rodas de leitura coletiva, estabelecendo relações muito particulares. As associações, muitas vezes, eram livres, não lineares, seguiam uma lógica muito pessoal. As histórias, em algumas situações, foram disparadoras de narrativas de si; (Vol. 5, p. 28) • v) leitura e interlocução entre o texto verbal e visual; as crianças da pesquisa evidenciaram uma grande atenção às ilustrações e às possibilidades de interlocução entre os textos visual e verbal. A linguagem visual dos livros se mostrou uma importante aliada para compreensão, interpretação, apoio da memória, ampliação de sentidos; (Vol. 5, p. 28) • vi) leitura e narrativas provocadas a partir da continuidade das histórias: após a roda de leitura, as crianças, muitas vezes, continuavam a conversar sobre a história. Quando as professoras propunham dramatizações, desenhos etc. após a leitura, esticavam os momentos de narrativas. Ainda que seus objetivos pedagógicos fossem relacionados à compreensão, era a narrativa que se sobressaía; (Vol. 5, p. 28) • vii) leitura e compreensão do ficcional e o entendimento das possibilidades do livro: as crianças voltavam aos livros que de alguma forma as haviam afetado, solicitavam a releitura, muitas iam e voltavam no trânsito entre real e o imaginário (existe/não existe; pode/não pode); trânsito que, embora seja pessoal, é também negociado entre os pares ou elas e a professora. (Vol. 5, p. 28) • Busca no tempo-espaço escolar situações em que a leitura e a escrita podem assumir funções comunicativas reais e significativas para as crianças e também para ela. (Vol. 5, p. 45) • Nas interações e brincadeiras os textos são apresentados, ganham sentido, tornam-se parte do jogo e surgem novamente nas brincadeiras. Como um ciclo que vai ganhando • um movimento ascendente. Assim as crianças vão aprendendo os sentidos da leitura e da escrita, vão brincando de ler e de escrever e vão se colocando no lugar de leitores e produtores de textos escritos. (Vol. 5, p. 46)

(Continuação)

Caderno 5 - Crianças como leitoras e autoras	
Atividades de leitura	• Concebem que a leitura e a escrita acontecem em situações reais e significativas, isto é, que estejam inseridas em práticas sociais, em situações interativas, portanto, necessárias para a comunicação entre os interlocutores; (Vol. 5, p. 47) • As professoras realizam jogos de linguagem com as crianças (leitura de poemas, brincadeiras de rimas e aliterações, trava-línguas, etc.)? (Vol. 5, p. 49) • As crianças têm oportunidades de observar e participar de situações em que a leitura e a escrita acontecem? (Vol. 5, p. 49) • As crianças são incentivadas a se engajar em situações em que a leitura e a escrita acontecem? (Vol. 5, p. 49) • Cinco práticas de leitura de livros de literatura infantil que consideramos especialmente potentes no cotidiano das crianças pequenas: a leitura em voz alta, o conto oral, a elaboração de listas a partir de textos, o ditado para a professora e a reescrita de textos. (Vol. 5, p. 69) • O momento da leitura, quando orientado para a compreensão, precisa que apoios sejam oferecidos durante essa atividade. [...] na performance do professor-leitor: suas expressões, modulações e tom de voz, objetos e outros recursos que privilegiam a identificação de elementos e o estabelecimento de relações que acompanham o processo compreensivo das crianças. (Vol. 5, p. 70) • [...] como realiza a leitura em voz alta para a sua turma? Você costuma fazer algum tipo de introdução ao livro antes de ler? Costuma dramatizar enquanto lê, enfatizando algumas partes das histórias? Faz variações de entonação ou simula a voz dos personagens? Além da voz você também acompanha a narração com gestos, expressões faciais, movimentos de corpo e mãos? Durante a leitura você promove a participação das crianças? Em que tipo de conversa você as envolve? (Vol. 5, p. 70) • As práticas de leitura em voz alta enriquecidas com gestos capturam a atenção das crianças, permitindo-lhes pensar mais sobre aquilo que está sendo contado; e como elas puderam prestar mais atenção em um número maior de detalhes, acompanhar o fluxo da informação e as relações expressadas, logo conseguem demonstrar a sua compreensão, produzindo narrativas mais completas e elaboradas. (Vol. 5, p. 71) • Em relação aos diálogos que se pode construir com as crianças antes, durante e depois da leitura, é importante considerar a variedade de ações cognitivas e linguísticas que podem ser desencadeadas. (Vol. 5, p. 71) • Depois da leitura de textos que exploram a rima, as crianças podem comentar e identificar as palavras que rimam, identificar os segmentos das palavras que rimam, produzir rimas oralmente, procurar outros exemplos de rimas e fazer uma lista de palavras que rimam. (Vol. 5, p. 71) • Quando antes de começar a ler se descreve algum personagem ou se oferece alguma informação sobre o assunto ou a aventura, as crianças começam a imaginar quem são os agentes da história, as razões que motivam as suas ações ou os tipos de acontecimento nos quais estão envolvidos. Essas ações dispõem a mente a receber novas informações, estabelecer associações e construir novas relações. Quando, durante a leitura, realizam-se pausas para repetir ou parafrasear o trecho que acaba de ser lido para instaurar dúvidas ou contrastes, é possível levar as crianças a repassarem com atenção certos detalhes ou palavras, fazerem inferências, estabelecerem comparações, falsearem ideias prévias, fazerem novas perguntas, etc. Depois da leitura, além de convidar as crianças a expressarem sua apreciação sobre a história, pode-se reconstruir com elas o raciocínio realizado: o que pensavam inicialmente, como foram surpreendidas e como as suas hipóteses foram mudando. Pode-se também enfatizar detalhes e aspectos da história que as façam realizar novas perguntas ou visitar o texto lido. (Vol. 5, p. 71)

(Continuação)

Caderno 5 - Crianças como leitoras e autoras	
Atividades de leitura	• Depois da leitura compartilhada com as crianças do livro, pode-se convidar o grupo a discutir sobre a escrita das palavras “vovô” ou “Lelê” e seguir a proposta de pensar em outras palavras que possuam sílabas duplicadas, criando listas coletivas e individuais, (Vol. 5, p. 87) • Um espaço que garanta não apenas a leitura do texto em si, mas também a exploração do que é lido. Para o autor, é importante que a escola, além de ler o texto, provoque o leitor a conhecer o contexto e a estabelecer relações de intertexto. (Vol. 5, p. 90) • Além de uma boa seleção de títulos, é necessário ler para e com as crianças, pois é junto à família e à professora, no convite para a leitura compartilhada, que elas descobrem os livros. (Vol. 5, p. 109) • Criar um ambiente povoado de livros; • dar espaço para a voz: narrar, cantar, recitar e ler; • dar tempo para olhar, ler e compartilhar; • ampliar a leitura para outras atividades; • programar o tempo das atividades. (Vol. 5, p. 109) • O trabalho de relação constante entre crianças e livros se revela com a presença de um espaço de leitura confortável para as crianças, com estantes ou cestas para colocar os livros novos, os preferidos, ou de determinado autor ou gênero, etc. (Vol. 5, p. 109) • As crianças mais velhas podem ser “madrinhas” de leitura dos mais novos e ir até a turma para ler com eles, semanalmente. Os pais podem participar da biblioteca escolar e na leitura dos livros emprestados aos seus filhos semanalmente. (Vol. 5, p. 110) • Há livros na sua sala? Onde eles ficam? Como estão organizados? Eles estão em bom estado de conservação? São em número suficiente para que todas as crianças da turma possam escolher, folhear e ler do seu jeito? Tem espaço na sala para a leitura? Você planeja o encontro entre as crianças e os livros? (Vol. 5, p. 110) • Fazer comentários que explicitem relações entre as ações, interrogar sobre o que acontecerá ou formular perguntas ajuda a desenvolver mecanismos próprios da leitura, como antecipação e inferência; (Vol. 5, p. 111) • Leitura de livros infantis na Educação Infantil • Leitura em voz alta de textos curtos (como poemas, parlendas, trava-línguas) duas ou três vezes por dia. (Vol. 5, p. 114) • Narração ou leitura de contos uma ou mais vezes por semana com possibilidade de material de apoio (marionetes, fantoches, etc.) e com a possibilidade de atividades anteriores ou posteriores de extensão para todo o grupo. (Vol. 5, p. 114) • Leitura coletiva de contos em formato grande (copiados ou projetados) com atenção para aspectos da aprendizagem da leitura e interpretação da obra. (Vol. 5, p. 114) • Leitura de um capítulo semanal de uma narração longa (como As aventuras de Pinóquio, Alice no país das maravilhas, etc.) (Vol. 5, p. 114) • Organização de momentos destinados à exploração dos livros, leitura individual e/ou em pares. (Vol. 5, p. 115) • Um tempo reservado para compartilhar livros no qual as crianças que desejem participar possam apresentar, argumentar ou ler fragmentos dos livros favoritos. (Vol. 5, p. 115) • Empréstimo semanal de livros com participação das famílias nas leituras em casa. Visitas constantes à biblioteca da escola para ampliar as possibilidades de escolha e a familiarização das crianças com as formas padronizadas de organização desse espaço. (Vol. 5, p. 115) • Edição de contos e/ou poemas escritos, ditados ou desenhados que sejam incorporados à biblioteca da sala de aula, carregados no site da escola, enviados às famílias, etc. (Vol. 5, p. 115) • Organização de atividades que estimulem o senso crítico literário: classificar e organizar os livros, de tempos em tempos, nas estantes de diferentes formas: por temas, gêneros, autores, etc.; discutir com as crianças critérios para avaliação dos livros lidos; criar listas que ajudem as crianças a avaliarem os títulos (ampliando a ideia do simples gostou ou não gostou); construir um mural de leitura com cartazes recomendando os livros

(Continuação)

Caderno 5 - Crianças como leitoras e autoras	
	favoritos, etc. (Vol. 5, p. 115) • Madrinhas e padrinhos de leitura. (Vol. 5, p. 118) • Cantinho de leitura com os pais. (Vol. 5, p. 118)
Contação de histórias	• As experiências das crianças se ampliam no fazer, agir e interagir nos três campos da cultura humana – ciência, arte e vida –, que, como já vimos, precisam ser integrados internamente numa unidade de sentido, o que se faz com brincadeiras, histórias, poemas, cantigas, danças, imagens, desenhos, fotografias, filmes etc. que apresentam o mundo ficcional e não ficcional. (Vol. 5, p. 22) • Se você tem como proposta que as crianças façam uso do vocabulário, de uma frase ou expressão que surgiram na história lida anteriormente, deve animá-las para que recuperem as mesmas palavras ou expressões (“Foi isso que ele disse?”, “Mas como ele disse isso?”, “Que palavra apareceu na história para dizer que o coelho era muito inteligente?”) (Vol. 5, p. 74) • O desejo de ler essas histórias repetidamente diz sobre o desejo de entender as marcas simbólicas que nos constituem como humanos. (Vol. 5, p. 97) • Usar uma gama de cores mais quentes dará mais afetividade para a história ou permitirá que se faça o contraste com páginas de cores mais frias ou escuras nos momentos que a cena o exija. (Vol. 5, p. 107) • Contar histórias, ler fragmentos, recitar poemas e dramatizar diálogos, fazendo com que as crianças participem. Pode-se também cantar e propor adivinhações, por exemplo, duas ou três vezes por dia, escrever um verso, um trava-língua ou um refrão no quadro e lê-lo diariamente, etc. (Vol. 5, p. 110) • Ler em grupo, discutindo depois o que foi entendido, ajuda a aprofundar o significado da história e a observar como se chegou a determinadas conclusões. (Vol. 5, p. 111) • Retomar a história ou voltar às ideias centrais depois da conversa sobre aspectos secundários ajuda a diferenciar a lógica do texto dos interesses próprios. (Vol. 5, p. 112) Apreciar a caracterização do personagem por meio de suas ações e da ilustração (ver a expressão do seu rosto nas páginas iniciais, por exemplo) para entender o conflito gerado na história e para promover a identificação com o personagem; (Vol. 5, p. 120)
Roda de leitura/ conversa	• As crianças leitoras ouvintes da pesquisa traziam suas experiências de vida nas rodas de leitura coletiva, estabelecendo relações muito particulares. As associações, muitas vezes, eram livres, não lineares, seguiam uma lógica muito pessoal. (Vol. 5, p. 27) • Após a roda de leitura, as crianças, muitas vezes, continuavam a conversar sobre a história. Quando as professoras propunham dramatizações, desenhos etc. após a leitura, esticavam os momentos de narrativas. (Vol. 5, p. 28) • As rodas de conversa são uma forma de deixar a leitura transformar-se em reflexão[...]refletir sobre o planejamento das rodas de conversa, destacando a importância das perguntas nesse contexto. (Vol. 5, p. 89)
	• A partir das escutas, os interlocutores – professoras e crianças – organizam respostas possíveis, conforme as condições que cada contexto enunciativo dispõe e possibilita. (Vol. 5, p. 20) • As concepções assumidas pela docente fazem toda a diferença na forma de perguntar, na escuta interessada, nas formas de acolher as falas e demandas infantis, de se afetar por elas e responder dialogicamente. (Vol. 5, p. 43) • Apresentam interação dialógica entre adultos e crianças – o que significa um processo discursivo de fato, no qual a professora acolhe o que a criança traz, numa escuta atenta e interessada, que responde e se altera; (Vol. 5, p. 47)

(Conclusão)

Caderno 5 - Crianças como leitoras e autoras	
Escuta	• As professoras organizam sua prática educativa baseando-se em uma interação dialógica com as crianças, na qual a professora acolhe e considera as contribuições da criança, constituindo uma escuta atenta e interessada, que resulta em respostas e em alterações de posicionamentos, a partir das falas do grupo? (Vol. 5, p. 48) • As crianças aprendem linguagem a partir da linguagem que escutam, ou seja, das palavras, expressões e formas de comunicação usadas pelos seus interlocutores. (Vol. 5, p. 63) • Isso significa que as crianças precisam escutar palavras, expressões e discursos para poder identificar regularidades e estabelecer padrões. (Vol. 5, p. 64) • Para oferecer às crianças a experiência da leitura em voz alta, precisamos garantir oportunidades para que se estabeleçam laços com aquilo que elas escutarão. (Vol. 5, p. 70) • As crianças que têm a oportunidade frequente de escutar textos e falar sobre eles aprendem a reproduzi-los. (Vol. 5, p. 82)

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 3. 10 – Síntese das orientações sobre a leitura – LEEI – Cad. 6

(Continua)

Caderno 6 - Currículo e linguagem na Educação Infantil	
Atividade de leitura	• A leitura e a fruição de histórias uma importante experiência social e pessoal, portanto de indispensável presença no currículo. (Vol. 6, p. 33) • Ações de leitura e de escrita, e também objetos portadores de leitura, tais como livros, revistas, jornais, folhetos, HQs, devem estar presentes nas escolas infantis. (Vol. 6, p. 35) • A leitura nessa compreensão prescinde e antecede a leitura das palavras, ao mesmo tempo que se amplia e nos surpreende ao agregar a leitura das palavras, o que se relaciona às práticas educativas intencionais de professores e da instituição a fim de propiciar às crianças a apropriação da linguagem oral, da leitura e da escrita na Educação Infantil. (Vol. 6, p. 105) • Experiências relativas à oralidade, à leitura e à escrita articuladas à avaliação, propomos questões voltadas a práticas que propiciem a bebês e crianças “experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos”. (Vol. 6, p. 106)
	• Nas interações que as crianças estabelecem nas brincadeiras, elas exploram o contexto em que vivem guiadas por sua imaginação, constroem situações a partir dos materiais disponíveis, de memórias de situações ou de histórias, de canções, de rituais, apropriando-se da linguagem verbal, corporal, plástica, dos papéis sociais e das regras de vida social. (Vol. 6, p. 29) • A comunicação interpessoal inicia com o olhar, com os gestos, com os toques acompanhados das sonoridades, que logo se transformam em sons, sentidos e palavras. Esse percurso, aqui resumido em uma pequena frase, leva muito tempo para se configurar e exige, de uma criança pequena, muita atenção às pessoas ao seu redor, ao mundo que ela continuamente observa, a escuta às palavras que lhe são ditas, às músicas que lhe são cantadas, às histórias que lhes são narradas. (Vol. 6, p. 32) • A leitura e a fruição de histórias uma importante experiência social e pessoal, portanto de indispensável presença no currículo. (Vol. 6, p. 33)

(Continuação)

Caderno 6 - Currículo e linguagem na Educação Infantil	
Contação de histórias	A capacidade de contar, de fazer relatos com detalhes, com uma ordem que seja compreensível àquele que escuta é algo muito complexo, portanto o exercício de contar histórias reais e histórias inventadas deve estar presente ao longo de toda a Educação Infantil. (Vol. 6, p. 34) • O primeiro é a facilidade com que elas se dispõem a acreditar profundamente nas histórias, uma crença aqui entendida como base para atividades criadoras no âmbito da escrita, das artes visuais e do teatro. O segundo aspecto é a memorabilidade, considerada valiosa no contexto de projetos em que é necessário envolver cada uma das crianças, e, portanto, considerar dimensões alternativas às habilidades acadêmicas convencionais. O terceiro aspecto é a inventividade estimulada nas crianças a partir de seu envolvimento com as histórias, particularmente se contam com o encorajamento das professoras. Por fim, o autor destaca o sentido de comunidade, o sentimento de que a história pertence ao grupo, facilitado pela presença responsiva da professora e da qual brota a confiança das crianças e o desejo de elas ajudarem umas às outras no desenvolvimento de performances coletivas. (Vol. 6, p. 41) • Os poderes de acreditar, lembrar, inventar e criar comunidades que o envolvimento com as histórias contadas promove nas crianças são cruciais para sua experiência literária e estética em sentido amplo. (Vol. 6, p. 42) • Na perspectiva da invenção e da expressão por meio das diferentes linguagens, é importante garantir tempo: o tempo para falar, ouvir, brincar, ler histórias, desenhar, estar dentro das salas, fora delas, comer, descansar, escutar as crianças, abrindo espaço para suas manifestações (Vol. 6, p. 50)
	• Ver: observar, construir o olhar, captar e procurar entender. Ouvir: captar e procurar entender; escutar o que foi dito e o não dito, valorizar a narrativa, entender a história. Ver e ouvir são cruciais para que se possa compreender gestos, discursos e ações, para descobrirmos o que as crianças já sabem e como constroem significados para o mundo. (Vol. 6, p. 54)
Roda de leitura/contação	Não encontrado.
Escuta	• Apesar do esforço do educador em buscar resultados, é necessário que a sua postura esteja voltada para ver e escutar as crianças, ajudando-as a se posicionarem no mundo. (Vol. 6, p. 09) • Muita atenção às pessoas ao seu redor, ao mundo que ela continuamente observa, a escuta às palavras que lhe são ditas (Vol. 6, p. 33) • A creche e a pré-escola vêm ocupando, nos últimos anos, o lugar de transmissão da cultura oral nas sociedades letradas, pois é nelas que os adultos têm o tempo e o espaço para sentar com as crianças, escutá-las e conversar. (Vol. 6, p. 34) • A capacidade de contar, de fazer relatos com detalhes, com uma ordem que seja compreensível àquele que escuta é algo muito complexo. (Vol. 6, p. 34) • Na perspectiva da invenção e da expressão por meio das diferentes linguagens, é importante garantir tempo: o tempo para falar, ouvir, brincar, ler histórias, desenhar, estar dentro das salas, fora delas, comer, descansar, escutar as crianças, abrindo espaço para suas manifestações (Vol. 6, p. 50) • Escutar o que foi dito e o não dito [...]Ao nos colocarmos numa posição de escuta, damos às crianças a possibilidade de se colocarem de modo criativo na realidade. (Vol. 6, p. 54)

(Conclusão)

Caderno 6 - Currículo e linguagem na Educação Infantil	
Escuta	• O exercício de observação e escuta dá visibilidade às crianças e a suas manifestações, e também torna visível a própria relação que se estabelece entre elas e os adultos com os quais convivem cotidianamente[...] A escuta não é fácil. (Vol. 6, p. 56) • A observação e a escuta, da forma como apresentamos no tópico anterior, não se referem a uma técnica, mas a um modo de interação com o outro que garante a visibilidade de quem escuta e de quem é escutado. (Vol. 6, p. 57) • À medida que a criança percebe que é escutada, ela passa a se sentir valorizada em tudo o que faz e é incentivada a pensar, criar, imaginar, expressar seus afetos. (Vol. 6, p. 59) • Ao longo do ano o planejamento prevê estratégias de acolhida às crianças no momento de inserção na instituição e no cotidiano, considerando a escuta de suas particularidades? (Vol. 6, p. 60) • A educação ser uma resposta responsável que começa com a escuta das manifestações das crianças. (Vol. 6, p. 62) • Essa humanização acontece porque na escuta sensível estamos face a face, numa relação autêntica e verdadeira com as crianças. (Vol. 6, p. 63) • O que é planejado, a forma como o espaço é organizado, as relações que se estabelecem cotidianamente, as propostas e práticas, os processos de formação continuada, tudo deve ter como ponto de partida a dinâmica da escuta que se transforma em uma resposta que faça sentido para todos – adultos e crianças – envolvidos no processo educativo. (Vol. 6, p. 63) • A escuta, a documentação e o planejamento estão a serviço da relação, da vida que emana dessa presença. (Vol. 6, p. 63) • possibilidade de se colocarem de modo criativo na realidade. E vamos exercitando também nossa atuação de escuta dos adultos, seja os pais ou outros responsáveis, seja os professores e demais profissionais das creches, pré-escolas ou escolas. (Vol. 6, p. 64) • Acompanhar e avaliar as crianças: escutar, olhar, observar, conhecer. (Vol. 6, p. 95)

Elaborado pela autora

Quadro 3. 11 – Síntese das orientações sobre a leitura – LEEI – Cad. 7

(Continua)

Caderno 7 - Livros infantis: acervos, espaços e mediações	
Atividade de leitura	• Favorece uma leitura autônoma (a criança fica motivada a folhear o livro e a criar histórias a partir da leitura das imagens)? Estimula uma boa leitura em voz alta por parte da professora? (Vol. 7, p. 38) • O papel é adequado à leitura e ao manuseio de crianças nessa fase inicial de introdução ao mundo dos livros? (Vol. 7, p. 39) • Todo o trabalho com o livro de literatura, se feito de maneira adequada quando as crianças iniciam sua trajetória escolar, pode despertar o gosto pela leitura e o interesse por livros, e pode ainda contribuir consideravelmente para a etapa posterior, quando a criança aprenderá a ler e a escrever, pelo fato de já ter participado de situações escolares de leitura. (Vol. 7, p. 40) • É necessário haver mediação, ações de fomento à leitura, criatividade na disposição das obras, práticas que promovam o acesso aos livros, enfim, é necessário retirar o livro da caixa para que ele possa circular, ser visto, ser lido. (Vol. 7, p. 41)

(Continuação)

Caderno 7 - Livros infantis: acervos, espaços e mediações	
Atividade de leitura	• Fazer do cotidiano escolar um ambiente de leitura, de muitos livros, de conversas, de trocas de experiências, de circulação do acervo por todos os cantos da instituição escolar[...]cabe a todos nós fazer parte desse processo para a garantia da realização do encontro: leitor e livro, criança e leitura. (Vol. 7, p. 43) • Varia a forma de ler – realizando a leitura para todas as crianças, numa rodinha, para pequenos grupos, utilizando fantoches, mudando a voz? (Vol. 7, p. 61) • É importante variar os gestos de leitura na instituição educativa. (Vol. 7, p. 67) • Gestos de leitura: a forma como seguramos um livro, a direção do olhar durante a leitura, expressões faciais e corporais são alguns gestos de leitura que as crianças observam e imitam para compreender a leitura e o ato de ler. Quando as crianças brincam de ler, usam gestos de leitura observados em leituras que leitores experientes fazem para elas. (Vol. 7, p. 67) • Criar situações de Leitura Livre, separando alguns livros para essa finalidade. (Vol. 7, p. 69) • Explorar as diferentes partes dos livros, ver ilustrações, refletir sobre a escrita, folhear as páginas são experiências que as crianças gostam de repetir, pois tentam entender o livro como um todo multimodal. (Vol. 7, p. 72) • O contato com livros ilustrados desde cedo pode auxiliar a produção desse conhecimento, que será muito útil durante o aprendizado da leitura e da escrita. (Vol. 7, p. 77) • Existem ilustrações de livros infantis que convocam não só as crianças, mas até nós, adultos, a uma leitura de mundo mais aprimorada, à medida que, sem determinadas referências culturais, não conseguimos decifrá-las totalmente. (Vol. 7, p. 78) • Favorece uma leitura autônoma (a criança fica motivada a folhear o livro e a criar histórias a partir da leitura das imagens)? (Vol. 7, p. 38) • A leitura literária conta, em grande medida, com a mediação de professores e bibliotecários, em atividades de contação e leitura em voz alta de histórias, de poemas, que possibilitem a construção de sentidos por esse “leitor”, do qual ainda não se espera que saiba ler sozinho. (Vol. 7, p. 40) • Ao ler para uma criança, o adulto dará vida às páginas do livro e apresentará não só as emoções das histórias, mas também outros mundos possíveis. A leitura literária é partilha e ao mesmo tempo é também momento de intimidade e silêncio, no qual leitor (ou ouvinte) e livro conversam. (Vol. 7, p. 41) • Conta e lê histórias para as crianças, deixando que elas interajam com o texto? Considera as perguntas e os comentários das crianças? (Vol. 7, p. 60) • Na Educação Infantil, algumas crianças apenas nomeiam as ilustrações e outras recontam histórias que foram lidas para elas, ou até mesmo inventam narrativas apoiadas nas ilustrações dos livros. (Vol. 7, p. 70) • Separe uns livros para que as crianças possam eleger aqueles de que mais gostem ou que mais lhes interessem. Além de ir ajudando a constituir suas preferências, é uma boa oportunidade para que façam negociações para ver quem vai pegar um determinado livro primeiro, quem vai contar a história para o outro, quem vai ficar sozinho com o livro, quem vai mostrar para o colega o que achou interessante, quem vai ficar do lado de um colega, cada qual com um livro diferente em mãos. (Vol. 7, p. 70)
	• Ao contrário de muitos adultos, que preferem não saber nada sobre a história antes de ler sozinho, as crianças adoram pegar um livro conhecido. Por isso, crie regras com elas. Algumas vezes acontece de um livro rasgar, mas repare: na maioria das vezes, isso acontece porque as crianças desejam o mesmo livro. (Vol. 7, p. 70)

(Conclusão)

Caderno 7 - Livros infantis: acervos, espaços e mediações	
Contação de histórias	• Elas querem ver de perto as ilustrações, perceber se existe algo escrito, observar as palavras e os tipos de letras, folhear páginas em busca de registros sobre o que ouviram, recontar a história imitando gestos e entonações feitos pelo adulto leitor. (Vol. 7, p. 70) • Quando começam a inventar suas narrativas ou a recontar histórias ouvidas em leituras que os adultos fizeram para elas, logo usam fórmulas como “Pronto, acabou a história” ou “E viveram felizes para sempre”, ou ainda simplesmente “E fim”. (Vol. 7, p. 96) • Selecione livros com histórias em que a passagem do tempo possa ser percebida. Leia um livro a cada dia, destacando os marcadores temporais com o uso de uma voz diferente, uma entonação especial. (Vol. 7, p. 98) • Favoreça que as crianças usem as ilustrações para apoiar a memória das histórias ouvidas. Estimule que passem as páginas dos livros. Deixe as crianças bem à vontade e não obrigue ninguém a participar como “contador de histórias” para o grupo. (Vol. 7, p. 99) • É importante que as crianças estejam seguras para recontar uma história na frente de todo mundo. Algumas crianças podem preferir recontar na hora da Leitura Livre, sozinhas ou entre seus pares. (Vol. 7, p. 100)
Roda de leitura/ conversa	• Saber manusear e localizar um livro numa caixa, reconhecer e explorar a riqueza dos diferentes suportes, ter domínio progressivo dos modos de participação em atividades coletivas como rodas de história e de leitura, saber ouvir e manifestar-se, fazer solicitações à professora acerca dos livros, ter domínio gradual da terminologia própria dos circuitos letrados. (Vol. 7, p. 136) • Aprender a ouvir numa roda de histórias, a se expressar, a tomar e dar a palavra apropriadamente não é nada fácil, sob nenhum ponto de vista. É um esforço, uma construção. Demanda cultivo, ao mesmo tempo que respeito às características individuais dos sujeitos. (Vol. 7, p. 138) • Essa solução de deixar os livros mais resistentes ao alcance das crianças e os mais frágeis para manuseio nos momentos das rodas de apreciação e das contações de histórias foi positiva. (Vol. 7, p. 141)
Escuta	• Nas situações de leitura mediada que ocorrem na Educação Infantil, vale apostar numa relação mais cúmplice e apaixonada, em que o mediador também escute as manifestações – palavras ou gestos – das crianças, uma vez que a escuta compreensiva e nada passiva que elas realizam pode conduzir melhor a leitura e a mediação. (Vol. 7, p. 41) • Cecília Bajour defende que escutar o que os professores registram de suas práticas com as crianças é uma importante estratégia para a formação docente. (Vol. 7, p. 104)

Elaborado pela autora

Quadro 3.12 – Síntese das orientações sobre a leitura – LEEI – Cad. 8

(Continua)

Caderno 8 - Diálogo com as famílias: a leitura dentro e fora da escola	
	• E, pelo prestígio de que goza na sociedade e pela importância na vida prática das pessoas, a aquisição da leitura e da escrita assume um papel central no desejo de “ter mais estudo”. (Vol. 8, p. 24) • Vale destacar umas dessas funções para contextualizar as expectativas das famílias e das professoras acerca da apropriação da leitura e da escrita nessa etapa da educação: a função preparatória para o Ensino Fundamental. (Vol. 8, p. 26)

(Continuação)

Caderno 8 - Diálogo com as famílias: a leitura dentro e fora da escola	
Atividade de leitura	• A produção acadêmica tem propiciado um maior conhecimento acerca das práticas pedagógicas que são desenvolvidas e trazido contribuições relevantes para repensar temas que já vinham sendo abordados (como o processo de aquisição da leitura e da escrita e o papel das interações e das brincadeiras no desenvolvimento infantil) e agregar novas perspectivas, como as culturas infantis. (Vol. 8, p. 29) • Como colocar em diálogo as expectativas das famílias em relação à leitura e à escrita e uma prática educativa que tenha como objetivo a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças? (Vol. 8, p. 31) • Cada instituição e cada professor de Educação Infantil precisa ter clareza sobre quais são as suas expectativas sobre a apropriação da leitura e da escrita pelas suas crianças, que lugar esse tema assume no contexto das suas preocupações acerca do bem-estar, das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. (Vol. 8, p. 33) • As crianças que vivenciam momentos de leitura compartilhada no âmbito familiar têm possibilidades de ampliar seu desenvolvimento afetivo, cognitivo e social, uma vez que essas interações permitem uma diversidade de conversas que vão desde os comentários sobre os personagens e as ilustrações até complexas reflexões e discussões sobre o tema, os conflitos e o desfecho das narrativas. (Vol. 8, p. 49) • É aqui que se apresenta a singularidade e a importância da professora de Educação Infantil: dialogar com as famílias e inseri-las no processo como agentes de construção de um caminho profícuo e constante de leitura para seus filhos e suas filhas que ultrapasse os muros da escola. (Vol. 8, p. 51) • é necessário que a professora prepare a leitura com antecedência, preocupando-se com a fluência, o ritmo, a entonação, e que abra espaço para o compartilhamento de experiências e sentidos por parte dos participantes. (Vol. 8, p. 51) • Seria produtivo, informativo e formativo que as ações durante o momento de leitura compartilhada levassem em conta as estratégias de leitura desenvolvidas com as crianças pelas professoras. (Vol. 8, p. 51) • não fazer longas pausas ou desvios ao longo da leitura; (Vol. 8, p. 52) • usar e abusar da entonação, do ritmo, da duração da pronúncia das palavras na leitura; (Vol. 8, p. 52)
Contação de histórias	• A professora Felipa Freire solicitava que as famílias dessem continuidade a uma história que vinha sendo escrita em conjunto com as demais. Assim, a cada semana, uma família levava o livro para casa e, em conjunto com a criança, imaginava uma continuação para a história e a escrevia. (Vol. 8, p. 36) • Quanto mais ouvem histórias, mais elas se tornam capazes de: • transformar o espaço e o tempo e criar outros mundos possíveis; • identificar muitas situações e personagens que fazem parte de suas histórias pessoais; • compreender melhor o mundo e a si mesmas; • confrontar a existência humana em toda a sua complexidade; • entender que a língua tem funções diferentes; • demonstrar curiosidade e apreço pela linguagem escrita; • apropriar-se das particularidades da língua escrita sem artificialismos. (Vol. 8, p. 50) • apresentar o título da história e fazer inferências e antecipações sobre o conteúdo da narrativa; (Vol. 8, p. 51) • ler a história respeitando o que o autor escreveu, ou seja, não pular partes ou mudar palavras; (Vol. 8, p. 52) • Esse texto nos dá a oportunidade de descobrir nossas próprias histórias de vida e aspectos ligados aos afetos e às palavras. E vocês? Que recordações vocês têm em relação aos primeiros encontros narrativos? (Vol. 8, p. 53) • Somos feitos de palavras, histórias, canções, poemas, sons perdidos da nossa infância aos quais não damos importância ou talvez nem saibamos que existem. Somos feitos

(Conclusão)

Caderno 8 - Diálogo com as famílias: a leitura dentro e fora da escola	
Contação de histórias	de palavras, histórias, canções, poemas, sons perdidos da nossa infância aos quais não damos importância ou talvez nem saibamos que existem. (Vol. 8, p. 55) • Ninguém, por mais árida que tenha sido a vida, deixou de vivenciar a experiência de ouvir e/ou contar histórias. (Vol. 8, p. 55) • Pensando em ampliar a vivência das crianças com a literatura e fazê-las exercitar a coautoria nos livros de literatura infantil, Ângela criou o baú de histórias. (Vol. 8, p. 58) • A família pode ser convidada para ir até a escola e contar ou ler uma história. Avô, avó, tio, tia, irmão, pai ou mãe podem preparar uma história e ir para a sala de aula dividi-la com as crianças. (Vol. 8, p. 64) • A mala de história é outro recurso que pode ser utilizado para colocar a família em contato com o trabalho de literatura desenvolvido na escola e, assim, levá-la para fora de seus muros. (Vol. 8, p. 65) • Em casa, cada criança poderá recontar a história tendo como suporte seus personagens. O livro de referência da história já deverá ter sido trabalhado em sala, e é importante que ele faça parte da bagagem da mala. (Vol. 8, p. 65) • Os personagens da história podem ser construídos com as crianças de diversas formas e utilizando diversos tipos de materiais. (Vol. 8, p. 66) • Construir álbuns com a história das crianças no dia a dia da creche e da pré-escola é um ótimo recurso para que elas se apropriem do discurso narrativo e se vejam como protagonistas de histórias reais. (Vol. 8, p. 66) • Os questionamentos que a mãe, o pai, o irmão, a irmã ou qualquer outro da família fazem às crianças criam um “jogo de narrar” que é muito importante para que elas organizem suas lembranças sob a forma de histórias. Outras atividades podem ser criadas para levar as crianças ao encontro com suas próprias histórias. (Vol. 8, p. 67)
Roda de leitura/ conversa	• Resolveu conversar, em roda, com as crianças sobre a história e o que ela estava percebendo das ações da turma e perguntar se elas queriam fazer um bonequinho doce. Imediatamente todos responderam que sim. O bonequinho doce foi feito com água, farinha e óleo, assado no forno e depois ganhou roupas pintadas e modeladas pelas crianças. Pronto e todo faceiro, ele virou a mascote da turma! (Vol. 8, p. 57) • Tudo registrado com escrita, fotos e desenho, e socializado, em roda, a cada retorno. E tem mais, o bonequinho ganhou outras roupas confeccionadas pelas mães e avós, além de uma cama de madeira construída especialmente para ele com um enxoval completo. (Vol. 8, p. 58) • Assim, fazem parte da sua rotina diária as rodas de histórias. É notável como as crianças se acomodam no tapete – deitadas ou sentadas – ao verem Ângela pegar o livro que vai trazer a história do dia. (Vol. 8, p. 58) • Não podemos nos esquecer de registrar as rodas de história e depois criar um suporte para que os registros possam ser socializados com as famílias. (Vol. 8, p. 64) • Com quantos quilos eu nasci? Qual era o meu tamanho? (Pode ser enviado um barbante com o tamanho que a criança media ao nascer e, em roda, comparar com o tamanho que ela tem agora. (Vol. 8, p. 67)
Escuta	• As atividades que desenvolvo com as crianças têm considerado mais as interações – espaços e tempos de fala e escuta – e brincadeiras. (Vol. 8, p. 81)

Elaborado pela autora

Cada Caderno do LEEI apresenta três seções temáticas referentes ao assunto principal a ser explorado naquela obra. Cada seção contém tópicos como “Iniciando o diálogo”,

“Aprofundando o tema” e “Ampliando o diálogo” – que traz uma reflexão teórica –; outros direcionados à prática educativa, como “Compartilhando experiências”, com relatos de professoras sobre atividades desenvolvidas; e outro reflexivo, “Reflexão e ação”, que demonstra como unir as discussões teóricas e a prática educativa e enfatiza a importância dessa união para o desenvolvimento de habilidades leitoras das crianças.

