



Universidade Federal
de Campina Grande

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

Thaís Beatriz Silva Fernandes

LEITURA LITERÁRIA NA PRÉ-ESCOLA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES

Campina Grande/PB
2025

Thaís Beatriz Silva Fernandes

LEITURA LITERÁRIA NA PRÉ-ESCOLA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Fabiana Ramos

Linha de Pesquisa: Práticas educativas e diversidade

Campina Grande/PB
2025

Universidade Federal de Campina Grande - UFCG
Sistema de Bibliotecas - SISTEMOTECA
Catalogação de Publicação na Fonte. UFCG - Biblioteca Central

F363l Fernandes, Thaís Beatriz Silva.
Leitura literária na pré-escola: concepções e práticas docentes / Thaís Beatriz Silva. – 2025.
140 f. : il. color.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2025.
“Orientação: Profa. Dra. Fabiana Ramos”.
Referências.

1. Educação Infantil. 2. Literatura Infantil. 3. Concepções de Leitura Literária. 4. Práticas Docentes. I. Ramos, Fabiana. II. Título.

UFCG/BC

CDU 373.2(043.3)

FICHA CATALOGráfICA ELABORADA PELA BIBLIOTECÁRIA ITAPUANA SOARES DIAS GONÇALVES CRB-15/93

Thaís Beatriz Silva Fernandes

LEITURA LITERÁRIA NA PRÉ-ESCOLA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.


Aprovado(a) em: 25/06/2025

BANCA EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente
FABIANA RAMOS
Data: 14/10/2025 10:21:24-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Orientadora: Profa. Dra. Fabiana Ramos

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Mrs Zelia Versiani Machado".

Examinadora externa: Profa. Dra. Maria Zélia Versiani Machado



Documento assinado digitalmente
KATIA PATRICIO BENEVIDES CAMPOS
Data: 20/10/2025 16:13:48-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Examinadora interna: Profa. Dra. Kátia Patrício Benevides Campos

Dedico este trabalho à minha família; aos meus pais, Veralúcia (*in memoriam*) e José Fernandes, e ao meu irmão, Eduardo Fernandes, por todo o incentivo e apoio aos meus estudos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por tudo o que tem proporcionado em minha vida, pelas oportunidades concedidas ao longo da jornada acadêmica.

Agradeço, de um modo especial, à minha mãe, Veralúcia Fernandes (*in memoriam*), por tudo que fez por mim, principalmente pelo incentivo aos estudos. Minha gratidão a ela, que foi minha primeira mediadora e quem me fez encantar-me pela leitura. Tenho certeza de que estaria vibrando por essa conquista.

Agradeço ao meu pai, José Fernandes, e ao meu irmão, Eduardo Fernandes, pela compreensão, apoio e força, sempre me encorajando e acreditando no meu potencial, principalmente, nos momentos em que desacreditei de mim. Por tudo que fizeram e fazem por mim, a minha gratidão!

Agradeço à minha orientadora, a professora Dra. Fabiana Ramos, por tantos ensinamentos, pela paciência e leveza a cada orientação. Pela disponibilidade constante, sempre que precisei de suporte ao longo desse processo, dispondo de uma escuta sensível e presença firme. A você, minha grande admiração!

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, pelos conhecimentos compartilhados em cada uma das disciplinas.

Agradeço, também, aos professores da UAEd/UFCG, que muito contribuíram ao longo do Curso de Graduação em Pedagogia, por tantos conhecimentos compartilhados. De modo especial, à professora Dra. Fabíola Vasconcelos, por ter contribuído de forma tão significativa e potente nas discussões proporcionadas na disciplina de Literatura Infantil. Além de sempre ter me encorajado a trilhar o mestrado acadêmico.

Agradeço às professoras Kátia Patrício Benevides Campos (PPGED-UFCG) e Maria Zélia Versiani Machado (PPGE/FaE/UFMG), por terem aceito o convite para compor a banca examinadora deste trabalho de dissertação. Minha gratidão pela leitura atenta e minuciosa deste texto e pelas contribuições significativas.

Agradeço aos colegas da Turma 8 do Mestrado em Educação, pelas partilhas ao longo do curso. Em especial, a minha colega e amiga, Myllena Rodrigues, com quem dividi as alegrias e desafios da vida acadêmica, desde a graduação. A você, minha gratidão pelas contribuições ao longo da tessitura deste trabalho e por sempre ter me encorajado.

Agradeço à gestora e as professoras que, prontamente, aceitaram fazer parte desta pesquisa e abriram as portas de suas turmas, sempre compreensivas e solícitas em todos os momentos que precisei.

Agradeço aos meus familiares e amigos que, estiveram vibrando e me apoiando em cada momento deste trabalho e pela compreensão nos momentos que precisei me ausentar. Obrigada pela força e incentivo.

A literatura deve ser lida - vale dizer: sentida -
a partir da própria vida. Quem escreve deve
estrear as palavras e reinventá-las a cada vez,
para lhes imprimir sua marca pessoal. E quem
lê recria esse processo de invenção para
decifrar e decifrar-se na linguagem do outro
(Yolanda Reyes)

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar as concepções de leitura literária dos professores da pré-escola e como repercutem nas práticas com o texto literário. Ao considerar a literatura como um direito a ser garantido às crianças, pauta-se na necessidade de destacar a literatura como arte e que precisa ser experimentada como tal. Diante disso, pretendemos contribuir com reflexões que possam fomentar a imprescindibilidade de discussões nos contextos formativos, sejam eles inicial ou contínuo, acerca da literatura infantil e seus desdobramentos na prática pedagógicas para e com as crianças. Como referencial teórico, abordamos as discussões acerca das concepções de criança e infâncias (Vieira e Baptista, 2023; Pinto e Sarmiento, 1997; Barbosa, 2009; Ariés, 1981), da literatura infantil (Candido, 2011; Coelho, 2000; Parreiras, 2009; Reyes, 2012; Aguiar, 2001; Zilberman, 2003; Corsino, 2017; Paulino, 2004; Baptista *et al.*, 2022), bem como sobre a formação docente voltada para a formação do leitor literário e a mediação da leitura literária nos contextos educativos, mais precisamente, nas turmas de pré-escola (Kaercher, 2010; Belmiro, Machado e Baptista, 2015; Saldanha e Amarilha, 2018; Aguiar, 2011; Souza, Neto e Giroto, 2016; Brandão e Rosa, 2018; Nunes, 2007). A pesquisa, de natureza qualitativa, caracteriza-se como estudo de caso, realizada com duas professoras (P1 e P2), que atuam em turmas de pré-escola – crianças de cinco anos de idade – em uma escola pública da rede municipal, que atende a turmas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os instrumentos para a coleta dos dados foram a observação participante e a entrevista semiestruturada, além disso, a geração dos dados também se deu através das videograções dos momentos de leitura com o livro e as notas de campo. A análise dos dados se deu com base nos pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Conteúdo (Bardin, 1976). Os resultados do estudo apontam, no que se refere à concepção que as professoras têm acerca da literatura infantil, que ambas reconhecem a importância desta para o desenvolvimento da imaginação, assim como o apontam o livro infantil como instrumento que propicia despertar o interesse pela leitura, compreensão esta voltada à literatura no viés da fruição. Em relação às práticas, os dados mostram que P1 vivencia práticas mais recorrentes com a literatura infantil, numa perspectiva que explora os aspectos estéticos dos livros, recorre às estratégias de leituras e apresenta uma diversidade de obras que viabilizam às crianças a experiência literária com obras de qualidade. Já P2, apesar de utilizar algumas estratégias leitoras visando à compreensão leitora das crianças, escolhe livros para esses momentos ainda considerando os objetivos escolares, relacionando-os ao conteúdo abordado na aula. Além disso, os resultados revelam a importância e a necessidade dos espaços destinados para a Educação Infantil, pois é um aspecto que interfere diretamente nos modos de condução e vivência com o texto literário, como apontam os dados referentes à turma de P1. Desse modo, reiteramos a necessidade de formação continuada, numa prática de constante reflexão e ação, a partir da qual os professores possam dialogar constantemente, a partir das problemáticas locais e possam ressignificar suas práticas com a literatura infantil, visando à formação de bons leitores do literário.

Palavras-chave: concepções de leitura literária, práticas docentes, educação infantil, literatura infantil

ABSTRACT

This research aimed to investigate preschool teachers' conceptions of literary reading and how they affect their practices with literary texts. By considering literature as a right to be guaranteed to children, it is necessary to highlight literature as an art and that it needs to be experienced as such. In view of this, we intend to contribute with reflections that can foster the essential need for discussions in formative contexts, whether initial or ongoing, about children's literature and its developments in pedagogical practices for and with children. As a theoretical framework, we address discussions about the conceptions of children and childhoods (Vieira and Baptista, 2023; Pinto and Sarmento, 1997; Barbosa, 2009; Ariés, 1981), children's literature (Candido, 2011; Coelho, 2000; Parreiras, 2009; Reyes, 2012; Aguiar, 2001; Zilberman, 2003; Corsino, 2017; Paulino, 2004; Baptista et al., 2022), as well as teacher training aimed at the formation of literary readers and the mediation of literary reading in educational contexts, more precisely, in preschool classes (Kaercher, 2010; Belmiro, Machado and Baptista, 2015; Saldanha and Amarilha, 2018; Aguiar, 2011; Souza, Neto and Giroto, 2016; Brandão and Rosa, 2018; Nunes, 2007). This qualitative research is characterized as a case study, carried out with two teachers (P1 and P2), who work in preschool classes – five-year-old children – in a public school in the municipal network, which serves classes in Early Childhood Education and the Initial Years of Elementary Education. The instruments for data collection were participant observation and semi-structured interviews. In addition, data generation also occurred through video recordings of reading moments with the book and field notes. Data analysis was based on the theoretical-methodological assumptions of Content Analysis (Bardin, 1976). The results of the study indicate that, with regard to the teachers' conception of children's literature, both recognize its importance for the development of imagination, and also point to books as an instrument that fosters interest in reading, an understanding that focuses on literature from the perspective of enjoyment. Regarding practices, the data show that P1 experiences more frequent practices with children's literature, from a perspective that explores the aesthetic aspects of books, uses reading strategies, and presents a diversity of works that allow children to experience quality literary works. P2, despite using some reading strategies aimed at children's reading comprehension, chooses books for these moments still considering school objectives, relating them to the content covered in class. In addition, the results reveal the importance and need for spaces designated for Early Childhood Education, since this is an aspect that directly interferes with the ways of conducting and experiencing literary texts, as indicated by the data related to the P1 class. Thus, we reiterate the need for ongoing training, in a practice of constant reflection and action, from which teachers can constantly dialogue based on local problems and can resignify their practices with children's literature, aiming at the formation of good readers of literature.

Keywords: conceptions of literary reading, teaching practices, early childhood education, children's literature

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 e 2: Organização dos momentos de leitura na turma de P1.....	72
Figura 3: Roda de leitura na turma de P2.....	74
Figuras 4 e 5: Espaços e organização do acervo da biblioteca escolar.....	77
Figuras 6 e 7: Organização do acervo da biblioteca escolar.....	78
Figuras 8 e 9: Cantinhos da leitura nas salas de P1 e P2.....	80
Figura 10: Capa do livro “Cadê meu dono?”.....	84
Figura 11: Momento da leitura na sala de P1.....	88
Figura 12: Capa do livro “Hoje não quero banana”.....	92
Figura 13: Leitura e mediação do livro “Hoje não quero banana”.....	93
Figura 14: Capa do livro “A Fada das folhas”.....	99
Figura 15: Mediação de leitura na sala de referência de P2.....	100
Figura 16: Capa do livro “A boneca de pano”.....	107
Figura 17: Momento da leitura na sala de P2.....	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Equipamentos e recursos da escola.....	50
Quadro 2: Tempo de serviço e formação das professoras participantes.....	52
Quadro 3: Caracterização das turmas da pesquisa.....	53
Quadro 4: Etapas da geração de dados da pesquisa.....	55
Quadro 5: Roteiro de observação.....	56
Quadro 6: Eventos de leitura realizados na sala de P1.....	56
Quadro 7: Eventos de leitura realizados na sala de P2.....	57
Quadro 8: Categorias de análise.....	60
Quadro 9: Rotina das aulas de P1.....	73
Quadro 10: Rotina das aulas de P2.....	75
Quadro 11: Trecho 1 da interação realizada por P1 com a leitura do livro “Cadê meu dono”.....	85
Quadro 12: Trechos da interação de P1 a partir da leitura do livro “Cadê meu dono?”.....	89
Quadro 13: Trecho 2 da interação realizada por P1 com a leitura do livro “Cadê meu dono”.....	90
Quadro 14: Trecho 1 da interação realizada por P1 com a leitura do livro “Hoje não quero banana”.....	93
Quadro 15: Trecho 2 da interação realizada por P1 com a leitura do livro “Hoje não quero banana”.....	94
Quadro 16: Trecho 3 da interação realizada por P1 com a leitura do livro “Hoje não quero banana”.....	96
Quadro 17: Trecho 1 da interação realizada por P2 com a leitura do livro “A fada das folhas”.....	99
Quadro 18: Trechos da interação de P2 a partir da leitura do livro “A fada das folhas”.....	100
Quadro 19: Trecho 2 da interação realizada por P2 com a leitura do livro “A fada das folhas”.....	101
Quadro 20: Trecho 3 da interação realizada por P2 com a leitura do livro “A fada das folhas”.....	103
Quadro 21: Trecho 4 da interação realizada por P2 com a leitura do livro “A fada das folhas”.....	103
Quadro 22: Trecho 6 da interação realizada por P2 com a leitura do livro “A fada das folhas”.....	104
Quadro 23: Trecho 7 da interação realizada por P2 com a leitura do livro “A fada das folhas”.....	105
Quadro 24: Trecho 1 da interação realizada por P2 com a leitura do livro “A boneca de pano”.....	107
Quadro 25: Trecho 2 da interação realizada por P2 com a leitura do livro “A boneca de pano”.....	108
Quadro 26: Trecho 3 da interação realizada por P2 com a leitura do livro “A boneca de pano”.....	110
Quadro 27: Trecho 4 da interação realizada por P2 com a leitura do livro “A boneca de pano”.....	111

LISTA DE SIGLAS

LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
AEE	Atendimento Educacional Especializado
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
LEEI	Leitura e Escrita na Educação Infantil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1 LITERATURA INFANTIL, INFÂNCIA(S) E CRIANÇA(S): AS CONCEPÇÕES COMO FIOS QUE TECEM O COTIDIANO DA/NA EDUCAÇÃO INFANTIL	12
1.1 Concepções de criança e infância: constructos sociais e históricos	12
1.2 Por uma literatura na perspectiva do direito e da emancipação dos sujeitos crianças: delineando um panorama acerca da construção histórica da Literatura Infantil	18
1.2.1 Por um conceito de Literatura Infantil: o que entendemos por Literatura Infantil?..	21
1.2.2 A Literatura Infantil no Brasil: as políticas públicas acerca da leitura literária e os documentos prescritivos da Educação Infantil na atualidade.....	23
1.3 A leitura literária e sua abordagem na pré-escola	30
1.4 A formação docente e as suas contribuições para a formação do leitor de literatura na Educação Infantil.....	34
1.5 A mediação da leitura literária nos espaços educativos: o encontro entre as crianças e o livro	39
1.6 Os espaços de leitura nas unidades educativas: a biblioteca escolar e os cantinhos de leitura	43
2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	47
2.1 Natureza da pesquisa	47
2.2 <i>Lócus</i> da Pesquisa: contextualizando o campo.....	49
2.3 Participantes da Pesquisa.....	51
2.3.1 Perfil leitor e trajeto formativo da professora P1	53
2.3.2 Perfil leitor e trajeto formativo da professora P2	54
2.4 Geração dos dados	54
2.4.1 Observação participante e o diário de campo como instrumento de coleta de dados	55
2.4.2 A entrevista semiestruturada.....	58
2.5 – Análise dos dados	59
3 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES ACERCA DA LEITURA LITERÁRIA NA PRÉ-ESCOLA: ANALISANDO OS DADOS	61
3.1 Concepções sobre a literatura infantil nas turmas de pré-escola: o que dizem as professoras?	61
3.2 As práticas com a literatura infantil na pré-escola.....	71
3.2.1 A rotina escolar vivenciada nas salas da P1 e P2	71
3.2.2 A biblioteca escolar e os cantinhos de leitura nas salas de referência: assegurando o acesso ao livro literário na Educação Infantil	77
3.2.3 Análise das práticas de leitura realizadas pelas docentes nas salas de referência	84

3.2.3.1 Evento de leitura de P1, a partir do livro “Cadê meu dono?”, de Maurício Veneza (2014).....	84
3.2.3.2 Evento de leitura de P1, a partir do livro “Hoje não quero banana”, de Sylviane Donnio e ilustrações de Dorothe de Monfreid (2008).....	92
3.2.3.3 Evento de leitura de P2, a partir do livro “A fada das folhas”, de Vanessa Alexandre (2016).....	98
3.2.3.4 Evento de leitura do livro “A boneca de pano”, de Luciana Santana e ilustrações de José Luiz, Editora Prazer de ler	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
REFERÊNCIAS	117
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	122
APÊNDICE B – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO	127
APÊNDICE C – ENTREVISTA.....	128
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	130

INTRODUÇÃO

No presente trabalho, consideramos a criança como sujeito que desempenha um papel ativo nos contextos sociais e pensamos a escola como um ambiente que propicia vivências problematizadoras para que esse sujeito, provocado a resolver essas situações, possa construir conhecimentos e os sentidos sobre si, sobre os seus próximos e o mundo que o cerca. Esse, ao nosso ver, é um dos pressupostos para a garantia do direito do desenvolvimento integral e pleno da criança, conforme rege a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, a qual define a Educação Infantil como etapa que “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (1996, p. 22).

A Educação Infantil se constitui, portanto, como etapa importante para o desenvolvimento e para a formação social, cognitiva e emocional das crianças, considerando que nessa fase são proporcionadas, por meio das práticas pedagógicas, a construção e a aprendizagem de habilidades e valores cruciais para a vivência da criança no contexto escolar e familiar. No tocante ao desenvolvimento integral das crianças, alguns aspectos são cruciais, dentre os quais destacamos a linguagem, como sendo eixo basilar para o trabalho com as crianças. É por meio da linguagem que as crianças atribuem sentidos sobre o que está ao seu redor, acerca do mundo e de si mesma. Além do mais, é base imprescindível na formação do indivíduo, nas interações com os seus pares e no desenvolvimento das capacidades cognitivas, necessárias para a construção de novos conhecimentos.

No âmbito desse campo maior que é a linguagem, destacamos a Literatura Infantil, mais precisamente, as concepções sobre e as práticas de leitura com o livro literário para e com as crianças de idade pré-escolar, partindo da compreensão da literatura infantil como direito, que favorece a humanização do sujeito, conforme apresentada por Candido (2011) e também em sua abordagem como manifestação artística, de acordo com Coelho (2000) e Parreiras (2009).

Defendemos que o contato com os livros literários deve ser propiciado no contexto escolar, desde a mais tenra idade do ser humano. Por conseguinte, a escola e os professores têm papel imprescindível na abordagem do texto literário junto às crianças, através do incentivo à leitura, propiciando o acesso e a mediação do seu contato com as obras. Nesse contexto, compreendemos que a formação docente é um aspecto crucial, que incide diretamente sobre as concepções e práticas voltadas à Literatura Infantil, considerando que as mediações planejadas e propostas pelos docentes podem contribuir (ou não) para e na formação do leitor do texto literário.

Contudo, alguns estudiosos ressaltam que as práticas de leitura nas salas de aula, em algumas situações, não contribuem para a formação desse leitor literário, pois, por vezes, há uma tendência de explorar o texto com outros objetivos, que diferem de uma abordagem literária, conforme discute Soares (1999). Nesse contexto, o texto literário é tido como passatempo ou meramente utilizado como suporte para realização de atividades que pouco consideram os seus elementos estéticos e o seu papel humanizador. Tais práticas são permeadas pela forma como os professores concebem a leitura e/ou a vivenciaram ao longo da vida no âmbito familiar e escolar, mas também pelo processo de formação profissional, seja ela inicial ou continuada, que pode ter tido (ou não) uma abordagem acerca da literatura infantil e da formação desses professores como mediadores de leitura literária na etapa da Educação Infantil.

Acerca da formação inicial dos docentes que cursaram Pedagogia, alguns estudos (Belmiro, Machado e Baptista, 2015; Saldanha e Amarilha, 2018) apontam os percalços e lacunas nesse processo de formação do professor enquanto leitor do literário e mediador do contato das crianças com a literatura infantil, em vista da ausência ou da não obrigatoriedade das disciplinas que tratem dessa matéria. Por essa razão, os dados apresentados pelas estudiosas evidenciam que muitos professores não tiveram a oportunidade de uma formação adequada quanto à abordagem dos livros literários.

Nesse sentido, o presente trabalho se torna relevante por contribuir com os estudos do campo literário, ressaltando a abordagem da literatura como direito da criança, já no âmbito da Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, bem como na defesa de práticas com o texto literário que enfatizem a sua dimensão estética e o seu papel humanizador, visando primordialmente a formação do leitor literário.

Pensando as práticas de leitura literária na Educação Infantil, mais precisamente nas turmas de crianças em idade pré-escolar, alguns questionamentos foram sendo delineados para o direcionamento das reflexões sobre como os professores compreendem a leitura literária e como estas concepções contribuem com a formação de leitores literários: Quais as concepções dos docentes sobre a literatura infantil? Qual o espaço que a leitura literária tem ocupado nas turmas de pré-escola? Como as práticas de leitura literária têm sido planejadas e abordadas pelos docentes? Como os docentes têm lido para e com as crianças em idade pré-escolar?

A partir disso, propomos a seguinte questão de investigação, como norteadora para a realização desta pesquisa: Como os professores da pré-escola de uma instituição pública, em Santa Cruz do Capibaribe/PE, compreendem a leitura literária e como tais concepções repercutem na abordagem do texto literário?

Desse modo, como **objetivo geral**, buscamos investigar as concepções de leitura literária dos professores da pré-escola e como estas repercutem nas práticas com o texto literário. Como **objetivos específicos**, que nos ajudaram na condução de nossa investigação, temos:

- 1) Compreender como os professores da pré-escola concebem a abordagem do texto literário infantil;
- 2) Conhecer como os professores da pré-escola propõem as práticas de leitura literária para e com as crianças.

Tendo elencado o objeto de estudo desta pesquisa e os objetivos que a constituem, passo essa fala para a primeira pessoa, buscando situar as motivações e inquietações que me trouxeram até aqui. Essa questão que trago fora impulsionada por aquilo que palpita, que me instiga e me encanta sobre a literatura. São como fios que entrelaçam a minha trajetória pessoal como leitora, a minha formação profissional e ao exercício contínuo que me constitui como professora e pesquisadora e, juntos, compõem a tessitura das justificativas para a escolha deste tema.

Desde cedo, a literatura se fez presente em minha vida. Ao lembrar minhas memórias de infância, sou tomada pelas lembranças de minha mãe e minha avó materna, que tanto fomentaram o prazer pela leitura através das histórias lidas, dos contos orais, das músicas de acalanto, que trago fortemente na lembrança das melodias entoadas, dos modos como essa leitura se dava numa constante interação entre aquelas mediadoras tão experientes. Embora não tivessem concluído os estudos, havia nelas o encantamento e o desejo despertado pela leitura dos livros e, apesar de poucos recursos, não mediram esforços, de modo que muito instigaram em mim esse desejo pela leitura.

Lembro das histórias contadas antes de dormir, nos momentos de descanso, na sala, nas férias na casa dos meus avós na zona rural, onde o cenário acrescentava tanto ao imaginário, como nas histórias da “Formiguinha e a neve” e em “A menina dos brincos de ouro”, contadas oralmente. Lembro-me também de que nesses momentos de férias, em julho, o período de recesso era menor nas escolas públicas, e eu sempre acompanhava minha prima para as aulas dela em uma turma de multisseriado. Nesse contexto, as professoras sempre me acolheram, permitindo que eu me deleitasse, ao lado de um balaio de palha com vários livros literários. Assim, passava a tarde envolvida em tantas histórias.

Apesar de não contar com um acervo literário em minha casa, minha mãe sempre buscou suprir essa ausência com os contos e histórias que tinham nos livros didáticos que ela conseguia com uma prima, que é professora. Fui crescendo e as histórias foram me acompanhando, ampliando o repertório cultural e imagético. Além dos clássicos contos de fadas, os quais minha mãe contava com tanta amorosidade e encanto, uma história que me encantou fortemente foi a obra *Tampinha*, de Ângela Lago, que me foi apresentada em uma visita à casa de uma amiga da minha mãe.

Na adolescência, lembro que frequentava diariamente a biblioteca da escola, onde cursei boa parte do Ensino Fundamental e o Normal Médio. Com frequência, realizava os empréstimos de livros, dos quais minha mãe também usufruía. O exemplo de mamãe como leitora e como mediadora foi crucial na minha formação como leitora.

No âmbito formativo, mais precisamente, no Normal Médio foi onde tive o primeiro contato com as discussões sobre a literatura infantil, sendo a temática escolhida para a tessitura do trabalho de conclusão de curso. Mas esse olhar, mais detido e preciso à essa temática foi reverberado na disciplina de Literatura Infantil, ofertada no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande-UFCG, ministrada pela professora Fabíola Vasconcelos que, além de fomentar mais ainda esse encanto pelo literário, propiciou discussões que ampliaram as possibilidades de pensar essa literatura dirigida às crianças.

Enquanto professora, iniciei o trabalho docente quando ainda estava cursando o terceiro ano do Normal Médio, em uma escola da rede privada. Nesse contexto, embora não sendo a professora titular da turma, as professoras sempre me deixavam a vontade para os momentos de leitura e contação de histórias com as crianças bem pequenas. Quão encantador era ver aqueles olhinhos atentos a cada momento da história, as perguntas que surgiam, o suspense pela espera do desfecho! Nesse processo formativo, muitas inquietações surgiram, principalmente ao ver colegas que pouco usufruíam das bibliotecas ou salas de leitura, por tomarem a leitura de obras literárias apenas como um meio de passar o tempo, de acalmar as crianças antes de terminar o expediente, deixando toda a dimensão e riqueza que é a literatura infantil, muitas vezes, em segundo plano.

Estar na coordenação pedagógica da rede pública no município em que sou professora efetiva, estando responsável pelos momentos formativos junto aos professores da pré-escola, observando as práticas pedagógicas nesses contextos, ampliou as inquietações que me trouxeram até aqui, ocupando esse lugar também como pesquisadora. Foi possível observar diversas concepções sobre a literatura infantil e como esses docentes promovem e oportunizam

o acesso dos livros às crianças, refletindo sobre a formação do leitor literário. Diante disso, me propus a realizar esta pesquisa como forma de contribuir com esse contexto em que vivo e atuo como professora.

Nesse sentido, os eixos teóricos que embasaram as discussões de nossa pesquisa se pautam na formação do leitor de literatura na Educação Infantil e as especificidades da leitura nesta etapa; a necessidade da formação docente nesse contexto e as práticas com o livro literário na Educação Infantil, buscando considerar quais as concepções de infância e criança que estão sendo ressaltadas neste âmbito.

Como procedimentos metodológicos, nos pautamos na perspectiva da pesquisa qualitativa, definindo-a como estudo de caso (Lüdke e André, 1986). Utilizamos como instrumentos para a geração de dados a observação participante; as entrevistas semiestruturadas realizadas com professoras que atuam em turmas de pré-escola; além das vídeogravações das situações de vivências de leitura com o livro.

Considerando os pressupostos teórico-metodológicos aqui apresentados, organizamos, a nossa dissertação em três capítulos. No primeiro, “Literatura infantil, infância(s) e criança(s): as concepções como fios que tecem o cotidiano da/na Educação Infantil”, apresentamos inicialmente a discussão dessas concepções, partindo de sua compreensão como constructos sociais e históricos. Ademais, tratamos acerca da formação do leitor de literatura na Educação Infantil e as especificidades da leitura nessa etapa; a necessidade da formação docente nesse contexto e também das práticas de mediação da leitura do livro literário na Educação Infantil.

No segundo capítulo, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, delineando como se deu o processo investigativo, a natureza e tipo da pesquisa, contextualização do *locus* investigado, os sujeitos participantes, além dos instrumentos e procedimentos utilizados para a geração e análise dos dados.

No último capítulo, apresentamos a análise dos dados coletados, a partir das seguintes categorias: **Concepções sobre a literatura infantil na Educação Infantil: o que dizem as professoras?**, na qual analisamos os dados das entrevistas; e **As práticas com a Literatura Infantil nas pré-escola**, onde analisamos as práticas de leitura realizadas pelas professoras participantes da pesquisa. Por fim, expomos as nossas considerações finais.

1 LITERATURA INFANTIL, INFÂNCIA(S) E CRIANÇA(S): AS CONCEPÇÕES COMO FIOS QUE TECEM O COTIDIANO DA/NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil, no Brasil, tem conquistado marcos significativos ao longo das três últimas décadas. Um dos marcos importantes se inicia com a promulgação da Constituição Federal de 1988, ao definir a Educação Infantil como direito das crianças. Por conseguinte, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, a estabelece como sendo a primeira etapa da educação básica, além de defini-la e elencar as diretrizes necessárias para sua organização. Todo esse aparato normativo fomentou o âmbito dos estudos e discussões teóricas e ambos foram sendo construídos e se constituindo historicamente, em um cenário de lutas e debates, visando à garantia desse direito das crianças, assegurando a qualidade e o atendimento das especificidades dessa etapa.

Perante o exposto, pensando nos fios que se cruzam constantemente ao longo da tecitura do processo educativo e, mais precisamente, na Educação Infantil, abordamos neste capítulo os conceitos de criança, infância(s) e literatura infantil e, com base nesses pressupostos, pretendemos caracterizar os aspectos concernentes ao que defendemos neste trabalho. Consideramos, portanto, que as ideias inerentes em cada um desses conceitos estão intrinsicamente ligadas, visto que o fazer pedagógico tem como viés condutor as concepções que o embasam.

Além do mais, partimos em defesa do livro literário como objeto a ser apresentado às crianças desde a mais tenra idade, compreendendo que a presença da literatura é um direito que deve ser assegurado às crianças ainda nos primeiros meses de vida. Desse modo, aqui reiteramos a necessidade de não considerar a etapa da Educação Infantil apenas como o contexto, mas sim como sendo o lugar onde se constrói essa relação com o literário e se alicerça, significativamente, a linguagem. Nesse sentido, é necessário que a literatura infantil seja compreendida “como uma inspiração que apoia as crianças na engenhosa e complexa tarefa de se tornarem seres de linguagem” (Baptista *et al.*, 2022, p. 116).

1.1 Concepções de criança e infância: constructos sociais e históricos

A Educação Infantil que temos hoje é fruto de um árduo e longo processo de lutas e embates, compreensões e sentimentos, interesses e necessidades que foram se consolidando e sendo ressignificados ao longo do tempo. Nesse processo, estão imbricados, também, os

conceitos que embasam as diretrizes que visam à organização e à orientação para essa etapa. Nessa direção, aqui destacamos os conceitos de criança e de infância. Vieira e Baptista (2023) ressaltam que compreender esses conceitos “como sendo constructos sociais significa desnaturalizá-los” (p. 9), ou seja, entender que foram sendo inventados e reinventados ao longo da história e, por isso, a compreensão que temos sobre eles não é uniforme e nem um padrão. São conceitos permeados de histórias, valores, ideias que foram sendo modificados de acordo com o contexto social de cada época, tal qual o lugar ocupado pela criança nesses contextos, e carregam em si, portanto, aquilo que cada sociedade entendia por educação, infância e criança (Vieira; Baptista, 2023).

Por muito tempo, perdurou a ideia de que a infância seria uma etapa preparatória para a vida adulta e, assim, a criança, concebida como um vir a ser, precisaria ser moldada para um futuro idealizado, conforme os padrões determinados pela sociedade vigente. Tal concepção consistia numa visão negacionista, pautada na ausência das capacidades e potencialidades da criança e, com isso, reforçava a ideia de um ser inacabado, dependente, vulnerável e sem visibilidade social. A criança como sujeito de direitos, conforme retratado atualmente, é uma concepção mais recente e, quanto a esse processo de mudanças, Kuhlmann Júnior e Fernandes (2004, p. 29) ressaltam que

[o]s fatos relativos à evolução da infância, na pluralidade das suas configurações, inscrevem-se em contextos cujas variáveis delimitam perfis diferenciados. A infância é um discurso histórico cuja significação está consignada ao seu contexto e às variáveis de contexto que o definem. Semelhantes contextos são de natureza econômica, social, política, cultural, demográfica, pedagógica, etc. É indispensável discernir quais dessas variáveis são de fato atuantes em cada conjuntura e são, conseqüentemente, pertinentes na delimitação do território em causa.

Desta forma, ao nos reportarmos ao período da Idade Média, conforme apresentado nos estudos de Ariès (1981), o historiador francês aponta para a inexistência do sentimento de infância nesse período, com base no modo como as crianças eram retratadas nas pinturas artísticas da época. Para o referido autor, não havia um tratamento diferente para as crianças e os adultos, que atendesse às especificidades dos pequenos, ou seja, nesse contexto, a criança era tida como um adulto em miniatura, sendo exposta aos costumes deste, de acordo com a classe social que ocupava. Para Ariès (1981), é a partir do século XVII que o sentimento de infância se consolida a partir de dois momentos: inicialmente, o sentimento de paparicação por parte da família e, posteriormente, a preocupação em moralizar os infantes pelos eclesiásticos e juristas. Também, é nesse contexto que o autor ressalta uma evolução importante acerca dos

temas relacionados à infância, como o início dos estudos da psicologia infantil que, consequentemente, viabilizaram novas possibilidades e maneiras de olhar para essa criança.

Ao tratarmos da infância mais especificamente no contexto brasileiro, Nogueira (2017) salienta que é preciso considerar os três povos que habitaram nossas terras no período da colônia: os portugueses colonizadores, os povos indígenas e os negros. São povos de diferentes continentes, de culturas tão ricas e diversificadas, com seus costumes e hábitos, próprios de seus modos de ser e viver. Assim, nos navios que aqui chegaram, havia crianças acompanhadas de seus pais e, também, as conhecidas como “órfãos do Rei”. Esses, de acordo com Nogueira (2017), se fossem meninas casariam com os súditos da coroa, se meninos, seriam ajudantes nos navios.

A autora ressalta que houve mudanças consideradas significativas na vida das crianças indígenas, principalmente, porque elas foram as primeiras a passar pelo processo de catequização dos jesuítas, em virtude de os adultos resistirem ao processo. Assim, os jesuítas iniciaram o processo de evangelização a partir das crianças, na tentativa de, consecutivamente, alcançar os adultos. Já em relação às crianças negras, destaca-se a ausência de relatos sobre estas, pois, como escravas, não tinham nenhum direito e eram invisibilizadas (Nogueira, 2017).

Compreender toda essa pluralidade de culturas e costumes no Brasil ao longo desse período histórico é necessário para entendermos a constituição do nosso povo e, principalmente, a reinvenção e ressignificação da infância nesse território, conforme suas representações tão diversas. Sendo assim, concordamos com Kuhlmann Júnior e Fernandes (2004, p. 29), ao afirmarem que

a modernidade faz da denominação infância um guarda-chuva a abrigar um conjunto de distribuições sociais, relacionadas a diferentes condições: as classes sociais, os grupos etários, os grupos culturais, a raça, o gênero; bem como as diferentes situações: a deficiência, o abandono, a vida no lar, na escola (a criança e o aluno) e na rua (como espaço de sobrevivência e/ou de convivência/brincadeira). É nessa distribuição que as concepções de infância se amoldam às condições específicas que resultam na inclusão e na exclusão de sentimentos, valores e direitos.

Nessa perspectiva, podemos perceber que não há um conceito de infância uniforme, principalmente, quando nos atemos às discussões e estudos que tratam deste objeto. Nesse sentido, compreendemos o quão amplo é o processo de ressignificação dessa noção, que agrega uma vasta diversidade de aspectos e, por essa razão, trata-se de uma construção social, histórica e cultural. No Brasil, faz-se crucial a necessidade de considerar as múltiplas diferenças que reforçam os estratos sociais decorrentes dos âmbitos econômico, político e social. Por essa diversidade, convém nos referirmos à infância no plural – infâncias –, dado que as infâncias

congregam os diferentes contextos e especificidades das crianças e, assim, não cabe um conceito limitado e direcionado a uma singularidade, como se fosse um padrão. Tratamos, portanto, de um “objeto histórico plural e não uma entidade ontológica singular” (Kuhlmann Júnior; Fernandes, 2004, p. 27).

As infâncias dizem respeito ao modo específico de “conceber, produzir e legitimar as experiências das crianças. Assim, falamos em infâncias no plural, pois elas são vividas de modo muito diverso” (Barbosa, 2009, p. 22). Nesse sentido, Kramer (2000, p. 2) ressalta que “a inserção concreta das crianças e seus papéis varia com as formas de organização social”. Diante das posições defendidas pelas estudiosas supracitadas, destacamos que é necessário irmos mais além, ao falarmos de/sobre criança, pois em um determinado contexto das infâncias é preciso considerar que há inúmeras crianças que possuem necessidades e características que lhes são próprias. Assim, “ser criança não implica ter que vivenciar um único tipo de infância. As crianças, por serem crianças, não estão condicionadas às mesmas experiências” (Barbosa, 2009, p. 22). Compreender essa perspectiva é, portanto, reafirmar e assegurar às crianças a sua condição de sujeitos históricos, sociais e de direitos, conforme determinam os documentos legais sobre a Educação Infantil.

Barbosa (2006, p. 57) cita que “os séculos XIX e XX estabeleceram um corpo de saberes e fazeres que possibilitaram tanto a construção social do conceito de infância como a constituição de instituições de Educação Infantil e de *pedagogias* para educá-la e cuidá-la”. É nesse período, portanto, – mais precisamente nas últimas décadas do século XX – que se constituem marcos significativos para a Educação Infantil no Brasil, os quais estão incutidos nos âmbitos teórico, legal e normativo, sendo fundamentos dessa etapa. Todo esse aparato consolida os diversos aspectos que estão imbricados nesses espaços educacionais no que tange à organização dos espaços, às rotinas e à formação dos profissionais, bem como às práticas vivenciadas para e com as crianças, principalmente, no que se refere à definição dos conceitos de infância e criança. Além disso, destacam-se os estudos da Sociologia da infância que fomentaram um processo de ressignificação e visibilização das crianças e das suas infâncias.

