



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

JOSEANY LUNGUINHO GOMES PERINELLI

**MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: UM OLHAR SOBRE A
PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

JOÃO PESSOA

2024

JOSEANY LUNGUINHO GOMES PERINELLI

**MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: UM OLHAR SOBRE A
PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Literatura, Teoria e Crítica

Linha de Pesquisa: Leituras Literárias

Orientadora: Profa. Dra. Daniela Maria Segabinazi

JOÃO PESSOA

2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO(A) ALUNO(A)

JOSEANY LUNGUINHO GOMES PERINELLI

Aos trinta dias do mês de julho do ano de dois mil e vinte e quatro, às quinze horas, realizou-se, por videoconferência, a sessão pública de defesa de Dissertação intitulada: “Mediação de Leitura Literária na Primeira Infância: um olhar sobre a prática docente na educação infantil”, apresentada pelo(a) aluno(a) Joseany Lunguinho Gomes Perinelli, que concluiu os créditos exigidos para obtenção do título de MESTRE EM LETRAS, área de Concentração em Literatura, Teoria e Crítica, segundo encaminhamento do Prof. Dr. Marco Valério Classe Colonnelli, Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPB e segundo os registros constantes nos arquivos da Secretariada Coordenação da Pós-Graduação. O(A) professor(a) Doutor(a) Daniela Maria Segabinazi (PPGL/UFPB), na qualidade de orientadora, presidiu a Banca Examinadora da qual fizeram parte o(a)s Professores Doutore(a)s Marines Andrea Kunz (PPGL/UFPB) e Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto (UNESP). Dando início aos trabalhos, o(a) Senhor(a) Presidente convidou os membros da Banca Examinadora para comporem a mesa. Em seguida, foi concedida a palavra ao(à) mestrando(a) para apresentar uma síntese de sua dissertação, após o que foi arguida pelos membros da Banca Examinadora. Encerrando os trabalhos de arguição, os examinadores deram o parecer final, ao qual foi atribuído o seguinte conceito: Aprovada. Proclamados os resultados pelo(a) Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, eu, Daniela Maria Segabinazi (Secretária *ad hoc*), lavrei a presente ata, que assino juntamente com os membros da Banca Examinadora.

João Pessoa, 30 de julho de 2024.

Parecer:

A pesquisa apresenta relevância científica, com uma estrutura modular que respeita a natureza acadêmica. O referencial teórico é consistente e pertinente ao campo da investigação. Na arguição a candidata respondeu satisfatoriamente todas as questões. A banca indica publicações em formato de artigos e continuidade da pesquisa em nível de doutorado.

Documento assinado digitalmente
 **DANIELA MARIA SEGABINAZI**
Data: 31/07/2024 18:48:24-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Daniela Maria Segabinazi
(Presidente da Banca)

Documento assinado digitalmente
 **MARINES ANDREA KUNZ**
Data: 01/08/2024 18:50:54-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Marines Andrea Kunz
(Examinadora)



Documento assinado digitalmente
CYNTIA GRAZIELLA GUIZELIM SIMOES GIROTTI
Data: 01/08/2024 16:21:27-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Cyntia Graziella Guizelim
Simões Giroto
(Examinadora)



Documento assinado digitalmente
JOSEANY LUNGUINHO GOMES PERINELLI
Data: 02/08/2024 17:54:14-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Joseany Lunguinho Gomes Perinelli
(Mestranda)

**Catálogo na publicação Seção de
Catálogo e Classificação**

P445m Perinelli, Joseany Lunguinho Gomes.

Mediação de leitura literária na primeira infância: um olhar sobre a prática docente na educação infantil / Joseany Lunguinho Gomes Perinelli. - João Pessoa, 2024.

186 f. : il.

Orientação: Daniela Maria Segabinazi. Dissertação
(Mestrado) - UFPB/CCHLA.

UFPB/BC

CDU 373.2(043)

Agradecimentos

A realização desta pesquisa tem um significado muito grande em minha vida pessoal e profissional. Essa dissertação é fruto dos primeiros passos no caminho de formação e de pesquisa com a literatura infantil. E, para que conseguisse chegar até aqui, contei com o incentivo de muitas pessoas que direta ou indiretamente somaram e colaboraram com este projeto que um dia foi só um sonho. Embora não seja possível nominar todas elas, menciono aquelas cuja participação nessa trajetória foi extremamente relevante para que eu chegasse até aqui.

À professora Daniela Maria Segabinazi, a quem inicialmente devo agradecer pelo exemplo de docente e de leitora apaixonada pela literatura. Agradeço, igualmente, por seu aceite em orientar esta pesquisa, por seu incentivo para que eu buscasse ir além dos meus limites, o que me possibilitou aprender, na positividade de suas palavras e ações, a ter coragem e acreditar que é possível chegar aonde queremos.

Aos membros da banca de qualificação da pesquisa, professora Marinês Andrea e professora Renata Junqueira, pela disponibilidade e contribuições tão valiosas, bem como pela amorosidade que emana de suas palavras ao falarem de literatura e de educação.

À professora Cyntia Giroto, que integrou a banca examinadora de defesa desta investigação, pelo aceite e pelo exemplo de pesquisadora e educadora das infâncias.

À Universidade Federal da Paraíba e a todos os professores que tive a oportunidade conhecer e que com muita humildade dividiram seu conhecimento, nesta etapa de formação.

Às amigas que conquistei na UFPB, que caminharam comigo e dividiram, com muita generosidade, seus saberes, em especial Francinilda de Brito, Hellen Jacqueline Aguiar e Kilma Cristina Guedes.

Às amigas de trabalho Alba Maria Lessa e Maria Gilliane Oliveira, que também estiveram comigo neste percurso da pós-graduação, por dividir os percalços e os sorrisos que surgiram no trajeto percorrido.

À biblioteca Juarez da Gama Batista e sua equipe, que acolhe generosamente todos aqueles que buscam um lugar para refugiar-se em seus espaços de silêncio circundados pelas produções de homens e mulheres que fazem da palavra, arte.

À toda comunidade do CMEI Arlete Nunes, que me acolheram e contribuíram imensamente para que esta pesquisa pudesse se realizar, em especial a cada criança que me alegrou e aqueceu meu coração com seus calorosos abraços nos momentos de coleta de dados.

Aos meus pais e familiares, que se alegram comigo a cada sonho conquistado. Em especial à minha irmã Jeyd, que tanto colaborou com a produção desta dissertação, lendo e me dando força a cada passo. Obrigada por sempre me apoiarem e colaborarem para que eu consiga alcançar meus objetivos.

Aos meus filhos Lorenzo e Ettore, por existirem, por me oferecerem a possibilidade de acompanhar o encantamento que a literatura traz para infância e me fazerem imensamente feliz como mãe.

Ao meu esposo e amigo Elio, pela generosidade sempre presente no seu amor, por sempre abraçar meus desejos como seus e, sobretudo, por me contagiar com sua paixão pela leitura.

A Deus, pelo dom da vida e pela condução deste universo que abre caminhos para que eu realize meus sonhos. Sou grata!

“[...] Eles passarão. Eu passarinho”.

(Mario Quintana)

RESUMO

As primeiras experiências com a linguagem acontecem desde cedo com bebês e crianças pequenas. Por meio de acalantos, da conversa dos adultos e das histórias contadas desde a mais tenra idade, elas experimentam a literatura. Desse modo, a presença do universo literário no cotidiano infantil potencializa o desenvolvimento emocional, cognitivo e social da criança. Ademais, se configura como formação leitora já na primeira infância, bem como contribui para a aquisição de competências futuras. Não obstante, nas últimas décadas, temos observado um crescimento de pesquisas acadêmicas que tomam como corpus o universo da literatura na primeira infância. Ao refletir acerca das práticas com o texto literário na Educação Infantil, como lugar privilegiado do encontro entre esses sujeitos e a literatura, cabe ponderar o papel fundamental do docente nesta ação. Nessa direção, está pautada a presente dissertação, intitulada: *Mediação de leitura literária na primeira infância: um olhar sobre a prática docente na Educação Infantil*. Uma pesquisa aplicada do tipo exploratório com abordagem qualitativa, em que apresenta como fito principal voltar o olhar sobre os modos como a mediação de leitura literária se dá no cotidiano da creche e pré-escola. Para responder ao objetivo principal, traçamos outros 4 específicos: i) conhecer, por meio de pesquisa bibliográfica, as especificidades da leitura literária na Educação Infantil e o embasamento teórico que envolve os conceitos de mediação; ii) investigar, por meio de observações in loco, os procedimentos metodológicos e os recursos utilizados pelas professoras para mediação da leitura literária com as crianças na Educação Infantil; iii) compreender as concepções de literatura, leitura literária, mediação e formação de leitores que norteiam as práticas docentes, por meio de questionário e entrevista estruturada e semiestruturada; iv) verificar os objetivos propostos, pelas docentes, para as atividades com a leitura literária proporcionadas às crianças, observando como a literatura está contemplada no cotidiano do CMEI. Para tanto, adotamos como percurso metodológico a utilização da pesquisa bibliográfica e de campo, realizada em uma instituição pública de Educação Infantil do município de João Pessoa/PB. No que se refere aos instrumentos de pesquisa, foram utilizados: a observação direta com o diário de campo como instrumento de registro dos dados coletados, o questionário e a entrevista com o método focal. O aporte teórico desta investigação dialoga com os estudos de Abramovich (2009), Bajard (2016), Bakhtin (1997), Candido (2017), Colomer (2009, 2017), Corsino (2010), Costa (2013), Freire (1987, 1989, 1996), Girotto e Souza (2016), Kuhlman Jr. (2007), Martins (1997), Núcleo Ciência Pela Infância (2014), Rasteli (2013), Reyes (2010, 2014, 2017), Vigotsky (2007, 2010), entre outros interlocutores que investigam os temas abordados neste estudo. Os dados coletados apontam para a necessidade de investir na formação das docentes da rede municipal de educação que atuam na Educação Infantil, principalmente no que tange à finalidade primeira do trabalho com a literatura na infância que é o do brincar, uma vez que se tem observado que, embora as docentes tenham consciência da importância da leitura literária no desenvolvimento das crianças, ainda é comum o uso do texto literário com finalidades pedagógicas.

Palavras-chave: Educação infantil; Leitura literária; Mediação docente; Práticas de leitura; Primeira infância.

ABSTRACT

The first experiences with the language happen early for the babies and the children. By lullabies, adults talking and the stories that are told since their babyhood, it all make them experience literature. This way, the literary universe's presence on the kid's daily basis happens to enhance emotional, cognitive, and social development. Therefore, on the early ages of the child, the reading habit rises, as well, it contributes to achieving future skills. However, on the last decades we have watched a growth in academic researches that take aim on early childhood literature. By considering the literary texts exercises on child education, as an ideal moment to introduce them the literature, it makes us wonder the fundamental place of the teacher in this action. In this direction, this current dissertation takes place, titled: Early childhood literary reading mediation: a look about the teacher's practice on child education. An exploratory type applied research with qualitative approach, in which presents itself as a thread to look back about the means in which literary reading mediation happens on daily basis of education centers. To answer the main goal, we dictate four specific ones: i) to know, by bibliographic research, the specifics of literary reading on child education and the theoretical basis which involves mediation concepts; ii) to investigate, by observations, the methodological procedures and the resources used by teachers to mediate literary reading with children. iii) to understand the literature concepts, literary reading, mediation and reader's development that are the north star of teacher's habits, by using questionnaire and structured and semi-structured interview; iv) to verify the proposed goals, by teachers, for the literary reading activities applied on children, observing how the literature is inserted on the school's daily basis. To achieve all that, we adopted as methodological path, the using of bibliographic and field research, that took place in a public institution of child education in the city of João Pessoa/PB. About the research's tools, were used: a direct observation with field diary as record tool of the data collected, the quiz and the interview as a main method. The theoretical contribution of this investigation share parallels with the studies of Abramovich (2009), Bajard (2016), Bakhtin (1997), Candido (2017), Colomer (2009, 2017), Corsino (2010), Costa (2013), Freire (1987, 1989, 1996), Giroto e Souza (2016), Kuhlman Jr. (2007), Martins (1997), Núcleo Ciência Pela Infância (2014), Rasteli (2013), Reyes (2010, 2014, 2016, 2017), Vigotsky (2005, 2007, 2010), among other authors who study the subjects described on this study. The collected data show the necessity of investing in teacher's training who work on child education in the municipal system, mainly on child literature's basic goal which is to entertain, as it is noticed that the teachers have the understanding about the importance of literary reading on kids's development, it is still common the use of literary reading for pedagogical purposes.

Keywords: Child education; Literary reading; Teacher mediation; Reading activities; Early childhood.