Foi possível perceber como essa coletânea de Cadernos enfatiza a linguagem e valoriza a leitura na Educação Infantil, sendo a leitura literária a promissora, por possibilitar que as crianças “ampliem as suas experiências, que narrem o vivido, o observado, o sentido e o imaginado” (CORSINO et al., 2016, vol.5, p. 22).

Pode-se dizer que é uma coleção bem completa em relação ao trabalho com a leitura e a escrita, pois aborda a formação docente, perpassa pelo desenvolvimento das diferentes linguagens, enfatiza a leitura literária tendo as crianças como leitoras e autoras, demonstra a importância de atentar-se ao currículo e aos documentos que norteiam e embasam um planejamento eficaz para a Educação Infantil, além de orientar, promover e valorizar os acervos, o espaço da biblioteca e a mediação da professora, engajando e trazendo a família para o trabalho com a leitura e a escrita presente nos meios e interações sociais.

Percebe-se que a coleção do LEEI é inovadora e atualizada; veio para subsidiar a base da Educação Básica – a Educação Infantil – e contribuir para a formação docente com teoria, prática, reflexão e ação – vivência e experiência baseadas na teoria.

3.3.4 Base Nacional Comum Curricular – BNCC

A Base Nacional Comum Curricular, publicada em 2017 pela Secretaria da Educação Básica do Ministério da Educação, tem a finalidade de ser a base para toda a Educação Básica brasileira. O documento apresenta objetivos de aprendizagem para a Educação Infantil que compreendem “tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes” (BRASIL, 2017, p. 44).

Ao continuar com a interação e a brincadeira como eixos estruturantes, concluímos que nessa fase o ensino precisa ser lúdico, e a aprendizagem, divertida, interessante e significativa.

Ao observar a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) –, no Campo de Experiência “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação”, é possível perceber a importância de valorizar as experiências com a linguagem oral por meio das diversas formas sociais de comunicação presentes na cultura humana, como conversas, cantigas, brincadeiras de roda e

jogos cantados, e de estimular as crianças a se desenvolverem de forma lúdica, com uma leitura diversificada que explora, engaja e motiva seu envolvimento.

As experiências vivenciadas diante de uma narrativa ou de um livro de histórias exercitam a memória e a imaginação da criança, colocam-na em contato com situações diversas – o que pode provocar emoções diferentes – e ajudam-na a desenvolver a empatia, a curiosidade e até mesmo a repulsão por certas atitudes.

A BNCC (2017) aborda que

Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as crianças (BNCC, 2017, p. 42).

O referido documento orienta e enfatiza a importância de possibilitar experiências diversificadas com a linguagem na Educação Infantil e da escuta de histórias para a formação de sujeitos ativos e atuantes na sociedade. Por isso, temos a curiosidade de investigar como as professoras compreendem as práticas de leitura literária desenvolvidas e quais saberes subsidiam a formação literária docente na Educação Infantil, especificamente na pré-escola, com vistas a identificar suas percepções e compreensões sobre o conhecimento que possuem acerca das propostas de leitura e sobre quais saberes fundamentam sua formação literária.

Em um dos Campos de Experiências, as palavras que o nomeiam são “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação” – ações necessárias e que determinam a participação e o envolvimento das crianças no dia a dia da instituição. Portanto, trabalhar com a leitura literária é possibilitar o desenvolvimento das habilidades relacionadas a essas quatro palavras, tão significativas e importantes, que promovem a interação e favorecem a evolução da oralidade e da comunicação com o seu entorno.

Abaixo, podemos analisar as atividades de leitura e de contação de histórias, bem como a roda de leitura e a escuta ativa contidas na BNCC (2017).

Quadro 3. 13 – Síntese das orientações sobre a leitura – BNCC

(Continua)

BNCC	
	• Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui

(Continuação)

BNCC	
Atividades de leitura	ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. (p.42) • As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. (p.44) • Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão. (pág. 49) • Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos. (pág. 49) • Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas. (pág. 49) • Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura. (pág. 50) • Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.). (pág. 50) • Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação. (p.55)
Contação de Histórias	• Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. (P.44) • As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo • Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história. (p.49) • Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba. (p. 49) • Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa. (p. 49)
Roda de leitura/	Não encontrado.
Escuta	• Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. (p. 42) • Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades. (p. 47)

Fonte: Elaborado pela autora.

A BNCC é o primeiro documento que contempla orientações para toda a Educação Básica, incluindo e reconhecendo oficialmente a Educação Infantil como sua primeira etapa.

Os cinco Campos de Experiência e os seis Direitos de Aprendizagem da Educação Infantil que integram a BNCC constituem diferenciais em relação aos demais documentos – escolha muito bem pensada e organizada, pois prevê um trabalho que visa a formação integral da criança, conforme aborda a LDB (1996), e mantém os eixos estruturantes das DCNEI (2009): a interação e a brincadeira.

Faz-se necessário unir teoria e prática para elaborar um planejamento estruturado pela interação e pela brincadeira, de modo a desenvolver as habilidades contempladas nos cinco Campos de Experiência. Isso assegura e favorece que os seis Direitos sejam respeitados e contemplados no dia a dia, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver em situações nas quais possam “desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (BRASIL, 2017, p. 37).

O documento valoriza e acredita na potencialidade das crianças e salienta que é preciso intencionalidade educativa para as práticas pedagógicas na Educação Infantil, que jamais deve compreender a aprendizagem como um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo.

Entretanto, a BNCC não explora de forma mais descritiva nem contempla orientações mais direcionadas para a leitura literária na Educação Infantil, não menciona nada sobre a roda de leitura. Percebe-se, no entanto, que a leitura literária está incluída em uma das competências gerais da Educação Básica, a ser desenvolvida da Educação Infantil ao Ensino Médio, conforme exposto na BNCC:

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas (Brasil, 2017, p. 09).

Acreditamos que as raízes para exercitar essa curiosidade intelectual se encontram na Educação Infantil e que a leitura literária, bem desenvolvida e explorada, contribui muito para isso, pois auxilia na compreensão leitora, amplia o conhecimento de mundo da criança, faz levantar hipóteses, imaginar situações diversas, formular perguntas, expor e argumentar com os colegas, verbalizar seus pensamentos e opiniões. Além de ser uma das competências gerais da Educação Básica, ela faz parte do Campo de Experiência “Escuta, Fala, Pensamento e

Imaginação” de forma explícita, pois a leitura literária é a melhor maneira de trabalhar e desenvolver essas quatro palavras.

Podemos inferir que esse Campo de Experiência prevê fortemente o trabalho com a leitura literária na Educação Infantil, uma vez que a literatura é uma das competências específicas em Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental dentro da BNCC. Portanto, suas raízes devem ser fortalecidas e ancoradas na Educação Infantil.

3.3.5 Uma reflexão sobre os documentos

Verificamos que os documentos oficiais, RCNEI, DCNEI e BNCC, apresentam uma preocupação com a leitura na Educação Infantil e consideram que as crianças devem estar ativas na construção de conhecimentos, e não apenas serem meras receptoras passivas de informações, auxiliando-as a interagir, a ler a seu modo e a escrever conforme seus conhecimentos, por meio de símbolos e de desenhos, para que possam, no decorrer das experiências vividas com a leitura, entender e perceber a escrita no dia a dia.

Por meio das informações constantes nos quadros relacionadas à leitura, constatamos que há uma preocupação, desde o RCNEI até a BNCC, em promover práticas em que a leitura na Educação Infantil ocorra, entendendo que ela é fundamental para o desenvolvimento do sujeito crítico e social.

Apesar de ser um referencial já em desuso, foi possível perceber que o RCNEI é um documento amplo que apresentou maior quantidade de explicação e exploração descritiva, com indicação de atividades práticas para as professoras da Educação Infantil, auxiliando-as a terem um amplo conhecimento sobre o que é preciso desenvolver e sugerindo como desenvolver as práticas de leitura.

Ao analisar as orientações sobre práticas de leitura, foi possível verificar que o RCNEI possibilitou, de forma clara e precisa, maior formação com orientações pertinentes ao desenvolvimento das atividades, enquanto a DCNEI e a BNCC apresentam o que é preciso desenvolver.

A importância da roda, que oportuniza o movimento de fala entre as crianças (BRANDÃO; ROSA, 2011), não está nos documentos DCNEI e BNCC, apenas no RCNEI.

Outra ação muito mencionada no RCNEI – nada mencionada na DCNEI e muito específica na BNCC – foi a importância da escuta. Na BNCC, ela pertence a um dos Campos de Experiências: “Escuta, fala, pensamento e imaginação”. Ao questionar sobre a ação que essas quatro palavras nos impulsionam, podemos perceber que esse campo valoriza muito a leitura

literária porque, diante de uma história, é possível acionar as quatro palavras de uma única vez. De acordo com Cosson e Souza (2011), embasados em Harvey e Gouvis (2008),

quando lemos, os pensamentos preenchem nossa mente, fazemos conexões com o que já conhecemos ou, ainda, inferimos o que vai acontecer na história. São as conversas interiores com o texto que está sendo lido e o que passa pela nossa mente quando lemos que nos ajudam a criar um sentido (Cosson, Souza, 2011, p.104).

Ao comparar o Campo de Experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” com o que Cosson e Souza (2011) abordam, entendemos a importância do trabalho com a leitura literária, pois apenas ela é capaz de nos tirar do lugar onde estamos, de nos provocar interiormente e de nos humanizar (CÂNDIDO, 1995).

O LEEI é um projeto, de desenvolvimento profissional que se refere a formação continuada das professoras, para o trabalho com a Leitura e Escrita na Educação Infantil no âmbito do Compromisso Nacional da Criança Alfabetizada, enquanto o LEEI coleção é um material didático/ formativo específico do projeto composto por 09 cadernos.

Apesar de ter iniciado em 2013 – antes da BNCC –, ele teve ampla divulgação e maior acesso apenas em 2024. Por isso, vemos o LEEI como um complemento à BNCC, que veio para contribuir com as professoras e com a aprendizagem das crianças, visto que a Educação Infantil é a base da Educação Básica. Até que enfim, pensa-se em algo que discute, pesquisa, forma e informa sobre essa fase tão singular que é a infância, que abrange a Educação Infantil.

O LEEI é uma coleção com nove cadernos, e cada um apresenta uma formação contendo teoria, práticas e reflexão acerca do trabalho com as crianças para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Em cada volume da coletânea, podemos perceber a importância, com teorias e práticas, de como contemplar os cinco Campos de Experiência, garantir os seis Direitos de Aprendizagem, tendo como eixos estruturantes a brincadeira e a interação, conforme proposto pela BNCC.

Analisando os direitos das crianças dentro dos documentos oficiais e as propostas de trabalho a serem desenvolvidas, podemos concluir, resumidamente, que a preocupação com a Educação Infantil é muito recente, pois:

2009 – Pela Emenda Constitucional nº 59, no mesmo artigo da Constituição (1988), a educação básica é considerada obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos, tendo como documento orientador as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI.

2013 – A obrigatoriedade foi incluída na LDB pela Redação da Lei nº 12.796, ao mesmo tempo que iniciou o Projeto do LEEI (pesquisas, seminários, eventos) visando à formação das professoras.

2016 – A obrigatoriedade foi incluída no ECA pela Lei nº 13.306 – ano em que os cadernos do LEEI foram disponibilizados e, um ano após, disponibilizou-se a Base Nacional Comum Curricular, contemplando todas as fases da Educação Básica.

Essa trajetória das políticas públicas para a Educação Infantil sinaliza alguns avanços em relação à concepção de infância e à de leitura e escrita para crianças. As mudanças conceituais recorrentes em documentos oficiais, desacompanhadas de ações formativas, demonstraram um certo descaso com a necessidade de expandir e dar continuidade à formação literária docente – elemento fundamental para assegurar uma prática educativa de qualidade. Uma lacuna que vem sendo suprida com a extensão do projeto LEEI (2024) pelo Programa de Formação Continuada Leitura e Escrita na Educação Infantil – Pro-LEEI (2025-2026), no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, por meio da Portaria MEC nº 85, de 31 de janeiro de 2025.

No próximo capítulo, veremos sobre a formação docente, sua importância e os caminhos possíveis para uma mudança na educação, pois formar uma comunidade de leitores desde a Educação Infantil é possibilitar o aumento de sujeitos letrados.

4 FORMAÇÃO DOCENTE

Nesta seção discutiremos um pouco sobre a formação docente, uma formação construída na graduação, na vivência, na experiência com os colegas e na prática em sala de aula, manifestada em saberes docentes e, também, buscamos compreender como se dá a formação docente para o trabalho com crianças pequenas, Educação Infantil, e para o trabalho com a leitura literária nessa fase tão importante.

4.1 Formação docente construída no dia a dia

É comum que o professor iniciante aprenda ao ensinar e ensine ao aprender. Consideramos que a base teórica construída na graduação é relevante, mas, ao mesmo tempo, pode ser vista como superficial, uma vez que o professor aprende a teoria sem vivenciar a prática. No estágio, muitas vezes ele se limita a observar as ações do professor que o acompanha. Se esse professor tiver uma boa base teórica, aplicada no cotidiano, e for colaborativo, isso facilitará muito a formação do estudante que se tornará futuro professor. Caso contrário, haverá apenas a replicação daquilo que ele experienciou no início e daquilo que conseguiu compreender durante o estágio.

O início da profissão docente costuma ser marcado por uma alta rotatividade, devido a critérios de processos seletivos e à organização dos sistemas municipais e estaduais de ensino, o que retarda a consolidação da experiência.

Pensar em uma reformulação e reorganização da formação docente é qualificar o ensino e valorizar a profissão de professor, que hoje percebemos em declínio, devido a dificuldades como baixos salários, falta de recursos, excesso de carga de trabalho e ausência de apoio. Diante disso, é raro encontrar jovens que queiram ser professores, fato que exige preocupação e incentivo por parte do governo, como no Projeto Pé-de-Meia Licenciaturas, criado para estimular jovens a seguir a carreira docente (Brasil, 2025).

Nóvoa (2017) sustenta que, nas profissões que atendem seres humanos e lidam com o instável e o inesperado, é fundamental uma base formativa sólida e a participação junto a profissionais mais experientes. Ele defende a necessidade e a possibilidade de estreitar os laços com as universidades para cuidar da formação de professores. O autor propõe um novo lugar, não apenas no plano da formação, mas no da afirmação e do reconhecimento público, e apresenta quatro características desse espaço: uma casa comum da formação e da profissão,

um lugar de entrelaçamentos, um lugar de encontro e um lugar de ação pública (NÓVOA, 2017).

Nóvoa (2017) reforça a necessidade de aproximação entre universidades e escolas para cuidar da formação docente. Já Baptista e Barreto (2019, p. 170) salientam aspectos cruciais a serem observados nas propostas de formação de professores da Educação Infantil, tais como:

assegurar conhecimentos psicológicos, sociológicos, antropológicos que contribuam para se compreender as crianças e as formas como elas interagem com o mundo; garantia de conhecimentos pedagógicos, que ajudem as professoras a planejar, organizar, desenvolverem uma trajetória educativa capaz de ampliar as experiências das crianças; respeitar e considerar, nos processos formativos, a riqueza da diversidade brasileira e a proposta curricular deve estar ancorada em uma concepção de formação docente contra hegemônica, no sentido de opor-se à racionalidade técnica. (Baptista, Barreto (2019, p. 170).

Baptista e Barreto (2019) expressam uma clara preocupação com a formação docente, e Nóvoa (2017) percebe a necessidade de aproximação entre universidade e escola pública, de modo a relacionar teoria e prática a partir da vivência escolar – o que representa uma constante relação ação-reflexão-ação. Nóvoa destaca que “é preciso de um lugar de diálogo que reforce a presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço da formação” (NÓVOA, 2017, p. 1116).

Ao reduzir a distância entre formação inicial e continuada, aproximando universidades e escolas – como propõe Nóvoa (2017) –, podemos compreender que “é preciso, desde o começo do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos” (FREIRE, 1996, p. 12), mas sim estar em constante busca pelo aprimoramento do conhecimento, das experiências e da formação. Quanto mais próximas das universidades, mais amparados estarão os professores; e, para os iniciantes, quanto mais próximos das escolas, mais poderão compreender o processo na prática.

Para ser professor, é preciso dominar diversos saberes docentes, e a formação universitária corresponde a um deles. No próximo item, abordaremos um pouco mais sobre esse assunto.

4.2 Os saberes docentes

Em uma pesquisa, Maurice Tardif (2000) constata que os saberes iniciais da docência levam de três a cinco anos para se consolidarem. Apesar da longa experiência como aluno da Educação Básica e do ensino superior, e mesmo após o contato com salas de aula durante o estágio, assumir a regência de uma turma é algo muito diferente. É nesse momento, segundo o autor, que pode ocorrer o choque de realidade. Por isso, vamos discorrer sobre o caminho de construção dos saberes docentes.

“Não há docência sem discência” (FREIRE, 1996, p. 13). Sabemos que é impossível ensinar sem aprender; somos, portanto, eternos aprendizes. Essa relação de compartilhamento, de mediações e de protagonismo tanto das crianças quanto das professoras são especificidades que exigem conhecimento, humildade e aprimoramento constante. A docência requer a articulação de diferentes saberes, os quais estão em movimento ao longo de toda a carreira. É preciso “pensar certo”, mas como fazê-lo? Freire (1996) provoca nossa reflexão ao afirmar que “pensar certo [...] é um ato comunicante. Não há por isso mesmo pensar sem entendimento e o entendimento, do ponto de vista do pensar certo, não é transferido, mas co-participado.” (FREIRE, 1996, p. 17). Assim, a docência é uma decisão que possibilita ao ser humano novas aprendizagens, tanto formar quanto ser formado.

Freire (1996) ressalta que, para a formação dos professores, a reflexão crítica sobre a prática é tão importante quanto o discurso teórico. O autor enfatiza a importância dos gestos do professor no dia a dia, que muitas vezes falam mais do que palavras, e preocupa-se com a negligência em relação ao caráter socializante da escola e às experiências vividas nela – tanto de formação quanto de deformação.

Selma Pimenta (1997) identifica três saberes docentes fundamentais para a construção da identidade dos professores: a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos. Para ela, é preciso “refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão”.

Todo sujeito traz consigo experiências de muitos anos como aluno, memórias de vários professores e, claro, a percepção das condições sociais que envolvem a profissão. Portanto, quando o aluno ingressa no curso de formação inicial, ele já possui saberes sobre o que é ser professor (PIMENTA, 1997).

São saberes que lhes permitem compreender e dizer “quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para sua formação humana” (PIMENTA, 1997, p. 7). Temos registros memoráveis de vários professores, mas as melhores lembranças são daqueles que foram além do conteúdo.

O sujeito também reconhece o que é ser professor através das experiências sociais conhecidas, como “mudanças de exercício profissional em diferentes escolas, a não valorização social e financeira dos professores, as dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos, [...] representações e os estereótipos sobre professores, através dos meios de comunicação” (PIMENTA, 1997, p. 7). Apesar de importantes, essas experiências iniciais não bastam. Tardif (2000, p. 210) enfatiza a importância do tempo para que os trabalhadores compreendam todos os saberes e “dominem progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho”, e ainda acrescenta:

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor que sejam também de natureza diferente (Tardif, 2000, p. 213).

Tardif (2000) destaca a pluralidade e a diversidade que envolvem os saberes profissionais dos professores, enquanto Pimenta (1997) discute o conhecimento como parte do processo de construção desses saberes.

Com base em Morin (1993), Pimenta (1997) explica que o conhecimento não se restringe à informação, apresentando dois estágios que facilitam esse entendimento para conhecer e trabalhar com as informações.

Conhecer implica em um segundo estágio, o de trabalhar com as informações classificando-as, analisando as e contextualizando-as. O terceiro estágio tem a ver com a inteligência, a consciência ou sabedoria. Inteligência tem a ver com a arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, isto é, de produzir novas formas de progresso e desenvolvimento; consciência e sabedoria envolvem reflexão, isto é, capacidade de produzir novas formas de existência, de humanização (Pimenta, 1997, p. 08).

Segundo Pimenta (1997), podemos compreender que a docência envolve experiência e conhecimento. A autora acrescenta que o conhecimento, por si só, não basta; é necessário estar consciente de seu poder para a produção da vida material, social e existencial da humanidade (PIMENTA, 1997). Percebemos, assim, a grande responsabilidade que temos com o conhecimento que recebemos para promover mudanças efetivas.

Ao pensar sobre o poder do conhecimento em nossa vida material, social e existencial, Pimenta (1997, p. 9) alerta para o grande trabalho da escola, enquanto “processo sistemático e intencional”, e de seus professores, em mediar as informações que transitam na sociedade com as crianças e jovens, para que desenvolvam a reflexão e adquiram a sabedoria necessária à

permanente construção do ser humano – um fato que reforça a educação como “um processo de humanização” (PIMENTA, 1997, p. 8).

De acordo com a autora, a educação humaniza as pessoas. Embora o trabalho na escola seja considerado “sistemático e intencional”, é um tipo de trabalho que vai além do conhecimento técnico, sendo movido por relações pessoais, emocionais, sociais, políticas e até econômicas. Pode-se dizer que a escola se torna nossa segunda casa, devido ao tempo de convivência, ao compartilhamento das mais variadas situações e à empatia que se percebe em muitas delas.

Nesse movimento entre seres humanos, dentro da escola e da sala de aula, o professor une o conhecimento que possui às experiências adquiridas para responder, indagar, orientar, propor e realizar várias outras ações. Sobre isso, Tardif (2000, p. 215) completa que “o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc.”.

Ter conhecimento técnico para repassar determinado conteúdo aos alunos é necessário. Porém, na sociedade contemporânea, é preciso ir além: é importante dominar os saberes pedagógicos. Pimenta (1997) alerta que o início da formação se dá com a experiência dos formandos e com a possibilidade de refletir sobre ela. “O futuro profissional não pode constituir seu saber fazer, senão a partir de seu próprio fazer” (PIMENTA, 1997, p. 10). Com base em Houssaye (1995), ela argumenta ainda que “A especificidade da formação pedagógica, tanto a inicial como a contínua, não é refletir sobre o que se vai fazer, nem sobre o que se deve fazer, mas sobre o que se fez” (PIMENTA, 1997, p. 10). Tomando por base Ana Maria Caldeira e Samira Zaidan (2013), compreendemos a importância da práxis pedagógica para aprimorar os saberes pedagógicos, o que nos leva ao último saber docente citado por Selma Pimenta: refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação.

Esse último saber apresenta uma formação voltada para o professor reflexivo. Para Selma Pimenta (1997), pensar na formação do professor

significa pensá-la como um continuum de formação inicial e contínua. Entende, também, que a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática (Pimenta, 1997, p. 11).

Analisando o posicionamento da autora, percebemos que ela defende uma formação docente que valoriza as experiências, que reconhece a importância do conhecimento para disseminá-lo entre as crianças, mas que vê nos saberes pedagógicos e na reflexão sobre a prática o caminho para uma aprendizagem diferenciada. Por isso, é fundamental uma formação constante e um desenvolvimento profissional contínuo, para refletir sobre os desafios da prática pedagógica, uma vez que as coisas mudam, os conceitos são dinâmicos e os sujeitos são complexos.

4. 3 Formação docente para o trabalho com a leitura literária na Educação Infantil

Como já sabemos, a formação para a Educação Infantil é a mesma do Ensino Fundamental I. Temos consciência de que há diferenças no trabalho a ser desenvolvido, devido à idade das crianças. Para compreender melhor esse cenário formativo, recorreremos à pesquisa de Baptista e Barreto (2019), que analisa a formação inicial das professoras da Educação Infantil, utilizando estatísticas sobre escolaridade, características dos cursos que as formam e resultados de estudos recentes sobre o lugar da educação infantil nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia.

Na pesquisa das autoras, constata-se um aumento de quase 50% no número de professoras licenciadas, comparando os Censos Escolares de 2007 e 2017. Apesar de considerável, esse resultado não garante um trabalho eficaz com as crianças da educação infantil. Segundo as autoras, é preciso que os cursos de Pedagogia contemplem em seus currículos as especificidades da primeira infância (BAPTISTA; BARRETO, 2019).

Quanto às características dos cursos, Baptista e Barreto (2019) observam que mais de 80% dos professores são formados em instituições privadas e que, destes, 50% realizam a formação na modalidade EAD. Elas deduzem que a formação desses professores tem ocorrido “em contextos aquém dos desejáveis, com escassos investimentos em pesquisas, fator essencial para apoiar as necessárias mudanças que devem ser operadas nessa formação.” (BAPTISTA; BARRETO, 2019, p. 162).

Em estudos sobre o lugar da Educação Infantil nas matrizes curriculares, as autoras concluem, com base em pesquisas coordenadas por Gatti (2010), que, nas ementas de 71 cursos presenciais de Pedagogia, poucos propunham disciplinas que permitissem às alunas (futuras professoras) um aprofundamento em relação à Educação Infantil, representando apenas 5,3% do total das disciplinas identificadas no estudo (BAPTISTA; BARRETO, 2019). Ao analisarem a pesquisa de Pimenta, Fusari, Pedroso e Pinto (2017), que relata estudos sobre as

matrizes curriculares de 144 cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do estado de São Paulo (levantadas em 2012 e 2013), as autoras encontram apenas 9,13% de disciplinas referentes à Educação Infantil.

Baptista e Barreto (2019, p. 157) ressaltam que não há uma formação exclusiva para a Educação Infantil e que constatarem “dispersão, fragmentação e superficialidade do objeto do curso de pedagogia”. Elas compreendem o lugar reduzido da Educação Infantil na graduação em Pedagogia, percebido nas pesquisas de Gatti (2009) e Pimenta, Fusari, Pedroso e Pinto (2017), devido ao fato de ser essa uma área ainda “recente” no sistema educacional.

Se a Educação Infantil apresenta uma porcentagem pequena na grade curricular do curso de Pedagogia, menor ainda é a que aborda a formação para a leitura literária. Baptista et al. (2016) apontam que

alguns cursos de formação inicial continuam sem dar o devido destaque à leitura de literatura e sem compreendê-la como um instrumento fundamental para a formação das professoras, do ponto de vista tanto profissional quanto da experiência e do crescimento humano. Essa ausência na formação inicial das professoras repercute, evidentemente, na sua prática, pois, para que a relação entre crianças e textos literários se efetive e resulte na formação de leitores perenes, é fundamental que as professoras sejam elas mesmas leitoras proficientes e, sobretudo, participantes ativas da cultura letrada. (Baptista et al, 2016, p. 88)

Refletir sobre o trabalho com a leitura literária na Educação Infantil e considerar as orientações dos documentos oficiais é essencial. No entanto, torna-se fundamental reconhecer que o gosto e a formação da professora em relação à leitura literária são determinantes para uma boa mediação. Micarello e Baptista (2018, p. 184) **ressaltam**, em estudo realizado, “a complexidade da educação literária de crianças e professoras [...], resultante de rotinas fragmentadas, visões pragmáticas atribuídas ao texto literário e da dificuldade de compreender as crianças como seres criativos”, mas **ênfatizam** que as pesquisas colaborativas analisadas tiveram um importante papel de desvelar os sentidos que as docentes e também as crianças produziam em relação à literatura. Esse aprendizado humanizador

envolve uma educação da sensibilidade, de professoras e crianças, assim como a apropriação de saberes e conhecimentos necessários às docentes para a realização de boas escolhas das obras a serem lidas, da organização dos espaços para a efetiva disponibilização das mesmas e de consistentes e adequadas estratégias metodológicas para apoiar as leituras e as conversas sobre elas, com as crianças. (Micarello, Baptista, 2018, p. 185)

Segundo as autoras, a educação literária é percebida em sua complexidade e, conseqüentemente, como um processo exigente do ponto de vista da formação de professoras como mediadoras e promotoras da leitura literária. Elas discutem as repercussões desse processo formativo nas práticas docentes a partir da análise de contextos educativos, nos quais, numa parceria entre pesquisadoras e professoras da educação infantil, foi possível desenvolver práticas educativas comprometidas em considerar a literatura como arte e a educação como ampliação das experiências estéticas (MICARELLO; BAPTISTA, 2018).

Ao tomar e trabalhar com a literatura como possibilidade de construção de sentidos, formaremos sujeitos sensíveis e capazes de atuar com responsabilidade. Para isso, é necessário que nós, professoras, nos libertemos da ênfase excessiva na decodificação mecânica das letras, prática ainda muito comum até mesmo na Educação Infantil. Em vez disso, é preciso proporcionar experiências estéticas de leitura que despertem o encantamento, a imaginação, a curiosidade, a criatividade e o prazer contido na arte das palavras que se ouve e na arte das imagens que se vê. A palavra deve primeiro encantar para depois nomear. Diante do desenvolvimento infantil em relação à conceituação da escrita, esse tipo de prática mecânica não é coerente. O treino mecânico é incoerente em qualquer ano escolar.

O gosto das crianças pela leitura não surge espontaneamente: precisa ser incentivado e nutrido. Como apontam Baptista et al. (2016, p. 89), “para que a relação entre crianças e textos literários se efetive e resulte na formação de leitores perenes, é fundamental que as professoras sejam elas mesmas leitoras proficientes e, sobretudo, participantes ativas da cultura letrada”. Como diz o ditado, as palavras convencem, mas o exemplo arrasta. Ou seja, o gosto que a professora demonstra ao ler tem um impacto tão grande quanto a própria leitura.

Somos sujeitos de interação. Na interação, as crianças da Educação Infantil “imitam” a professora – imitam seu cabelo, seu jeito de falar. Portanto, se a professora demonstrar como gosta de ler, a criança vai absorver a leitura como algo interessante, atrativo e bom de se ver e ouvir.

Com a leitura literária, as crianças podem experimentar emoções diversas – curiosidade, alegria, medo, surpresa – e desenvolver uma postura reflexiva diante dos textos, ampliando o letramento literário, fazendo correlações entre textos e comparando o texto com fatos ou momentos de sua vida. Nesse processo, a ação e a observação docentes devem ser contínuas.

Como destaca Freire (2013, p. 30), “[...] enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando, ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago”. É muito importante que esse círculo, cujos verbos demonstram uma ação permanente da professora, seja um círculo vicioso e rotineiro em nossas práticas. Essa ação e observação constantes nos levam

a perceber o quanto as crianças se envolvem com a leitura, o que elas mais gostam, o que as provoca e o que mais rejeitam.

Nessa fase, as crianças demonstram o quanto a imaginação pode ir longe. Por isso, é preciso preparar as professoras para um trabalho diferenciado com a leitura na Educação Infantil, para garantir que as crianças trilhem um percurso construtivo e de sucesso na aquisição do conhecimento. Dessa forma, viabiliza-se que as dificuldades apresentadas logo no início da trajetória escolar sejam observadas e trabalhadas por meio de estratégias, práticas diferenciadas, incentivo e permanência com as leituras literárias diárias, tomando o cuidado apontado por Goulart (2023):

a leitura literária apresenta uma dimensão mais extensiva em relação ao trabalho pedagógico, o que requer um posicionamento cuidadoso dos professores, visto que a dimensão a ser explorada de um texto não se reduz à perspectiva de um saber científico, de um saber regulamentado e delimitado pelos currículos escolares, mas antes abarca a pluralidade de sujeitos da linguagem, de uma interlocução entre o leitor e o autor, de uma dimensão de formação humana (Goulart, 2023, p. 276).

Goulart alerta as professoras sobre o perigo de reduzir a leitura literária apenas para satisfazer o trabalho pedagógico e enfatiza que ela é construída por muitas vozes e experiências, possibilitando que a criança tenha a oportunidade de falar, questionar, concordar ou discordar, trazendo o texto para sua realidade. Isso possibilita que, no momento da leitura literária, ocorra um trabalho que contribua para a formação humana.

Ao buscar em nossas memórias como se deu nosso processo de leitura, é possível perceber como elas nos emocionam e nos fazem compreender o quanto essa fase é importante na infância. E, se nós, em nossa infância, com toda a limitação de material escrito, guardamos na memória a alegria que o momento nos proporcionou, imaginem hoje, com muito mais facilidade, diversidade e quantidade!

É desejável que as crianças cresçam em um ambiente com muitas oportunidades de leitura, que a educação infantil seja uma porta expandida para esse crescimento, auxiliando na formação de pequenos e futuros leitores.

A leitura e a escrita estão entremeadas e imersas no dia a dia das crianças. À medida que novas leituras e atividades são propostas, elas aprimoram seu conhecimento.

De acordo com Soares (2023), as habilidades de leitura e interpretação para a Educação Infantil, no ciclo de alfabetização e letramento, fazem com que as crianças na pré-escola devam

Ouvir com atenção a leitura de textos; incorporar ao vocabulário novas palavras encontradas em textos; reconhecer em livro, a capa, o autor e

o ilustrador; formular previsões sobre a continuidade do texto, em interrupções da leitura oral de uma narrativa feita pelo professor; relacionar texto e ilustrações; identificar informação explícita em texto lido pelo professor e recontar a história lida pelo professor. (Soares 2023, p. 249).