Acerca das concepções de criança, Sarmiento e Pinto (1997, p. 33) salientam que

Quem quer que se ocupe com a análise das concepções de criança que subjazem quer ao discurso comum quer à produção científica centrada no mundo infantil, rapidamente se dará conta de uma grande disparidade de posições. Uns valorizam aquilo que a criança já é e que a faz ser, de facto, uma criança; outros, pelo contrário, enfatizam o que lhe falta e o que ela poderá (ou deverá) vir a ser. Uns insistem na importância da iniciação ao mundo; outros defendem a necessidade da proteção face a esse mundo. Uns encaram a criança como um agente de competências e capacidades; outros realçam aquilo de que ela carece.

Diante do exposto, ao nos direcionarmos ao contexto escolar, podemos perceber as nuances dessas concepções, apontadas por Sarmento e Pinto (1997), nas abordagens feitas pelos docentes juntamente às crianças, considerando que este trabalho é permeado pelas concepções e apreensões que eles têm acerca da criança, implicando, diretamente, no trabalho pedagógico. Assim, este pode ser pensado e executado apenas para as crianças como forma de prepará-las para um “vir a ser”; ou pode ser feito juntamente com elas, explorando todas as suas potencialidades, enquanto sujeito que atua efetivamente no seu contexto e/ou sobre os objetos que lhe são propiciados.

A concepção de criança que vem se instaurando no Brasil, de acordo com Vieira e Baptista (2023), tem como base a compreensão das crianças como cidadãs e, assim sendo, são sujeitos que precisam ter seus direitos e dignidade assegurados de forma igualitária. Com isso, as autoras ressaltam que vem sendo superada a visão da criança como um ser incompleto, bem como da visão da infância como uma etapa preparatória para a vida adulta (Vieira; Baptista, 2023).

Nessa direção, é relevante considerarmos como as leis apresentam e definem o ser criança no contexto da sociedade brasileira. O Parecer 022/1998, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI, destaca que as “crianças pequenas são seres humanos portadores de todas as melhores potencialidades da espécie” (BRASIL, 1998). Já o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI destaca que a criança

é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. [...] As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos (Brasil, 1998, p. 21).

Nesse mesmo direcionamento, na Resolução nº 5 de 2009, que fixa as atuais DCNEI, a criança é vista

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 sentimentos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 14).

Dessa maneira, podemos perceber, com base nesses documentos, o quanto a concepção de criança vai se ampliando como consequência de suas especificidades, como sujeito histórico,

de direitos, como um ser ativo que participa constantemente do contexto no qual está inserido, que produz cultura, que tem opinião e expressa seus desejos e curiosidades. Assumir essa compreensão, portanto, é crucial para nós, pesquisadores que tomamos o contexto da Educação Infantil como foco de estudo, quanto para os professores que assumem a responsabilidade no exercício de uma docência que respeite plenamente a criança. Dessa forma, é preciso que assumamos uma perspectiva de olhar e respeitar a criança como um sujeito que não é um vir a ser, mas sim, alguém que potencialmente vive de modo pleno e ativo o seu tempo, sendo protagonista do processo de aprendizagem.

Assim, conceber as crianças, conforme está posto nos documentos acima citados, além de efetivar a garantia dos seus direitos, é potencializar o trabalho pedagógico nas instituições escolares que atendem à Educação Infantil e, principalmente, quando pensamos no trabalho com a literatura infantil. Isso porque, entendemos que o trabalho com o texto literário, em suas diversas dimensões, exige a atuação de um sujeito ativo, assim como a maneira como a mediação literária acontece tem relação intrínseca com os modos como as crianças e as infâncias são concebidas pelos docentes. Nesse contexto, é imprescindível que a literatura infantil possa permear todas as infâncias, possibilitando a formação de sujeitos reflexivos e criativos.

Por essa razão, compreender o que é literatura infantil e as suas dimensões é uma condição basilar para que o trabalho com o texto literário seja, de fato, experimentado em sua totalidade pelos leitores, inclusive os que estão se constituindo nesse processo. Tal compreensão é crucial, pois incide na forma como os mediadores, responsáveis por este trabalho de mediação planejam e promovem esse trabalho, principalmente quando nos reportamos ao contexto da Educação Infantil. Assim, é preciso ter clareza do que é literatura infantil, pois, como ressalta Nunes (2022), este é um assunto extenso que pode nos levar a uma longa conversa e, por isso, pode tomar diferentes percursos e também não nos levar a lugar algum, ou seja, ao tratar da Literatura Infantil, é preciso ter um certo rigor e critérios para que a conversa não perca o foco, principalmente, em virtude de que não se tem um único modo de se compreender o que é a literatura infantil e como explorá-la na sala de aula. Assim, na próxima seção, tratamos dessa temática.

1.2 Por uma literatura na perspectiva do direito e da emancipação dos sujeitos crianças: delineando um panorama acerca da construção histórica da Literatura Infantil

Antes de adentrarmos nas reflexões acerca da literatura como um direito da criança, pensando a literatura pelo seu viés emancipatório e poético, convém traçarmos um breve panorama sobre o conceito de literatura e, mais especificamente da Literatura Infantil, pois, do mesmo modo que as ideias de infância e criança foram sendo modificadas ao longo da história, a concepção de literatura infantil também passou por mudanças. Portanto, entender o surgimento dessa literatura é crucial para compreender a sua função social nos dias de hoje.

Nesse sentido, “a literatura adjetivada como infantil é produzida no seio de uma cultura que define o que é ou não literatura e também o que é ou não infantil ou próprio das/para as crianças” (Corsino, 2017, p. 208). Desse modo, Corsino (2017) destaca que as formas como se leem para e com as crianças, do mesmo modo que a produção literária infantil, vão variando conforme os diferentes paradigmas vigentes em determinada época. Zilberman (2003) parte do pressuposto de que a literatura infantil é uma categoria que tem como especificidade a sua existência a partir do seu destinatário – a criança. E com relação ao adjetivo que a especifica é notório destacar que isto não diminui o seu valor, nem significa perda de qualidade, pois, conforme Aguiar (2001) ressalta, esta não é uma literatura menor ou de cunho inferior.

Sobre a origem do conceito de Literatura Infantil, de acordo com Gregorin Filho (2009), essa se dá no século XVIII, “já que alguns textos como contos de fada já foram adaptados nessa época para atender à educação dos pequenos, textos esses que procuravam transmitir valores morais para sua educação” (p. 107). É no crescimento da sociedade burguesa que a literatura infantil se inicia vinculada à pedagogia (Zilberman; Magalhães, 1987), preocupada com a educação e formação moral das crianças. Segundo Zilberman (2003),

Para conceituar-se a literatura infantil, é preciso proceder a uma consideração de ordem histórica, uma vez que não apenas o gênero tem uma origem determinável cronologicamente, como também seu aparecimento decorreu de exigências próprias da época. Assim, há um vínculo estreito entre seu nascimento e um processo social que marca indelevelmente a civilização ocidental. Trata-se da emergência da família burguesa, a que se associam, em decorrência, a formulação do conceito atual de infância, modificando o *status* da criança na sociedade e no âmbito doméstico, e o estabelecimento de aparelhos ideológicos que visarão preservar a unidade do lar e, especialmente, o lugar do jovem no meio social.(...). É no interior dessa moldura que eclode a literatura infantil (p. 34-35).

A literatura infantil, portanto, “surge na junção dos pilares que sustentaram a constituição da infância como uma categoria social. Aliando-se à família nuclear e à escola,

tornou-se um caminho de moralização e ensino, lugar fértil para instruir as crianças divertindo” (Corsino, 2017, p. 214). Nesse sentido, a literatura é tida como manual de instrução e, atrelada à escola, cresce fortemente a “pedagogização da literatura”, sendo utilizada para ensinar conteúdos didáticos, difundir a moralização e a disciplinarização das crianças. Acerca disso, Aguiar (2001) destaca que

os primórdios da literatura infantil são marcados pela intenção de formar a criança, de ensinar comportamentos e atitudes e de sedimentar uma ideologia. Durante muito tempo, as obras infantis serviram principalmente a esse propósito e só aos poucos deixaram de lado o pedagogismo e o moralismo para conquistar seu *status* artístico (p. 24).

Percorrendo a história da literatura infantil no Brasil, Aguiar (2001) traça um delineamento de marcos ocorridos no contexto nacional, onde seu início remonta à criação da Imprensa Régia, no século XIX, com a reprodução de livros trazidos da Europa, os quais foram traduzidos e adaptados, para fins pedagógicos.

É a partir da Proclamação da República que se consolida a produção nacional de textos infantis, os quais, segundo a autora, traziam como temas o ufanismo e o modelo de linguagem culta gramatical. Entretanto, o grande marco nessa história foi em 1921, com a publicação da obra “A menina do narizinho arrebitado”, de autoria de Monteiro Lobato, a qual trouxe como diferencial uma linguagem criativa, mais próxima da criança (Aguiar, 2001). Sobre Lobato, Zilberman destaca que

Da obra criativa e, ao mesmo tempo, respeitadora das peculiaridades do mundo da criança, não se deve omitir igualmente o ângulo pedagógico: Lobato sempre teve em mente a formação do leitor, visando dotá-lo de uma certa visão do real e da circunstância local, assim como de uma norma de conduta. Emerge daí a presença de uma doutrina nacionalista, transparente sobretudo em seu livro mais polêmico, O poço do Visconde (p. 147).

De fato, é notória a grande evolução a partir da década de 1920, mas apesar das mudanças e ênfase no fabuloso e imaginário faz-de-conta, ainda há uma conotação didatizante, pois, nesse contexto a literatura era eminentemente utilitária. Por isso, algumas obras de Lobato foram escritas atreladas a conteúdos, a exemplo de “Emília no país da gramática”, “Aritmética da Emília” e de “Geografia da Dona Benta”.

Nos anos seguintes, entre as décadas de 40 a 60, houve um retrocesso no que se refere à criatividade, com reproduções demasiadas do modelo das obras de Lobato, mas sem uma preocupação em adequá-las à realidade nacional (Aguiar, 2001). A literatura infantil passa a ser considerada como uma literatura menor e, “assim, para além dos livros de Lobato e das obras

“clássicas” traduzidas e/ ou adaptadas, surge nesse período uma produção infantil de inexpressivo nível literário e de nítido caráter realista, diretamente ligada ao ensino” (Coelho, 1981, p. 382).

Ao final da década de 60, Aguiar aponta que “a produção infantil brasileira começou a trilhar um novo caminho” (2001, p. 27), imbuída de uma rica criatividade, as obras literárias para a infância se tornaram instrumento, um canal de refúgio para que os escritores pudessem expressar suas críticas por meio de símbolos. Por conseguinte, nos anos 70, Zilberman (2003) aponta para uma melhoria, quando a literatura infantil passa “por uma renovação, proveniente do aparecimento de um bom número de novos autores” (p. 195). Porém, a autora ressalta que

O aparecimento de novos autores e de muitos livros para crianças não significou necessariamente que todos fossem renovadores ou que tivessem boa qualidade literária; ou ainda, que seguissem uma linha uniforme de conduta. Contudo, ao menos evidenciou-se uma orientação comum no grupo de escritores que se impôs, coletivamente pode-se dizer, um programa determinado, dispôs de uma editora especializada e foi recebido pela crítica como a vanguarda da literatura infantil brasileira (Zilberman, 2003, p.195).

Dessa forma, vemos que o aumento da quantidade não necessariamente passa pelo crivo da qualidade, pois, apesar do grande impulso na produção dos livros, com a universalização do acesso à escola, segundo Aguiar (2001), houve um crescimento em edições com uma boa qualidade gráfica e estética, mas, em contrapartida, surgiram obras sem nenhuma preocupação com esses aspectos, não respeitando o leitor e com intenções meramente pedagogizantes. Essa perspectiva da perda de qualidade segue ao longo da década de 1980, em conformidade com os ditames do mercado consumidor.

Remetendo-se ao contexto atual, Aguiar (2001) destaca que, com essa crescente produção das obras literárias destinadas às crianças, é necessário “um olhar atento sobre a qualidade estético-literária das obras” (p. 32). Dessa maneira, essa é uma das responsabilidades de nós, professores, ao assumirmos o compromisso na formação de bons leitores: ter um olhar apurado, a fim de distinguir as boas obras literárias das que visam apenas o lucro, por meio da comercialização.

Diante desse panorama histórico acerca da origem e história da Literatura Infantil, podemos perceber a quão impregnada foi, e ainda é, a tendência pedagógica nas práticas com o texto literário infantil, principalmente quando nos referimos ao contexto brasileiro, pois, embora sejam notáveis os avanços, sempre perdurou esse atrelamento das obras infantis ao cunho didático. Todavia, enquanto pesquisadora e professora, reiteramos a imprescindibilidade de subverter e reverberar o olhar para a literatura infantil, como um objeto que é cultural e que

na sua essência, pode propiciar a formação de leitores críticos, criativos e autônomos, respeitando as peculiaridades da criança.

Concomitantemente à sua origem, a Literatura Infantil passou por diversas compreensões, sendo concebida de acordo com o contexto de cada época e os propósitos que lhe atribuíram ao longo destes. Por isso, faz-se necessário refletir acerca dessas definições e, com base nessa reflexão, compreendermos tal literatura em suas dimensões.

1.2.1 Por um conceito de Literatura Infantil: o que entendemos por Literatura Infantil?

Ao tratar do conceito de Literatura Infantil, reiteramos que não há uma definição que seja única e precisa, ou seja, ao tratarmos dessa literatura temos um vasto aporte teórico que nos propicia uma compreensão que deve nos instigar a encará-la “como texto, como objeto cultural e afetivo que constitui crianças e adultos tanto como leitoras e leitores quanto como humanos, sensíveis a si mesmos e aos outros, visto que vivem em sociedade” (Nunes, 2022, p. 55). E, nesse sentido, aqui trazemos alguns teóricos que corroboram a perspectiva que defendemos e nos ajudam a refletir a respeito de qual Literatura Infantil estamos falando, quando tratamos acerca do trabalho com o texto literário na pré-escola, propiciando, a partir desse leque de definições, a apropriação e consolidação do olhar acerca desse objeto e, com isso, captarmos a sua essência.

Ricardo Azevedo (1999), ao propor uma definição para a Literatura Infantil, traz uma diferenciação entre os tipos de livros direcionados para as crianças: didáticos, paradidáticos, livros-jogo, livros de imagem e livros de literatura infantil. Sobre este último, o estudioso elenca algumas afirmações a respeito destas obras, destacando que a literatura é a arte feita de palavras, cuja essência incide na ficção, na motivação estética e no discurso poético e, por isso, não tem uma utilidade em prol de ensinar algo específico para o leitor, como são os livros didáticos, cuja linguagem é objetiva e direta. Entretanto, isso não quer dizer que o trabalho com o texto literário não possa propiciar algum aprendizado ao leitor, mas é preciso compreender que esse processo de aprendizagem depende muito do leitor e da leitura que este realiza da obra (Nunes, 2022). Nesse sentido, o texto literário tem uma linguagem subjetiva, possibilitando que as margens da leitura sejam preenchidas, de forma inesgotável, a partir das vivências e das bagagens que cada leitor carrega consigo.

Para Cademartori (2010), a literatura infantil se constitui considerando o público ao qual se destina. Além do aspecto do endereçamento, a autora ressalta que as boas obras infantis são

aquelas cujo potencial propicia às crianças leitoras a possibilidade de atribuir sentido ao que se lê, assim, a “literatura infantil digna do nome estimula a criança a viver uma aventura com a linguagem e seus efeitos, em lugar de deixá-la cerceada pelas intenções do autor” (Cademartori, 2010, p. 17).

Aqui incide uma característica importante e crucial acerca dessas obras: a possibilidade da abertura ao sentido sobre o texto lido, despertando a sensibilidade pela poética presente nessas obras, bem como o entendimento que se tem sobre si e sobre os outros, pois, um bom livro literário abre margens e caminhos para as compreensões e perspectivas de diferentes leitores, assim como um mesmo leitor pode ser atravessado de diferentes formas por uma determinada obra. Desse modo, “devemos reconhecer a literatura como um objeto simbólico, como possibilidade de subjetivação para a criança e para o adulto, como um instrumento de criação de sentidos” (Parreiras, 2009, p. 22), mas também como “uma forma de humanização e de melhor compreensão do mundo, do ‘outro’ e de si mesmo” (Souza; Martins, 2015, p. 221).

Nelly Novaes Coelho (2000) defende que “a literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização” (p. 27).

Nessa mesma perspectiva, Parreiras (2009) traz a compreensão da literatura como a arte das palavras que, enquanto uma expressão artística, “provoca deleite e traz um trabalho poético com as palavras, com as figuras de linguagem e com as imagens” (p. 22), no entrelaçamento constante entre as linguagens verbal e não-verbal. Tais provocações e representações são diversas e trazem peculiaridades da experiência leitora que se apresenta como única para cada sujeito, em vistas de que

a literatura estabelece uma experiência dialógica, de alteridade, de subjetivação para o leitor. Ela nos encanta, incomoda, provoca, faz pensar, não fecha nem coloca ponto final, ela abre... Quando lemos uma obra literária, não fechamos o livro como as mesmas pessoas: somos outras, ficamos afetadas, cheias de afetos, sentimentos. A obra literária nos tira do nosso lugar, ela nos desacomoda. Ficamos às voltas com a leitura do livro de ficção ou de Poesia, nos sentimos parte da história e, a história como parte de nós. Ou nos vemos nas imagens de um poema... Ficamos íntimas dos personagens, alguns admiramos, outros repelimos, nos provocam medo... (Parreiras, 2009, p. 56-57).

Ainda nesse sentido, Kaercher (2001, p. 86) afirma que

literatura é arte. Arte que se utiliza da palavra como meio de expressão para, de algum modo, dar sentido à nossa existência. Se nós, na nossa prática cotidiana, deixarmos

um espaço para que esta forma de manifestação artística nos conquiste seremos, com certeza, mais plenos de sentido, mais enriquecidos e mais felizes.

Por sua vez, Gregorin Filho (2009) ressalta que a literatura infantil não pode ser definida com precisão, em virtude de que as obras literárias direcionadas para as infâncias precisam ser tomadas “como um texto portador de uma linguagem específica e cujo objetivo é expressar experiências humanas” (p. 44) e, à vista disso, não é uma leitura previsível, ou seja, uma única obra pode causar diferentes surpresas em um certo grupo, da mesma maneira que pode ser experimentada das mais diversas formas pelo mesmo leitor.

Considerando isso, de acordo com Nunes (2022, p. 65), “não há uma chave única de leitura e definição do texto literário infantil, pois a sua compreensão demanda leitura e olhar sensível”. Assim, compreender essa literatura enquanto arte, que possibilita o despertar da curiosidade, o prazer e o deleite, a provocação dos mais diversos sentimentos e sensações, assim como as impressões sobre o que se lê a partir das experiências e vivências do sujeito, é uma condição imprescindível, para que o trabalho com os textos literários seja realizado a fim de que possa contemplar as dimensões e toda a inteireza deste objeto tão potente, no que tange à formação leitora e humana dos sujeitos.

1.2.2 A Literatura Infantil no Brasil: as políticas públicas acerca da leitura literária e os documentos prescritivos da Educação Infantil na atualidade

No Brasil, somente no final da primeira década dos anos 2000, a Educação Infantil passa a integrar o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE). Inicialmente, em 2008, os livros foram destinados para toda a etapa, sem distinção entre creche e pré-escola, sendo no período de 2010 a 2014 que, a cada dois anos, os editais do programa passam a distribuir livros de acordo com as especificidades de cada uma delas. Em 2016, houve a interrupção do edital e, no ano seguinte, foi incluída a compra de obras didáticas e pedagógicas no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

Acerca das mudanças ocorridas ao longo dos programas de distribuição do livro nas escolas, Baptista *et al.* (2022) destacam que a mudança de concepção no que concerne à literatura infantil ficou muito nítida nos editais do PNLD de 2018 e 2022, principalmente em relação à definição dos critérios elencados para o processo de seleção das obras, consideradas inadequadas ao conceito de literatura infantil aqui defendido. Os critérios destacados pelas autoras dizem respeito à exigência de atrelar um tema para cada obra, o que revela uma lógica

pragmática da literatura infantil, como se tivesse a finalidade de ensinar conteúdos ou comportamentos. Outro aspecto sinalizado pelas autoras diz respeito às ilustrações que, conforme consta no edital PNLD 2022, estas precisam ser claras e precisas, representando os elementos, objetos e personagens de forma fidedigna, de modo que não abra espaços para ambiguidade e, além disso, devem ter elementos descritivos e denotativos destas figuras.

Quanto a isso, as estudiosas enfatizam a ilustração como fator primordial para que a literatura seja reafirmada como arte (Baptista *et al.*, 2022), por isso, a concepção de ilustração posta neste edital é contrária ao que se entende por ilustração de qualidade, abrindo espaço para os clichês e estereótipos.

Nessa perspectiva, da literatura como arte, concordamos com Bulmarque, Martins e Araújo (2011), ao destacarem que “a função estética permite à criança o gozo e o prazer de ler, a fruição do texto e, especialmente, a ampliação dos horizontes de expectativas, a fim de enriquecer suas experiências de vida” (p. 80-81). Assim, ao retomarmos o contexto histórico em que a literatura infantil se origina, por um lado tínhamos um foco maior nessa literatura como um instrumento pedagógico, para fins didáticos, visando à moralização e ensino de valores e bons costumes. Por outro, vemos o surgimento de uma literatura infantil preocupada com as especificidades do sujeito criança como seu destinatário. Nesse último contexto, sobressai, portanto, uma visão de literatura de cunho emancipatório. É com base nessas duas perspectivas que surgem as políticas públicas sobre leitura voltadas para a Educação Infantil.

Posto isto, é importante realizar um paralelo entre as concepções acerca da literatura infantil, apresentadas nos programas federais. Em 2008, constatamos uma valorização da Educação Infantil, ao ser contemplada com a distribuição de livros literários, tanto no reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos e, por essa razão, houve uma preocupação sobre quais as obras que se destinariam a esse público, assim como no reconhecimento destas como leitoras (Baptista *et al.*, 2022).

Entretanto, no PNLD 2022, pode-se perceber a desconsideração às especificidades e conquistas dos direitos das crianças. Acompanhar esses movimentos que ocorrem, ao longo da história e da constituição dos referidos programas, nos possibilita a compreensão de que, embora tenham ocorrido avanços acerca da Literatura Infantil que se destina às crianças, ainda persistem produções de baixa qualidade que perpetuam uma conceituação pobre e inadequada sobre essa literatura.

Apesar das divergências e dos inúmeros paradigmas em que se pautam os conceitos de literatura infantil, defendemos aqui a noção de literatura como arte (Coelho, 2000; Parreiras,

2009), e como direito, conforme defendido por Candido (2011), tendo em vista o favorecimento desta para a humanização dos sujeitos, bem como, considerando a afirmação de Petit (2010) de que “todo ser humano sente, de modo vital, necessidade de ter à sua disposição espaços onde encontrar mediações ficcionais e simbólicas” (p. 288). Nessa direção, a autora entende o acesso às bibliotecas, como uma necessidade vital aos sujeitos, assim como a água (Petit, 2010). A perspectiva da literatura como um direito é, portanto, uma premissa que também é levantada pela supracitada autora, quando enfatiza que “a literatura não é uma experiência separada da vida; a literatura, a poesia e a arte estão também na vida; é preciso prestar atenção” (p. 292).

Diante disso, considerando os pressupostos citados acima, concordamos com Corsino (2017, p. 229) ao afirmar que

a literatura destinada a crianças, dentro dos novos paradigmas de infância e literatura, pode ser um espaço de formação e liberdade, de conhecimento de si, do outro e do mundo, de deslocamentos e ampliações, de sensibilidade e humanização. Tudo isso dá mais sentido e consistência à existência.

Sob esse olhar, Baptista, Petrovitch e Amaral (2021) afirmam que “essa abordagem, que vincula a qualidade à construção artística do texto, é especialmente importante para contrapor uma noção pragmática da literatura, ainda bastante presente nas instituições escolares” (p. 2). Nessa direção, acreditamos que a superação dessa noção pragmática, do mesmo modo que a promoção de práticas que visam o fomento do prazer da criança pela leitura literária passam pela formação docente continuada. Isso porque os processos formativos favorecem a reflexão dos professores acerca dos conceitos – crianças, infâncias, literatura infantil – como meio para melhor viabilizar as práticas pedagógicas, principalmente, quando são direcionadas para e com as crianças na Educação Infantil, considerando que os conceitos incidem diretamente no fazer pedagógico.

Sabemos que a escola e os professores têm grande responsabilidade no trabalho junto às crianças com o texto literário na pré-escola, fundamental “na formação das crianças leitoras de literatura enquanto arte, capazes de usufruírem da perspectiva humanizadora do texto literário” (Baptista *et al.*, 2022, p. 116). No que concerne à função humanizadora destacada pelas autoras, esse aspecto é enfatizado por Candido (2011), ao apontar que a literatura, em sua forma mais ampla aparece 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” (p. 176). Para ele, a literatura é “o sonho acordado das civilizações”. Dessa forma, o autor enfatiza que a literatura é uma necessidade

universal que precisa ser correspondida e, em vistas disso, se constitui como um direito. Sob esta ótica, corrobora as reflexões e apontamentos aqui tecidos.

Sendo assim, concebendo a literatura como direito, é preciso que seja assegurado o que está posto nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI) e os documentos que orientam ou servem como referência para a estrutura curricular para esta primeira etapa – a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) –, os quais definem as orientações para o fazer pedagógico com as crianças, desde os bebês até os 5 anos de idade. Além destes, nos pautamos no Currículo de Pernambuco da Educação Infantil, cujo documento é utilizado pela rede de ensino no município em que realizamos a pesquisa. Dessa forma, considerando o que os referidos documentos apresentam acerca do trabalho e abordagem referente à literatura, destacamos os principais aspectos neles referenciados.

Destacamos, inicialmente, o RCNEI (Brasil, 1998), cujas orientações didáticas se pautam nos conteúdos e objetivos de aprendizagem como subsídio para auxiliar o trabalho docente. Embora o documento prescritivo mais recente no Brasil seja a BNCC (2017), consideramos que o RCNEI traz contribuições significativas, ao tratar das questões acerca da abordagem das linguagens oral e escrita e, portanto, possa ser utilizado como uma referência, um suporte para o trabalho docente.

O referido documento destaca aspectos importantes acerca do trabalho com o literário na escola, enfatizando a necessidade do acesso da criança aos livros de qualidade, desde a mais tenra idade, a importância do planejamento feito pelo professor e a execução das atividades com a literatura, conforme consta no tópico referente ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita:

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, 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 (RCNEI, Brasil, 1998, p. 143).

Nota-se aqui, portanto, a necessidade de pensar o ambiente para a leitura, os repertórios e as práticas, os quais são dimensões que Perrotti (2015) destaca como escolhas imprescindíveis, ao se pensar a composição dos espaços de leitura, os quais trataremos nos tópicos posteriores (1.5 e 1.6).

Nesse sentido, o papel do professor que atua na Educação infantil, ao realizar a abordagem da literatura junto às crianças, apresentando um acervo literário de boa qualidade é

indispensável. Outrossim, o documento destaca que “uma prática constante de leitura deve considerar a qualidade literária dos textos. A oferta de textos supostamente mais fáceis e curtos, para crianças pequenas, pode resultar em um empobrecimento de possibilidades de acesso à boa literatura” (RCNEI, Brasil, 1998, p. 144). Em conformidade com o RCNEI, defendemos que a qualidade dos livros literários, tal como a frequência das práticas de leitura, são aspectos fundantes da construção da relação da criança com a literatura infantil.

Quanto à ressalva que faz acerca da oferta de textos, é uma condição pertinente, pois ainda há uma compreensão equivocada, por parte de alguns profissionais, de que os textos a serem apresentados às crianças devem ser pautar nos critérios de extensão e de vocabulário simples. Porém, a pequena extensão dos textos e a sua facilidade de apreensão não viabilizam a potência da literatura em suas múltiplas dimensões, de modo a enriquecer e ampliar o vocabulário das crianças e possibilitar várias interpretações do que fora lido (Brasil, 2010).

Por sua vez, as DCNEI (Brasil, 2010), com relação ao trabalho com a linguagem, definem que é preciso que as práticas desenvolvidas na primeira etapa da educação básica “promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura” (DCNEI, Brasil, 2010, p. 26). Sobre a literatura, o referido documento a menciona em sua forma geral, ou seja, não especificando a literatura infantil, contudo, ao tratar das práticas pedagógicas, traz como objetivos que as experiências devem favorecer “a imersão das crianças em diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical” (DCNEI, Brasil, 2010, p. 25). Nesse sentido, o documento sinaliza a necessidade de serem favorecidas, a elas, “experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (DCNEI, Brasil, 2010, p. 25). Portanto, a leitura no referido documento se pauta em vivências que possibilitem uma interação das crianças com a literatura nos seus mais diversos suportes e gêneros.

Com base no documento da Diretrizes, a BNCC (Brasil, 2017) como documento normativo, define um conjunto de aprendizagens que são indispensáveis para os estudantes da Educação Básica, considerando as etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental – anos iniciais e anos finais – e o Ensino Médio. Para a Educação Infantil, a base organiza o currículo em cinco campos de experiência, considerados como “um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes,

entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (Brasil, 2017, p. 38).

Sobre a leitura, esta é tratada de modo mais específico no campo de experiência Escuta, fala pensamento e imaginação, ressaltando-se que “as experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o *desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo*” (BNCC, Brasil, 2017, p. 42, grifo nosso). Nesse trecho, o documento trata especificamente da literatura infantil, destacando três contribuições que as experiências literárias podem promover para a aprendizagem das crianças: o interesse despertado pela literatura por meio da leitura nesse campo; a ampliação das possibilidades para instigar a criatividade; e, sendo a literatura arte (Coelho, 2000), a construção do conhecimento de mundo e, conseqüentemente, o favorecimento da humanização do sujeito nesse processo de sua formação como leitor.

Além disso, destaca que “o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros” (BNCC, Brasil, 2017, p. 42). Percebe-se, de certo modo, uma ênfase na diversidade de gêneros que compõem o campo literário, que é um aspecto pertinente ao ser considerado como um critério a mais para o professor utilizar, ao escolher/selecionar os livros que serão apresentados às crianças e, com isso, viabilizar a ampliação do repertório dos pequenos leitores.

No que se refere ao livro, a BNCC faz referência ao manuseio desse objeto como forma de que, através do contato com os livros, a criança aprenda a distinguir o texto verbal e o imagético, a manuseá-los de modo correto e saiba os modos de direção da escrita – da esquerda para a direita e de cima para baixo. Nisso incide a importância do professor como mediador, cujo comportamento leitor será tomado como referência pelas crianças, pois, conforme salienta Petit (2013, p. 35), “a importância de ver os adultos lendo com paixão também se manifesta no relato dos leitores”.

Outro documento que apresentamos aqui é o Currículo de Pernambuco (2019), utilizado pela rede pública municipal de ensino – ao qual a instituição em que realizamos a pesquisa pertence – como norteador dos planejamentos e práticas pedagógicas, tendo em vista que, até então, a referida rede não possui o seu currículo próprio. No que diz respeito à literatura infantil esse documento reitera a perspectiva da BNCC, quando trata do campo de experiência “escuta, fala, pensamento e imaginação”, mencionada logo acima. Mas, para as crianças pequenas, de 4

a 5 anos e 11 meses, podemos destacar os seguintes objetivos de aprendizagem no documento sobre a abordagem da literatura: “Folhear livros e escolher aqueles que mais gostam para ler, procurando orientar-se por temas e ilustrações, tentando identificar palavras conhecidas” (Pernambuco, 2019, p. 107) e também

Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos e variados para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura, identificando elementos da estrutura de gêneros textuais, como apresentar um livro pela leitura do título, uma história mostrando a capa do livro, o título e o nome do autor, leitura de poemas reconhecendo palavras que rimam etc (Pernambuco, 2019, p. 112).

Tais objetivos se referem às habilidades que as crianças precisam desenvolver ao longo do ano, sendo conhecimentos a serem desenvolvidos a partir da mediação do professor nas atividades que abordem a leitura literária.

De modo geral, os documentos aqui mencionados destacam o trabalho com a literatura na Educação Infantil e trazem em suas propostas diferentes concepções sobre a leitura, como no RCNEI há uma ênfase na leitura como prática social, pautando-se na perspectiva do letramento, aspecto este que os outros documentos não apresentam. As DCNEI, por sua vez, apresentam a leitura com base nas múltiplas linguagens, possibilitando às crianças o contato com diversos gêneros e formas de expressão, sendo realizada em situações que possam experienciá-la de forma significativa. Por fim, a BNCC e o Currículo de Pernambuco trazem a leitura inserida em um dos campos de experiência, destacando as atividades de leitura como aquelas que promovem o contato com os diferentes gêneros e suportes.

Considerando a relevância da abordagem da literatura infantil de forma a propiciar experiências significativas com o texto literário para as crianças, ressaltamos a importância e a necessidade dos espaços formativos, seja na formação inicial ou continuada, para discutirem essas questões com os professores, visando de modo profícuo a formação do leitor literário.

No que diz respeito à formação do leitor de literatura, Graça Paulino (2004, p. 86) destaca que esta

significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção.

Ademais, sendo a literatura um direito de todos os seres humanos, conforme afirmado por Candido (2011), acreditamos que essa condição, precisaria estar posta nos documentos que

regem e norteiam a Educação Infantil, principalmente, como forma de assegurar esse direito a todas as crianças.

Destarte, considerando os pressupostos para formação do leitor literário e a carência da formação docente, temos documentos que defendem a criança como um sujeito de direitos, como protagonista do processo de aprendizagem. Assim, de acordo com Corsino (2017), ressaltamos que a criança não é “um vir a ser” e o lugar que ela ocupa é sim, de uma criança que interage e que é capaz de ser sensibilizada e, por isso, a necessidade de defender a abordagem do texto literário pautada na motivação estética.

Sabemos que as concepções perpassam e são expressadas continuamente no cotidiano da instituição escolar e compreendê-las é, imprescindivelmente, um exercício fundamental para que o professor possa consolidar a sua prática pedagógica com as crianças. Dessa forma, buscando a relação aqui defendida entre essas concepções – criança, infância, literatura infantil e Educação Infantil – a seguir, iremos tratar acerca da leitura literária no âmbito da pré-escola.

1.3 A leitura literária e sua abordagem na pré-escola

Considerando a literatura como direito, conforme defendido por Candido (2011), partimos em defesa de que as crianças precisam ter acesso a um rico e diverso acervo de livros, principalmente dos literários (Parreiras, 2009), tendo em conta que a leitura literária propicia uma experiência vigorosa acerca de diversas questões de cunho subjetivo e, dado isso, não se configura como um saber previsível.

À vista disso, Cosson (2012, p. 17) destaca que a “experiência da leitura literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência”. Nessa mesma perspectiva, Nunes (2022, p. 57) salienta que essa experiência não tem uma normativa a ser seguida, é necessário que ela seja vivida, a fim de que “os sentidos decorram da interação com o texto, uma experiência que é individual e, por isso, sensível”. Nessa experimentação do literário, apontada pelos referidos autores, está posto o discurso estético, a função estética da literatura, enquanto arte a ser contemplada, apreciada.

E quando nos referimos à leitura literária, cabe refletirmos acerca do que necessariamente se trata essa leitura. Para Graça Paulino (2014, s/p),

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.

Essa interação prazerosa com o texto literário é umas das condições basilares na formação do leitor e, considerando esse aspecto, faz-se necessário deixar à disposição das crianças um bom e diversificado acervo de livros literários de qualidade, para que tenham acesso/contato constante a/com eles e, por meio da mediação literária realizada por leitores mais experientes, elas possam ter cada vez mais o gosto pela leitura. Ressaltamos que os livros a serem disponibilizados para as crianças, os quais são foco deste estudo e que, de fato, são literatura infantil “são aqueles abertos ao encontro, à experiência sensível resultante da leitura em si” (Nunes, 2022, p. 58).

É sabido que a leitura literária pode proporcionar outros aprendizados, mas é preciso que, no trabalho com a literatura, não seja colocada como prioridade a condição de um “ser boa para”, pois, como enfatizado pela estudiosa na citação acima, muitos objetivos podem estar atrelados nesta atividade, mas esses não têm de ser tidos como os mais importantes, afinal, “a literatura não é lugar de certezas, mas o território da dúvida” (Andruetto, 2012, p. 68).

Portanto, é imprescindível que a interação realizada entre o leitor e o texto seja enfatizada na perspectiva da fruição, da imaginação, pelo viés da fabulação, como ressaltado por Candido (2011). Dessa forma, “a leitura literária requer liberdade, cujo único limite é o respeito pela leitura do outro, que pode apresentar suas singularidades. As preferências de cada um são respeitadas, para que ocorra de fato uma leitura literária” (Paulino, 2014, s/p). E esse respeito se dá na mediação, na maneira como o leitor mais experiente conduz essa relação/interação entre os leitores e o texto literário, visando ao fomento à imaginação da criança nesse processo de leitura (Paulino, 2014).

A presença da literatura na vida dos sujeitos pode ter seu início desde a mais tenra idade, pelo ato de ouvir e contar histórias. O ato de contar é uma necessidade humana e, de acordo com a estudiosa Kaercher (2001, p. 81), “dessa necessidade humana surgiu a literatura: do desejo de ouvir e contar para, através dessa prática, compartilhar”. Quantas histórias foram contadas e perpassadas por tantas gerações, as quais são permeadas dos mais diversos sentimentos, experiências e sensações e continuam a encantar e instigar o gosto pela leitura, construindo as bases para a formação do leitor.

Sabemos que se aprende a ler literatura lendo-a, e essa aprendizagem vai consolidando e ampliando as suas dimensões por meio de um processo constante de trocas e interações entre leitor e texto, ou seja, não é algo, que ocorre de maneira natural/espontânea. Ademais, essas

práticas literárias têm como respaldo a relação que o professor tem com a literatura, mas também, com as crianças, pois

O papel do profissional da educação infantil no oferecimento de uma boa literatura à criança se torna imprescindível. 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 (RCNEI, Brasil, 1998, p. 143).