Lista de Figuras

Figura 1- Fachada do CMEI	82
Figura 2 - Refeitório e área de vivência.....	83
Figura 3 - Anfiteatro e parquinho	83
Figura 4 - Sala berçário II	84
Figura 5 - Sala maternal I	85
Figura 6 - Solário turma do berçário I e II	85
Figura 7 - Sala Pré-escola I	86
Figura 8 - Cantinho da Leitura com acesso aos livros	114
Figura 9 - Porta livros	115

Lista de Quadros

Quadro 1- Quadro de turmas do CMEI	88
Quadro 2 - Auxiliares de sala e cuidadoras	89
Quadro 3 - Divisão de turmas	91
Quadro 4 - Quadro de rotina das turmas do CMEI Arlete Nunes	101
Quadro 5 - Sistematização das respostas à primeira pergunta	124
Quadro 6 - Sistematização das respostas à quarta pergunta	130
Quadro 7 - Sistematização das respostas à quinta pergunta	132
Quadro 8 - Sistematização das respostas à sexta pergunta	135
Quadro 9 - Sistematização das respostas à sétima pergunta	138
Quadro 10 - Sistematização das respostas à oitava pergunta	142

Lista de Tabelas

Tabela 1- Dados das observações no CMEI Arlete Nunes.....	104
Tabela 2- Leituras selecionadas para as mediações.....	106
Tabela 3- Estratégias utilizadas nas práticas de leitura	110

Lista de Siglas e Abreviaturas

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
DPI	Desenvolvimento na Primeira Infância
E	Educadora
EI	Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LEEI	Leitura e Escrita na Educação Infantil
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MS	Ministério da Saúde do Brasil
NCPI	Núcleo Ciência Pela Infância
PCD	Pessoa com Deficiência
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
TCLE	Termo de Consentimento Livre e esclarecido
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNICEF	United Nations Children's Fund
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal
ZDR	Zona de Desenvolvimento Real

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1. EDUCAÇÃO INFANTIL, LEITURA E LITERATURA NA INFÂNCIA	23
1.1 Primeiros centros de Educação Infantil no Brasil	24
1.2 Os marcos legais da Educação brasileira para primeira infância	26
1.3 Leitura e literatura infantil para crianças.....	32
1.3.1 Mas, afinal, por que ler literatura para crianças tão pequenas?	36
2. MEDIAÇÃO, OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA COM CRIANÇAS.....	44
2.1 Implicações teóricas da mediação na formação de leitores	45
2.2 Mediação de leitura literária na Educação Infantil	53
2.3 Construção do conhecimento na primeira infância: crianças em ação	59
2.4 Práticas de leitura literária com bebês e crianças pequenas	67
3. PERCURSO METODOLÓGICO: ANALISANDO E DISCUTINDO OS DADOS COLETADOS	78
3.1 A pesquisa aplicada do tipo exploratória	79
3.2 Era uma vez um CMEI: o contexto da investigação	81
3.3 Caracterização dos sujeitos da pesquisa	89
3.3.1 O perfil das professoras através da lente do questionário	91
3.4 Mediações de leitura literária no cotidiano do CMEI: o olhar da pesquisadora	99
3.5 O que pensam as professoras sobre leitura e literatura? Os resultados do grupo focal	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	147
REFERÊNCIAS.....	155
APÊNDICE	166
Apêndice A – Questionário individual	166
Apêndice B – Entrevista Coletiva – Grupo Focal	169
Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	170
Apêndice D – Roteiro das Observações das Práticas Pedagógicas	172
Apêndice E – Registro das observações	173
ANEXO.....	182
Anexo A – Carta de Anuência – Orientador (a)	182
Anexo B – Carta de Anuência – Secretaria de Educação	183
Anexo C – Parecer do Conselho de Ética em Pesquisas	184

INTRODUÇÃO

Liberdade, espontaneidade, afetividade e fantasia são elementos que fundam a infância. Tais substâncias são também pertinentes à construção literária. Daí, a literatura ser próxima da criança. Possibilitar aos mais jovens acesso ao texto literário é garantir a presença de tais elementos, que inauguram a vida, como essenciais para o seu crescimento. Nesse sentido é indispensável a presença da literatura em todos os espaços por onde circula a infância.

(Bartolomeu Campos de Queirós, 2012a)

Inaugurar as primeiras linhas deste texto dialogando com Queirós (2012a) nos remete àquilo que é próprio da literatura. Por sua natureza dialógica, ela permite o encontro entre realidade e fantasia; por ignorar preconceitos, rompe com dicotomias; por promover a interação entre a subjetividade de cada indivíduo com o mundo, nos inaugura em nossa humanidade. A literatura é um modo de “confirmar a vida como possível e razoável, pelo que existe nela de conhecido e ainda por conhecer (Queirós, 2012a, p. 86). Partindo desse pressuposto, corroboramos a ideia de que é importante a presença deste objeto cultural no cotidiano da criança e das instituições escolares que trabalham com os sujeitos na infância.

Nessa direção, pesquisas de diferentes campos têm mostrado que o cenário educacional brasileiro ainda se encontra em um processo de mudanças, a exemplo, evidenciam-se os marcos legais que orientam o currículo e o trabalho pedagógico em espaços escolares e a garantia de amplo acesso às vagas em creches e pré-escolas. Sabe-se que a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é uma conquista recente na história da educação brasileira. A institucionalização da educação para crianças da primeira infância foi um direito alcançado com a Constituição de 1988, somente em 1996, contemplado na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) e, recentemente, na BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

As mudanças ocorridas se dão não apenas no âmbito da legislação, mas primeiramente como (re)construção de uma visão de criança – ser histórico, social, singular e plural – e de infância, não cabendo mais à creche e à pré-escola apenas a tutela. Desse modo, modificar a concepção de educação no cenário educacional envolve, antes de tudo, assumir mudanças de acepções de “infância”, considerar as especificidades das crianças de 0 a 6 anos e rever a responsabilidade da sociedade e o papel do Estado diante dessa faixa etária (Brasil, 1998). Nessa direção, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (2010)

reforçam o entendimento de creche e pré-escola como espaços de formação na primeira infância. Assim, o atendimento a bebês e crianças pequenas nestes espaços passa a constituir-se como promotor do desenvolvimento integral da criança.

Em consonância, a Base Comum Curricular define os aspectos da Educação Infantil, enquanto fundamento do processo educacional, ao trazer em seu texto que

[...] Creches e pré-escola, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade e articulá-los em suas propostas pedagógicas, tem o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar. (Brasil, 2017, p. 32).

Isso significa que a Educação Infantil traz, também, como objetivo garantir o acesso à cultura social, de modo articulado às particularidades do trabalho com a faixa etária das crianças de 0 a 6 anos, tendo como fundamento as brincadeiras, a interação e a linguagem em suas diferentes possibilidades e manifestações.

Portanto, nessa etapa devem ser ofertadas oportunidades para que a criança se desenvolva, cabendo ao professor oportunizar vivências que abarquem diferentes campos de experiências nas mais variadas linguagens, compreendendo a linguagem como meio pelo qual a criança interage com o mundo a sua volta, insere-se na cultura e constitui-se em sua humanidade. Nessa direção, destaca-se a importância da leitura e da escrita como práticas culturais fundamentais para inclusão social do indivíduo. Domingues (2015, p. 10) defende que a leitura e a escrita devem ser entendidas como mecanismos de transformação da sociedade, capazes de reduzir a desigualdade social na medida em que capacitam o sujeito à participação nas decisões e destinos da comunidade, “bem como o pensamento divergente e reflexivo”. Assim, os espaços de Educação têm um papel relevante no desenvolvimento de uma sociedade mais cidadã.

Nessa direção, Lajolo e Zilberman (1988) pontuam que, na década de 1960, surgem no Brasil vários programas voltados para a promoção da leitura, movimento este que colocou em pauta discussões a respeito da literatura infantil. O baixo índice de leitura revelou a necessidade de investimentos no público escolar por intermédio de políticas públicas por meio de diversos programas que, entre outros, tinham como objetivo o incentivo à leitura. Entretanto, os investimentos em políticas públicas de promoção à leitura e à literatura no panorama da educação nacional ainda são considerados insuficientes. Destaca-se, a esse respeito, o fato de que apenas em 2008 o público da Educação Infantil foi inserido na proposta de distribuição de

livros, embora documentos oficiais já sinalizassem a importância de práticas com a leitura literária nas creches e pré-escolas.

No que concerne à leitura literária na Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais (2010, p. 25) para esta etapa definem que as práticas pedagógicas garantam vivências que “possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a leitura oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos”. A BNCC também advoga a respeito da necessidade da leitura na Educação Infantil ao pontuar que “ouvir a leitura de textos pelo professor é uma das possibilidades mais ricas de desenvolvimento [...]” (Brasil, 2017, p. 37). Diante disso e considerando as pesquisas que têm se desenvolvido em vários campos de investigação, consideramos relevante a preocupação com a formação leitora e as práticas de leitura realizadas com as crianças por acreditarmos que a formação de leitores no espaço escolar deve iniciar-se desde a inserção da criança nestes espaços.

Sob a perspectiva de Abramovich (2009), é na Educação Infantil que serão oferecidos os primeiros contatos da criança com o universo cultural, por intermédio da leitura de variados textos. Embora as crianças que estão inseridas nesta etapa ainda não saibam ler convencionalmente, elas podem viver experiências com as histórias, canções, poesias que lhes são contadas pelo professor. Dessa forma, aproximam-se da literatura de várias maneiras. Outrossim, acreditamos que a literatura destinada à criança tem um papel imprescindível no desenvolvimento infantil, o que será útil por toda a vida. Entre outros aspectos, a literatura enquanto manifestação artístico-cultural é uma fonte de prazer que auxilia a criança no processo de compreensão do mundo. Daí a necessidade de refletirmos sobre os espaços da literatura infantil no contexto das vivências de bebês e crianças pequenas.

Em conformidade com o exposto, o trabalho com a literatura infantil deve ser amplo e significativo, de modo a fortalecer o interesse e o vínculo com a leitura de literatura. Nessa fase do desenvolvimento, as crianças precisam ser estimuladas e provocadas por meio de experiências que as mobilizem dentro do contexto cultural e social, do qual a escola é o lugar oportuno para o contato com a leitura. Nesse sentido, a literatura configura-se como representação da linguagem de maneira artística. Assim, as experiências com a leitura literária podem ser consideradas requisitos básicos para que as crianças possam ser, estar e agir no mundo.

Sob a perspectiva de pesquisadores como Bakhtin (1997) e Vigotsky (2007, 2010), por meio do diálogo e da interação, os sujeitos constroem seu pensamento, compreendem e atuam sobre a realidade na qual estão inseridos. Transpondo estas concepções para o trabalho com o

público infantil, percebemos a necessidade de promover experiências em que as crianças possam expressar suas ideias, participar de conversas, ter contato com as múltiplas linguagens, pois é na escuta de histórias, nos recontos, no exercício da imaginação, na escuta do outro que a criança obtém outras compreensões de realidades diversas, potencializa sua participação na cultura e se constitui como sujeito. Dito isso, os teóricos supracitados afirmam que o desenvolvimento e a construção do sujeito não são tão somente características biológicas do ser humano, ou seja, não são inatos ao indivíduo, mas sim construções históricas, sociais e culturais.

Nessa concepção, para que a criança desenvolva suas aptidões de modo integral, deve-se considerar a relevância do trabalho com a literatura na primeira infância. Isso significa, nas palavras de Mattos (2013, p. 18), que a literatura deve ser entendida, por parte do adulto responsável, “[...] como lugar de relações, de brincadeiras, de produção de sentido, de conhecimento de si e do outro, de constituição da subjetividade, de ampliação das experiências e, também, de imersão na cultura escrita”. Desse modo, entendemos que as vivências oportunizadas a partir da literatura permitem que as crianças interajam, construam e partilhem coletivamente os sentidos como forma de inscrever-se no mundo e deixar suas marcas. Além disso, o contato precoce com a literatura cria condições favoráveis para o desenvolvimento de leitores (Ceccantini, 2009).

Para tanto, considerando que somos seres constituídos na e pela linguagem através da interação entre nossos pares, surge a necessidade de um sujeito mediador. A figura de um indivíduo que realizará a função de criar elos entre o sujeito-criança e o mundo. O mediador é aquele que se coloca entre os estímulos exteriores e os outros sujeitos, além de ser aquele que propõe um trabalho interativo com o texto literário. No que concerne à leitura literária em espaços escolares, esse mediador é o docente. Sendo assim, ele possui também o papel de formar leitores, auxiliar as crianças, mesmo aquelas bem pequenas, a explorarem as zonas de um livro que elas não adentrariam sozinhas, assim como iniciarem o processo de constituição de comportamentos leitores que possibilitem um envolvimento da criança com o texto literário.

Desse modo, é importante evidenciar que este estudo parte do pressuposto primeiro de que o ser humano é capaz de viver experiências estéticas e de fruição com a literatura, independente da sua idade e que também “[...] é indispensável a presença da literatura em todos os espaços por onde circula a infância”, como nos aponta Bartolomeu Campos (2012a, p. 2), na epígrafe deste texto.

Outrossim, para que a mediação da leitura literária, com vistas à formação leitora, esteja de acordo com as condições e necessidades das crianças da Educação Infantil, se faz necessário

reconhecer a existência de outros elementos implícitos nesse processo. Destaca-se, igualmente, a importância de saberes teórico-metodológicos de aprendizagem e desenvolvimento na primeira infância, por parte do professor. Dalvi, Quadros e Aquino (2016) evidenciam que, além disso, é necessário que o professor possua uma formação inicial e continuada sobre o ensino da literatura infantil e, sobretudo, goste de ler literatura.

Não obstante, esta pesquisa pretende discutir, ainda que de modo inicial, os aspectos envolvidos na mediação docente e a necessidade de que práticas com a leitura de literatura estejam presentes no cotidiano de creches e pré-escolas, sinalizando assim que é papel incontestável das instituições de ensino e dos sujeitos que nela atuam promover experiências profícuas com a literatura para e com as crianças, por um viés dialético. Dito de outro modo, a ideia que se defende aqui é a figura do professor-mediador como indivíduo que, por meio de práticas previamente planejadas, promove um elo fecundo entre o texto literário e a criança.

Diante desse cenário, foi nossa intenção dialogar com a mediação de práticas de leitura literária em instituições que atendem bebês e crianças pequenas, compreendendo como se dão as relações experienciadas com o texto literário em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da rede pública municipal de João Pessoa - PB. No que concerne ao levantamento do aporte teórico, evidenciou-se que ainda podemos considerar como recente a articulação do debate entre mediação de leitura literária e primeira infância em contextos escolares, em que os aspectos que colocam o professor no exercício da mediação estejam no centro da investigação.

Assim, realizamos uma busca inicial no catálogo de Dissertações e Teses da CAPES tendo como base a última década. Na pesquisa, utilizamos como palavras-chave: creche, leitura, literatura e mediação, termos utilizados em conjunto na busca. Assim, foram encontradas algumas investigações que trazem para o cenário das discussões acadêmicas os temas da formação do leitor literário e mediação de leitura literária nos espaços escolares. Após a leitura dos resumos e de parte do texto das pesquisas localizadas, selecionamos cinco das produções encontradas, tendo como bússola as que mais se aproximam do tema e das acepções propostas nesta dissertação.

Destaca-se que, embora outras investigações tenham sido localizadas pelo critério de busca mencionado, optamos por dialogar apenas com os textos acadêmicos que estivessem discutindo a especificidade da leitura literária em ambientes escolares, a saber: *Leitura literária na creche: o livro entre texto, imagens, olhares, corpo e voz*, de Maria Nazareth de Souza Salutto de Mattos (2013). Essa pesquisa visou analisar práticas de leitura literária para e com as crianças em uma creche filantrópico-comunitária do Rio de Janeiro, observando elementos

como a constituição do acervo literário, os espaços em que se dão as práticas de leitura e como a leitura dessas obras estavam contempladas no cotidiano da referida creche.

Franceneuza Santos de Lima Faria (2017), na pesquisa em nível de mestrado intitulada *Mediação da Leitura literária e prática docente na formação do jovem leitor*, analisou a formação do leitor no Ensino Médio em uma escola da rede estadual de Goiânia/GO. A autora observou a prática de uma professora, com o objetivo de compreender como a leitura acontece no ambiente escolar e de que forma a mediação do professor contribui para desenvolvimento crítico do leitor.