As habilidades de leitura mencionadas por Soares (2023) reforçam a importância da leitura literária na educação infantil. Bamberger (2008, p. 25) acrescenta que a leitura literária, quando bem oralizada, permite um armazenamento de palavras, e ressalta que a leitura bem feita é realizada “em unidades de pensamento num duplo impulso – visualmente e através da pronúncia”. Compreendemos que a leitura, quando bem realizada, possibilita que a imaginação das crianças voe para o lugar onde ocorre a história, colocando-as diante de fatos, emoções e vivências.

Diante da história, a criança sonha, briga, imagina, cria, desenha, lembra – tudo mentalmente. Depois de mentalizado e internalizado, os resultados variam de criança para criança. Porém, é válido compreendermos as palavras de Bamberger (2008, p. 54), que afirma: “as crianças não são adultos em miniatura e, por isso mesmo, as motivações baseadas na razão são quase todas ineficazes”. E ainda discute que “[...] os psicólogos descobriram que quanto mais cedo se influenciarem as crianças, tanto mais eficaz será a influência”. No entanto, após essas observações, torna-se muito necessário investir em comportamentos e influências por meio da leitura literária desde cedo (BAMBERGER, 2008, p. 63).

Por essa razão, ler para as crianças regularmente, utilizando diferentes vozes e expressões, ajuda a tornar a experiência mais envolvente. Galvão (2014) complementa que, através da leitura em voz alta, é possível partilhar sentidos e emoções de forma coletiva.

A formação da professora e seu gosto pela leitura literária são fatores decisivos para a formação de novos leitores dentro da escola. Nesse contexto, é necessário atentar para as diferentes abordagens possíveis, uma vez que Goulart (2023) apresenta duas situações pedagógicas comuns no dia a dia que podem orientar o trabalho com o texto literário:

uma que comporta a finalidade da leitura como pretexto, sendo o texto (de obra impressa ou de uma leitura oral realizada pelo professor) usado como suporte para o ensino de um conteúdo curricular ou para uma reflexão sobre um tema, geralmente de cunho formativo de valores morais. Outra que se refere à leitura como fruição, que compreende as ações de leitura literária no ambiente escolar a partir de uma atividade de deleite, muitas vezes percebida como ação sem acompanhamento e sem intencionalidade ou propósito educativo (Goulart, 2023, p. 271).

Diante do exposto pela autora e entendendo a leitura literária como possibilidade de provocar, imaginar, pensar e levar o leitor para novas vivências fora da realidade, torna-se importante que a professora tenha uma intencionalidade com a leitura: de escutar, mediar, propor e construir, juntamente com as crianças, a interpretação – que provavelmente não será única, pois a leitura é contextualizada de acordo com as experiências que cada criança apresenta no momento de sua realização. Baptista et al. (2015) enfatizam que, devido à pluralidade de sentidos e à intertextualidade que a leitura literária oferece, é necessário atenção, concentração e disciplina, pois ela possibilita transformações e mudanças gradativas no sujeito e no mundo.

5 METODOLOGIA

Diante da necessidade da leitura literária para a formação leitora das crianças desde a mais tenra idade, desenvolvemos uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa, visando: identificar e mapear as práticas de leitura desenvolvidas na pré-escola da Educação Infantil com crianças de 4 e 5 anos; compreender como essas práticas e a mediação docente podem contribuir para a formação leitora na segunda infância; e identificar as percepções e compreensões que as professoras possuem sobre as propostas de leitura nessa etapa. Para tanto, elegemos como objetivo geral investigar como as professoras compreendem as práticas de leitura literária desenvolvidas na Educação Infantil, em específico na pré-escola, e quais saberes subsidiam sua formação literária.

A seguir, faremos a caracterização da pesquisa, detalhando sua organização; em seguida, apresentaremos a contextualização do município e da escola que constituiu o campo da pesquisa; depois, descreveremos os instrumentos utilizados para a geração de dados; na sequência, identificaremos os sujeitos da pesquisa; e, por fim, procederemos à análise dos dados.

5.1 Caracterização da pesquisa

Para atingir os objetivos propostos, optamos por uma pesquisa com abordagem qualitativa, pois, como abordam Gil (2002), essa forma de pesquisa se concebe como uma produção de conhecimento que permite um modo de olhar, observar, indagar, buscar, encontrar (ou não encontrar, pois isso também é objeto de análise), descrever, analisar, interpretar e compreender o mundo do ponto de vista do humano. Minayo (2009) ressalta que a pesquisa qualitativa visa trabalhar com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, e apresenta que é “um conjunto de fenômenos humanos, entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar o que faz e interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes” (MINAYO, 2009, p.21).

Consideramos que, a partir da pesquisa realizada em campo – ou seja, na escola –, com abordagem qualitativa, foi possível compreender as experiências, percepções e significados atribuídos pelas professoras sobre suas práticas de leitura literária na Educação Infantil. Isso porque, segundo Gil (2002, p. 53), a pesquisa em campo “apresenta maior flexibilidade e é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo”.

Nesse contexto, escolhemos o grupo de professoras atuantes na Educação Infantil para a produção de dados, por meio de uma entrevista semiestruturada, entendendo ser elas potencial em desenvolvimento. Decidimos também pela observação em uma sala de aula da Educação Infantil, pois, através dela, buscamos uma visão aprofundada, a fim de valorizar o contexto e a subjetividade dos participantes, bem como possibilitar uma compreensão rica e detalhada das práticas educativas.

A entrevista, segundo Minayo (2009), tem como objetivo trazer compreensões e percepções dos sujeitos em relação ao objeto de pesquisa estudado, o que nos ajudou a construir informações pertinentes. Para isso, optamos pela entrevista semiestruturada, porque ela combina perguntas fechadas e abertas, permitindo que o entrevistado discorra sobre o tema em questão sem se prender rigidamente à indagação formulada (MINAYO, 2009).

Entendemos que as perguntas previamente estabelecidas oferecem um encadeamento temático. De acordo com Assis e Goulart (2022, p. 68), a entrevista oferece “uma relação, entre pessoas, instigada por uma curiosidade, pelo interesse em ouvir o que o outro sabe, pensa e entende sobre o assunto”.

O momento da entrevista, em que a pesquisadora se aproxima das professoras, é uma interação em que, ao ouvir a pergunta, a professora é levada a pensar, analisar e falar sobre o que foi perguntado. Diria que, na entrevista, recebemos respostas pontuais que, de certa forma, levam a professora a refletir sobre o que respondeu, gerando dúvidas, propósito e até curiosidades.

5.2 Contextualização da pesquisa

A pesquisa foi realizada em um município localizado na região do sudoeste mineiro que, de acordo com o Censo de 2022 do IBGE, possui uma população aproximada de 7.793 habitantes. Os setores que mais contribuem para a economia local são a agricultura, o comércio, o turismo e a Usina Hidrelétrica.

O município atende 04 escolas municipais e 02 escolas estaduais. Das quatro escolas municipais, 03 estão localizadas em bairros desvinculados da cidade, ainda que considerados urbanos.

A entrevista semiestruturada ocorreu com as docentes atuantes na Educação Infantil dessas 4 escolas, no ano de 2024. Para fins de descrição, as escolas serão nomeadas como A, B, C e D.

Escola A: Considerada a escola central do município, recebe alunos em sua maioria da zona urbana. Oferece Educação Infantil (4 e 5 anos) e Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º ano). Atende um total de 350 alunos: 98 crianças da Educação Infantil e 252 do Ensino Fundamental. As crianças da Educação Infantil são divididas em 05 turmas: 03 do 1º período (52 crianças) e 02 do 2º período (46 crianças).

Escola B: Localizada em um bairro a cerca de 3 km da cidade, atende 113 alunos: 40 crianças da Educação Infantil e 73 do Ensino Fundamental. As crianças da Educação Infantil são divididas em 02 turmas: 1º período (16 crianças) e 2º período (24 crianças).

Escola C: Localizada em um bairro a cerca de 5 km da cidade, atende 118 alunos: 36 crianças da Educação Infantil e 82 do Ensino Fundamental. As crianças da Educação Infantil são divididas em 02 turmas: 1º período (20 crianças) e 2º período (16 crianças).

Escola D: Localizada no bairro mais distante, a cerca de 15 km da cidade, atende 172 alunos: 68 crianças da Educação Infantil e 104 do Ensino Fundamental. As crianças da Educação Infantil são divididas em 04 turmas: 02 do 1º período (31 crianças) e 02 do 2º período (37 crianças). O 2º período é composto por uma turma no turno matutino (20 crianças) e outra no vespertino (17 crianças).

A Escola D foi o local escolhido para a observação, por pertencer ao mesmo bairro de residência da pesquisadora. A turma observada foi a do 2º período I, devido à disponibilidade de horário da pesquisadora. Essa turma é composta por 20 crianças com idade entre 5 e 6 anos, que frequentam a escola no turno matutino (das 7h às 11h25). Todas residem próximas à escola.

O quadro de funcionários da Escola D é composto por: uma diretora escolar, uma supervisora pedagógica, um apoio pedagógico, 28 professores (sendo 04 regentes da Educação Infantil, 13 regentes do Ensino Fundamental, 06 professores de apoio à Educação Especial, 02 de Educação Física, 01 de Música, 01 de Produção de Texto e 01 de Língua Inglesa), uma secretária escolar, um auxiliar de biblioteca e seis auxiliares de serviços gerais.

A infraestrutura da escola apresenta limitações. Suas instalações físicas contam com: 08 salas de aula, uma biblioteca em sala improvisada, sala para atendimento da psicopedagoga, sala dos professores, secretaria, direção, supervisão, cozinha com despensa e quadra coberta. A escola não tem pátio, apenas corredores. Os recursos tecnológicos disponíveis são: 03 lousas digitais com acesso à internet e 02 computadores para uso dos professores e demais profissionais. A utilização da internet é viável apenas nos aparelhos da escola, inviabilizando o uso em dispositivos particulares dos professores.

A entrevista foi realizada com 10 professoras da Educação Infantil: cinco do 1º período (crianças entre 4 e 5 anos) e cinco do 2º período (crianças entre 5 e 6 anos). A oscilação da

idade deve-se ao mês de nascimento da criança. A observação foi realizada na Escola D, em uma sala do 2º período no turno matutino, composta por 20 crianças com idade entre cinco e seis anos.

5.3 Instrumentos para geração de dados

Para a realização da pesquisa, estabelecemos dois procedimentos de produção de dados. O primeiro consistiu em entrevistas semiestruturadas com 10 professoras que atuavam na Educação Infantil da rede pública de ensino de uma cidade do sudoeste mineiro.

As entrevistas ocorreram individualmente, durante um momento específico de aula. Foi apresentado às professoras que a entrevista integrava a pesquisa sobre "Percepção docente acerca das práticas de leitura literária na Educação Infantil". Em seguida, foi entregue o questionário. A forma de resposta variou: algumas optaram por responder oralmente (sendo a conversa gravada e transcrita posteriormente); outras preferiram responder por escrito.

Como segundo procedimento, optamos pela observação e acompanhamento das atividades de leitura literária em uma turma do 2º período (crianças entre 4 e 5 anos), desenvolvidas pela professora no período de outubro a dezembro de 2024, correspondente ao 2º semestre letivo. A escolha dessa turma atendeu a critérios de conveniência da pesquisadora, referentes a horário e localização.

Vale salientar que esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética, contando também com a autorização da Secretaria de Educação do município.

Ao observar e valorizar as vozes das professoras, foi possível alcançar uma compreensão mais rica e aprofundada sobre o assunto, relacionar os textos das entrevistas com as leituras teóricas e obter uma percepção mais detalhada e examinada do objeto em estudo.

A entrevista semiestruturada contém 13 questões, abordando a formação docente e como as professoras percebem, compreendem e desenvolvem as práticas de leitura na Educação Infantil. Ela foi dividida em 4 categorias, conforme o Quadro 14 (abaixo):

1. Perfil docente.
2. Formação literária docente.
3. Quais e como são desenvolvidas as práticas de leitura?
4. Percepção docente sobre as práticas de leitura.

Quadro 5.14 – Questões para a entrevista

Questões	O que se pretende observar
1. Fale um pouco de sua formação. Qual sua graduação? Quanto tempo trabalha como professora? Quanto tempo trabalha na educação infantil? Quais cursos de formação continuada você fez?	Perfil docente
1. Como foi sua formação para o trabalho com a leitura e escrita na educação infantil? 2. O curso de graduação lhe ofereceu disciplinas (subsídios teóricos e práticos) para sua formação como um professor leitor? 3. O que você compreende por leitura literária?	Formação literária docente
1. Como as atividades de leitura literária são desenvolvidas na educação infantil? 2. Qual a melhor forma de ser ler para uma criança? Como você apresenta o livro? E depois da leitura quais perguntas são feitas? Quais atividades são realizadas? 3. Como acontecem as escolhas dos livros a serem trabalhados com as crianças? 4. Como os projetos de leitura são pensados e organizados na escola? 5. Descreva uma proposta literária desenvolvida por você e qual a repercussão que esta prática trouxe para as crianças?	Quais e como são desenvolvidas as práticas de leitura literária
1. Como você percebe o papel do professor para a formação dos pequenos leitores? 2. Qual embasamento teórico-metodológico subsidia seu trabalho com a leitura literária na educação infantil? 3. Qual a influência da leitura literária no processo de aprendizagem das crianças de forma satisfatória nesse processo de interação com o mundo? 4. Em relação a educação infantil de que forma as propostas literárias podem se tornar experiências de leitura para as crianças?	Percepção docente sobre as práticas de leitura literária.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

A partir das perguntas estabelecidas, fizemos uma correlação entre a percepção, a formação e a atuação das professoras, analisando o grau de importância que elas atribuem à leitura literária na Educação Infantil. Também observamos algumas práticas de leitura literária por elas realizadas, estabelecendo um paralelo com os documentos e obras estudados, a fim de compreender como se processa a formação leitora das crianças desde a base.

Outro instrumento de produção de dados constituiu-se na observação das atividades de leitura literária, em uma turma do 2º Período da Educação Infantil, nos meses de outubro e novembro, durante o 2º semestre do ano letivo de 2024.

Na observação, verificou-se como ocorreu a escolha do livro, como a professora utilizou a voz, qual foi a disposição das crianças no momento da história, quais estratégias de leitura ela utilizou e como se deu a mediação, conforme demonstra o quadro abaixo:

Quadro 5. 15 – Dados observados em sala de aula

Período de observação	Aspectos observados	Detalhamento
Período de Outubro a novembro	Livro -Leitura Literária	- Capa - Imagens - Texto
	Voz da professora	- Com performance - Sem performance
	Disposição das crianças	- Fila - Roda
	Estratégias de leitura (antes, durante e depois)	- Antes - Durante - Depois
	Mediação do professor	- Escuta ativa. - Escuta passiva

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Os dados coletados por meio das entrevistas semiestruturadas e da observação na sala do 2º Período foram analisados segundo a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977), percorrendo as etapas de: Pré-análise, Exploração do material, e Tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Vale salientar que as entrevistas ocorreram individualmente, em cada escola, no horário previamente agendado com a professora, aproveitando-se dos momentos específicos de realização da leitura literária. No primeiro contato, ao ser apresentada à pesquisa, algumas professoras comentaram sobre a importância e a necessidade de se trabalhar mais com a leitura literária, mas ressaltaram que, devido à apostila utilizada, acabava sobrando pouco tempo para se dedicar a essa prática.

A observação foi realizada durante os meses de outubro e novembro, em uma sala do 2º Período no turno matutino.

5.4 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa foram professoras de um município do sudoeste mineiro, que atuaram como docentes do 1º e 2º período da Educação Infantil no ano de 2024. A observação ocorreu em uma escola, em uma turma do 2º período, cuja professora também participou da entrevista. A escolha dessa turma e dessa professora deveu-se à disponibilidade da pesquisadora quanto à localização da escola e ao horário.

Abaixo temos o quadro perfil das docentes. As siglas referem-se às professoras entrevistadas.

Quadro 5. 16 – Perfil dos docentes

Perfil Docente					
Professora	Graduação	Pós-graduação	Tempo docência	Tempo Ed. Inf.	Curso de Formação
P1	Pedagogia	Educação Especial	3 anos	2 anos	Educação Especial
P2	Letras e Pedagogia	Educação Especial e Arte	23 anos	3 anos	LEEI
P3	Pedagogia	Psicopedagogia	7 meses	7 meses	LEEI
P4	Pedagogia	Neurociência Aplicada à Educação e Aprendizagem e Psicopedagogia Clínica e Institucional	7 meses	7 meses	LEEI
P5	Pedagogia e Matemática	Educação Especial	3 anos	3 anos	LEEI
P6	Pedagogia	Educação Infantil	7 meses	7 meses	LEEI
P7	Pedagogia	Educação Infantil e Neuropsicopedagogia	5 anos	3 anos	LEEI
P8	Técnica em Eletrotécnica, Licenciatura Física e Pedagogia	Ensino da Física e Gestão Escolar	18 anos	7 meses	LEEI
P9	Licenciatura plena em Pedagogia e Educação Especial	Educação Especial	2 anos	1 ano	Pro Ciência e LEEI
P10	Biologia e Pedagogia	Alfabetização e letramento/ Educação Especial	20 anos	5 anos	Foi contratada depois do ingresso no LEEI

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Pelo quadro, pudemos observar que o perfil das professoras apresenta pouca variação em relação à formação inicial, mas maior diversidade nos cursos de especialização e pós-graduação *lato sensu*. As 10 professoras da Educação Infantil entrevistadas possuem graduação em Pedagogia e apresentam formação *lato sensu*, sendo todas pós-graduadas. Dentre as 10,

apenas 2 não participaram do Programa de Formação Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), oferecido em 2024 pelo MEC. Quanto ao tempo de trabalho como docente, 08 dessas professoras são consideradas iniciantes, por apresentarem pouco tempo em exercício, e para 50% delas este foi o primeiro ano de atuação na Educação Infantil.

A observação ocorreu na turma do 2º período matutino. Foram registrados dois momentos, com 2 professoras diferentes: a professora regente e a professora pesquisadora. Esta turma é composta por 19 crianças.

5.5 Categorias de análise

Para a interpretação dos dados desta pesquisa, optamos pela Análise de Conteúdo, que, segundo Bardin (2011, p. 31), se define como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações”, que visa “obter, por uma metodologia sistemática e objetiva descrever o conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos ao que se pesquisa”.

A análise de conteúdo nesta pesquisa tem como princípio interpretar e analisar as entrevistas realizadas com as professoras da Educação Infantil e os dados coletados por meio da observação em sala de aula, durante sete momentos de leitura.

De acordo com Bardin (2011), a análise de conteúdo organiza-se em três polos cronológicos: a pré-análise; a exploração do material; tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Segundo Bardin (2011), a pré-análise é a fase da organização, cujo objetivo é tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais. Para isso, é preciso realizar a escolha dos documentos, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final. O autor ressalta ainda que, embora a pré-análise tenha por objetivo a organização, ela é composta por atividades não estruturadas e abertas.

Em nossa pesquisa, na pré-análise (1) das entrevistas, foi realizada a organização das perguntas em eixos temáticos: (a) Perfil docente (apresentado na seção anterior); (b) Formação literária docente; (c) Práticas de leitura literária; e (d) Percepção docente sobre as práticas de leitura literária.

Na exploração do material (2), destacamos palavras que se repetiam ou que apareciam com maior evidência nas respostas das professoras entrevistadas. No tratamento dos resultados, inferência e interpretação (3), buscamos tecer considerações a partir dos aportes teóricos sobre leitura e mediação literária.

Na observação em campo das atividades de leitura literária realizadas por duas professoras, buscamos, de maneira exploratória, destacar durante as práticas: qual obra foi escolhida para a atividade de leitura, como a professora utilizou a voz, como as crianças se dispuseram, quais estratégias de leitura foram utilizadas e como se deu a mediação da professora.

Na observação em campo das atividades de leitura desenvolvidas pelas professoras da Educação Infantil, somaram-se sete momentos de leitura literária, ocorridos em uma sala do 2º Período, no horário das 7h às 9h30, durante os meses de outubro e novembro. O tempo gasto pela professora para ler a história do livro foi, em média, de 5 a 10 minutos. Eu, porém, permanecia até o momento do recreio para não interromper a aula.

A partir da observação, foi possível relacionar um pouco das respostas da entrevista com a prática em sala de aula, e da prática em sala com a teoria. Isso porque a leitura literária na Educação Infantil tende a ser pouco desenvolvida, por perceber-se que a escola ainda valoriza muito a escrita e o papel, que o acervo nem sempre favorece, que o tempo das professoras é escasso e que a formação também se apresenta como deficitária na questão da literatura. Consequentemente, aquele trabalho de leitura que estimula a oralidade, a criatividade, a imaginação e a escuta – essencial, já que as crianças não sabem ler – acaba por não ser tão explorado, reduzindo-se a uma simples leitura e a perguntas explícitas, as quais serão apresentadas no próximo capítulo.

6 ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, apresentamos a análise da entrevista realizada com as 10 professoras da Educação Infantil. A análise foi dividida em dois momentos. No primeiro, intitulado “A formação docente para a prática literária”, trazemos as respostas das professoras como eixo de reflexão, organizadas em três categorias: (a) Formação literária docente; (b) Práticas de leitura literária; e (c) Percepção docente sobre as práticas de leitura literária.

No segundo momento, “Atividades de leitura literária na Educação Infantil”, apresentamos as observações de duas situações de atividades de leitura realizadas na Educação Infantil por duas professoras distintas.

6.1 A formação docente para a prática literária

Nesta seção, trazemos a percepção das professoras em relação à formação docente para as práticas de leitura literária. Para isso, dividimos a análise em três pontos reflexivos: (a) Formação literária docente; (b) Práticas de leitura literária; e (c) Percepção docente sobre as práticas de leitura literária.

Nos próximos três quadros, apresentamos perguntas que visam compreender como se deu a formação inicial literária das professoras da Educação Infantil e qual a compreensão que elas têm sobre a leitura literária.

(a) Formação literária docente

Quadro 6. 17 – Pergunta 1: Formação literária docente

Como foi sua formação para o trabalho com a leitura e escrita na educação infantil?	
PN	[...] na vivência no dia a dia com outros professores na prática vendo o que mais chama a atenção deles.
PA	[...] Toda formação é voltada para a prática em sala[...].
PLE	[...] a prática é o que vale, pois a teoria é muito abrangente.
PLI	[...] a ajuda na formação foi o estágio que eu realizei.
PMS	Não lembra.
PJ	[...] eu sempre gostei muito de ler e a pós em Educação Infantil veio me reforçar isso, a importância [...].
PT	[...] no lúdico, [...] não me lembro de nenhuma disciplina ter sido oferecida.
PVI	[...] tinha que ler e fazer o resumo
PVA	[...] material teórico-metodológico [...] contato com diversos tipos de textos e exemplos de práticas [...]
PE	Boa

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

O que percebemos nas respostas de 50% das professoras é que elas mencionam a prática. Tal recorrência em destacar a prática, no sentido da ação do fazer pedagógico, mostra-se como algo de maior evidência em sua percepção. Com isso, podemos considerar uma fragilidade na formação, uma vez que a maioria não apontou uma formação inicial ou mesmo continuada específica, embora possuam especialização. Não percebemos nas respostas um saber acadêmico, mas um saber construído a partir das próprias experiências. Ao mencionarem a palavra “prática”, entende-se que o embasamento teórico sobre como trabalhar a leitura na Educação Infantil não é algo claro para a ação pedagógica. Percebemos, em algumas falas, a importância da formação ocorrida no curso do LEEI, porém abordaram-se principalmente as trocas de experiência com os pares durante as formações, sem menção à teoria. Vale ressaltar que teoria e prática devem caminhar juntas.

É necessário conhecer a teoria para atuar na prática, e as duas juntas, segundo Caldeira e Zaidan (2013), geram a práxis pedagógica, que se torna evidente na ação, reflexão e ação das professoras. Com a práxis pedagógica, estão presentes a concepção e a ação que buscam transformar a realidade, ou seja, há unidade entre teoria e prática. As ações práticas abrem caminho para o sujeito-professor refletir, no plano teórico, sobre a dimensão criativa de sua atividade – isto é, sobre a práxis.

Analisando as respostas das professoras e sabendo que a formação da maioria é em Pedagogia, percebemos lacunas que essa formação apresenta em relação à Educação Infantil. Bernadete Gatti (2019, p. 30) aponta um problema quanto à diversidade que a licenciatura em Pedagogia traz e indica que o estágio, “deve visar o aprofundado contato dos licenciandos com o trabalho escolar, fica subdividido em seis partes, o que não favorece a consolidação de interfaces entre teorias e práticas docentes pois cada uma dessas instâncias educacionais tem suas facetas peculiares”. Além de o estágio ser dividido em seis partes, o currículo dessa licenciatura tem apenas cerca de 10% de disciplinas que abarcam a Educação Infantil, segundo pesquisas de Gatti e Barretto (2009) e de Pimenta, Fusari, Pedroso e Pinto (2017), apresentadas por Baptista e Rabelo (2019). Portanto, repensar a formação docente inicial e continuada torna-se indispensável.

O curso de graduação lhe ofereceu disciplinas (subsídios teóricos e práticos) para sua formação como um professor leitor?	
PN	Não
PA	Sim, através da graduação[...]
PLE	[...] brinquedoteca, mas leitura não.
PLI	[...] fazer a graduação com empenho, se enquadra como um “professor leitor [...]
PMS	Sim[...]
PJ	Sim [...] não conseguia ler todos
PT	Não [...]
PVI	[...] não [...] o LEEI
PVA	Sim, [...] como prática social.
PE	[...] montar livro [...]

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Ao serem indagadas se o curso de graduação havia oferecido disciplinas (subsídios teóricos e práticos) para sua formação como um professor leitor, 40% das professoras responderam que não, 40% responderam que tiveram disciplinas que contribuíram para serem um professor leitor, e os outros 20% não deixaram essa resposta clara.

Nas respostas, foi possível perceber, mais claramente, diferenças contidas nos cursos de formação inicial das professoras.

Belmiro, Machado e Baptista (2015) apontam que, em muitos cursos de formação – tanto inicial quanto continuada –, os docentes aprendem a ensinar leitura e escrita sem que, muitas vezes, eles mesmos sejam leitores e produtores de texto. Os autores destacam também que esses professores não são estimulados a utilizar a leitura e a escrita de forma mais desafiadora, o que repercute, frequentemente, no uso da literatura apenas para o ensino de conteúdos programáticos, ignorando sua dimensão estética.

Quadro 6. 19 - Pergunta 3: Formação literária docente

O que você compreende por leitura literária?	
PN	[...] que desperta [...]
PA	[...] viajar e participar [...]
PLE	[...] livros de historinhas.
PLI	[...] viver duas realidades [...]
PMS	[...] desperta maior interesse[...]
PJ	[...] desperta maior interesse [...]
PT	[...] ajuda no despertar [...]
PVI	É a leitura de contos, livros, poesias, de histórias [...]
PVA	[...] estimula a sensibilidade[...]
PE	[...] lerem sempre os clássicos [...]

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

As respostas das professoras evidenciam uma formação inicial fragilizada. A palavra mais repetida em suas falas foi “despertar”. Podemos dizer que a palavra mais adequada não seria “despertar”, como se a imaginação estivesse em estado de dormência – as crianças já trazem uma potencialidade imaginativa, criativa e curiosa. A expressão mais precisa seria *estimular*, *incentivar* ou mesmo *potencializar*. A professora P9 demonstra conhecimento sobre o assunto ao abordar que “A leitura literária estimula a sensibilidade, permitindo inúmeras possibilidades no desenvolvimento social, emocional e cognitivo”. Bajour (2012, p. 11) defende com determinação “uma concepção dialógica da leitura e da formação de leitores, em que predomine a negociação de sentidos e sua permanente expansão”. Diante da defesa da autora e da resposta da professora, compreendemos que é preciso diálogo e partilha de compreensões entre as crianças e/ou com as professoras para que a construção de sentidos se efetive após a leitura – principalmente diante da leitura literária, que é aquela que nos mobiliza a pensar, que nos emociona, que torna sonhos possíveis e que nos tira do lugar comum.

Outro ponto fragilizado aparece na resposta de 30% das professoras, que entendem a leitura literária como leitura de clássicos, histórias, contos e poesias. Percebe-se, assim, apenas uma leitura de decodificação, sem o desenvolvimento da compreensão leitora que valoriza o texto, as imagens e todas as experiências e conhecimentos que as crianças demonstram no momento da leitura.

Podemos perceber que a formação repercute na compreensão das professoras e, provavelmente, em suas práticas sobre leitura literária. A leitura literária é uma atividade que precisa ser planejada e desenvolvida, assim como as demais – ou até mais, por se tratar de um trabalho com a linguagem. No entanto, o momento da leitura literária não é visto como desenvolvimento da linguagem verbal (oral e escrita) e não verbal (exploração das imagens), nem como construção de sentidos proporcionada pelo texto e troca e ampliação de conhecimento das crianças. É percebido, sobretudo, como um processo mais lúdico, como se nota nos verbos mencionados nas respostas: “despertar a imaginação, viajar, sensibilidade, viver duas realidades”.

Nesse eixo temático, percebemos a fragilidade da formação docente em relação à formação literária. Elas mencionam palavras e expressões que combinam com a leitura literária, mas têm dificuldades com os conceitos e com as possibilidades de mediação – aspectos que fazem parte da formação. Daí a necessidade de políticas públicas de formação e de um fortalecimento na formação inicial e continuada.

Nos próximos seis quadros, conheceremos como as práticas de leitura literária ocorrem nas salas e nas escolas de Educação Infantil, buscando compreender como se dá a escolha do

livro, de que forma a leitura é realizada em sala de aula e como a professora conduz esse momento.

b) Práticas de leitura

Quadro 6. 20 – Pergunta 1: Práticas de leitura

Como as atividades de leitura literária são desenvolvidas na educação infantil?	
PN	[...] livros apropriados com ilustrações, materiais concretos e encenações.
PA	[...] contação [...] folhear [...] contar
PLE	[...] bibliotecária [...] quando consigo.
PLI	[...] bibliotecária [...] faço inclusão de obra literária [...]
PMS	[...] na quinta-feira [...] biblioteca [...]
PJ	[...] folhear os livros [...] biblioteca [...] cantinho da leitura
PT	[...] leitura deleite [...] hora do conto com o responsável [...]
PVI	[...] na biblioteca [...] cantinho da leitura [...]
PVA	[...] exploro a capa, fazendo perguntas [...]
PE	[...] o ajudante vai lá e pega o livro [...] na biblioteca [...]

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Podemos perceber que as respostas das professoras apontam duas situações distintas para a atividade de leitura: aquela que acontece mediada pela professora, no ambiente da sala de referência – onde ela mostra o livro, lê para as crianças, faz perguntas e estimula a leitura – e outra que ocorre na biblioteca ou sala de leitura, que pode ser mediada por outra pessoa e que organiza a leitura de livros e/ou outras atividades. Na escola em que a observação foi realizada, por exemplo, o bibliotecário foi até a sala de referência para ler o livro, interagindo com as crianças durante a história, cada uma em seu lugar.

Vale salientar que esse momento de leitura literária conduzido pela professora, em sala de aula, é muito importante. Goulart (2023, p. 267) ressalta que a leitura literária, além de possuir uma “vertente formativa”, acrescenta que “é uma ação de expressividade da linguagem, como ação de criticidade, como posicionamento do leitor em relação ao texto. A leitura mobiliza ações em que a partir do texto o leitor pode pensar, duvidar, perguntar, discordar, pode ficar emocionada, sentir-se inquieta ou curiosa”. A autora destaca, ainda, que é preciso “a alteração do paradigma da leitura como um dever (ou como uma obrigação) para a leitura literária como um direito, o que traz implicações no modo de relação do leitor com o texto” (GOULART, 2023, p. 273). Sabemos que o professor tem forte influência para contribuir a fim de que essa relação das crianças com o livro seja promissora.

As respostas a essa pergunta mostram, ainda, uma necessidade de compreensão de que a formação leitora depende do acesso, do uso, da mediação, da experiência e do contato com o livro.

Quadro 6. 21 - Pergunta 2: Práticas de leitura

Qual a melhor forma de ser ler para uma criança? Como você apresenta o livro? E depois da leitura quais perguntas são feitas? Quais atividades são realizadas?	
PN	[...] sentada na altura das crianças [...] lendo e mostrando as imagens [...] pergunto o nome da história, nome dos personagens, local em que se passa a história [...] ilustrem o que entendeu ou parte que mais gostou.
PA	Contando [...] mostrando [...] Rodinha [...] todos falam [...] escrevo na lousa as palavras mais importantes, onde retiramos a quantidade de letras, quais são as letras que ela apresenta, vogais e consoantes
PLE	Conto [...] mostrando as imagens [...] pergunto se eles gostaram ou não. A professora da biblioteca é quem traz atividades.
PLI	Preparo o ambiente [...] (círculo ou semicírculo) [...] apresento a capa [...] pergunto [...] após escutar, faço a leitura [...] posiciono o livro de forma que as crianças observem as imagens e eu também consiga ler a história. Exploro as cores, tamanhos e formas das imagens [...] as perguntas são diversas [...]
PMS	[...] sentadinho de roda, pego o livrinho [...] pergunto o que mais eles gostaram [...] eles mesmo pegarem o livro e inventar da maneira que eles entenderam [...] dou um desenho para eles colorirem.
PJ	[...] primeira [...] folhear [...] conto histórias [...] desenhar livre [...] criar um ambiente de curiosidade [...] começo uma história e paro [...] cada um pode falar do final que vai ser. [...]
PT	[...] acalmar as crianças [...] a apresentação do título do livro e pergunto será o que conta nesta história, o que será que acontece e peço que viajem na história, [...] peço que viajem na história, [...]
PVI	A rodinha quando você lê e mostra a gravura [...] vai relacionar o que está vendo com o que eles estão ouvindo [...] pergunto sobre os personagens [...] não dou atividade pra eles [...]
PVA	Apresento e exploro a capa do livro fazendo perguntas com objetivo de antecipar o que vai acontecer na história, pedindo para observarem as ilustrações, os cenários, as situações e as expressões dos personagens, [...] pergunto quais são os personagens da história, onde aconteceu, a parte que mais gostaram [...] atividade eu faço um desenho sobre a história
PE	Eu apresento a capa, falo pra eles imaginarem a história [...] pergunto quem são os personagens, o que aconteceu, a gente reconta a história [...] peço para reproduzir a história através do desenho.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Diante das respostas apresentadas, foi possível perceber que 40% das professoras organizam uma roda com as crianças e reconhecem a importância dessa disposição para uma melhor interação entre as crianças e com a professora. Brandão e Rosa (2011, p. 38) defendem que “ao participar da roda, inicialmente, como ouvinte, a criança vai ampliando suas formas de atuar no grupo, tornando seu aquilo que era originalmente uma ferramenta sociocultural”. As autoras ressaltam a participação na roda como uma ampliação da cultura da criança na escola, considerada a primeira sociedade estruturada a que ela pertence.

Podemos perceber que apenas 30% das professoras mencionaram o conhecimento prévio das crianças ao apresentar a capa e ouvir suas falas, escutando as hipóteses sugeridas por elas durante a leitura das imagens da capa. Apenas 10% das professoras apresentaram o autor e o ilustrador do livro.

Durante a leitura, apenas uma professora mencionou que gosta de interagir com as crianças, embora não tenha sido possível compreender o nível dessa interação.