Em concordância com Kaercher (2001, p. 82), destacamos que, a partir “destas práticas, de ouvir e contar histórias, surge a nossa relação com a leitura e a literatura”, uma vez que a literatura inserida na rotina escolar, de forma bem planejada, promove o encantamento e o prazer pelo literário

No entanto, quando nos detemos ao contexto escolar, mais precisamente na Educação Infantil, conforme apontado pela supracitada autora, às vezes na rotina destas instituições escolares não se dá a devida importância de ouvir e contar histórias, se limitando à definição de papéis – onde um conta e outro ouve, e nisso se encerram as possibilidades de partilha (Kaercher, 2001), tal como a abertura ao sentido sobre o que fora lido.

Acerca dos modos como a leitura literária tem sido abordada nas práticas junto às crianças, há várias orientações de como realizar esses momentos, mas, reiteramos a necessidade de estarmos conscientes do embasamento teórico que fundamenta essas escolhas: o que compreendemos por criança e infâncias, bem como a concepção de Educação Infantil que defendemos. “Uma escolha que estará embasada no modo como concebemos o desenvolvimento da criança e na importância que damos a nossa ação pedagógica diária” (Kaercher, 2001, p. 82). Todavia, é imprescindível compreendermos que as orientações que visam viabilizar a relação e a interação da criança com as experiências literárias devem ser tidas, segundo Kaercher (2001), como “aproximações” e, dessa forma, não podem ser tomadas como classificatórias.

Nessa perspectiva, é importante destacar que “essa forte relação da literatura com a arte que assumimos implica em não encaixar os textos literários em modelos com características obrigatórias ou imprescindíveis. Essa caracterização da literatura como arte demanda [que] leitores e mediadores conheçam um amplo repertório de textos” (Nunes, 2022, p. 59) e, com base nesse conjunto de obras lidas, ambos terão o suporte necessário para elencar as características de um texto literário e saber distingui-lo de outros textos, como bem ressalta a autora.

Com base nesses pressupostos, podemos trazer as seguintes indagações: Como promover o contato com o texto literário? Como possibilitar essas vivências com a literatura na Educação Infantil? Como estas podem viabilizar uma relação prazerosa com a literatura? E como promover a constituição da formação leitora de nossas crianças?

Inicialmente, é preciso tornar o livro algo próximo das crianças e a leitura, como algo prazeroso que os instigue a compreender o que vai além de situações imbricadas nos conteúdos curriculares, considerando que a “experiência literária também está relacionada ao contato da criança com o objeto livro” (Pereira, 2014, p. 82).

Importante também destacar que a formação leitora aqui defendida diz respeito à compreensão de leitura em sua dimensão ampla, ou seja, a leitura

como um processo amplo de construção de sentidos, que não se reduz apenas ao domínio da palavra escrita, mas que, fundamentalmente, abrange as diversas linguagens (gráfico-plástica, musical, corporal, imagética, etc.) que fazem parte (ou deveriam fazer) do dia-a-dia da Educação Infantil (Kaercher, 2001, p. 83).

Aqui incide a importância de disponibilizar livros literários que estejam de acordo com os critérios de qualidade e bibliodiversidade, os quais são aspectos fundamentais para orientar a escolha dos livros para as crianças e constituição dos acervos das instituições escolares (Amaral; Baptista e Sá, 2021). Com relação à qualidade dos livros literários, Paiva (2016) aponta como critérios três aspectos: a qualidade textual, referente à estrutura da narrativa, seja ela verbal ou imagética, e que possibilita a ampliação do repertório vocabular da criança; a qualidade temática, pensando a diversidade de temas e o tratamento dado a estes, atentando-se aos interesses das infâncias em suas múltiplas especificidades; e a qualidade gráfica, que refere-se ao projeto editorial da obra, de modo que os recursos proporcionem ao leitor uma significativa e rica interação com o livro (Paiva, 2016).

No que se refere à bibliodiversidade, convém delinear este conceito que, de acordo com Schroeder (2009) trata-se de

uma grande quantidade de expressões culturais e de diferentes expressões culturais, visões e modos de expressar-se que existem entre as sociedades [...]. Acesso a muitos títulos, desde as histórias em quadrinhos aos belos livros ilustrados são fatores essenciais que despertam o interesse pela leitura (Schroeder, 2009, p. 10 apud Santos, 2017, p. 4).

Além disso, Haussauer (2022) pontua que este é um termo que surgiu no âmbito editorial a fim de destacar as diversas expressões culturais. Ainda, de acordo com a autora, esse é um termo que apareceu com muita frequência no Plano Nacional do Livro e Leitura, em virtude da

pluralidade cultural que há no Brasil tendo o “potencial de traduzir a necessidade de heterogeneização dos acervos das bibliotecas públicas, garantindo a diversidade de títulos e temas nas prateleiras e um espaço que abrigue distintos campos de conhecimentos e visões de mundo” (Haussauer, 2022, p. 16).

No que diz respeito à relação deste conceito como critério de escolha para os livros de qualidade a serem ofertados para as crianças, Amaral, Baptista e Sá (2021) ressaltam que esse termo diz respeito à diversidade de obras que compõem o acervo levando em conta a variedade de gêneros literários, tipos de texto, os formatos dos livros, diversos autores e ilustradores, etc. Para as autoras, “essa diversidade é importante, uma vez que livros variados, ou seja, de linguagens, conteúdos, temas diversos são fundamentais para que seja cultivado um mundo cultural mais rico e instigante” (p. 21). Além do mais, reiteram que “os livros são oportunidades de encontro e ampliação das experiências humanas. Quanto mais diversificado o acervo, mais oportunidades de experiência para as crianças” (p. 21) e, consequentemente, contribuir na ampliação dos repertórios delas. Nesse aspecto, corrobora a premissa defendida por Candido (2011), ao afirmar a literatura como objeto que tem um poder humanizador.

Diante dessas considerações, em concordância com Kaercher (2001, p. 83), reiteramos que, “para formar crianças que gostem de ler e vejam na leitura e na literatura uma possibilidade de divertimento e aprendizagens, precisamos ter, nós adultos, uma relação especial com a literatura e a leitura”. É necessário que, enquanto professores de crianças e mediadores de leitura, teçamos a nossa história de leitores, que precisam ter consciência do seu papel e responsabilidade na formação dos pequenos leitores e, para tal, precisam se constituir como um bom leitor, “um bom amante do literário”, posto que as contribuições advindas destas práticas dependem significativamente da relação que este professor tem com a literatura, assim como das relações entre ele e as crianças (Giroto; Silveira, 2013).

Sendo assim, na próxima seção, tecemos nossas considerações acerca da formação docente voltada para a mediação da leitura da literatura infantil pela criança

1.4 A formação docente e as suas contribuições para a formação do leitor de literatura na Educação Infantil

Pensar a formação docente e as suas contribuições para a formação do leitor de literatura infantil exige pensar no professor como o responsável pela mediação entre as crianças e o livro literário, a fim de promover experiências significativas de leitura, condição necessária, em razão

de que a maneira como essas práticas são conduzidas tem relação estreita com os modos como se concebe e compreende a literatura infantil. Assim sendo, podemos questionar como o acesso das crianças à literatura infantil tem sido assegurado pelo professor? E a partir dessa questão, podemos delinear uma reflexão sobre a formação desse professor e sua relação com a trajetória da literatura infantil no tocante à sua definição.

Pensar essa formação, primordialmente, requer a compreensão de que “a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos”, conforme aponta Tardif (2002, p. 36). Sob essa perspectiva, o referido autor define o saber docente como um saber plural que integra os saberes advindos dos campos da formação profissional: os disciplinares, voltados a um conhecimento específico; os curriculares, que dizem respeito aos modos como a escola se apropria e produz os conhecimentos; bem como os experienciais, que estão relacionados à prática docente.

Segundo Tardif (2002) esses saberes estão implicados no fazer do professor e mantêm diferentes relações com ele. Sendo assim, não operam de maneira isolada, mas se articulam continuamente no fazer docente. Desse modo, ao tratar da formação docente, e aqui pensando essa formação voltada ao ser leitor, é fundamental compreender que esta se consolida através da interação entre esses diferentes saberes apresentados por Tardif. A formação docente, nesse contexto, deve envolver essa pluralidade de saberes, com um sólido investimento no que diz respeito ao conhecimento teórico-prático, crucial para se pensar e efetivar uma educação de qualidade.

Em relação à educação de qualidade voltada para a formação leitora, Paiva (2015) ressalta que as práticas com a literatura na escola vêm crescendo cada vez mais, principalmente no âmbito da Educação Infantil, destacando que os professores alegam que, ao ler livros para as crianças, ajudam-nas a se aproximarem da língua escrita. Apesar disso, a autora aponta que

a precária formação profissional sobre literatura infantil desses docentes não permite que eles entendam muito bem que relação pode ter essa atividade com o processo de aprendizagem como um todo, com o estabelecimento de objetivos concretos de desenvolvimento da criança (Paiva, 2015, p. 160).

No que se refere à formação inicial dos professores que cursaram Pedagogia, pode-se destacar as limitações acerca das disciplinas – que abordam a literatura infantil – ofertadas no currículo dos cursos, tal como a sua ausência. Sobre isso, em uma consulta realizada pelas autoras Belmiro, Machado e Baptista (2015), as estudiosas destacam que, dentre as 39 universidades federais brasileiras que ofertam o curso de Pedagogia na modalidade presencial, apenas 17 delas tinham disciplinas obrigatórias de literatura infantil. Saldanha e Amarilha

(2018), que também realizaram um levantamento a respeito do ensino de literatura nos cursos de Pedagogia em 27 universidades federais em nosso país, constataram que apenas 11 delas oferecem a disciplina na área de literatura como obrigatória, e 14 instituições oferecem-na como optativa.

Tal resultado evidencia que muitos dos professores, graduados em nosso país, não tiveram oportunidade de uma formação adequada no que concerne ao trabalho e à abordagem dos livros literários, seja pensando e refletindo sobre a promoção do acesso das crianças aos livros, também no que se refere à mediação da leitura literária. Demonstram, portanto, uma lacuna em sua formação, a qual gera um impacto na sua constituição enquanto professor-leitor e, conseqüentemente, na formação de leitores de literatura, conforme defendemos neste trabalho. Destarte, concordamos com Saldanha e Amarilha (2018, p. 161-162), quando afirmam que

A lacuna deixada na formação inicial formal do docente poderá implicar prática insatisfatória na sala de aula. A didatização inadequada do texto literário é uma delas, pois sua utilização como pretexto para o ensino de gramática ou a interpretação mecânica “do que o autor quer dizer”, tarefas meramente pragmáticas, retiram da literatura sua essência de criação artística que propicia ao leitor a transição entre o mundo real e a ficção, que propicia a fantasia, a imaginação, o diálogo, o alargamento de compreensão dos conflitos, problemas, crises, encontros e desencontros da vida. Sem contar o uso do texto literário como pretexto para ensino moralizante, limitando-o a discurso monológico, sem explorar suas possibilidades polissêmicas e emancipatórias.

Dessa forma, refletir acerca das práticas de leitura literária na Educação Infantil é um exercício imprescindível na formação docente, a fim de que, compreendendo a dimensão deste campo e as suas contribuições para e na formação leitora das crianças, possa planejar a abordagem do texto literário de forma significativa.

Além da formação inicial, por vezes, a formação continuada ao longo do exercício profissional deste professor, nem sempre propicia situações em que ele possa refletir acerca da leitura literária e suas potencialidades na formação do leitor. Tal situação também é apontada por Belmiro, Machado e Baptista (2015, p. 98) quando destacam que “em muitos casos, os professores, nos seus cursos de formação, tanto inicial quanto continuada, aprendem a ensinar leitura e escrita sem que, muitas vezes, tornem-se eles mesmos leitores e produtores de textos”. Há mais uma reprodução de saberes que vão sendo perpassados, por vezes, sem uma postura crítico-reflexiva sobre o fazer pedagógico. Assim, nesse âmbito formativo, as autoras alegam que nem sempre, os professores “são estimulados a fazer uso da leitura e da escrita como atividades que implicam um movimento intelectual mais desafiador” (p. 98). E quando diz respeito à leitura literária, pode-se constatar uma defasagem maior, embora, seja notório

destacar que tenha crescido, recentemente, o quantitativo de grupos de estudos que se dedicam a esta área e suas múltiplas dimensões, em defesa do literário.

Nesse contexto, é inevitável um questionamento: como o professor poderá formar leitores se ele mesmo não se constitui como tal? Como irá despertar o prazer pela leitura em outros sujeitos, se este prazer não foi despertado primeiramente em si? Afinal, “para que a relação entre crianças e textos literários se realize na plenitude que esse tipo de texto requer, os professores devem ser, eles mesmos, leitores, participantes ativos da cultura e do universo literário” (Belmiro, Machado, Baptista, 2015, p. 99). Assim, no caminho de pensar sobre a formação docente e como ela incide nas práticas com a leitura literária na Educação Infantil, Reyes (2012a) contribui, ao destacar o lugar da literatura na educação, na defesa de uma “pedagogia da leitura que desse vazão à imaginação dos alunos e ao livre exercício de sua sensibilidade, para impulsioná-los a ser recriadores dos textos” (p. 26-27). Recriar-se que, segundo a autora, diz respeito a: “reconstruir o processo criador. Isso implica reconhecer um caminho seguindo as pegadas do outro. Talvez por isso continue sendo mais fácil ensinar a repetir [...] do que promover o surgimento da voz própria de cada aluno” (p. 27).

Esse processo de formação leitora perpassa pelos sentidos, pelas vias da experimentação/experiência, da sensibilização e, sendo assim, é necessária essa constituição leitora primeiramente no professor, conforme corrobora Reyes (2012a), ao defender que “a literatura deve ser lida – vale dizer: sentida – a partir da própria vida” (p. 26). E acrescenta ainda que esse é um processo complexo, pois “quem escreve deve estreitar as palavras e reinventá-las a cada vez, para lhes imprimir sua marca pessoal. E quem lê recria esse processo de invenção para decifrar e decifrar-se na linguagem do outro” (Reyes, 2012a, p. 26). Nesse processo incide um dos cernes, se podemos assim dizer, da leitura literária, a qual, ainda de acordo com a referida autora “trata-se de uma experiência de leitura complexa e, deve-se dizer, difícil. Mas passível de ser ensinada. E, para ensiná-la, convém partir de sua essência” (p. 26).

Nessa direção, sabemos que as escolas, conforme aponta Kaercher (2010), são determinantes na formação do leitor literário. Por isso, a autora enfatiza a importância da política de formação docente e a responsabilidade dos educadores tanto na ação de “planejar, implementar e avaliar – constantemente – uma ação voltada para a formação do leitor literário” (Kaercher, 2010, p. 136), mas também que “participem ativamente do seu processo de formação como ‘formadores de leitores’” (Kaercher, 2010, p. 136). Destaca ainda que, “priorizando a ludicidade, a partilha, a escuta atenta dos interesses e curiosidades das crianças, poderemos

promover uma formação de leitores qualificada, comprometida e, sem dúvida, inesquecível” (Kaercher, 2010, p. 142).

Nessa perspectiva, o texto literário não é mero suporte para se trabalhar determinado conteúdo escolar, mas sim, um artefato cultural e, como tal, necessita ser contemplado em toda a sua inteireza, carregado de subjetividades, de forma que o leitor literário possa apreciar “a qualquer momento e, ao longo de sua vida, a literatura com ‘L’ maiúsculo, desfrutando, assim, da experiência estética proporcionada por essa manifestação artística” (Paiva, 2015, p. 159).

Assim, planejar práticas de leituras que coadunem a literatura enquanto manifestação artística (Coelho, 2000; Parreiras, 2009) e a sua promoção como direito que favorece a humanização do sujeito (Candido, 2011) não é uma ação que acontece de forma espontânea e, por esse motivo, requer do docente a consciência de sua responsabilidade e do seu papel enquanto mediador e formador de leitores, sendo esta compreensão construída e fortalecida ao longo do processo de formação acadêmico-profissional. Afinal, é papel do professor “iniciar a criança no mundo das letras, incentivando o gosto pelo livro, o desenvolvimento do hábito da leitura” (Burlamaque, 2006, p. 79). À vista disso, é crucial que os professores tenham compreensão da sua importância e da responsabilidade que têm enquanto mediadores e promotores de leitura, principalmente, considerando que a escola geralmente é o primeiro – e muitas vezes, o único – local onde as crianças terão acesso aos textos literários.

No processo de mediação e práticas com a leitura literária, o professor é “quem vai indicar os livros aos alunos, oferecendo-lhes um repertório de títulos” – ampliação do repertório e da bagagem cultural e leitora dos alunos – “oferecendo-lhes fruição no ato de ler” (Burlamaque, 2006, p. 80). Para isso, requer, primordialmente, que este também seja um bom leitor. Dado isso, concordamos com Burlamaque (2006), ao ressaltar que é do encontro do leitor com o texto que “resulta o leitor ou não-leitor” (p. 84), e esse encontro diz respeito, primeiramente, à relação do professor com os textos literários, pois sendo ele o mediador mais experiente, é quem irá promover o encontro entre as crianças, enquanto sujeito leitor, e os livros. Destarte, concordamos com Trindade (2017, p. 185), ao enfatizar que “não há caminho mais seguro para o profissional aprender a mediar o livro do que o de se tornar leitor. Na realidade, somente assim ele saberá avaliar quais são as melhores estratégias para aproximar leitores e livros”.

Conscientes, assim, de que a “literatura não se ensina, aprende-se com ela. Mas, à medida que se aprende, é possível passar para outros um pouco daquilo que o prazer da leitura

deixou em nós” (Martins; Versiani, 2014, p. 18), nesse processo de aprendizagem, a mediação da leitura é um instrumento imprescindível, sobre o qual iremos tratar no tópico a seguir.

1.5 A mediação da leitura literária nos espaços educativos: o encontro entre as crianças e o livro

Conforme ressaltamos anteriormente, o trabalho com a leitura literária na Educação Infantil se dá a partir da mediação, através da relação entre a criança, o adulto e o livro. O(a) professor(a), enquanto sujeito mais experiente, desempenha papel fundamental nesse contexto, uma vez que nas turmas de Educação Infantil é ele (a) quem vai mediar o encontro entre as crianças e o livro literário. Mas não é o encontro por si só, ou seja, não é apenas possibilitar o contato com os livros, é preciso promover o encontro com o livro literário de modo a provocar, instigar a curiosidade, ampliar os repertórios culturais, despertar os múltiplos sentimentos, propiciar a abertura ao sentido daquilo que é lido. Petit (2008, p. 154) corrobora essa posição, ao afirmar que “o gosto pela leitura não pode surgir da simples proximidade material com os livros. Um conhecimento, um patrimônio cultural, uma biblioteca, podem se tornar letra morta se ninguém lhes der vida”.

Portanto, em conformidade com a referida autora, ressaltamos a importância do professor como mediador e concordamos com ela ao defender que “não é a biblioteca ou a escola que aguça o gosto por ler, por aprender, imaginar, descobrir. É um professor, um bibliotecário que, levado por sua paixão, transmite através de uma relação individual” (Petit, 2008, p. 166).

Assim sendo, para que esse processo de mediação ocorra de forma significativa, é fundamental que o professor planeje as atividades de leitura, levando em conta “desde o estabelecimento de critérios para a seleção do texto, até a ênfase, a intencionalidade de cada leitura e seus desdobramentos para além da leitura em si” (Cardoso, 2014, *on-line*). A partir desses critérios, o professor, enquanto mediador, poderá aproximar o leitor e o livro, buscando estreitar essa relação e, com isso

pode dar oportunidades para que a criança, desde muito pequena, converse sobre as várias dimensões apresentadas por um texto, sejam elas linguística, metalinguística ou de conteúdo. Ao se ter clareza do “por que ler” e de “como ler” determinado texto, é possível chamar a atenção para a sua materialidade gráfica (sinais de pontuação, tipografia, tamanho etc.), para as escolhas textuais, os personagens, o tipo de narrador, o vocabulário, os marcadores temporais, entre outros aspectos. Assim sendo, quando se fala de *mediação literária na Educação Infantil*, se ultrapassa a ação estrita de ler para que as crianças se relacionem com livros e se coloca, portanto, como desafio, dar

visibilidade à linguagem a fim de introduzi-las no universo letrado desde a primeira infância (Cardoso, 2014, s/p).

Além do mais, nessa mesma perspectiva, a estudiosa Bajour (2012) enfatiza que,

ao escolhermos o que será lido com outros, estamos imaginando por onde poderemos introduzir os textos nas conversas literárias, por onde entrarão os demais leitores, que encontros e desencontros a discussão poderá 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 (p. 27).

Acerca disso, temos uma dimensão que nos possibilita compreender a função e a responsabilidade do mediador, como agente que deve potencializar as capacidades leitoras das crianças, através das experiências propiciadas por meio da interação entre elas e o livro literário. Numa experiência onde o ler vai além de uma decodificação da escrita, pois, como afirma Solé (1998, p. 22), “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto”. Assumir tal atitude em relação às atividades de leitura, requer do profissional esse conhecimento reflexivo crítico, conforme ressaltamos nos tópicos anteriores, pois não é processo que se realize de forma espontânea. A essas, portanto, estão subjacentes os modos como a leitura é compreendida por ele.

Ao pensar essa mediação e as atribuições do professor nesse processo, Nunes (2022, p. 24) traz como contribuição que,

para mediar a leitura literária, é preciso saber que leitura é essa, sendo leitor, e para que se desperte e promova o desenvolvimento de um leitor de literário há que se contar com a mediação do ‘[...] olhar do leitor adulto que tenta auxiliá-la a perceber o texto de maneira diferente, explorá-lo, decodificá-lo e compreendê-lo a partir desse novo olhar’ (Nunes, 2007, p. 12).

Nessa mesma direção, Reyes (2012b) destaca que a tarefa dos mediadores é

fornecer as condições ideais para que ocorra o encontro entre um livro e um leitor. E as condições são: garantir que haja bons livros, lê-los para as crianças e permitir que elas possam tocá-los e mordê-los. É importante também mostrar para as crianças que, ao lado de um livro, há um adulto. Talvez elas não busquem nem os adultos, nem a história, mas essa voz que, enquanto dura a história, está lá, à disposição delas, através das figuras da mãe ou do pai, que deixaram toda a sua vida em suspenso só para lhes contar uma história (p. 14).

É preciso, portanto, apontar os caminhos, direcionar as crianças nesse processo constante de relação com os livros, que se inicia desde os bebês que vão se constituindo como leitores aos seus modos, por meio da interação constante com o livro, experimentando esse

objeto através do tocar, do pegar, de ouvir, ou seja, pelos sentidos. Assim, concordamos com Petit (2013, p. 35), ao afirmar que “para que uma criança se torne mais tarde um leitor, sabemos como é importante a familiaridade precoce com os livros, a possibilidade de manipulá-los para que esses objetos não cheguem a investir-se de poder e provocar medo”.

Além disso, ao ler para os bebês, mesmo que estes não compreendam a linguagem escrita, o professor, ao propiciar os momentos de leitura, estará contribuindo para que tenham uma experiência literária significativa.

Reyes (2010) ressalta que o contato com a literatura pode acontecer desde antes do nascimento, embora o bebê não seja ainda capaz de compreender os significados daquilo que escuta, sente as entonações e melodias que o envolve e acalenta. Para a autora, “a criança é um leitor poético ou, mais exatamente, um ouvitor poético desde o começo da vida e que seu encontro primordial com a literatura pela poesia se baseia no ritmo, na sonoridade e na conotação” (Reyes, 2010, p. 33-34).

Por esse caminho, considerando a escola como o espaço privilegiado para a vivência das experiências literárias, as rodas de história ou rodas de leitura também são atividades de suma importância, pois, por meio da leitura em voz alta, o professor empresta a sua voz para dar vida ao que é lido e, de modo concomitante, favorece a fruição do texto. De acordo com Ribeiro (2006), “a voz emitida vem como movimento, trazendo a atualização do texto pela voz do leitor. É também um dos elementos preponderantes para que ocorra a leitura na sala [...] porque a disposição de entrar no texto é acordada pela socialização do ato da leitura” (p. 100).

Adicionalmente, Parreiras (2009, p. 50) frisa que “a leitura em voz alta tem efeito diferente da leitura silenciosa e abre a oportunidade para a criança ter voz frente aos colegas, falar, ler e ser ouvida”. Ou seja, por meio da leitura em voz alta, o professor viabiliza a inserção das crianças no acesso à linguagem como prática social, como bem cultural e histórico. Principalmente, quando se é possibilitado às crianças o espaço para que elas possam recontar as histórias que elas conhecem para os seus pares.

No que se refere à roda de história, Brandão e Rosa (2018, p. 34) defendem a importância das conversas estabelecidas a partir das histórias lidas, como instrumento que viabiliza nas crianças “uma atitude de busca e construção de sentido na sua interação com os textos escritos”. Por meio das práticas de leitura, as autoras apontam para os aspectos que são evidenciados nas aprendizagens como

o interesse crescente das crianças pelo conteúdo do que é lido; a atenção que desperta a sonoridade das palavras, a capacidade de perceber o encadeamento temporal e causal de eventos presentes na narrativa, a possibilidade de compor um

repertório de histórias conhecidas, apreciadas e até aprendidas de cor, entre outros (p. 35).

Para tanto, a fim de que sejam vivenciadas experiências com a leitura que possibilitem essas múltiplas aprendizagens, defendemos que “é preciso [...] propiciar às crianças experiências de leitura enriquecedoras, em que a literatura se mostre como uma realidade possível, ativadora da imaginação e do conhecimento do outro e de si mesmo” (Aguiar, 2011, p. 8). E os livros literários, mais especificamente ao que tratamos nesta pesquisa, os de literatura infantil, têm essa potencialidade de nos provocar, instigar a curiosidade, nos convidando a sair do lugar e construir outros sentidos, muitas vezes questionando o que até então estava evidente (Pimentel, 2016).

Entendemos que, ao abordar os textos literários com as crianças pequenas, mesmo ainda não sendo leitoras – no sentido que ainda não leem convencionalmente – como defendem Souza, Neto e Giroto (2016, p. 197), não podemos deixar de incluir, nos espaços educativos, “atividades para expandir seus conhecimentos prévios, ampliar seu repertório de vivências, de mundo, de sentimentos, experiências com o livro, com as narrativas do mesmo”. Isso porque, quando falamos de atividades com a leitura, literária ou não, a compreensão passa pela atribuição de sentidos ao que se lê, ressaltando-se que a experiência literária é única para cada sujeito, pois depende das suas bagagens de conhecimentos e repertório enquanto leitor.

Dessa forma, as autoras citam que são necessários quatro aspectos a serem considerados nos momentos de interação da criança com o texto, de modo a possibilitar condições necessárias para a compreensão leitora. São eles: “1) Conhecimento prévio e experiências do leitor; 2) As características do texto, objeto de leitura; 3) As particularidades do contexto da leitura; 4) As estratégias aplicadas para compreender o texto” (Souza, Neto e Giroto, 2016, p. 198).

Ao trazerem a discussão dessas quatro premissas, as autoras destacam que a primeira condição diz respeito à bagagem ou repertório cultural constituído a partir de vivências e experiências anteriores, ou seja, ao que nomeamos de “conhecimento de mundo”. Assim, “quando iniciamos a leitura de um texto, pensamos em várias informações que temos sobre o mundo em relação àquilo que estamos lendo” (Souza, Neto e Giroto, 2016, p. 198). Consequentemente, as crianças irão ampliando este repertório de informações acerca de determinados assuntos.

No que se refere às práticas que podem ser realizadas nas salas de referência, a fim de que as crianças possam ativar o conhecimento na leitura, Souza, Neto e Giroto (2016) pontuam algumas intervenções: “a conversa sobre o livro, a discussão sobre o vocabulário, atividades

para a roda de leitura, entre outras, podem criar oportunidades e parâmetros para que as crianças continuem construindo conhecimento prévio” (p. 199).

Relativamente à segunda condição, salientam que o conhecimento prévio não diz respeito somente às informações no geral, mas também aos conhecimentos inerentes aos textos lidos: características textuais e linguísticas. Ainda assim, ressaltam que possuir essa bagagem de conhecimentos não é condição única para que o leitor possa construir sentidos sobre o texto lido, ou seja, é preciso que ele “consiga associar esses conhecimentos e essas informações uns/umas com os outros/as para que a compreensão textual ocorra” (Souza, Neto e Girotto, 2016, p. 200). E essa compreensão vai sendo desenvolvida por vias da mediação de leitura, nessa conversa viabilizada pelo professor.

De modo geral, tais aspectos referem-se aquilo que o leitor já sabe, um conhecimento que fora adquirido por meio de experiências anteriores, sendo eles o “conhecimento de mundo, textual e linguístico”. Tais conhecimentos servirão para estabelecer conexões sobre o tipo de texto de que se trata, em que contexto ele pode ser utilizado e sua finalidade e, desse modo, o leitor estará agindo sobre o texto, num processo de interação com o escritor (Souza, Neto e Girotto, 2016).

Nessa perspectiva, concordamos com Souza, Neto e Girotto (2016), ao afirmarem que a compreensão do texto demanda a utilização de estratégias leitoras e a ativação dos conhecimentos prévios e, em vista disso, o ensino da leitura nos espaços educativos precisa abordar essas questões, “caso contrário, estaremos estagnados no plano da decodificação” (p. 200). Portanto, no ensino da leitura literária na Educação Infantil é preciso “focar na estética e na compreensão leitora, sem perder de vista as funções da literatura” (p. 212). Diante disso, de como as práticas podem ser realizadas a partir da leitura literária, um outro aspecto importante diz respeito aos espaços destinados à leitura, seja nas salas de referência, nomeados como cantinhos da leitura; seja nas bibliotecas ou salas de leitura organizadas no ambiente escolar, acerca dos quais trataremos a seguir.

1.6 Os espaços de leitura nas unidades educativas: a biblioteca escolar e os cantinhos de leitura

Concomitante às práticas de mediação de leitura, os espaços onde estas ocorrem são de fundamental importância no processo de formação do leitor e, principalmente, quando tratamos do leitor literário. Isso porque, os espaços de leitura, de acordo com Perrotti (2015),

extrapolam [...] os limites de simples recursos de apoio, meros canais físicos de distribuição de signos e objetos culturais diversos. Cantos e salas de leitura, bibliotecas (físicas ou virtuais) são instâncias discursivas, portadoras de sentidos. Significam. Configurá-los, colocá-los em funcionamento é, nesse aspecto, narrar, contar, produzir histórias cujos significados estão situados além dos suportes e signos que disponibilizam (p. 133).

Desse modo, os elementos dispostos nesses espaços não são apenas detalhes que tenham sido pensados para ornamentá-los. São escolhas que incidem diretamente no âmbito da formação e, além disso, conforme destaca o autor, esses espaços se configuram como “organismos concretos, inscritos igualmente em contextos concretos vivos. São construções definidas por sujeitos em suas relações com o mundo e com outros sujeitos (Perrotti, 2015, p. 133-134). Portanto, são constituídos e permeados pelo entrelaçar das múltiplas interações que ocorrem nesses ambientes, carregados de intencionalidade e sentido, por sujeitos considerados como “protagonistas culturais”.

Para isso, Perrotti (2025) aponta algumas dimensões que precisam ser consideradas na sua organização, a saber: a ambientação, o repertório e as práticas. Tais dimensões implicam o como esses ambientes de leitura são concebidos e, conseqüentemente, como podem contribuir para a formação leitora ou inibir os pequenos leitores; ampliar ou atrapalhar o desenvolvimento de sua autonomia.

A ambientação diz respeito aos elementos do espaço físico e alguns critérios são essenciais e precisam ser levados em conta, tais como: localização, dimensões, iluminação, ventilação, acústica, temperatura, segurança e conservação (Perrotti, 2015). Porém, pensar apenas a disposição desses elementos não é suficiente, sendo imprescindível pensar os modos como esse espaço será organizado, ou seja, ao considerar que “os recursos, sejam escassos, sejam abundantes, necessitam dialogar com características e possibilidades específicas das crianças” (Perrotti, 2015, p. 134-135). Nessa questão, o autor ressalta a necessidade de se contemplar as especificidades de cada criança e, portanto, das múltiplas infâncias, corroborando o pensamento de Kaercher (2015), ao destacar que “um espaço para leitura e suas práticas precisa contemplar as diferentes individualidades que compõem um grupo e abrir-se às escolhas, por mais diversificadas que sejam (p. 107).

No que se refere aos espaços, nas unidades educativas podemos encontrar as bibliotecas ou salas de leitura, bem como os cantinhos de leitura organizados nas salas de referência. Quanto às bibliotecas, Karcher (2015) alega que esses espaços podem variar bastante, desde um “centro de informação” que conta com um vasto acervo de livros disponíveis nas estantes e

equipamentos eletrônicos em que os usuários possam consultá-los, a uma sala que sirva como depósito de livros. De acordo com a estudiosa, esse pode ser “um espaço agradável, lúdico, no qual as práticas diversificadas de leitura encontram lugar” (Kaercher, 2015, p. 105).

Os chamados “cantinhos de leitura”, são organizados em um espaço nas salas de referência, compostos por livros dispostos sob pequenas estantes, caixas e/ou varais, que ficam disponíveis às crianças. A ambientação desses espaços depende da disponibilidade de materiais pelas unidades educativas e critérios dos professores. Segundo Souza e Cosson (2018), o objetivo destes cantinhos é o de

oferecer a leitura diretamente em sala de aula e não na biblioteca ou até substituí-la, quando não tem uma na escola, é tornar os livros mais acessíveis para os alunos e, assim, incentivar a leitura independente ou leitura dita livre, porque, mesmo realizada no âmbito escolar, não recebe nenhuma orientação ou mediação por parte do professor (Souza e Cosson, 2018, p. 101).

Os autores acrescentam ainda que

[n]essas propostas de leitura “livre”, traduzidas pelo cantinho da leitura tradicional, que representa a perspectiva idealista que destacamos acima, raramente há uma preocupação com a qualidade ou diversidade do acervo, até porque raramente há um trabalho de mediação de leitura, planejado nesse espaço e com esses títulos, ou seja, confunde-se o dar acesso ao livro com o trabalho pedagógico de formação do leitor literário (Souza e Cosson, 2018, p. 101).

Nesse sentido, os espaços precisam estar disponíveis, mas em conformidade com uma intencionalidade, é preciso uma organização e uma rotina, para que a leitura seja efetivada nesses ambientes. Por isso, “a leitura precisa estar significada na ação pedagógica” (Kaercher, 2015, p. 109).

A segunda dimensão mencionada por Perrotti (2015) diz respeito aos repertórios, considerando a diversidade como um critério indispensável na escolha dos livros que irão constituir os acervos. Entende-se que, em um determinado grupo de crianças, os interesses são os mais diversos e, por isso, se há a pretensão de “estabelecer diálogos entre os leitores e os acervos, impõe-se a variedade como referência fundamental, não se podendo reduzir os repertórios a coleções uniformes e uniformizantes” (p. 137). Além disso, o referido autor enfatiza a importância de constar nesses repertórios os “documentos da memória local”, os quais podem ser produzidos pelas crianças e a comunidade escolar, constituindo-se como produtos culturais.

Perpassam por essa dimensão, também, os critérios de escolha apresentados por Paiva (2016), acerca dos quais tratamos em tópicos anteriores: a qualidade textual, a qualidade

temática e a qualidade gráfica; bem como a bibliodiversidade (Amaral; Baptista e Sá, 2021; Schroeder, 2009). Quanto à essa diversidade posta nos acervos, Souza e Cosson (2018, p. 103) frisam que “quanto mais leituras um aluno acumula, maior será seu repertório e mais facilmente se amplia a sua competência de lidar com o universo da literatura”. Por isso, a importância de acervos que contemplem temáticas as mais variadas.

Por fim, ao tratar das práticas, Perrotti (2015) destaca a necessidade de serem sistemáticas e orgânicas e estar postas no Projeto Político-Pedagógico - PPP da escola. Além disso, é fundamental que tais práticas sejam “preparadas, com objetivos claros, metodologias e conteúdos adequados, avaliações contínuas e periódicas” (p. 140), assim como as outras atividades direcionadas para a Educação Infantil. Contudo, o planejamento aqui não diz respeito a uma estrutura rígida que deva ser seguido como tal, sem espaços para a flexibilidade, antes de tudo, concordamos com Perrotti (2015) ao afirmar que o planejamento é

desenho de roteiros possíveis, traçados em consonância com ritmos, condições e interesses dos grupos, que vão sendo avaliados e, se necessário, refeitos no percurso, tendo em vista, sempre, objetivos que podem, eles também, mudar, ampliar-se, em função de outros de maior relevância para o crescimento do grupo e a realização do projeto educacional. Um bom planejamento abre espaço para o pulsar concreto da vida e seus imponderáveis, embora não se possa saber previamente a natureza deles (p. 140).

Essa flexibilidade no planejamento permite ao professor a recondução das práticas de leitura, buscando ampliar e ressignificar as possibilidades, na disposição dos ambientes de leitura, na atualização e diversidade dos acervos, nos meios pelos quais propicia a mediação literária junto e com as crianças, de modo que a leitura seja uma prática constante, significativa e esteja presente com frequência diária nas salas de referência. Portanto,

organizar tais espaços é mais que um ato apenas funcional. É decisão ética e política, própria de todo e qualquer ato educativo. Envolve valores e relações de poder. Considerando-se as características etárias das crianças atendidas pela Educação Infantil, a ação dos mediadores que atuam diretamente com elas é aí especial, cabendo-lhes não apenas propor, mas também decidir e realizar funções ligadas ao ato de ler que a pouca idade impede os pequenos de realizarem. Ler um texto para o outro é, assim, ato de alto risco e responsabilidade. Mas pode ser, também, experiência de vinculação e enorme felicidade (Perrotti, 2015, p. 143).

Tendo traçado alguns aspectos conceituais que irão subsidiar as análises de nossa pesquisa, no próximo capítulo, apresentamos o percurso metodológico traçado para a sua realização da nossa, delineando como se deu o processo investigativo, a sua natureza e tipo, apresentando a contextualização do *lôcus* investigado, os sujeitos participantes, além dos instrumentos e procedimentos utilizados para a geração e análise dos dados e demais questões metodológicas e éticas da pesquisa.