Em continuidade, localizamos a dissertação *O texto literário na Educação Infantil: práticas e concepções de leitura dos professores na infância*, de Debora Gaspar Falkenback Oliboni (2019). Essa pesquisa investigou, através das práticas de mediação de leitura, a formação de leitores, as experiências de leitura literária na educação infantil e as concepções dos professores sobre leitura e os hábitos leitores dos docentes de uma escola pública de Passo Fundo/RS.

Em *Leitura literária na escola: um estudo sobre práticas de professores da rede municipal de educação de Niterói*, Rosane Fernandes Locatelli (2020) buscou identificar como professores que atuam na educação básica, em turmas da Educação Infantil aos anos finais do Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Educação de Niterói/RJ constroem o seu trabalho com a leitura literária em sala de aula pelo prisma da observação das práticas docentes e dos documentos oficiais produzidos pela rede municipal de educação do local em que se deu a pesquisa.

Tendo em vista que o foco deste estudo é a compreensão de como se dá a mediação da leitura literária realizada pelas docentes em um CMEI da rede educacional deste município, concordamos com os autores das pesquisas supracitadas por corroborarem o entendimento da relevância da literatura no cotidiano escolar, do papel fundamental que o professor exerce no processo de formação de leitores e por considerar as práticas com a literatura na sala de aula como uma experiência estética. No entanto, na medida em que estas pesquisas se aproximam desta investigação, também se distanciam, pois os estudos sobre as práticas de leitura e o papel do professor que se apresentam nestes textos acadêmicos apontam como fim ora a oralidade, o desenvolvimento de habilidades à leitura e escrita através da formação leitora, ora a mediação do professor como estratégia pedagógica.

Por outro lado, neste estudo, propõe-se investigar a mediação das práticas de leitura com o texto literário desenvolvidas e utilizadas na Educação Infantil, sob o viés do exercício da mediação. Destaca-se que, nesta pesquisa, entendemos por práticas de leitura ações

desenvolvidas que promovem o acesso da criança ao texto literário. Estamos considerando atividades de leitura de textos, contações de histórias, leituras compartilhadas, rodinhas de leitura, brincadeiras, dramatizações, entre outras técnicas de trabalho com a leitura de literatura proposta pelas docentes no intuito de aproximar a criança da literatura. Desse modo, busca-se conhecer como as professoras desenvolvem a mediação da leitura com os bebês e crianças pequenas, de forma a demonstrar como elas (e se) dialogam com a proposta de formação do leitor literário defendida pelos autores que fundamentam este estudo. Questiona-se, também, o perfil de formação leitora e profissional dessa professora-mediadora e suas implicações no processo de formação do leitor literário. Nesta direção, este estudo parte da hipótese de que a depender do modo como se dá a mediação de práticas de leitura literária, se inaugura a formação leitora de crianças a partir da Educação Infantil.

Segundo Reyes (2017), a faixa etária de 0 a 6 anos é o período que potencializa o trabalho com a leitura literária, justamente porque nessa fase as crianças estão se constituindo através da palavra para habitar mundos possíveis e conteúdos invisíveis por meio da bagagem simbólica. Por outro lado, a leitura, nessa faixa etária, requer a figura de um sujeito mediador consciente de seu papel, como pontuamos no percurso dessa discussão.

Vagula e Balça (2016) acrescentam que a mediação é fundamental nesse processo de formação do leitor literário, pois é a professora quem permite o acesso ao texto por meio de estratégias de leituras planejadas. É nessa relação entre primeira infância, leitura literária e mediação docente que traçamos o seguinte questionamento de pesquisa: como a mediação de leitura literária acontece no desenvolvimento das práticas de leitura promovidas pelas docentes do Centro Municipal de Educação Infantil Arlete de Almeida Nunes, da rede municipal de João Pessoa? Nesta perspectiva, entendemos que se torna importante investigar as práticas pedagógicas que apresentam a literatura às crianças, compreender como elas têm se configurado no cenário educacional municipal e quais têm sido as concepções de leitura literária que permeiam a prática docente.

É relevante destacarmos que o nosso interesse e nossa compreensão do papel potencializador da leitura literária na formação leitora das crianças desde os primeiros anos de vida nasceram a partir das formações continuadas vividas no quadriênio 2018-2022, sob a orientação da professora doutora Daniela Maria Segabinazi, que proporcionou ao corpo docente da Escola Municipal Lucia Giovanna Duarte de Melo, localizada em João Pessoa - PB, formação teórica e prática sobre leitura literária e formação leitora infantil na escola.

Experientiar momentos entre teoria e prática se configurou como um divisor de águas na formação pessoal e profissional. Partindo dessas formações e da experiência de leitura com

crianças na Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental I, foram surgindo muitas indagações sobre a realidade vivenciada pelas crianças nos espaços escolares que antecediam a entrada no Ensino Fundamental, ou seja, a Educação Infantil da rede municipal de educação. Como a literatura está contemplada no cotidiano dos bebês e crianças pequenas que frequentam os CMEIs municipais? Como (e se) acontecem práticas com o texto literário? Que obras compõem o acervo lido/contado para as crianças? E os bebês também são contemplados com as leituras?

Para responder a tais interrogações, nos propomos a traçar um percurso a ser realizado nesta pesquisa aplicada de cunho exploratório com abordagem qualitativa, que, além da revisão bibliográfica, teve como procedimentos teórico-metodológicos: observações diretas in loco – com registro em diário de campo –, questionário individual com perguntas objetivas e subjetivas e entrevista coletiva com método focal. Sendo enfoque do trabalho delineado nesta pesquisa, a mediação de práticas de leitura literária desenvolvidas pelas docentes de CMEIs em João Pessoa-PB, delineamos como objetivo central analisar como docentes de um Centro Municipal de Educação Infantil da rede municipal de João Pessoa-PB desenvolvem a mediação da leitura nas práticas de leitura literária com as crianças.

Para responder ao objetivo principal, traçamos outros 4 específicos: i) conhecer, por meio de pesquisa bibliográfica, as especificidades da leitura literária na Educação Infantil e o embasamento teórico que envolve os conceitos de mediação; ii) investigar, por meio de observações in loco, os procedimentos metodológicos e os recursos utilizados pelas professoras para mediação da leitura literária com as crianças na Educação Infantil; iii) compreender as concepções de literatura, leitura literária, mediação e formação de leitores que norteiam as práticas docentes, por meio de questionário e entrevista estruturada e semiestruturada; iv) verificar os objetivos propostos, pelas docentes, para as atividades com a leitura literária proporcionadas às crianças, observando como a literatura está contemplada no cotidiano do CMEI.

Esta pesquisa, no campo da primeira infância e da mediação docente com o texto literário, tem como interlocutores os estudos de Abramovich (2009), Aquino (2012), Azevedo (2004), Bajard (2007), Candido (2017), Colomer (2017), Freire (1989), Martins (1997), os quais discutem e defendem a leitura, a literatura e, também advogam que práticas de leitura com o texto literário estejam contempladas no cotidiano do sujeito, por sua possibilidade de potencializar a formação humana e leitora das crianças. Além destes, outros pesquisadores renomados, a exemplo de Bakhtin (1997), Vigotsky (2007, 2010) Corsino (2010), Munita (2014), Rasteli (2013), Reyes (2010, 2014, 2017), NCPI (2014), colaboraram para o

conhecimento e a ampliação da pesquisa no que concerne ao desenvolvimento infantil, as particularidades da aprendizagem das crianças de 0 a 6 anos, a importância da mediação como ferramenta que oportuniza viver experiências para o conhecimento de si mesmo, que amplie a visão de mundo e desenvolva o apreço pela leitura de forma prazerosa.

Assim, no nosso entendimento, esta pesquisa se justifica pela necessidade de refletir acerca da mediação do texto literário no cotidiano da Educação Infantil; voltar o olhar sobre o trabalho pedagógico com a leitura literária nesse segmento, a fim de compreender como ele tem se configurado na rede municipal de João Pessoa; buscar colaborar com reflexões que possam suscitar práticas cada vez melhores e, também, fornecer informações aos profissionais que tenham interesse no trabalho com a leitura literária em contextos escolares.

Quanto à estruturação, esta dissertação está organizada em três capítulos. Os capítulos iniciais, um e dois, buscam cumprir ao embasamento teórico, proposto no objetivo específico (i). Já o terceiro capítulo, por se tratar do ponto em que os dados coletados pela pesquisa serão apresentados e discutidos, busca responder aos demais objetivos (ii, iii, iv). No que concerne às proposições de cada capítulo, o primeiro, intitulado “Educação infantil, leitura e literatura na infância”, aborda em suas seções uma síntese do histórico de surgimento dos primeiros centros de Educação Infantil; traça um panorama geral dos principais documentos produzidos que surgem em decorrência dos centros educacionais para primeira infância; em seguida, trata da leitura e da literatura infantil como característica essencial ao desenvolvimento da criança. Por fim, refletimos sobre a presença das práticas de leitura literária no cotidiano das crianças que frequentam a creche e pré-escola.

O segundo capítulo, intitulado “Mediação, os sujeitos da educação infantil e práticas de leitura literária com crianças”, busca dar continuidade ao aporte teórico que vem se construindo na pesquisa, uma vez que o foco da investigação está centrado na ação de mediar e na presença da leitura de literatura com crianças da primeira infância, acreditamos que estes temas abrangem particularidades que não poderiam ficar à margem das discussões desta investigação. Em conformidade, investigamos, embora sem exaurir o tema, o conceito de mediação a partir de diferentes vertentes e, por conseguinte, o papel das professoras, enquanto profissional que cumpre a ação do mediar no exercício de sua função. Na sequência, refletimos sobre os sujeitos da primeira infância e as especificidades do desenvolvimento humano nesta fase da vida e as implicações para o trabalho pedagógico nesta etapa da educação. Para encerrar a discussão, neste capítulo, tecemos algumas reflexões sobre o trabalho com a literatura infantil na creche e pré-escola, discutindo possibilidades de práticas de leitura com bebês e crianças pequenas.

O terceiro e último capítulo, intitulado “Percurso metodológico: analisando e discutindo os dados coletados”, configura-se como apresentação e explicação do caminho metodológico que se deu neste estudo, pois explana o caminho percorrido e as escolhas feitas para atingir os objetivos propostos nesta dissertação. O capítulo em questão traz o contexto investigado; a caracterização dos sujeitos envolvidos na pesquisa; os resultados obtidos a partir das observações diretas e das entrevistas realizadas com as docentes, acompanhados de reflexões por meio do diálogo entre o aporte teórico e os dados coletados na unidade investigada.

Considerando que o contato da criança na Educação Infantil com a leitura literária ultrapassa as ‘tarefas pedagógicas’ do ambiente escolar e se configura como uma necessidade vital para o seu desenvolvimento, infere-se que as práticas de leitura literária na creche e pré-escola devem ser pensadas a partir das experiências de fruição e da relevância que a mediação docente exerce nesse processo, este último sob o prisma das concepções de infância, desenvolvimento infantil e aquisição de saberes. Destarte, consideramos que refletir acerca do trabalho das professoras com livros literários, na primeira infância, se faz tarefa indispensável. Em especial, para ampliação de campos com foco nesse objeto de estudo, que demandam mais pesquisas científicas em diversas áreas do conhecimento.

1. EDUCAÇÃO INFANTIL, LEITURA E LITERATURA NA INFÂNCIA

A criança é feita de cem.
A criança tem cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem, sempre cem
modos de escutar
de maravilhar e de amar.
[...] A criança tem cem linguagens
(e depois, cem, cem, cem).

(Lóris Malaguzzi, 1999)

A construção do conceito de infância e suas especificidades foi longa e continua se aprimorando no decorrer da história. Durante muito tempo, as crianças viveram no anonimato aos olhos da sociedade, de modo que as necessidades dessa fase eram desconsideradas, igualando as crianças aos adultos. A esse respeito, é oportuno rememorar o pensamento de Philippe Ariés (1981), em sua obra *História social da criança e da família*, que aponta aspectos históricos dos conceitos de infância. Para este autor, a infância nem sempre teve o significado que conhecemos atualmente. Apenas por volta do século XVII, emergiu uma concepção de infância próxima da que temos atualmente. Segundo Ariés (1981), até o período medieval, a etapa infantil era entendida como uma fase destacada da vida do indivíduo e por sua vez ignorada. Mais tarde, quando “nascem” para a sociedade, são vistas como seres dependentes e vazios, os quais necessitavam da instrução dos adultos para entender como se comportar e conhecer o mundo em que viviam. Nos dias atuais, percebemos uma concepção de infância que vê a criança sob outras perspectivas, em outras palavras, caminhamos a partir de uma visão de criança que considera as especificidades destes indivíduos e toma conhecimento das potencialidades cognitivas que essa etapa da vida humana detém.

Diante do exposto, sobre as origens de uma concepção da infância e sua presença na atualidade, passamos a abordar nesse capítulo questões que envolvem a educação formal e, em particular, a formação leitora a partir da literatura infantil. Para tal, realizamos, brevemente, o percurso histórico da Educação Infantil (EI) no cenário brasileiro, buscando analisar como se deu o surgimento das primeiras instituições responsáveis pelo atendimento de crianças de zero

a seis anos de idade¹ (seção 1.1); os registros legais que orientam e reconhecem a Educação Infantil como etapa primeira da Educação Básica (seção 1.2); a leitura e a literatura infantil como elementos inerentes ao desenvolvimento da criança (seção 1.3). Esta última seção acrescenta a discussão um subtópico que traz à baila a relevância da leitura literária no cotidiano infantil para formação leitora dos pequenos (seção 1.3.1).

1.1 Primeiros centros de Educação Infantil no Brasil

Nas últimas décadas, muitas questões mudaram em relação à educação, sobretudo na Educação Infantil, que vem passando por significativas mudanças em sua trajetória; desde o campo de ampliação do atendimento nas escolas, até as concepções que a fundamentam e orientam o trabalho dos profissionais nessa área. Com as mudanças da sociedade, modificou-se o modo de compreender a infância, passando a atribuir importância a esse ser humano e repensando atitudes e cuidados específicos com os indivíduos dessa faixa etária, como já mencionamos nas linhas introdutórias desse capítulo.

Sabemos que durante muito tempo a educação das crianças era de responsabilidade exclusiva da família, mas, com o passar dos anos, essa realidade foi mudando. Conforme ocorriam transformações sociais, culturais e econômicas na sociedade, as crianças ganhavam visibilidade e oportunidade de frequentar um ambiente de socialização com seus pares, onde poderiam ser assistidas e aprender sobre sua cultura (Paschoal; Machado, 2009). Desse modo, surge a necessidade de espaços próprios para o atendimento das crianças.