Na maioria das respostas, não foi possível perceber interação e, muito menos, mediação – elementos que possibilitam a construção de sentidos e ampliam o conhecimento das crianças. Também não é perceptível a atualização das hipóteses das crianças durante a leitura. Infere-se que a leitura é realizada pela professora, que mostra as imagens e apenas ao final faz perguntas sobre a história para verificar a compreensão dos aspectos principais.

Percebe-se que as estratégias de leitura propostas por Solé (1998) para uma compreensão leitora efetiva, assim como os passos sugeridos por Cosson (2022) para ampliar o letramento literário das crianças, são desconhecidos ou negligenciados, pois há pouca ou nenhuma interação durante a leitura. Acreditamos que o momento da leitura literária não é considerado uma forma de aprendizagem significativa e importante para essa fase.

No entanto, Solé (1998, p. 71) abordam que “o leitor deve possuir conhecimentos adequados para elaborar uma interpretação sobre o texto”. Compreendemos que a leitura literária deve ser bem planejada e desenvolvida desde a infância, para mobilizar, transportar, ampliar e conduzir o ouvinte a mundos fictícios, a encontros inesperados, a vivências sonhadas – uma viagem pela imaginação através da voz do professor, que deve utilizar “da arte de malabarismos da atenção, do suspense, da participação e do entretenimento, que se busca provocar no outro o despertar para a quimera.” (GOULART; LOBO, 2019, p. 129). As autoras salientam a importância da cadência rítmica para transportar o leitor para dentro da história, comovendo-o, induzindo-o, envolvendo-o e conduzindo-o à compreensão da narrativa.

Salientamos que, no momento da leitura, é preciso promover experiências em que as crianças tenham oportunidade de falar e ouvir. Apesar de as professoras realizarem perguntas no início e ao final, percebe-se que as estratégias de leitura propostas por Solé (1998) – antes, durante e depois da leitura – precisam ser planejadas e utilizadas para ampliar a compreensão leitora e a construção de sentidos pelas crianças.

Goulart (2023) enfatiza a necessidade de discutir a história, o enredo, o ritmo, a relação entre o começo e o final, os personagens e até a forma física do livro. A autora discute a importância de reservar tempo para conversar sobre as previsões no início da leitura e seu

desfecho. A discussão em torno do livro e da leitura aproxima o leitor da compreensão leitora e amplia seu entendimento para a construção de sentidos.

Sobre as atividades realizadas após a leitura, 80% das professoras mencionaram o desenho – sendo 50% desenho livre e 30% desenho para colorir. Ressaltamos que o desenho livre sobressai ao de colorir, devido à possibilidade de compreender a interpretação das crianças. No entanto, para isso, são importantes um planejamento e um critério de análise para compreender, compartilhar e examinar os traços feitos por elas. Caso contrário, será uma atividade vaga; mas, se bem explorada, é possível compreender os sentidos e os sentimentos que a história despertou na criança.

Uma professora realiza, como atividade pós-leitura, a extração de palavras contidas no texto literário para trabalhar o ensino das letras e suas quantidades. Isso demonstra sua preocupação tanto com a dimensão da apropriação da escrita alfabética quanto com a do letramento – brincar com as palavras, trocar letras, formar novas palavras –, “acreditando na possibilidade de os alunos construírem conhecimentos sobre essa escrita desde a educação infantil”, conforme apontam Brandão e Rosa (2011, p. 99).

Vale ressaltar que a professora precisa exercer um papel de mediadora, como apontam Brandão e Rosa (2011). Mediar a leitura, segundo as autoras, não é apenas observar as reações das crianças, responder às perguntas ou chamar a atenção para as ilustrações. Ser mediadora é pensar previamente em possíveis perguntas que podem ser feitas antes, durante e após cada leitura. Ou seja, mais uma vez percebemos a importância do planejamento para esse momento.

Quadro 6. 22 - Pergunta 3: Práticas de leitura

(Continua)

Como acontecem as escolhas dos livros a serem trabalhados com as crianças?	
PN	[...] de acordo com o planejamento [...] momento livre [...] eles escolhem o livro e eu faço a leitura para eles.
PA	[...] faixa etária [...] tenham um tema onde se consiga debater
PLE	[...] forma aleatória [...] apostila pede.
PLI	[...] O ajudante do dia faz a escolha do livro [...]
PMS	[...] escolhe os livrinhos que tem mais imagens e menos escrita [...]
PJ	[...] eu sempre troco, vou na biblioteca e aí eu tenho liberdade de escolher [...] bibliotecária separa por faixa etária
PT	[...] de acordo com a idade [...] ter vocabulário que as crianças tenham entendimento e interajam evitando a dispersão [...] ter imagens maiores e coloridas que descrevam bem a história.
PVI	[...] de acordo com a realidade das crianças e o nível delas.

(Continuação)

Como acontecem as escolhas dos livros a serem trabalhados com as crianças?	
PVA	[...] de acordo com o material didático [...] de acordo com as datas comemorativas
PE	[...] de acordo com a faixa etária, com o colorido bonito [...]

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Nas respostas das professoras, percebe-se que as escolhas dos livros são variadas, tanto individualmente quanto em grupo. Enquanto 50% escolhem livros de acordo com a faixa etária das crianças, 20% utilizam os sugeridos pela apostila. Outras 30% mencionam livros com mais imagens e menos escrita, 10% citam livros de contos, 10% falam sobre livros de datas comemorativas e 30% deixam que as crianças ou elas mesmas escolham de forma aleatória. Nesse quesito, podemos perceber que a escolha de livros é bem diversificada. Apesar de a faixa etária ser um critério necessário, é preciso que a seleção ocorra como propõe Bajour (2012, p. 11): “que se priorize a eleição de textos efetivamente literários, abertos, polissêmicos, da melhor qualidade, que sejam capazes de provocar o leitor das mais diferentes maneiras e evitem caminhos demasiadamente facilitadores e demagógicos”.

A formação fragilizada quanto ao trabalho com a leitura literária na Educação Infantil vem sendo demonstrada nas respostas das professoras. Ao considerar apenas a faixa etária como critério para a escolha dos livros, pode-se incorrer no equívoco de utilizar obras que não apresentam autoria e que contêm imagens que não possibilitam interpretações diversas. Portanto, é importante observar a estética do livro, tanto das imagens quanto das palavras, para potencializar a imaginação e a associação com o já conhecido pelas crianças. Bajour (2012, p. 51) discorre que “é na seleção de textos que se inicia a escuta, aí o ouvido do mediador começa a se apurar. A escolha de textos vigorosos, abertos, desafiadores, que não caiam na sedução simplista e demagógica, que provoquem perguntas, silêncios, imagens, gestos, rejeições e atrações”. A autora enfatiza que a escolha é a antessala da escuta, daí a necessidade e importância do planejamento para o momento da leitura, e que as escolhas não devem ser aleatórias. Ela acrescenta que “pensar nos textos com antecedência é imaginar perguntas, modos de apresentar e adentrar os livros, estratégias de leitura [...] possíveis pontes entre o texto proposto e outros etc”. No entanto, Bajour (2012, p. 60) deixa claro que “as significações ou as maneiras de penetrar nos textos não estão dadas de antemão, ou de que não existe alguém, nesse caso o docente, que tenha a chave da verdade”.

Como os projetos de leitura são pensados e organizados na escola?	
PN	[...] orientações da apostila e na biblioteca [...]
PA	[...] de maneira que atenda diretamente os alunos [...]
PLE	[...] responsabilidade da bibliotecária, [...]
PLI	[...] aula semanal com a bibliotecária [...]
PMS	A maleta viajante [...]
PJ	[...] hora do conto [...] com ela (bibliotecária) [...] cada criança escolhe um livro para levar para casa e ficar uma semana.
PT	[...] diariamente na sala com a leitura deleite, [...] aula do conto que é feita pelo profissional responsável pela biblioteca [...] projeto maleta viajante [...]
PVI	[...] ficou de fazer a aula da biblioteca.
PVA	[...] de acordo com a necessidade dos alunos.
PE	[...] tem o bibliotecário que vem toda sexta-feira e conta a história.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Ao perguntar sobre projetos de leitura existentes na escola, 70% das professoras frisaram o momento de leitura semanal com o/a bibliotecário(a) e sobre as atividades que ele/ela desenvolve. Apesar de ser importante, consideramos isso insuficiente. O trabalho com a leitura literária deve ser algo enfatizado e incentivado a ocorrer diariamente em todas as salas de aula da escola, principalmente na Educação Infantil, pois a “Literatura é porta de entrada para o mundo letrado. Porta que se abre à face criativa do texto escrito, à arte e sua potência transformadora” (CORSINO, 2010, p. 184). Nessa mesma direção, Antônio Cândido (1995) evidencia o poder humanizador da literatura. Diante dessas colocações, podemos perceber a importância de a escola propor projetos de leitura literária para dinamizar e humanizar professoras e aprendizes.

Nas respostas de 20% das professoras, o resultado ficou vago, levando a entender que os projetos de leitura são realizados apenas quando as crianças apresentam alguma necessidade específica. Entendemos, nesse sentido, que quanto mais as crianças forem motivadas e desafiadas para uma leitura literária – que abarca um dos tipos de leitura expostos por Martins (1982), com uma dinâmica que envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos e neurológicos –, melhores serão os resultados. Com esse intuito, a criança desenvolve a oralidade, potencializa a imaginação, estimula a criatividade, ajuda a ser crítica, a ter um posicionamento, amplia o conhecimento sobre si, sobre o outro e sobre o mundo, e coloca-se em contato com diferentes palavras, despertando a curiosidade por aprender a linguagem escrita. A escola é o lugar que fomenta e impulsiona o hábito de leitura. Bamberger (1975) defende a leitura não apenas como uma habilidade técnica, mas como uma prática cultural e social.

Envolver as crianças com a leitura em diferentes práticas é uma ação necessária para promover seu letramento literário. Cosson (2022, p. 23) afirma que “o letramento literário é

uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola”. E ainda acrescenta: “os livros, como os fatos, jamais falam por si mesmos. O que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola.” (COSSON, 2022, p. 26).

Quadro 6. 24 - Pergunta 5: Práticas de leitura

Descreva uma proposta literária desenvolvida por você e qual a repercussão que esta prática trouxe para as crianças	
PN	Maleta viajante [...]
PA	[...] trabalhar com fantoches [...]
PLE	[...] conto as histórias sem utilizar o livro [...]
PLI	[...] luva usada como fantoche de uma ovelha, com o nome de Lulu. [...]
PMS	A Maleta viajante [...]
PJ	[...] toda semana eu escolho um dos livros que eles pegaram e conto para todos os alunos na sala [...] outra também foi da Consciência Negra, e eu tenho uma aluna negra e ela super se aceita [...]
PT	[...] leitura deleite [...]
PVI	A leitura do Raul (bibliotecário) com as crianças [...]
PVA	[...] conto da Branca de Neve [...]
PE	[...] história recortada da Chapeuzinho vermelho, depois monta a chapeuzinho, é um livrinho [...]

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Foi possível observar uma variação nas propostas literárias, desde ações dentro da sala de aula até aquelas que extrapolam a escola e envolvem as famílias, como é o caso da “Maleta viajante”. A professora P5 explica: “Maleta viajante, como eu falei, vai um ursinho de pelúcia junto com os livrinhos, aí eles ficam com ela durante uma semana. Eles amam”. A professora P7 diz que “a maleta viajante onde cada semana uma criança leva para casa vários livros para desfrutar de momentos de leitura com a família juntamente com um caderno de registros para família escrever e a criança desenhar sobre o livro que mais gostou”. Brandão e Rosa (2011, p. 172) enfatizam que a maleta viajante é “uma estratégia didática que permite estabelecer uma ponte [...] de forma assegurar que as práticas voltadas para a formação da criança leitora continuem além dos muros da escola”.

Percebemos que se trata de um projeto interessante, que envolve a leitura em família e inclui o registro em um caderno tanto pela criança quanto pelos adultos que a acompanham. Este projeto poderia ser ampliado com uma apresentação aos colegas, o que ajudaria a criança a organizar seus pensamentos e explicar os detalhes do desenho. Seria o retorno da ponte mediadora fora do ambiente escolar, pois quando esses registros voltam para a escola carregados da bagagem familiar, para serem compartilhados com os colegas, promove-se um momento de partilha e de acolhimento das experiências de leitura vividas com outras pessoas.

A proposta literária que mais nos chamou a atenção foi a de uma professora que descreveu o desfecho de três histórias: “A Pequena Sereia”, “Pretinha de Neve e os Sete Gigantes” e “Menina Bonita do Laço de Fita”, o que mostra a identificação das crianças com a narrativa. Bajour (2012, p. 11) defende uma “concepção dialógica da leitura e da formação de leitores, em que predomine a negociação de sentidos e sua permanente expansão”. Daí a importância de escutar o que cada criança traz consigo e mediar para que ocorra uma ampliação do conhecimento e da interpretação sobre a leitura realizada.

Quando a criança se identifica com uma história, isso nos remete a uma profunda ideia de pertencimento e envolvimento. Por isso, é fundamental que o trabalho com a leitura literária ocorra diariamente nas salas de aula desde a Educação Infantil, com o intuito de contagiar e expandir cada vez mais o gosto e o interesse por ler, conhecer-se, comparar e selecionar, ampliando assim o letramento literário das crianças.

Nas respostas, pudemos perceber que há poucas reflexões, desdobramentos e repercussões planejadas para as crianças, mas também uma intenção de diálogo com a família, constituindo a leitura como uma ponte entre esses espaços: escola e casa/família.

Abaixo consta o mapeamento das práticas de leitura literária mencionadas pelas professoras.

Quadro 6. 25 – Síntese das práticas de leitura

Mapeamento das Práticas de Leitura		
Nº	Atividades	Quantidade de professoras que mencionaram
1	Leitura com bibliotecário (a) ou/ na biblioteca	06
2	Folhear os livros	05
3	Contar ou ler histórias	05
4	Roda de leitura	04
5	Momento de leitura livre	03
6	Cantinho de Leitura	03
7	Maleta viajante	02
8	Leitura deleite	01
9	Recortar gravuras e criar a própria história	01

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Ao analisar as práticas de leitura literária mencionadas pelas professoras, foi possível perceber que mais de 50% das atividades são realizadas, alternadamente, pela criança, pelo(a) bibliotecário(a) ou pela família. Apesar de importante, essa característica representa uma porcentagem maior do que a das atividades desenvolvidas diretamente pela professora.

Abaixo, nos próximos quatro quadros, temos a percepção das professoras sobre a importância da leitura literária para a vida das crianças e o embasamento que elas possuem para esse trabalho.

(c) Percepção docente sobre as práticas de leitura literária.

Quadro 6. 26 – Pergunta 1: Percepção docente sobre as práticas de leitura

Como você percebe o papel do professor para a formação dos pequenos leitores?	
PN	[...] O gosto pela história deve ser primeiramente, encantar o professor e depois repassa para as crianças.
PA	[...] papel fundamental [...] incentivar nossos alunos, desde cedo com leituras interessantes e prazerosas de forma lúdica e descontraída
PLE	[...] o professor incentiva esse gosto [...]
PLI	[...] deve ser referência [...] frequência de leitura, o cuidado ao manusear as obras literárias e até mesmo o tom de voz [...]
PMS	[...] incentivar porque ajuda muito na fala, na imaginação, na concentração, [...] a criança vai ter com os livros é na escola. [...]
PJ	[...] é fundamental [...] tá nas nossas mãos você fazer a criança se apaixonar pelo livro, se apaixonar pela leitura [...]
PT	[...] é a direção dos alunos durante o período letivo [...]
PVI	[...] muito importante, porque se a minha professora lê, [...] ele por si só vai despertando, vai ver que é uma coisa boa.
PVA	O professor precisa ter paixão pela leitura, [...] criar na sala de aula um canto para leitura, onde as crianças possam explorar os livros de forma autônoma.
PE	[...] Incentivar a leitura [...]

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

A maioria das professoras tem consciência de que, primeiramente, elas devem ser leitoras, demonstrar o gosto e o cuidado pelos livros, e ser uma referência para transmitir aos alunos a alegria e a motivação para mais uma história.

Na resposta da professora P4 – “o professor deve ser referência para seu aluno, ainda mais ao falar de crianças pequenas, somos observados o tempo todo. A frequência de leitura, o cuidado ao manusear as obras literárias e até mesmo o tom de voz [...]” –, percebe-se que ela compreende a importância da leitura, como afirma no Quadro 20: “meus alunos possuem contato com os livros através da aula com a bibliotecária, uma vez por semana, mas considero pouco, então faço inclusão de obra literária junto com o material didático do município que trabalhamos”. Ainda, observa-se uma preparação para o momento da leitura quando ela descreve o passo a passo realizado: “Preparo o ambiente de forma que se aproximam do livro (círculo ou semicírculo). Apresento a capa e pergunto o que eles imaginam que vai ter naquela história, após escutar, faço a leitura do título da obra, a escritora, o responsável pelas ilustrações. Posiciono o livro de forma que as crianças observem as imagens e eu também consiga ler a

história. Exploro as cores, tamanhos e formas das imagens, depois da história, as perguntas são diversas, observando se as crianças conseguiram adquirir os pontos principais como personagens, locais e até mesmo o desfecho ou moral da obra apresentada, concluo com um desenho livre ou desenho ilustrativo para colorir, afinal eles são muito pequenos”. No discurso dessa professora, podemos perceber claramente o levantamento prévio com as crianças, a estratégia de Solé (1998) utilizada antes da leitura, a motivação e introdução propostas por Cosson (2023) na sequência básica e a escuta ativa tão desejada por Bajour (2012).

No entanto, a professora P8 diz: “Eu acho muito importante, porque se a minha professora lê, porque ela é referência em tudo. Se eu falo errado, eles falam também, se eu sento errado, eles me imitam, se eu prendo o cabelo de um jeito, as meninas todas querem vir do mesmo jeito, então se eu ler e mostrar que o livro é importante, mostrar para ele que é prazeroso, ele por si só vai despertando, vai ver que é uma coisa boa”. Essa professora faz uma comparação das atitudes da professora para demonstrar que seu gosto e influência pela leitura se refletem da mesma forma nas crianças. Porém, ao observar sua resposta no Quadro 21, que indaga sobre como as atividades de leitura literária são desenvolvidas, ela discorre: “A gente faz a leitura uma vez por semana na biblioteca, as crianças pegam livros no cantinho da leitura, folheiam para ver as gravuras porque eles ainda não sabem ler e eles imaginam aquela cena e conta uma história, outra hora eles recortam pra poder montar uma história, criar uma história a partir da imaginação. Tudo que vem na apostila tem bastante leitura, a gente lê pra eles e eles ouvem. O que eles mais gostam é folhear os livros”. E, na resposta contida no Quadro 21, que questiona sobre a melhor forma de se ler para uma criança, ela afirma: “Oh! A rodinha quando você lê e mostra a gravura, eles entendem melhor porque eles vão ouvir as palavras, ele vai ver as palavras e ele vai ver as cenas e imaginar, vai relacionar o que está vendo com o que eles está ouvindo. Ele tem que ouvir, mas também tem que ver, porque ele não conhece todas as letras. Eu pergunto sobre os personagens, onde eles estavam e não dou atividade pra eles, só em algum momento mais especial, como o dia do livro”.

Diante disso, temos uma percepção um pouco oscilante em relação às práticas de leitura. A professora demonstra saber da importância da leitura para as crianças, mas, em suas respostas, essa ação não ficou evidente. Ou seja, não foi possível percebê-la como referência e mediadora da leitura na prática de sala de aula, mas sim uma prática em que as crianças folheiam, imaginam, contam, criam ou montam a história de forma mais isolada.

Compreendemos que, além do gosto, da paixão, do incentivo, da referência e da direção que a professora precisa ter e demonstrar, é preciso que ela tenha conhecimento, envolvimento e planejamento para o desenvolvimento da linguagem das crianças e, conseqüentemente, para

a formação de pequenos leitores. Goulart e Lobo (2019) enfatizam que a formação docente para o trabalho com a literatura deve ir além da decodificação, deve levar às múltiplas leituras e ser voltada para a experiência estética na perspectiva social e cultural, contribuindo para um ensino e aprendizado mais humanizado. Cosson (2023) acrescenta a responsabilidade da escola em promover experiências de leitura que ampliem os sentidos e levem à interpretação conjunta, por isso propõe às professoras a utilização de quatro passos de uma sequência básica que ajuda a planejar e desenvolver o trabalho com as crianças: motivação, introdução, leitura e interpretação. Com esses passos, a professora tem a possibilidade de trabalhar uma leitura significativa e ampliar o letramento literário das crianças.

Diante dessas duas situações, percebemos, mais uma vez, como a formação literária docente tem um impacto no processo de compreensão e em como desenvolver as atividades de leitura literária com as crianças, repercutindo na forma como se realiza a mediação.

Elas falam sobre o tema, entendem a importância, mas enfrentam desafios na prática e no desenvolvimento da mediação literária.

Quadro 6. 27 – Pergunta 2: Percepção docente sobre as práticas de leitura

Qual embasamento teórico-metodológico subsidia seu trabalho com a leitura literária na educação infantil?	
PN	BNCC
PA	Construtivismo
PLE	LEEI
PLI	BNCC Material didático
PMS	Material didático
PJ	Literatura Infantil
PT	Ficou vaga a resposta
PVI	LEEI
PVA	LEEI
PE	Material didático

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Ao serem indagadas sobre qual embasamento teórico-metodológico subsidia seu trabalho com a leitura literária na Educação Infantil, as professoras apontaram a BNCC, o Material Didático e os Livros de Literatura. No entanto, estes são diretrizes e materiais que contribuem, mas não explicam os benefícios e as vantagens da leitura literária para essa etapa. Não houve nenhuma fala embasada em um autor específico sobre o tema. Vale salientar que

apenas 30% das professoras mencionaram o curso do LEEI, no qual frisaram muito a troca de experiências com outras professoras nos encontros presenciais da formação, mas não gostaram dos encontros online e não acessaram o material disponibilizado, devido a problemas frequentes de acesso à plataforma. Portanto, há uma lacuna quanto ao embasamento que este curso proporcionou, uma vez que as professoras apresentaram dificuldades de compreensão e apropriação do conteúdo. Suas respostas mostram pouco embasamento teórico, misturando teoria com documento orientador, com projeto e outras referências.

Constata-se, mais uma vez, uma fragilidade na formação das professoras da Educação Infantil, tanto inicial quanto continuada, para o trabalho com a leitura literária. A formação exige teoria e prática: é preciso trazer à tona a teoria para exemplificar e experienciar na prática, ou para aperfeiçoar o que já realizam, tendo como base um referencial teórico que sustente e amplie a ação.

Por isso, ressaltamos a importância do LEEI como formação continuada para qualificar e subsidiar as professoras da Educação Infantil, fortalecendo as práticas relacionadas à linguagem. É preciso o compromisso do Estado com políticas públicas de formação e de distribuição de livros literários, como era o PNBE. Seus dados mostram como a troca de experiências é valiosa, pois legitima os saberes docentes, fortalece-os e os leva para uma dimensão coletiva.

Quadro 6. 28 – Pergunta 3: Percepção docente sobre as práticas de leitura

(Continua)

Qual a influência da leitura literária no processo de aprendizagem das crianças de forma satisfatória nesse processo de interação com o mundo?	
PN	[...] que trazem moral, valores que desperta [...]
PA	[...] aprende a se expressar [...] convívio social.
PLE	[...] recontar [...]despertando a curiosidade e ajudando a relacionar letras [...]
PLI	[...] trabalhando a imaginação, observação, criatividade, escuta, memória [...]melhor capacidade oral e senso crítico
PMS	[...] gratificante [...]
PJ	[...] literatura faz ficar mais leve, mais gostoso e faz ficar mais prazeroso e aí vem a aprendizagem
PT	[...] é a porta do conhecimento [...] muitos indivíduos apresentam dificuldades ou transtornos nesta habilidade, e quando apresentamos a leitura prazerosa, acredito que se torna mais leve e instigante.
PVI	[...] relacionar com o que elas vivem no dia a dia com o que está no livro [...]

(Continuação)

Qual a influência da leitura literária no processo de aprendizagem das crianças de forma satisfatória nesse processo de interação com o mundo?	
PVA	[...] promove o desenvolvimento da imaginação de habilidades socioemocionais na construção do conhecimento [...]
PE	[...] voam no mundo da imaginação [...]

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Ao perguntar sobre a influência da leitura literária no processo de aprendizagem das crianças e sua interação com o mundo, foi possível perceber que as professoras reconhecem a importância desse trabalho para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais, interativas e emocionais, fundamentais para sua vida. Embora muitas tenham apontado a literatura como forma de expressão, de despertar a curiosidade, a imaginação e o conhecimento, ainda surge, como na P1, a questão da moral e dos valores. Essa vertente de considerar que a literatura precisa ensinar algo permanece na percepção de algumas professoras. Isso demonstra que ainda precisamos avançar na compreensão do que a literatura representa na sala de aula. Corsino et al. (2010, p. 184) abordam que a “Literatura é porta de entrada para o mundo letrado. Porta que se abre à face criativa do texto escrito, à arte e sua potência transformadora”. Diante do exposto, percebemos que a autora defende a entrada da criança no ambiente letrado através da literatura, devido à arte contida nas palavras e nas imagens e às possibilidades que a criança tem de imaginar, sentir, criar, viver, interagir, construir, refletir e aprender com as outras durante esse momento de leitura.

No entanto, a autora preocupa-se com a formação das professoras, para que a prática pedagógica “assegure o movimento necessário de deslocamento: dialogar, opor, questionar, desconfiar, desaprender, abrindo espaços para a experiência do encontro com as crianças” (CORSINO et al., 2016, p. 15). Ela acrescenta que é preciso olhar as crianças pela lente da competência para uma co-construção da sociedade.

Quadro 6. 29 – Pergunta 4 – Percepção docente sobre as práticas de leitura

(Continua)

Em relação a educação infantil de que forma as propostas literárias podem se tornar experiências de leitura para as crianças?	
PN	A maleta viajante [...]
PA	[...] seu desenvolvimento, sua formação, pois ela passa a conhecer o mundo e compreendê-lo de uma forma mais eficiente, valorizando as pessoas e viver da melhor forma em sociedade.
PLE	[...] relacionar as atividades pedagógicas com a contação de histórias.

(Continuação)

Em relação a educação infantil de que forma as propostas literárias podem se tornar experiências de leitura para as crianças?	
PLI	[...] para atrair a atenção, curiosidade e imaginação das crianças pequenas[...]
PMS	[...]aula de conto[...]vão a biblioteca, passa um filminho, coloca eles pra recontar, dá um desenho.
PJ	[...] levar para a vida, se trazer para o dia a dia [...]não lê por lê, vou ler e pronto [...]dar o nosso melhor até mesmo em uma história que vamos contar[...]
PT	[...] livros a disposição para que possam manusear, olhar e escolher [...]o professor faça a leitura [...] façam o reconto e ilustração da história.
PVI	[...]contato com a biblioteca, com o livro.
PVA	[...] histórias, das obras literárias [...]pegar essas práticas e a vivência [...]vão ver uma palavra e vão associar a outra palavras no supermercado ou outro lugar que eles vão.
PE	[...] trabalhei o dia da Consciência Negra, e um aluno depois disse que devemos ter respeito pelos outros, que os negros chegaram e não tinham respeito com ele, falou que não é a cor da pessoa que faz um ser melhor que o outro [...].

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Por meio das respostas das professoras, podemos perceber que 40% frisaram que as propostas literárias podem se tornar experiências de leitura que colaboram para a formação humana das crianças, enquanto 60% abordaram o tema como uma ação pedagógica. Há de convir que, quando as crianças vivenciam experiências de leitura que contribuem para a formação humana, isso se enquadra na leitura proposta por Martins (1982), que envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos e neurológicos. Já a experiência de leitura baseada na ação pedagógica precisa tomar cuidado para não transformar o momento em mera decodificação, sem explorar o que há nas entrelinhas de cada texto e sem a construção coletiva de sentidos entre as crianças.

A professora P2 vê as propostas literárias se tornarem experiências de leitura para as crianças porque “ela passa a conhecer o mundo e compreendê-lo de uma forma mais eficiente, valorizando as pessoas e vivendo da melhor forma em sociedade”.

Temos, nas respostas, uma percepção que aponta a leitura literária como importante para o desenvolvimento da linguagem, da criatividade e da imaginação. No entanto, ao recorrer ao Quadro 20, percebemos que a maioria das atividades de leitura literária mencionadas foram as realizadas com o(a) bibliotecário(a). Algumas professoras mencionaram outras práticas de leitura, mas outras apontaram dificuldades em realizá-las devido à falta de tempo e à sobrecarga de atividades para atender ao conteúdo da apostila utilizada. Pelo que foi percebido nas entrevistas, não há uma frequência e uma regularidade para o momento da leitura literária na sala de referência, a não ser o momento designado para o(a) responsável pela biblioteca.

6.2 Atividades de leitura literária na Educação Infantil

Como procedimento metodológico da pesquisa, também optamos por realizar a observação das atividades de leitura literária na Educação Infantil. A observação ocorreu durante dois meses, entre outubro e novembro, período em que foi possível acompanhar sete momentos de leitura literária. Desses, dois foram realizados pelo bibliotecário, dois pela professora pesquisadora (a pedido da professora regente no momento da leitura) e três pela professora regente.

No primeiro contato, foram verificados os dias da semana em que ocorriam as atividades de leitura literária e/ou narração de histórias, bem como a possibilidade de acompanhar a turma do 2º período. Durante a apresentação da pesquisa, houve abertura para participação, com a indicação de que, nos dias de visita, seria realizada a leitura ou a contação de histórias. Essa disponibilidade trouxe satisfação, mas também levantou a dúvida sobre se tais momentos eram previamente planejados ou se já estavam incorporados de forma natural à rotina escolar.

No primeiro dia de observação, ao chegar à sala, foi sugerido que eu realizasse a contação da história. Sem planejamento prévio ou livro selecionado, aproveitei o momento em que os alunos estavam em aula de Educação Física para ir até a biblioteca e escolher uma obra a ser compartilhada posteriormente.

A observação foi realizada com base nos seguintes critérios, conforme apresentado no quadro abaixo: tipo de livro, voz da professora, disposição das crianças, estratégias de leitura utilizadas e se a leitura ocorreu com ou sem a formação de uma roda. No entanto, o registro escrito da observação é bem desafiador, por isso não sei se foi possível anotar todas as falas da professora e das crianças.

Quadro 6. 30 – Observações de leitura literária na sala de aula

(Continua)

Período	Livro Leitura Literária	Autor	Tempo de leitura	Voz da professora	Disposição das crianças	Estratégias de leitura (antes, durante e depois)	Mediação do professor	Professora / Bibliotecário
10/ 2024	Meu dente caiu!	Vivina de Assis Viana	10'	Com performance	Roda	Antes Depois	Escuta passiva	Professora

(Continuação)

Período	Livro Leitura Literária	Autor	Tempo de leitura	Voz da professora	Disposição das crianças	Estratégias de leitura (antes, durante e depois)	Mediação do professor	Professora / Bibliotecário
10/ 2024	O Cachorrinho Herói	Neli Falheiro	10'	sem performance	Fila	Durante Depois	Escuta passiva	Bibliotecário
10/ 2024	Que brincadeira !	Mary França Eliardo França	7'	Com performance	Roda	Depois	Escuta passiva	Professora
11/ 2024	O Gato de botas	Ciranda Cultural	8'	sem performance	Fila	Durante Depois	Escuta passiva	Bibliotecário
11/ 2024	O lápis cor da pele do menino marron.	Ana Paula Marini	10'	sem performance	Roda	Antes Depois	Escuta passiva	Professora
11/ 2024	Binho e a pipa.	Natalie Jane Parker	11'	sem performance	Roda	Antes Depois	Escuta passiva	Professora
12/ 2024	Coach	Rodrigo Folgueira	12'	Com performance	Roda	Antes Depois	Escuta passiva	Professora

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Analisando o quadro acima, é possível caracterizar os livros escolhidos, observando a bibliodiversidade presente. Percebe-se que todos são ficcionais, do tipo prosa, sendo seis contos contemporâneos e um conto de fadas.

Há diversidade em autores, formatos, temática, estilo e linguagem dos livros. Nota-se que houve pouca interação das crianças com o texto, devido ao tempo despendido com a leitura. A maioria dos momentos ocorreu com uma voz sem desempenho expressivo. Galvão (2014) salienta que a leitura em voz alta possibilita partilhar sentidos e emoções de forma coletiva e acrescenta que ler em público exige preparação quanto à dicção, à entonação, à pontuação e à fluência.

Outra observação refere-se ao modo como a leitura é conduzida. Observando os dados do Quadro 30, vemos que as rodas são realizadas pelas professoras, enquanto a leitura feita pelo bibliotecário acontece com as crianças em fila. As disposições variam conforme a ação do mediador. A professora regente realiza a leitura literária em roda, e esse movimento auxilia as crianças a ampliar suas formas de atuar no grupo, “tornando seu aquilo que era originalmente uma ferramenta sociocultural” (BRANDÃO; ROSA, 2011, p. 38).

É possível inferir, a partir deste quadro, que a frequência da leitura literária nesta turma do 2º período matutino não é uma ação diária. De acordo também com as respostas das professoras constantes no Quadro 23, podemos perceber que não há um projeto de leitura literária na escola que envolva todas as turmas, a não ser o momento com o(a) bibliotecário(a). Algumas apontam ações que realizam individualmente.

Percebe-se que a conversa sobre o livro ocorre com maior frequência antes e após a leitura. Solé (1998) enfatiza a importância e propõe estratégias para antes, durante e depois da leitura, enquanto Rildo Cosson (2023) aborda a necessidade de seguir os quatro passos – motivação, introdução, leitura e interpretação – para ampliar o letramento literário das crianças.

Em relação à mediação, destacamos a “escuta passiva”, que se refere à tentativa de conversa sobre o texto por meio de perguntas vagas das professoras, com respostas curtas das crianças, não favorecendo um diálogo para a construção de sentidos e compreensão leitora. Houve apenas uma "tentativa de conversa sobre a história" ou uma "conversa vaga ou superficial". Bajour (2012) ressalta a necessidade do diálogo na leitura para a formação de leitores – um diálogo em que predomine a negociação de sentidos e sua expansão.

Para melhor elucidação das situações de atividades de leitura desenvolvidas na Educação Infantil, apresentaremos, então, as duas primeiras propostas de leitura literária, com a descrição dos diálogos realizados na roda de conversa: uma pela professora pesquisadora e outra pela professora regente.

a) Primeira situação de leitura observada

A primeira situação foi realizada pela professora pesquisadora, a pedido da professora regente, no primeiro dia de observação da leitura literária, em outubro de 2024. O livro utilizado foi “Meu dente caiu”, de autoria de Vivina de Assis Viana, com ilustrações de Mírian R. Costa Araújo, publicado pela editora Lê em 1986. A obra narra a história de uma criança que perde o dente na escola e vive momentos de preocupação.

Para esta situação de leitura, a professora pesquisadora selecionou o livro “Meu dente caiu”, motivada pela compreensão de que algumas crianças nesta fase começam a trocar os dentes.

Figura 1 – Capa do livro: Meu dente caiu



Fonte: Arquivo da autora.