2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

No presente capítulo, temos como objetivo apresentar o itinerário que propomos traçar, a partir das estratégias metodológicas adotadas, para a construção do percurso desta pesquisa. Deste modo, descrevemos o delineamento metodológico percorrido no decorrer deste estudo, desde a natureza da pesquisa, o contexto observado e os participantes, até a geração de dados e os procedimentos para análise destes.

2.1 Natureza da pesquisa

O percurso metodológico proposto para a realização desta pesquisa pauta-se na abordagem qualitativa, a qual, em conformidade com Lüdke e André (1986, p. 18), “focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”, permitindo ao pesquisador conhecer o contexto a ser investigado de um modo mais amplo, possibilitando-o interpretar os fenômenos do mundo real e, assim, atribuir-lhes significados.

Bogdan e Biklen (1994) apresentam aspectos essenciais que fundamentam esse tipo de pesquisa, entre os quais destacamos a inserção do pesquisador no ambiente da pesquisa, tendo em vista que “as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (p. 48). A abordagem qualitativa tem um carácter descritivo, cujos dados coletados, em forma de palavras ou imagens, serão posteriormente transcritos e analisados em toda a sua inteireza (Bogdan; Biklen, 1994).

Os referidos autores também apontam que, ao pesquisador, interessa mais o processo investigado do que o próprio resultado ou produto e, com isso, a análise dos dados é construída de maneira indutiva “à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 50). Desse modo, uma vez que temos como foco investigativo as práticas de leitura literária, realizadas em turmas da pré-escola de uma instituição pública da rede municipal de ensino em Santa Cruz do Capibaribe-PE, a abordagem qualitativa é necessária por delimitar um determinado contexto, viabilizar a investigação através da inserção do pesquisador que, à medida que observa o ambiente, também vai estabelecendo um viés colaborativo com os participantes. Tal abordagem, tomando como base os dados específicos de cada realidade investigada, busca significá-los considerando-os como parte fundamental no processo e, deste modo, dispõe-se à descrição destes. Essa perspectiva,

portanto, corrobora com a pesquisa aqui proposta, onde nos pautamos na observação, reflexão e análise das concepções e práticas docentes acerca da leitura literária na Educação Infantil.

No que se refere às características da pesquisa qualitativa e considerando as especificidades de nosso estudo, este se caracteriza como um estudo de caso, o qual segundo Lüdke e André (ano, p. 17), “é o estudo de *um* caso, seja ele simples e específico, [...] ou complexo e abstrato [...] O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo”. Essa delimitação é bem específica no que diz respeito ao *corpus* e *locus* definido para a pesquisa, cujo interesse “incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que, posteriormente, venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações” (Lüdke e André, 1986, p. 17). Assim, buscamos situar nossa pesquisa em um contexto situado em um espaço macro, ou seja, numa rede municipal de ensino, onde selecionamos uma escola, e nesta elegemos duas turmas de pré-escola.

Lüdke e André (1986) apresentam alguns aspectos acerca do estudo de caso que coadunam com os pressupostos de nossa pesquisa, a saber: o primeiro diz respeito ao objetivo desse tipo de estudo que visa à descoberta, posto que o “conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente” (p. 18), sendo o pesquisador movido pelas inquietações e indagações que surgem ao longo do processo da pesquisa. Um segundo aspecto é que busca retratar a realidade de forma completa e profunda; o terceiro aspecto concerne à utilização de diversas fontes de dados. Tais aspectos dialogam com algumas das etapas que adotamos como estratégias metodológicas e iremos descrevê-los nos tópicos posteriores.

A respeito do comprometimento com a ética no processo de pesquisa, com base em Bogdan e Biklen (1986, p. 75), reiteramos que “duas questões dominam o panorama recente no âmbito da ética relativa à investigação com sujeitos humanos; o consentimento informado e a proteção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos”. Por isso, reforçamos que os sujeitos participantes terão sua identidade preservada, estando cientes de todos os encaminhamentos e objetivos da pesquisa, e assegurados de sua participação livre e voluntária através do Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE), cientes de que tem total liberdade de permanecer ou desistir da pesquisa ao longo do processo investigativo. Assim, respeitamos atentamente os critérios postos pela Resolução nº 510/2016, que orienta as questões éticas acerca das pesquisas nas ciências humanas e sociais. A seguir, apresentamos o delineamento do contexto de nossa pesquisa.

2.2 *Locus* da Pesquisa: contextualizando o campo

A presente pesquisa foi realizada no município de Santa Cruz do Capibaribe, situado no Agreste Setentrional de Pernambuco, a 186 quilômetros de distância de Recife, capital do estado. De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2020, sua população foi estimada em 109.897 habitantes. Atualmente, de acordo com os dados fornecidos pela Secretaria de Educação do referido município, a Rede Municipal de Ensino conta com 30 (trinta) instituições, sendo 10 (dez) Creches, 1 (um) Centro de Educação Infantil e 19 (dezenove) Escolas, destas são 4 (quatro) instituições situadas na zona rural e 2 (duas) creches filantrópicas, atendendo a Educação Infantil, os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e uma escola com a Educação Integral. Deste total, entre creches e escolas temos 19 (dezenove) instituições entre as quais são distribuídas as 85 turmas da Pré-escola (crianças de 04 a 05 anos).

Considerando a viabilidade do tempo para realização desta pesquisa, para a escolha da escola que seria o seu *locus*, consideramos alguns critérios. Inicialmente, consideramos o critério que se relacionava ao fato de a escola ter um quantitativo maior de professores efetivos, o tempo em que a escola está ativa e oferece turmas de pré-escola, possuir uma biblioteca ou sala de leitura e a disponibilidade dos professores. Tendo elencado esses critérios, escolhemos uma escola municipal que atende atualmente 761 (setecentas e sessenta e uma) crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo destas 148 (cento e quarenta e oito) crianças localizadas nas 6 (seis) turmas de infantil 1 e infantil 2 (termos utilizados no município para nomear as turmas de pré-escola), nos turnos matutino e vespertino.

A instituição conta com 13 (treze) salas de aulas todas climatizadas e com janelas, 1 (uma) sala de professores, 1 (uma) sala de secretaria, 1 (uma) sala da direção, 1 (uma) sala da coordenação pedagógica, 1 (um) almoxarifado, 1 (uma) biblioteca, 1 (uma) dispensa, 1 (uma) sala de recursos para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), 1 (uma) cozinha, 8 (oito) banheiros (sendo dois deles com acessibilidade para pessoas com deficiência). Há duas áreas externas, sendo um pátio onde funciona o recreio e conta com um playground, possuindo um piso calçado e algumas árvores no entorno; e o outro espaço por trás onde funciona a horta da escola.

Quanto aos materiais e recursos dispostos para as atividades educacionais, a escola conta com equipamentos tecnológicos adquiridos com a verba do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); dispõe do acervo de livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e do

Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), que reúnem livros didáticos distribuídos para todos os alunos, desde as turmas da pré-escola até as turmas de 5º ano do Ensino Fundamental, livros literários e paradidáticos e os livros teóricos para a formação dos professores, organizados nos dez armários e estantes dispostos na biblioteca. Além disso, os livros literários e paradidáticos ficam dispostos, também, nos “cantinhos de leitura” em cada sala de aula, onde há uma pequena estante de madeira que foi adquirida por meio do “PDDE Compromisso Cantinho da Leitura”, um programa do Governo Federal, cujo objetivo é viabilizar a instalação de espaços de incentivo a práticas de leitura em sala de aulas apropriados à faixa etária, ao contexto sociocultural, ao gênero e ao pertencimento étnico-racial dos estudantes, conforme o Decreto 11.556, de 12 de junho de 2023, que instituiu o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.

No geral, todas as salas possuem o cantinho da leitura. Nas paredes, ficam dispostos cartazes e banners com o alfabeto, números, textos trabalhados com as crianças e as atividades produzidas por elas. Tais aspectos coadunam o trabalho com o processo de alfabetização e letramento das crianças na Educação Infantil, visando à sua inserção na cultura escrita.

A escola ainda possui um acervo de materiais e brinquedos pedagógicos, como jogos lúdicos, alfabeto móvel, peças de encaixes e outros, que ficam na sala da coordenação pedagógica e em alguns armários na biblioteca, à disposição dos professores.

Quadro 1: Equipamentos e recursos da escola

Equipamentos/Recursos	Quantidades
Televisão	1
DVD	1
Computadores	4
Notebook	2
Impressoras	3
Tablets	2
Caixa acústica	1
Microfone	1
Ar condicionado	30
Cadeiras de plástico	68
Mesas de plástico	11

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no PPP da escola

A escola conta com um quadro de 76 (setenta e seis) funcionários, sendo destes 31 (trinta e um) professores atuantes nas salas do Infantil 1, Infantil 2, do 1º aos 5º anos do ensino

fundamental e nas 2 (duas) turmas de AEE. Em relação à formação destes, no geral, são graduados em Pedagogia, apenas dois formados em História e Matemática. Todos possuem o título de especialização e há apenas dois professores com o título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco/UFPE – Campus do Agreste. A gestora escolar é professora efetiva do município há 13 anos, formada em Pedagogia e especialista em Psicopedagogia, ambos pelo Centro de Ensino Superior Santa Cruz.

Quanto à equipe técnico-administrativa e demais funcionários, a escola conta: com 5 (cinco) auxiliares de serviços gerais, 3 (três) assistentes administrativos, 1 (uma) secretária escolar, 3 (três) coordenadoras pedagógicas, 2 (dois) porteiros, 2 vigias, 1 (uma) merendeira, 1 (uma) auxiliar de merendeira, 3 (três) professores readaptados que desenvolvem trabalho na biblioteca e 26 (vinte e seis) auxiliares/profissionais de apoio de desenvolvimento infantil que fazem o acompanhamento de estudantes com deficiência.

Quanto ao Projeto Político Pedagógico da escola, este foi reformulado em 2022, no qual foram estabelecidas ações a serem desenvolvidas no período de 2023 a fevereiro de 2025. No que tange à leitura, aqueles que se aproximam mais com o nosso objeto de pesquisa são o “Concurso literário” e a “Biblioteca para todos”, a serem realizados ao longo do ano letivo, através da realização de projetos que envolvam os estudantes e a comunidade escolar. Apesar disso, não há no projeto os objetivos destes e nem a descrição de como serão os procedimentos metodológicos.

Na sequência, apresentaremos uma descrição das professoras que contribuíram com a nossa pesquisa.

2.3 Participantes da Pesquisa

Tendo feita a escolha da instituição, inicialmente conversamos com a sua gestora, a fim de apresentar os objetivos e propostas metodológicas da pesquisa e, posteriormente, conversamos individualmente com cada uma das professoras apresentando os principais objetivos da pesquisa e como propusemos a realização desta, sempre reiterando a possibilidade de aceitarem ou não a proposta de observação e realização da pesquisa em suas turmas.

Em seguida, realizamos o primeiro contato com as professoras, feito individualmente, quando foram apresentadas as explicações mais detalhadas acerca dos objetivos e propostas metodológicas da pesquisa. Devido o curto tempo para imersão no caso a ser investigado, optamos por duas turmas. Assim, a nossa pesquisa contou com a participação e colaboração de

duas professoras que atuam nas turmas do Infantil 2 (pré-escola). Conforme posto no TCLE, visando à preservação da identidade das professoras, ao longo da apresentação dos dados e análise, iremos nomeá-las de **P1** e **P2**. A sua escolha se deu a partir de alguns critérios, dentre os quais destacamos o tipo de vínculo empregatício na rede municipal e o tempo de serviço no município, assim como a aceitação das professoras quanto à participação na pesquisa. É notório destacar que, na rede municipal de Santa Cruz do Capibaribe, os professores podem ser contratados de duas maneiras: por meio do vínculo efetivo, mediante aprovação no concurso público, garantindo a estabilidade empregatícia e a garantia dos direitos trabalhistas; ou através de contratação, onde ocupam o cargo de forma temporária.

Assim, dentre as cinco professoras que atuam na Educação Infantil na instituição pesquisada, quatro delas são efetivas, sendo que uma possui “cadeira dupla”, ou seja, tem dois vínculos efetivos, trabalhando os dois turnos na mesma escola e apenas uma, é contratada.

Quadro 2: Tempo de serviço e formação das professoras participantes

Professoras	Turma que atua	Turno	Tempo de Serviço	Formação	Ano de conclusão
P1	Infantil 2	Manhã e Tarde	30 anos	Normal Superior	2006
P2	Infantil 2	Manhã	12 anos	Pedagogia	2013

Fonte: Elaborado pela autora

Feita a escolha das duas professoras, consideramos o tempo de serviço, com vínculo efetivo no município, escolhendo a professora P1 com mais tempo de vínculo efetivo, atuando no município desde 1994 e a outra professora, a P2, com vínculo mais recente, tendo assumido o cargo em 2019. Também consideramos o nível de formação das professoras que, além da formação inicial, possuem a pós-graduação no nível de especialização e participam do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil, que foi instituído em janeiro de 2025, como programa de formação continuada, sendo uma das atividades do Compromisso Nacional da Criança Alfabetizada do Ministério de Educação. Ainda, um outro fator que motivou a escolha de duas professoras que atuam em turmas do Infantil 2 foi o fato de, nesses grupos, serem realizadas com mais frequência as práticas de leitura com o livro literário, conforme constatamos durante observação prévia. A descrição das turmas observadas encontra-se no quadro abaixo:

Quadro 3: Caracterização das turmas da pesquisa

Dados	Turma de P1		Turma de P2	
Quantitativo de crianças	25 crianças		25 crianças	
Gênero	14 meninas	11 meninos	8 meninas	17 meninos
Idade	Entre 5 e 6 anos			

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Em seguida, após um período de realização da observação participante nas duas turmas de infantil 2, como descrito no tópico 2.4.1, realizamos as entrevistas semiestruturadas (Apêndice C), com as duas professoras, nas quais buscamos conhecer o perfil leitor e o percurso formativo percorrido por elas, conforme apresentamos nos tópicos a seguir.

2.3.1 Perfil leitor e trajeto formativo da professora P1

A referida professora exerce a docência há 30 anos, sendo todo este período em turmas de pré-escola. Coursou o Normal Médio Superior ofertado no município, pelo Centro de Ensino Superior Santa Cruz, ao longo dos anos 2003-2010, e se especializou em Psicopedagogia pela mesma faculdade.

Sobre a história pessoal da professora P1, com relação à leitura e a sua aproximação com os livros literários, ela relatou que na infância teve contato com livros literários infantis, pois sua mãe comprava coleções de livros, citando a coleção Vaga-lume e a coleção dos contos de fadas como “Soldadinho de Chumbo”, “Peter Pan”, “Branca de Neve”, entre outros, afirmando: “todas essas [obras] eu li quando criança”. Na escola, destacou que teve duas professoras, dentre as quais uma sempre contava histórias e a outra sempre presenteava os alunos com livros literários, e um dos que ela ganhou desta professora foi o livro “Aviso ao Rei Leão”, de Teresinha Casasanta, de 1976, o qual ela sempre apresenta às crianças das turmas em que atua. Na adolescência, gostava dos romances e, dentre os que a marcaram, cita Sabrina, “O morro dos ventos uivantes” e o “Diário de Anne Frank”.

Na época da faculdade, traz como referência de uma leitura marcante o livro de Madalena Freire “A paixão de conhecer o mundo”. Dentre as obras que compõem seu acervo de leituras pessoal, destaca que gosta muito de “A cabana” e “A lição final”, mas também tem preferência por obras que retratam a história do município em que reside e dos que trazem histórias acerca do tempo do holocausto. Além desses, diz gostar muito de quadrinhos e destaca, entre eles, Mafalda e Snoopy. Afirma que possui um acervo de livros, o qual é composto de

obras tanto para o âmbito profissional quanto os de interesse pessoal, costumando sempre comprar livros para as crianças de suas turmas.

Enquanto leitora de Literatura Infantil, reitera que sempre está lendo e procurando livros para os pequenos. Gosta de ler com eles os clássicos dos contos de fadas e destaca três autores favoritos: Ruth Rocha, Eva Furnari e Emicida.

2.3.2 Perfil leitor e trajeto formativo da professora P2

A professora P2 é formada em Pedagogia, possui especialização em Gestão e Coordenação escolar, ambas pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru - FAFICA.

Sobre a sua história pessoal enquanto leitora, a professora destaca que em sua casa não havia um ambiente com livros e, portanto, durante a infância não teve muito contato com livros literários, tanto na família quanto na escola. Esclarece que frequentou uma escola do campo, onde não haviam turmas específicas de Educação Infantil. Ao reportar-se à infância, ela relata as experiências da aquisição da leitura, que se deram a partir da curiosidade em saber do que se tratavam os símbolos (ao se referir às palavras) que tanto passavam pela televisão. Esse aprendizado se deu pelo reforço em casa com a sua mãe e na escola. Ainda, cita que na adolescência sempre frequentava a biblioteca da escola, tanto para fins escolares, quanto para suas leituras pessoais. Lembra que, em uma das suas leituras nesse período, foi despertada para a literatura, o que a instigou a pegar outros livros, tendo um grande interesse pelas histórias que tematizavam romances.

Quanto às leituras de cunho profissional, cita que estava lendo os documentos normativos e curriculares que regem a educação e sobre a avaliação mediadora, de Jussara Hoffmann. Nas leituras pessoais, estava lendo “A sorte segue a coragem”, de Mario Sérgio Cortella e também o clássico de Antoine Saint-Exupéry, “Pequeno Príncipe”. Quanto ao acervo pessoal, costuma adquirir livros para fins pessoais e, também, para a formação profissional.

2.4 Geração dos dados

A entrada no campo de pesquisa teve início com a autorização da secretária de educação do município. Logo em seguida, com a apresentação do termo de anuência assinado pela secretária e o parecer do Comitê de Ética, tivemos uma conversa com a gestora escolar e, por

fim, com as professoras da instituição. Nessas conversas, apresentamos e tiramos as dúvidas acerca dos objetivos da pesquisa e do percurso metodológico a ser desenvolvido. Considerando a adesão e consentimento para a realização da pesquisa, a partir dos critérios mencionados anteriormente, enfatizamos o sigilo das informações, bem como a preservação da identidade dos envolvidos na pesquisa e a necessidade de firmar a adesão e colaboração com esta pesquisa por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A geração dos dados ocorreu entre os meses de março a junho de 2024. Inicialmente, realizamos a observação participante junto com o diário de campo e, posteriormente, após um período observando as práticas de leitura nas salas, realizamos a entrevista semiestruturada, para, então, realizar a análise de dados, conforme sintetizamos no quadro a seguir.

Quadro 4: Etapas da geração de dados da pesquisa

Questão de pesquisa: Como os professores da pré-escola compreendem a leitura literária e como estas concepções repercutem no trabalho com o texto literário?		
Etapas da pesquisa	Procedimentos	Objetivo específico
1ª ETAPA	Observação participante	Conhecer/Identificar as práticas de leitura com o texto literário propostas pelas professoras.
2ª ETAPA	Entrevista	Compreender como as professoras concebem o trabalho com o texto literário infantil.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Nos tópicos a seguir, detalharemos cada uma das etapas percorridas ao longo deste percurso metodológico.

2.4.1 Observação participante e o diário de campo como instrumento de coleta de dados

Com as devidas adesões e autorização das participantes para esta pesquisa, iniciamos as visitas às duas turmas do Infantil 2. As observações foram acordadas, entre a pesquisadora e as professoras, da seguinte maneira: inicialmente, passamos uma semana completa em cada uma das turmas com o intuito de conhecer a rotina destas, mas também estabelecer um certo vínculo com os sujeitos inseridos neste contexto, a fim de que a presença da pesquisadora – uma pessoa “diferente” – não se caracterizasse como uma novidade para estes grupos. Isto posto, depois passamos a acompanhá-las, de modo mais específico, nas situações e atividades de leitura promovidas pelas professoras, conforme o planejamento semanal elaborado por elas, respeitando as demandas específicas da instituição e a disponibilidade de cada professora.

Assim, conseguimos realizar um total de dez encontros na sala de P1 e dez encontros na sala de P2, ao longo dos meses de abril a junho.

Escolhemos a observação participante como uma das estratégias metodológicas para esta pesquisa, a qual, segundo Minayo (2001), é considerada como um elemento essencial em pesquisas de cunho qualitativo, possibilitando o contato direto entre o pesquisador e o que se observa em determinado contexto. A autora define esta técnica “como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. [...] o observador faz parte do contexto sob sua observação” (Minayo, 2001, p. 70).

A observação tomou como base o seguinte roteiro:

Quadro 5: Roteiro de observação

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO	
• Aspectos da organização do espaço – cantinho da leitura, disposição dos livros para as crianças.	
• Salas de leitura na escola – como esses espaços são organizados e aproveitados para o trabalho com o literário.	
• Como são vivenciados os momentos de leitura com as crianças – estratégias/metodologia utilizadas pela professora/adequação da obra/objetivo da proposta/recursos utilizados/acesso e contato das crianças com os livros.	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Nesse processo de observação participante, assumimos uma postura colaborativa para com as professoras e suas respectivas turmas, auxiliando nas atividades realizadas na sala. Por meio das observações realizadas, buscamos conhecer a dinâmica de cada professora no que se refere às práticas de leitura com o livro de literatura infantil, contemplando, assim, o nosso primeiro objetivo, conforme apresentado no quadro 4.

Nos encontros identificamos os seguintes eventos de leitura, conforme posto nos quadros abaixo:

Quadro 6: Eventos de leitura realizados na sala de P1

TURMA P1		
AULAS OBSERVADAS	EVENTO DE LEITURA	TÍTULO
Encontro 1	Contação de história através de desenhos no quadro.	Mani, a lenda da mandioca
Encontro 2	Leitura do livro	O menino Poti (Ana Maria Machado, Editora Salamandra)
Encontro 3	Não houve	

Encontro 4	Leitura do livro	João de Barro (MEC – Coleção Conta pra mim)
Encontro 5	Leitura do livro	Cadê meu dono? (Maurício Veneza, Editora A Semente)
Encontro 6	Leitura do livro	Hoje não quero banana (Sylviane Donnio e Dorothée de Monfreid, Editora WMF/Martins Fontes)
Encontro 7	Leitura do poema no cartaz	A foca (Vinícius de Moraes)
Encontro 8	Leitura do livro	Bum-que-te-bum-bum (Regina Siquemoto, Editora do Brasil)
Encontro 9	Leitura do livro	Chapéu (Paul Hoppe, Editora Brinque-Book)
Encontro 10	Leitura do livro	O voo da Asa Branca (Rogério Soud, Editora Prumo)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Quadro 7: Eventos de leitura realizados na sala de P2

TURMA P2		
AULAS OBSERVADAS	EVENTO DE LEITURA	TÍTULO
Encontro 1	Não houve	
Encontro 2	Leitura da música, por meio de cartaz	Fui ao mercado (Cancioneiro popular)
Encontro 3	Leitura compartilhada do poema, por meio de cartaz	A foca (Vinícius de Moraes)
Encontro 4	Leitura do livro	A fada das folhas (Vanessa Alexandre, Editora Prazer de Ler)
Encontro 5	Não houve	
Encontro 6	Leitura do livro e com fantoches	O gato xadrez (Bia Villela, Editora Moderna)
Encontro 7	Contação de história com recursos – fantoche de luva	E se as coisas fossem mães (Sylvia Orthof)
Encontro 8	Leitura do livro	E o dente ainda doía (Ana Terra, Editora DCL)
Encontro 9	Não houve	
Encontro 10	Leitura do livro	A boneca de pano (Luciana Santana, Ilustrações de José Luiz, Editora Prazer de ler)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

É notório ressaltar, à medida que observamos a rotina nas salas de referência, que os eventos de leitura não têm uma frequência padrão, sendo esta organizada pelas professoras. Assim, na sala de P1 os eventos de leitura ocorrem com mais frequência, onde todos os dias ela aborda os textos literários junto às crianças no início da aula. A professora P2, por sua vez, organiza o seu planejamento por semana, sendo uma semana com foco em atividades de linguagem e a outra semana, atividades relacionadas ao trabalho com números. Não tendo, portanto, atividades de leitura literária com frequência. Apesar disto, em um dos momentos ela cita a realização do “Projeto Sacola Literária” em 2023, com o mesmo grupo de crianças que

ela acompanha atualmente, quando era escolhida uma criança por dia para levar um livro para casa e ler junto com a família e, no dia seguinte, compartilhar a leitura com os colegas.

Concomitantemente à observação, utilizamos o diário de campo. Nele fomos anotando os momentos da rotina escolar das turmas observadas, falas das professoras acerca dos momentos de leitura, tal como impressões e ideias da pesquisadora enquanto se observava essas situações. Esses registros da descrição das observações auxiliam o pesquisador a fazer a análise qualitativa dos dados (Bogdan; Biklen, 1994). Também, utilizamos outros instrumentos necessários para complementar os registros descritivos da observação, como a gravação por meio das vídeogravações e registros fotográficos, dos momentos de práticas de leitura com o livro, a fim de construir o inventário dos objetos no contexto de realização da pesquisa (Bogdan; Biklen, 1994).

Todos esses aparatos metodológicos viabilizam a reflexão sobre o que fora observado, pois, à medida que retomamos a esses registros, vamos revisitando nossas impressões e buscando respaldá-las. Acerca disto, Minayo (2001) destaca que

O trabalho de campo, em síntese, é fruto de um momento relacional e prático: as inquietações que nos levam ao desenvolvimento de uma pesquisa nascem no universo do cotidiano. O que atrai na produção do conhecimento é a existência do desconhecido, é o sentido da novidade e o confronto com o que nos é estranho. Essa produção, por sua vez, requer sucessivas aproximações em direção ao que se quer conhecer (p. 64).

Tais reflexões nos propiciam uma maior aproximação ao objeto que se pretende conhecer, pois favorecem um panorama sobre a realidade investigada e, assim, conhecer quem são os sujeitos, como planejam suas práticas, como compreendem e agem acerca desse objeto – no caso desta pesquisa, as práticas com o livro literário.

2.4.2 A entrevista semiestruturada

Como meio de investigar e compreender como as professoras concebem e compreendem a literatura infantil e a importância das práticas com o texto literário para as crianças, adotamos como instrumento a entrevista do tipo semiestruturada (Garskell, 2002). Assim, buscamos conhecer como se constitui o perfil leitor e formativo delas, a história pessoal das professoras com a literatura e como se deu o seu processo formativo. Para isso, a entrevista foi realizada de forma individual com as duas professoras participantes e organizamos as questões dividindo-as em blocos, seguindo um roteiro pré-estabelecido, nos atentando à questão de pesquisa e os

objetivos postos. Dessa maneira, os blocos ficaram da seguinte forma: 1- História pessoal do professor participante com a literatura; 2- A trajetória da formação docente; 3- A presença da leitura nas salas de referência; 4- Concepções e compreensões do professor participante acerca da literatura infantil.

Vale salientar que a entrevista foi realizada com as professoras, após o período de observação nas turmas, a fim de que os dados postos nas questões da entrevista não interferissem na condução da prática pedagógica nas turmas.

A escolha desse instrumento se justifica em concordância com Lüdke e André (1986, p. 34), ao ressaltarem que esta técnica “permite correções, esclarecimentos e adaptação que a torne sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejada” e, também, poderá “permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta”.

Após a realização das entrevistas, como procedimento referente à segunda etapa de nosso percurso metodológico, fizemos a sua transcrição e, em seguida, a análise de conteúdo, conforme será descrito a seguir.

2.5 – Análise dos dados

Para análise dos dados, adotamos os pressupostos teóricos da Análise de Conteúdo. Para Bardin (1977), “a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p. 38), tendo como propósito, “a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (p. 38). Sendo assim, o pesquisador, ao tomar o percurso da análise, deve assumir uma postura ativa na qual busca compreender, mais detidamente, o que está posto nas entrelinhas dos dados gerados e, com isso, tecer interpretações acerca do que está sendo analisado.

Além de que, levando em consideração os diversos instrumentos utilizados para a geração dos dados, e a maior consistência destes, optamos pela triangulação dos dados, “utilizada para designar a combinação de diversos métodos, grupos de estudo, ambientes locais e temporais e perspectivas teóricas distintas para tratar de um fenômeno” (Flick, 2009, p. 361).

Com base nos procedimentos citados, considerando os objetivos desta pesquisa e os conteúdos descritos a partir dos dados, buscamos compreender como as professoras que atuam na pré-escola concebem a leitura literária e como propõem a sua abordagem junto às crianças.

Assim, como forma de melhor demonstrar como analisamos os dados de nossa pesquisa, elaboramos o quadro abaixo, correlacionando as categorias de análise, os objetivos desta pesquisa e os instrumentos de pesquisa utilizados.

Quadro 8: Categorias de análise

Objetivos de pesquisa	Categorias de análise	Procedimentos de geração dos dados
Compreender como os professores da pré-escola concebem o trabalho com o texto literário infantil.	Concepções sobre a literatura infantil na Educação Infantil: o que dizem as professoras?	Entrevistas
Conhecer como os professores da pré-escola propõem as práticas de leitura literária para e com as crianças.	As práticas com o livro literário na pré-escola	Observação participante dos momentos de leitura

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Tendo apresentado o delineamento metodológico desta pesquisa, no capítulo a seguir, apresentamos a nossa análise de dados.

3 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES ACERCA DA LEITURA LITERÁRIA NA PRÉ-ESCOLA: ANALISANDO OS DADOS

Neste capítulo, apresentamos e discutimos os resultados da nossa investigação, a partir dos dados obtidos por meio da pesquisa realizada com as professoras, de duas turmas de pré-escola, em uma escola da rede municipal de Santa Cruz do Capibaribe/PE, com o objetivo de investigar as concepções de leitura literária dos professores da pré-escola e como essas concepções repercutem nas práticas com o texto literário. Diante disso, considerando tal objetivo e os pressupostos teórico-metodológicos que aqui tecemos, realizamos a análise dos dados gerados, organizando-a em duas categorias. Na primeira categoria, denominada **Concepções sobre a literatura infantil na Educação Infantil: o que dizem as professoras?**, a partir das entrevistas que realizamos com as duas professoras participantes, analisamos os modos como compreendem a literatura infantil no contexto da pré-escola. Na segunda categoria, **As práticas com a Literatura Infantil na pré-escola**, analisamos as práticas de leitura tendo como foco as atividades com a leitura literária que foram realizadas nas turmas observadas. Reiteramos que, para as análises e reflexões aqui tecidas, utilizamos o cruzamento dos dados das diferentes fontes, uma vez que ele pode viabilizar a ampliação do olhar sobre o fenômeno analisado.

3.1 Concepções sobre a literatura infantil nas turmas de pré-escola: o que dizem as professoras?

Sabemos que os modos como os professores compreendem a literatura infantil, mais precisamente o trabalho com o texto literário na Educação Infantil, têm relação com o processo formativo, seja na formação inicial ou continuada, mas também com as experiências literárias que estes tenham vivenciado ao longo da sua vida pessoal. Essas concepções refletem diretamente na forma como as práticas com o texto literário são conduzidas nas salas de referência, junto às crianças.

Portanto, ao considerarmos o perfil leitor das professoras P1 e P2, conforme apresentamos no capítulo sobre os procedimentos metodológicos – nos tópicos 2.3.1 e 2.3.2 – os dados nos indicam que, com relação à formação inicial, as professoras estudaram em instituições particulares, situadas na região agreste de Pernambuco, e não tiveram disciplinas específicas de literatura infantil. Ao longo da formação continuada participaram de discussões

sobre a temática nos encontros formativos realizados pela secretaria de educação do município, bem como nas formações referentes ao Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil – LEEI.

Sobre experiências que tiveram com a leitura literária ao longo da trajetória pessoal, é sabido que estas são de grande importância na formação leitora de cada sujeito, já que a formação literária não se restringe à formação acadêmica, seja ela inicial ou continuada, mas amplia-se para contextos outros de letramento. Assim, ao tratar das experiências de leitura que tiveram ao longo da vida, P1 relata que na infância teve contato com os livros literários infantis e que sua mãe comprava coleções de livros com os clássicos dos contos de fadas. Relatou que também teve professoras que tinham a leitura como hábito. Já P2, no entanto, destaca que em sua infância não teve muitas oportunidades de contato com os livros literários, no ambiente familiar quanto no ambiente escolar, tendo acesso ao ambiente da biblioteca somente quando ingressou no ensino fundamental na escola do campo.

As falas das professoras denotam sua constituição enquanto leitoras. Em relação ao acesso à leitura, são evidentes as diferenças em suas trajetórias, pois P1 menciona muitas referências literárias, desde a sua infância até leituras de cunho formativo, como cita a obra de Madalena Freire. P2, por sua vez, não teve as mesmas oportunidades de acesso a um acervo literário em sua infância, e destaca as referências literárias que teve ao longo do Ensino Fundamental, quando se encanta com a leitura através das obras de romance.

Tais vivências nos permitem compreender sua influência no desenvolvimento da identidade leitora das professoras, contribuindo nas preferências e relação destas com a literatura. Desse modo, é possível supormos que tal identidade repercute e reverbera em suas práticas cotidianas com a leitura junto às crianças, no exercício da docência.

Em relação ao âmbito formativo, ao serem questionadas sobre como se deu o encontro com a literatura infantil neste contexto, ambas destacaram que tanto no percurso acadêmico, quanto no profissional. Embora não tenham cursado nenhuma disciplina de literatura infantil no Ensino Superior, conforme afirmado acima, ao questionarmos se elas tiveram atividades que abordavam o trabalho com a literatura infantil, P1 citou apenas uma vivência que teve envolvendo os contos de fada, numa perspectiva de recontos: *“me lembro que fiz um cordel da Bela e a Fera, onde a professora pediu pra gente transformar histórias em cordel”*; e P2, afirmou que *“tinha disciplinas voltadas para essa questão da ludicidade, aí eles também abordavam (a literatura infantil) de uma forma geral”*. Perguntamos sobre quais as disciplinas específicas em que tiveram essas atividades, mas elas não recordaram. Sendo assim, os dados nos levam à hipótese de que a literatura infantil, mais precisamente, a utilização dos livros, e/ou

dos textos literários, se pautava como um suporte didático para a realização de determinadas atividades, como a produção textual, não tratando da mediação literária, dos acervos e espaços destinados às práticas de leitura com os livros.

Dessa forma, os dados fornecidos pelas professoras fazem pressupor a ausência de disciplinas específicas sobre a literatura infantil em muitos cursos de Pedagogia no Brasil, fato que tem sido discutido em estudos que discorrem sobre a formação inicial dos docentes com ênfase na perspectiva da formação de leitores, mais precisamente, de leitores do literário (Belmiro, Machado e Baptista, 2015; Saldanha e Amarilha, 2018).

A ausência dessa discussão sobre a literatura infantil na Educação Infantil, tratando acerca de suas especificidades e os modos de abordagem da leitura literária para e com as crianças, evidencia as lacunas da formação docente para esse campo. Isso porque, de acordo com Coelho (2000), a escola é um espaço essencial para a formação do indivíduo, no qual os estudos literários são privilegiados por estimularem o exercício da mente, a percepção do real e a consciência sobre si e o outro, além do conhecimento da leitura de mundo e a dinamização do conhecimento da língua e da expressão verbal de forma significativa e consciente. Essas atividades se consolidam como indispensáveis para uma formação que contemple o ser humano em sua inteireza, aspecto este também enfatizado por Candido (2011), ao destacar a literatura como fundamental à humanização do sujeito.

Portanto, a formação literária não é apenas um simples aprendizado escolar funcional, mas sim, uma necessidade basilar para a formação dos indivíduos enquanto sujeitos críticos e conscientes, que sejam capazes de ler e interpretar o mundo e atuar na sociedade.

Sendo a escola esse espaço privilegiado, conforme ressalta Coelho (2000), o professor é um dos principais responsáveis por promover esse encontro entre as crianças e o texto, como mediador que irá “traçar o caminho que esta criança irá percorrer”, cabendo a ele “levar o sujeito a perceber o texto, compreender, dialogar e discutir aquilo que leu” (Burlamaque, Martins e Araújo, 2011, p. 76). Corroboram, diante do exposto, as discussões tecidas por Souza, Neto e Girotto (2016), ao tratarem das estratégias de leitura como condições necessárias para a compreensão leitora das crianças, de modo que possam ter interações constantes com o texto e, nesse movimento, ampliarem seus repertórios e bagagem cultural, da mesma maneira que atribuir sentido ao que se lê. Afinal, conforme ressaltam Baptista *et al.* (2022, p. 92), “nossa capacidade de construir e atribuir sentidos requer a interação com o outro que nos apresenta um mundo de signos”, reforçando a necessidade de o professor, sendo o leitor mais experiente, ser o responsável por viabilizar o encontro e mediação entre as crianças e os livros. Desse modo,

portanto, a formação docente é uma condição primordial para que o professor, munido destes conhecimentos, tenha boas condições para mediar e contribuir de forma significativa para o desenvolvimento e formação leitora das crianças.

Com relação ao questionamento sobre a formação continuada e as contribuições desta para a abordagem do literário com as crianças, as duas professoras mencionaram as formações ofertadas pela Secretaria de Educação do município que trataram acerca da literatura infantil. P1 destaca que essas iniciativas na formação continuada são positivas e, ao falar das contribuições das discussões propiciadas nesses espaços formativos no que concerne ao trabalho com a literatura infantil para as crianças, respondeu que estas colaboraram *“expandindo meu conhecimento com mais possibilidades de se trabalhar a literatura, bem como apresentação e diversificação de mais obras voltadas para o público infantil”*, também enfatizou que estas formações evidenciaram *“o valor que a gente sempre sabe que tem da literatura infantil [...] para a criança, para não ser só aquela coisa decorada... pra ela usar mais a imaginação e ter mais gosto em aprender a ler”*.

P2 destacou que as formações continuadas que trataram acerca da literatura infantil, *“contribuíram para ressignificação da importância da inserção da literatura na prática pedagógica, levando a reflexão de como ela contribui para o desenvolvimento infantil, na importância de inserir ainda mais a literatura na sala de aula, pois através das discussões podemos perceber o quanto é enriquecedor a experiência da literatura no processo educativo [das crianças]”*. Além disso, ela cita que as reflexões nesses momentos, propiciaram *“a compreensão de que através da leitura a criança vai despertar a imaginação, conseguem ficar mais concentradas, ajuda no desenvolvimento da oralidade”*.