A partir do advento do capitalismo e a ascensão das indústrias, gerou-se grande impacto na sociedade, sobretudo na organização familiar no que diz respeito ao modo de educação dos filhos. Com o início da inserção da mulher no mercado de trabalho, surgem novas necessidades para as mães que precisavam trabalhar e deixar seus filhos aos cuidados de terceiros, às vezes parentes da rede de apoio da família ou pessoas que exerciam essa função em troca de pagamento.

Com a crescente urbanização e participação das mulheres na indústria, inicia-se a luta por direitos trabalhistas, entre eles um lugar para o cuidado e educação dos filhos das operárias. Nesse contexto se dá a regulamentação do trabalho feminino e as primeiras instituições

¹Até a institucionalização do ensino fundamental de nove anos, por meio da lei nº 11.274, no Brasil, a Educação Infantil abrangia o atendimento de crianças de zero até os seis anos de idade. Atualmente, com a entrada obrigatória das crianças no ensino fundamental aos seis anos, o ensino infantil é considerado até os cinco anos e onze meses.

destinadas ao cuidado da criança pequena (Paschoal; Machado, 2009; Kuhlmann Jr., 2007). Historicamente, as primeiras instituições de ensino infantil, no Brasil, passam a existir no início dos anos de 1900, em Belo Horizonte e no Rio de Janeiro – os Jardins de Infância, inspirados nos modelos europeus de escola infantil e nas ideias difundidas pelo pedagogo alemão Froebel. É pertinente destacar que esses espaços eram destinados às crianças de classe alta, com objetivos voltados para os saberes pedagógicos, como acontecia na Europa.

Já no final do século XIX, influenciadas pelos movimentos trabalhistas da sociedade civil, surgem as escolas de Educação Infantil, que tinham como finalidade cuidar das crianças pequenas para que suas mães pudessem trabalhar. Seguramente, a função destes espaços era de tutela, buscando se aproximar dos cuidados recebidos no contexto familiar, desprendida de todo e qualquer caráter pedagógico, tendo em vista que as propostas de trabalho desenvolvidas para as crianças de classes populares partiam da concepção de um sujeito carente e desprovido de cuidados, enquanto as instituições particulares davam ênfase à socialização e ao preparo para o ensino regular (Kramer, 1995).

Alinhado a estas ideias, Oliveira (2005) pontua que a função das instituições de Educação Infantil, nessa época, era sanar as carências e garantir a sobrevivência das crianças. Assim, o atendimento se baseava na ideia de uma educação assistencialista que justificava a baixa qualidade do atendimento. Além disso, os valores investidos eram poucos, o que dificultava a manutenção de boas instalações e recursos materiais para o desenvolvimento das ações. Por outro lado, a má formação dos profissionais que atuavam nesses lugares e a grande quantidade de crianças por adulto agravavam a situação.

Conforme a concepção de Educação Infantil e seus objetivos em relação à criança vão se modificando, na Europa, a criança passa a ser foco de estudos e despontam transformações no sistema educacional. No Brasil, por sua vez, percebe-se uma preocupação dos educadores com a qualidade do trabalho pedagógico e apoio ao movimento escolanovista, que chega ao país por influência europeia, trazendo novas concepções de criança à luz da Psicologia e da Pedagogia, em que a ideia difundida era de que a escola não deveria ser um lugar preparatório para os anos futuros, mas sim um espaço que considerasse o desenvolvimento da criança no momento atual. Ademais, defendiam a opinião de uma escola gratuita e acessível para todos (Passamai; Silva, 2009).

Partindo desse contexto, amplia-se o olhar sobre as necessidades das crianças, embora ainda predominassem, nos espaços escolares, os cuidados físicos com a higiene e saúde. Por outro lado, a expansão da economia e as mulheres cada vez mais inseridas no mercado de trabalho reafirmam a necessidade de continuar as reivindicações pela ampliação de vagas em

instituições de ensino que atendessem toda a demanda de crianças que ainda estavam fora das vagas das instituições de educação (Campos; Füllgraf; Wiggers, 2006). Por outro lado, com o crescimento populacional nos centros urbanos e as lutas sociais, o Estado se vê pressionado a constituir-se como nação “moderna”, e os problemas como o frágil amparo à infância começaram a exigir dos governantes um olhar diferenciado para a educação.

Em linhas gerais, vimos que o início da institucionalização da Educação Infantil foi mais entendido como caridade do que mesmo como direito do indivíduo. Assim, desde o princípio, a educação carrega uma diferenciação no atendimento às crianças pobres e às ricas. As creches, em sua maioria, eram locais destinados às crianças pobres e estavam ligadas ao serviço social, desenvolvendo atividades relacionadas à alimentação, à higiene e à segurança física das crianças. Os jardins da infância, por sua vez, eram organizados para os atendimentos de famílias mais privilegiadas e sua estrutura educativa colaborava para a organização pedagógica pueril (Kuhlmann Jr., 2007). A partir desse breve recorte do percurso histórico da educação brasileira e a vista do contexto atual, percebemos que já temos grandes conquistas nesse campo, ainda que observemos resquícios de ideias assistencialistas na contemporaneidade.

1.2 Os marcos legais da Educação brasileira para primeira infância

Como visto na seção anterior, a história da Educação Infantil no Brasil é muito atual, nas últimas décadas, cresceu o número de atendimento às crianças de 0 a 6 anos incompletos em instituições especializadas para essa faixa etária, bem como ocorreram ressignificações nas práticas pedagógicas. Dando continuidade à proposta inicial deste capítulo, que refaz, brevemente, o trajeto histórico da institucionalização da Educação Infantil brasileira, discutiremos nesta seção os marcos legais que contemplam a educação para as crianças da primeira infância. É salutar destacar que, em nossa pesquisa, nos referimos à ‘*primeira infância*’, como o período que compreende a idade de zero a seis anos, como define a Lei da Primeira Infância (Lei 13.257/16)² e a United Nations Children's Fund (UNICEF).

Aquino (2012) comenta que, no Brasil, as instituições de ensino destinadas a crianças pequenas ganham força com a Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959, mas sua consolidação se dá a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. Esse é um marco

²Para os efeitos desta Lei, considera-se primeira infância o período que abrange os primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança. (BRASIL, 2016).

na história da Educação Infantil, pois, até esse ano, a criança brasileira com menos de sete anos idade não tinha garantido o direito à educação pública, e, pela primeira vez, a educação é entendida como um direito da criança nessa faixa etária e dever do Estado. A partir do reconhecimento de que as creches e pré-escolas integram a primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil deixa de estar vinculada somente à política de assistência social, passando então a integrar a política nacional de educação.

Segundo Cerizara (1999), além da CF de 1998, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – lei de número 93/94 – de 1996 aponta a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, assim, desprende-se da conotação assistencialista e enfatiza-se a integração entre o cuidar e educar como premissa dessa etapa. Desse modo, creches e pré-escolas são conferidas à função de promover o desenvolvimento integral desse sujeito de direito (Brasil, 1996). Outrossim, a LDB concebe que a criança da Educação Infantil é um ser socialmente construído e que a primeira infância é o período que corresponde às potencialidades de desenvolvimento do indivíduo. Entendendo que o desenvolvimento integral corresponde, além do desenvolvimento físico e intelectual, ao desenvolvimento social e psicológico.

Nessa perspectiva, se fez necessária a elaboração de documentos que orientassem, de modo intencional, o trabalho pedagógico nessa etapa, sem perder de vista a ideia de criança como

sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 12).

Assim, o Ministério da Educação (MEC) publica subsídios para funcionamento das instituições e orientações para os professores. Dentre os documentos que regulam e/ou orientam o trabalho docente nas creches e pré-escolas, destacamos o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (Brasil, 1998; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) – estas últimas sob a forma de lei – por entendermos a importância que estes textos trazem, enquanto marcos históricos, bem como por seus conteúdos representarem novas concepções de criança, de profissional e de instituições de Educação Infantil que despontavam no país a partir daquele período.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil constitui um conjunto de orientações pedagógicas que norteiam a prática docente e o funcionamento das instituições escolares. Em linhas gerais, esse documento trata de uma proposta, não obrigatória, de unificação do currículo para Educação Infantil, apresentando subsídios aos sistemas educacionais para elaboração de programas e propostas pedagógicas. Os três volumes do documento abordam objetivos e estratégias para o trabalho no cotidiano da creche e pré-escola. Além disso, este documento, composto por três volumes, orienta-se por uma nova concepção de criança e de educação que se inaugura no cenário social e educacional.

No volume introdutório, encontramos reflexões, de modo mais amplo, sobre a Educação Infantil e os elementos imbricados nesse processo educativo. Nesse documento, o RCNEI (volume 1) aborda pontos como conceito de criança, de educar, cuidar; traça o perfil do profissional de educação que pode atuar junto à Educação Infantil; discorre sobre a organização e estrutura do segmento, bem como aponta sugestões de organização ou planejamento para as instituições atuarem. Segundo o RCNEI, a criança deve apreender o mundo por meio do brincar. Isso significa que, nas situações de brincadeira, a criança deve ser incentivada a experienciar o mundo, compreender o meio em que está inserida, pensar criticamente e evidenciar seu pensamento. Nesse sentido, a linguagem é compreendida como elemento essencial para que a criança interaja socialmente.

O segundo volume do documento, ora discutido, abarca a formação pessoal e social, no qual os eixos de trabalhos estão inseridos. Esses eixos orientam as propostas pedagógicas que podem ser desenvolvidas nessa etapa. Além disso, o caderno trata desde questões práticas da rotina, como banho, às reflexões mais relevantes, como a importância da afetividade do mediador durante as ações do cuidado e do educar. No eixo que trata sobre a linguagem, encontramos também referências à importância do contato com o universo da fabulação. O referido documento traz em seu texto que o contato com a leitura se faz relevante para o desenvolvimento de determinadas habilidades. Assim, pontua que, por meio de histórias, orais ou escritas, as crianças pequenas podem ampliar seu conhecimento de mundo (Brasil, 1998). Nesse campo, o RCNEI recomenda que as crianças devem ter acesso a situações que envolvam a literatura como elemento fundamental de acesso à cultura.

O terceiro e último volume da coleção evidencia o conhecimento e o mundo, o qual pode ser trabalhado por meio de seis eixos geradores, a saber: *Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Matemática, Movimento, Música e Natureza e Sociedade*. O volume discute cada eixo, descrevendo concepções, objetivos, conteúdos relacionados e orientações ao docente, individualmente – além de estarem classificados por faixa etária. Assim como no fascículo

anterior, este também aponta a relevância do trabalho com a leitura de literatura e outros gêneros para as crianças de zero aos seis anos incompletos. A leitura é discutida, no eixo *Linguagem Oral e Escrita*, como elemento fundamental que permite o desenvolvimento e ampliação da linguagem, a interação social e a inserção da criança na cultura letrada.

Destarte, o volume três assevera a importância de fazer com que as crianças, desde cedo, apreciem a literatura. Isso significa, também, que o professor deve preocupar-se em ler o texto com interesse, criando um ambiente favorável à escuta atenta, promovendo expectativas sobre a narrativa e possibilitando que as crianças contemplem o livro enquanto a história é proferida (Brasil, 1998).

Ainda que o RCNEI apontasse propostas educacionais inovadoras para a época e começasse a ser seguida por diversas instituições, recebeu inúmeras críticas (Claro, 2016). Em razão disto, em 1999, o Conselho Nacional de Educação (CNE) elabora as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI). Pautadas na concepção de criança como sujeito de direitos e ator social, as DCNEI orientam o planejamento curricular de redes e unidades de ensino, considerando a autonomia da proposta pedagógica das instituições. Estas propostas curriculares visam nortear o trabalho nas creches e pré-escolas, garantindo que as práticas estejam voltadas para as crianças que frequentam esses espaços escolares.

Nessa direção, as Diretrizes Curriculares reconhecem a criança como produtora de cultura e confirmam a escola destinada à primeira infância como um direito da criança e, por conseguinte, a necessidade de orientar e garantir a aprendizagem das crianças menores de sete anos. Para tanto, apontam os eixos de interação e a brincadeira como fundamentais para prática pedagógica na EI. Como já mencionado no Referencial Curricular, as DCNEI também reafirmam que o ensino e a aprendizagem na Educação Infantil devem ter seu foco no desenvolvimento integral da criança, pois, assim, tornam-se capazes de interagir socialmente com seus pares. Diante disso, constituem-se como relevantes as experiências vivenciadas na escola, o que implica um comprometimento por parte das instituições escolares em preparar a criança para a vida em sociedade.

Nessa perspectiva, o currículo da creche e pré-escola deve propor, igualmente, processos metodológicos que considerem as especificidades do novo contexto educacional para a criança pequena, numa perspectiva histórico-cultural, em que reconheça a criança como protagonista de cultura e possibilite condições para que se desenvolvam com autonomia. O documento mais recente, de caráter normativo, que temos em nossa legislação é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento teve sua primeira versão em 2015 e foi implementado em 2019 e traz, de forma mais detalhada, o conjunto de aprendizagens que

devem ser desenvolvidas por crianças e jovens de todas as etapas da Educação Básica do país. Como a BNCC é um documento de caráter mandatório, deve ser seguido em todo território nacional por uma busca de “padronização” do ensino nas escolas públicas e privadas do país. Por essas e outras razões, o referido documento tem sofrido críticas desde seu processo de elaboração.

No que abarca a Educação Infantil, a BNCC reafirma a concepção de criança abordada em textos legais anteriores, como o RCNEI e as DCNEI, já abordados nessa seção. Além disso, aponta os elementos considerados necessários à aprendizagem das crianças na primeira infância, que, articulados com as DCNEI, constituem referência para que as instituições elaborem suas propostas pedagógicas. A partir dos eixos estruturantes – interação e brincadeira – referidos nas Diretrizes Curriculares, a BNCC traz para organização curricular da Educação Infantil cinco campos de experiências. Esses campos são esferas de desenvolvimento que devem ser trabalhadas nas creches e pré-escolas, a saber: *O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.*

De acordo com a Base: “Os campos de experiências constituem 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, 2018, p. 36), assim, os espaços escolares devem apoiar-se neles para elaboração de suas práticas educativas. Além disso, a BNCC ressalta que a aprendizagem deve ser oportunizada por meio de situações cotidianas, de forma integrada a seus saberes prévios e de modo que as experiências se tornem oportunidades de aprendizagem significativas.