O convite para a leitura foi realizado no momento em que as crianças voltaram da Educação Física. A professora pesquisadora convidou-as a formar uma roda, e as crianças prontamente chegaram e deram as mãos. Ela pediu que se sentassem e soltassem as mãos. Nesse momento, explicou que faria a leitura de um livro muito interessante.

No primeiro momento, antes da leitura, mostrou a capa e pediu que as crianças observassem e dissessem sobre qual assunto achavam que o livro trataria.

P. Observem as imagens e me diz sobre qual assunto vai ser falado nesse livro.

C1. O dente do menino caiu.

Apesar de ser a resposta correta, a criança não decodifica, sua leitura se baseou na imagem do livro.

P. Vocês concordam?

Cs. Sim.

P. Pois bem, o nome do livro se chama “Meu dente caiu”, foi escrito por Vivina Assis Viana e Ilustrado por Mirian R. Costa Araújo e publicado pela editora Lê. Vamos ouvir com atenção e ver se é isso mesmo.

P. Na escola, Chuim gostava de brincar de fazer bolo de areia e cantar os parabéns, nesse momento, ele percebeu que o dente estava mole e gritou sua colega: “Olha o meu dente”, ele está mole. Chuim gritava e empurrava o dente com a língua, pra lá e pra cá. Lola gritava: “Ele vai cair!” Quando ele cair, você sabe o que fazer?

C2. Tia, minha mãe disse pra eu jogar no telhado.

C3. Minha mãe disse que era para eu colocar o dente debaixo do travesseiro e que a fada pegaria o dente e deixava um dinheiro, se o dente estivesse bom, e ela deixou uma moeda.

C4. Eu coloquei o meu dente debaixo do travesseiro, mas a fada não deixou nenhuma moeda, acho que ela não tinha dinheiro.

A professora continuou a história até o final, momento que Chuim percebeu que o seu dente estava nascendo. Nesse momento muitas crianças mostraram que estavam também com o dente nascendo, outros mostraram a janelinha aberta.

Após a história, a professora perguntou como o dente deles tinham caído?

C1. Foi torcendo ele até sair e não doeu.

C4. A minha mãe amarrou uma linha, deu um nó e puxou.

C3. Estava comendo maçã e engoliu.

Para finalizar a história, a professora retomou a história de Chuim e perguntou:

P. Qual o nome do garoto? Quantos anos ele tinha? Com o que ele gostava de brincar? O que aconteceu com ele na escola?

Cs. Várias crianças responderam.

A professora ouviu a todos.

Ao analisar o momento anterior à leitura, percebemos que a professora apresentou o livro, o autor, o ilustrador e a editora, mas fez apenas uma pergunta às crianças. Solé (1998) e Cosson e Souza (2011) abordam que é preciso motivar, ter objetivos e ativar o conhecimento prévio das crianças, e que “essa motivação está intimamente relacionada às relações afetivas [...] Esta deveria ser mimada na escola, e mimados os conhecimentos e progressos das crianças em torno dela” (SOLÉ, 1998, p. 92).

Podemos considerar que uma das motivações para a leitura se dá ao convidar as crianças para fazerem a roda, pois percebe-se o quanto elas gostam de dar as mãos. Brandão e Rosa (2011, p. 36) apresentam que, em alguns estudos, “as crianças que participam regularmente na roda de histórias desde a educação infantil desenvolvem conhecimentos distintos daquelas que não tiveram essa experiência” – como, por exemplo, nos comentários das três crianças, cada uma relatando uma situação diferente. Por isso, a roda oportuniza a formação de crianças ouvintes, por transitar entre diversas posições sociocomunicativas (BRANDÃO; ROSA, 2011). No entanto, a professora teve uma escuta passiva, pois poderia ter adotado a escuta ativa proposta por Bajour (2012). Diante da fala da primeira criança – “C2. Tia, minha mãe disse pra eu jogar no telhado” –, poderia-se perguntar: *Por que a mãe pediu para fazer isso? Sua mãe também fez isso quando criança?* Da mesma forma, diante de “C3. Minha mãe disse que era para eu colocar o dente debaixo do travesseiro e que a fada pegaria o dente e deixava um dinheiro, se o dente estivesse bom, e ela deixou uma moeda” e “C4. Eu coloquei o meu dente debaixo do travesseiro, mas a fada não deixou nenhuma moeda, acho que ela não tinha dinheiro”.

Esta situação de leitura relatada demonstra que ocorreu uma roda de conversa com as crianças, embora ainda limitada na condução da expansão do diálogo. Poderia-se ampliar o

diálogo perguntando às crianças: *A Fada do Dente existe? Por que a Fada pega o dente? O que ela faz com os dentinhos?*, como um meio de expandir a imaginação e a criatividade.

Percebemos, ainda, que não houve questionamento sobre a resposta da C4, para saber por que ela chegou a essa conclusão. Também não se potencializou a imaginação com perguntas como: *Que imagens temos na capa do livro? Onde o menino estava? O que ele estava fazendo? Será que ele estava na escola, pois parece estar de uniforme? Será que foi de dia ou à noite? Como vocês chegaram a essa conclusão?*

Percebemos que houve uma tentativa da professora de construir um diálogo com as crianças sobre a história. Entretanto, temos muito que avançar no eixo formativo em relação aos modos de condução da roda de conversa sobre a leitura. Por exemplo, ampliar o diálogo com outras perguntas a partir daquilo que a criança apresenta como resposta, pois, ao mesmo tempo em que a professora realiza a leitura do texto, ela poderia explorar alguns comentários das crianças sobre o texto ou a imagem e ampliar seu conhecimento a partir de suas próprias falas, de modo a atualizar os dados e as hipóteses levantadas. Solé (1998, p. 119) enfatiza que, durante a leitura, destina-se “a comparar e a relacionar o conhecimento prévio à informação abordada pelo texto” e também ressalta a importância de perguntar, esclarecer, recapitular e prever para melhor envolvimento dos participantes (SOLÉ, 1998).

Ao final da história, além das perguntas explícitas – como “*Por que o livro se chama: O meu dente caiu?*” “*Qual o nome da criança que perdeu o dente?*” “*Qual o nome da sua colega?*” “*O que aconteceu com Chuim?*” –, é interessante possibilitar às crianças refletirem sobre o contexto da história, buscando tanto nas imagens quanto no texto as respostas para perguntas, ou buscando respostas a partir daquilo que já sabem ou vivenciaram sobre determinado contexto, como: “*Qual será que foi o sentimento que o menino teve ao perder o dente?*” “*Será que teve medo de não nascer outro dente?*” “*E qual foi o sentimento dele quando viu que o dente estava nascendo?*” “*Vocês já passaram por essa situação?*” “*Como se sentiram?*” “*Vocês sabem como se chamam os primeiros dentes que temos?*” “*E depois da troca, qual é o nome dado para eles?*” “*Vocês sabem qual o nome do profissional que nós vamos quando o dente dói?*” “*Vocês cuidam dos dentes?*” “*Quais os cuidados que devemos ter com os dentes?*” “*Alguém aqui já foi ao dentista?*” “*O que o dentista fez nos seus dentes?*”

Solé (1998) enfatiza a importância do momento após a leitura para continuar compreendendo e aprendendo. Ela menciona a identificação da ideia central, a formulação de perguntas e respostas e a elaboração de um resumo, que retoma a leitura inicial, suas previsões, o desfecho da história e as hipóteses levantadas, juntamente com o conhecimento prévio atualizado, possibilitando à criança lembrar, construir e ampliar sua compreensão leitora.

Enfim, analisando essa situação de leitura, percebemos que planejar esse momento amplia as possibilidades de diálogo, de formação de leitores, de negociação de sentidos e de sua permanente expansão (BAJOUR, 2012). Há de convir, porém, que essa leitura literária proporcionou uma identificação com as vivências das crianças. Para Cosson (2022, p. 55), “as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto”. Cosson (2022) propõe quatro passos para ampliar o letramento literário das crianças: motivação (que já vimos anteriormente), introdução (que parte para o visual, os detalhes físicos da obra, as imagens, os responsáveis por aquela obra e as partes com pouca escrita), leitura (que é a decodificação da obra do começo ao fim, para que as crianças tenham a oportunidade de compreender e ampliar o letramento literário) e interpretação (que “constitui as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” – COSSON, 2022, p. 64).

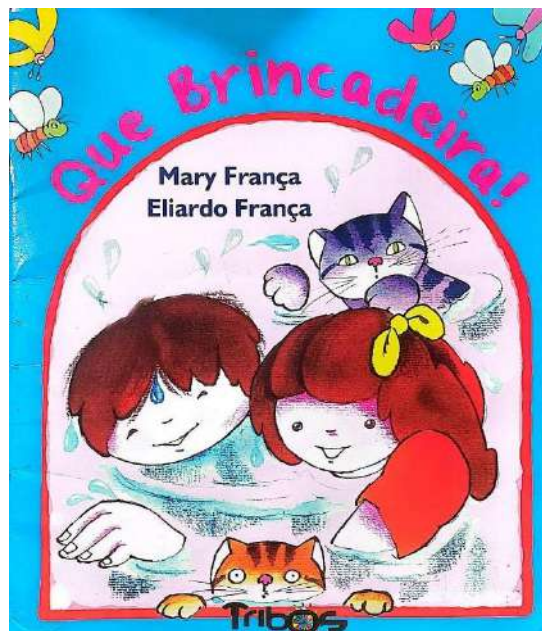
É importante que o processo cognitivo subjacente à leitura seja de fato alterado dentro das escolas, conforme propõe Solé (1998). Durante muito tempo, considerou-se que a criança passa por três momentos: primeiro, *não sabe ler* (designado para aquela que não reconhece o código linguístico); segundo, *a criança aprende o código* (mecanismo); e terceiro, *ela já pode compreender* (mistério). No entanto, Solé (1998) apresenta que esta sequência não é válida, porque: no primeiro momento, a criança possui conhecimentos prévios relevantes; no segundo, se ensina e se aprende a compreender, e se ensina e se aprende o código em atividades significativas de leitura; e, no terceiro, a criança pode aprender a utilizar a leitura como meio de prazer e de aprendizagem. Podemos reforçar essa sequência na fala de Cosson (2022, p. 65), que aponta a motivação, a introdução e a leitura como “elementos de interferência da escola no letramento literário”, visto que a leitura sensorial e a leitura emocional são as mais efetivas nessa fase (MARTINS, 1982).

Essa prática demonstra os conhecimentos e práticas familiares trazidos pelas crianças. Teve muitas possibilidades de desdobramento e ampliação do diálogo durante a leitura. A professora faz, mas poderia ter explorado mais, ampliado o diálogo e feito perguntas sobre a compreensão do livro.

a) Segunda situação de leitura observada

Na segunda situação de leitura que selecionamos, foi trabalhado o livro *Que brincadeira!*, de autoria de Mary França e Eliardo França, publicado pela editora Tribos em 2014. A obra mostra um pouco do dia a dia de Pedro e Luísa na casa dos avós, que moram na zona rural, onde vivenciam situações diferentes da realidade urbana.

Figura 2 – Capa livro Que brincadeira



Fonte: dados da autora.

A professora regente iniciou a aula seguindo a rotina diária: novidades, oração, leitura do tempo, escolha do ajudante, leitura do alfabeto, leitura dos numerais, preenchimento do calendário, contagem das crianças (meninos e meninas) e leitura das formas geométricas.

Logo após, pediu ao aluno ajudante do dia que fosse até a caixa de livros e escolhesse um livro para ela ler. Em seguida, convidou as crianças para fazerem uma roda e se sentarem.

P. Olhem bem a capa do livro. Essa história se chama “Que brincadeira!” Foi escrito e ilustrado por Mary França e Eliardo França e publicado pela editora Tribos em 2014.

Depois dessa abertura, a professora iniciou a história lendo e mostrando as imagens. No final, a professora realizou as seguintes perguntas:

- P.** Quem são os personagens da história?
- Crs.** Vovô e a vovó.
- P.** Só tem o vovô e a vovó na história?
- Cr1.** Não, tem o Pedro e a Luísa.
- Cr2.** E a Pituca.
- P.** Quem é Pituca?
- Cr1.** A cachorra tia.
- P.** Onde essa história acontece?
- Cr2.** Na casa do vovô e da vovó.
- P.** Vocês gostam de passear na casa dos avós?

Crs. Sim

C2. Eu gosto, lá tem balanço.

C3. Na minha vó tem porquinho pequenininho.

P. Que bom, a casa da vó é tudo de bom.

P. Agora voltem para seus lugares para fazer atividades.

A professora utilizou, durante a leitura, uma entonação performática e envolvente. No entanto, ao analisar sua mediação anterior à leitura, percebemos lacunas na proposta de intervenção literária. Apesar de ter apresentado o autor, o ilustrador e até a editora, deixou de explorar a leitura das imagens da capa e não buscou o conhecimento prévio que as crianças tinham sobre elas. Como discorrem Cosson e Souza (2011), o conhecimento prévio é como um guarda-chuva que o leitor ativa durante a leitura para contribuir com a compreensão leitora. Ela também não criou aquele clima de curiosidade necessário para prender a atenção das crianças.

No início, poderia ter explorado estratégias de leitura, conforme Solé (1998), como inferências sobre as imagens presentes na capa: *O que vocês veem nessas imagens? As crianças são meninos ou meninas? Como sabem? Onde as crianças estão? Além das crianças, quem mais está junto delas? O que eles estão fazendo?* Com o intuito de levá-las a perceber que as crianças e os gatos estão dentro da água. *Será que eles estão na piscina, numa bacia ou numa lagoa? Gato gosta de água?*

Se analisarmos o nome do livro em relação às imagens, podemos imaginar que essa história será bem divertida. *Onde serão essas brincadeiras? Quais tipos de brincadeiras serão apresentados na história? Você gosta de brincar? Onde você brinca?* Com as respostas das crianças, a professora tem a possibilidade de conhecer um pouco de cada uma e, ao mesmo tempo, ativar boas lembranças, ampliando para o grupo os variados tipos de brincadeiras. E poderia fazer um convite: *Vamos descobrir o que tem no decorrer de cada página desse livro? Que brincadeiras são essas?*

Durante a leitura, a professora poderia ter explorado as estratégias de avaliação (SOLÉ, 1998), indagando se as brincadeiras eram conforme as crianças haviam imaginado, com o intuito de atualizar os dados, ativar o conhecimento prévio, fazer conexões com o que estava sendo lido e ajudá-las a desenvolver a inferência, para que percebessem que eram atividades diárias realizadas na casa dos avós, mas que, para elas, eram como brincadeiras, de tão boas que achavam. Com essa mediação, a professora ajuda as crianças a visualizarem as cenas, motivadas por sentimentos, lembranças e vivências de suas vidas, permitindo que externalizem, por meio da palavra, sua compreensão (COSSON; SOUZA, 2011). Durante a leitura, também poderia verificar o conhecimento que as crianças têm sobre algumas palavras – como *galinheiro, farelo, balaio* –, com o intuito de ampliar o vocabulário, o conhecimento e a

compreensão. Em cada página, poderia gerar uma curiosidade diferente, um levantamento de hipóteses e sua confirmação. São inúmeras as possibilidades que a professora teria para explorar e ampliar o conhecimento das crianças.

Depois da leitura, a professora realiza algumas perguntas que possibilitam às crianças a recapitulação e a compreensão de algumas partes da história, mas é possível perceber que poucas participam. No entanto, a professora não estimula a participação de mais crianças, nem possibilita a construção de sentidos e a articulação do lido com as impressões pessoais, conforme abordam Cosson e Souza (2011). Ela poderia ter perguntado: *Qual foi a relação das imagens da capa com a história que acabamos de ouvir? As crianças, Pedro e Luísa, eram o que da vovó e do vovô? Como vocês chegaram a essa resposta? Era possível perceber se eles estavam felizes? Como?* Com esse questionamento, teria a possibilidade de analisar se as crianças observaram as expressões nos rostos dos personagens.

Com o objetivo de buscar lembranças, ampliar a leitura e fixar a compreensão, poderia ter perguntado: *Em qual lugar, na casa dos avós, tinha um espantalho? Vocês já viram um espantalho? Para que serve? Por que Pituca puxou o vovô pelas calças? Quem entrou no barco? Quem ficou de fora? Por que a vovó ficou de fora? Vocês sabem nadar? Com quem e onde vocês nadam?* E, para verificar a atenção durante a história, poderia ter perguntado: *Qual a frase que se repetiu durante toda a história?* Através das respostas, era possível sentir se as crianças estiveram atentas, pois, conforme enfatiza Solé (1998), “formular e responder perguntas sobre o texto, destacar a sua ideia central, analisar as ilustrações e atualizar o conhecimento prévio depois da leitura realizada” contribui para a formação leitora da criança.

Diante disso, constatamos que as rodas de leitura apontadas pelas professoras na pesquisa acontecem no contexto da sala de referência. Há uma tentativa limitada de diálogo sobre a história; entretanto, as mediações literárias ocorrem de forma superficial, sem aprofundamento nas discussões e reflexões sobre o texto e sobre aquilo que as crianças trazem como respostas às poucas perguntas realizadas. Isso demonstra uma percepção vaga das práticas de leitura literária, refletindo pouco conhecimento sobre literatura e sobre as ações de mediação literária para crianças.

Essa prática apresentou um diálogo restrito, pouco interativo, amplia pouco a participação das crianças, não traz perguntas que expandam o pensamento, e a literatura ficou a serviço de um fazer pedagógico bem diretivo.

Pudemos perceber, nas duas práticas, a dificuldade em ampliar as respostas das crianças por meio de outras perguntas.

Na primeira prática, ocorre uma tentativa de mediação: provoca-se hipóteses a partir da capa, estimula-se a observação e escuta-se as respostas das crianças. A professora não se limita à leitura do texto, mas amplia para o cotidiano das crianças, que trazem experiências pessoais com a queda de dentes, criando um vínculo entre a literatura e as vivências. A leitura ultrapassa o texto escrito e conecta-se às experiências culturais e familiares. Há espaço para a imaginação e para o compartilhamento de crenças culturais – como a fada do dente, jogar no telhado, colocar debaixo do travesseiro –, mostrando como a leitura abre portas e amplia-se para as vivências das crianças, trazendo narrativas familiares e sociais.

Na segunda prática, a rotina é mais estruturada e insere a leitura como parte do cotidiano escolar. As perguntas da professora direcionam para a compreensão literal da narrativa, privilegiando a identificação de personagens e espaços. Embora haja diálogo, há menor abertura para a imaginação ou para a relação com vivências pessoais, o que limita a dimensão construtiva da leitura.

Os dois livros escolhidos para as práticas dialogam com a realidade das crianças – o que é muito importante –, mas também é necessário diversificar e incluir narrativas que ampliem novos conhecimentos e tragam novas perspectivas.

Em ambas as práticas, o espaço físico é organizado em roda, favorecendo a interação e o contato visual. Na primeira prática, o gesto de dar as mãos e soltá-las reforça simbolicamente a coletividade e o acolhimento; na segunda, aparece como parte da rotina, garantindo organização, mas com menor espontaneidade. Assim, o espaço físico, embora semelhante, adquire sentidos distintos conforme a mediação.

Apesar de não ampliar os sentidos do texto e o conhecimento das crianças, a voz e a participação infantil são mais evidentes na primeira prática, pois as crianças não apenas respondem às perguntas, mas também compartilham narrativas pessoais, crenças e até críticas – como a fala sobre a fada que não deixou moeda. Já na segunda prática, aparece de forma mais controlada, com respostas diretas sobre o texto, sem grande abertura para que as crianças expandam com experiências de vida. Portanto, a escuta docente pode potencializar ou limitar a experiência literária.

A análise das duas práticas evidencia que a qualidade da leitura literária compartilhada não depende apenas do acervo ou do espaço físico, mas sobretudo da mediação e da escuta responsiva e do pacto ficcional mencionado por Corrêa (2014). Assim, a leitura literária em sala de aula deve ser compreendida como um momento de encontro, em que o texto literário se torna ponto de partida para múltiplas vozes, experiências e reflexões, fortalecendo tanto a formação leitora quanto a construção de sentidos coletivos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do objetivo de compreender como as professoras percebem e compreendem as atividades de leitura literária, atuam como mediadoras desse processo e viabilizam a formação de pequenos leitores – e também quais e como essas atividades são desenvolvidas na Educação Infantil –, este trabalho considera que a leitura literária estimula a formação de sujeitos críticos e reflexivos dentro da sociedade. Mesmo diante da abundância de textos em circulação, a formação do leitor depende de ações de interação com o texto, pensadas a partir de mediações e intervenções diferenciadas conforme a realidade da criança, Yolanda Reyes (2017), ressalta sobre a importância de uma cena primária que formava um triângulo amoroso que unia, todas as noites, uma criança, um livro e um adulto e, considera que o período mais fértil para a aprendizagem da literatura é a primeira infância, portanto, a autora considera que os “mediadores” - bibliotecários, pais, professores, livreiros, editores - encarregados de promover encontros inéditos e sempre em construção entre um livro e um leitor, particular, de carne e osso. (Reyes, 2017, p. 48)

Por isso, percebemos que o trabalho com a leitura literária pode ser compreendido como uma prática educativa potente para a apropriação da cultura escrita, para experiências de leitura, para a formação leitora e para a formação integral das crianças.

Visto que a leitura e sua compreensão, dentro da escola, sempre foram e são uma preocupação – pois, sem um desenvolvimento cuidadoso de ambas, pode-se prejudicar todos os conteúdos e dificultar a vida do ser humano futuramente –, por isso há a necessidade de trabalhar, desde a Educação Infantil, práticas de leitura que façam sentido e levem a uma percepção e compreensão do que foi lido, desde a mais tenra idade.

Desse modo, nossos estudos basearam-se na busca de perspectivas defendidas pelos teóricos estudados sobre situações de leitura, leitura literária, rodas de leitura e escuta ativa. Houve também uma busca dessas situações nos documentos oficiais para a Educação Infantil, nos quais percebemos possibilidades e sugestões variadas para o desenvolvimento da leitura no direcionamento de uma compreensão leitora, entendida como algo passível de ser construído em conjunto, a depender das práticas realizadas pelas professoras.

Sendo assim, as observações e entrevistas apontaram como eixo de reflexão três categorias: (a) Formação literária docente; (b) Práticas de leitura; e (c) Percepção docente sobre as práticas de leitura.

Os resultados sobre a percepção docente em relação às práticas de leitura apontaram três eixos de reflexão: (a) Formação literária docente, que aparece sinalizada como frágil ou oculta;

(b) Práticas de leitura, que são realizadas dentro da sala pela professora e na biblioteca pelo profissional responsável; e (c) Percepção docente sobre as práticas de leitura, que ressaltam a importância do trabalho com a leitura, mas que não evidenciam ações de efetivação da leitura literária, por falta de tempo ou de uma orientação sobre a condução da mediação literária.

Sobre a formação literária docente, percebemos foco excessivo na prática, o que mostra a fragilidade da formação docente em relação a formação literária. As professoras mencionam expressões que combinam com a leitura literária, mas tem dificuldades com os conceitos, possibilidades de mediação, aspectos da formação, por isso a necessidade de políticas públicas de formação continuada e fortalecimento na formação inicial. Nos estudos de Micarello e Baptista (2018) sobre o lugar da Educação Infantil nas matrizes dos cursos de Pedagogia, verificaram problemas como dispersão, fragmentação e superficialidade do objeto. No entanto, as autoras destacam que a oportunidade de uma formação inicial e continuada numa mesma instituição constitui oportunidades de articulação e diálogo entre universidades e escolas, e que as experiências de uma se beneficiam da outra. Embora esse estudo não seja especificamente sobre formação literária, apresenta uma lacuna na formação das professoras para o trabalho com crianças da primeira infância. Apesar de reconhecerem a importância da leitura literária, a ausência de uma formação consistente limita a efetivação de ações mais sistemáticas e intencionais em sala de aula.

Nóvoa (2017) aponta a necessidade de integração mútua e colaborativa entre a universidade e as escolas para a afirmação da profissão, e reforça a importância da presença da universidade no campo da profissão e da profissão no campo da formação, a fim de estreitar o caminho entre ambas. Baptista et al. (2016) apontam que alguns cursos iniciais continuam sem dar o devido valor à leitura de literatura para a formação de professores, o que repercute evidentemente em sua prática, pois, para que a relação entre as crianças e os livros se efetive e resulte na formação de leitores assíduos e críticos, é essencial que a professora seja uma leitora proficiente.

Sobre as práticas de leitura, foram identificadas duas situações: aquelas que acontecem mediadas pela professora, que mostra e lê o livro para as crianças, faz perguntas; e outra que acontece com o bibliotecário. Como a leitura com o bibliotecário sobressai nas respostas, isso leva a entender que a escola percebe seu compromisso com a leitura literária incumbindo o responsável pela biblioteca para tal atividade, mas subentende que a leitura literária não é vista no lugar onde deveria, por não fazer parte da rotina das salas de aula da Educação Infantil.

Percebemos uma prática de leitura literária fragilizada, por não proporcionar, explorar e potencializar os conhecimentos das crianças – como foi percebido na maioria das respostas.

Elas demonstram curiosidade e imaginação, mas raramente são convidadas a mergulhar plenamente no universo ficcional.

A mediação docente, por sua vez, aparece como elemento central, mas marcada por limitações de tempo e pela ausência de orientação metodológica. Esse aspecto conecta-se às reflexões de Maria Helena Martins e Paulo Freire, que discorrem sobre a leitura como prática de interação e diálogo. A análise evidencia que, embora haja esforço das professoras em atuar como mediadoras, falta-lhes suporte teórico e formativo para transformar a leitura em experiência estética e crítica. Percebemos falta de estratégias de leitura, como as abordadas por Solé (1998), falta dos quatro passos da sequência básica propostos por Cosson (2022) e falta do desenvolvimento das sete habilidades propostas por Cosson e Souza (2011). As abordagens desses autores conversam muito entre si e, juntas, se fortalecem para fundamentar e planejar tal ação: pensar previamente em perguntas a serem feitas antes, durante e depois da leitura – não com o intuito de que as crianças respondam em coro, mas para contribuir com um engajamento numa atividade de construção de sentidos, que pode ser compartilhada, confrontada e ampliada (BRANDÃO; ROSA, 2011).

A leitura literária deve ser a porta de entrada para o mundo letrado das crianças, como abordam Corsino (2010), e também locus do conhecimento, como ressalta Cosson (2022). Este acrescenta que o que compartilhamos no momento da leitura são os sentidos do texto, e que esse compartilhamento é o que faz a leitura literária ser tão significativa para a formação de uma comunidade de leitores. Brandão e Rosa (2011) destacam que a disposição das crianças em roda contribui e oportuniza a formação dessa comunidade de leitores e também a formação de uma comunidade de ouvintes que compartilha de forma sincrônica no sentido temporal e espacial. Bajour (2012) frisa a importância da escuta ativa para o trabalho da mediadora, para o sucesso do trabalho com a leitura e para a formação de leitores.

Pode-se constatar, tanto na observação quanto nas respostas sobre as práticas de leitura, que apresentam fragilidades na escolha dos livros e no momento em que ocorre a leitura literária, pela falta de estratégias utilizadas antes, durante ou depois da leitura. Isso, por sua vez, dificulta a construção de sentidos e a ampliação do letramento literário das crianças, deixando-as apenas na parte rasa e superficial da história, com perguntas apenas explícitas – o que não contribui com a formação leitora como deveria. É preciso buscar lembranças, levantar o conhecimento prévio das crianças, expandir a compreensão, ampliar o repertório, desenvolver a oralidade, potencializar a criatividade e deixar que a imaginação flua tranquilamente, para que a criança possa absorver, envolver-se na trama e construir sentidos sobre a leitura. A leitura deve ser significativa para a criança, para que haja maior envolvimento.

Pelo que foi percebido nas entrevistas, não se tem um planejamento, uma frequência e uma regularidade para o momento da leitura literária em sala de aula, a não ser o momento designado para o responsável pela biblioteca.

Ao analisar as respostas das professoras sobre a percepção referente às práticas literárias, podemos, novamente, identificar algumas lacunas na formação inicial e continuada, e fragilidades na teoria e na prática. Apesar de saberem e falarem sobre a importância da leitura literária para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais, interativas e emocionais, tem desafios com a prática, com o desenvolvimento da mediação literária e, também, não a veem como uma atividade potente para o dia a dia na sala de aula e, quando a realizam, deixam partes importantíssimas sem explorar.

Percebe-se que os documentos oficiais atuais – LEEI e BNCC – proporcionam às professoras um embasamento teórico para o trabalho com as crianças da Educação Infantil. A BNCC apresenta, de forma sintetizada, o trabalho com a leitura literária, e os cadernos do LEEI trazem uma teoria robusta e uma diversidade de sugestões para esse trabalho. Porém, ainda não é um material que circula nas mãos das professoras como ponto chave para a leitura literária.

Por isso, o ponto central de reflexão desta pesquisa é a necessidade de formação continuada das professoras para o trabalho com a leitura literária na Educação Infantil, com o intuito de conscientizar e contribuir para o desenvolvimento efetivo com as crianças. Desse modo, a roda não será uma mera repetição, a escuta será ativa e as estratégias serão utilizadas antes, durante e depois da leitura para ampliar o conhecimento das crianças e auxiliar na formação de leitores perenes, mais humanizados, críticos, reflexivos e capazes de contribuir para um mundo melhor.

Nesse contexto, a oficina literária proposta como produto educacional surge como estratégia para aproximar teoria e prática, oferecendo subsídios concretos para fortalecer a mediação literária e ampliar o repertório das professoras, visando ampliar suas experiências com a leitura literária e mostrar a potencialidade que há dentro de cada uma delas – e que ela deve ser a porta para o mundo letrado (CORSINO, 2010).

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete.; OLIVEIRA, Fabiana. **A sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção**. Revista Educação, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 39-52. jan/ abril 2010. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>. Acesso em 25 de agosto de 2025.
- ALBUQUERQUE, Eliane Correia; LEITE, Tânia Maria Rios. Explorando as letras na Educação Infantil. In BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland Souza (org.) et al. **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. 2. Ed. Belo Horizonte. Editora Autêntica, 2010, p. 93-115.
- ASSIS, Márcio Barbosa; GOULART, Ilsa Carmo Vieira. No lapidar das palavras: a entrevista como processo de interação e dialogicidade. In MARTINS, Ronei Ximenes (org.) et al. **Metodologia de Pesquisa Científica: reflexões e experiências investigativas na educação**. Lavras. UFLA. 2022, p. 66-84.
- BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. 1. ed. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. 1. ed. São Paulo: Ed. Ática 2008.
- BAKHTIN, Mikhail. *Iskusstvo i Otvetstvennost (Arte e Responsabilidade)*. Den Iskusstva. Nevel, 1919, 13, centiabria, c. 3-4. Tradução para fins didáticos de Marco A. VillartaNeder. 2020. Mimeo.
- BAPTISTA, Monica Correia; BARRETO, Ângela Rabelo. Reflexões sobre a formação de docentes da e para a Educação Infantil. **Revista Entreideias**. Salvador, v. 8, n. 2, p. 157-180, maio/ago. 2019. Disponível: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/28682/19338>. Acesso em 14 de outubro de 2025.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- BELMIRO, Célia Abicalil; MACHADO, Maria Zélia Versiani; BAPTISTA, Mônica Correia. Tertúlia literária: construindo caminhos para a formação literária de professores alfabetizadores na universidade. **Revista PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 33, n. 1, 97-117, jan./abr. 2015 Disponível: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em 14 de outubro de 2025.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura**. 3ª ed. Editora Brasiliense, 1987.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland Souza. Entrando na roda: As histórias na educação infantil. In BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland Souza (org.) et al. **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. 2. Ed. Belo Horizonte. Editora Autêntica, 2010, p. 33-51.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland Souza. Projeto Mala de leitura: Aproximando a escola da família através da circulação de livros. In BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland Souza (org.) et al. **Ler e escrever na Educação**

Infantil: discutindo práticas pedagógicas. 2. Ed. Belo Horizonte. Editora Autêntica, 2010, p. 93-115.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 02 de dezembro de 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto.** Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol.1. Disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pcns/educacao_infantil/volume1.PDF. Acesso em 02 de dezembro de 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto.** Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol.2. http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pcns/educacao_infantil/volume2.PDF. Acesso em 02 de dezembro de 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto.** Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol.3. http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pcns/educacao_infantil/volume3.PDF. Acesso em 02 de dezembro de 2024.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05 de junho de 2024.

BRASIL. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 05 de maio de 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf. Acesso em: 08 de maio de 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 20, de 11 de novembro de 2009.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 nov. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb020_09.pdf. Acesso em: 08 de maio de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Caderno de apresentação.** 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016. 56 p. il (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil; cad. 0, v. 1). Disponível em: https://lepi.fae.ufmg.br/arquivos/cadernos_colecao/Caderno_0.pdf. Acesso em 15 de outubro de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender.** 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016. 128 p. il (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil; cad. 1, v. 2). Disponível em:

https://lepi.fae.ufmg.br/arquivos/cadernos_colecao/Caderno_1.pdf, Acesso em 15 de outubro de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ser criança na educação infantil: infância e linguagem**. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016. 112 p. il. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; cad. 2, v.3). Disponível em: https://lepi.fae.ufmg.br/arquivos/cadernos_colecao/Caderno_2.pdf, Acesso em 15 de outubro de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações**. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016. 120 p. il. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil; cad. 3, v. 4). Disponível em: https://lepi.fae.ufmg.br/arquivos/cadernos_colecao/Caderno_3.pdf. Acesso em 15 de outubro de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Bebês como leitores e autores**. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016. 120 p. il. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil; cad. 4, v. 5). Disponível em: https://lepi.fae.ufmg.br/arquivos/cadernos_colecao/Caderno_4.pdf. Acesso em 15 de outubro de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Crianças como leitoras e autoras**. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016. 128 p. il. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil; cad. 5, v. 6). Disponível em: https://lepi.fae.ufmg.br/arquivos/cadernos_colecao/Caderno_5.pdf. Acesso em 15 de outubro de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Currículo e linguagem na educação infantil**. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016. 128 p. il. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil; cad. 6, v. 7). Disponível em: https://lepi.fae.ufmg.br/arquivos/cadernos_colecao/Caderno_6.pdf. Acesso em 15 de outubro de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Livros infantis: acervos, espaços e mediações**. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016. 152 p. il. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil; cad. 7, v. 8). Disponível em: https://lepi.fae.ufmg.br/arquivos/cadernos_colecao/Caderno_7.pdf. Acesso em 15 de outubro de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diálogo com as famílias: a leitura dentro e fora da escola**. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016. 88 p. il. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil; cad. 8, v. 9). Disponível em: https://lepi.fae.ufmg.br/arquivos/cadernos_colecao/Caderno_8.pdf. Acesso em 15 de outubro de 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 01 de maio de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria CAPES nº 6, de 15 de janeiro de 2025**. Dispõe sobre o regulamento

Bolsa de Atratividade e Formação para a Docência – Pé-de-Meia Licenciaturas. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ed. 11, p. 38, 16 jan. 2025. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-capes-06-2025-01-15.pdf>. Acesso em: 15 out. 2025

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 12.358, de 14 de janeiro de 2025**. Institui o Programa **Mais Professores para o Brasil – Mais Professores**. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 15 jan. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2025/Decreto/D12358.htm. Acesso em: 15 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 6, de 15 de janeiro de 2025**. Dispõe sobre o regulamento Bolsa de Atratividade e Formação para a Docência – **Pé-de-Meia Licenciaturas**. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 16 jan. 2025. Disponível em: <https://www.in.gov.br>. Acesso em: 15 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Portaria nº 220, de 13 de agosto de 2025**. Regulamenta os critérios de frequência e desempenho acadêmico para a manutenção e renovação da Bolsa de Atratividade e Formação para a Docência e do incentivo à docência na modalidade poupança no âmbito do Pé-de-Meia Licenciaturas. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ed. 155, p. 33, 18 ago. 2025. Disponível em: <https://anec.org.br/wp-content/uploads/2025/08/PORTARIA-CAPES-No-220-DE-13-DE-AGOSTO-DE-2025-PORTARIA-CAPES-No-220-DE-13-DE-AGOSTO-DE-2025-DOU-Imprensa-Nacional.pdf>. Acesso em: 15 out. 2025.