As falas das professoras evidenciam aspectos das contribuições dessas formações no trabalho com a literatura infantil e suas potencialidades para as crianças. Ambas enfatizam a importância da imaginação, que, segundo Paiva (2015, p. 158), *“é o termo mais geral e corrente sob o qual conceberam as relações entre literatura e criança”*. Além disso, as professoras mencionam o gosto pela leitura, tanto como incentivo para *“aprender a ler”*, quanto para o desenvolvimento da oralidade, quando destacam os momentos para o relato da história feito pelas crianças. Esses aspectos são importantes para a formação leitora da criança, pois, essas aprendizagens ampliam o repertório imagético, enriquecem o vocabulário e também auxiliam no desenvolvimento de sua capacidade criativa e interpretativa. Nesse sentido, as formações continuadas são de suma importância e mostram-se como ferramentas cruciais para que os educadores, munidos destas reflexões e estratégias, possam promover experiências

significativas com a literatura, de modo a garantir às crianças o direito e o acesso ao universo literário de forma equitativa e enriquecedora.

Apesar desses reconhecimentos, as falas das duas professoras não deixam claro como as formações continuadas anteriores ao LEEI influenciaram suas práticas como mediadoras de leitura, mais precisamente no que diz respeito às vivências literárias realizadas com as crianças. No entanto, em virtude do tempo limitado que fora disponibilizado para a realização das entrevistas, não foi possível dialogar com mais precisão sobre aspectos concernentes à mediação, que poderiam contribuir no entendimento de como as estratégias de mediação têm sido desenvolvidas no contexto pedagógico.

Dessa forma, não obtivemos dados que esclareçam quais são as perspectivas e os instrumentos utilizados nesses momentos formativos. Tais aspectos, porém, são indispensáveis para que os professores se apropriem da discussão acerca da formação do leitor literário e obtenham boas condições teórico-metodológicas para mediar e contribuir no processo de formação leitoras das crianças. Essa reflexão é necessária, pois conforme Souza, Neto e Giroto (2016, p. 213), “os saberes necessários para a atuação com o ensino da literatura para crianças exigem que a formação inicial e continuada do mediador de leitura da Educação Infantil seja ampla e eficiente (...) [sendo] indispensável uma formação de qualidade”.

Diante dessas considerações, analisamos como as professoras compreendem a literatura infantil, com base nas suas próprias definições – ao serem questionadas sobre o que entendem por literatura infantil. P1 entende essa literatura específica como sendo composta por “*gêneros literários voltados ao público infantil, as obras são escritas e/ou adaptadas para que as crianças compreendam o que está sendo lido, são histórias voltadas para o entendimento das crianças*”. P2, por sua vez, enfatiza a diversidade textual, ao afirmar que “*são vários gêneros destinados para crianças*”, e destaca que esta “*contribui de forma bastante positiva para o desenvolvimento [dos pequenos]*”.

Analisando as respostas das professoras sobre o que entendem por literatura infantil, podemos perceber nuances de algumas concepções sobre a literatura infantil que foram consolidadas ao longo de sua história. Assim, quando P1 apresenta a compreensão da literatura voltada para a criança, como sendo aquela de fácil entendimento, na qual a criança compreende o que está sendo lido, está subjacente a ideia de Paiva (2015) de que, “quando falamos de literatura infantil, nós subentendemos que o conteúdo dessa produção (qualquer que seja a ideia de ‘conteúdo’) é algo que, invariável e meta-historicamente, não está em discussão, visto que o seu endereçamento assegura-lhe condição de existência” (p. 158). Contudo, é necessária a

compreensão, conforme destacado por Baptista, Petrovitch e Amaral (2021, p. 3), de que “não basta que o livro literário seja endereçado às crianças. É preciso que ele seja capaz de despertar o encantamento e fomentar a imaginação”, pensamento que podemos identificar na compreensão de P1 sobre a importância desta literatura no encantamento pela leitura e fruição da imaginação, considerando o envolvimento das crianças na experiência leitora.

As duas trazem a compreensão de que a literatura infantil engloba uma diversidade de gêneros que, embora não tenham explicitado em suas respostas, ao longo das observações das práticas, há evidências de que apresentam essa diversidade de gêneros literários para as crianças, como os poemas, parlendas, contos e outros. Um outro aspecto, destacado por P2, é a contribuição da literatura infantil para o desenvolvimento das crianças, apesar de não o especificar em sua definição, em vários momentos da entrevista podemos destacar indicações de contribuições da leitura para “*desenvolver a oralidade*”, “*despertar a imaginação*” e o “*gosto pela leitura*”.

Considerando as percepções das professoras P1 e P2 sobre a literatura infantil, outra questão relevante a se discutir são as contribuições da abordagem do livro literário nas práticas vivenciadas nas salas de referência. Desse modo, ao perguntarmos sobre quais as contribuições que o contato com os livros possibilita no desenvolvimento da criança, principalmente no que se refere à formação leitora, P1 destaca:

o prazer em ler, e também a imaginação, pois no que você vai lendo desenvolve a imaginação e, conseqüentemente, exercitando o cérebro e faz com que você tenha prazer com a leitura, é isso o que eu quero que eles desenvolvam no futuro, eles tenham vontade de realmente aprender a ler... ter prazer em ler o livro.

A professora P2 apresenta as seguintes contribuições:

a questão da imaginação, da concentração, da aquisição, da assimilação... tudo isso nos livros, na literatura, o contato com a leitura, a contação de histórias vai proporcionar essas coisas, pois esse contato inicial é importante mesmo que a criança não saiba decodificar ou ler... Ao folhear vão ter aquela curiosidade [sobre] o que está escrito ali, e ver qual essa letrinha e relaciona [com o que está sendo abordado naquela aula].

Os dados acima enfatizam que ambas reconhecem que o contato com os livros contribui com o despertar e com o desenvolvimento da imaginação, assim como o apontam como instrumento que propicia instigar o interesse pela leitura, compreensão esta, voltada à literatura no viés da fruição. Nessa direção, Antonio Candido destaca que o direito à literatura é indispensável aos seres humanos, pois ela possibilita a fabulação, a criatividade, a imaginação

(Candido, 2011). Esse reconhecimento de que a literatura infantil é um instrumento que contribui no despertar e no desenvolvimento da imaginação é uma forma de viabilizar a garantia da literatura como direito.

Aqui, mais uma vez, percebemos a ressalva ao campo da imaginação, que incide no pressuposto de que “a literatura é uma possibilidade de reafirmarmos nossos sonhos e fantasias” (Parreiras, 2009, p. 56), e isso tem impacto direto na formação do leitor literário. Todavia, é preciso ter a compreensão de que esse prazer não se dá simplesmente pelo contato em si, ou seja, não é apenas disponibilizar os livros para que as crianças possam ter o contato de forma livre, sem a intervenção do professor. É uma prática que carece, de modo imprescindível, da presença e da atuação efetiva do mediador, a fim de que não sobressaia a concepção equivocada de que “a leitura prazerosa é aquela em que se toma contato com textos leves em ‘posição de almofada’, na qual os leitores são perpassados pela experiência romântica e mágica” (Bajour, 2012, p. 85).

Essa é uma compreensão que depende da formação docente dos profissionais responsáveis por garantir às crianças o direito à literatura, considerando que, de acordo com Baptista, Petrovitch e Amaral (2021), “é importante que, desde bem pequenas, tenham contato com livros de qualidade e participem de mediações literárias significativas” (p. 3). Dessa forma, as experiências literárias se consolidam como uma ferramenta essencial para a formação humana, mas, para isso, é crucial a presença ativa de um bom mediador, que assegure o acesso aos livros, especialmente os literários, bem como, a práticas de leitura literária.

Um aspecto significativo a destacar da fala de P2 é quando ela cita que o contato com os livros possibilita a aprendizagem de conteúdos, por exemplo, como reconhecer ou relacionar a letra que está sendo trabalhada em determinada aula. Essa compreensão exemplifica o que Soares (2003) destaca como uma apropriação da literatura infantil pela escola, numa perspectiva didatizante, a fim de atender seus interesses educativos, nesse caso, como auxiliar ao processo de alfabetização. Nisso, como afirma a autora, “está subjacente o conceito de que há uma literatura que é destinada à, ou que interessa à criança, da qual a escola lança mão para incorporá-la às suas atividades de ensino e aprendizagem, às suas intenções educativas” (Soares, 2003, p. 18).

Por outro lado, Soares (2003) também reconhece que a escolarização do texto literário é uma prática inevitável, pois “a literatura é sempre e inevitavelmente escolarizada, quando dela se apropria a escola” (p. 25). Nesse sentido, a estudiosa apresenta duas formas de distinguir essas práticas: uma escolarização “adequada ou inadequada” da literatura. A perspectiva de uma

escolarização adequada da literatura diz respeito às práticas que visam à formação da criança enquanto leitora, numa perspectiva sensível às características próprias ao texto literário.

Por fim, nessa primeira categoria de análise, trazemos a compreensão das professoras sobre o que definem como sendo um texto literário de qualidade, pois entende-se que tal noção tem relação estreita com o modo como se concebe a literatura infantil. Ademais, a seleção de livros que vão ser utilizados nas práticas de leitura é feita através de critérios, a partir do que se entende por literatura infantil.

Ao serem indagadas sobre o que seria um texto literário de qualidade, P1 afirma que *“um bom livro é o que dê pra eles participarem da história, como por exemplo, ‘quem quer ser meu amigo?’ que fica sempre repetindo a frase ‘você quer ser meu amigo?’ [...] e eles vão participando da história”*. E acrescenta ainda: *“Eu gosto de um livro que [a história/a narrativa] dê abertura pra eles participarem dela”*.

P2, por sua vez, destaca que, para um livro ser bom, ele precisa ter *“imagens ilustrativas, não tão longo, um livro breve, mas que traga um enredo, uma história legal que ali vai despertar na criança... [a curiosidade]”*. Afirma que, ao selecionar os livros considera os que são ilustrados e com narrativas curtas, pois, para ela *“se for só letras... não vai chamar atenção [das crianças]”*

Considerando as falas das professoras, com base em Baptista, Petrovitch e Amaral (2021, p. 3), concordamos e defendemos que *“bons mediadores devem reconhecer a qualidade dos livros para que possam atuar de maneira competente na formação do leitor de literatura”*. Da mesma forma, Brandão e Rosa (2018) corroboram esse pensamento, ao tratar das rodas de história na Educação Infantil, ao discutirem sobre a qualidade do texto que é apresentado, defendendo que a qualidade da conversa nas rodas decorre do que é lido. Nessa perspectiva, partimos da premissa de que a forma como o professor compreende o texto literário tem estreita relação com a compreensão do que seja um bom livro, indiciando o que se objetiva ao pensar a formação do leitor. Por isso, considerando os dados apresentados nessa questão, podemos pontuar alguns critérios que as professoras destacam, ao definirem o que consideram como um bom livro.

P1 destaca que um bom livro é o *“que dê abertura para eles participarem da história”*, e cita o aspecto da repetição em algumas narrativas literárias, utilizando como exemplo duas obras *“Você quer ser meu amigo?”*, escrito por Sam McBratney e ilustrado por Anita Jeram, e *“Pedro vira porco-espinho”*, de Janaina Tokitaka. A repetição aqui mencionada pela professora diz respeito a trechos da obra que são repetidos constantemente, principalmente em *“Pedro vira*

porco-espinho”, onde a cada situação de aborrecimento, vai dando-se ênfase à mudança de humor da criança e destaca-se o trecho “Pedro vira porco-espinho”. Isso favorece a memorização da história, o que consequentemente, possibilita a participação das crianças, ao repetirem esta informação, à medida que a professora vai lendo “*Pedro vira... e eles dizem: porco-espinho! E eles vão participando da história*”. Ainda sobre a repetição, Baptista, Petrovitch e Amaral (2021, p. 19), reiteram que “essa repetição, longe de ser maçante, é plena de recriações e de apropriações, que serão fundamentais para a formação do pequeno leitor”. É, portanto, uma forma de a criança ir se apropriando da narrativa e ampliando suas experiências leitoras.

P2, por seu lado, apresenta outras características sobre o que considera necessário na escolha de um bom livro como sendo aquele “*que traga um enredo, uma história legal que [...] vai despertar na criança [a atenção]*”, “*bem ilustrativos e breves*”. Quanto ao critério de o texto ser curto, este é um aspecto que, segundo Brandão e Rosa (2018), é muito utilizado pelos professores na escolha de um livro para ser lido na Educação Infantil: “que tais histórias sejam curtas, que contenham poucas palavras e com um vocabulário familiar” (p. 47). No entanto, concordamos com as autoras que essas justificativas são práticas, plausíveis, mas que “corre-se o risco de perder boas histórias que não caibam dentro desse crivo” (p. 47). Além disso, o fato de um texto ser curto ou com muitas ilustrações não indica que este seja de fácil compreensão para as crianças, a exemplo dos textos carregados de metáforas (Brandão e Rosa, 2018), e também de alguns livros com narrativas apenas por imagens, que nem sempre vão ser de leitura simples, pois demandam do leitor a utilização das estratégias mais complexas de leitura, a exemplo dos processos inferenciais.

Os critérios apontados como necessários à qualificação de um bom livro pelas docentes, embora sejam válidos e comuns, podem ser expandidos, como propõem as estudiosas Brandão e Rosa (2018). Neste sentido, as referidas autoras, pontuam que os critérios que emergem na escolha de histórias que podem ensinar valores, bem como a preocupação em escolher textos de acordo com o repertório linguístico das crianças, são pertinentes, mas que é preciso ser mais abrangente nesse processo de escolha. Deste modo, destacam como elementos a serem considerados, a qualidade da história e pontuam alguns indicadores, tais como: o aspecto intertextual, a sensibilização do leitor, a apreciação dos críticos sobre determinada obra, as histórias que fazem parte do repertório tradicional e cultural, assim como a qualidade estética (Brandão e Rosa, 2018).

Partimos do pressuposto de que “os textos de qualidade pressupõem considerar as crianças como seres inteligentes e competentes” (Baptista, Petrovitch e Amaral, 2021, p. 3). Nessa perspectiva, está subjacente a forma como os professores compreendem o ser criança, se como um sujeito histórico, de direitos, que atua fortemente no contexto que vive através de toda as suas potencialidades e subjetividade, um sujeito que narra, que constrói culturas; ou, em contrapartida, como um “vir a ser”, aguardando o amadurecimento para se desenvolver.

No que concerne aos modos de compreensão do professor sobre a literatura infantil, os dados advindos das entrevistas evidenciam que as experiências prévias deste com a literatura, bem como a sua formação inicial, influenciam diretamente em como ele concebe a leitura literária e como realiza a mediação desta com as crianças. Na escolha dos textos, nos critérios elencados para seleção das obras e o modo intencional de suas mediações não estão atreladas apenas à necessidade de que a literatura esteja presente no contexto pedagógico, como um mero preceito a ser cumprido, mas também, nestas estão presentes as concepções que o professor tem acerca da infância e da relação destas com os livros literários.

Dessa forma, ao tomar a literatura como instrumento didático para suporte a determinados conteúdos, como no trabalho com as letras a partir dos livros de literatura, há um risco de que a dimensão estética e a abordagem da literatura como arte possa ser negligenciada, o que consequentemente afetaria na experiência da fruição literária. Nisto, reforça-se a importância e a necessidade indispensável de formação continuada que vise à qualificação das mediações literárias.

Além do mais, ao optar por textos considerados de fácil acesso e entendimento para as crianças, essa prática denota uma concepção de infância que pode ser questionada, pois subte-se, nesta perspectiva, de que a criança não possui um repertório e nem a competência de lidar com narrativas mais complexas, que instigam a curiosidade e fomentam a imaginação. No entanto, estudiosos da literatura infantil, como Parreiras (2009), Reyes (2012), Corsino (2017), Baptista et al (2022), ressaltam que a criança é um sujeito extremamente potente, que é capaz de experimentar e vivenciar a literatura de forma significativa e profunda. Desse modo, a experiência literária não pode se reduzir em prol de fins didáticos ou pedagógicos, pois, tendo em vista que a literatura como arte, ela é permeada por diversas possibilidades que contribuem amplamente na formação do leitor. Assim, ao ter contato com narrativas que encantam, que questionam e que inquietam, as crianças possam usufruir de momentos literários que contribuam na construção de suas subjetividades e humanização enquanto sujeitos históricos e de direitos.

Uma vez tendo conhecido as concepções das professoras sobre a literatura Infantil e sua abordagem, em seguida, trataremos da análise da segunda categoria desta pesquisa, que discorrerá sobre as práticas com a literatura infantil que foram observadas nas turmas de pré-escola.

3.2 As práticas com a literatura infantil na pré-escola

As práticas com a literatura infantil no âmbito escolar, principalmente na Educação Infantil, têm ocupado espaços significativos e desempenham um papel de grande importância no desenvolvimento integral das crianças. É sabido que essas práticas, quando inseridas na rotina escolar de forma intencional e planejada, promovem o desejo e o encanto pelo literário e, como salienta Kaercher (2001), é por meio delas que surge a relação dos pequenos com a leitura e a literatura, uma vez que a experiência literária se consolida durante as vivências e relações dos sujeitos com os livros. Essa experiência, além de ampliar os repertórios das crianças, é o que firma e aprimora a sua relação com as obras literárias.

Em suma, considerando a necessidade de a literatura infantil estar presente nos espaços educativos, por meio da observação, buscamos conhecer como os professores da pré-escola propõem as práticas de leitura literária para e com as crianças, bem como dispõem os materiais e os espaços destinados ao acesso e promoção dessa leitura. Para isso, apresentamos as observações tecidas ao longo do período de pesquisa nas turmas de P1 e P2, iniciando com a descrição das rotinas vivenciadas pelas respectivas professoras.

3.2.1 A rotina escolar vivenciada nas salas da P1 e P2

A rotina é um elemento indispensável e primordial na/para a organização do fazer pedagógico no contexto da Educação Infantil, de modo que estejam postas as situações de cuidar e de educar e, com isso, garantir o direito das crianças visando ao seu desenvolvimento integral. É constituída por um conjunto de atividades que, dispostas numa determinada ordem e organização, se configura como uma estrutura que busca possibilitar segurança e tranquilidade à criança, uma vez que tais atividades planejadas a partir de suas necessidades e particularidades.

Pensando especificamente na leitura literária, consideramos que a rotina tem muito a contribuir nesse processo de formação do leitor na Educação Infantil, particularmente,

considerando-se os modos como as práticas de leitura literária ocupam os tempos e os espaços na rotina escolar.

Partindo dessas premissas, em consonância com o que apresentamos no capítulo em que descrevemos a metodologia de nossa pesquisa, as nossas observações pautaram-se nos seguintes aspectos: organização dos cantinhos da leitura nas salas de referência; a organização da biblioteca na escola e o uso desta pelas professoras; e as práticas de atividades com a leitura literária, atentando para o modo como são vivenciadas por professoras e crianças na pré-escola. Dessa forma, trataremos destes três aspectos na sequência deste texto.

Iniciamos as nossas observações na turma de P1 e, durante esse tempo, percebemos que a professora costuma iniciar a aula com cantigas diversas, realizando juntamente com as crianças a contagem dos que estão presentes. Primeiro, separa-as em meninos e meninas e, logo após, realiza a soma do total de crianças presentes. Em seguida, no momento da leitura, a professora chama a atenção para a leitura do dia e organiza esse momento de variadas formas: faz a rodinha de leitura no chão (figura 1) ou as crianças ficam em suas bancas organizadas em formato de dois “L” (figura 2); leitura oral de histórias utilizando o livro literário (quando não possui a obra física, realiza a impressão desta em papel A4); além disso, a professora também realiza a contação de histórias através de desenhos feitos no quadro da sala.

Figura 1 e 2: Organização dos momentos de leitura na turma de P1



Fonte: Registros da pesquisadora (2024)

Ao término da leitura, geralmente, as crianças realizam uma atividade de interpretação, no caderno de desenho, ilustrando cenas e personagens da história do dia ou, por vezes, realiza a construção de um mural coletivo sobre o que fora lido, por meio de desenhos, pinturas e colagens. Segue com o momento da merenda que é distribuída na sala e, logo depois, o recreio no pátio. Na volta para a sala realizam a segunda atividade do dia com explanação do conteúdo planejado, atividade xerocada, brincadeiras dirigidas e/ou jogos com recursos pedagógicos.

Finalizando com a organização dos materiais e o momento livre para os brinquedos, enquanto esperam a chegada dos responsáveis.

No geral, as aulas de P1 seguem com esse formato de rotina, posto no quadro abaixo:

Quadro 9: Rotina das aulas de P1

ROTINA
<ul style="list-style-type: none">- Acolhida- Oração e músicas- Chamada/Frequência- Leitura do dia- Atividade de Interpretação/Desenho- Hora da merenda- Recreio- Explanação do conteúdo e atividade do dia- Brincadeiras livre/dirigida- Organização do material- Saída

Fonte: Formulado pela autora com base nas observações realizadas e no planejamento da professora.

Quanto à organização da rotina de P2 com a sua turma, inicialmente, destacamos a maneira como as temáticas são abordadas pela professora ao longo das semanas. Em uma semana, as atividades vivenciadas são mais direcionadas ao campo de experiência da “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, com ênfase na leitura e na escrita; na outra semana, as atividades se concentram no campo de experiência “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, com atividades que dão ênfase aos conhecimentos matemáticos. É preciso ressaltar que estes campos estão postos na BNCC e, também, no Currículo de Pernambuco, que é o documento utilizado como norteador para o planejamento das práticas pedagógicas em toda a rede pública municipal de ensino de Santa Cruz do Capibaribe/PE. Os demais campos de experiência perpassam por todo o planejamento docente ao longo da semana, tendo em vista que na Educação Infantil eles não são trabalhados/abordados de forma isolada, ou seja, em uma única atividade pode-se contemplar objetivos presentes nos cinco campos. Sendo assim, na semana em que a observamos, as atividades realizadas enfatizaram a linguagem escrita e oral.

No tocante à disposição das atividades na rotina, logo após a acolhida, a professora inicia a aula com músicas e, depois, organiza a roda de leitura no chão da sala, realizando a leitura ou a contação de histórias com as crianças. Os textos lidos foram bem diversificados quanto aos gêneros – poemas, músicas, contos – alguns deles sendo apresentados às crianças por meio de cartazes que, geralmente, ficam expostos na parede da sala. A seguir uma fotografia de uma das rodas de leitura observadas durante a pesquisa:

Figura 3: Roda de leitura na turma de P2



Fonte: Registros da pesquisadora (2024)

Tal como P1, quando não consegue a obra física, a professora P2 também imprime o livro digitalizado em papel A4. Além do livro, P2 recorre a outros recursos para recontar a história, como os palitoques ou uma luva com os personagens e realiza a contação de histórias utilizando também o pátio e espaços externos da escola.

Seguindo a rotina, após a leitura, procede com uma atividade xerografada e/ou explora a “Palavra do dia” que, segundo Girão e Brandão (p. 43, 2020), “trata-se da apresentação de uma palavra em que as crianças são desafiadas a ler”. Dessa forma, a palavra é escrita em um cartaz e, a partir desta, vão sendo apresentadas outras palavras, visando à ampliação de um repertório de palavras estáveis, ou seja, “palavras que as crianças aprendem a ler de cor e que funcionam como apoio para pensar sobre a escrita de novas palavras” (Girão e Brandão, p. 43, 2020). Posteriormente, ocorrem a merenda e o recreio e, ao retornarem para a sala, a professora realiza outra atividade com as crianças, seja no caderno ou alguma atividade com recursos pedagógicos como, por exemplo, as letras móveis e jogos pedagógicos. Por fim, organiza os materiais junto com as crianças e estas, enquanto esperam os responsáveis, têm esse momento para brincar, com massinha de modelar ou com seus brinquedos.

Com base nas observações que realizamos, a rotina de P2, comumente, é organizada da seguinte forma:

Quadro 10: Rotina das aulas de P2

ROTINA
<ul style="list-style-type: none">- Acolhida- Oração e músicas- Roda de conversa/Explanação da temática- Palavra do dia- Atividade- Hora da merenda- Recreio- Continuação da atividade- Brincadeiras livre/dirigida- Organização do material- Saída

Fonte: Elaborado pela autora com base nas observações realizadas e no planejamento da professora.

Mediante a apresentação das rotinas vivenciadas em cada uma das salas de referência desta pesquisa foi possível verificar que, embora tenham aspectos semelhantes no que diz respeito à ordem de algumas atividades – considerando a organização do tempo e do espaço pela instituição escolar – cada professora tem suas especificidades e, no tocante às atividades com a leitura, as nuances são perceptíveis, pois incidem nestas os modos que cada uma concebe e compreende a leitura literária, mas também como elas se constituem enquanto leitoras, considerando a sua formação acadêmica e história pessoal com o literário.

De um modo geral, identificamos a presença recorrente de atividades de leitura que incidem na formação do leitor nesse contexto da Educação Infantil, como a leitura com o apoio do livro ou com a utilização de outros recursos, a contação de histórias e as rodas vivenciadas ao longo da aula, no chão da sala ou no pátio da escola. As práticas de leitura literária nas turmas observadas aconteceram com maior frequência na turma de P1, que tem como atividade frequente a “leitura do dia”, enquanto P2 concentra as atividades de leitura, geralmente, na semana em que aborda as atividades de leitura e escrita, como destacamos acima.

Em vista disso, nas duas turmas observadas, identificamos que a leitura literária está presente em diferentes situações vivenciadas nas salas de referências, tanto nas mediações enquanto atividades que estão nos planejamentos das professoras, quanto nas brincadeiras e situações espontâneas, ao folhearem os livros sem direcionamentos específicos. Contudo, constatamos que, ainda, há muitos desafios a serem superados, como a disponibilidade dos acervos literários para as crianças e a organização da rotina acerca do tempo destinado à leitura, mas também quanto à maneira como os ambientes de leitura são organizados e aos usos dos espaços destinados para essas atividades com o livro.

Em algumas situações, a atividade de leitura com o livro era realizada como suporte para introdução de uma determinada temática, o que demonstra a presença do literário no contexto pedagógico, mas evidencia a necessidade de que houvesse mais ocasiões de fruição literária, quando a leitura do livro não estivesse sempre vinculada a uma finalidade didática específica.

Nesse sentido, entendemos que as atividades com a leitura literária são práticas rotineiras que muito têm a contribuir com a formação desse leitor literário através do contato com diversas histórias que ajudam a ampliar o seu repertório cultural, a fomentar a imaginação e, principalmente, que os constituem como sujeitos históricos e de direitos. Isto porque, partimos da compreensão de que o acesso ao universo literário vai mais além do que servir como aparato para o ensino da fala e da comunicação, como Baptista *et al.* (2022) bem enfatizam, pois “o texto literário oferece às crianças um passaporte para iniciar, de forma consistente, seu percurso rumo à vida” (p. 116). Dado isso, é preciso provocar nos pequenos o prazer pelo literário por meio de uma experiência literária significativa e potente.

Além dos momentos propiciados pelas professoras, um outro aspecto relevante diz respeito aos espaços destinados para a leitura, os quais têm influência também nas experiências literárias das crianças. Os cantinhos de leitura e a biblioteca escolar, quando bem organizados de modo que sejam convidativos e acessíveis aos pequenos, contribuem no estreitamento do vínculo das crianças com a literatura, tendo a oportunidade de manusear os livros, escolher as leituras a partir dos seus interesses e interagir com as narrativas. Além da organização, Kaercher (2015) destaca a necessidade de uma rotina em que a leitura esteja presente cotidianamente na ação pedagógica.

Portanto, compreender a maneira como a rotina escolar tem sido estabelecida nas salas de referência e como as atividades e espaços de leitura têm sido vivenciados nestes contextos, nos permite analisar os modos como a literatura infantil tem sido proposta às crianças e de que forma as práticas docentes têm favorecido na constituição/formação do leitor literário.

Desse modo, no próximo tópico, trataremos da organização dos espaços de leitura na instituição: a biblioteca escolar e os cantinhos de leitura nas salas de referência.

3.2.2 A biblioteca escolar e os cantinhos de leitura nas salas de referência: assegurando o acesso ao livro literário na Educação Infantil

Como fora mencionado no capítulo metodológico, a instituição onde realizamos a pesquisa possui uma biblioteca e em cada sala há os “cantinhos de leitura”, esses últimos, segundo Souza e Cosson (2018), são espaços onde os livros ficam organizados para disponibilização das obras aos alunos. No espaço da biblioteca, há um acervo de obras literárias advindas de diversas edições do PNBE, à disposição das crianças para leitura no próprio ambiente ou para empréstimo, para que possam levar para casa.

Figuras 4 e 5: Espaços e organização do acervo da biblioteca escolar



Fonte: Registros da pesquisadora (2024)

A organização desses livros, conforme podemos observar nas imagens posteriores, é feita de modo acessível às crianças, mas não há uma organização desses acervos por critérios, como temáticas, gêneros e outros; sendo dispostos em prateleiras e armários, de forma enfileirada, conforme exposto na figura 6, ou em colunas um em cima do outro, como mostra a figura 7. O único acervo que é organizado pela categoria “gênero” são os gibis, que ficam no carrinho ao lado do armário, o qual foi organizado a partir de uma iniciativa da coordenação pedagógica da escola, que conseguiu a doação destes.

Figuras 6 e 7: Organização do acervo da biblioteca escolar



Fonte: Registros da pesquisadora (2024)

Ao longo do período que estivemos na escola, as turmas que observamos não frequentaram em nenhum dia o espaço da biblioteca. Embora nesse espaço sejam realizados os empréstimos e seja feita a circulação destes livros nas salas das turmas, para diversificar os acervos dos cantinhos da leitura, sobre os quais trataremos mais adiante, observamos que este espaço também é utilizado para outros fins, como a realização de atividades para reforço escolar. Essa tem sido uma realidade, infelizmente, muito comum nas unidades escolares em decorrência da demanda das recomposições de aprendizagem, fato que, conseqüentemente, afeta a garantia de que as crianças usufruam desses ambientes com frequência, para que o direito do acesso ao livro seja efetivado.

Considerando essa realidade e o fato que, durante o período de observação, não houve a ida das crianças das duas turmas para a biblioteca, ao questionarmos, sobre as formas que elas utilizavam esse espaço, P1 afirmou: *“a gente nunca vai, quem usa mais é o [ensino] fundamental”*, destacando que muitos projetos de leitura realizados na escola são voltados para as turmas de 1º ao 5º ano, que usufruem mais da biblioteca, o que apresenta uma desigualdade quanto ao acesso a esse espaço em relação às crianças da Educação Infantil. Por sua vez, P2 informou: *“a biblioteca estava passando por uma reforma, nesses últimos dias eles estavam arrumando, organizando e eu pretendo levar eles porque estava nesse processo de arrumação e não tinha levado antes”*. Desse modo, os dados indicam como a infraestrutura, os espaços e as condições materiais oferecidas (ou não) são fundamentais para o contato e aproximação com os livros.

Embora tenha o espaço da biblioteca na instituição, durante as nossas observações, pudemos notar que as professoras não tinham levado as crianças, até então, para vivenciar as

experiências literárias em um ambiente mais específico. Geralmente, buscavam livros para os momentos nas rodas de leitura e para variar o acervo dos seus respectivos cantinhos de leitura.

Sobre os cantinhos de leitura nas salas de referência em que realizamos a pesquisa, estes são constituídos de uma pequena estante de madeira onde não ficam apenas dispostos os livros literários (e paradidáticos), mas também alguns jogos e recursos pedagógicos utilizados pelas professoras. É preciso enfatizar que os cantinhos de leitura nesta instituição estavam presentes em todas as salas, pois, embora inicialmente o incentivo do Programa do MEC tenha sido direcionado às turmas de 2º ano do Ensino Fundamental, a gestora atendeu às demais salas, comprando as estantes com o dinheiro da própria unidade executora.

Quanto aos acervos disponibilizados nessas estantes, o quantitativo de livros em cada uma das salas é em média de 20 a 25. Esse quantitativo corresponde, aproximadamente, a um livro por criança, considerando que as turmas de pré-escola têm em média de 20 a 25 crianças. Nesses acervos, estavam os livros da biblioteca escolar, mas também observamos que as professoras disponibilizam alguns livros dos seus próprios acervos, a fim de diversificar periodicamente o acervo disponível para o manuseio das crianças. Contudo, esses livros do acervo pessoal delas, geralmente ficam guardados no armário e são postos no cantinho de leitura, nos momentos específicos para determinadas atividades, sendo recolhidos ao final do expediente, uma vez que, no outro turno, a sala era utilizada por outro(a) professor(a). Aqui reiteramos o dever e obrigação dos municípios de fornecer livros para montar os acervos dos cantinhos da leitura, estando as instituições de ensino atentas aos critérios de qualidade e bibliodiversidade.

Em relação à diversidade e adequação dos livros, embora sejam acervos compostos por um quantitativo limitado de obras, observamos que os livros apresentam uma diversidade no que diz respeito às temáticas e gêneros textuais, incluído contos, fábulas, poemas e livros de imagem. O critério da variedade é fundamental na organização de um acervo, pois é preciso oferecer às crianças um repertório diversificado, de acordo com os critérios da bibliodiversidade (Amaral; Baptista e Sá, 2021), viabilizando às crianças o acesso a obras que possam atender e dialogar com a pluralidade cultural e histórica presente nas múltiplas infâncias.

Figura 8 e 9: Cantinhos da leitura nas salas de P1 e P2



Fonte: Registros da pesquisadora (2024)

Esse contato das crianças com o livro literário é necessário para que ela possa estabelecer vínculos com a leitura, estreitando os laços de relação. Contudo, esse vínculo não acontece de forma espontânea, ou seja, é preciso que o professor promova essa interação – por meio da mediação da relação da criança com o livro em prol do desenvolvimento do leitor literário (Nunes, 2022). Desse modo, durante o tempo em que fizemos a observação nas duas turmas, não foi proposta a realização de nenhum momento de leitura livre em que as crianças fossem incentivadas a explorar o cantinho de leitura e manusear as obras, embora os livros ficassem à disposição e com fácil acesso para elas. Apesar disso, após o término da atividade, algumas crianças se direcionavam ao cantinho para escolher um dos livros e ler em sua banca, mesmo sem a mediação da professora.

Para que o acesso aos livros e a garantia do direito à literatura sejam, de fato, efetivados no contexto das instituições educativas, é necessário que os professores tenham uma consciência crítica sobre a importância da leitura literária na formação das crianças em sua totalidade e, principalmente, como leitores do literário. A disposição de acervos que contem com os critérios da qualidade e da bibliodiversidade é crucial, mas a mediação docente é imprescindível para os modos como a literatura será vivenciada, experimentada pelas crianças, pois, em conformidade com Nunes (2022), destacamos que a literatura precisa ser vivida a partir de todos os sentidos que provêm da interação com o texto. A autora ainda ressalta que essa é uma experiência que parte do sensibilizar, pois é individual e, por isso, não é previsível (Nunes, 2022).

Contudo, essa é uma compreensão que, assim como a relação com o literário, não é algo que acontece de forma espontânea ou naturalmente, mas deve ser experimentada pelo professor

que assume a responsabilidade de ser mediador. O professor, dessa forma, constitui-se como leitor e essa constituição perpassa pela experiência pessoal com a leitura e, também, pelo trajeto formativo. Em razão disso, essa compreensão deve ser fomentada e fortalecida nos espaços de formação continuada, onde os docentes possam refletir sobre o vasto campo da leitura literária e discutir acerca das principais necessidades e percalços que ainda persistem em determinados espaços/ambientes educativos.

Reyes (2012b) corrobora essa perspectiva, ao acentuar que é tarefa dos mediadores promover o encontro entre o leitor e o livro, considerando condições ideais para essa situação, no sentido de que tenham bons livros, leiam para as crianças e deixem que elas possam manuseá-los.

Apesar de não terem ocorrido esses momentos em que as crianças fossem incentivadas a explorar os cantinhos de leitura, durante os momentos em que realizamos a observação, em ambas as turmas, após a leitura da história, era muito comum as crianças pedirem para folhear o livro lido, principalmente na turma de P1. Quanto a isso, Pimentel (2016) destaca a necessidade que as crianças têm de querer ver as ilustrações mais de perto, de observar o texto escrito, folhear as páginas, indo ao encontro do que ouviram, de recontar a história imitando os gestos e as expressões feitas pelo professor e, por isso, a autora enfatiza o quanto importante é garantir às crianças o acesso aos livros. É experimentando esse objeto, pelas vias do sentido, vivenciando as experiências literárias, que a criança vai se constituindo como leitora, vai aprendendo sobre a leitura.

Numa das atividades observadas, ao término da leitura do livro, a criança com muito entusiasmo se direcionou até a professora e perguntou: “*pode ler agora?*”. Prontamente, teve seu pedido atendido e foi ler o livro juntamente com o colega. Enquanto folheava cada página, a criança ia conversando com o colega, atentando às ilustrações e retomando o que fora lido pela professora, sendo esta uma atividade que favorece a literatura como uma experiência, onde aprende a ser leitor, conforme reiteramos anteriormente, pela vivência. Assim, ao interagir com o colega, além de desenvolver a compreensão leitora, amplia sua capacidade de narrar e desenvolve também sua oralidade.

Tal evento reforça o que P1 assegura como forma de viabilizar o acesso ao livro: “*eu leio o livro e depois eles folheiam os livros, recontam a história entre eles e fica disponível para eles ficarem olhando o livro*”. Torna-se essa uma prática consciente da professora, que sabe dessa importância e viabiliza condições para que essa vivência aconteça em sua sala, apesar das condições materiais que são ofertadas.

Em outro momento, enquanto aguardava a chegada dos demais colegas, uma outra criança da referida turma, brincando com outras colegas, organizou um momento de leitura pedindo para sentarem em uma roda no chão e enfatizou: “*agora vou contar uma historinha pra vocês*”, e com um livro ou um caderno, ia folheando o objeto e enquanto brincava, contava uma historinha para os seus pares. Observamos a recorrência desse evento protagonizado por essa criança em outros momentos, o que evidencia o quão ela tem a professora como referência, ao protagonizar as brincadeiras enfatizando gestos, expressões e falas dessa leitora mais experiente. Sobre isso, Pimentel (2016) afirma que, quando as crianças brincam de ler, elas utilizam os gestos que observam as professoras fazendo durante a leitura e, por meio dessa brincadeira, elas se apropriam e compreendem a leitura e o ato de ler. Desse modo, a autora salienta que é preciso que esses gestos sejam variados.