Mediante o exposto, as legislações que fundamentam a Educação Infantil embasam o modelo de ensino para esta etapa da Educação Básica e reafirmam a concepção de criança como elemento fundamental para construção de práticas pedagógicas. Em outras palavras, entender o indivíduo da primeira infância como um ser social, histórico e de direitos deve ser o cerne que guia o planejamento e a proposta curricular para esta faixa etária. Nesse sentido, cumpre destacar o projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), como uma das produções da Secretaria da Educação Básica, que se destacam no trabalho com a literatura para a infância. O MEC, em parceria com as universidades de Minas Gerais (UFMG), do Rio de Janeiro (UERJ) e do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e outros sujeitos, elaboraram o programa de desenvolvimento profissional Leitura e Escrita na Educação Infantil (Nunes; Baptista; Corsino, 2023).

Embora não seja um documento normativo, mas, sim, uma ação das políticas para formação docente, tem como objetivo geral a formação continuada das profissionais da Educação Infantil. Trata-se de um projeto que busca orientar o trabalho desenvolvido com crianças da primeira infância nas instituições de educação. O programa tem como horizonte o trabalho com a linguagem escrita, por entendê-la como instrumento imprescindível para construção dos indivíduos.

Os sujeitos envolvidos nesse projeto planejaram um percurso de formação para as profissionais envolvidas, bem como produziram material próprio para subsidiar o percurso formativo. O material elaborado pela Secretaria de Educação Básica e seus agentes parceiros têm por intuito capacitar as professoras para que possam realizar um trabalho, de qualidade, com a linguagem oral e escrita de bebês e crianças pequenas que frequentam as unidades educacionais do país. O objeto em questão está estruturado em oito cadernos, em que se apresenta, em cada um deles, um tema que estabelece interrelações com os demais cadernos. Estes fascículos são compostos por textos, escritos por diferentes autores, o que permite ampliar o diálogo teórico-metodológico que informam e promovem a concretização da ação docente.

Dada a complexidade dessa tarefa, a metodologia pensada para esta formação abarca o estudo individual, por parte das docentes, bem como encontros coletivos de formação, tendo como embasamento teórico os textos publicados no referido material didático elaborado para este fim. De acordo com o primeiro caderno da coleção, o de número 0, intitulado *Leitura e escrita na Educação Infantil: apresentação*, do respectivo projeto, põe no centro de seu trabalho a literatura para infância.

Nessa perspectiva, busca criar uma oportunidade, entre outras, para que as professoras vivenciem a prática da leitura literária e, ao mesmo tempo, para que ampliem as possibilidades de acesso ao universo literário. O curso propõe que seja organizado um programa de leitura e de discussão de obras literárias a ser desenvolvido ao longo do curso (Brasil, 2016, p. 38), por meio de estratégias que mobilizem a recuperação de conhecimentos teórico-científicos na relação com o cotidiano vivido nas instituições de atuação, os quais já estão familiarizados pelos sujeitos.

Cabe a ressalva que o LEEI, enquanto marco das políticas de formação de professores endereçadas à primeira etapa da educação básica, é uma proposta que já completa uma década. As ações que inauguram o projeto se desenvolveram entre 2014 e 2016. Neste período, houve a publicação dos materiais com uma pequena tiragem impressa e disponibilização em formato virtual no site do programa. Porém, devido a problemas econômicos e políticos, as ações que

almejavam abarcar todas as profissionais da rede pública de Educação Infantil da federação não se consolidaram e o projeto findou-se apenas contemplando, desde então, públicos pontuais.

Recentemente, com a promulgação do decreto de número 11.556, de junho de 2023, o programa retoma seu caminho na busca por uma oferta de formação continuada docente, mais abrangente neste ano de 2024. Um quantitativo de 15 estados, somados a eles o Distrito Federal, aderiram a parceria nesta nova etapa. A expectativa, segundo o Ministério da Educação, é que as ações desenvolvidas pelo LEEI contemplem 295 mil profissionais no corrente ano.

Como posto, a proposta empreendida pelo LEEI para o trabalho com a linguagem na Educação Infantil é baseada por práticas com a leitura literária. Os temas discutidos abarcam reflexões acerca da relevância da presença da literatura no cotidiano dos bebês e crianças atendidas na creche e pré-escola; composição de acervos; seleções; mediação; interação entre os sujeitos nas situações de contato com o texto literário, entre outros argumentos propostos nos materiais, através da voz de muitos autores/pesquisadores (Brasil, 2016). Não é intuito dessa seção analisar os cadernos elaborados pelo projeto, mas antecipamos que as concepções acerca do trabalho com a leitura de literatura na primeira infância anunciadas por eles dialogam com a base teórica da nossa investigação.

No que se refere ao objeto de discussão, propriamente dito, desta pesquisa, é pertinente ponderar que os textos oficiais discutidos nessa seção põem em destaque a importância de promover situações que privilegiem o uso da linguagem. Sabemos que, por meio da linguagem, o indivíduo se constitui enquanto ser humano. Este momento é um marco na sua formação, sendo a palavra o maior privilégio do ser que vai se formando e ampliando seu vocabulário através da linguagem (Goes, 1991). E, conforme pontua a Base Nacional Comum Curricular: “é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social” (Brasil, 2018, p. 40).

1.3 Leitura e literatura infantil para crianças

No contexto atual, cada vez mais crescem os discursos sobre a importância do hábito da leitura. Esses argumentos têm incentivado propostas de atividades e projetos em diversos setores da sociedade, para os mais variados públicos e faixas etárias. A escola, por sua vez, instituição incumbida, por excelência, do ensino da leitura e escrita, segue na corrida para atender a esta demanda. Contudo, o aprendizado da leitura não ocorre apenas quando há o

domínio dos processos de codificação e decodificação do código escrito, muito menos quando ocorre o acesso à escola. A aquisição da leitura se inicia, ainda, no seio familiar a partir do contexto das experiências que o indivíduo vive desde os primeiros anos de vida e tem sua continuidade na escola por meio das interações sociais e culturais a que somos expostos.

Essa perspectiva corrobora a máxima de Freire (1989, p. 9): “A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra [...]”. Assim, entendemos que ler o mundo à nossa volta se constitui como pré-requisito fundamental para leitura do código e que a palavra escrita só terá sentido para quem a ler se esse sujeito for capaz de realizar, anteriormente, a leitura do mundo. Em conformidade com essa ideia, consideramos que as crianças, mesmo as bem pequenas, iniciam o aprendizado da leitura muito antes de chegar à escola. Inicialmente, uma leitura do mundo que nasce na interação com a mãe, extensão de si, e logo depois com o mundo, pois desde os primeiros momentos de vida o homem experimenta a necessidade de comunicar-se com o meio em que vive.

Através do choro e/ou de pequenos sons e balbucios, os bebês manifestam suas necessidades, que são compreendidas/lidas pela mãe. Mais tarde, quando esse bebê entende que ele é um corpo separado da mãe, começa a ler outros elementos a sua volta, se apropriando gradativamente do uso social da linguagem. Em consonância com estas acepções, nos apoiamos nos conceitos de níveis de leitura de Martins (1997) que nos auxilia a compreender que o ‘repertório de leituras’ que, inicialmente, usa os sentidos do ver, ouvir, sentir etc. constitui “os referenciais mais elementares do ato de ler” (Martins, 1997, p. 40), os quais vão se ampliando à medida que a criança se desenvolve e interage com o mundo, pessoal, social e culturalmente.

A supracitada autora concebe a leitura em três níveis básicos: sensorial, emocional e racional, entretanto, nesse texto, trataremos apenas da leitura sensorial que nos interessa em particular. Este tipo de leitura refere-se àquela em que o leitor realiza o ato de ler por meio dos sentidos. Ancorados nesse conceito de leitura sensorial, podemos dizer que as crianças, desde a mais tenra idade, também são leitores que leem o mundo com o corpo. Leitores que sentem a textura do livro, observam a variedade de cores, sentem o cheiro, formas, percebem as diferentes modulações da voz humana e expressões faciais numa contação de histórias, por exemplo.

Essas experiências vividas na primeira infância são fundamentais para que a criança desenvolva sua capacidade de comunicar-se com o mundo, como pontua Reyes (2010), além de sermos alimentados no plano fisiológico, a história demonstra que precisamos das palavras e do afeto para sobreviver. Alinhado a esta ideia, nos reportamos às palavras de Bakhtin (1997), ao afirmar que, antes da palavra escrita, a leitura já existia. Isso significa que, para este autor, o

ato de ler nasce com a comunicação humana, num movimento dialético em que o homem, ao comunicar-se, observa e busca entender o que está à sua volta, ou seja, o homem começa a ler o mundo. O referido autor entende a leitura como um acontecimento social. Assim, sua compreensão se baseia na relação do sujeito com as experiências sócio-históricas e culturais que o constituem. Sendo assim, infere-se que a leitura vai além da simples decodificação visual. Ela envolve informações e experiências anteriores de cada pessoa.

A respeito deste argumento, Smith (2003) assevera que o ato de ler envolve dois tipos de informações: uma informação visual, que seria o texto, e as informações não visuais que se referem ao repertório de leituras de mundo, que cada sujeito possui; em outras palavras, o conhecimento prévio. Desse modo, a compreensão da leitura depende da junção desses dois elementos, em que os conhecimentos prévios garantirão a compreensão do texto ou de determinadas camadas.

Para uma melhor compreensão, Bezerra (2018) exemplifica a concepção de Smith, convidando-nos a imaginar uma situação de leitura com crianças alfabetizadas. Na ocasião, as crianças realizam a leitura de um texto que se refere a uma fazenda, assim, suponhamos que uma dessas crianças nunca ouviu falar de uma fazenda e nunca viu ou esteve em um lugar como esse. Ao ler o texto que trata sobre fazenda, apesar de conseguir decodificar todas as palavras escritas no texto, talvez não consiga compreender completamente o sentido, pois, apesar de ter a informação visual, ou seja, conseguir decifrar os códigos, ela não possui os conhecimentos prévios necessários para uma compreensão total da leitura. Dessa forma, fará apenas a decodificação dele, o que significa que somente o conhecimento da língua não garante que aconteça a leitura.

A partir deste pequeno exemplo, corroboramos o entendimento de que o ato de ler implica, igualmente, compreender os sentidos do texto. Isso significa que o leitor estará apto a participar desse processo por meio de uma habilidade que não depende apenas da capacidade de entender os sinais, mas, sim, pela capacidade de empreender sentido a eles e compreendê-los (Frank Smith, 1978 *apud* Martins, 1997). Sendo assim, para que a leitura aconteça, é imprescindível que o leitor realize esse processo dialético de decodificação e compreensão, possibilitados pelo conhecimento de mundo, num movimento em que a palavra dita/escrita vem da leitura de mundo e volta para ele por meio do sujeito.

Nesse âmbito, podemos inferir que o contato com os textos permite a socialização de diversos significados por meio da interação e que a leitura está para além do texto escrito, iniciando-se anteriormente ao seu contato. A esse respeito, Chambers (2007 a) observa que a leitura consiste na conversa sobre os livros que lemos. Desse modo, o encontro com a leitura

“revela-se como uma possibilidade de socializar significados, ampliá-los e construir novos sem precisar, entretanto, concluí-los” (Domingues, 2015, p. 50). Nesse sentido, a leitura incorpora leituras de mundo pessoais e as leituras adquiridas através de outras variadas formas de ler, que se dão também por meio das trocas que acontecem entre os pares.

Enfatizamos essa concepção acerca da compreensão de leitura como uso das experiências anteriores, que, por sua vez, são resultados de outras leituras como já mencionamos nessa discussão. Desse modo, percebe-se que ler não é uma simples decodificação, é uma ação que nos reporta a diversas conexões que, além de permitir decifrar as palavras, orações e textos, possibilita entender seus significados e os sentidos expressos. Nesse sentido, é necessário que a leitura do texto esteja interligada com a leitura do mundo, para que aconteça a formação de leitores capazes de refletir sobre o que leem e, por meio das leituras, sejam, igualmente, capazes de atuar na realidade.

Martins (1997) acrescenta que, para que se alcance a compreensão e efetivação da leitura,

é necessário que ela preencha uma lacuna em nossa vida, que ela venha ao encontro de uma necessidade, de um desejo de expansão sensorial, emocional ou racional, de uma vontade de conhecer mais. Esses são os pré-requisitos. A eles se acrescentam os estímulos e os percalços do mundo exterior, suas exigências e recompensas (Martins, 1997, p. 82).

Com base nisso, refletir sobre o processo de formação do leitor torna-se um fator relevante, visto que o homem é produto das experiências que vive e, sobretudo, movido por aquilo que tem significado para eles. Martins (1997) orienta que são necessários a continuidade da leitura e o interesse em realizá-la. Nessa direção, Smith (1999) pontua que a aquisição da leitura se dá, sobretudo, pelo tipo de material ao qual o leitor tem acesso e a presença de um mediador mais experiente que possa guiar esse percurso. No caso da escola, o “mediador mais experiente” é o docente que está incumbido de ajudar a criança a entrar no universo da leitura e, para tanto, é preciso selecionar, cuidadosamente, os textos aos quais as crianças terão acesso.

Partindo desse pressuposto, a aproximação entre a criança e a literatura, desde cedo, dialoga com as concepções que estamos discutindo nessa seção, pois entende-se a leitura de literatura infantil como instrumento, que contribui, de modo significativo, com a formação leitora dos sujeitos. Em linhas gerais, pode-se pontuar que a literatura, objeto da cultura humana, abarca diferentes gêneros textuais, oportuniza à criança experiências que permitem

conhecer a si mesma, ampliar sua visão de mundo e desenvolver o apreço pela leitura de forma prazerosa.

Como observamos, temos uma ampla gama de concepções que envolvem o conceito de leitura, as quais ampliam o escopo para além da decodificação das palavras. As percepções, ora discutidas, configuram-se como relevantes, pois nos permitem compreender a variedade de elementos envolvidos no ato de ler e suas implicações na mediação docente. Isso justifica a evidência que pesquisadores de diferentes áreas têm manifestado ao afirmar a necessidade de inserir a criança, desde os primeiros momentos de vida, no universo da cultura letrada. Isso não significa que defendemos práticas de alfabetização precoce na EI, mas, sim, reconhecer o direito de acesso à leitura que as crianças possuem e a necessidade de iniciar a formação leitora na infância, sobretudo quando pensamos no acesso à literatura.

Michelle Pettit (2008), em consonância com o exposto, aponta que a leitura – e aqui nos interessa a leitura literária – contribui na formação do sujeito, no imaginário, na construção da autonomia, no senso crítico e na busca da cidadania. Para esta pesquisadora, a leitura possibilita sermos autores da nossa própria vida e o acesso às várias formas de experiências que ela possibilita seria a verdadeira democratização da leitura, que se efetiva quando ascendemos a alguns aspectos do ato de ler, defendidos pela autora. De acordo com Pettit (2008), alguns desses aspectos seriam: a leitura como meio para obter conhecimentos; como apropriação da língua; contribuição para construção de si mesmo; possibilidade de acesso à fabulação e respeito à diversidade cultural e ao pertencimento a um grupo.