CALDEIRA, A. M. S.; ZAIDAN, S. **Práxis pedagógica**: um desafio cotidiano. Paidéia: Revista do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde da Universidade FUMEC, Belo Horizonte, ano 10, n. 14, p. 15–32, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/2374>. Acesso em: 19 set. 2025.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades; Ouro sobre Azul, 1995. p. 169–191. Disponível em: <https://culturaemarxismo.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/10/candido-antonio-o-direito-c3a0-literatura-in-vc3a1rios-escritos.pdf>. Acesso em 02 de julho de 2025.

CHARTIER, R. **Leituras e leitores na França do Antigo Regime**. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 2003.

CORRÊA, Hércules Tolêdo. Roda de Leitura. In: FRADE. **Glossário Ceale de termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte, CEALE/ Faculdade de Educação da UFMG 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/roda-de-leitura> Acesso em: 21 nov. 2024.

CORSINO, Patrícia. Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo. (Coord.). **Literatura**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 183-204. (Coleção Explorando o Ensino; v. 20). Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7841-

[2011-literatura-infantil-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192](#). Acesso em: 15 de maio de 2025.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: Teoria e Prática**. 2ª ed. São Paulo. Ed. Contexto, 2022.

COSSON, R. Letramento literário. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. **Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte, CEALE/ Faculdade de Educação da UFMG. 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>. Acesso em: 17 nov. 2024.

FAILLA, Z. Retratos e leituras da 6a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil. In: FAILLA, Zoara (org.) et al. **Retratos da Leitura no Brasil**. 6ª. ed. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2025, p. 22-56. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wpcontent/uploads/2024/11/Apresentac%C3%A7%C3%A3o_Retratos_da_Leitura_2024_13-11_SITE.pdf. Acesso em: 18 setembro 2025.

FRANÇA, M.; França, E. **Que brincadeira**. Passo Fundo: Tribos, 1.ed. 2014.

FREIRE, Paulo. **A importância de ler: em três artigos que se completam**. 34ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. **O ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2001.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. **Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte, CEALE/ Faculdade de Educação da UFMG. 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/>. Acesso em: 06 jan. 2025.

GATTI, B. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de Pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOULART, Ilsa Carmo Vieira. Para além das palavras: espaços de inclusão da criança na cultura letrada. **Revista Brasileira De Alfabetização**, vol. 1, n. 2, p.48-62, 2015. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/61> Acesso em: 21 jul. 2024.

GOULART, Ilsa Carmo Vieira. Leitores e Escritores na Educação Infantil: leitura literária e contação de histórias em questão: o que ler? Como ler? Por que ler para crianças pequenas? In: BUSO, Ayane Carolina de L.; SILVA, Elaine Martins; COSTA, Elenice Ribeiro S.; NOGUEIRA, Franciele Oliveira de A.; ROCHA, Juliano Guerra; FERREIRA, Poliana Boel, VIEIRA, Raquel S. Faria; SILVA, Tatiana Mortosa F. Jundiaí: Paco Editorial, 2018. **Leitores e Escritores na Educação Infantil**. Jundiaí: Paco Editorial, 2018. p. 21-35

GOULART, Ilsa Carmo Vieira. Práticas de reconto a partir de livros literatura infantil. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. **Anais...** p.1-12, 2012.

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira; RODRIGUES, Keila Montes Pereira. Intervenção literária: a estratégia de reconto na formação de leitores. **Álabe**, Almería, n. 26, p. 1-20, jul./dic. 2022. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8691388> Acesso em: 11 nov. 2025.

GOULART, Ilsa Carmo Vieira. **Leitura, leitura literária e ensino: representações discursivas da década de 1980** – Lavras: Ed. da UFLA, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufla.br/items/33723130-f850-4d52-89d8-f4ccd2cd5439> Acesso em: 12 nov. 2025.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MICARELLO, Hilda.; BAPTISTA, Mônica Correia. Literatura na educação infantil: pesquisa e formação docente. **Educar em Revista**, v. 34, n. 72, p. 169-186, nov./dez. 2018. Curitiba, Brasil. <https://www.scielo.br/j/er/a/Mw8rScZpX53ky8WVpRNbwLq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 15 de agosto de 2025.

MINAYO, Maria Cecília Souza. O desafio da Pesquisa Social. In. MINAYO, Maria Cecília Souza (org.) et al. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 26 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 09 – 29.

NASCIMENTO, Cláudia Roquini. **A intencionalidade docente nas propostas pedagógicas com a leitura e a contação de histórias na educação infantil**. 2021. 105 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufla.br/items/dfeafea8-edd5-467e-97ff-7d42782b4a50>. Acesso em abril de 2024.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. v. 47 n.166 p. 1106-1133 out/ dez.2017. Disponível <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 08 de julho de 2025.

PAULINO, Graça. Leitura literária. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE / Faculdade de Educação da UFMG, 2014. Disponível em: <https://ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/leitura-literaria>. Acesso em 19 de dezembro de 2025.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor**. Revista da Faculdade de Educação, v. 22, 1996. p. 72-89. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-25551996000200004&script=sci_abstract. Acesso em 04 de agosto de 2025.

REYES, Yolanda. O triângulo amoroso. LIMA, Érica; FARIAS Fabíola; LOPES Raquel (org.) et al. **As crianças e os livros: reflexões sobre a leitura na primeira infância**. Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura, 2017. p. 47-51.

SILVA, Milla Regina. **Entre ler e contar histórias:** percepções de professoras sobre as práticas pedagógicas literárias no ensino remoto. 2023. 123 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufla.br/items/63e6c2a2-97c6-4443-9e69-939099902b9c>. Acesso em 30 de março de 2024.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Pátio – Revista Pedagógica**, Porto Alegre: Ed. Artmed, p. 96–100, fev. 2004. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso em: 10 de julho de 2025.

SOARES, Magda. Letramento. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. **Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte, CEALÉ/ Faculdade de Educação da UFMG. 2014. Disponível em: <https://ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/>. Acesso em 10 de maio de 2025.

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

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. Presidente Prudente: **UNESP**, 2008. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/>. Acesso em 14 de fevereiro de 2025.

TARDIF, Maurice.; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209–244, dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpbLThJQmXL7CB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 12 agosto de 2025.

VIANA. V. A. **Meu dente caiu**. Ed. Lê. 1986.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 4ª ed. 1991.

APÊNDICE - PRODUTO EDUCACIONAL**LEITURA E PRÁTICA:****OFICINA LITERÁRIA PARA INSPIRAR EDUCADORES**

Nome: Andreia Borges de Oliveira Carvalho

Orientadora: Prof^a. Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart

**LAVRAS – MG
2025**

Leitura e Prática: Oficina Literária para inspirar educadores

Andreia Borges de Oliveira Carvalho
Prof. Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart





Material elaborado em culminância de pesquisa
Mestrado Profissional em Educação-PPGE/UFLA

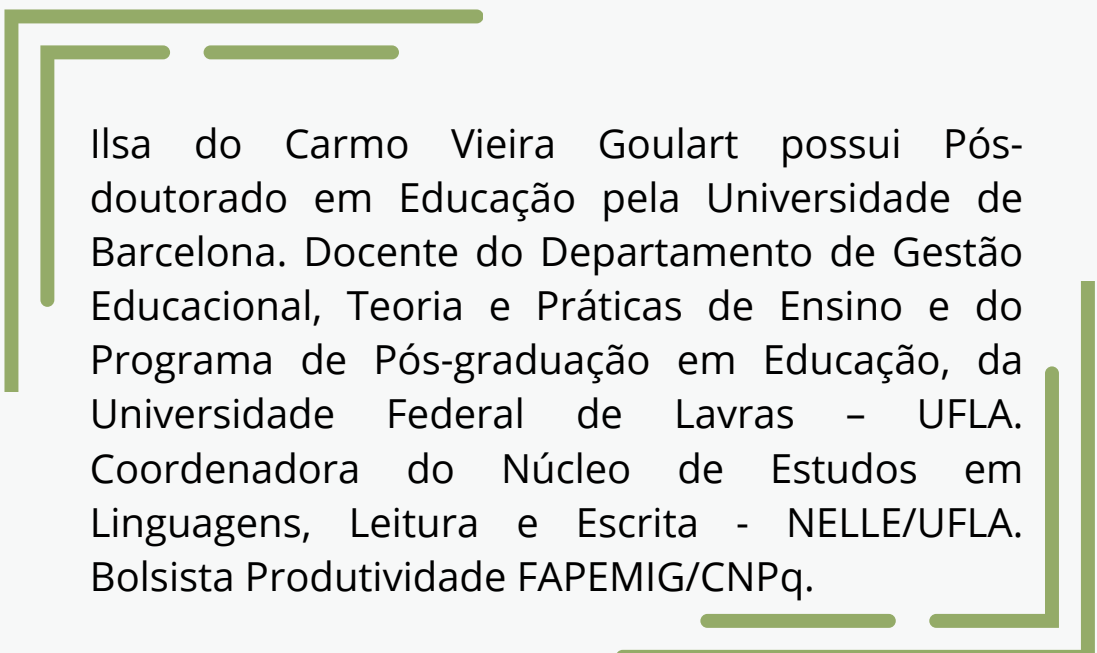


“Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.”

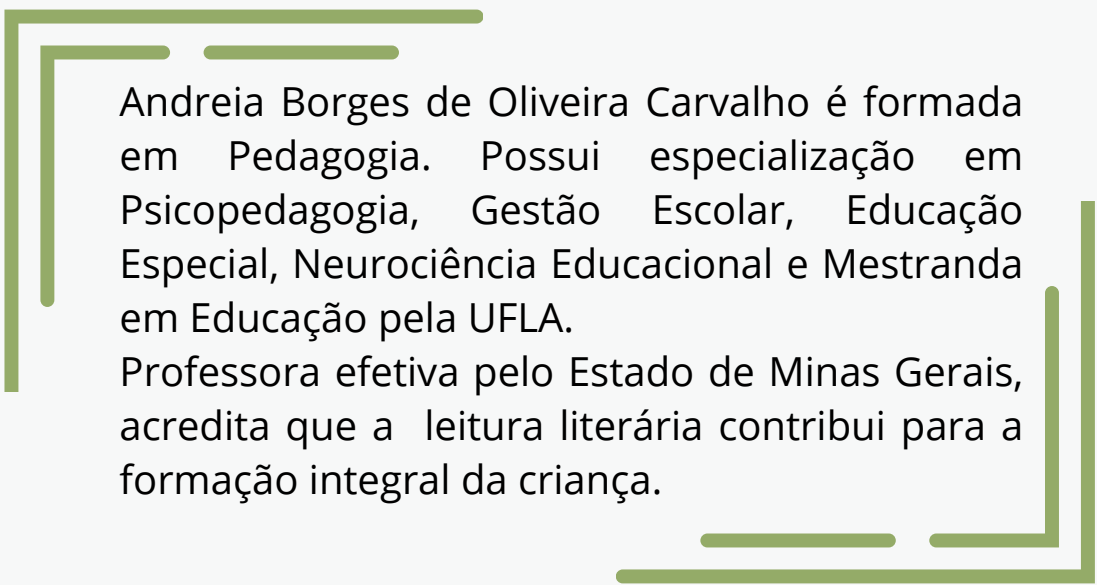


Manuel de Barros





Ilsa do Carmo Vieira Goulart possui Pós-doutorado em Educação pela Universidade de Barcelona. Docente do Departamento de Gestão Educacional, Teoria e Práticas de Ensino e do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Lavras - UFLA. Coordenadora do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita - NELLE/UFLA. Bolsista Produtividade FAPEMIG/CNPq.



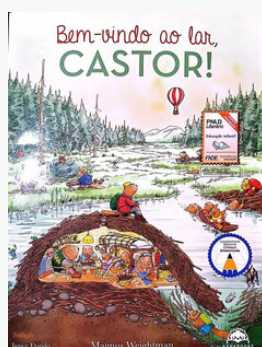
Andreia Borges de Oliveira Carvalho é formada em Pedagogia. Possui especialização em Psicopedagogia, Gestão Escolar, Educação Especial, Neurociência Educacional e Mestranda em Educação pela UFLA. Professora efetiva pelo Estado de Minas Gerais, acredita que a leitura literária contribui para a formação integral da criança.



SUMÁRIO

Apresentação.....	07
Leitura literária professoras.....	10
Bibliodiversidade.....	21
Níveis de leitura.....	49
Estratégias para formação leitora....	54
Momentos com a leitura literária.....	59

01



02



03



04



Considerações Finais.....	92
Anexos	



Como inspirar professoras
com a leitura literária para que
possam encantar
suas crianças?



Bom! Para que possa inspirar as professoras,
temos algumas dicas:

1. Escolha um livro que possibilite várias interpretações!
2. Que as imagens falem tanto quanto as palavras.
3. Que o conjunto de palavras e imagens possam levar o leitor a resgatar memórias, sentimentos e também a dar asas para os sonhos.

APRESENTAÇÃO

Caro leitor (a), esta oficina é o produto que resultou da pesquisa "Percepção docente acerca das práticas de leitura literária na Educação Infantil", feita por Andreia Borges de Oliveira Carvalho, orientada pela professora Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart, do Programa de Mestrado Profissional Formação docente – PPGE da Universidade Federal de Lavras. A pesquisa sobre percepção docente acerca das práticas de leitura literária foi realizada com as professoras da educação Infantil de um município do sudoeste mineiro e partiu do seguinte problema: Como as professoras percebem e compreendem as atividades de leitura literária e atuam como mediadoras desse processo, viabilizando a formação de pequenos leitores? Quais e como as atividades de leitura literária são desenvolvidas pelas professoras na educação infantil?

Para responder a esse problema, a pesquisa teve como objetivo geral investigar a compreensão das professoras sobre as práticas de leitura literária desenvolvidas na educação infantil, em específico na pré-escola, e quais saberes subsidiam a formação literária docente, sendo os objetivos específicos: identificar e mapear as práticas de leitura desenvolvidas no 2º período da Educação Infantil, compreender como as práticas de leitura e a mediação docente podem contribuir para a formação leitora de crianças na segunda infância, identificar as percepções e compreensões sobre o conhecimento que as professoras possuem sobre as propostas de leitura na Educação Infantil e elaborar essa oficina literária para os professores da Educação Infantil, como produto educacional.

Na investigação, recorreremos a autores como Martins (1982), Corsino (2010, 2016), Goulart (2012, 2018, 2022, 2023), Bajour (2012), Cosson (2022) e Cosson, Souza (2011)

Este material educativo compõe o detalhamento da oficina de leitura literária a ser realizada com e pelas professoras da educação infantil.

Cuidamos para estruturar uma oficina com possibilidades de proporcionar às docentes o saborear de uma leitura literária, ao mesmo tempo em que a planejam para desenvolver com as crianças. Nota-se um desafio pela frente, mas é fato que precisamos melhorar a formação de leitores, e nada melhor do que iniciar com aquelas a quem, muitas vezes, falta tempo, disponibilidade, motivação e organização de materiais para a inclusão da leitura literária em seu planejamento.

Dessa forma, teremos uma oficina diferente, dinâmica e breve para que as professoras se sintam acolhidas e dispostas a participarem.

Por isso, o presente produto educacional tem por finalidade, também, auxiliar as professoras da Educação Infantil na escolha de livros ajustados aos objetivos bem como no planejamento de aulas com a leitura literária, explorando a leitura através das imagens e da escrita, fazendo um levantamento prévio, buscando lembranças e valorizando vivências das professoras e, conseqüentemente, das crianças, permitindo novas interpretações, resgatando com elas memórias importantes de sua infância e de sua formação. Patrícia Corsino (2010, p. 184) aborda sobre a função transformadora que o texto literário possibilita às crianças na educação infantil de “viverem a alteridade, experimentarem

sentimentos, caminharem em mundo distintos [...] imaginarem, interagirem com uma linguagem que muitas vezes sai do lugar comum, [...]”, e acreditamos que a literatura transforma não apenas as crianças, mas a todas as pessoas que se entregam a uma boa leitura.

No primeiro momento, essa oficina pretende proporcionar às professoras uma experiência com a leitura literária, utilizando-se das estratégias de leitura (Solé, 1998) a fim de, ampliando o conhecimento sobre o assunto abordado, resgatar memórias, considerar experiências, fatos da vida envolvida por sentimentos e emoções; no segundo momento, apresentar, às professoras, o que é Bibliodiversidade, adentrando nos tipos de texto, função e técnicas de ilustração, critérios que auxiliam na escolha do livro literário, no terceiro momento apresentar os níveis de leitura, a importância da roda, da escuta ativa e as estratégias para a formação leitora, no quarto momento escolher 4 livros literários para planejamento da leitura literária e realização em sala de aula e no quinto momento, teremos a socialização entre as professoras sobre as experiências vividas com as crianças diante de uma leitura literária planejada.

Que ela seja a você uma inspiração para uma boa leitura!

LEITURA LITERÁRIA COM AS PROFESSORAS

- Proporcionar as professoras um momento com a leitura literária.
- Organizar o ambiente com cadeiras em roda.
- Colocar o livro dentro de uma caixa de presente bem bonita, exposta na mesa.
- Pedir para que as professoras se aproximem, abram a caixa e veja o que tem dentro.
- Compartilhar o que viram. (nome, imagens, papel)
- Cantar a música.

**Eu vou te contar uma história... Agora atenção! Que começa, aqui no meio,
bem na palminha da mão, bem no meio tem uma linha ligada ao coração,
que sabia dessa história antes mesmo da canção, dá tua mão, dá tua mão...**

Uma Estória, Monica Salmaso <https://www.letras.mus.br/monica-salmaso/428700/>

- Retirar o livro da caixa e convidar as professoras a olharem para além da janela. Qual janela? Da casa? Da escola? Das crianças? Da vida? Das experiências? Dos sentimentos? Das emoções? Do tempo ?

(Fazer essa mesma leitura com as crianças)

APRESENTAÇÃO DO LIVRO



ANTES DA LEITURA

Estratégias de leitura (Solé, 1998)
Motivação, Introdução (Cosson, 2022)
Conhecimento prévio (Cosson, Souza, 2011)

Apresento o livro, peço que observem as imagens e falem quais as possibilidades de assunto.

(Escuta ativa e perguntas para ativar a imaginação)

- 1.O que eu vejo da minha janela?
- 2.O que vocês veem de suas janelas?
- 3.Quantas janelas tem na sua casa?
- 4.O que há além de cada uma delas?
- 5.Você consegue olhar pela janela? 6.Como você faz?
- 7.Quem te ajuda? 8.O que você vê?
- 9.Você gosta do que vê?
- 10.“O olhar para além da janela” O que o nome do livro nos remete?
- 11.Observem as imagens, como elas foram construídas? O que elas nos dizem? Vocês já utilizaram essa técnica para desenho? Qual o material utilizado?
- 12.O que esse tipo de imagem pode ter a ver com o nome do livro e com o texto?
- 13.Que animalzinho está em cima do telhado? Por que será que ele está lá?
- 14.Essa janela será que pertence a uma casa da roça ou da cidade?
15. O que me possibilita saber?
16. Onde vocês acham que é melhor de viver? Na roça ou na cidade? Por que?
17. O que as cores do livro me expressam?

Leio o nome do livro, apresento e falo sobre a Autora, a Ilustradora, Editora e o ano de edição do livro.

DURANTE A LEITURA

Estratégias de leitura - (Solé, 1998)

Leitura - (Cosson, 2022)

Conexão, inferência e visualização (Cosson, Souza, 2011)

Ler e fazer perguntas que levem as professoras e, conseqüentemente, as crianças a se conectarem com situações vividas, lembranças de coisas, momentos, inferir algo que já tenham visto. Visualizar aquilo que se ouviu. Atualizar o conhecimento prévio.

1. Onde nasce o sol? Vocês já viram o sol nascer? Vocês olham pela janela para verem o sol? O sol nasce atrás do morro? Onde o sol nasce na sua casa? (escuta ativa) (p.6)

Todo morro tem muitas casas. Uma diferente da outra. (p.10) Verdade?! Na sua casa tem morro e no morro tem casas? Como será esse lugar?

Cada casa tem seu próprio morro. (p.11)

Vocês sabem o que é um morro?

2. ... Cada casa revela as formas e os estilos preferidos de seus moradores (p.13) Você tem observado as casas? Como as casas são? Percebeu o estilo das famílias que ali moram? Como é a sua casa? E qual é o estilo da sua família?

3. ...São janelas que se abrem e fecham para ver o mundo do lado avesso. (p.14) O que é o lado do avesso? O que tem do lado avesso?

CONTINUAÇÃO DURANTE A LEITURA

Estratégias de leitura - (Solé, 1998)

Leitura - (Cosson, 2022)

Conexão, inferência e visualização (Cosson, Souza, 2011)

4. ...Quando a luz do sol se levanta, uma janela se abre e por onde podemos ver a agitação do mundo. (p.22) Que janela é essa? Além das janelas, por onde podemos ver a agitação do mundo? (pelos olhos)

5. ...mas à tarde, quando a luz do sol se vai, o que acontece com as janelas? (se fecham) e os olhos buscam outras luzes para iluminar a beleza da noite. (p.24) Onde vocês ficam quando escurece? Que outras luzes ilumina a noite?

6. ...Ao final do dia, no encortinar de cada janela, o que acontece com as luzes? (elas se apagam). A quietude se aproxima. (p.25)

7. ...o que os olhos pesados precisam? (descansar) para germinar a semente dos sonhos e abrir o coração à espera do outro dia que vai chegar! (p. 29)

8. O que acontece conosco quando vamos descansar? Fechamos as janelas? Fechamos os olhos? Sonhamos? Vocês sonham?! Quais são os seus sonhos?

DEPOIS DA LEITURA

Estratégias de leitura - (Solé, 1998)

Interpretação - (Cosson, 2022)

Perguntas ao texto, sumarização e síntese - (Cosson, Souza, 2011)

1. O que acharam dessa leitura? Vocês já olharam pela janela? Como é a vista da sua janela? O que viram? O que você sentiu? Como é o ambiente dessa história?

2. O que imaginaram antes da leitura teve a ver com o desfecho? Levantar os apontamentos sobre o que elas mencionaram no início. Gostaram das imagens?

3. A janela tem a ver com casas mesmo? Ou podemos interpretar de outra forma? Podemos ver pela janela e pelos olhos? Se eu tiver janelas e não enxergar, é possível de saber que tem uma janela? E se eu enxergar e não tiver janela, posso ver do outro lado?

4. Qual a parte da história que você mais gostou?

5. Escolha uma janela da sua sala e olha para além dela. O que você vê?

6. Quais janelas temos na nossa vida?

Esse livro de Ilsa Goulart “Olhar para além da janela” nos convida a quê?

ALÉM DA LEITURA LITERÁRIA

Provocações... Experiências para a vida.

Para que serve uma janela?

Fazer a experiência com as crianças

1. Vedar os olhos das crianças e pedir para falarem o que estão vendo e o que sentiram?
2. Fechar a janela e pedir para falarem o que veem. Qual o sentimento de estar com a janela fechada.
3. Nossos olhos podem ser considerados como janelas? As janelas abrem e fecham? Os nossos olhos também? Quando eles ficam abertos? Quando que eles se fecham?
4. Pedir às famílias para tirarem fotos da vista que tem além da janela e enviar para a professora.
5. Imprimir as fotos e deixar que as crianças explorem a vista da janela dos colegas e descubrem de quem é aquela vista.
6. Fazer uma montagem e expor na tela digital para que possam ver em tamanho maior.



AMPLIANDO O LETRAMENTO LITERÁRIO

Poema “A casa”

Vinícius de Moraes

Era uma casa
Muito engraçada
Não tinha teto
Não tinha nada
Ninguém podia
Entrar nela, não
Porque na casa
Não tinha chão
Ninguém podia
Dormir na rede
Porque na casa
Não tinha parede
Ninguém podia
Fazer pipi
Porque penico
Não tinha ali
Mas era feita
Com muito esmero
Na Rua dos Bobos
Número zero
Mas era feita
Com muito esmero
Na Rua dos Bobos
Número zero



ALÉM DA LEITURA LITERÁRIA...

Dimensão do letramento literário...

Dimensão da escrita alfabética...

1. Expor o Poema “A casa”, ampliado no quadro.
2. Prestem atenção nas palavras que tem sons parecidos no poema.
3. Ler o poema
4. Cantar o poema.
5. É possível viver em uma casa assim?
6. O que tem nela?
7. Essa casa existe?
8. Quais palavras tem sons parecidos no poema? Essas palavras são chamadas de rima.
9. Vamos encontrar as rimas e circular de azul.
10. Circule, de vermelho, a palavra CASA no poema.
11. Vamos contar as letras da palavra CASA.
12. Circular as vogais que têm na palavra CASA.
13. Separar em sílabas a palavra CASA e colocar em duas folhas sulfite.
14. Brincar de pular para contar as sílabas.
15. Tem algum colega que começa com alguma das letras da palavra CASA?
16. Escrever no quadro os nomes que as crianças falarem.



ALÉM DA LEITURA LITERÁRIA...

**Para ampliar o conhecimento...
Só casas têm janela?!**

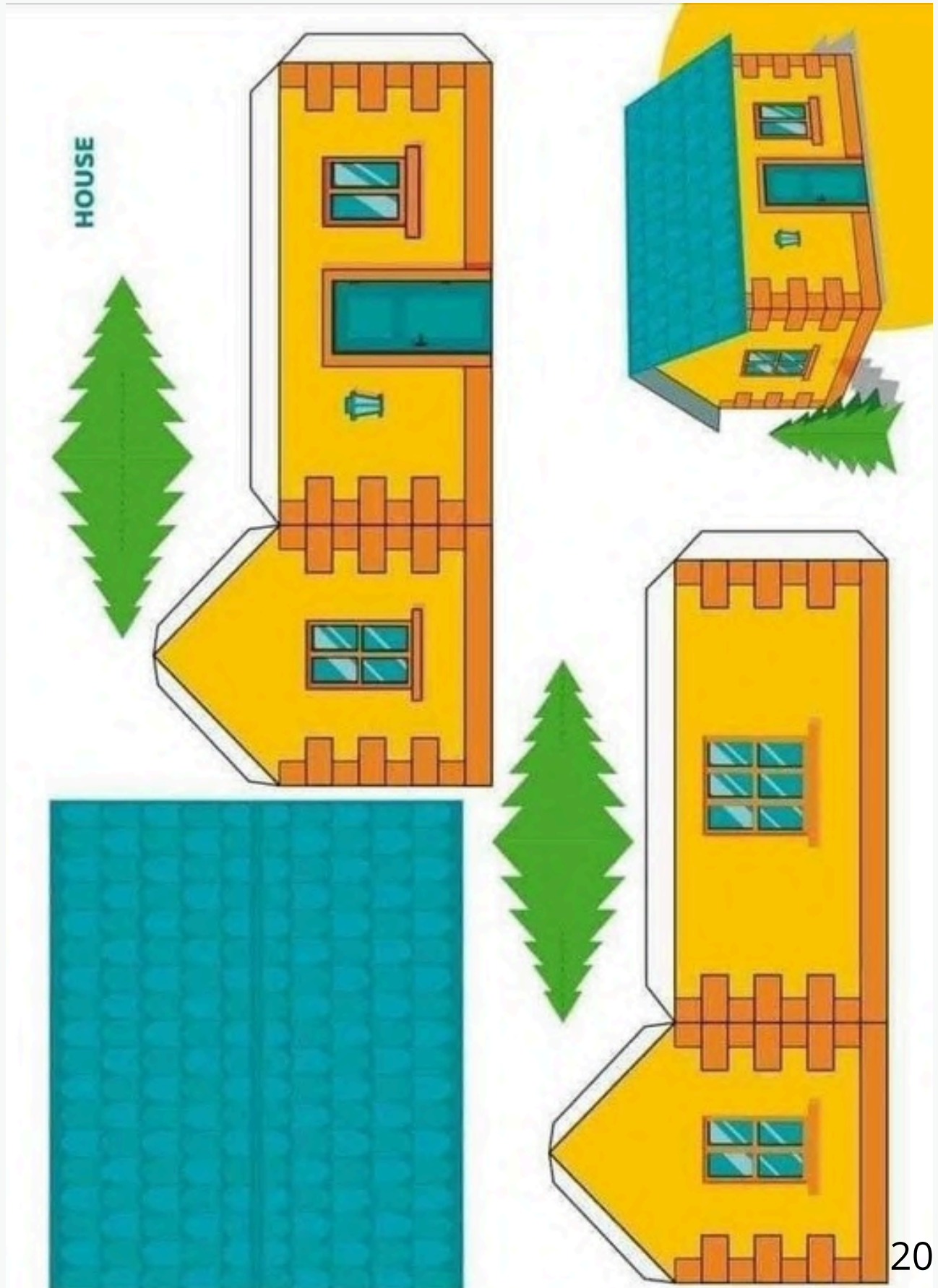
(Fazer duas colunas no quadro)

1. Quais outros lugares têm janela? Escrever as respostas na primeira coluna.
2. Além das janelas, o que mais tem nas casas? Escrever as respostas na segunda coluna.
3. Comparar as letras iniciais iguais das duas colunas.
4. Fazer um desenho de um lugar que tenha janelas no chão da quadra utilizando giz.
5. Recortar e montar a casa da próxima página.
6. Vamos brincar em círculo! Cada criança deverá dizer algo que faça parte de uma casa. Quem repetir, sai da brincadeira.



Além da leitura literária... Pensar e ampliar o conhecimento...

1. Recortar, decorar e montar a casa 3D.



BIBLIODIVERSIDADE

O QUE É ISSO?

PARA BEM ESCOLHER É PRECISO CONHECER!!

Bajour (2012) alerta para a importância de escolher livros que desafiem as crianças e não as infantilizem.

Livros que as convidem a serem ativas pesquisadoras de como os textos são produzidos, e não apenas reconstrutores de argumentos.

Livros que dialoguem com a sensibilidade estética delas, em que tudo é iniciação, experimento, fertilidade, perguntas em aberto.

A escolha do livro é tão determinante ao ponto de ser considerada “a antessala da escuta”, devido a ser um passo preliminar e preparatório para a experiência de ouvir, compreender as histórias, as ideias, os conhecimentos que o livro tem a oferecer. Nesse sentido, acrescenta, ainda, sobre a importância de percebermos qual discussão a leitura oferece e sobre a relevância do levantamento de hipóteses que ajudarão as crianças a pensar e repensar sobre o que viram e o que ouviram.

Segundo a autora, ter objetivos, bom planejamento e flexibilidade é reconhecer que as discussões literárias podem gerar encontros e desencontros, acordos e desacordos, entendimentos e mal-entendidos, todos valiosos no processo de aprofundamento da leitura, do pensamento crítico e da compreensão leitora.

(Bajour, 2012 p. 27)



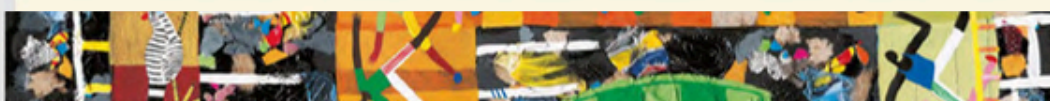


Vamos aprender sobre a
BIBLIODIVERSIDADE
uma oficina inspirada e adaptada do Curso do
LEEI.



UF **MG**

Itaú Social



Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil (Chapada Diamantina/BA)

Coordenação Geral

Profª. Mônica Correia Baptista

Coordenação de Curso:

Ana Cláudia Figueiredo Brasil Silva Melo

Equipe Técnica

Cynthia Madureira de Aguiar e Silva

Mariana Cabral Soares

Mirela Persichini Cunha Gonçalves Vieira

Sílvia Amélia Gonçalves Guimarães Castro

Bibliografia:

Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil disponível em:

projetoleituraescrita.com.br

Produção de Conteúdo

Alessandra Latalisa de Sá

Ameliana Augusta Campos Zaghetto

Ana Cláudia Figueiredo Brasil Silva Melo

Ângela Maria Rabelo Ferreira Barreto

Carla Maline de Carvalho

Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarelio

Isabel Cristina Alves da Silva Frade

Lais Caroline Andrade Bitencourt

Luciene Celina Cristina Mochi

Maria Fernanda Rezende Nunes

Maria Zélia Versiani Machado

Mariana Parreira Lara do Amaral

Marlúcia Correa Soares

Patrícia Corsino

Rita de Cássia de Freitas Coelho

Rosalba Rita Lima

Rosângela Veiga Júlio Ferreira

Silvânia de Souza Andrade

Vanessa Ferraz Almeida Neves



UF **MG**

Itaú Social



Acervos de livros



Qualidade

=

Obra



Bibliodiversidade

=

Conjunto

Biblio + diversidade

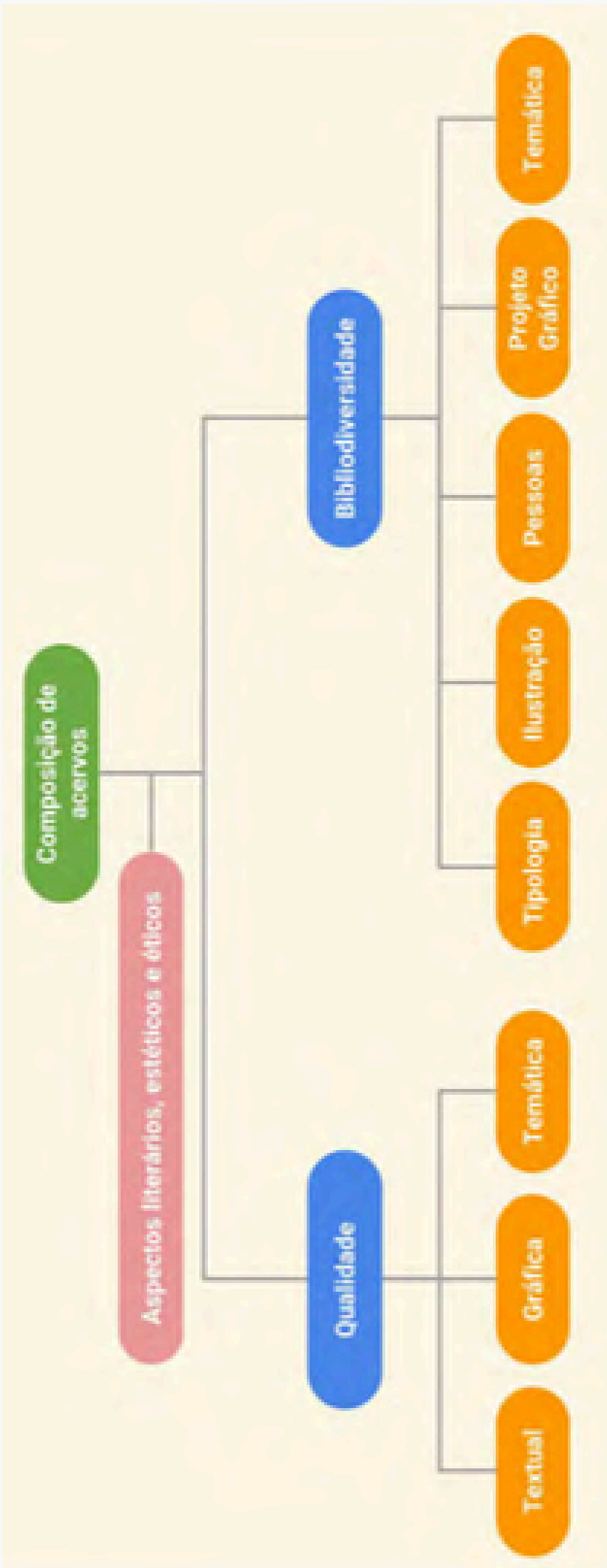
=

- **Diversidade de livros**
- **Diversidade cultural aplicada ao livro**
- **Diversificação das vozes e das línguas**

Bibliodiversidade na formação de acervos para crianças

- Livros variados são fundamentais para cultivarmos um mundo cultural mais rico e mais instigante;
- Repertório cultural mais amplo;
- Ampliação de repertório emocional, estético, de conhecimento;
- Potência no desenvolvimento da empatia.