Essas situações corroboram a importância do contato constante e frequente com os livros, pois, segundo Baptista *et al.* (2022), essa atividade sendo realizada em casa e na escola por adultos ou leitores experientes, contribui para o desenvolvimento das crianças enquanto leitoras autônomas que, além de compreender as formas de explorar e folhear o livro, viabilizam a construção de sentidos.

Na mesma direção de promover a autonomia das crianças, P2, que acompanha a turma em seu segundo ano, destaca que: “*eu faço esse momento de deixar eles escolherem os livros, eles vão folheando do jeitinho deles esse momento livre [...] esse contato [com] os livros e também [...] essa questão de levar pra casa, que foi a sacola literária*”. Ao longo do ano anterior, na turma do Infantil 1, ela conta que realizou essas ações em um projeto de leitura literária com as crianças, por meio do qual cada criança levava um livro para ler em casa, junto com a família e, no dia posterior, na roda de conversa, a criança iria recontar a história para a professora e colegas. Quando questionamos o porquê de não ter dado continuidade ao projeto, a professora alegou que ficaria repetitivo, já que o acervo da escola não teria recebido novas obras literárias, que atendessem mais especificamente o público da Educação Infantil.

Tal situação evidencia a necessidade de a escola buscar meios para ampliar esse acervo literário, mas, principalmente, de consolidar, de maneira mais efetiva, os projetos que envolvam as vivências literárias ao longo do ano, a fim de que não se limitem às datas comemorativas ou apresentações para culminâncias de projetos, mas que façam parte do cotidiano de cada sala de aula. Desse modo, reiteramos a necessidade da formação continuada para a discussão e reflexão dessas temáticas.

Se pensamos a formação desse leitor literário, é preciso compreender que ela requer a aproximação dos sujeitos com o objeto livro de forma efetiva, significativa e constante, pois a partir do manuseio, do folhear, o ver e sentir o livro de diversas formas, seja pelas ilustrações ou pelo texto que fora lido por um leitor mais experiente, a criança irá experimentando o prazer pelo literário. A esse respeito, Rizzoli (2014, p. 16) afirma que “um dos objetivos é que as crianças queiram aprender a ler, que sejam levadas a ter vontade de ler”. Essa é uma compreensão que P1 reafirma continuamente, durante sua entrevista, quando afirma que o objetivo a partir do qual aborda a literatura infantil em suas turmas é “*para eles aprenderem a gostar de ler, ter prazer com a leitura*” e ao falar das contribuições dos processos formativos de que participou, enfatizando que tais processos contribuíram para que ela instigasse nas crianças a “*vontade de aprender a ler, em ter prazer em ler o livro*”. Na mesma direção, P2, ao falar sobre o objetivo da literatura infantil ao vivenciá-la junto às crianças, também destaca sua necessidade para “*que eles despertem esse gosto pela leitura*”.

As falas das professoras reforçam que elas reconhecem a necessidade de que as crianças precisam ser estimuladas a gostar de livros, como apontado por Rizzoli (2014). Afinal, ainda de acordo com o referido autor, “a finalidade do trabalho é sempre motivar as crianças à leitura buscando o prazer da escuta e da narração, a curiosidade do saber, a autonomia do pensamento” (p. 17). Numa perspectiva, portanto, que supera uma visão de uma literatura que seja subordinada a um viés totalmente didatizante e que, além disso, considera e respeita as crianças como sujeitos ativos, que interagem, que criam e precisam ter as suas infâncias respeitadas.

Para além de promover o encanto e o prazer pelos livros, a vivência com as leituras literárias na Educação Infantil é de suma importância no que diz respeito à viabilização do diálogo e o respeito às diversas infâncias que permeiam os contextos educativos. Isso porque é preciso reconhecer que, sendo a literatura algo que precisa ser vivido, reiterando o que tratamos anteriormente, cada criança constrói o seu vínculo com a leitura a partir de suas vivências com o literário e dos seus contextos sociais e culturais, principalmente no contexto familiar e escolar. Assim, é preciso garantir o direito da criança à literatura, por meio da disponibilidade de acervos e espaços de leitura acessíveis e oportunizar a elas diversas formas em que possam interagir com esse universo literário.

No próximo tópico, trataremos dos dados referentes às práticas de leitura realizadas pelas professoras P1 e P2, considerando o contexto de suas salas de referência e as interações realizadas com as crianças de cinco anos de idade nestas atividades.

3.2.3 Análise das práticas de leitura realizadas pelas docentes nas salas de referência

Após a observação de como as professoras organizavam as rotinas em suas turmas, aqui descritas anteriormente, nos pautamos em observar mais detidamente as práticas de leitura literária realizadas por elas com/para as crianças de cinco anos. Para isso, selecionamos duas atividades de leitura vivenciadas em cada uma das turmas.

Dentre os livros lidos, durante o tempo que estivemos nas salas, apresentados nos quadros 6 e 7, escolhemos as práticas de leitura com os livros “Cadê meu dono?”, de Maurício Veneza e “Hoje não quero banana”, de Sylviane Donnio e ilustrado por Dorothe de Monfreid, na turma de P1. Da turma de P2, escolhemos as práticas de leitura com os livros “A fada das folhas”, de Vanessa Alexandre e “A boneca de pano”, de Luciana Santana e ilustrações de José Luiz. Para a escolha destas práticas, utilizamos como critério principal, a utilização do livro físico, pois em algumas mediações quando não tinham a obra, as docentes imprimiam o arquivo digital da obra.

As práticas são apresentadas considerando as falas originais. Desse modo, transcrevemos as falas, conforme foram enunciadas em cada momento. Organizamos as atividades com a seguinte formatação: enumeramos a ordem das falas; as falas das professoras são identificadas com P1 ou P2; as falas das crianças são identificadas com a letra C, seguidas de números (C1, C2... consecutivamente) quando se refere a uma fala individual; já as falas simultâneas, onde as crianças respondem de forma coletiva, identificamos com a sigla “Cs”; e entre parênteses descrevemos algumas observações acerca dos gestos que ajudam a melhor compreender as situações do que fora dito em determinadas situações; além disso, os nomes das crianças nas transcrições dos eventos são fictícios.

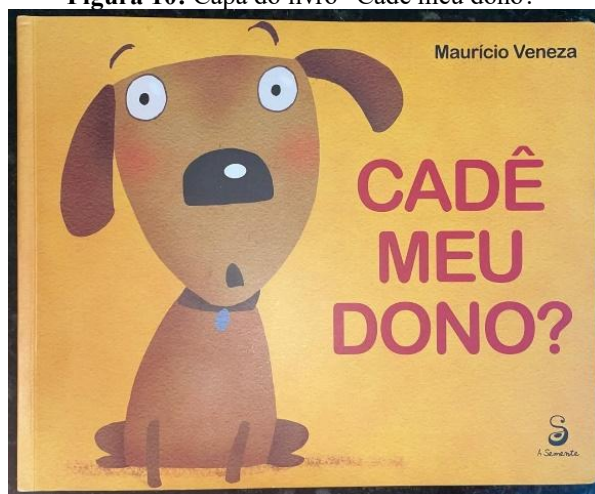
3.2.3.1 Evento de leitura de P1, a partir do livro “Cadê meu dono?”, de Maurício Veneza (2014)

Trazemos neste tópico as reflexões acerca da primeira prática de leitura realizada por P1, que fora registrada através de vídeogravação e, posteriormente transcrita e analisada. Inicialmente, trazemos o resumo do livro “Cadê meu doo?”, do autor Maurício Veneza (2014), da editora A Semente.

A breve narrativa conta a história de um cachorro que, após se perder do seu dono, inicia uma trajetória de busca para encontrá-lo. Ao longo do caminho, ele encontra diversas pessoas,

mas, ao se aproximar delas, compara as características com as de seu dono e percebe que nenhum daqueles é quem ele procura. Após a insistência, o cãozinho encontra seu dono e ambos manifestam a alegria do reencontro.

Figura 10: Capa do livro “Cadê meu dono?”



Fonte: Registros da pesquisadora (2024)

Para o momento da leitura, P1 inicia a atividade pedindo às crianças para sentarem no chão ao seu redor. Senta-se em uma cadeira, no pequeno espaço livre entre as bancas e a parede onde fica o quadro branco. Logo que todas se aproximam, a professora inicia a leitura, chamando a atenção das crianças para aspectos que aparecem na capa do livro, conforme exposto no trecho abaixo:

Quadro 11: Trecho 1 da interação realizada por P1 com a leitura do livro “Cadê meu dono”

1. P1 – Ó (apontando para a ilustração da capa do livro) É a historinha de quê? Senta Manuela (se direciona à menina que fica em pé no meio da roda).
2. C1 – Cachooooorro! Cachorro, cachorro, cachorro!
3. C2 – Eu gosto de cachorro!
4. C1 – Ô tia, eu gosto de cachorro. Eu amo cachorro (outras crianças ao fundo, dizem ao mesmo tempo que gosta de cachorro).
5. P1 – (Chamando a atenção das crianças) Ó, ei, escuta, vamos ouvir. Júliiiiia...
6. C1 – Aiiiiiiiiiii.
7. C3 – (apontando para a colega que gritou) Ô tia, ela gritou com força.
8. C1 – Ô tiiiiia.
9. P1 – Júlia, você está atrapalhando! (a menina para). Olha (apontando para o título) o nome da história é Cadê...
10. C1 – Cadê! (a criança logo repete assim que a professora fala)
11. P1 – meu... dono? Esse sinalzinho aqui (apontando para a interrogação) – Psiu! (pedindo silêncio).
12. C4 – Ô tia eu não consigo ver (e logo a professora direciona o livro pra ele).
13. P1 – É o sinal de interrogação, significa que é uma per...
14. C1 – Pessoa (uma criança logo responde)
15. P1 – ...gunta. Pergunta, ele está perguntando “cadê meu dono?”.
16. C3 – Cadê meu dono?
17. P1 – Quem escreveu foi um rapaz chamado Mauricio Veneza.
18. C4 – Cadê? (uma criança questiona se referindo a foto do autor).

19. P1 – Não tem a foto de Maurício aqui não (depois de olhar nas guardas e contracapa do livro). Começa assim...
20. C1 – Ô tia, ele mora aonde? (pergunta a criança, logo quando vê as ilustrações da guarda, com uma página preenchida de prédios e edifícios).
21. P1 – Ele mora no sítio ou na cidade?
22. Cs – Na cidade. No sítio.
23. P1 – Na cidade... não, olha isso aqui é sítio ou cidade?
24. Cs – Cidade!!!
25. C1 – Ô tia, tá muito apertado aqui.
26. P1 – Empurra a mesa para trás.
27. C5 – Tia, ô tia, ela machucou o meu dodói.
28. P1 – Meu amor, fique sentada.
29. P1 – Como é o nome da história?
30. C2 – Cão.
31. P1 – Não! Cadê... Cadê o meu dono?
32. P1 – Senta, Manuela.
33. C4 – Cadê o meu dono (uma criança grita alto)
34. P1 – Cadê meu dono... ele vai dá pista de quem é o dono dele, vamos ver quem é que adivinha.
35. Cs – Eu! (e muitos olhares curiosos e atentos se direcionam para o livro e leitura da professora).

Durante nossas observações, percebemos que há vários momentos em que a professora chama a atenção das crianças, seja destacando aspectos da leitura quando enfatiza com o “Ó” e aponta para alguns elementos no livro, seja nos pedidos de aquietação das crianças. Quanto a este último aspecto, embora tenham alguns pedidos visando o controle disciplinar de algumas crianças, é notório destacar que estes não se perpetuam ao longo da atividade de leitura da história. Logo, elas se assentam e ficam atentas ao desenrolar da história, colaborando com o fluxo da leitura, com pouquíssimas intervenções que não sejam relacionadas à história.

A organização dos espaços de maneira confortável, que acomode a todos, é de suma importância no processo de formação leitora, para que as crianças possam ouvir bem a história (Pimentel, 2016). De acordo com Pimentel, as crianças “usam o corpo para se expressar e têm uma maneira muito peculiar de interagir com o mundo” (2016, p. 63), especificidades essas que precisam ser consideradas nas mediações de leitura.

No que diz respeito à exploração do livro, podemos notar inicialmente que a professora chama a atenção para a ilustração da capa, que tem como destaque o personagem principal em um fundo alaranjado. Em seguida, aponta para o título da história, lendo pausadamente cada palavra e enfatiza a pergunta, apontando para o sinal de interrogação e lendo novamente o título enfatizando o questionamento.

Mais adiante, ela menciona o nome do autor e logo uma criança pergunta “*cadê?*”, se referindo à foto do autor, o que indica que esta criança, com base em leituras anteriores, sabe que muitos livros trazem essa informação sobre o autor e ilustrador. Contudo, nessa obra não tem a fotografia e a professora segue a leitura destacando as ilustrações da guarda inicial do

livro, enfatizando com o “*começa assim*” ... e logo uma criança questiona “*ó tia, ele mora aonde?*”, considerando as ilustrações de prédios com várias janelas preenchendo uma das páginas da guarda. Percebemos que P1 sempre considera as intervenções dos pequenos. Nesse trecho, por exemplo, ela prontamente atende à pergunta, mas não responde de imediato à criança, direcionando o questionamento para a turma: “*ele mora no sítio ou na cidade?*”. Ao ver que a turma responde as duas opções, a professora aponta para a ilustração na folha de guarda e, seguidamente, na folha de rosto, onde consta o trecho de uma rua com casas e árvores e, em frente, o cãozinho. Logo, todas respondem que é a cidade o cenário onde a história ocorre.

É notório que, na leitura, P1 explora os elementos paratextuais que compõem todo o projeto gráfico do livro, como a capa, as guardas, a folha de rosto, etc, os quais trazem aspectos que anunciam a narrativa. Nesse sentido, concordamos com as autoras Baptista *et al.* (2022), ao afirmarem que estes “são importantes no processo de formação leitora das crianças, pois além de propiciarem a aproximação delas com o artista, revelam condições de produção do livro e, assim, projetam expectativas sobre a obra” (p. 106).

P1 prossegue com a leitura, mas algumas crianças demonstram inquietação com o espaço em que a roda da leitura está disposta na sala ou com alguma colega, conforme apresentado no turno enumerado do 25 ao 32. Sobre esse aspecto, um fator observado que influencia no comportamento das crianças, nos modos como elas se acomodam durante a mediação da leitura, é o espaço da sala de referência, pois a organização desse ambiente e a disposição dos materiais refletem na dinâmica das práticas propostas e aqui, mas precisamente, nas práticas literárias. Para Perrotti (2015, p. 136), “a ambientação é categoria essencial da ordem informacional”, considerando tanto os seus aspectos funcionais, quanto estéticos. O autor enfatiza, ainda, que os recursos disponibilizados precisam dialogar, de modo constante, com as especificidades das crianças. Posto isso, o espaço não deve ser considerado apenas como uma diretriz pedagógica, mas uma condição primordial para a garantia e efetivação do trabalho docente, principalmente na Educação Infantil.

Podemos notar, na figura abaixo, que a sala de referência é pequena, considerando que comporta 25 (vinte e cinco) crianças, além de dois adultos – a professora e a auxiliar de apoio, não permitindo uma organização adequada dos momentos de leitura que contribuam numa melhor acomodação dos pequenos. Quando a leitura era realizada no chão, as crianças se aglomeravam ao redor da professora e, constantemente, haviam queixas de que o colega estava impossibilitando de o outro visualizar a história, um empurrão, situações que causavam desconforto.

Figura 11: Momento da leitura na sala de P1



Fonte: Registros da pesquisadora (2024)

No que se refere à organização das rodas de leitura, na entrevista, a professora afirmou: *“se as bancas não fossem tão pesadas, para toda vez afastá-las e fazer roda de leitura, mas como dá muito trabalho, aí eu não faço com frequência”*. Ao longo das nossas observações, percebemos que o próprio espaço físico limita as possibilidades para que os móveis sejam reorganizados, dificultando as condições para que a professora possa conduzir os momentos com a leitura de forma adequada. Apesar de todas as configurações que a professora tentava estabelecer na sala com as bancas, o espaço disponível não oferecia um acomodamento confortável para as rodas de leitura, o que consequentemente impactava na dinâmica e envolvimento das crianças com a atividade.

Em um outro evento de leitura que observamos, no meio da história uma criança chama a atenção da professora que a atende imediatamente, logo a menina diz que um colega está de joelho e aponta em direção a um dos meninos que estava perto de P1 que responde *“é porque ele quer ver direitinho”*. Diante das limitações de um espaço que não viabiliza que as crianças, assim como a professora, possam assentar-se de maneira confortável, essa é uma condição que reflete diretamente na inquietação dos pequenos que, constantemente, se movimentam para conseguir se localizar num posto melhor e, com isso, desfrutarem do momento da leitura.

Nisso, vemos a necessidade de uma reivindicação de que os espaços físicos destinados para as salas de referência da Educação Infantil estejam em consonância com o que os documentos e parâmetros definem como primordial. As DCNEI (Brasil, 2010), ressaltam a importância dos espaços, sejam eles internos ou externos, como elementos essenciais para o desenvolvimento integral das crianças, nos quais serão viabilizadas experiências diversas por meio das interações e brincadeira – eixos norteadores de toda proposta curricular. Consta nesse documento, no item referente à organização de espaço, tempo e materiais, que é preciso

assegurar “os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição” (DCNEI, Brasil, 2010, p. 20). Deste modo, reitera-se que para a realização das práticas pedagógicas, as instituições precisam propiciar espaços adequados para estas.

Na continuidade da atividade de leitura, a professora pergunta novamente o título da história, repetindo-o assim que uma das crianças apenas responde que o título seria “*Cão*” e, outra criança, repete o título exclamando com voz mais alta. Um outro aspecto muito presente na prática de leitura de P1 é o de apontar características das ilustrações que auxiliam o leitor na compreensão e ampliação do que fora lido, tendo em vista que “a narrativa utiliza o diálogo entre imagem e texto como elementos discursivos, que, juntos, colaboram para a construção de sentidos pelo leitor” (Figueiredo, 2017, p. 89).

O gesto presente, e recorrente, de apontar para os elementos textuais e imagéticos durante a mediação é indispensável, considerando que o público em evidência são pré-leitores que estão se apropriando do sistema alfabético. Portanto, ao indicar, no livro, os elementos que lê e chamando a atenção, muitas vezes com o indicativo “*Ó*” para mostrar detalhes das ilustrações, a professora, como mediadora, procura garantir que as crianças acompanhem a história e percebam os detalhes que favorecem a construção de sentido, principalmente, na relação da escrita com a imagem.

Posteriormente, ela ressalta para as crianças: “*ele vai dar pista de quem é o dono dele, vamos ver quem é que adivinha*”. Nesse momento, as crianças gritam: “*Eu!*”, afirmando que elas iriam adivinhar e atentamente fixam o olhar no livro. Pistas estas, que são apresentadas com frequência nessa relação entre texto e imagem. Em relação às pistas que, ao longo da leitura vão sendo proporcionadas ao leitor, a professora sempre tenta chamar a atenção das crianças para aspectos das ilustrações como os gestos e as expressões faciais; situar o leitor quanto ao cenário em que a história ocorre. Desse modo, no decorrer da leitura, P1 à medida que vai lendo, acentua o que fora lido enfatizando alguns detalhes das ilustrações e, também, ajuda as crianças a anteciparem elementos da narrativa, a confirmarem possíveis hipóteses levantadas, como encontra-se nos recortes destacados.

Quadro 12: Trechos da interação de P1 a partir da leitura do livro “Cadê meu dono?”

36. P1 – **Olha ele preocupado aqui** (apontando para a ilustração do cachorro e reforça a expressão facial de preocupação): “acho que me perdi”.

38. **Aqui ó** (apontando novamente para a ilustração e direcionando o livro para a criança que afirmou que não conseguindo ver o livro), “acho que me perdi”. Ele se perdeu do dono dele (...).

48. P1 - Maior! Aí acha um menininho “Você é meu dono?” **Aí ele olha direitinho, aqui ó** (apontando para a ilustração do cãozinho que observa atentamente para a criança e, logo em seguida, aponta para o texto e lê) “não, meu dono é mais velho e maior”. Então o dono dele não é uma criança. Acha outra pessoa: “você é meu dono? Não, o meu dono” (...).

54. P1 – “Você é meu dono? Não, meu dono pula muito, dá cambalhota, mas não corre tanto”. **Aí ele ficou o quê?** (chamando a atenção para a ilustração do cachorro, que apresenta um semblante de tristeza).

60. P1 –Aí ele pensa assim, ó “acho que me perdi mesmo, nunca mais vou encontrar o meu dono”. (Ao virar a página, o cachorro está feliz ao se deparar com as pegadas pelo chão). **Ele não disse que o dono dele sujava o chão? O chão está o quê aqui?** (passando o dedo na ilustração).

Tais orientações advindas de um leitor mais experiente, são importantes para a formação do leitor literário, pois, ao apontar para os aspectos que constam nas ilustrações, o professor/mediador ajuda as crianças na construção do sentido da obra, ação esta imprescindível no processo de mediação da leitura. Como vemos nos turnos acima, P1 sempre ao ler o texto verbal, indica os elementos presentes na ilustração, auxiliando as crianças na compreensão da narrativa e na relação imagem e texto.

Além disso, as pistas que vão sendo apontadas pela professora na mediação convidam as crianças a inferirem e antecipar situações. Nisso, pressupõe a compreensão de um leitor ativo, que participa constantemente durante a leitura e, por isso, não é um receptor passivo da narrativa lida pelo professor. Diante do que observamos, P1, ao ler o texto e interagir com as ilustrações, conduz as crianças a se envolverem ativamente com a narrativa. Nesse sentido, reitera-se aqui o que Martins e Versiani (2014) destacam, ao afirmarem que a literatura não se ensina, mas se aprende com ela, ou seja, é uma aprendizagem que não acontece por meio de instruções, mas pela experiência.

Além de considerar as colocações das crianças feitas durante a leitura da história, como destacamos acima, a professora realiza algumas perguntas para as crianças neste decurso, com o intuito de ajudá-las na compreensão da narrativa, sempre enfatizando a correlação entre imagem e o texto. Tal como evidenciado no trecho abaixo, em algumas situações, P1 traz questionamentos sobre o motivo do cachorrinho estar triste, consoante o turno 54 ao 58, como também, ao demonstrar alegria quando vê a sujeira, a partir do período 60.

Quadro 13: Trecho 2 da interação realizada por P1 com a leitura do livro “Cadê meu dono”

54. P1 – “Você é meu dono? Não, meu dono pula muito, dá cambalhota, mas não corre tanto”. Aí ele ficou o quê? (chamando a atenção para a ilustração do cachorro).
55. Cs – Triste.
56. P1 – Por que ele está triste?
57. Cs – Porque ele quer achar o dono dele.
58. P1 – Ele quer achar o dono dele (ressaltando a afirmação das crianças).
59. C2 – Ô tia, Maraisa disse que ... (não identificado).

60. P1 – Aí ele pensa assim, ó “acho que me perdi mesmo. Nunca mais vou encontrar meu dono”. (Ao virar a página, o cachorro está feliz ao se deparar com as pegadas pelo chão). Ele não disse que o dono dele sujava o chão? O chão está o quê aqui? (passando o dedo na ilustração).
61. Cs – Sujo.
62. P1 – Sujo. E ele ficou feliz por quê?
63. C9 – Porque é sujo.
64. P1 – Porque tá sujo, e quem é que suja o chão?
65. C2 – O pai dele... (pausa brevemente e, logo afirma) o dono, o dono dele!
66. P1 – O dono dele. Então ele já ficou feliz porque ele vai encontrar. Ele saiu seguindo as sujeiras. Quem é que é o dono dele?
67. C1 – O palhaço!
68. P1 – O palhaço. Ele é um cachorrinho de quê?
69. Cs – Palhaço!!!
70. P1 – Palhaço e quem trabalha... (pausa brevemente para refazer a pergunta) e quem é palhaço, trabalha aonde?
71. Cs – No circo!
72. P1 – No circo! (e assim, encerra a leitura da história).
73. Cs – Eu quero ver, eu, eu... (e ao término da leitura, muitas mãozinhas agitando para pedir o livro).
74. P1 – Vamos sentar que eu dou o livro (e as crianças logo se direcionam para suas bancas).
- ***

Tendo terminado a leitura do livro, a professora pediu que as crianças se sentassem em suas bancas e, antes de entregar o caderno, explicou a atividade de interpretação, lembrando o título e os personagens da história, citando brevemente o seu assunto principal. Ao entregar os cadernos, solicitou que escrevessem o título da história – como estava escrito no quadro – e o nome próprio; no espaço em branco, instruiu que desenhassem o que viram na história e colorissem suas ilustrações. Essa é uma atividade que ela realiza com frequência, e durante a observação, notamos que não há uma diversificação quanto ao formato de desenvolvimento desta. Geralmente, após a leitura as crianças fazem o registro por meio de desenhos, da parte que mais gostou da história. Em apenas em uma situação, enquanto estávamos na observação, elas produziram um cartaz coletivo com pinturas, utilizando tinta guache e colagem; noutra ocasião, para complementar a atividade de interpretação solicitada, elas fizeram uma dobradura.

Sobre a atividade mencionada anteriormente, conforme as crianças vão realizando o que fora proposto, P1 interage com as crianças em suas bancas ou, ao concluírem, elas apresentam, para a professora, as suas interpretações ou reproduções que fizeram da história. Nessa prática, podemos observar o processo de reconstrução e compreensão da narrativa instigado pela professora, tanto após a leitura, quanto ao longo da orientação da atividade para as crianças; e também a presença ativa da professora, observando e dialogando sobre as construções das crianças, o que contribui na construção de significados, mas também no desenvolvimento da oralidade. No entanto, por ser uma atividade recorrente, tal proposta pode corroborar a compreensão de uma leitura sempre atrelada a um objetivo pedagógico ou didático, ou seja, numa perspectiva de “uma leitura para...” realizar uma tarefa.

Além disso, é preciso atentarmos para que a atividade de interpretação não se limite a apenas uma reprodução de elementos da história e não fragilize as possibilidades de interação com o texto. Desse modo, acreditamos que as estratégias após a leitura poderiam ser ampliadas, proporcionando às crianças múltiplas experiências que garantam o maior envolvimento com a literatura, bem como a construção de sentido próprio sobre o lido. Atividades como recontos orais ou uma produção coletiva que partam da compreensão das crianças, na qual a professora seria a escriba, as dramatizações dos textos lidos, conversas coletivas na roda de história, onde possam conversar sobre o texto, proporcionando, dessa forma, vivências literárias potentes e a autonomia das crianças como leitoras.

3.2.3.2 Evento de leitura de P1, a partir do livro “Hoje não quero banana”, de Sylviane Donnio e ilustrações de Dorothe de Monfreid (2008)

A segunda atividade de leitura realizada na turma de P1 selecionada para análise foi a da narrativa “Hoje não quero banana” de Sylviane Donnio, com ilustrações de Dorothe de Monfreid e traduzido por Monica Stahel, da editora WMF. Conta a história de um filhote de crocodilo, chamado Aquiles, que habitualmente come bananas todos os dias, até que numa certa manhã ele rejeita a fruta oferecida pelos pais e manifesta o seu desejo de comer uma criança. Os pais vão em busca de variadas opções de comidas para que o filho esqueça esse desejo, mas foram tentativas sem sucesso. Certo dia, o pequeno Aquiles começa a sentir uma fraqueza e resolve tomar um banho no rio e nas margens encontra uma criança. Quando finalmente ele tem a chance de realizar o seu desejo, a menina pega o filhote e começa a fazer cócegas em sua barriga. Desapontado, ele retorna para os seus pais e pede a eles muitas bananas para que possa crescer depressa.

Figura 12: Capa do livro “Hoje não quero banana”



Fonte: Google imagem.

Diferente da leitura anterior, não foi feita a organização da roda de leitura no chão. As crianças ficaram em suas respectivas bancas e a professora ficou em pé no espaço do corredor entre as bancas e o quadro, como mostra a figura 13.

Figura 13: Leitura e mediação do livro “Hoje não quero banana”



Fonte: Registros da pesquisadora (2024)

Como havíamos dito, anteriormente, o espaço tem impacto direto na dinâmica das práticas vivenciadas nas salas de referência, podendo influenciar em como elas acontecem. Nesse sentido, o fato deste evento de leitura não ter sido realizado com as crianças no chão em volta da professora, foi possível perceber elas mais envolvidas com a leitura da obra e menos inquietas quanto à posição que estavam – cada uma em sua banca. Consequentemente, estando mais à vontade na acomodação desse espaço, quase não houve intervenções da professora no sentido de discipliná-las para que pudessem ouvir a história.

O fato de a professora chamar a atenção, pedindo que sentassem ou fizessem silêncio em alguns momentos pontuais da leitura, é uma ação necessária para que se possa educar para a escuta e, com isso, seja instaurado um diálogo. É preciso estabelecer alguns combinados nesses momentos, e essa medida da professora, ao chamar as crianças pelo nome, que foi bem recorrente no evento anterior, é um jeito de demonstrar que esses combinados não estavam sendo cumpridos.

Ao iniciar a leitura, P1 destaca as informações presentes na capa do livro e chama a atenção para alguns elementos dispostos nas páginas que antecedem o início do texto, como observamos no recorte a seguir.

Quadro 14: Trecho 1 da interação realizada por P1 com a leitura do livro “Hoje não quero banana”

1. P1 – A história de hoje tem como título “Hoje não quero banana”. Quem escreveu foi uma menina chamada Sylviane Donnio, acho que é assim. “Ó” (mostrando a ilustração do jacaré logo após as guardas iniciais) ele aqui emburrado... Como é o nome da história?

2. C1 – Jacaré.
3. P1 – Hoje eu não quero...
4. Cs – Banana.. (timidamente algumas crianças falam).
5. P1 – Banana!
6. C2 – E eu comi banana também.
7. C3 – Eu comi... eu comi mingau.
8. P1 – Ó aqui, ó (mostrando as ilustrações da primeira página). Júlia, ó... Manuela... Vamos ouvir? “Todos os dias de manhã mamãe crocodilo traz bananas gostosas para Aquíles”. Como é o nome do Jacaré, do crocodilo?
9. C4 – Aquíles!
10. C3 – QUE CRO-CO-DI-LO BANANA (diz uma das crianças com forte entonação e pausadamente).
11. P1 – Aquíles, Aquíles.
12. C3 – Aquíles???
13. P1 – Aquíles, “Ó” ... “e todas as manhãs ela se encanta” ... Psiiiu, escuta ó... (inicia a leitura) “meu filho como você está grande, como você é bonito, que belos dentes você tem!” “É verdade” (muda a entonação da voz ao ler a fala do pequeno jacaré). Ó ele aqui todo orgulhoso (e direciona o livro para a turma visualizar a ilustração e logo retoma a leitura) – pensa Aquíles.
14. C5 – Cadê tia?
15. P1 – Aqui ó (e se aproxima da criança) todo feliz aqui comendo o quê?
16. Cs – Bananas.
17. P1 – Banana! (prossegue a leitura e sempre com entonação na voz, pausas e expressões faciais) “Mais um dia, Aquíles não come nada, preocupada Mamãe Crocodilo insiste: tem certeza? Não quer mesmo uma bananinha linda e deliciosa?” “Não! Obrigado mamãe – responde Aquíles. Hoje eu prefiro comer uma criança” (surgem os olhares e expressões de surpresa e espanto das crianças).
18. P1 “Que ideia, meu filho! – diz a mãe espantada. Bananeira da banana, não crianças”. Ele quis comer a banana?
19. Cs – Nããã!
20. C3 – Ele queria comer uma criança (e outras crianças ao fundo também dizem).
21. P1 – “Papai crocodilo” ... – olha o papai dele aqui (aponta para a ilustração). “Papai Crocodilo interfere e corre até a aldeia e traz para o filho uma salsicha do tamanho de um caminhão. Não! Obrigado, papai. Hoje eu prefiro comer uma criança”.
22. C3 – Eita.

Geralmente, a professora reitera o título do livro e o nome do personagem principal, questionando às crianças ou de forma que elas completem a frase, conforme consta nos turnos 3 e 4. Das informações que são apresentadas na capa, ela suprimiu nesse momento o nome da ilustradora, o qual é um elemento importante, pois, assim como a autora do texto verbal, a ilustradora como autora do texto imagético, compartilha a autoria da obra.

Nesse evento de leitura, observamos que houve uma maior utilização, pela professora, de diferentes entonações de voz para diferenciar a fala dos personagens, além de gestos corporais e expressões faciais enfatizando a fala e reação dos personagens ao longo da história. Isso pode ter sido possível em virtude do espaço que tenha viabilizado essa maior desenvoltura por parte de P1, pois tinha como ela se movimentar mais, passando pelo corredor em frente das bancas das crianças, como no período 43 descrito no trecho abaixo:

Quadro 15: Trecho 2 da interação realizada por P1 com a leitura do livro “Hoje não quero banana”

- [...]
23. P1 – “Ora meu filho” (com uma entonação mais grossa, enfatizando a fala do pai) “não existe salsicha de criança”. E ele aqui ó (aponta para a imagem e logo muda a voz e faz uma expressão facial e corporal

- de deboche) “não importa! – diz Aquiles irritado. Mesmo assim eu quero comer...” (dá uma pequena pausa e pergunta às crianças) o quê?
24. Cs – Criança!!!
[...]
41. P1 – Uma criança. “Na margem ele vê uma menina distraída. Ele diz: Aaah, que bom! Finalmente eu vou poder comer uma” ... (a professora dá uma breve pausa).
42. Cs – Criança (as crianças completam a frase).
43. P1 – (a professora continua a leitura) “Pensa Aquiles - Ele se agacha no mato (expressão corporal da professora) e arreganha os dentes dele (expressão facial demonstrando um grande sorriso) como um animal feroz, pronto para dar um bote”. Ele se preparando para dar um bote na criança né? ó ele e o tamanho da criança (apontando para as ilustrações comparando o tamanho do filhote e o da criança) aí ele aqui ó, jurando que era o máximo, aí ele ó “Oram vejam só – exclama a menina – um crocodilinho minúsculo que gracinha tão magricela, ele não deve ter comido muito”. (Vira a página e aponta na ilustração) pega nele ó, ela pegou nele. A menina pega Aquiles pelo rabo e faz cócegas na barriga dele dizendo “diligueligueli” (faz o barulho e o gesto de fazer cócegas, se direciona para as crianças e pergunta) ela teve medo dele?
44. Cs – Nããão.

A expressão corporal do mediador durante a leitura é um aspecto importantíssimo, especialmente, quando nos referimos ao contexto da Educação Infantil. O corpo se torna um instrumento que se une à voz da docente, auxiliando as crianças na construção de sentidos da narrativa apresentada. Nesse sentido, a entonação da voz, as expressões faciais e os gestos não são elementos utilizados para “enfeitar” a história, mas sim, estratégias que potencializam a experiência literária e envolvem a criança nessa leitura, ajudando-a na fruição do texto.

Então, além de tornar a leitura envolvente, essa mediação que tende a brincar com as palavras, que faz uso do movimento corporal no decorrer história, favorece um ambiente que haja uma escuta atenta. Todo esse movimento dá ênfase às emoções presentes na história, sejam elas carregadas de suspense, surpresas ou, até mesmo, de suavidade, e convida as crianças a se apropriarem das narrativas, enquanto sujeitos ativos, a construírem sentidos para elas.

Portanto, a postura do mediador tem um grande potencial, ao promover a sensibilidade literária da obra e demanda preparo e conhecimento da obra escolhida. Dessa maneira, ao observarmos as práticas de P1, percebemos que os livros não são escolhidos de forma aleatória, embora em alguns momentos se escolha a partir de alguma temática ou conteúdo que esteja sendo vivenciado durante a semana, a exemplo da temática sobre os povos indígenas. Isso é evidenciado pela professora na entrevista, quando ao falar dos critérios de escolha: “*as vezes de acordo com o projeto [que está sendo vivenciado] na escola, as vezes também pela letra que a gente está trabalhando e as vezes até por algum acontecimento [...] do contexto da sala*”.

Apesar de destacar como um dos critérios de escolha das obras a relação do livro com a letra que está sendo apresentada às crianças, nas práticas que observamos, ela não trouxe esse tipo de abordagem, apenas em uma das atividades, a partir de uma trava-língua, P1 enfatizou a

letra D, o que revela que, por vezes, o literário ainda é utilizado como auxiliar ao processo de alfabetização.

O apontar também é presente durante a leitura, muitas vezes enfatizado com o “Ó” e o dedo indicando as ilustrações, auxiliando na construção de sentido do texto. Vejamos o seguinte trecho:

Quadro 16: Trecho 3 da interação realizada por P1 com a leitura do livro “Hoje não quero banana”

45. P1 – Ela foi fazer o quê com ele?
46. C3 – Matar!
47. C5 – Fazer cosquinha.
48. P1 – Não (e aponta para a criança que respondeu fazer cosquinha). Fazer cosquinha, muito bem João. Ela foi brincar, depois ela se cansa e joga Aquiles no rio. Aí Aquiles ó, sai nadando e chega... vai pra onde? (apontando e direcionando o dedo no caminho feito pelo pequeno crocodilo).
49. C6 – “Pros” pais.
50. P1 – Para os pais. “Xiiiiiiii, não deu certo – pensa Aquiles. E agora a fome apertou ele corre para casa gritando ‘PAPAI, MAMÃE, quero banana depressa eu preciso crescer’. Ai os pais já de noite (apresentado a ilustração) aí estão comendo banana. Aí ele ó (aponta para a ilustração) o tanto de banana que ele come e ele pensando que vai ficar grande pra comer o quê?
51. Cs – Banana!
52. P1 – (faz o gesto de “não” com o dedo e refaz a pergunta) ele queria comer o quê antes?
53. C3 – Bana...
54. C6 – Criança!
55. Cs – Criança (a maioria repete o que o colega afirmou)
56. P1 – Criança! ele tá querendo crescer para comer crianças (termina a leitura).
57. C3 – aaaah não (apontando o descontentamento de o pequeno crocodilo ainda continuar desejando comer uma criança).
58. P1 – Gostaram da história?
59. Cs – Simmmmm.
60. C7 – ô tia, eu quero ver (logo, um dos meninos ergue os braços e, no mesmo instante, todos pedem o livro).
61. P1 – Começando por João (a professora entrega o livro ao menino e, em seguida, explica como será a atividade de interpretação do livro lido. E o livro vai sendo passado para os colegas, na medida que vão concluindo a leitura livre).