Com base nas ideias da referida autora, entendemos a literatura infantil como objeto da cultura humana, que possibilita de vários modos o processo de formação do leitor. Aqui, refere-se a um leitor capaz de usar seus conhecimentos prévios, para ler e entender o mundo e, a partir dos conhecimentos produzidos na leitura, atuar na vida em sociedade. Com o intuito de elucidar melhor a necessidade da leitura literária na Educação Infantil, antes de adentrar as discussões acerca do papel docente na formação leitora, passamos ao próximo ponto desta seção.

1.3.1 Mas, afinal, por que ler literatura para crianças tão pequenas?

Contar histórias é uma das atividades humanas mais antigas. Desde os primórdios, o homem sente a necessidade de explicar os acontecimentos e fenômenos que ocorriam a sua volta, para isso, narrava e quando não encontrava explicação lógica criava, inventava. E da necessidade de compreender esses acontecimentos e explicá-los, surge a literatura na forma de mitos, lendas, fábulas etc.

Como sabemos, o surgimento da literatura infantil tem como base as histórias da tradição oral contadas de geração em geração e, mais tarde, com o advento da escrita, foram eternizadas nos livros. No princípio, a literatura servia como instrumento para o ensino das crianças, visto que estas eram tidas como seres em estado de ignorância que precisavam ser moldados, como já mencionamos nos primeiros pontos discutidos nesse capítulo. Em virtude disso, a literatura era usada com objetivos doutrinários e, mais tarde, quando essas ideias declinam, a concepção de literatura infantil como prazer emerge e transforma o panorama de concepção de literatura infantil.

No cenário brasileiro, a literatura endereçada à criança é delineada a partir da produção de Monteiro Lobato no século XX. As obras lobatianas rompem com uma produção literária estereotipada e inauguram uma literatura preocupada com a formação leitora de crianças e jovens brasileiros. Isso porque suas obras contemplam o universo imaginário infantil e trazem personagens da cultura brasileira na composição das narrativas. Evidentemente, esse processo de surgimento e consolidação da literatura, do caráter utilitário ao deleite, não foi tão breve quanto essas linhas, mas, sim, percorreu muitos séculos até a contemporaneidade.

Evidencia-se, com isso, que o surgimento da literatura infantil é proveniente das mudanças no panorama social, sobretudo no que diz respeito à concepção de criança, infância e de função da literatura infantil, uma vez que, durante muito tempo, a literatura destinada à criança esteve ligada à pedagogia, isto é, atendia aos interesses da escola que a utilizava com caráter didático e objetivos moralizantes, como pontuamos anteriormente. Com as mudanças ocorridas na sociedade no que concerne à visão dos sujeitos na fase da infância, surge a necessidade de conferir à literatura infantil um caráter estético. Sobre essa mudança de concepção, de pedagógica para literária, Zilberman (2003), esclarece que

a literatura infantil contraria o caráter pedagógico antes referido, compreensível com o exame da perspectiva da criança e o significado que o gênero pode ter para ela. Sua atuação dá-se dentro de uma faixa de conhecimento, não porque transmite informações e ensinamentos morais, mas porque pode outorgar ao leitor a possibilidade de desdobramento de suas capacidades intelectuais. O saber adquirido dá-se, assim, pelo domínio da realidade empírica, isto é, aquela que lhe é negada em sua atividade escolar ou doméstica, desencadeando um “alargamento da dimensão e compreensão” (Zilberman, 2003, p. 46).

Segundo esta autora, para que a literatura infantil se diferencie do caráter pedagógico, é preciso que sejam apresentadas, às crianças, suas qualidades estéticas, proporcionando um conhecimento de mundo para os leitores. Considerando, ainda, que esse aspecto da literatura

infantil, como objeto cultural e artístico, é um campo de estudos novo, haja vista que também se ancora na concepção de criança como protagonista e produtora de cultura. Desse modo, busca-se, cada vez mais, inseri-la no universo infantil como promotora de formação leitora por meio de obras que sensibilizem o sujeito.

Em consonância com o já exposto no tópico anterior, de modo geral, a leitura, sobretudo a leitura literária, possibilita o pensamento reflexivo, contribui para construção de sentidos por meio de trocas e, também, nos permite inúmeras possibilidades de perceber o mundo. Por meio dela, organizamos nosso mundo interior, interagimos com o meio e nos apropriamos do conhecimento construído, à medida que o (re)construímos socialmente. Conforme apontam inúmeras pesquisas com foco na leitura, é consenso entre vários estudiosos que, por intermédio da leitura do texto literário, as crianças podem vivenciar práticas sociais de leituras antes mesmo de dominar o código escrito, desse modo, vão construindo, paulatinamente, seu conhecimento. Sendo assim, podemos inferir que

quanto mais cedo a criança se aproxima do mundo dos livros e do universo cultural proporcionado pela literatura, a familiaridade dela trará segurança em si própria e a possibilidade de imaginação e de criação de fantasias e compreensão da realidade. E, certamente, ela gostará de literatura (Parreiras, 2012, p. 21).

Alinhado à concepção desta renomada pesquisadora da infância, Faria (2017) reitera que a leitura literária é um importante instrumento no desenvolvimento do imaginário que vem influenciando a relação do homem com seu meio ao longo da história da humanidade. Pensar a construção da sociedade como a conhecemos implica considerar o papel da literatura na sua formação. Ademais, para a criança, a literatura se configura como “uma fonte de nutrição a que a criança recorre em busca de ferramentas mentais e simbólicas para organizar o fluxo dos acontecimentos e situar-se e revelar-se e decifra-se, também ela, na cadeia temporal instaurada na linguagem” (Reyes, 2010, p. 63).

Nessa linha de pensamento, Martins (1997) contribui com nosso entendimento, explicando que o livro de literatura infantil pode despertar todos os níveis de leitura na criança. Através da materialidade, formas, tamanhos e materiais usados na produção como pano, madeira, ilustrações bem elaboradas, textos verbais bem construídos e uma mediação planejada, a criança vive uma experiência leitora sem que necessariamente tenha sido alfabetizada. Entretanto, destacamos que, ao traçar como objetivo a formação de leitores, não é suficiente,

apenas, que a criança tenha acesso a bons livros de literatura, mas que haja contextos significativos que permitam sua formação leitora.

A literatura possui uma linguagem poética que oportuniza a sensibilização e a transformação do indivíduo. Por isso, a leitura do texto literário, desde os primeiros anos de vida, é defendida por muitos autores e pesquisadores como elemento indispensável à formação do leitor, tendo em vista que todo ser humano precisa relacionar-se com o simbólico, com o universo da fabulação, como afirma o renomado Antônio Candido (2017). Nesse sentido, a literatura surge como uma necessidade psíquica do indivíduo, colabora com o seu conhecimento de mundo e atua na constituição do indivíduo, uma vez que reconhecemos a literatura como representação do mundo com toda sua diversidade.

Dessa forma, recorreremos novamente aos escritos da colombiana Yolanda Reyes, para reafirmar a necessidade da presença da literatura na primeira infância. Nas palavras da referida autora, a literatura é “esse texto a tantas vozes que abriga, expressa e recolhe nossa sede de encantamento, reúne os rastros da ancestral fascinação pelo poder das palavras deixadas pelos que vieram antes e, também por nós, como em relevo, para os recém-chegados” (Reyes, 2010, p. 25). Diante do exposto, nos apoiamos na definição de literatura postulada por Antonio Candido (2017, p. 176), que a entende como “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático, em todos os níveis de uma sociedade”, ou seja, para o supracitado autor, este objeto cultural ora discutido corresponde a uma manifestação universal de todos os homens, caracterizando-se como uma necessidade que precisa ser satisfeita, em virtude de seu caráter humanizador, que dá forma aos sentimentos e à compreensão das relações que se dão entre os sujeitos.

Candido (2017) compara o risco da ausência da literatura com a desestabilização social, ao afirmar que “como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não seja possível estabilização social sem a literatura, uma vez que o texto literário atua no subconsciente promovendo o equilíbrio humano” (Candido, 2017, p.177). Com base nisso, entendemos que a leitura literária atua de modo mais significativo na formação leitora que outros gêneros. Ainda, sobre os escritos de Candido (2017), a literatura é parte da gama dos direitos humanos. Para tanto, deve ser vista como um bem incompressível, ou seja, aquele que assegura a sobrevivência e garante a integridade espiritual, portanto,

corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos

humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade (Candido, 2017, p. 188).

Em conformidade com essa ideia, a leitura literária é relevante não apenas pela fruição, mas por proporcionar ao sujeito o exercício da reflexão, a empatia, o senso crítico, a percepção dos problemas da vida e a complexidade do mundo. Logo, “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade e o semelhante” (Candido, 2017, p. 182).

Com base nisso, concluímos que a literatura, enquanto direito, atua na formação humana, abrindo caminhos para que o leitor possa refletir, ampliar os sentidos e indagar. Por isso, se faz necessário que a literatura esteja presente, desde cedo, na vida dos sujeitos. Contudo, para que isso aconteça, é preciso oportunizar o acesso a obras de qualidade, levando-as a perceber os diferentes usos da linguagem. Posto isso, a formação de leitores é possível, também, quando são ofertadas ao sujeito condições para acessar a leitura e estar em contato com a palavra desde os primeiros momentos de vida.

Ademais, Parreira (2012, p. 107) ressalta que os livros, para as crianças, são: “Objetos culturais que inauguram uma relação com a fantasia, as palavras, as imagens e a estética. Por isso devemos investir em livros bem-preparados, que podem ser marcantes para a criança, olhar, sentir, experimentar e desejar mais uma vez” e, assim, acessar todas as possibilidades que a leitura oferece. Como já pontuamos ao longo dessa discussão, o contato com a leitura literária deve ser iniciado o mais cedo possível, não só pelo manuseio (livro ao alcance da criança), como pela história contada e pela conversa. Desse modo, a compreensão da literatura como objeto cultural exige que o mediador, ou seja, o adulto responsável em aproximar a criança da leitura literária, promova uma experiência estética com a literatura para as crianças.

Nessa perspectiva, a escola, como instituição responsável pela formação de leitores desde a primeira infância, deve refletir sobre novas concepções teórico-metodológicas e sobre o lugar da literatura na formação leitora das crianças da Educação Infantil, desprendendo-se de uma concepção utilitarista e/ou reducionista do texto literário para bebês e crianças pequenas. Desse modo, o trabalho com o texto literário, nessa fase da vida, deve oportunizar experiências que tragam, além do gosto pela leitura, saberes significativos e contribuam com sua formação cultural, social e cognitiva. Abramovich (2009, p. 16) salienta que “é importante para formação de qualquer criança ouvir muitas histórias. Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e compreensão do mundo”. Pelo ato de contar histórias ser uma atividade da essência humana, é que nos

capacitamos a ouvir o outro e experimentar a realidade dele. Isso porque, ao sensibilizar os indivíduos, podemos perceber o caráter humanizador da obra literária, como já refletimos por meio dos argumentos de Antonio Candido trazidos aqui.

As narrativas literárias possibilitam à criança ser e estar em mundos diversos; permite fantasiar; se colocar no lugar de outros personagens, heróis e vilões de modo que possam vivenciar sentimentos, até então, desconhecidos. Essas experiências, vividas no universo da imaginação, colaboram na construção da identidade da criança. Além disso, tais práticas aumentam a curiosidade e estimulam a oralidade, o repertório vocabular etc. Como percebemos, até aqui, são incontáveis as vantagens que as experiências com a leitura literária possibilitam às crianças. Por esta razão, o acesso à literatura deve ser iniciado o quanto antes. E, no que concerne à presença da literatura no âmbito escolar, esta deve ser realizada, igualmente, na creche e pré-escola com bebês e crianças pequenas. Isso significa que é fundamental que o professor desenvolva práticas de mediação que estimulem o interesse pela leitura literária nos pequenos. Assim, a mediação da leitura e o contato com o livro de literatura e materiais de leitura diversos deve objetivar a formação leitora da criança.

Retornando às contribuições da pesquisadora Yolanda Reyes (2010), a autora pontua que aquilo que outrora se conhecia como “preparação na pré-leitura, cede lugar ao reconhecimento da criança, desde seus primeiros dias, como leitor completo, na qualidade de construtor de significados” (Reyes, 2010, p. 23). Como já pontuamos nesse capítulo, a leitura é concebida como um movimento dialético em que os elementos envolvidos – autor, texto e leitor – intervêm na produção de sentidos em um contexto social e cultural em mudança. Para tanto, deve-se considerar que o gosto pela leitura não é inerente à criança, é algo que se aprende e que, por conseguinte, pode ser ensinado.

A respeito deste argumento, podemos também dizer que o prazer pela leitura literária é algo que é construído dentro da escola, embora saibamos que algumas crianças, privilegiadas, iniciam o contato com o livro no seio familiar. Logo, nossas discussões se pautam na necessidade de considerar o trabalho de formação leitora na escola, como objetivo comum, também, ao público que frequenta as instituições de Educação Infantil, e que, na maioria das vezes, permanece em período integral, como é o caso das crianças atendidas no CMEI investigado nessa pesquisa. Assim, a criança vive a maior parte da sua rotina diária no espaço escolar. Esse fato se amplia, principalmente, quando recordamos que a grande maioria desse público chega ao CMEI logo nos primeiros meses de vida. Isso significa é fundamental que tal contato com a leitura e práticas de leitura literária, como já mencionado aqui, esteja presente no currículo da EI e, por sua vez, na rotina das creches e pré-escolas, proporcionando experiências

leitoras às crianças.

Com base nas discussões que vêm se tecendo neste tópico, fica evidente que o papel principal da literatura infantil, no espaço escolar, deve ser a formação estética e cultural do indivíduo. Portanto, podemos inferir que o universo literário deve ser amplo e diverso, estimulando a criança ao hábito prazeroso da leitura. Nestes termos, tal contato com a literatura deve acontecer por meio da mediação da família e do professor, como primeiros responsáveis pelo incentivo à leitura nessa faixa etária. Outrossim, deve-se ponderar a especificidade da criança na primeira infância, que constrói o conhecimento, a partir das interações que vivencia e pelo brincar. Reyes evidencia que

as vozes experientes que leem com as crianças, durante o tempo do “balbucio fonético”, fazem com que se apropriem paulatinamente das convenções, dos matizes e dos ritmos interiores da linguagem. Como já fizeram antes para aprender a falar, elas “roubarão” novamente dessas vozes experientes as intenções dos textos e as relações entre entonação e pontuação própria da linguagem escrita. [...] Assim, como aprendemos a entoar ouvindo os outros, aprendemos a dar voz às leituras ouvindo nossos leitores modelos: aqueles cuja experiência empresta voz aos textos (Reyes, 2010, p. 87).