Como considerar um acervo diversificado e quais as diversidades possíveis?

Observar se o conjunto de obras assegura variedade quanto a:

BIBLIODIVERSIDADE

- tipos e gêneros discursivos,
- formato,
- autoria,
- temáticas,
- época,
- materialidade,
- estilo,
- linguagem,
- espaço geográfico,
- graus de complexidade.



TIPOLOGIA

Qual a natureza do texto?



FICÇÃO

NÃO-FICÇÃO

FICÇÃO



PROSA

POESIA

TEATRO

Mitos
Lendas
Fábulas
Contos de
fadas
Contos
contemporâneos

Poemas
Cordel
Trava-línguas
Parlendas
Adivinhas
Brincos

Texto
dramático

NÃO-FICÇÃO



NÃO-FICÇÃO: LIVROS INJUNTIVOS/INSTRUCIONAIS



**Informativos
(não-ficcionais)**



**Injuntivo/instrucional,
descritivo,
informativo etc**



NÃO-FICÇÃO



NÃO-FICÇÃO: LIVROS INFORMATIVOS



**Informativos
(não-ficcionais)**



**Injuntivo/instrucional,
descritivo, informativo
etc**



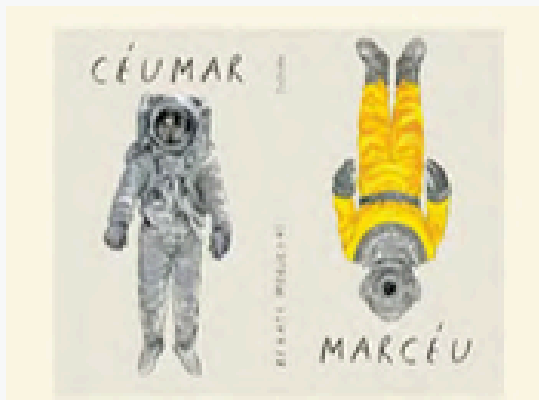
NÃO-FICÇÃO



NÃO-FICÇÃO: LIVROS DE CONCEITOS



**Informativos
(não-ficcionais)**



**Injuntivo/instrucional,
descritivo, informativo
etc
Conceitos iniciais**



NÃO-FICÇÃO



NÃO-FICÇÃO: NUMERÁRIOS



**Informativos
(não-ficcionais)**



**Injuntivo/instrucional,
descritivo, informativo
etc**

**Conceitos iniciais
Numerários**



NÃO-FICÇÃO



NÃO-FICÇÃO: ABECEDÁRIOS



**Informativos
(não-ficcionais)**

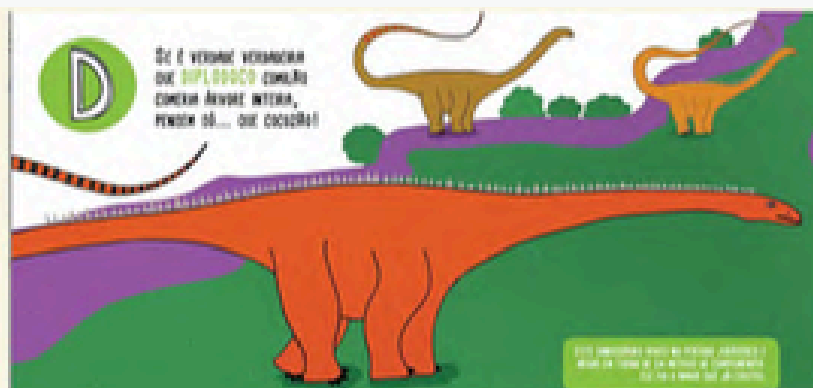
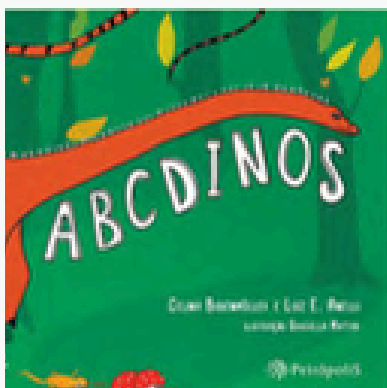


**Injuntivo/instrucional,
descritivo, informativo etc**

Conceitos iniciais

Numerários

Abecedários



NÃO-FICÇÃO



NÃO-FICÇÃO: BIOGRAFIAS



Informativos
(não-ficcionais) descritivo, informativo etc



Injuntivo/instrucional,
Conceitos iniciais

Numerários

Abecedários

Biografias



NÃO-FICÇÃO



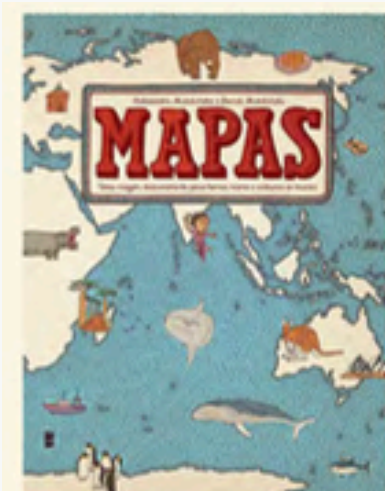
NÃO-FICÇÃO: ATLAS



**Informativos
(não-ficcionais)**



**Injuntivo/instrucional,
descritivo, informativo etc**
Conceitos iniciais
Numerários
Abecedários
Biografias
Atlas



NÃO-FICÇÃO



NÃO-FICÇÃO: ATLAS



**Informativos
(não-ficcionais)**



**Injuntivo/instrucional,
descritivo, informativo etc**
Conceitos iniciais
Numerários
Abecedários
Biografias
Atlas
Enciclopédias
Dicionários



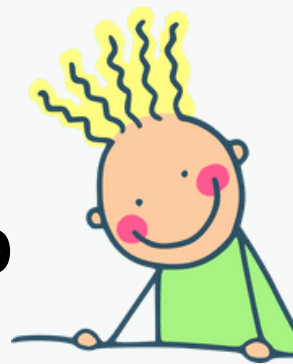
ENCICLOPÉDIAS

DICIONÁRIOS

ILUSTRAÇÃO



**QUAL A FUNÇÃO DA IMAGEM?
COMO ELA SE RELACIONA COM O
TEXTO VERBAL?
QUAL A TÉCNICA UTILIZADA?**



**Função da imagem:
Livros com ilustração**



**Função da
imagem**

ILUSTRAÇÃO

QUAL A FUNÇÃO DA IMAGEM?



**COMO ELA SE RELACIONA
COM O TEXTO VERBAL?**



QUAL A TÉCNICA UTILIZADA?

ILUSTRAÇÃO



QUAL A FUNÇÃO DA IMAGEM? LIVROS COM ILUSTRAÇÃO



1. O Reizinho Mandão (Ruth Rocha e Walter Ono)
2. Zum-zum-zum e outras poesias (Lalau e Laurabeatriz)

ILUSTRAÇÃO



**QUAL A FUNÇÃO DA
IMAGEM?
LIVROS ILUSTRADOS**



CHAPEUZINHO VERMELHO (BETHAN WOOLLVIN)

ILUSTRAÇÃO



**QUAL A FUNÇÃO DA IMAGEM?
LIVROS DE IMAGEM**



1. Zoom (Istvan Banyai)

ILUSTRAÇÃO



**QUAL A FUNÇÃO DA IMAGEM?
HISTÓRIA EM QUADRINHOS**



A Bruxinha Zuzu(Eva Furnari)

TÉCNICAS DE ILUSTRAÇÃO

Carvão



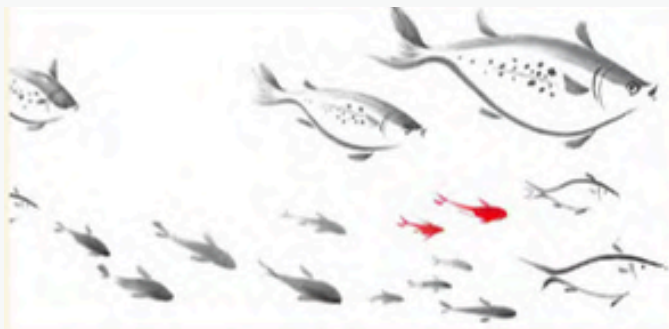
A PEQUENA MARIONETE
(GABRIELLE VINCENT)

Gravura



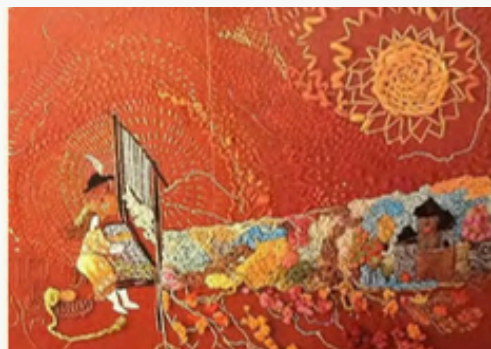
MADALENA (NATÁLIA GREGORINI)

Sumiê



CHÃO DE PEIXE (LÚCIA HIRATSUKA)

Bordado



A MOÇA TECELÃ
(MARINA COLASSANTI E IRMÃS DUMOND)

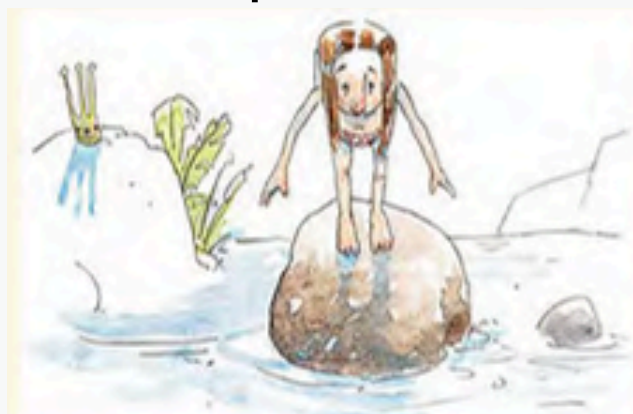
TÉCNICAS DE ILUSTRAÇÃO

Guache



UMA PLANTA MUITO FAMINTA (RENATO MORICONI)

Aquarela



A PRINCESINHA MEDROSA (ODILON MORAES)

Acrílica



PINDORAMA (MARILDA CASTANHA)

Lápis de cor



A FESTA NO CÉU (ANGELA LAGO)

TÉCNICAS DE ILUSTRAÇÃO

Lápis
grafite



SE EU ABRIR ESTA PORTA AGORA...
(ALEXANDRE RAMPAZO)

Massinha de
modelar



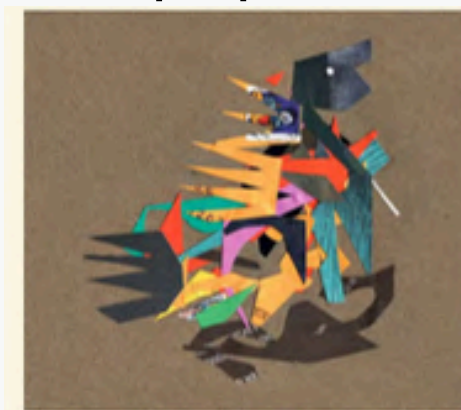
O DIA-A-DIA DE DADÁ (MARCELO XAVIER)

Montagem
com papel



PICOTE, O MENINO DE PAPEL
(MARIO VALE)

Sobreposição de
papel



BICHOS DO LIXO (FERREIRA GULLAR)

TÉCNICAS DE ILUSTRAÇÃO

Xilogravura



CONTOS PARA ENGANAR A MORTE
(RICARDO AZEVEDO)

Nanquim



PEDRO E LUA (ODILON MORAES)

Carimbo



HISTÓRIAS PARA UM BOI DORMIR
(RAQUEL PRESTES)

Colagem



AAAHHH! (GUILHERME KARSTEN)

TÉCNICAS DE ILUSTRAÇÃO



PINDORAMA (MARILDA CASTANHA)



Acrílica



A FESTA NO CÉU (ANGELA LAGO)



Lápis de cor



Para o momento da leitura literária, não basta ter livros bons, é importante que as crianças estejam próximas, bem acomodadas, por isso...

... qual a melhor disposição das crianças para o momento da leitura?



A roda permite ainda que, de ouvintes ativos, as crianças possam se tornar leitores ativos, resultados da apropriação de um jeito de ler aprendido nas rodas de história

(Brandão, Rosa, 2011)

...MAS ANTES DE FAZERMOS
UMA RODA LITERÁRIA
É PRECISO COMPREENDER
O QUE É LER...

LEMOS DA MESMA FORMA?

**O SER HUMANO REALIZA A
LEITURA EM
TRÊS NÍVEIS**

- 1. Com os sentidos;**
 - 2. Com as emoções;**
 - 3. Com o intelecto.**
- (Martins, 1982)**

VAMOS CONHECER CADA NÍVEL!!!

LEITURA SENSORIAL



Os 05 sentidos podem ser apontados como referenciais do ato de ler - para os momentos iniciais da relação da criança com o mundo. Para a criança, a leitura revela um prazer singular, relacionado com sua disponibilidade e curiosidade. O jogo com e das imagens e cores, dos materiais, dos sons, dos cheiros e dos gostos provoca encantamento e sensações intensas, pois antes do livro ser um texto escrito, ele é um objeto com forma, cor, textura, volume e cheiro. E chegado o momento que a leitura nos faz ficar alegres ou deprimidos, leva-nos a curiosidades, estimula a fantasia, provoca lembranças, a partir disso, começamos em outro nível de leitura, a emocional (Martins, 1982)

LEITURA EMOCIONAL



Ela trata das emoções, de situações que fogem ao controle, pois é envolvida por situações de nosso inconsciente.

Emerge pela empatia, implica uma predisposição para aceitar o que vem do mundo exterior.

Não se trata de como é o texto nem em que ele consiste, mas o que ele faz e o que ele provoca em nós.

É preciso entender como o nosso inconsciente se relaciona com nossas emoções, analisando as fantasias e os sonhos em vigília ou durante o sono.

A leitura emocional depende muito da referência de leitura, de como estamos e dos motivos pelos quais nos aproximamos dela, do que ela nos desperta de lembranças, desejos e sentimentos. No entanto, a convivência, senão a conveniência social, cultural e política vão racionalizando a nossa forma de ler. (Martins, 1982)

LEITURA RACIONAL



Para muitos, só esse tipo de leitura pertence ao status letrado, tal postura compreende apenas, por perceber no objeto lido o que interessa sobre o sistema de ideias ao qual o leitor se liga ou então, limitar a noção de leitura ao texto escrito. No entanto, a leitura racional tem seu caráter reflexivo e dialético, ela acrescenta às outras duas leituras por estabelecer uma ponte entre o leitor e o conhecimento, alargando as expectativas do leitor e ampliando as possibilidades de leitura do texto e da própria realidade social.

A leitura literária evidencia elementos aos quais podemos voltar, testando nossa memória, exercitando o nosso imaginário, permitindo que os sentidos, emoções e pensamentos tenham possibilidades de perceber a variedade de significados que pode possuir uma única palavra.

E enfatiza que o processo de compreensão da leitura é envolvida por componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, culturais e econômicos.
(Martins, 1982)

ESCOLHER BONS LIVROS
É NECESSÁRIO!

A RODA FAZ DIFERENÇA!!!

CONHECER OS NÍVEIS DE LEITURA
POSSIBILITA COMPREENDER MELHOR
A LEITURA PARA A CRIANÇA...

...MAS NADA DISSO ADIANTA SE NÃO
HOVER ESCUTA ATIVA...

Bajour (2012) defende que o ato de leitura parte de uma concepção dialógica, em que há abertura para ouvir o outro, e, juntos, construir os sentidos do texto. A importância de ouvir e ser ouvido.

Depois de vivenciar um momento com a leitura literária, entender um pouco sobre a bibliodiversidade, perceber a importância da roda e da escuta ativa e conhecer os três níveis de leitura,

TE CONVIDO A CONHECER: ESTRATÉGIAS PARA A FORMAÇÃO LEITORA DAS CRIANÇAS

Estratégias de Solé (1998) para antes, durante e depois da leitura

Sete habilidades de Cosson e Souza(2011)

Quatro passos para o letramento literário de Cosson (2023).

Veja, conheça, sinta, reflita e utilize!!



ESTRATÉGIAS DE LEITURA (SOLÉ, 1998)

Antes da leitura: Levantamento do conhecimento prévio das crianças diante das imagens constantes na capa do livro, busca de pistas sobre o enredo da história tais como letras, cores, imagens, personagens. Essa busca ativa na memória das crianças os conhecimentos possuídos. Falar sobre o autor, ilustrador, editora e publicação.

Durante a leitura: Visualizar e analisar as ilustrações; atualizar o conhecimento prévio realizando conexões entre o texto, o leitor e o mundo; formular inferências e previsões; elaborar perguntas; esclarecer possíveis dúvidas sobre o assunto; estimular o pensar das crianças ouvintes/leitoras para que aprendam a antecipar e criar hipóteses para buscar e controlar sua própria compreensão, tudo a partir da mediação.

Depois da leitura: Destacar a ideia central do texto ou narrativa; analisar as ilustrações; atualizar o conhecimento prévio depois da leitura realizada; formular e responder perguntas sobre o texto, não com o intuito avaliativo, mas com o de compreender e de preencher as lacunas deixadas pela história; resumir e tirar suas próprias conclusões.

7 HABILIDADES - (COSSON, SOUZA, 2011)

1. Conhecimento prévio, compara-se a um guarda-chuva.
2. Conexão, conecta o que lê com o que conhece.
3. Inferência, a criança interpreta algo que está nas entrelinhas.
4. Visualização, possibilita que as crianças se envolvam por sentimentos, sensações e imagens que permitem às palavras do texto se tornarem ilustrações em nossa mente.
5. Perguntas ao texto, pois auxilia na compreensão da história e facilita o raciocínio,.
6. Sumarização que busca a essência, separando-a do detalhe.
7. Síntese que leva à articulação do que se lê com nossas impressões pessoais.

SEQUÊNCIA BÁSICA

QUATRO PASSOS PARA A LEITURA (COSSON, 2022)

Motivação [...] a leitura envolve saber e prazer [...] e consiste em preparar o aluno para receber o texto, mas não silencia nem o texto nem o leitor.

Introdução é a apresentação do autor e da obra [...], o modo como realizamos determinadas ações significa mais do que as palavras que usamos para explicitá-las. [...] falar da obra e da sua importância naquele momento. [...] Apresentá-la fisicamente. [...] Chamar a atenção para a leitura da capa, da orelha e de outros elementos para-textuais.

Leitura [...] precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve perder de vista.

Interpretação [...] é a construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade (Cosson, 2022, p. 52-65).

MÚSICAS

Antes da leitura, pode-se cantar uma música para chamar as crianças, como sinal que o momento da leitura vai começar. Motivando-as para a escuta.

1. Eu vou te contar uma história... Agora atenção! Que começa, aqui no meio, bem na palminha da mão, bem no meio tem uma linha ligada ao coração, que sabia dessa história antes mesmo da canção, dá tua mão, dá tua mão...

Uma Estória, Monica Salmaso <https://www.letras.mus.br/monica-salmaso/428700/>

2. Toc..Toc! Quem é? Pode entrar? É uma linda história, que acaba de chegar!

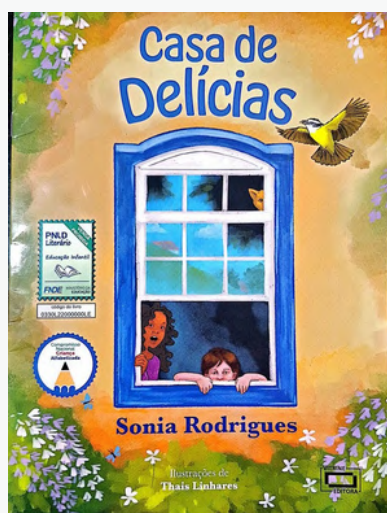
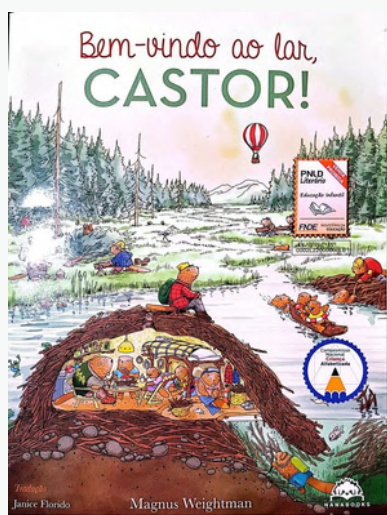
Conte até 3 que já vai começar. 1, 2, 3

Toc, toc, toc. Quem é? Pode entrar... Grupo Editorial LÊ <https://www.youtube.com/watch?v=yvKcyFJNAbg>

3. E agora minha gente uma história vou contar, uma história bem bonita, todos, todos vão gostar. rê... rê... rê; rá... rá... rá... Uma história bem bonita, todos, todos vão gostar. (Ritmo Ciranda Cirandinha)

Uma história eu vou contar. Doremipaty. https://www.youtube.com/watch?v=0Dw_33-iC6s

QUATRO MOMENTOS DA LEITURA LITERÁRIA



MÚSICA PREFERIDA

**Toc..Toc! Quem é? Pode entrar? É uma linda história, que
acaba de chegar!**

Conte até 3 que já vai começar. 1, 2, 3

Pois ela possibilita uma encenação da professora batendo à porta e as crianças recebendo a história.

A professora pode colocar o livro dentro de uma caixa de presente, pode entrar dançando com o livro na mão e cantando.

É importante combinar com as crianças que quando bater à porta, os demais colegas se levantam, deslocam para a frente para receber o livro e cantar.

O deslocamento até a frente pode ser variado, pulando em um pé só, com a mão na cabeça,...

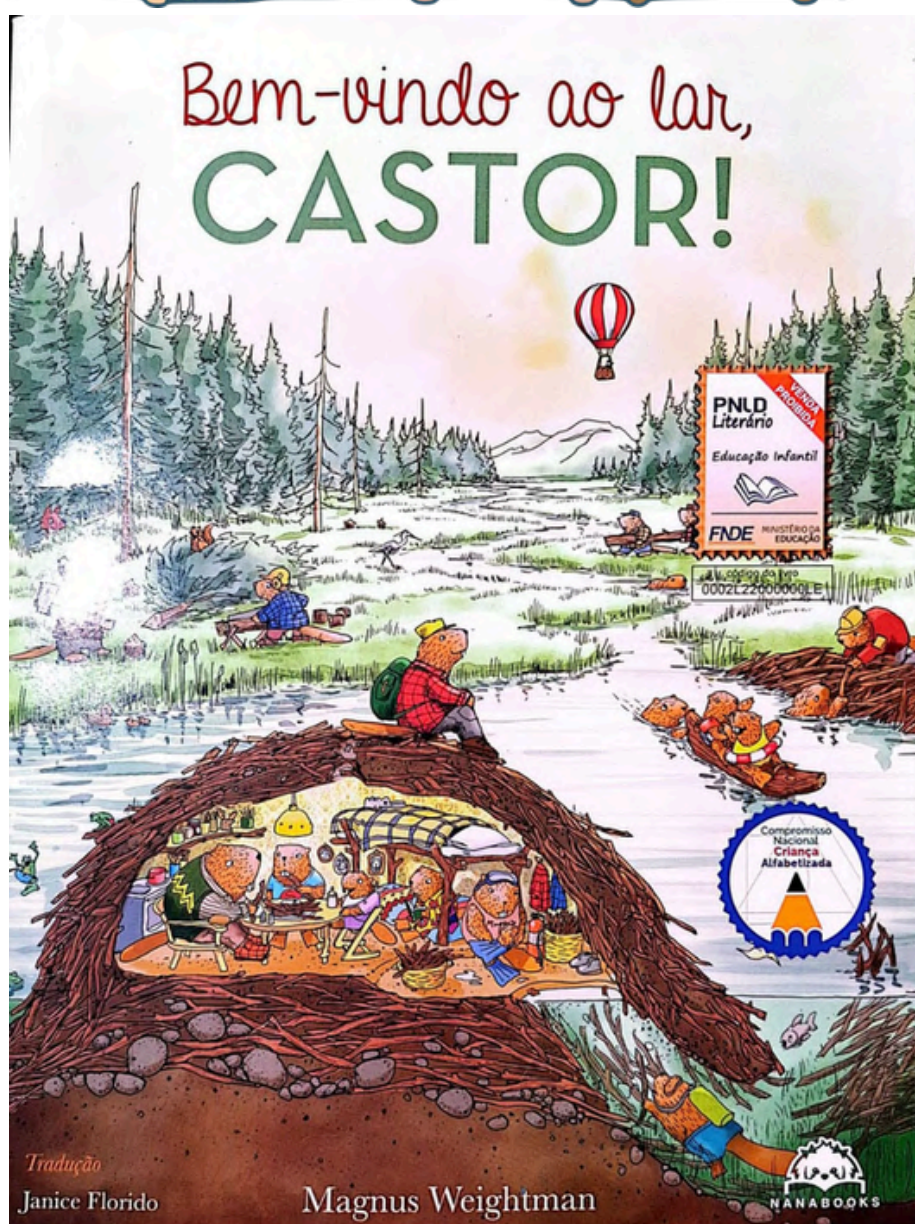
Pode-se fazer um revezamento entre as crianças para bater à porta e trazer o livro.

No momento do 1,2,3, é importante orientar as crianças para que elas se deem as mãos e sentem-se em roda.

**Aqui vale a criatividade do professor!!!
Use e abuse!!!**



APRESENTAÇÃO DO LIVRO



CS Digitalizado com CamScanner

ANTES DA LEITURA

ESTRATÉGIAS DE LEITURA (SOLÉ, 1998) MOTIVAÇÃO, INTRODUÇÃO (COSSON, 2022) CONHECIMENTO PRÉVIO (COSSON, SOUZA, 2011)

Apresento o livro, mostrando a capa e a contracapa e peço que observem as imagens e falem quais as possibilidades de assunto.

(Levar um pedaço de madeira)

1. Vocês conhecem esses animais? Sabem o nome deles? E o que eles fazem? (Falar o nome e explicar sobre suas vidas)
2. E esse balão? Vocês já viram algum? Será que ele está subindo ou descendo? Por quê?
3. O que esses animais estão fazendo? Parece que eles estão cortando árvores?
4. Tem um castor que está com mochila nas costas, ele vai para onde? (escola, passear, avós?!!)
5. Será que ele vai a pé? Do que será que ele vai?
6. Apresentar o livro "Bem-vindo ao lar, Castor!", de Magnus Weightman, traduzido por Janice Florido e publicado em 2021, pela editora Nanabooks.
7. O que será que a história desse livro vai nos contar?
8. Indagar as crianças sobre qual o motivo de o livro ter esse nome.

DURANTE A LEITURA

Estratégias de leitura - (Solé, 1998)

Leitura - (Cosson, 2022)

Conexão, inferência e visualização (Cosson, Souza, 2011)

1. O que Castor está fazendo? Ele está indo embora? Por quê?
De que ele está indo? Para onde ele vai? [...]
2. Onde ele chegou? Como ele está? Parece feliz? Será que gostou de ter vindo para a cidade?
3. Quem percebeu que o Castor não sabia para onde ir?
4. Quem é Akita?
5. Como Akita levou o Castor? O que faz o balão voar? Vocês sabem? Akita vai ajudar o Castor a encontrar a sua casa.
6. É aqui que você mora Castor? Que lugar é esse gente? Quem mora na neve?
7. É aqui? Que lugar é esse? Quem vive na toca, perto de árvores? Vocês sabem que animal é esse?
8. Não é a casa do Castor? Quem vive aqui? O que elas fazem? Qual é o nome da casa das abelhas? Vocês gostam de mel?
9. Castor, você mora no meio de plantações? De quem é essa casa então crianças?



CONTINUAÇÃO...DURANTE A LEITURA

Estratégias de leitura - (Solé, 1998)

Leitura - (Cosson, 2022)

Conexão, inferência e visualização (Cosson, Souza, 2011)

10. Castor, você mora no meio de plantações? De quem é essa casa então crianças?

11. De quem é esse ninho? O que o Castor e Akita estão fazendo?

12. Castor, você mora em uma torre feita de terra, galhos e areia? Vocês sabem que casa é essa?

13. Gente, que legal! Castor, sua casa é feita de grama, pendurada em uma árvore? E quem fez?

14. Que lugar bonito, o castor mora neste ninho romântico e colorido?

15 Você mora em uma casa beira-mar? Quem mora a beira-mar?

16. Já sei, você mora em uma caverna de pedra, no fundo do mar.

17. Então, você mora em uma cidade subterrânea? 18 E de repente, Akita perguntou Você mora perto de uma represa, numa casa construída de madeira?



DEPOIS DA LEITURA

Estratégias de leitura - (Solé, 1998)

Interpretação - (Cosson, 2022)

**Perguntas ao texto, sumarização e síntese -
(Cosson, Souza, 2011)**

1. Por que o nome do livro é Bem-vindo ao lar, Castor!
2. Castor viajou com quem mesmo? Qual o nome do cachorro?
Eles viajaram de quê? Será que é bom viajar de balão?
3. Qual das casas vocês mais gostaram?
4. Vocês conhecem algumas dessas casas? A casa de quem?
5. Por que será que o castor quis sair de casa?
6. Quando ele chegou na cidade, como ele ficou? O que ele sentiu?
7. E vocês, já dormiram longe da família? Onde vocês dormiram?
8. Sentiram saudades das famílias?
9. Será que o castor ficou feliz em ter voltado para casa?
10. O retorno dele foi fácil? Como foi?
11. Por que será que os animais castores cortam tantas árvores?
12. Pode cortar árvores? Por quê?
13. Na história de ontem, falamos sobre olhar além da janela. Nas casas que o Castor e Akita passaram tinha janela?



ALÉM DA LEITURA LITERÁRIA.

PROVOCAÇÕES... EXPERIÊNCIAS PARA A VIDA.

Para que serve uma casa?

Pedir para as crianças levarem caixa de papelão a fim de fazerem as casa dos animais.

1. Colocar a madeira e uma colher grande de madeira em cima de uma pano azul (simbolizando o castor saindo de casa).
2. Deixar que todas as crianças andem nessa madeira como o Castor fez e pedir para que falem para onde e o motivo que elas estão saindo de casa.
3. Fazer o levantamento com as crianças dos animais que Castor e Akita passaram, registrando no quadro. (castor, urso, abelha, ratos, cegonha, cumpim, pássaro tecelão, pássaro construtor, caranguejos, peixes, cães)
4. Fazer plaquinhas com os nomes dos animais para colar nas casas. (anexo 1)
5. Deixar que cada criança escolha qual animal vai representar.
6. Pedir para confeccionar, com as caixas, as respectivas casas, lembrando do habitat de cada um.
7. Qual animal da história que mora em árvores? O pássaro é uma ave, por isso, vamos cantar uma música que fala do habitat das aves. O que é ave?

AMPLIANDO O LETRAMENTO LITERÁRIO.

Música

"A árvore da montanha"

Canção de Tiquequê

A árvore da montanha Ole-iao (2x)

Nessa árvore tinha um galho
Ó que galho, belo galho
Ai, ai, ai que amor de galho
O galho na árvore

A árvore da montanha Ole-iao (2x)

Nesse galho tinha um broto
Ó que broto, belo broto
Ai, ai, ai que amor de broto
O broto no galho
O galho na árvore

A árvore da montanha Ole-iao (2x)

Nesse broto tinha um ninho
Ó que ninho, belo ninho
Ai, ai, ai que amor de ninho
O ninho no broto
O broto no galho
O galho na árvore

A árvore da montanha Ole-iao (2X)

Nesse ninho tinha um ovo
Ó que ovo, belo ovo
Ai, ai, ai que amor de ovo
O ovo no ninho
O ninho no broto
O broto no galho
O galho na árvore

A árvore da montanha Ole-iao (2x)

Nesse ovo tinha um pássaro
Ó que pássaro, belo pássaro
Ai, ai, ai que amor de pássaro
O pássaro no ovo
O ovo no ninho
O ninho no broto
O broto no galho
O galho na árvore

A árvore da montanha Ole-iao (2x)

Nesse pássaro tinha uma pena,
Ó que pena, bela pena,
Ai, ai, ai que amor de pena
A pena no pássaro
O pássaro no ovo
O ovo no ninho
O ninho no broto
O broto no galho
O galho na árvore

A árvore da montanha Ole-iao (2x)



AMPLIANDO O LETRAMENTO LITERÁRIO.

Música “A árvore da montanha”

Canção de Tiquequê

Faça um desenho relacionado com a música.



ALÉM DA LEITURA LITERÁRIA...

Dimensão da escrita alfabética... Dimensão do letramento...

1. Fazer o caminho do castor até a cidade utilizando tinta azul (digital) e folha sulfite.
2. Retomar o nome dos animais que Castor e Akita passaram no retorno até a casa. Cada criança fala o nome do animal que fez a casa.
(A professora escreve no quadro)
3. Quais desses animais voam?
4. Quais animais que vivem na terra?
5. Quais animais que vivem na água?
6. Colocar as caixas expostas, observar as plaquinhas e comparar a letra inicial dos nomes dos animais e posteriormente, comparar com os nomes das crianças da sala.