Quanto à participação das crianças no decurso da história, podemos notar que algumas interagem com mais recorrência, outras, por falarem no tom mais baixo e não terem sua voz captada pelo áudio das videogravações, não tiveram suas falas ouvidas, mas percebemos que há um envolvimento da turma durante o momento da leitura, que pode ser notado pelos olhares atentos e curiosos na mediação da leitura, na forma como interagem com os colegas, após a leitura quando folheiam o livro sem a mediação da professora, mas também nos relatos quando são incentivadas a comentar – mesmo que seja só para a professora – sobre as interpretações das obras lidas.

Apesar de ser uma atividade frequente, como destacamos na prática anterior, algumas crianças apresentavam situações bem curiosas e potentes nos seus desenhos sobre o que gostaram da história. Numa das ocasiões, a professora P1 compartilhou conosco a interpretação

que uma criança fez a partir do livro de imagem “O voo da Asa Branca”, de Soud (2012). Nesse dia, P1 apresentou o livro que trata de uma releitura imagética da canção “Asa Branca”, de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira. A obra retrata, através de imagens, a vida do nordestino que deixa a sua terra, no intuito de buscar melhorias em outros lugares, com a esperança de voltar e reencontrar a sua amada. São ilustrações que trazem um tom alaranjado e cenários que apresentam a seca, como a terra rachada, o tom alaranjado, a cabeça de um boi (caveira).

Tendo realizado a apresentação da obra, logo após, as crianças ouviram a música, interpretada por Luiz Gonzaga e, logo, solicitou a atividade de desenho, como de costume. À medida que iam concluindo a atividade, as crianças iam mostrando a professora o que haviam registrado por meio dos desenhos. Até então, todas haviam feito o desenho do boi morto, que na história estava representado pela caveira da cabeça de um boi. Quando chega uma criança com uma interpretação bem diferente das demais, a professora pergunta a ela pelo boi e, prontamente responde: “*eu transformei ele em bife*”. Esse episódio é interessante, pois revela o potencial das crianças em construir novos sentidos para a leitura, pois essa criança trouxe cores ao seu desenho e a representação de dois homens, um com o violão e outro segurando o bife, enquanto as demais reproduziram a imagem do boi. A sua resposta surpreendente demonstra esse processo criativo e reafirma a criança como um sujeito ativo, que interage, que narra, que cria. Além disso, ressalta a importância de apresentar, às crianças, livros de qualidade, que possibilitem essa abertura a diversas interpretações, onde cada sujeito com suas especificidades e experiências possam se apropriar da narrativa, com as suas perspectivas e singularidades.

O pedido da criança para folhear o livro, como descrito no período 63 (sessenta e três), é um outro aspecto bem frequente nas práticas de leitura da turma de P1. Logo que termina o momento da leitura, as crianças rapidamente solicitam folhear as obras e são atendidas pela professora. A criança tem a necessidade de experimentar, de tocar, de manusear o objeto para aprender sobre ele, e o contato com os livros é crucial em todas as etapas da educação básica, principalmente na Educação Infantil, como elucidado por Perrotti (2015). Elas demonstram prazer nesse movimento de virar as páginas, de passar pelas ilustrações e descobrir outros elementos que passaram despercebido durante a leitura coletiva, para o autor, “tocar, nessas condições, é conhecer” (p. 136). Esse é um direito que não pode ser negligenciado nas instituições, sendo responsabilidade primordial das políticas públicas e da própria instituição em garantir as condições básicas e indispensáveis para que os professores possam realizar suas práticas com qualidade e equidade.

Considerando as vivências realizadas por P1, ao promover o encontro das crianças com os livros, percebemos uma prática de leitura que propicia a fruição estética e literária do texto. Apesar das limitações impostas pelo contexto da sala de referência, no que concerne às dimensões deste espaço, que não oferece condições mínimas para a organização de uma roda de leitura, onde as crianças possam se acomodar de forma confortável, vemos uma prática em que o livro literário está presente. Nessa prática, o livro é escolhido de maneira intencional, com a consciência da relevância de uma leitura que deve ser promovida para despertar o prazer e o encanto, para que as crianças tomem gosto por este objeto, considerando a sua qualidade temática, textual e gráfica, de acordo com os pressupostos defendidos por Paiva (2016).

P1 compreende a importância da literatura infantil e, apesar de um processo formativo inicial que não trouxe contribuições significativas sobre essa área, vemos uma professora que em sua infância vivenciou as experiências literárias de forma potente, tendo acesso constante aos livros no ambiente familiar. Reconhecendo a importância desse contato, promove com frequência as práticas de leitura e oportuniza que as crianças manuseiem os livros sozinhos ou em pares com os colegas.

Na seção a seguir, damos continuidade à análise, apresentando e discutindo as práticas de leitura observadas na sala de referência de P2.

3.2.3.3 Evento de leitura de P2, a partir do livro “A fada das folhas”, de Vanessa Alexandre (2016)

Neste tópico, trazemos as reflexões acerca de uma das práticas de leitura realizada por P2 a partir do livro intitulado “A fada das folhas”, que tem como autora Vanessa Alexandre (2016) e foi publicado pela Editora Prazer de Ler. Conta a história de uma fada que, ao ser convidada para o aniversário de uma princesa chamada Bela, fica triste por não saber com o que presentear-lá, em vista dos muitos outros presentes ofertados pelas outras fadas. Ao final, com a ajuda de um sapo amigo, ela decide com o quê irá presentear a amiga princesa.

Figura 14: Capa do livro “A Fada das folhas”



Fonte: google imagens

Para o momento da leitura, P2 organiza uma grande roda de leitura no chão, no espaço em frente às carteiras das crianças. Inicia cantando e, logo, segue para a leitura da história, como demonstrado no próximo trecho:

Quadro 17: Trecho 1 da interação realizada por P2 com a leitura do livro “A fada das folhas”

1. P2 – A história que tia vai contar hoje é a fada das folhas. O que será que essa historinha vai contar pra gente, A fada das folhas? Vamos saber por que ela tem esse nome?
2. Cs – Bora.
3. C1 – A fada das folhas (diz uma criança enquanto a professora passa a capa e página da folha de rosto).
4. P2 – Presta atenção, assim ó... “A princesa Bela vai fazer uma festa de aniversário” ...
5. C1 – Ebaaaa (fala empolgada e batendo palmas).
6. P2 – (continuando a leitura) “todas as fadas receberam um lindo convite com uma fitinha azul”. Bela é o nome dessa fada aqui ó (aponta para a ilustração da fada), tá vendo (e direciona o livro para as crianças). O nome dela é... (pausa para as crianças completarem a frase).
7. Cs – Bela.

Analisando esse momento, é possível verificar que, de imediato, P2 cita o título do livro, mas não apresenta as outras informações que são destacadas na capa, como o autor do texto e das ilustrações, bem como a editora que publicou o livro. Os elementos paratextuais possibilitam que as crianças conheçam os que estão envolvidos na elaboração da obra, se apropriem da materialidade do livro, reconheçam essas informações que constam na capa, pois, segundo Baptista, Petrovitch e Amaral (2021, p. 16), essas ações são “requisitos para a constituição da autonomia da criança como leitora”. Além disso, ao destacar esses elementos, o professor contribui para que as crianças ampliem seus repertórios e possam se constituir como leitores críticos. No mesmo recorte acima, percebemos que a professora convida as crianças

para a leitura, através das perguntas que vão, de certo modo, despertando a curiosidade e a atenção das crianças que acompanham, com interesse, a narrativa apresentada.

No decorrer da leitura, a professora pouco realizou intervenções na organização da roda, considerando que nesta turma o espaço em que as rodas de leitura e rodas de conversa aconteciam era um pouco maior, em comparação ao da sala de P1, como mostra a figura 15, abaixo. Em razão disso, as crianças se acomodavam melhor e, também, a visualização do livro era mais possível nesse contexto. Apenas no período 8, conforme descrito no trecho 2 abaixo, ela solicita que um dos meninos fique numa localização em que ele pudesse estar mais próximo do livro e, estando bem acomodado, não iria ficar na frente dos demais colegas.

Figura 15: Mediação de leitura na sala de referência de P2



Fonte: Registros da pesquisadora (2024)

Observamos, também, alguns acordos ou direcionamentos feitos pra turma, como consta no ponto 20, em que a professora orienta a turma sobre a forma que irá direcionar o livro, de maneira circular, para que as crianças pudessem acompanhar mais de perto cada página, sem precisar estar saindo da roda e enfatiza com alguns pedidos de “prestem atenção”, tanto para direcioná-los no que se refere ao comportamento, quanto para evidenciar aspectos da narrativa. Além disso, em vários momentos, foi possível percebermos que P2 apontava para as ilustrações enfatizando o gesto do apontar com o indicativo “*aqui ó, tá vendo*”, “*olha aqui, ó*”, como consta em alguns turnos que destacamos no quadro abaixo.

Quadro 18: Trechos da interação de P2 a partir da leitura do livro “A fada das folhas”

6. P2 – (continuando a leitura) “todas as fadas receberam um lindo convite com uma fitinha azul”. Bela é o nome dessa fada aqui ó, tá vendo (e direciona o livro para as crianças). O nome dela é... ***
16. P2 – ...pra dar pra ela, pra fada, de presente. Tá vendo aqui? ***

20. [...] “A fada do sol, guardou o pôr do sol liliindo em uma caixinha. Todas as vezes que a princesa Bela abrisse a caixinha sentiria o calor em seu rosto”. **Olha aqui ó** (e direciona o livro para as crianças) a fadinha do sol.

Observamos, também, que P2, ao ler a história, costuma acrescentar mais elementos ao texto verbal como a fala para os personagens, contextualizando alguma situação da narrativa e descrevendo o lugar/ambiente, numa maneira de ajudar as crianças a compreenderem essa narrativa. Tal medida pode ocorrer pelo fato de a obra escolhida não ter um projeto gráfico rico em detalhes e qualidade, quando nos detemos aos aspectos textuais, temáticos e gráfico-editoriais e, portanto, não possuir características propriamente literárias. Ao analisar a obra, percebemos que o texto imagético é uma descrição do texto verbal e o cunho da história perpassa pela função moralizante, o que incide numa prática que não permite uma experiência significativa do ponto de vista estético, considerando a perspectiva da literatura enquanto arte. Desse modo, supomos que, ao agir dessa maneira, P2 compreenda que a obra tem características mais limitadas, no que diz respeito ao texto e ilustrações, conforme vemos no trecho mais adiante.

A qualidade da obra literária que será apreciada junto às crianças precisa ser considerada como critério crucial, tendo em vista que “os livros de literatura infantil nos convidam a sair do lugar comum e questionar o que antes parecia óbvio” (Pimentel, 2016, p. 57) e, portanto, é uma condição à formação do leitor literário.

Outro aspecto a ser considerado é a abertura da obra para a construção de sentidos. O livro escolhido possui uma narrativa mais descritiva e objetiva, então, geralmente, ao serem questionadas pela professora, as crianças repetiam o que ouviam durante a leitura. Isso porque a própria narrativa não possibilita essa margem para se pensar além do que está posto no texto e, muito menos, nas ilustrações. Assim, as crianças faziam alguma relação conectando algum aspecto da obra com uma situação do cotidiano. Como exemplo disso, nos períodos 12, 13 e 15, quando estão falando do cachecol, duas crianças enfatizam que esse objeto é encontrado na China, no Brasil e no Japão. Mas essa colocação das crianças não é instigada por P2, que faz um gesto de confirmação da fala dos meninos, e segue com a leitura. Nesse sentido, temos uma evidência de como as crianças trazem seus conhecimentos prévios (Souza, Neto e Giroto, 2016) para a leitura dos textos.

Quadro 19: Trecho 2 da interação realizada por P2 com a leitura do livro “A fada das folhas”

8. P2 – Bela! Ela vai fazer um aniversário e ela convidou as amiguinhas dela, fada, ela fez... colocou o convite aqui e colocou um lacinho azul pra ficar bem bonito o convite do aniversário dela. Vamos ver quem ela chamou? Ô João senta aqui pra você prestar atenção, senta aqui perto de Emerson (e logo o

menino troca de lugar com um colega). Ai ó, vamos ver quem recebeu esse convite? Presta atenção aqui pra ver quem ela vai chamar pra festinha de aniversário dela (e as crianças atentas ao desenrolar da leitura). (a professora segue a leitura) “Cada fada queria dar um presente especial, afinal de contas, a princesa Bela era muuuito querida por suas amiguinhas. A fada da neve teceu” ... teceu é que ela fez (explicando o significado da palavra). Ela fez “um lindo cachecol veludo e azulzinho”. Sabe o que é um cachecol?

9. C2 – Anrã (afirmando que sabia, e algumas crianças balançaram a cabeça que não conheciam).
10. P2 – é um pano que enrola assim no meio do pescoço...
11. C3 – eu sei, eu sei, é de um...
12. C4 – da China tem!
13. C3 – tem da China, tem do Brasil.
14. P2 – (a professora balança a cabeça confirmando e segue a leitura) aí ó a fada da neve ela fez esse cachecol...
15. C4 – tem do Japão.
16. P2 – ...pra dar pra ela, pra fada, de presente. Tá vendo aqui?
17. C5 – Cadê? (e a professora direciona o livro de forma circular, se aproximando para que todos vejam)
18. P2 – a fada da neve, ela fez o quê?
19. Cs – Cachecol!
20. P2 – Cachecol, pra dar de presente à fadinha Bela. E aqui essa outra, vamos lá prestar atenção aqui. Eu mostro assim e depois eu mostro assim, tá certo? Não precisa sair daí não (orientando a turma sobre a disposição do livro que, inicialmente irá ler deixando-o em uma posição e, em seguida, fará o movimento circular para que todos vejam o livro, porque algumas crianças saíam da roda pra ver o livro). (a professora segue a leitura) “A fada do sol, guardou o pôr do sol liliindo em uma caixinha. Todas as vezes que a princesa Bela abrisse a caixinha sentiria o calor em seu rosto”. Olha aqui ó (e direciona o livro para as crianças) a fadinha do sol.
21. C1 – Liiinda!
22. P2 – Ela guardou o pôr do sol pra dar de presente pra fadinha (sic) [princesa] porque toda vez que ela abrisse o sol ia pra o rosto dela pra clarear, tá vendo? A fadinha do sol deu o quê pra ela?
23. Cs – o sol.
24. C3 – O pôr do sol!
25. P2 – O pôr do sol. Ela colocou o pôr do sol aonde, dentro de quê?
26. C3 – de uma caixinha
27. P2 – Dentro de uma caixinha (repete confirmando a resposta da criança). Tá vendo aqui? (e realiza o movimento com o livro para que todos possam visualizar a ilustração) tá vendo? Era a fadinha do...
28. C3 – Ei, tia eu queria... (a criança não conclui a frase).
29. Cs – Sol!

Percebemos que há uma realização frequente de perguntas direcionadas às crianças, durante toda a leitura, questões que auxiliam como reforço para uma assimilação da narrativa, ou seja, um meio de a professora perceber se as crianças estão acompanhando a história, como consta nos turnos 18-19 e do 22 ao 26 do trecho acima. Além disso, há pausas para as crianças completarem a frase, conforme os pontos 27 e 29. Embora destacados aqui, são aspectos que podemos perceber em outros períodos deste evento de leitura.

Mas também há perguntas que auxiliam as crianças a inferir e a realizarem antecipações sobre a história quando, por exemplo, no ponto 8 do trecho acima, P2 questiona sobre quem a princesa chamou para a festa, “*vamos ver quem ela chamou?*” e destaca mais adiante “*vamos ver quem recebeu esse convite?*”. Desse modo, a ação da professora, ao utilizar o suspense, quando faz perguntas, é importante nesse processo de formação do leitor literário,

principalmente, porque esses gestos – de entonação, de expressão facial e corporal, o virar das páginas, a direção da leitura – são apropriados pelas crianças que tendem a repeti-los ao folhear o livro ou brincar de ler (Pimentel, 2016).

No turno 20, a professora reforça o combinado para a organização da roda, para que não fiquem na frente dos outros colegas e reitera como fará para que todos visualizem o livro. E segue a leitura, como demonstrado no seguinte recorte:

Quadro 20: Trecho 3 da interação realizada por P2 com a leitura do livro “A fada das folhas”

- | |
|---|
| <p>30. P2 – do sol, essa daqui. E a fadinha das folhas. Fadinha do sol e a fadinha das folhas. (apontando para as personagens). Vamos prestar mais atenção agora (segue a leitura). “A fada das flores teceu, fez uma tiara com as margaridas mais bonitas que encontrou”, as margaridas e algumas florzinhas, “a usá-la a princesa Bela seria a mais linda entre todas”. Essa daqui (apontando para a ilustração e corrigindo uma informação anterior) não é a fadinha das folhas não, é a fadinha das flores. Essa fadinha das flores ela fez, ela foi colhendo umas florzinhas bem bonitas pra dar pra Bela, pro aniversário dela. A fadinha das flores, ela colheu as florzinhas chamadas margaridas, que é umas flores bem bonitas pra dar pra Bela. Entenderam? Essa daqui é a fadinha do sol... (e retoma as páginas anteriores para mostrar às crianças a diferença entre as personagens).</p> <p>31. C1 – do sol.</p> <p>32. P2 - ... que deu o sol. Essa daqui é fadinha das flores, que colheu as florzinhas pra dar pra Bela.</p> <p>33. C3 – Calma aí, tia. Mas porque ela tá com a coisa (se referindo à tiara de flores que a fada tem sobre a cabeça) na cabeça dela?</p> <p>34. P2 – Com as florzinhas? Porque ela era a fada das flores. Aí ela colheu flores, olha colhendo as flores pra dar pra Bela. E essa daqui, vamos lá descobrir. [...]</p> <p style="text-align: center;">***</p> |
|---|

Nesse trecho acima, logo no início, P2 vai retomando as páginas do livro para apresentar às crianças os diferentes personagens. Quando a professora fala da fada das flores e o que ela faria para presentear a Bela, uma das crianças logo indaga: “*Calma aí, tia. Mas porque ela tá com a coisa* (se referindo à tiara de flores que a fada está usando) *na cabeça dela?*”, como se estivesse questionando, o porquê de a fada estar usando o que seria o presente, uma situação inadmissível para o menino. No entanto, P2 não questionou o que causou o estranhamento e, ao questionar se seria o fato de a personagem estar colhendo flores, apenas confirmou o fato dela ser a fada das flores.

Quadro 21: Trecho 4 da interação realizada por P2 com a leitura do livro “A fada das folhas”

- | |
|---|
| <p>34. P2 – [...] “A fada das folhas estava muito triste”. Olha como ela estava triste (ênfatizando o semblante da personagem).</p> <p>35. C5 – Por quê?</p> <p>36. P2 – Por que será que ela estava triste?</p> <p>37. C3 – Porque ela não recebeu o convite!</p> <p>38. P2 – Por que ela não recebeu o convite? Bora saber se ela recebeu o convite. Porque que ela estava triste, presta atenção aqui. “A fada das folhas estava muito triste, porque não encontrava nenhum presente que pudesse agradar a princesa”</p> <p>39. C3 – Aaa não, aaa não, é não. (demonstrando insatisfeito com a justificativa)</p> <p>40. P2 – Ela estava triste porque ela disse o que eu vou dar para minha amiga princesa. E aí “ela imaginava que ninguém gostava das folhas e nem do outono que era a sua estação e por isso, seus presentes não</p> |
|---|

seriam tão bons quanto o das suas amiguinhas fadas”. Porque ela estava triste? Porque ela não sabia o que ela ia dar de presente. Ela achava que as folhas era o quê?

41. C5 – De presente!!!

Em seguida, no turno 34 do trecho 5, a professora realça a expressão da fada, primeiro lendo o texto “*a fada das folhas estava muito triste*” e aponta para a ilustração “*olha como ela estava triste*” – o que evidencia o texto verbal como uma descrição da ilustração. Uma das crianças questiona o porquê da tristeza e quando a professora retorna a pergunta para a turma, outra criança (C3) responde com entusiasmo “*porque ela não recebeu o convite*”. Logo, P2 repete a pergunta e convida a turma, conforme o turno 38, mas assim que afirma que a tristeza da fada era pelo fato dela não saber com o que presentear a amiga, o menino demonstra sua insatisfação, pois a sua hipótese não foi confirmada. Deduzimos que ele possa ter feito uma relação com a história da Bela Adormecida, onde uma das fadas não havia sido convidada para a festa da princesa. Por sua vez, a professora continua a leitura e reafirma o motivo da tristeza.

Já finalizando a leitura, no recorte abaixo, observamos que ela utiliza de diversos gestos e entonações, despertando diversos sentimentos das crianças e os envolvendo ao longo da história, complementando a narrativa e causando o suspense no movimento de virar as páginas para saber o que irá acontecer.

Quadro 22: Trecho 6 da interação realizada por P2 com a leitura do livro “A fada das folhas”

[...]

54. Bora lá ver. “No outono, o sapinho continua dizendo, no outono as folhas se tornam amarelinhas parece que estamos pisando em um jardim de ouro, além disso, é a estação onde encontramos as mais lindas frutas”. Ela disse, é mesmo sapinho? Ele disse: é sim. Aí ela já foi mudando um pouquinho de ideia, ela já não foi achando as folhinhas mais feias, aí continuaram né? Aí o que foi que fez, ela disse para o sapinho assim: “você me deu uma grande ideia vou tecer, fazer um tapete de folhas coloridas pra princesa Bela, com as minhas folhas coloridas”. Você me deu uma ideia, eu vou começar a pegar e vou fazer um tapete e vou fazer um tapete pra dar de presente (enquanto apresenta as ilustrações para as crianças, P2 vai recontando a história). Aí ela começou a juntar as folhinhas pra formar esse tapete pra ela dar de presente, tá vendo? (apontando para a ilustração). Aí vamos ver o que aconteceu mais (ao virar a página, algumas crianças demonstraram surpresa, ao verem o tapete de folhas produzido pela fada).

55. Cs – Uaaaaa

56. P2 – “Então com a ajuda do sapo, a fada fez um tapete lindo com folhas que mudava de cor” (utiliza gestos e expressões de surpresa e encanto). Olha pra isso, o tapete que ela fez das folhinhas mudava de cor. E será que a princesa ia gostar desse presente?

57. C4 – Sim

58. Cs – Sim!!!

59. P2 – Vamos ver... (vira a página)

60. C7 – Sim (afirma uma criança contente, logo que visualiza as ilustrações e começa a aplaudir).

61. P2 – “A princesa Bela gostou muito de todos os presentes e a fada das folhas soube que era muito importante e amada também. Quando a fadinha das folhas deu o presente a ela, ela percebeu que também era importante que também suas folhinhas eram bonitas, que a fadinha (sic) [princesa] tinha gostado do presente dela aí ó “por isso, sempre quando chega o outono e os animais da floresta sente

as folhas caindo das árvores, eles sabem que é a fada das folhas fazendo presente para todos os seus amigos”. E aí “plim, plim, plim, plim, a historinha chegou ao fim”.

62. Cs – fimmm!

As crianças reagem com entusiasmo, principalmente, em virtude dos recursos utilizados por P2. A leitura se funde com características da contação de histórias, onde mais elementos vão sendo agregados à narrativa. Finaliza a leitura com um “*plim, plim, plim, plim, a historinha chegou ao fim*”, e segue com um breve relato da história com perguntas de interpretação textual na roda de conversa, reconstruindo o que fora lido por meio destas, mas principalmente, como meio de se certificar se as crianças compreenderam, tal qual estava no livro.

Quadro 23: Trecho 7 da interação realizada por P2 com a leitura do livro “A fada das folhas”

63. P2 – Ó, vamos agora pensar aqui, essa era a fadinha das...
64. Cs – Folhas.
65. P2 – Folhas! No começo da história ela... (muda a pergunta) ela terminou feliz ou ela terminou triste?
66. Cs – Terminou triste.
67. P2 – Ela terminou triste?
68. Cs – Feliiiiz.
69. P2 – Porque ela terminou feliz?
70. C4 – Porque ela fez o tapete de folhas e a fadinha (sic) [princesa] gostou.
71. P2 – é porque ela fez o tapete das folhinhas e a fadinha gostou. Mas no começo da história ela estava feliz?
72. Cs – Não.
73. P2 – Ela estava o quê?
74. Cs – Triste.
75. P2 – Porque ela estava triste?
76. C5 – Porque ela não tinha nada pra dar.
77. C6 – Porque ela não tinha nada de bom.
78. P2 – Porque ela não tinha nada de bom, não tinha nada pra dar (afirmando o que as crianças responderam). E aí ela encontrou quem?
79. Cs – O sapo.
80. P2 – E o sapo fez o quê?
81. C3 – Ele falou onde tinha um monte de folhas.
82. P2 – que tinha folhas, e aí fizeram o quê?
83. Cs – Um tapete de folhas
84. C5 – Ficou lindo.
85. P2 – Agora vocês lembram que a fadinha da neve, ela tinha feito o quê?
86. Cs – Cachecol
87. P2 – Cachecol! E a fadinha do sol tinha dado o que de presente?
88. Cs – O pôr do sol.
89. P2 – o pôr do sol. E a fadinha das flores deu o que de presente.
90. Cs – Flores.
91. P2 – E o das folhas deu o quê?
92. C3 – Um tapete.
93. P2 – um tapete de...
94. Cs – Folhas
95. C4 – coloridas!
96. P2 – E aí ela percebeu que também era importante, que também era bonita. Mas quem fez ela perceber foi o amiguinho sapo. **Ó vocês sabiam que fada e folha começam com a letrinha que a gente tá estudando?**
97. Cs – F

98. P2 – Com a letrinha F e aí, desse mesmo jeitinho a gente vai fazer a palavrinha e a nossa atividade.

Ao término desse episódio de leitura, nos turnos 96 a 98, P2 destaca a relação da história com o conteúdo que vivenciou com a sua turma, relacionando as palavras Fada e Folha com a letra F. Reafirma, portanto, o que nos respondeu na entrevista sobre o objetivo de ler para as crianças, *“para promover a aprendizagem em todos os aspectos na aquisição do conhecimento, porque assim eles vão prestar mais atenção no sentido a gostar do conteúdo, de determinadas letras”*. Além disso, quando questionamos sobre as contribuições da literatura infantil, a professora destaca que ao folhear os livros, as crianças *“vão ter aquela curiosidade sobre o que está escrito ali [no texto], e ver qual a letrinha que é de tal e relaciona [com o conteúdo apresentado na sala]”*.

Como podemos perceber, nesse momento, a leitura ainda está atrelada ao contexto didatizante, o livro como suporte para o trabalho didático, deixando de lado a fruição do texto. Uma outra possibilidade, considerando que a professora utiliza uma variedade de gestos durante a leitura, seria a realização de mais momentos em que as crianças pudessem manusear os livros, uma proposta de leitura livre.

As práticas de leitura, e aqui especificamente a literária, se configuram como instrumentos potentes e significativos na formação do leitor. Brandão e Rosa (2018), evidenciam algumas aprendizagens viabilizadas para as crianças nessas atividades, como o interesse pelo conteúdo do livro, a capacidade de perceber a desenvolvimento da narrativa no que se refere ao tempo e casualidade, a atenção na sonoridade das palavras e a ampliação dos repertórios de histórias. São aspectos importantes, mas evidenciamos a necessidade de uma leitura que valorize a experiência estética a qual, segundo Bularmaque, Martins e Araújo (2011), permite à criança o prazer de ler, a fruição do texto e, principalmente, *“a ampliação dos horizontes de expectativas, a fim de enriquecer suas experiências de vida”* (p. 81).

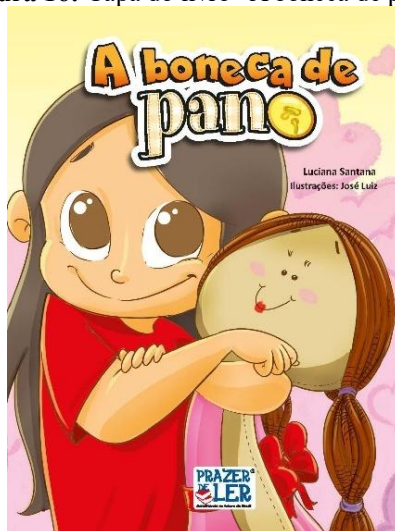
A seguir, analisamos o segundo evento de leitura realizado por P2.

3.2.3.4 Evento de leitura do livro “A boneca de pano”, de Luciana Santana e ilustrações de José Luiz, Editora Prazer de ler

O segundo evento de leitura que selecionamos foi referente à mediação com o livro “A boneca de pano”, escrito por Luciana Santana e ilustrado por José Luiz, publicado pela Editora

Prazer de ler. Conta a história de uma menina que perdeu sua boneca de pano, já bem desgastada, e os amigos e parentes se mobilizam para encontrá-la ou tentam outros presentes que possam substituir a boneca. Nas tentativas sem êxito de conseguirem algo que pudesse alegrar a menina, um dia a avó chega com um embrulho e neste está a boneca que ela conseguiu ajeitar.

Figura 16: Capa do livro “A boneca de pano”



Fonte: google imagens

Para esse momento, após a acolhida com músicas, P2 convida as crianças para se organizarem numa grande roda, próximo à janela que tem na sala. O espaço da sala de P2, conforme dito anteriormente, é um pouco maior em comparação à sala de P1 e, por isso, ela consegue realizar os momentos de roda com mais acomodação para as crianças. Tendo organizado a roda, a professora inicia a leitura destacando a ilustração da capa, e segue com perguntas incentivando as crianças a participarem da leitura. Vejamos o recorte a seguir:

Quadro 24: Trecho 1 da interação realizada por P2 com a leitura do livro “A boneca de pano”

1. P2 – (com voz de suspense, convida a turma) vamos ouvir a historinha? Quem é que vocês estão vendo aqui nessa capa desse livro? Quem é? É uma menina ou um menino? (faz perguntas enquanto movimentava o livro em direção das crianças na roda)
2. C1 – uma menina (responde baixinho)
3. P2 - Ela está segurando o quê?
4. C2 - Uma boneca!
5. P2 – Quem está segurando?
6. Cs – Uma boneca!!
7. P2 – quem está segurando a boneca?
8. C3 – A menina!
9. Cs – A menina (outras crianças afirmam)
10. P2 – A menina? Eita (com entonação de surpresa), hoje a gente vai conhecer a historinha da menina, que tem o quê?
11. C1 – Uma boneca.
12. P2 – Será que a bonequinha dela tem nome, hein Maria? Será que a bonequinha dela tem nome? Será que a menina tem nome? João, vamos conhecer a historinha pra saber se a menina tem um nome? E se ela colocou um nome na bonequinha, vamos? Ó (chamando atenção para o título da história), o nome

da história é assim: “A boneca de pano” (as crianças atentas ao livro e a professora prossegue) quem já... quem tem boneca de pano das meninas?

13. Cs – Eu não

14. C4 – Tia, eu tenho uma boneca de pano que minha tia Joana faz.

15. P2 – Que bom! Mas vocês conhecem uma boneca de pano, vocês já viram uma boneca de pano?

16. Cs – Eu! Eu! Eu!

17. C4 – Eu tenho uma boneca bem grande, de pano! (fala com entusiasmo).

Nesse trecho, embora P2 explore a imagem da capa, fomentando a participação das crianças nessa leitura, por meio das perguntas, bem como aponte para o título da história, como no turno 12, ainda há elementos que precisam ser apresentados nesse momento, como os autores do livro. Nesse diálogo inicial que ela realiza as crianças demonstram ativar os conhecimentos prévios e levantar hipóteses sobre a narrativa (Giroto e Souza, 2011).

Figura 17: Momento da leitura na sala de P2



Fonte: Registros da pesquisadora (2024)

Outros elementos, como a entonação e o destaque a aspectos da história, ao apontar para as ilustrações e chamar a atenção dos pequenos, são recorrentemente utilizados pela professora em todo o decurso da leitura. P2 prossegue com a leitura:

Quadro 25: Trecho 2 da interação realizada por P2 com a leitura do livro “A boneca de pano”

18. P2 – Vamos escutar agora, olha aqui ó (e aponta para a ilustração da primeira página) tá vendo esse homem aqui? Esse homem, vamos descobrir quem é esse homem, José?

19. C5 – O papai!

20. P2 – O papai, Maria? Papai de quem? Da menina? Vamos escutar pra saber se esse homem aqui é o papai da menina? Da boneca? José, vamos ver, José (chamando a atenção de uma das crianças). Assim, ó, (começa a leitura da história) “quando Rita”... (dá uma pausa e faz tom de surpresa) a gente descobriu, Miguel, que o nome da menina é Rita (continua a leitura) “quando Rita era bem

- pequeninha, ela ganhou do seu pai uma linda boneca” ... (óóó, com surpresa exclama) então quem deu a boneca pra Rita foi quem?
21. C1 – Foi o pai dela.
 22. Cs – O pai.
 23. P2 – Foi o pai! (continua a leitura) “uma linda boneca de pano, com as bochechas bem rosinhas e o cabelinho castanho”. Tá vendo? (e vira o livro para as crianças visualizarem). O papai deu pra quem?
 24. C1 – Pra ela! Pra menininha.
 25. Cs – Pra menina.
 26. P2 – Manoel presta atenção pra história, senta ali Manoel (voltando para uma das crianças que estava conversando com o colega e pede pra ele sentar noutro local da roda onde pudesse visualizar melhor o livro). Prestem atenção (e retorna à leitura) aí, o que aconteceu? Será que Rita ficou feliz que ela ganhou essa bonequinha de pano, do pai dela? Será que ela ficou feliz por ter ganhado esse brinquedo?
 27. Cs – Simmm.
 28. P2 – Vamos descobrir se ela ficou feliz, alegre ou se ela ficou triste? Bora descobrir. Olha (com tom de surpresa ao virar a página e direciona o livro para a roda) quem é essa aqui?
 29. C1 – dormindo!
 30. P2 – a bo-ne...
 31. C1 – A boneca dormindo! (exclama a menina).
 32. P2 – Quem é essa aqui? (apontando para a ilustração da boneca e logo uma criança se levanta) senta aqui pra todo mundo ver. Quem é essa aqui?
 33. C1 – A menina!
 34. P2 – Isso, como é o nome da menina?
 35. C1 – Ela tá dormindo com a boneca!
 36. P2 – Ela está dormindo com a boneca?! Mas como era o nome da menina? Quem lembra? Ri...
 37. Cs – TAAAAA!
- ***

Após o diálogo sobre os elementos da capa do livro – ilustração e título – P2 sinaliza a retomada da leitura com o “*vamos escutar agora*”. Essa orientação é uma medida necessária, se pensarmos que a escuta também precisa ser aprimorada nessa constituição como leitor, e não é um aprendizado que se dá de forma instrutiva, mas pela experiência. À medida que provoca diálogos sobre o que está sendo lido, P2 também indica os momentos em que é necessário ouvir o outro.

No turno 20, ao pausar a leitura quando cita o nome da personagem, a professora retoma a questão que havia feito anteriormente sobre quais seriam os nomes dos personagens. Apesar de nenhuma das crianças terem sugerido um nome, esse momento demonstra a compreensão de que as hipóteses levantadas durante a leitura podem ser confirmadas ou não, viabilizando também a construção de sentido. Isso se dá pelo fato de que o livro, ao considerarmos os seus aspectos textuais, gráficos e temáticos, de acordo com Paiva (2016), não propicie essa construção de forma ampla, posto que as ilustrações reproduzem aquilo que está no texto. Em virtude disso, as possibilidades de interpretação são mais limitadas, conforme podemos ver, nos turnos 28 a 35, quando a professora perguntou se a menina teria ficado feliz ou triste, ao virar a página, a criança prontamente respondeu “*dormindo!*”, e continuou afirmando que tanto a menina, quanto a boneca estavam dormindo, pois era o que a ilustração apresentava.

Essa situação demonstra o quão é importante a escolha criteriosa dos livros que serão lidos com as crianças, sendo imprescindível que se tenha um olhar atento para a qualidade estética e literária destes (Aguar, 2001). Isso porque o texto literário possui uma linguagem subjetiva, onde as possibilidades de interpretação não se esgotam e são preenchidas com base nas vivências e conhecimentos prévios que os leitores, mesmo os que ainda estão nesse processo de formação, trazem consigo.

Um aspecto que observamos nas práticas de leitura de P2 foi a utilização recorrente da complementação da narrativa, em todo o percurso em que a história foi sendo lida com as crianças. A professora acrescenta mais informações às falas dos personagens, retoma o trecho que leu descrevendo os elementos para complementar a narrativa, conforme o grifamos, como exemplo no turno 38.

Quadro 26: Trecho 3 da interação realizada por P2 com a leitura do livro “A boneca de pano”

- | |
|--|
| <p>38. P2 – Rita. Rita tem uma bonequinha de pano, quem deu a rita foi o papai dela. Vamos escutar aqui, ó (segue a leitura) “Quando Rita viu aquela linda boneca, logo” (para a leitura e complementa o texto, acrescentando o diálogo) ela disse assim: Já sei como é que vou dar esse nome pra ela, o nome dessa bonequinha vai se chamar Lilica. Ela gostou muito da bonequinha e disse assim: o nome dela vai ser Lilica – o nome da bonequinha (à medida que vai retomando e contando algumas partes da história, a professora vai apontando para as ilustrações). [...]</p> <p>[...]</p> <p>52. P2 – tá vendo? Vamos escutar aqui, bora?! Maria olha pra cá, Maria. Pedro, ó (em alguns momentos as crianças se distraem com o colega que fica fazendo cócegas nos demais). E agora? (retomando a leitura e aponta para o texto) vamos escutar o que está dizendo aqui (aponta para o texto e lê): “a sua boneca já estava velhinha, com o braço já caindo” (pausa e com tom de tristeza, destaca esses aspectos que constam na ilustração) eita, olha a bonequinha dela já era velhinha, o braço dela estava já caindo, estão vendo? E o que será que aconteceu com esse braço? (pausa novamente e solicita para duas crianças trocarem o lugar porque Pedro não os deixavam quietos). Como era o bracinho da bonequinha?</p> <p>53. C1 – Estava caindo.</p> <p>54. P2 – Estava o quê?</p> <p>55. C1 – Estava caindo (repete rapidamente)</p> <p>56. P2 – Estava caindo porque era muito ve...</p> <p>57. C1 – Velha!</p> <p>58. Cs – (reações de surpresa e espanto pelas crianças)</p> <p>59. P2 – Velhinha, isso! Vamos ver o que aconteceu pra ela ficar assim?</p> <p style="text-align: center;">***</p> |
|--|

A estratégia utilizada por P2 pode auxiliar as crianças na compreensão da história, favorecendo a elaboração de inferências e hipóteses sobre o lido, mas também, como meio de envolver as crianças nessa leitura. Tal medida também pode se dar devido ao fato de a história ser muito objetiva, tanto no texto quanto nas imagens e, diante disso, talvez P2 sinta essa necessidade de trazer mais detalhes à narrativa.