Partindo da premissa apresentada acima e considerando a complexidade que permeia a primeira infância, é imprescindível refletir sobre o processo de mediação da leitura no espaço escolar, de modo que o trabalho com a leitura literária se efetive e que os avanços não se restrinjam ao papel. Com base nisso, a qualificação do professor que atua com essa faixa etária tem se tornado um tema relevante nas discussões sobre a Educação Infantil e as práticas de leitura literária, por muitos pesquisadores. Aspectos relacionados à especificidade do atendimento nessa faixa etária e aos saberes necessários para atuação deste profissional são exemplos das discussões que circulam no campo educacional nas últimas décadas. Desse modo, dar relevância à educação na primeira infância é mostrar uma concepção de educação que preza o desenvolvimento infantil e colabora para que a criança possa compreender o mundo em que vive. Nessa direção, o poema *As cem linguagens da criança*, de Loris Malaguzzi (1999), que trouxemos na epígrafe deste capítulo, exalta a potência da infância e o modo como as crianças estão constantemente envolvidas com as descobertas do mundo.

A escola, nesse sentido, deve orientar-se por uma concepção de criança enquanto cidadã, acolhendo-a como produtora da cultura e ampliando suas experiências. Para tanto, nessa etapa da vida escolar, devem ser ofertadas possibilidades de aprendizagens que envolvam diferentes campos da linguagem. Logo, o trabalho com a literatura promove diversas relações com o conhecimento e a cultura, pois a fruição literária possibilitada pela experiência estética no

momento da leitura proporciona a criação de sentidos, aproximando os leitores de si, do outro e do mundo e contribuindo para a construção do sujeito. Isso implica dizer que as práticas de leitura desenvolvidas na Educação Infantil são imprescindíveis para formação do leitor. Assim, cabe ao professor promover vivências que abarquem a literatura infantil e os livros literários por meio de histórias que as aproximem da sua realidade, da autonomia para selecionar os próprios materiais de leitura, das conversas... experienciando a literatura de diversas formas.

A defesa desta pesquisa está baseada no entendimento de que formação de leitores se faz com literatura e com boas práticas de leitura desenvolvidas, também nos espaços escolares para e com as crianças de 0 a 6 anos incompletos (Tussi; Rosing, 2009). Logo, se faz imprescindível a presença de um mediador que possibilite à criança viver experiências múltiplas com a leitura de literatura, pois, como adverte Abramovich (2009), mediar a leitura de histórias, para as crianças, não é algo tão simples como parece, nem tão pouco pode se dar no improviso.

2. MEDIAÇÃO, SUJEITOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA COM CRIANÇAS

O que o adulto expressa à criança quando põe e abre livros diante dela é também: eu lhe apresento os livros, porque uma imensa parte daquilo que os humanos descobriram está encerrada neles [...] Eu lhe apresento a literatura que, como as brincadeiras de “cadê o nenê” e o teatro de sombras faz as coisas aparecerem e desaparecerem à vontade.

(Michelê Petit, 2019)

Consoante o que discutimos no capítulo anterior, são diversos os elementos imbricados na institucionalização da Educação Infantil no decorrer da história. Além disso, tem se ampliado e diversificado os aspectos observados para educação nessa faixa etária, as necessidades que ultrapassam os cuidados fisiológicos e as potencialidades que o ser humano possui nessa fase da vida. Focalizando os objetivos desta pesquisa, que tem como horizonte a relação entre criança e leitura literária, intermediada pela prática docente no contexto escolar, discutimos igualmente a acepção de leitura, pois ela compõe a paisagem cotidiana também da criança não alfabetizada, dentro e fora da escola. Daí a necessidade de compreendermos sua relevância, enquanto prática social, como um direito da criança.

Outrossim, a especificidade do trabalho com as crianças na Educação Infantil toma proporções maiores, em virtude de as ações pedagógicas delinearem-se mais sofisticadas, tendo em vista as particularidades que envolvem o desenvolvimento das crianças. Alinhado a essas perspectivas, este capítulo busca aprofundar os pontos mais relevantes deste estudo, pois, entre as especificidades que compreendem o trabalho com a leitura de literatura com crianças de 0 a 6 anos, acreditamos que há elementos-chave que norteiam a formação leitora infantil, os quais necessitam de uma discussão mais ampla, embora não seja nossa pretensão esgotar o tema nesta pesquisa.

Em conformidade com o exposto, apresentamos uma discussão acerca do conceito de mediação – com a colaboração de autores que se debruçaram sobre este tema a partir de vários campos de interlocução (2.1). Além disso, expandimos o debate buscando delinear o papel do professor da EI como sujeito que estabelece um elo entre a criança e a leitura de literatura (seção 2.2); em seguida, traçamos alguns apontamentos sobre os sujeitos da Educação Infantil e as particularidades da primeira infância no que tange ao desenvolvimento e a aprendizagem (seção 2.3); por fim, na última seção, abordaremos algumas reflexões à luz dos elementos necessários a práticas de leitura literária com crianças (seção 2.4). Em linhas gerais, este capítulo abarca conceitos que foram fundamentais para a construção deste estudo, bem como

servirão de guia para as discussões que seguem no capítulo 3, em que traremos os dados coletados no CMEI investigado.

2.1 Implicações teóricas da mediação na formação de leitores

Para qualquer pesquisa que busque compreender aspectos de uma realidade como esta investigação, é relevante apresentar primeiramente o lugar teórico que norteia suas concepções. Para tanto, buscamos, neste capítulo, apresentar algumas considerações acerca do conceito de mediação a partir das contribuições teóricas de pesquisadores que têm investigado esse tema. Os termos ‘mediar’, ‘mediação’ e ‘mediador’ são muito frequentes em pesquisas sobre formação de leitores. Esse fato bastaria para que o termo fosse definido e entendido neste estudo, porém não é. Segundo Martins (2010), há uma multiplicidade de apropriações e entendimento conceitual do termo mediação, o que faz sua definição ser “dotada de complexidade e se tornar mais abrangente na medida em que fora utilizado como termo chave por vários sistemas do pensamento moderno” (Martins, 2010, p. 43). Desse modo, se faz relevante conhecer alguns desses conceitos, o perfil e a função do mediador, considerando o propósito principal desta pesquisa, que é o de analisar o modo como se dá a mediação docente com a leitura de obras literárias para crianças da Educação Infantil.

O dicionário Aurélio (2007) define ‘mediação’ como ato ou efeito de mediar; intermediação. A etimologia do verbete vem do latim, que corresponde a uma ação de intervenção entre duas partes. Etimologicamente falando, o termo *mediatione* refere-se à intervenção entre duas partes, estar no meio. De acordo com Costa (2013), os relatos de existência do conceito de mediação e de suas práticas remontam há milênios e, historicamente, o termo vem sendo adotado em diferentes vertentes, como filosóficas, psicológicas, jurídicas, antropológicas, entre outras, indicando ideias de relação, conjugação, ponte ou interveniência nas relações humanas, através de um elemento mediador, como pontua Martins (2010).

O pesquisador Alessandro Rasteli (2013), ao abordar o conceito de mediação em sua investigação, nos explica que, no âmbito da filosofia, a mediação tem uma origem na vertente idealista e na hegeliana, esta primeira com base teológica, ligada à intermediação. Assim, tomando como exemplo a religião cristã, Cristo é o mediador entre Deus e os homens, e os santos seriam os mediadores entre os pecadores e Deus. Nessa percepção, o dicionário Houaiss (2001) também atribui à mediação o significado de interseção junto a um santo para obter proteção divina.

Ainda, sob o viés da filosofia, a vertente hegeliana defende que a mediação está relacionada à articulação entre as partes de uma totalidade complexa, portanto “vinculada à ideia de processo e movimento que fundam a dialética” (Rasteli, 2013, p. 24). Em consonância com esta linha de pensamento, Martins (2010) explica que, como categoria filosófica, a partir de Hegel, a mediação é entendida como processo dialético, sendo a ela atribuída a responsabilidade pela capacidade da passagem entre o imediato e o mediato. Nesse sentido, a mediação é entendida como faculdade do ser humano, pois o homem é o único que pode estabelecer relação de mediação com o meio e com os outros de sua espécie.

Do ponto de vista jurídico, Meier e Garcia (2007) definem que:

mediação é um procedimento que objetiva promover a aproximação de partes interessadas na consolidação de um contrato, um negócio, um procedimento que visa a composição de um litígio, de forma não autoritária, pela interposição de um intermediário entre as partes em conflito. (Meier; Garcia, 2007, p. 37).

Assim, o ato de mediar assume, no contexto jurídico, o sentido de solução de conflitos, e o mediador, por sua vez, é aquele que atua entre duas partes em uma disputa (Costa, 2013).

No campo da Antropologia, a mediação, mais especificamente o mediador, é entendido como promotor de interação entre a obra, o objeto de cultura e o público. Martins (2010) reitera que, neste processo, o conceito de mediação abarca o movimento de diferentes códigos culturais entre grupos sociais, de modo que o mediador pode ser entendido como o profissional que trabalha com diversas linguagens, atuando entre diversos fatores que precisam estar em comunhão para que aconteçam movimentos na área cultural. Nesse caso, a mediação se dá pelo viés da colaboração, do acompanhamento e da intermediação. Martins (2010), ainda, acrescenta que há alguns impasses apontados pela crítica que vê esse conceito com um caráter pedagógico, em que a mediação ocorre linearmente – emissor, mensagem e receptor.

A mediação também aparece na vertente da Psicologia, pautando a relação dos homens com o mundo e entre si. Nesta perspectiva, a mediação é concebida como parte do desenvolvimento da aprendizagem humana, exercendo uma função dialética. Logo, no âmbito da Psicologia, o conceito de mediação se fundamenta como elemento principal na promoção dos processos psicológicos da memória, percepção e pensamento, tendo como um dos principais expoentes o russo Lev Vigotsky. Na concepção vigotskyana, o homem é um indivíduo interativo e o seu desenvolvimento se estabelece a partir de uma experiência mediada por signos. Assim, para Vigotsky (2007), a mediação atua na constituição do psiquismo humano

dentro de um ambiente social, histórico e cultural e, na mesma medida, é constituída, revelando sua essência na prática social.

De acordo com os pressupostos de Costa (2013) – que, em sua investigação de doutorado, realizou estudos acerca da “concepção de mediação pedagógica” e, por conseguinte, traz a abordagem do teórico e psicólogo Vigotsky em sua pesquisa –, as concepções da psicologia se dão a partir da produção de Marx, que, por sua vez, contribuiu para a construção da psicologia sócio-histórica de Vigotsky. Assim, a referida pesquisadora explica que, com base nas ideias marxistas, a mediação é concebida como categoria dialética, uma vez que resulta na transformação e no movimento produzidos por um signo entre os sujeitos e entre estes e o mundo.

Diante disso, compreende-se que a dialética, para Vigotsky, não era um axioma, mas o modo como ele concebia a interação do indivíduo com o meio, na qual “a abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças nela provocadas, novas condições naturais para sua existência” (Vigotsky, 2007, p. 62).

Em conformidade com o que vem sendo discutido nessa seção, percebemos que a ideia de mediação é usada com diversas acepções, inclusive associada ao ato de resolução de conflitos. Por outro prisma, no que se refere a nosso objeto de investigação, especificamente a mediação da leitura literária nas instituições de Educação Infantil, corroboramos as concepções vigotskianas, que advogam acerca da influência do meio externo para o desenvolvimento da criança. Para esta teoria, o desenvolvimento infantil abrange dois elementos principais: os processos psicológicos elementares e os processos psicológicos superiores. Este primeiro, de ordem biológica e genética, já o segundo, de origem sociocultural mediado por signos.

Outro ponto fundamental dos estudos de Vigotsky são os conceitos de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e Zona de Desenvolvimento Real (ZDR). De acordo com o psicólogo russo, o nível de desenvolvimento real refere-se às funções psicológicas que a criança realiza de modo autônomo, ou seja, aquelas que a criança já consolidou. Já o nível de desenvolvimento proximal, conceito central na psicologia sociocultural formulada por Vigotsky, compreende o conjunto de atividades possíveis que a criança pode resolver quando mediadas por um adulto ou parceiro mais experiente.

Em consonância com essa perspectiva, o sistema simbólico, principalmente a linguagem, configura-se como mediador fundamental. Isto significa que a linguagem é vista como uma constituinte do sujeito e se interpõe entre o indivíduo e o mundo, no desenvolvimento cultural social e individual. Sendo assim, nesta pesquisa, corroboramos o entendimento de que

a mediação da leitura literária, desde a mais tenra idade, parte da concepção de inaugurar caminhos para que o bebê e a criança pequena progridam em sua formação leitora. Alinhados a estas ideias, nos acostamos às palavras de Oliveira (1992) quando nos esclarece que:

a intervenção pedagógica provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente. A importância da intervenção deliberada de um indivíduo sobre outros como forma de promover desenvolvimento articula-se com um postulado básico de Vygotsky: a aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento desde o nascimento da criança. A aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas. O processo de ensino-aprendizagem que ocorre na escola propicia o acesso dos membros imaturos da cultura letrada ao conhecimento construído e acumulado pela ciência e a procedimentos metacognitivos, centrais próprio modo de articulação dos conceitos científicos (Oliveira, 1992, p. 33).

Nesse contexto, inferimos que a ideia de função do mediador surge como aquele que, partindo do nível de desenvolvimento real, atua na zona de desenvolvimento proximal, corroborando, assim, um entendimento de mediação como meio.

A esse respeito, Felipe Munita (2014), pesquisador chileno que investiga a temática da mediação de leitura literária em contexto escolar por docentes, entende que a mediação que se dá no contexto pedagógico se aproxima da concepção de Vigotsky, que, como mencionamos, defende que o desenvolvimento infantil se dá mediante a influência do meio externo. Nessa perspectiva, a mediação da leitura literária nos espaços escolares está relacionada ao modo como é promovido o acesso ao objeto literário. Logo, “a mediação é um processo que envolve o mediador e o mediado por meio da linguagem verbal ou corporal, a qual se constitui na base da mediação e da convivência humana” (Tussi; Rösing, 2009, p. 85).