APRESENTAÇÃO DO LIVRO



CS Digitalizado com CamScanner

ANTES DA LEITURA

Estratégias de leitura (Solé, 1998)
Motivação, Introdução (Cosson, 2022)
Conhecimento prévio (Cosson, Souza, 2011)

(Levar um cabo de vassoura, um avião e um barquinho de papel)

1. Olhem bem! O que vemos nessa imagem? O que essa menina está fazendo? Qual será o nome dela? Qual é a expressão do rosto dela? Como ela está? Explorar as cores.
2. E esse avião? Por que ele está aqui?
3. Será com quem que essa menina gosta brincar? Com quem ela brinca?
4. Apresentar o nome do livro, “Faz de conta”, escrita por Mary França e ilustrado por seu filho, Lucas França, publicado em 2021, pela editora Serelepe. Enfatizar que esse livro é de uma mãe e um filho.
5. O que será que a história desse livro vai nos contar?
6. Alguém já brincou de faz de conta? Como é essa brincadeira?
7. Qual será a brincadeira que essa menina vai brincar? Por que tem um avião na capa?



DURANTE A LEITURA

Estratégias de leitura -(Solé, 1998)

Leitura - (Cosson, 2022)

Conexão, inferência e visualização (Cosson, Souza, 2011)

1. Qual é o nome da menina mesmo?
2. Será que o vovô tem um cavalo de verdade?
3. De que é o cavalo, crianças?
4. Vocês já tiveram um cavalo de faz de conta?
Como ele era?
5. Será que Malu tem um avião?
6. Como era o avião de Malu?
7. Será que Malu tem um barco?
8. Como é o barco de Malu?
9. E o abraço de Malu, é de faz de conta?
10. Mostrar para as crianças a foto da escritora
e do ilustrador.



DEPOIS DA LEITURA

Estratégias de leitura - (Solé, 1998)

Interpretação - (Cosson, 2022)

Perguntas ao texto, sumarização e síntese - (Cosson, Souza, 2011)

1. Vocês já brincaram de faz de conta?
2. Quais foram as brincadeiras?
3. Quem tem avós? Gostam de brincar com eles?
4. Os avós são pais e mães dos seus pais. Sabiam?
5. Quais outras pessoas que vocês brincam?
6. Por que esse livro tem o nome “Faz de conta”?
7. Qual foi o assunto principal do livro?
8. Qual foi a única coisa que a neta pediu e não era de faz de conta?
9. É bom brincar de faz de conta?
10. O que acham de brincarmos de faz de conta?
11. Escolha uma pessoa da escola e dê um abraço de verdade.



ALÉM DA LEITURA LITERÁRIA

Provocações... Experiências para a vida.

Para que serve um cavalo, avião e um barco?

(Fazer a experiência com as crianças, preparar cabo de vassoura, avião e barco de papel)

1. Ensinar e confeccionar um avião para cada criança.
2. Levar as crianças para a quadra para que possam brincar no cavalo (cabo de vassoura), referenciar a eles como cavaleiro e amazonas, para onde vocês vão?
(Ouvir cada criança qual o destino que ela seguirá)
3. Fazer um circuito para que possam seguir a cavalo, galopando, devagarinho.
4. Preparar uma bacia com água para soprarem o barquinho de um lado no outro.
(Competição entre duas crianças)
5. Fazer uma competição para ver qual criança arremessa o avião vai mais longe.
6. Enfatizar sobre os tipos de transporte: terrestre, aquático e aéreo.
7. Dar o avião para brincarem de faz de conta, em casa, com a família ou com os avós e dar um abraço de verdade neles.
8. Convidar as crianças para um passeio de barco. Para onde iremos? (Ouvir as crianças) Esse é um barco que precisa remar, vamos lá. Um atrás do outro, remando...

AMPLIANDO O LETRAMENTO LITERÁRIO...

Vamos brincar com as palavras!!

Cantigas de roda - Parlendas

A canoa virou.
Pois deixaram ela virar.
Foi por causa (nome).
Que não soube remar.
Se eu fosse um peixinho.
E soubesse nadar.
Eu tirava (nome)
do fundo do mar.

"Um, dois, feijão com arroz,
Três, quatro, feijão no prato,
"Cinco, seis, falar inglês,
Sete, oito, comer biscoito,
Nove, dez, comer pastéis."

"Dedo mindinho, seu vizinho,
maior de todos, fura bolo, mata
piolho."



ALÉM DA LEITURA LITERÁRIA...

Dimensão da escrita alfabética...

Dimensão do letramento...

1. Explorar durante cada dia da semana, no quadro, palavras que se destacam no texto:

AVIÃO

Perguntar para as crianças e ir marcando/ circulando na palavra com giz colorido:

- O que está escrito aqui?
- Qual a letra inicial?
- Qual a letra final?
- Quantas letras tem?
- Que criança começa com a mesma letra dessa palavra?
- Que outras palavras você conhece que começa com a mesma letra?



ALÉM DA LEITURA LITERÁRIA...

Dimensão da escrita alfabética...

Dimensão do letramento...

Jogo da memória - Meios de Transporte - (Anexo 2)

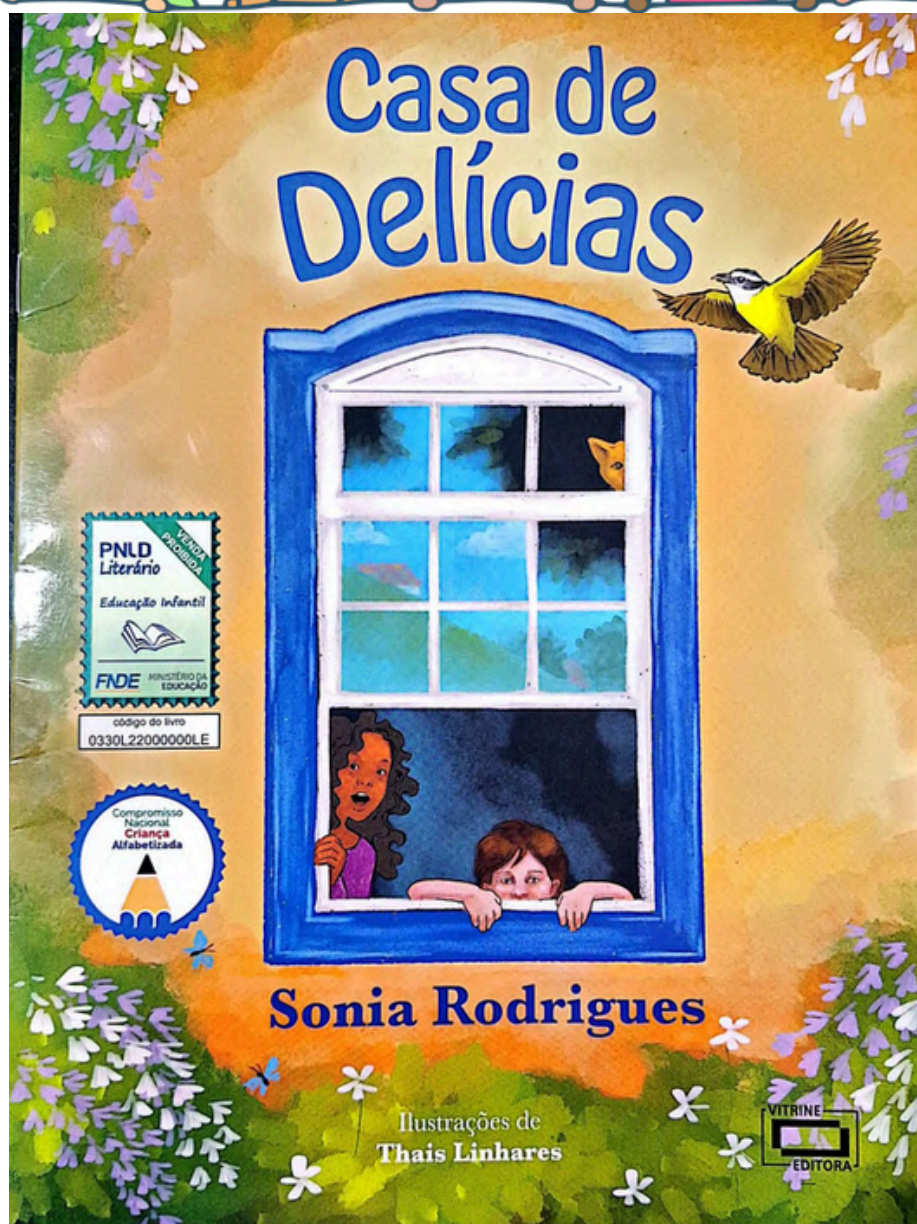
Antes do Jogo -

A professora faz uma roda de conversa.

1. Hoje vamos conversar sobre transportes.
2. Quais transportes vocês conhecem e já andaram nele? Contem-me essa história?
3. Explorar outras perguntas conforme a criança conta sua experiência. (Quando isso aconteceu? Com quem estava? O que você sentiu? Achou perigoso? Foi emocionante?)
4. Depois da roda de conversa, cada criança pode desenhar a sua experiência e escrever o nome do meio de transporte comentado.



APRESENTAÇÃO DO LIVRO



Antes da leitura

Estratégias de leitura (Solé, 1998)

Motivação, Introdução (Cosson, 2022)

Conhecimento prévio (Cosson, Souza, 2011)

1. Olhem bem! O que vemos nessa imagem? Que lugar é esse? O que essas crianças estão olhando? Olhem a expressão nos olhos delas? O que estão sentindo? Explorar as formas e as cores.
 2. Será que eles são irmãos?
 3. Quantas pessoas estão olhando pela janela?
 4. E os animais estão fazendo o que? Quais são eles?
 5. As crianças estão olhando de dentro para fora ou de fora para dentro? Por que está escuro lá dentro? E o reflexo na janela?
 6. Parece que eles estão assustados. Por que será?
 7. Como é a parede dessa casa? Qual a cor da janela?
- Esse livro “Casa de Delícias” foi escrito por Sonia Rodrigues e ilustrado por Thais Linhares, publicado em 2021 pela editora Vitrine.
8. O que será que a história desse livro vai nos contar?
 9. De quem será essa casa? Vocês já foram em alguma casa que era de delícias? Qual?

Durante a leitura

Estratégias de leitura - (Solé, 1998)

Leitura - (Cosson, 2022)

Conexão, inferência e visualização (Cosson, Souza, 2011)

1. Que lugar é esse?
2. Quem está indo? Para onde?
3. De quem é essa casa?
4. Por que na vovó tem mais neto do que cama?
5. Vocês já dormiram assim na casa da vovó?
6. A vovó já contou histórias para vocês?
7. Vocês gostam do colo da vovó?
8. A casa da vovó é na roça ou na cidade? Como sabem?
9. O que mais pode fazer na casa da vovó?
10. Qual é a comida da vovó que você mais gosta?
11. O que é ruim na casa da vovó?

Depois da leitura

Estratégias de leitura - (Solé, 1998)

Interpretação - (Cosson, 2022)

**Perguntas ao texto, sumarização e síntese -
(Cosson, Souza, 2011)**

1. De quem é a Casa de Delícias?
2. Por que essa casa era de delícias?
3. O que vocês mais gostaram na casa dessa avó?
4. E o que mais gostam na casa da vovó de vocês?
5. Vocês dormem na casa dos avós? Já fizeram xixi na cama?
6. A vovó mora na roça ou na cidade?
7. Porque as pessoas olhavam pela janela?
8. Será que a imagem é das crianças chegando para fazer surpresa para a vovó ou elas estavam com medo, depois que ouviram histórias de assombração?



ALÉM DA LEITURA LITERÁRIA.

Provocações... Experiências para a vida.

Quantas delícias tem na casa da vovó!!

(Pedir quitutes para a vovó e fazer um piquenique)

1. Enviar um bilhete para as famílias pedindo um quitute da vovó.
2. Providenciar um piquenique com esses quitutes.
3. Convidar uma vovó para contar uma história.
4. Fazer as quitandas da vovó utilizando massinha de modelar.
5. Mostrar o bilhete e indagar qual história teve um bilhete e qual foi a finalidade do bilhete.



Ampliando o letramento literário...

Comparar o livro de
Ilisa Goulart
“Olhar para além da janela”
com
“Casa de Delícias”
de Sônia Rodrigues.

1. As casas (mostrar o livro “Olhar para além da janela”) eram onde, na roça ou na cidade?
2. A casa (mostrar o livro “Casa de Delícias”) é onde, roça ou cidade?
3. Qual livro tem mais casas?
4. Qual a diferença entre as duas realidades apresentadas nos livros?
5. Fazer um levantamento das situações que eles gostam de ver e fazer do lado de fora de casa e aquilo que gostam de ver e fazer do lado de dentro de casa.



Além da leitura literária...

Dimensão da escrita alfabética...

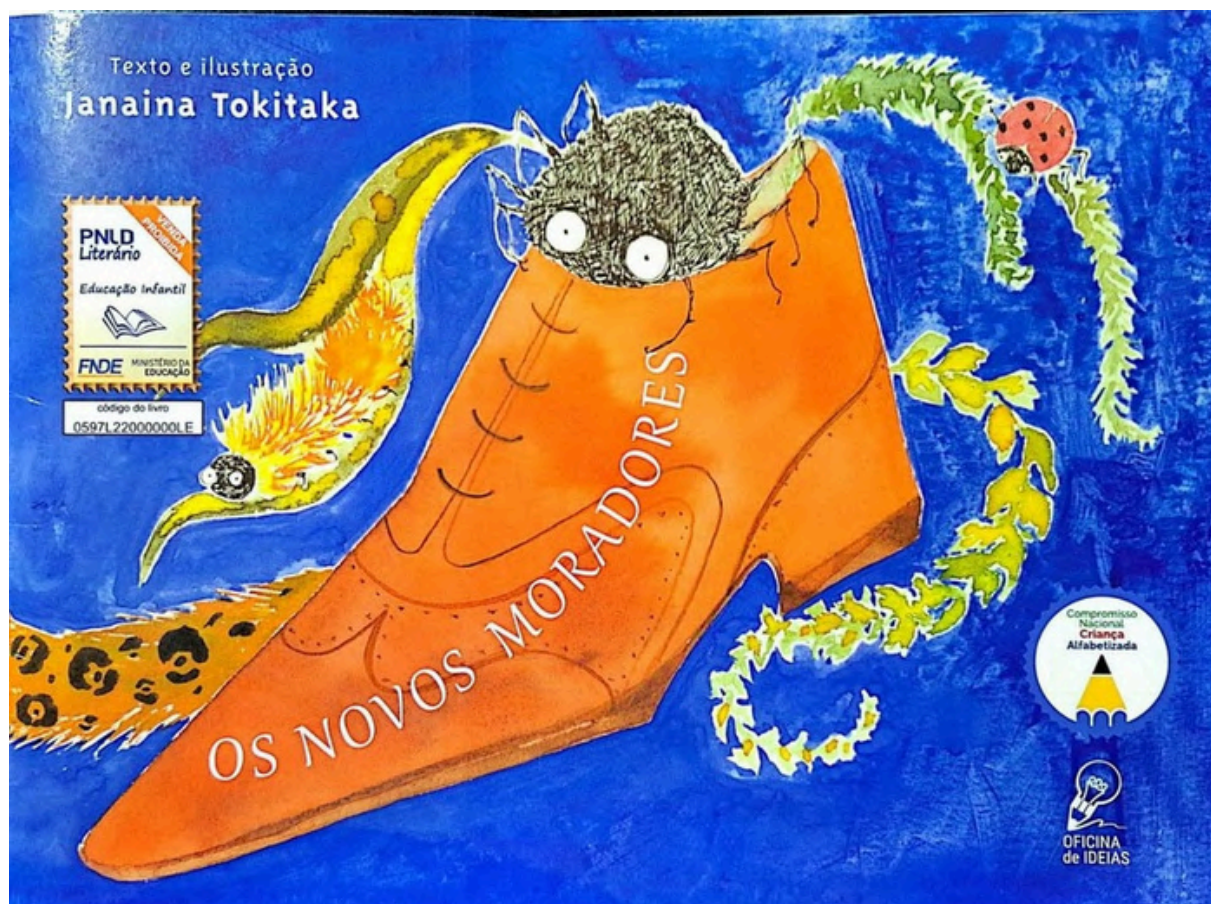
Dimensão do letramento...

Jogo da memória - Anexo 3

Antes de realizar o jogo, a professora pode explorar com as crianças:

1. Quem já foi no sítio?
2. Que animais podemos encontrar no sítio?
3. Vamos fazer uma lista de animais que moram no sítio?
4. Pedir para que cada criança fale o nome de um animal que mora no sítio.
5. A professora anota no quadro o nome do animal falado.
6. Ao final verifica qual nome de animal foi o mais citado pelas crianças.

APRESENTAÇÃO DO LIVRO



Antes da leitura

Estratégias de leitura (Solé, 1998)

Motivação, Introdução (Cosson, 2022)

Conhecimento prévio (Cosson, Souza, 2011)

(Levar um pé de sapato e colocar no meio da roda)

1. O que será que a história desse livro vai nos contar?
2. Que bichos são esses? Vocês conhecem?
3. Eles estão onde? Por que estão dentro de um sapato?
4. Será que aqui nesse sapato tem algum bicho?
5. Os bichos tem casas?
6. Crianças! O nome do livro é “Os novos moradores” escrito e ilustrado por Janaina Tokitaka, publicado em 2021, pela editora Oficina de ideias.
7. Quem são os novos moradores? Eles moram onde?
8. É normal as aranhas morarem no sapato?
9. O que o papai faz toda vez que vai calçar botina ou sapato?
10. As aranhas são perigosas?

DURANTE A LEITURA

Estratégias de leitura - (Solé, 1998)

Leitura - (Cosson, 2022)

Conexão, inferência e visualização (Cosson, Souza, 2011)

1. É normal aranha ficar dentro do sapato?
2. Já aconteceu alguma situação semelhante na casa de vocês? O que sentiram?
3. Por que será que havia um jardim dentro do sapato?
4. Isso é um bilhete? O que dizia nesse bilhete?
5. Por que será que os pais não prestaram atenção no bilhete do filho? Vocês já escreveram bilhete? Para quem?
6. Onde os pinguins, o urso e a foca foram morar? Por que será? Na casa de vocês já apareceu pinguim na geladeira?
7. Que animal é esse? Onde ele está?
8. Que animal é esse, por que será que ele está na sala de estar?
9. Quais os animais que estão na banheira? Por quê?
10. E qual está perto do papai? E da mamãe? Tem bicho por toda a casa.
11. O menino está se divertindo com qual animal?

DEPOIS DA LEITURA

Estratégias de leitura - (Solé, 1998)

Interpretação - (Cosson, 2022)

**Perguntas ao texto, sumarização e síntese -
(Cosson, Souza, 2011)**

1. Vocês acham que é possível viver em uma casa junto desses animais?
2. Quem são os novos moradores?
3. Por que o urso foi para a geladeira?
4. Teria como ele morar no sapato? Por quê?
5. O tubarão pode viver na sala? Por quê?
6. Vocês queriam morar nessa casa?
7. Tem algum desses animais que vocês querem nas suas casas?
8. Como foi a escolha dos novos moradores dentro da casa?
9. Vocês sentiram medo ou ficaram curiosos durante a história.



ALÉM DA LEITURA LITERÁRIA...

Provocações... Experiências para a vida...

1. Escrever o nome dos bichos em papéis, colocar em uma caixa e pedir para as crianças retirarem um.
2. Caso a criança ainda não leia, mostrar apenas para a professora).
3. Após a professora cochichar no ouvido da criança, ela deverá fazer (mímica) para que os colegas descubram qual é o bicho.

ARANHA

TUBARÃO

PASSARINHO

ZEBRA

PINGUIM

JACARÉ

JOANINHA

MACACO

LEÃO

ONÇA

BICHO PREGUIÇA



AMPLIANDO O LETRAMENTO LITERÁRIO...

Trava-língua

A aranha arranha a jarra
A jarra arranha a aranha.

Brincar com as crianças com a música A Dona Aranha

(Em círculo com os dedinhos subindo pelas costas do colega da frente)

Música

A Dona Aranha

A Dona Aranha subiu pela parede
Veio a chuva forte e a derrubou
Já passou a chuva, o sol já vem surgindo
E a Dona Aranha continua a subir
Ela é teimosa e desobediente
Sobe, sobe, sobe e nunca está contente (2x)



Além da leitura literária...

Dimensão da escrita alfabética...

Dimensão do letramento...

1. Escrever a música no quadro.
2. Encontrar a palavra ARANHA.
3. Imprimir a música ampliada para cada aluno. (Anexo 4)
4. Pedir aos alunos para que encontrem e circulem de amarelo a palavra ARANHA.
5. Contar quantos A tem na palavra.
6. Falar a palavra e dar pulinhos para saber quantos pedaços tem a palavra A - RA - NHA.
7. Pedir às crianças que falem nomes de frutas que começam com a letra A.



Considerações Finais

Lemos de muitas maneiras, com diferentes propósitos e para certas necessidades, mas a leitura que alimenta e fomenta as nossas emoções, que ativa o nosso imaginário e mobiliza a nossa criatividade está em decadência.

Por isso, a leitura literária é um tipo de leitura que precisa fazer parte da rotina das crianças desde pequenas porque ela amplia as “habilidades de uso da linguagem, aprendem a estruturar textos oralmente, a variar os modos de falar, a interagir de modo cada vez mais autônomo por meio da fala, aprendem a ouvir com atenção e a responder de modo ativo às perguntas que lhes são feitas.” (Brandão, Rosa, 2010, p.21)

É visto que a leitura literária realizada com adultos e com crianças tem uma diferença considerável, porque a criança fala, pergunta, ri, mostra e comenta tudo que chamou a atenção, porque elas agem com a emoção e trazem à tona, aquilo que sentiu provocada ou que a fez lembrar de algo, enquanto os adultos, agem pela razão, muitas vezes, tem medo de falar e errar, preferem ficar na passiva, apenas, na observação e perde a oportunidade de expandir suas leituras.

Por isso a importância de trabalhar a leitura literária com as crianças, desde pequenas e desenvolver com elas, habilidades para a compreensão, para a escuta e para a fala, possibilitar a elas de estarem ativamente envolvidas na construção e ampliação de sentidos, de forma crítica, criativa, comparativa, fortalecendo o engajamento e posicionamento quando forem adultas.

Na elaboração e realização do produto educacional foi possível sentir a abordagem de Corsino (2010, p. 189) quando diz que para educar com a literatura numa “perspectiva libertadora” necessita de



a professora se atentar para a qualidade das obras e das possibilidades de leitura oferecidas, em Cosson (2010) quando enfatiza sobre a importância de compreender a elaboração da escrita e das imagens de um livro que sustentam um sentido e que esse modo de ler precisa ser aprendido tal como se aprende outras práticas e conteúdo, em Brandão e Rosa (2010) quando aborda sobre a importância da conversa sobre os textos literários, pois vê nessa conversa um momento de engajamento do leitor ou do ouvinte para a busca de significados sobre o que lê ou escuta e em Goulart (2015) quando enfatiza que é fundamental articular o processo de letramento literário na educação infantil, promovendo às crianças vivências significativas com narrativas possibilitando a elas experiências de apreciação e interação com a linguagem escrita e oral.

As oficinas possibilitaram um contato das professoras com a literatura numa esfera diferente do que estavam acostumadas refletindo nas práticas com as crianças, trazendo alegria e envolvimento para o momento da leitura, resgatando lembranças e trazendo vivências, desenvolvendo a atenção, a expressividade, a criatividade, a fala, a escuta, o movimento. Um olhar diferente para a leitura literária.

Finalizamos com a mesma defesa de Antônio Cândido (1995) e com a mesma visão de Patrícia Corsino (2010), a literatura como um direito de todas as crianças e como porta de entrada para o mundo letrado, por isso a escola e as professoras podem garantir e potencializar essa prática tão esquecida nos últimos tempos.

Lembrando que com a leitura literária é possível garantir os Seis Direitos de Aprendizagem, desenvolver os Cinco Campos de Experiências, tendo a Interação e a Brincadeira como eixo estruturante, conforme proposta da BNCC.



Referências

BAJOUR, C. Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. ORG. Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte. Ed. Autêntica, 2010.

COSSON, R. Letramento Literário: Teoria e Prática. 2ª ed. São Paulo. Ed. Contexto, 2022.

COSSON, R.; SOUZA, R. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula.

Disponível: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>

GOULART, I. C. V. Para além das palavras: espaços de inclusão da criança na cultura letrada. Revista Brasileira De Alfabetização, vol. 1, n. 2, p.48-62, 2015. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/61> Acesso em: 21 jul. 2024.

GOULART, I. O olhar para além da janela. Florianópolis: Ases de Literatura, 2025.

MARTINS, M. H. O que é leitura. São Paulo: Brasiliense, 1982.

RODRIGUES, S. Casa de Delícias. 2ª ed. Rio de Janeiro: Vitrine, 202.

TOKITAKA, J. Os novos moradores. 2ª ed. Rio de Janeiro: Oficina de Ideias, 2021.

WEIGHTMAN, M. TRAD. FLORIDO, J. Bem-vindo ao lar, Castor! 1ª ed. Campinas: Nanabooks, 2021



ANEXO 1

CASTOR

URSO

ABELHA

RATOS

CEGONHA

CUPIM

**PÁSSARO
TECELÃO**

**PÁSSARO
CONSTRUTOR**

CARANGUEJO

PEIXE

CÃES

ANEXO 2

Jogo da memória

Objetivo do jogo

Incentivar a leitura de palavras e ampliar as estratégias de leitura das crianças.

Material:

Cartas com desenhos meio de transporte

Cartas com nome dos meios de transporte

Como jogar

A cartas devem ficar ao centro colocadas viradas para baixo com desenhos e com nomes dos meios de transporte.

Cada criança na sua vez deve retirar duas cartas encontro o par: desenho e seu nome.

ANEXO 2 - PALAVRAS

TREM

BARCO

CAMINHÃO

NAVIO

HELICÓPTERO

AVIÃO

ÔNIBUS

BICICLETA

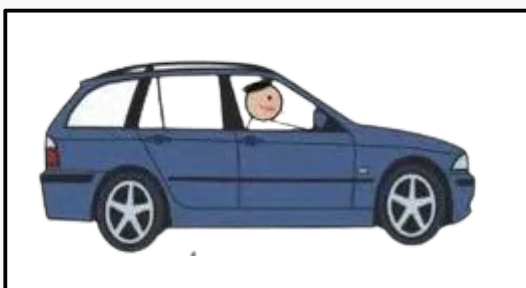
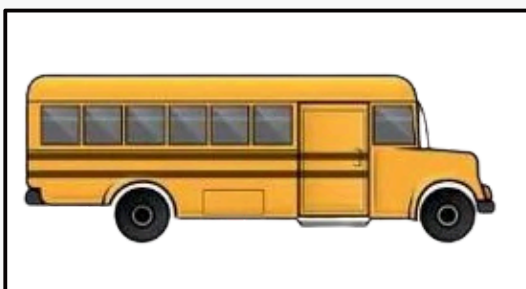
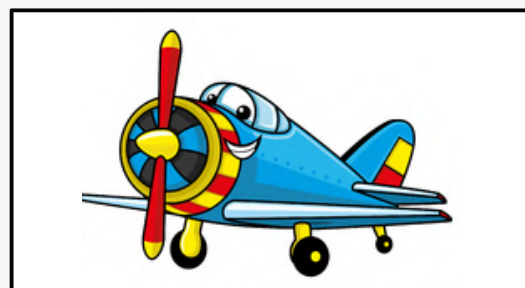
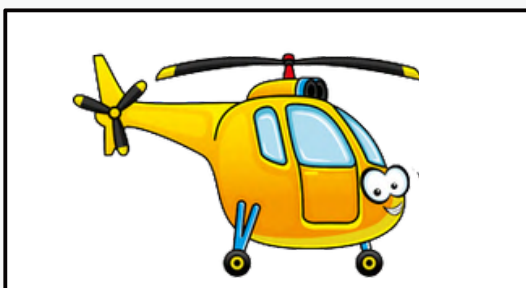
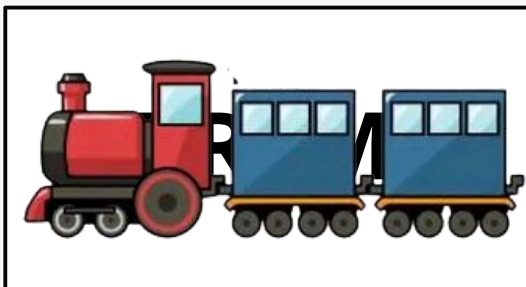
CARRO

CAVALO

CARROÇA

MOTOCICLETA

ANEXO 2 - IMAGENS



ANEXO 3

Jogo com leitura de palavras -

JOGO DA MEMÓRIA

Objetivo do jogo é que a criança desenvolva estratégias de leitura.

Para isso, ela precisa observar a palavra (letra inicial, linha final) e tentar descobrir a o nome do animal que está escrito.

Grupos de 4 crianças

Material:

Cartela com desenhos de animais
Fichas com nome dos animais

Como jogar:

Cada criança, em sua vez, deve retirar uma ficha do monte, lê-la e colocá-la ao lado do desenho na cartela com desenhos.



ANEXO 3 - ANIMAIS DO SÍTIO

COELHO

PINTINHO

PATO

ESQUILO

VACA

PAPAGAIO

GALO

ABELHA

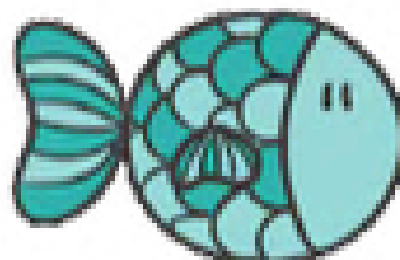
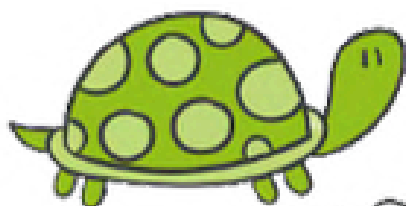
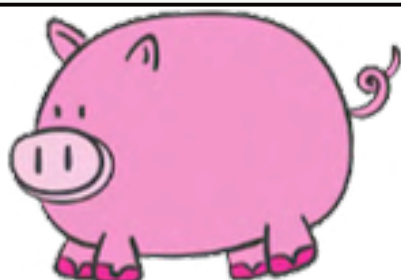
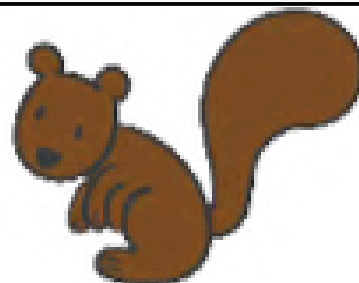
PORCO

GALINHA

TARTARUGA

PEIXE

ANEXO 3 - ANIMAIS DO SÍTIO



ANEXO 3 - ANIMAIS DO SÍTIO

RATO

CAVALO

CACHORRO

GATO

FORMIGA

TATU

BURRO

OVELHA

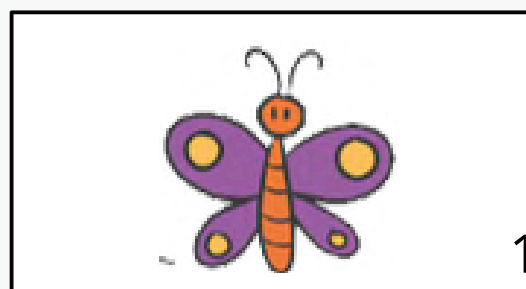
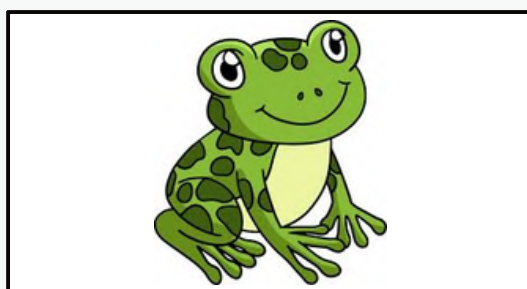
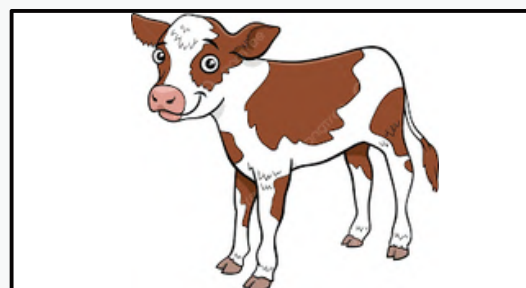
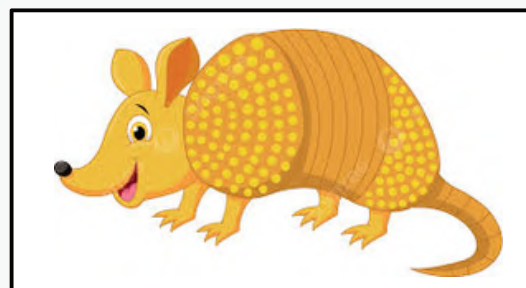
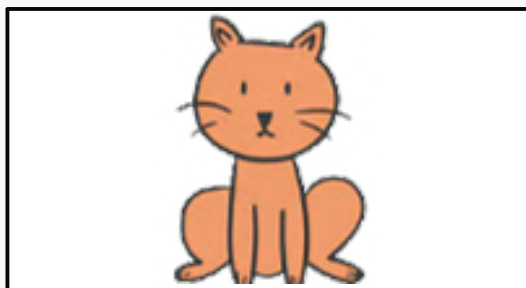
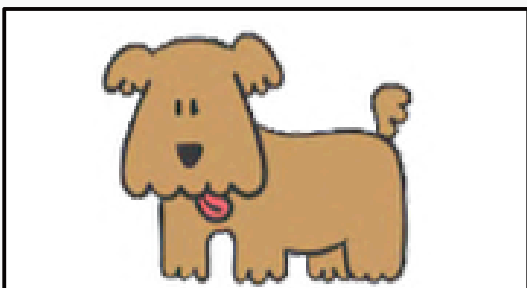
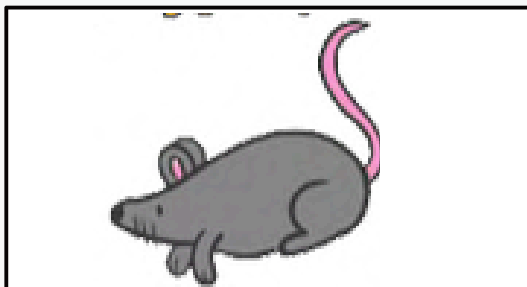
BODE

BEZERRO

SAPO

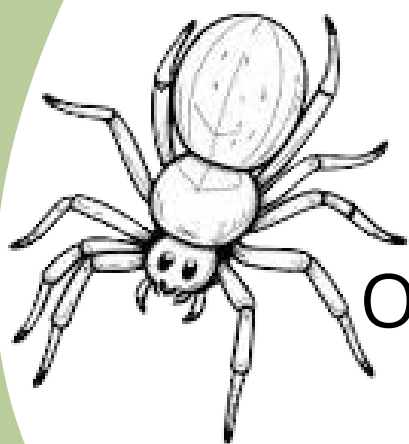
BORBOLETA

ANEXO 3 - ANIMAIS DO SÍTIO



ANEXO 4 - MÚSICA

A DONA ARANHA



A DONA ARANHA SUBIU
PELA PAREDE
VEIO A CHUVA FORTE
E A DERRUBOU
JÁ PASSOU A CHUVA,
O SOL JÁ VEM SURGINDO
E A DONA ARANHA
CONTINUA A SUBIR
ELA É TEIMOSA E DESOBEDIENTE
SOBE, SOBE, SOBE E NUNCA
ESTÁ CONTENTE (2X)