Observamos nesse trecho que a professora costuma indicar o texto quando vai ler e destacar algumas características da imagem, como forma de ajudar as crianças na compreensão

da leitura, por meio do visual e do escrito. Esse processo também auxilia as crianças na compreensão acerca da distinção entre os dois tipos de texto a serem lidos, o verbal e as ilustrações.

Assim que conclui a leitura, P2 retoma algumas questões a fim de recontar as principais situações ocorridas no enredo e, com isso, vai instaurando um diálogo com as crianças. Deste modo, ao conduzir as crianças nesse processo de reconstrução da narrativa, a professora auxilia elas a compreenderem essa construção, como podemos ver no trecho abaixo:

Quadro 27: Trecho 4 da interação realizada por P2 com a leitura do livro “A boneca de pano”

80. P2 – e plim, plim, plim... a historinha chegou ao fim (e retoma algumas questões pontuais da história). Quem lembra quem deu a bonequinha à Rita?
75. Cs – A vovó!
76. P2 – Foi a vovó??? Não, no comecinho da história, quem foi que deu a boneca a Rita?
77. C2 – Foi o papai do céu.
78. P2 – Não, foi o papai de Rita. Aí a bonequinha de Rita ela estava nova ou estava velhinha?
79. C2 – Estava velhinha!
80. P2 – Estava velhinha, e o que era que estava caindo da bonequinha.
81. Cs – O braço dela.
82. P2 – Isso. Aí a vovó pegou a bonequinha e levou pra onde? Pra consertar, só que Rita não sabia, aí ela ficou triste, não foi? E depois foi que a vovó trouxe a bonequinha, aí Rita ficou o quê?
83. Cs – Feliz!
84. P2 – Rita brincava com a bonequinha?
85. Cs – Simmm
86. P2 – Brincava de quê? Alguém lembra? Elas iam pra onde brincar? As duas juntas...
87. Cs – brincava.
88. P2 – Na pracinha, no escorrego, de bicicleta, e elas eram muito amigas, não era assim?
89. Cs – Eraa.
90. P2 – Gostaram da historinha?
91. Cs – Sim. Simm
92. P2 – Agora, a tia vai passar, deixa a tia...
93. C2 – ô tia, eu gosto eu peço para o papai contar uma história de bruxa.
94. P2 – (a professora chama uma das crianças e pede para que ela recontе a história para os colegas).

Por fim, antes de retomar outras atividades, P2 permanece com as crianças na roda de leitura e convida uma das crianças para recontar a história para os colegas. A professora entrega o livro à menina que o coloca no colo e, ao folhear as páginas, vai recontando o que acontece em cada cena.

Além de incentivar a participação das crianças, esse contato direto com o livro e a possibilidade de tecer a história ao seu modo são essenciais para que o leitor ocupe plenamente esses espaços destinados à leitura, desenvolva a oralidade e fortaleça a sua autonomia leitora, à medida que, também, contagia os colegas por meio dessa interação. Embora seja uma experiência individual e, por isso, sensível, conforme ressalta Nunes (2022), ela se estrutura no

coletivo, ou seja, as interações e as trocas com os pares são de muita importância na formação do leitor.

Uma evidência disso são os gestos leitores expressados pelo professor e que a criança observa ao longo da leitura e os imita, trazendo para si nas suas experiências/vivências com a literatura. Mas, para que essa leitura seja potencializada ainda mais nos espaços em que a Educação Infantil percorre, é preciso prover as melhores condições para que aconteça o encontro entre o livro e o leitor (Reyes, 2012b). Desse modo, é fundamental que as crianças tenham acesso livre e constante aos livros literários, por meio de uma mediação que viabilize a fruição do texto, e que tais livros sejam adequados aos critérios de qualidade textual, temática e gráfica. Assim, é possível superar a visão pragmática da literatura que ainda persiste no contexto educacional (Baptista, Petrovitch e Amaral, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término desta dissertação, retomamos a questão norteadora de pesquisa: Como os professores da pré-escola de uma instituição pública municipal, localizada no agreste pernambucano, compreendem a leitura literária e como essas concepções repercutem na prática com o texto literário?

Com base nesse questionamento, buscamos analisar as ações realizadas pelas professoras como mediadoras de leitura, investigando como suas concepções sobre a literatura infantil reverberam nas vivências das salas de referência.

Estar acompanhando, mais detidamente, as ações docentes no contexto escolar, em suas práticas de leitura junto às crianças, se constitui como um desafio para o pesquisador, de modo que, ao adentrar nesses espaços, cheguemos desarmados de nossos pré-conceitos e assumamos uma postura de escuta atenta e, com isso, possamos observar quantas possibilidades de aprendizagem emergem nesse percurso. Esse percurso investigativo evidencia a necessidade de compreender as atividades com a leitura literária e o processo de mediação como instrumentos potentes para o desenvolvimento leitor, no que diz respeito à construção da autonomia leitora das crianças, bem como, na construção de uma relação significativa com os livros literários.

Dessa forma, as práticas com o livro literário foram objeto de nossa pesquisa, na qual nos detemos a olhar, mais especificamente, os modos como as professoras compreendem a literatura infantil e como essa compreensão incide nas práticas literárias realizadas por elas. Para isso, assumimos a postura de pesquisadora participante, como meio de, buscando nos inserir na dinâmica das salas de referência e observar as práticas com o texto literário promovidas pelas professoras que se disponibilizaram a participar desta pesquisa, aqui nomeadas como P1 e P2.

Durante o período que estivemos na sala de P1, percebemos que a leitura com o livro literário ocorre com uma frequência constante e há uma diversidade de títulos que são apresentados às crianças, assim como, a exploração da materialidade do livro, onde os elementos paratextuais são demonstrados ao longo da leitura. Vimos, também, que há uma ênfase na relação texto e imagem: com o gesto de apontar as ilustrações, a professora chama a atenção para detalhes que ajudam as crianças a construir sentidos sobre a história e a antecipar hipóteses. P1 compreende a importância de uma leitura que desperte o prazer e o encanto e, por isso, perante as dificuldades postas pelo espaço apertado de sua sala de referência e um acervo mais limitado, vemos uma professora que busca promover o acesso a uma literatura

de qualidade, por meio da qual, as crianças possam ter uma experiência prazerosa e estética com o objeto livro.

P2, por sua vez, embora utilize estratégias de retomada do texto e perguntas que tendem a fomentar uma participação das crianças ao longo da leitura, bem como, a compreensão da narrativa por estas, revela uma prática de leitura que ainda está vinculada a um propósito didatizante, ou seja, o livro como um suporte para o ensino de um determinado conteúdo. Assim, embora as rodas de conversa/leitura realizadas na sala de P2 sejam mediadas de forma que contribuam para o desenvolvimento da oralidade e da escuta ativa, um dos critérios de escolha apontados pela professora é a relação da obra com o conteúdo a ser explorado na aula, como a letra que será apresentada em determinado dia. Ainda assim, P2 compreende que a literatura infantil é necessária para o desenvolvimento da imaginação e o prazer pela leitura. Desse modo, percebemos em suas práticas com a leitura, ela busca constantemente ajudar as crianças a compreenderem a narrativa, a construírem sentidos sobre o lido, envolvendo-as nesse ambiente leitor.

Apesar de, em algumas situações, a escolha do livro ter sido motivada por objetivos escolares, foi possível percebermos a potencialidade da leitura literária que perpassa os possíveis limites de estar atrelada a um conteúdo ou temática específica, o que reafirma o valor da literatura como prática que sensibiliza e fomenta a criticidade e a imaginação das crianças. Em diversos momentos, as crianças atuam constantemente, e de forma muito ativa, de modo que a fruição literária não é prejudicada e é possibilitado às crianças que, em toda a sua inteireza e potencialidades, assumam papéis de protagonistas de sua própria aprendizagem.

Nesse contexto, evidencia-se o protagonismo infantil que, apesar de não ter sido objeto direto desta pesquisa. Desse modo, muitas foram as situações em que este aspecto não passou despercebido: brincadeiras em que as crianças reproduzem o modelo leitor de seus professores; quando leem junto com os colegas o livro que a professora acabara de ler com eles; ao construírem inferências e hipóteses sobre a história apresentada; a relação que fazem com os conhecimentos prévios, ao articular a história com as suas experiências pessoais. Todas essas situações enunciam as potencialidades desses sujeitos, que se constituem como leitores, ainda que não leiam de modo convencional, mas interagem, constroem e recriam ativamente em cada roda de leitura.

Além disso, partimos do pressuposto de que a formação docente, seja ela inicial ou continuada tem estreita relação com os modos como o professor concebe as suas práticas. Assim, ao afirmarem que não cursaram disciplinas que tratassem especificamente da literatura

infantil no âmbito do ensino superior, constatamos o que alguns estudos (Belmiro, Machado e Baptista, 2015; Saldanha e Amarilha, 2018) apresentaram sobre as lacunas da formação docente nesta área. Por vezes, as professoras reconhecem a importância da literatura infantil, mas suas práticas ainda não contemplam de forma abrangente essas contribuições e as necessidades de uma vivência literária pautada nos princípios estéticos, da fruição e da presença ativa e constante nos espaços das instituições educacionais.

Contudo, os dados evidenciam que não é somente a formação docente que constitui o ser leitor, pois as experiências pessoais que o sujeito teve com os livros literários, ao longo de sua história pessoal, o caracterizam nesse processo de constituição como leitor. Ou seja, a formação leitora demanda uma experiência, seja ela vivenciada nos mais variados espaços sociais, de modo que nos constituímos como leitores à medida que nos envolvemos de forma significativa com os textos literários. Por meio do contato com os livros, que pode ser iniciado desde cedo no âmbito familiar, como é o caso de P1, ou mais tardio, como P2 no âmbito escolar. Nesse sentido, a formação inicial ou continuada sobre a literatura infantil, caso houvesse, poderia potencializar ainda mais esse leitor experiente, que se tornará capaz de mediar as leituras para e com as crianças. Uma formação mais consistente no que diz respeito a este aspecto, é uma forma de despertar no professor a consciência da importância e necessidade do ser mediador que busca construir e recriar as suas práticas, ter critérios consistentes para a escolha de obras de qualidade e não meros reprodutores de modelos postos e, principalmente, que considerem as crianças como sujeitos ativos que atuam de forma muito significativa e potente em suas vivências.

Além dos percalços formativos, não podemos direcionar a responsabilidade total e unicamente aos professores, pois, quando nos voltamos aos materiais e espaços destinados para que estes executem o fazer pedagógico nos âmbitos educativos, percebemos uma carência e escassez de recursos, principalmente de livros literários de qualidade. As instituições educacionais precisam oferecer condições mínimas para que esse trabalho seja realizado de modo profícuo e que assegure às crianças o direito à literatura de qualidade. Dessa forma, poderão assegurar a elas se constituírem como leitoras que se encantem com os livros e desenvolvam a sua autonomia leitora.

À guisa de conclusão, destacamos a necessidade de que a formação docente, seja nos cursos de graduação, seja nos momentos formativos em outros espaços, possa tomar como imprescindíveis as discussões sobre o trabalho com a literatura infantil, desde a mais tenra idade, de um modo que propicie uma prática de constante reflexão e ação. Nessa direção, é

fundamental que os professores possam, constantemente, refletir sobre as problemáticas locais e ressignificar suas práticas com a literatura infantil, visando à formação de bons leitores.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de, *et al.*. Descobrimo o leitor. In: AGUIAR, Vera Teixeira de, *et al.* (coord.). **Era uma vez... na escola**: formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.
- AGUIAR, Vera Teixeira de. Leitura literária para crianças brasileiras: das fontes às margens. In: SOUZA, Renata Junqueira; FEBA, Berta Lúcia Tagliari. (Orgs.). **Leitura literária na escola**: reflexões e propostas na perspectiva do letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 7-11.
- AMARAL, Mariana Parreira de; BAPTISTA, Mônica Correia; SÁ, Alessandra Latalissa. **Texto, imagem, suporte**: elementos narrativos do livro ilustrado. Belo Horizonte, MG: Ed. da Autora, 2021.
- ANDRÉ, Marli. **Etnografia na prática escolar**. São Paulo: Papirus, 2005.
- ANDRUETTO, Maria Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Tradução: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Afiliada, 1981.
- AZEVEDO, Ricardo. Livros para crianças e literatura infantil: convergência e dissonâncias. **Revista Signo**, Lajeado, v. 20, n. 1, p. 92-102, dez. 1999.
- BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BAPTISTA, Mônica Correia; MACHADO, Maria Zélia Versiani; AMARAL, Mariana Parreira Lara do; PETROVITCH, Camila Souza. Literatura infantil ou *fakelivros* para bebês?. In: PINHEIRO, Marta Passos; LOPES, Vera. (Orgs.). **Literatura e concepções teóricas no Conta pra Mim**: o que dizem os pesquisadores. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2022, p. 86-121.
- BAPTISTA, Mônica Correia; PETROVICH, Camila; AMARAL, Mariana Parreira Lara do. Livros de literatura para a primeira infância: a questão da qualidade. **Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir**, v. 1, i. 8, 2021.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. A rotina nas pedagogias da educação infantil: dos binarismos à complexidade. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, pp.56-69, Jan/Jun 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/barbosa.pdf>
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas para a educação infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Maria Carmen Silveira Barbosa (consultora). Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 18 ago. 2023.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BELMIRO, Celia Abicalil; MACHADO, Maria Zélia Versiani; BAPTISTA, Mônica Correia. Tertúlia literária: construindo caminhos para a formação literária de professores alfabetizadores na universidade. **Perspectiva**, v. 33, n. 1, p. 97-118, 2015.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Ana Carolina P.; ROSA, Ester C. de S. Entrando na roda: as histórias na Educação Infantil. In: BRANDÃO, Ana Carolina P.; ROSA, Ester C. de S. (org.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. 2. ed., 4. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 33-51.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB 022/98**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BURLAMAQUE, Fabiane Verardi; MARTINS, Kelly Cristina Costa; ARAÚJO, Mayara dos Santos. A leitura do livro de imagem na formação do leitor. In: SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (Orgs.). **Leitura literária na escola**: reflexões e propostas na perspectiva do letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011 (p. 75-95).

CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil?** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010. (Coleção Primeiros Passos; 163).

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

CARDOSO, Beatriz. Mediação literária na Educação Infantil. In: **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

COELHO, Nelly Novaes. **A literatura infantil**: história, teoria, análise: das origens orientais ao Brasil de hoje. São Paulo: Quíron, 1981.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: teoria, análise e didática. 1. Ed. São Paulo: Moderna, 2000.

CORSINO, Patrícia. Infância e literatura: entre conceitos, palavras e imagens. In SILVA, Márcia Cabral, e BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. (Orgs.). **Literatura, leitura e educação**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2017.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. 2. Ed. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

GARSKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

GIRÃO, Fernanda Michelle Pereira; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. A leitura e a escrita das crianças e com as crianças. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (org.). **Leitura e escrita com crianças de 4 e 5 anos**: Caderno de mediações

pedagógicas: Manual do professor / Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco. Recife: A Secretaria, p. 31-54, 2020.

GIROTTI, Cyntia G. G. Simões; SILVEIRA, Roberta Caetano da. A relação dos pequeninos com a literatura infantil: de ouvintes a leitores. In: SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari. (Org.). **Ações para a formação do leitor literário: da teoria à prática**. Assis/SP: Storbem Gráfica e Editora, 2013, pp. 19-42.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. Concepção de infância e Literatura infantil. **Linha D'água**, Portal de Revistas da USP, n. 22, p. 107-112, abril de 2009, São Paulo. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/download/37329/40049>

HAUSSAUER, Marina. **Desafios da gestão de coleções em bibliotecas públicas**: um estudo amparado em princípios da bibliodiversidade. Orientador: Marcelo dos Santos. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://bdta.abcd.usp.br/directbitstream/0db8dce2-8802-43fa-980d-d5b254640ca7/tc4908-Marina-Haussauer-Desafios.pdf>. Acesso em: 25/01/2025.

KAERCHER, Gládis E. E por falar em literatura... In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis E. **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 81-88.

KAERCHER, Gládis Elise P. S. Literatura infantil e educação infantil: Um grande encontro. **Cadernos de formação**: Formação de professores. Educação Infantil, princípios e fundamentos. São Paulo: Unesp, v. 3, 2010, p. 135-142.

KAERSCHER, Gládis Elise P. da S. As linguagens, a formação do leitor e a ação pedagógica cotidiana na educação infantil: apontamentos. In: ALBUQUERQUE, S. S.; FLORES, M. L. R. (Orgs.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas**. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2015. Disponível em: Acesso em: 15/01/2025.

KRAMER, Sônia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 1-14. 2000. Disponível em: www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/23857/16830.

KUHLMANN JR., Moysés; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (org.). **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 15-33.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Aracy; VERSIANI, Zélia. Leituras literárias: discursos transitivos. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (Orgs.). **Leituras literárias**: discursos transitivos. 2. ed. 1. reimp. – Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2014. p. 07-27.

MINAYO, M. C. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

NOGUEIRA, Ione da Silva Cunha. Processo histórico e social do sentimento de infância e a realidade da criança brasileira. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 4, p. 2024–2043, 2017. DOI: 10.21723/riaee.v12.n4.out./dez.2017.8760.

Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8760>. Acesso em: 28 nov. 2023.

NUNES, Marília Forgearini. Ler literatura infantil é ler o quê? In: NUNES, Marília Forgearini, *et al.* (Organizadoras). **Ler para mediar: a literatura infantil na roda**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

PAIVA, Aparecida. Livros infantis: critérios de seleção – as contribuições do PNBE. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil**. 1. ed. v. 8. Brasília: 2016

PAIVA, Aparecida. PNBE: seleção, distribuição, circulação e usos de livros de literatura na educação infantil: uma política em (re)construção. In: BRASIL. **Literatura na Educação Infantil: Acervos, espaços e mediações**. Brasília: MEC, 2015, p. 157 - 180.

PARREIRAS, Ninfa. **Confusão de línguas na literatura: o que o adulto escreve, a criança lê**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

PAULINO, Graça. Leitura literária. In: **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

PEREIRA, Fernanda Rohlf. **Práticas de leitura literária na educação infantil: como elas ocorrem em turmas de uma UMEI de Belo Horizonte?** 2014. 244 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

PERROTTI, Edmir. A organização dos espaços de leitura na Educação Infantil. In: BAPTISTA, M. C. et al. (Orgs.). **Literatura na educação infantil: acervos, espaços e mediações**. Belo Horizonte: FaE-UFMG, 2015. p. 127-142.

PETIT, Michèle. **A arte de ler: ou como resistir à adversidade**. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2010.

PETIT, Michèle. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Editora 34, 2008.

PIMENTEL, Cláudia. E os livros do PNBE chegaram... situações, projetos e atividades de leitura. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil**. [Brasília: MEC], 2016. Caderno 7. p. 52-109.

REYES, Yolanda. **Ler e brincar, tecer e cantar: literatura, escrita e educação**. São Paulo: Pulo do gato, 2012a.

REYES, Yolanda. Como e por que ler na primeira infância? **Revista Letra A: O jornal do alfabetizador**, Belo Horizonte, n° 31, p. 12-14, ago/set 2012b.

REYES, Yolanda. **A casa imaginária: Leitura e literatura na primeira infância**. 1.ed. São Paulo: Global, 2010.

RIBEIRO, Maria Augusta H. W. Projeto de leitura: caminhos possíveis do ensinar e do aprender. In: TURCHI, Maria Zaira. SILVA, Vera Maria Tietzmann. (Organizadores). **Leitor formado, leitor em formação: a leitura literária em questão**. São Paulo: Cultura Acadêmica, Assis, SP: ANEP, 2006. pp. 92-106.

RIZZOLLI, Maria Cristina. Leitura com letras e sem letras na educação infantil no norte da Itália. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Suely Amaral. **Linguagens infantis**: outras formas de leitura. Campinas: SP: Autores Associados, 2014, p. 5-23.

SALDANHA, Diana Maria Leite Lopes; AMARILHA, Maria. O ensino de literatura no curso de Pedagogia: uma presença necessária. **Educar em Revista**. Curitiba, 2018. v. 34, n. 72, p. 151-167.

SANTOS, Júlia Alves. Bibliodiversidade: conceito e abordagens. In: SEMINÁRIO FESPSP 2017. **Incertezas do trabalho**, São Paulo, 2017. Anais. São Paulo: FESPSP, 2017. p. 1-22.

SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. **As crianças, contextos e identidades**. Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra, 1997.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (organizadoras). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed. 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

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

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. O Cantinho da Leitura como prática de letramento literário. **Educ. Rev.**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 95-109, nov. 2018.

SOUZA, Renata Junqueira de; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SILVA, Joice Ribeiro Machado da. **Educação Literária e formação de leitores**: da leitura 'em si' para leitura 'para si'. Ensino em Re-vista, v. 19, n. 1, p. 194-214, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/114926>>

SOUZA, Renata Junqueira de; MARTINS, Irando Alves. Educação Infantil e literatura: um direito a sonhar, ampliar e construir repertório. **Conjectura: Filosofia e Educação**. Caxias do Sul, v. 20, n. especial, p. 221-239, 2015.

SOUZA, Renata Junqueira; NETO, Irando Alves Martins; GIROTTO, Cyntia G. G. S. Caminhos para o ensino da leitura literária na Educação Infantil. In: GIROTTO, Cynthia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de (org.). **Literatura e educação infantil**: para ler, contar e encantar, volume 2. Campinas, SP, Mercado das Letras, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional** Petrópolis: Vozes, 2002.

TRINDADE, Viviane de Cássia Maia. O percurso da leitura: do espaço ao texto. In: LIMA. Érica; FARIAS, Fabiola; LOPES, Raquel. **As crianças e os livros**: reflexões sobre a leitura na primeira infância. Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura, 2017.

VIEIRA, Livia Fraga; BAPTISTA, Mônica Correia. **Educação Infantil**. São Paulo: Contexto, 2023.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11ª ed., São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Ligia Cademartori. **Literatura infantil**: emancipação e autoritarismo. São Paulo: Ática, 1987.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO – HUAC



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTUDO: LEITURA LITERÁRIA NA PRÉ-ESCOLA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

Eu, _____, exercendo a profissão de _____, residente e domiciliado na _____ portador(a) da Cédula de identidade, RG _____, e inscrito no CPF/MF _____ nascido(a) em ____/____/____, abaixo assinado(a), concordo de livre e espontânea vontade em participar do estudo “**LEITURA LITERÁRIA NA PRÉ-ESCOLA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES**”. Eu, _____ declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas.

Estou ciente que:

D) A presente pesquisa tem por objetivo geral: Investigar as concepções de leitura literária dos professores da pré-escola e como estas repercutem nas práticas com o texto literário. Além disso, buscamos também: Analisar o planejamento dos professores participantes da pesquisa que contemplam as atividades com a leitura literária; Compreender como os professores da pré-escola concebem o trabalho com o texto literário infantil; Conhecer como os professores da pré-escola propõem as práticas de leitura literária para e com as crianças.



II) A presente pesquisa justifica-se por contribuir com os estudos do campo literário, ressaltando a abordagem da literatura como direito da criança, bem como na defesa de práticas com o texto literário que enfatizem a sua dimensão estética e o seu papel humanizador, pois, embora diversos estudiosos tenham tecido críticas acerca do uso do literário sob o “viés da pedagogização” – a utilização do texto literário como recurso para ensinar algum conteúdo didático – ainda é muito recorrente a presença destas práticas no cotidiano escolar. Para tanto, a presente pesquisa caracteriza-se como participante, ao adentrar no contexto da sala de aula e, buscando conhecer as concepções dos professores acerca do trabalho com a literatura infantil, compreender as relações destas com as práticas que são desenvolvidas. Com isso, observar os planos de aula do(a) professor(a) e nessas observações, a pesquisadora fará anotações para posterior análise. É também qualitativa, pois visa a interpretação dos dados em busca de seus sentidos no contexto de aparição. Além disso, será realizada entrevista semi-estruturada, por meio da qual os(as) professores(as) falarão de suas experiências como leitores, suas histórias com a literatura, bem como do seu processo formativo na docência, além das concepções utilizadas em suas práticas. Tais entrevistas serão gravadas (em vídeogravação ou áudio) para posterior análise. Como instrumentos para geração de dados, também utilizaremos ao longo da observação participante a videogravação, fotografias e notas no diário de campo.

III) **Riscos e ameaças:** Atendendo à exigência do Comitê de ética em pesquisa com seres humanos acerca do detalhamento dos riscos da pesquisa, a presente pesquisa considera seus riscos de nível mínimo, levando-se em consideração as particularidades de cada etapa e dos instrumentos utilizados para sua realização. Os possíveis riscos seriam: a) a exposição dos dados dos respondentes com quebra de sigilo/anonimato; b) pode haver também algum tipo de constrangimento dos(as) sujeitos(as), a exemplo de algum(a) professor(a) não estar habituado(a) com a observação das aulas pela pesquisadora; c) invasão de privacidade; d) tomar tempo dos(as) sujeitos (as) no momento das entrevistas. Para minimizar esses riscos, serão tomadas as seguintes providências pela pesquisadora: a) será preservada a identificação dos(as) participantes(as), sendo que na pesquisa serão adotados pseudônimos; b) não iremos expor imagens; c) os conhecimentos desenvolvidos terão a participação dos(as) professores(as) envolvidos(as), valorizando-se todos os saberes; d) para serem minimizados possíveis desconfortos aos entrevistados será necessário realizar as entrevistas em local reservado e a garantia da liberdade para não responder questões que lhe parecerem constrangedoras. Ainda buscando minimizar esses riscos, a pesquisa será assistida pela



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFPG
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO – HUAC



orientadora e pesquisadora Fabiana Ramos e fornecido qualquer esclarecimento aos(as) sujeitos(as).

IV) **Benefícios:** A pesquisa poderá trazer benefícios à medida que os(as) professores(as) envolvidos(as) poderão refletir acerca de suas práticas em seu local de atuação, com orientação da academia e, até mesmo, adequar as práticas de acordo com suas necessidades e especificidades. Esta pesquisa visa contribuir com a área da educação infantil e, mais especificamente com as professoras participantes e as práticas com a literatura infantil. Além disso, o retorno dos resultados encontrados na pesquisa para as(os) professoras(es) participantes poderão contribuir de forma significativa com a reflexão deles(as) sobre a sua prática pedagógica com a leitura literária para e com as crianças na pré-escola.

V) As possíveis dúvidas que eu venha a ter serão sanadas sempre que necessário, desde o início até o final da pesquisa.

VI) Tenho a liberdade de desistir da pesquisa a qualquer momento, sem necessidade de explicações e sem nenhum tipo de prejuízo a minha pessoa.

VII) É garantida aqui a manutenção do sigilo e privacidade da minha pessoa em todas as fases da pesquisa.

VIII) É garantido que os resultados serão mantidos em sigilo, exceto para fins de divulgação científica.

Atestado de interesse pelo conhecimento dos resultados da pesquisa:

☐ Desejo conhecer os resultados desta pesquisa

☐ Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

IX) Autorizo o uso de imagens, áudios e videogravações.

☐ Sim ☐ Não

X) É garantido que receberei uma via deste TCLE rubricada em todas as páginas e com a assinatura dos(as) pesquisadores(as).

XI) As despesas da pesquisa serão cobertas pelo pesquisador responsável pela pesquisa.

XII) Não haverá prejuízo financeiro aos participantes desta pesquisa e não haverá qualquer procedimento que poderá ocasionar danos físicos ou financeiros ao voluntário. Deste modo, não haverá necessidade de indenização por parte da pesquisa e/ou instituição responsável.

XIII) Caso me sinta prejudicado(a) por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos — CEP, do Hospital Universitário Alcides Carneiro - HUAC, situado a Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José, CEP: 58401



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFPG
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO – HUAC



— 490, Campina Grande-PB, Tel: 2101 — 5545, E-mail: : cep@huac.ufcg.edu.br, Conselho Regional de Medicina da Paraíba e a Delegacia Regional de Campina Grande.

DECLARAÇÃO

Declaro que, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato rubrico e assino esse Termo de Consentimento Livre Esclarecido, declarando os riscos/ desconfortos contidos neste documento, que segue em duas vias de igual forma e teor, sendo uma do pesquisador responsável e a outra do participante da pesquisa. Caso deseje, acesso ao projeto de pesquisa e a todos os eventuais esclarecimentos quanto as dúvidas por mim apresentadas.

Campina Grande-PB, de de 2024.

Assinaturas:

Participante da pesquisa

Testemunha 1 Nome / RG / Telefone

Testemunha 2 Nome / RG / Telefone

Thaís Beatriz Silva Fernandes — Orientanda
E-mail: thaís-scc@hotmail.com
Contato: (81) 99205-4072

Fabiana Ramos — Orientadora

Contatos:

Programa de Pós-graduação em Educação / UFCG. Centro de Humanidades. Rua Aprígio
Veloso, 882, Bairro Universitário. CEP 58429-900. Tel. 2101-1493

Pra. Dra. Fabiana Ramos
Orientadora

Thaís Beatriz Silva Fernandes
Orientanda

APÊNDICE B – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO/PPGED**

FICHA DO PROFESSOR PARTICIPANTE DA PESQUISA – DADOS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

FORMAÇÃO DOCENTE:

Curso (graduação): _____

Instituição: _____

Ano de conclusão: _____

Modalidade: () presencial () distância

Possui alguma pós-graduação? Caso sim, especificar e indicar a instituição.

Tempo de serviço na docência: _____

Etapas da educação básica que já atuou: () Educação Infantil () Anos Iniciais do Ensino Fundamental () Anos Finais do Ensino Fundamental

Turma atual: _____

APÊNDICE C – ENTREVISTA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE CENTRO DE HUMANIDADES UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO/PPGED

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

PARTE 1 – HISTÓRIA PESSOAL DO PROFESSOR PARTICIPANTE COM A LITERATURA

- 1) Sobre os momentos de leitura durante a sua infância, você tem memórias destes momentos? Caso sim, como estas ocorriam? Quem fazia estas leituras para você? Lembra de algum livro preferido?
- 2) E na adolescência, como a leitura estava presente em sua vida? O que você mais gostava de ler?
- 3) Enquanto estudante, você lembra se a escola propiciava experiências através das leituras literárias?
- 4) Atualmente, como você se avalia enquanto leitora de literatura?
- 5) Com que frequência costuma ler? Quais os tipos de livros que você prefere? Tem autores preferidos?
- 6) Possui acervo de livros? Caso sim, costuma comprar para que fins (pessoal/profissional)?
- 7) Quais os últimos livros que leu?

PARTE 2 – A TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO DOCENTE

- 1) Como se deu a sua formação docente? Como foi o percurso acadêmico trilhado por você?
- 2) Durante o curso da graduação, você lembra se teve algum componente curricular/disciplina ou atividades que abordaram o trabalho com a literatura infantil?
- 3) Você participou de cursos ou iniciativas de formação continuada que tratasse acerca da abordagem da literatura infantil?
- 4) Caso sim, que aspectos desse processo formativo, contribuíram para o seu trabalho com a literatura para as crianças?

PARTE 3 – A PRESENÇA DA LEITURA NO ÂMBITO PROFISSIONAL

- 1) Você costuma ler livros literários para as crianças de sua turma? Com que frequência?
- 2) Para os momentos de leitura, quais os critérios que você utiliza para escolher os livros que serão lidos com as crianças?
- 3) Você promove atividades ou situações de aprendizagem nas quais as crianças tenham contato/acesso com os livros literários?
- 4) Caso sejam promovidas, como é viabilizado esse acesso das crianças com os livros?
- 5) Com que objetivo você ler o livro literário para as crianças?
- 6) Os livros utilizados são do acervo escolar ou acervo pessoal?
- 7) Na instituição há projetos de leitura? Caso sim, como acontecem?
- 8) Há espaços de leitura na escola (e/ou na sala de aula) que você trabalha? Caso sim, como você utiliza esses espaços com as crianças?

PARTE 4 – CONCEPÇÕES E COMPREENSÕES DO PROFESSOR PARTICIPANTE ACERCA DA LITERATURA INFANTIL

- 1) Onde e como se deu a sua formação para a abordagem da literatura infantil? Durante a formação inicial ou continuada?
- 2) O que você entende por literatura infantil?
- 3) Para você, quais as contribuições que o contato com os livros literários possibilita para o desenvolvimento do leitor infantil?
- 4) O que você entende por texto literário de qualidade? Para você, o que é um bom livro?
- 5) O que seriam boas práticas de leitura literária para as crianças? Como pensar e organizar estes momentos?

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Práticas de leitura literária na Pré-escola

Pesquisador: THAIS BEATRIZ SILVA FERNANDES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 75373823.1.0000.5182

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.586.717

Apresentação do Projeto:

Trata-se de pesquisa a ser realizada com vistas a elaboração de dissertação de mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande que pretende investigar as concepções de leitura literária dos professores da pré-escola e como estas repercutem nas práticas docentes com o texto literário.

Objetivo da Pesquisa:

A pesquisadora aponta como Objetivo Geral: Investigar as concepções de leitura literária dos professores da pré-escola e como estas repercutem nas práticas com o texto literário;

E como Objetivos Específicos: 1) Analisar o planejamento dos professores participantes da pesquisa que contemplam as atividades com a leitura literária; 2) Compreender como os professores da pré-escola concebem o trabalho com o texto literário infantil; 3) Conhecer como os professores da pré-escola propõem as práticas de leitura literária para e com as crianças.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Como Riscos, a pesquisadora aponta: a) a exposição dos dados dos respondentes com quebra de sigilo/anonimato; b) pode haver também algum tipo de constrangimento dos(as) sujeitos(as), a exemplo de algum(a) professor(a) não estar habituado(a) com a observação das aulas pela pesquisadora; c) invasão de privacidade; d) tomar tempo dos(as) sujeitos (as) no momento das

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.

Bairro: São José

CEP: 58.107-670

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-5545

Fax: (83)2101-5523

E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 6.586.717

entrevistas.

Para minimizar esses riscos, serão tomadas as seguintes providências pela pesquisadora: a) será preservada a identificação dos(as) participantes(as), sendo que na pesquisa serão adotados pseudônimos; b) não iremos expor imagens; c) os conhecimentos desenvolvidos terão a participação dos(as) professores(as) envolvidos(as), valorizando-se todos os saberes; d) para serem minimizados possíveis desconfortos aos entrevistados será necessário realizar as entrevistas em local reservado e a garantia da liberdade para não responder questões que lhe parecerem constrangedoras.

A respeito dos Benefícios, a pesquisadora aponta para a possibilidade de reflexão acerca de suas práticas em seu local de atuação, com orientação da academia e, até mesmo, adequar as práticas de acordo com suas necessidades e especificidades. A pesquisadora afirma que a pesquisa visa contribuir com a área da educação infantil e, mais especificamente com as professoras participantes e as práticas com a literatura infantil. Além

disso, o retorno dos resultados encontrados na pesquisa para as(os) professoras(es) participantes poderão contribuir de forma significativa com a reflexão deles(as) sobre a sua prática pedagógica com a leitura literária para e com as crianças na pré-escola.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Algumas alterações foram recomendadas no parecer anterior. Tendo sido acatadas e devidamente realizadas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os Termos de Apresentação obrigatória foram apresentados adequadamente.

Recomendações:

Recomenda-se:

1. Revisar a Metodologia a fim de explicitá-la mais objetivamente;
2. Indicar o local de realização da pesquisa (escola);

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto está de acordo com a legislação vigente. Portanto, após as reformulações solicitadas não há mais pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n. CEP: 58.107-670
Bairro: São José
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 Fax: (83)2101-5523 E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 6.586.717

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2222984.pdf	12/12/2023 07:15:48		Aceito
Outros	RESPOSTA_DAS_PENDENCIAS.pdf	12/12/2023 07:15:14	THAIS BEATRIZ SILVA FERNANDES	Aceito
Outros	Declaracao_compromissoetico_nao_iniciado_da_pesquisa.pdf	12/12/2023 07:14:28	THAIS BEATRIZ SILVA FERNANDES	Aceito
Outros	instrumentos_corrigido.docx	12/12/2023 07:11:51	THAIS BEATRIZ SILVA FERNANDES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_corrigido_paginado.docx	12/12/2023 07:11:11	THAIS BEATRIZ SILVA FERNANDES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa.docx	16/10/2023 15:34:30	THAIS BEATRIZ SILVA FERNANDES	Aceito
Outros	Termo_de_anuencia.pdf	16/10/2023 15:27:22	THAIS BEATRIZ SILVA FERNANDES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termo_de_compromisso_dos_pesquisadores.pdf	16/10/2023 15:06:28	THAIS BEATRIZ SILVA FERNANDES	Aceito
Orçamento	orcamento.docx	16/10/2023 15:02:25	THAIS BEATRIZ SILVA FERNANDES	Aceito
Cronograma	cronograma.docx	16/10/2023 15:00:39	THAIS BEATRIZ SILVA FERNANDES	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	16/10/2023 15:00:08	THAIS BEATRIZ SILVA FERNANDES	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

CAMPINA GRANDE, 17 de Dezembro de 2023

Assinado por:
Andréia Oliveira Barros Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.
Bairro: São José CEP: 58.107-670
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 Fax: (83)2101-5523 E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br