Em concordância com o argumento supracitado, Cardoso (2014) explica que a mediação ultrapassa o simples ato da leitura e põe em destaque o uso da linguagem, que, quando adequada, configura-se como a chave para apropriação do texto. Segundo a autora, o termo mediar abrange também o comprometimento pedagógico e a consciência das linguagens envolvidas nos processos de encontro com a leitura literária, assim, a mediação se dá “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, p. 211).

Visto por esse viés, o conceito de mediação que aqui ajuizamos, corrobora, igualmente, a pedagogia de Paulo Freire, no que concerne à relação dialógica entre os sujeitos no processo de ensino-aprendizagem e por acreditar que os homens se fazem por meio da palavra, em um processo de ação-reflexão (Freire, 1987). Dito isso, infere-se que essa ideia de mediação

também carrega ideologias, como postula Bakhtin (1997). Sendo assim, a linguagem que usamos na interação verbal se dá nas condições sociais em que os discursos são produzidos na medida que recebem a influência do grupo social. Segundo os pressupostos de Michail Bakhtin (1997), compreende-se que tanto mediador quanto leitor interferem na compreensão um do outro. Por essa razão, consideramos relevante ampliar as reflexões sobre as concepções de leitura, de literatura infantil e das experiências com o texto literário promovidas pela mediação docente em contexto escolar.

Mediante as reflexões que estão se tecendo aqui, os mediadores são concebidos como os agentes fundamentais e responsáveis em promover a aproximação dos sujeitos aos produtos culturais, “fornecendo a este último os códigos que permitam o acesso e a apropriação das produções culturais”, como assinala Martins (2010, p. 57). Partindo dessa perspectiva, a função do mediador, como já sinalizamos no capítulo anterior, não se limita à leitura do texto. Seu papel abarca vários aspectos, que, encadeados, compõem a mediação em si. Dentre eles, podemos destacar as funções de selecionador dos textos, da escolha da técnica empregada na mediação, na promoção do diálogo com o texto, de pensar os espaços em que deve se dar a prática, nas palavras, nos silêncios que o texto demanda, ou seja, um conjunto de ações que promovam encontros concretos entre livros e leitores (Reyes, 2014).

Considerando que, neste estudo, optamos por investigar práticas de mediação que se desenvolvem com crianças em idades que ainda não leem convencionalmente, a mediação, neste caso, envolve maior dedicação e responsabilidade por parte deste professor-mediador e nos mostra outro aspecto a ser observado. Isso porque o papel do mediador não se reduz, apenas, a uma lista de funções, mas também abarca um trabalho de autorreflexão sobre sua relação com a leitura literária e sua formação leitora (Petit, 2013). O ofício da mediação supõe, entre outras coisas, a leitura de muitas formas, inclusive a leitura para si mesmo. Ou seja, o mediador de leitura é – ou pelo menos deve ser – um leitor que vive experiências com o texto literário e é atravessado pela literatura (Reyes, 2014).

A respeito das reflexões que estamos trazendo nesta pesquisa acerca do papel do mediador, Corsino (2010) pontua que a prática de mediação de leitura tem seu início com a seleção do texto. Isso nos faz refletir sobre a responsabilidade que este ato traz, pois a criança não faz compras desta ou daquela obra, ou faz preferências por clubes de leitura X ou Y, pode parecer óbvio, mas nestes pequenos fatos percebemos quanta responsabilidade está envolvida na mediação de leitura e quanto há que ser feito para que essas práticas sejam, de fato, significativas. Corsino (2010) ressalta que o mediador, sobretudo aquele que atua com crianças pequenas, é aquele

que faz escolhas, quem dá voz às crianças durante a leitura, quem escuta e considera suas produções, quem faz mediações instigadoras, quem coloca pontos de vista em discussão, quem provoca argumentações e narrativas, quem incita o diálogo entre os textos verbal e o não verbal, quem abre e acolhe múltiplas leituras (Corsino, 2010, p. 187).

Em observação aos apontamentos de Corsino (2010) e considerando os postulados dos estudos de Vigotsky (2007) e Bakhtin (1997), que nos explicam que a relação do indivíduo com o mundo não é direta, mas, sim, mediada, ressaltamos a relevância do mediador, sobretudo o sujeito que media essa relação da criança com o mundo, ser um sujeito dotado de conhecimentos teóricos acerca da concepção de infância, desenvolvimento infantil, literatura e mediação, pois estes são pilares fundamentais para o trabalho com a leitura literária, a formação de leitores e a humanização do sujeito. No nosso entendimento, estas discussões ganham ainda mais relevância quando consideramos que a criança, na primeira infância, está em uma etapa da vida mais significativa para o desenvolvimento do indivíduo.

Com base nas discussões apresentadas, concluímos que a mediação da leitura literária realizada nos espaços escolares apresenta muitos fatores que devem ser considerados, como estamos pontuando. Além disso, pesquisadores, a exemplo de Oliveira (2010) e Munita (2014), põem em destaque a necessidade de ponderar a história de leitura e a qualificação profissional do mediador, como pontos fundamentais a serem considerados nas discussões que envolvem estes sujeitos. Estes pesquisadores defendem que a relação que o professor possui com a leitura e a sua formação para o exercício deste papel são situações que interferem no desempenho do profissional e, por sua vez, na qualidade das atividades propostas à criança. Não raramente nos deparamos com realidades em que o professor não é ele mesmo leitor e que tampouco realiza práticas de leitura com seus alunos, ou ainda, quando há a presença da leitura, esta acontece de modo vazio, desprendida de emoções e, na maioria das vezes, com foco na aprendizagem de algum conteúdo do currículo ou ensino de comportamentos. De acordo com Oliveira (2010), isso

pode significar que suas histórias de leitura tenham sido cerceadas, de alguma forma, pelo pouco contato com os livros na infância. Por outro lado, a qualificação docente pode também não ter propiciado ao professor o contato com a literatura como forma de recuperar esse elo perdido na infância (Oliveira, 2010, p. 50).

Desse modo, o professor não consegue usar estratégias para realizar práticas de mediação que provoquem um contato profícuo das crianças com a literatura, visando à sua

formação e desenvolvimento como leitores proficientes e encantados pela leitura, porque ele mesmo desconhece este aspecto do texto literário. Nessa linha de raciocínio, Felipe Munita (2014) traz, em sua pesquisa de doutoramento, uma investigação acerca da relação entre a trajetória de leitura pessoal do professor, suas concepções de literatura, de práticas de leitura e a atuação enquanto mediador de leitura no âmbito escolar. Embora a pesquisa de Munita tenha sido desenvolvida em outro território geográfico, acreditamos que as hipóteses levantadas por ele se aproximam de uma realidade presente em muitas instituições brasileiras, desde a Educação Infantil ao ensino superior, tanto pública quanto da iniciativa privada.

Para compor este panorama de reflexões, no que tange à relação professor-mediador e sua história com a leitura literária, recorreremos a Cosson (2016), quando discorre que o aprendizado da leitura literária será bem ou malsucedido a depender de como for realizada a mediação, pois “lemos da maneira como nos foi ensinado e a nossa capacidade de leitura depende, em grande parte, desse modo de ensinar [...]” (Cosson, 2016, p. 29). Segundo o professor e pesquisador Rildo Cosson, a criança que experienciou, na escola, práticas de leitura que tinham em vista conteúdos didáticos, moralistas e/ou serviam como subterfúgio para ensinar comportamentos, terá dificuldade em apreciar a beleza estética de uma obra literária e, em situações mais extremas, não encontrará gozo na leitura.

Em conformidade com isto, nos reportamos também a Lajolo (2005), cujo argumento defende que o prazer da leitura é um prazer aprendido. Segundo esta autora, “para gostar de ler literatura, é preciso aprender” (Lajolo, 2005, p. 5) e é a partir desse gosto pessoal que o professor trabalha a leitura com seus alunos e ensina a nascer neles o prazer pela leitura literária. Nessa direção, acrescentamos as contribuições de Frizon e Grazioli (2018, p. 140), ao discutirem o papel do mediador na formação de leitores. Os autores afirmam que “de nada adiantam espaços bem construídos, modernos, com aparatos tecnológicos, se os principais agentes de leitura não forem preparados. E a preparação não começa de outra forma a não ser por um comportamento leitor”.

A ideia que se anuncia aqui não se trata de afirmar que professores que não tiveram uma formação leitora adequada não sejam capazes de despertar nas crianças o gosto pelos livros, pelas narrativas, pela poesia... eles podem. Contudo, precisarão, primeiramente, se despertar enquanto leitores. A própria pesquisadora Lajolo afirma, em seu artigo *Meus alunos não gostam de ler... O que eu faço?* que “qualquer que tenha sido sua história de leitura, ela pode ser transformada. Aqui e agora. Por você, para você e para seus alunos” (Lajolo, 2005, p. 12). Ademais, Segabinazi e Perinelli (2023), ao tratar sobre o papel docente na mediação da leitura, pontuam que a formação contínua do professor-mediador é um elemento fundamental para o

sucesso do trabalho com a leitura literária na sala de aula, bem como garantirá que o professor possa contribuir efetivamente com a formação leitora das crianças na escola. Para estas autoras, as relações de formação leitora que se dão na escola trazem implicitamente, além da criança em formação, um professor-mediador, também leitor, em contínuo processo formativo.

Mediante as discussões que vêm se delineando, fica evidente que a intervenção do mediador é fundamental para que o desenvolvimento da criança aconteça, assim como defende Vigotsky (2007), em suas pesquisas, sobre o desenvolvimento infantil e suas relações com o campo pedagógico. Portanto, o professor-mediador possui a responsabilidade de atuar intencionalmente e organizar práticas que possibilitem à criança alcançar os objetivos necessários à aprendizagem, bem como deve apresentar-se como modelo de leitor, ou seja, um professor que também lê, que também busca na biblioteca escolar suas preferências leitoras e que dialoga com seus alunos pontos de vista acerca das personagens, enredos etc.

Retornando a Cosson (2016), o autor pontua que o indivíduo aprende não apenas pelo que ouve, mas pelo que vê e pelo resultado das experiências de que participa. Esse argumento também se aplica à criança nos primeiros anos de vida. A “imitação” é um processo natural que os bebês e as crianças pequenas usam para apreender o mundo, para se comunicar com o outro e entender como se comportar nesse ambiente que estão começando a operar. A esse respeito, cabe rememorar as palavras de Barros (2006, p. 134), em que afirma que “embora a família fosse apontada como primeiro agente da mediação, a entrada na escola passa essa função para o professor”.

Assim, ao tratar do papel dos mediadores de leitura na EI, entendemos que se infere a necessidade de um conjunto de ações que os docentes devem desempenhar, para que o encontro entre livros, leitores e leituras se configure como uma experiência proveitosa. Diante disso, torna-se importante uma mediação intencional e sistematizada, embasada no conhecimento da natureza da primeira infância e suas competências leitoras. Por outro lado, legitimar a importância e complexidade que envolve a mediação da leitura literária com as crianças pequenas e os bebês revela a necessidade de aprofundar as pesquisas nesse campo, compreender o cenário em que se encontram e os desafios imbricados na prática pedagógica.

Na seção seguinte, buscaremos ampliar um pouco mais essa reflexão. Entretanto, vale ressaltar que não temos a pretensão de esgotar as discussões do termo em questão, buscamos, em linhas gerais, destacar o que entendemos por mediação quando pensamos nas relações que ocorrem nas instituições de ensino, pois “como instância de socialização, comunicação e interação, o caráter de mediação é intrínseco às ações educativas como um processo que favorece a construção de saberes, conhecimentos e autonomia do sujeito” (Costa, 2013, p. 19).

2.2 Mediação da leitura literária na Educação Infantil

Como abordado no primeiro capítulo desta dissertação, a leitura está indissoluvelmente ligada à interação com o mundo. Como vimos, aprender a ler significa, também, aprender a leitura do mundo. Nesse sentido, Martins (1997) afirma que não haveria necessidade de ensinar às crianças, propriamente, o ato de ler,

mas de criar condições para o educando realizar sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades e fantasias. Assim, criar condições de leitura não implica apenas alfabetizar ou propiciar acesso aos livros. Trata-se antes, de dialogar com o leitor sobre a sua leitura, isto é, sobre o sentido que ela dá a algo escrito, um quadro, uma paisagem, a sons, imagens, coisas, ideias, situações reais ou imaginárias (Martins, 1997, p. 34).

Compreendendo a leitura nesta perspectiva, torna-se imprescindível problematizar o processo de mediação no espaço escolar para e com as crianças. Sobre isso, Reyes (2010) enfatiza:

para que a leitura seja mais que o ato mecânico de decodificação em que a criança investe tanta energia enquanto tenta dominá-la, agora mais do que nunca ela precisa ser vista como o leitor cabal e sensível que já é. O acompanhamento e a presença afetiva do adulto que lê para ela são o “único método” para manter viva a fé nos poderes de decifração dos livros (Reyes, 2010, p. 84).

Desse modo, ao entrar em contato com a leitura literária, a criança amplia suas interações com os outros e fortalece os vínculos entre ela e seus pares, o que torna essas experiências mais enriquecedoras. É nessa direção que a leitura requer a presença de um leitor mais experiente do convívio da criança, pai e/ou cuidador, professor. Alguém que possibilite que esses momentos sejam experiências significativas, que permitam a criança se desenvolver e se apropriar do conhecimento.

No que concerne à importância da leitura literária na EI, acreditamos que a apropriação dos sentidos do texto também é possível nessa faixa etária, quando há a presença de um adulto que promova contextos diversos para que as crianças possam vivenciar as leituras sob outras perspectivas. Nesse sentido, a leitura literária configura-se como prática social e cultural que tem como finalidade a fruição.

Partindo da perspectiva de que o desenvolvimento humano acontece mediante interações, como postulado por Vygotsky (2007), a escola configura-se como o ambiente, por

excelência, para que as crianças possam adquirir as habilidades e competências necessárias a um crescimento social, cognitivo e emocional na medida em que realizam as interações. Por outro lado, a mediação de leitura literária pressupõe sujeitos capazes de promover boas experiências por meio das práticas de leitura, conforme pontuamos na seção anterior. Isso significa uma afinidade entre o mediador e os livros e entre mediador e leitores. Somente assim, pode-se constituir um elo entre eles, os livros e os leitores que promovam apreciação (Reyes, 2010). Dito de outra forma, o gosto pela leitura é despertado pela aproximação com o texto literário promovida pelo docente. Daí o entendimento que o professor da EI também é o mediador de leitura, para indicar assim essa função do professor ser o sujeito que promove a aproximação entre o texto e o leitor buscando facilitar a recepção.

Consoante ao exposto, Mello (2016, p. 47) observa que o professor, na escola, medeia a relação das novas gerações com a cultura, o que implica dizer que o professor é responsável por criar nas crianças a leitura como necessidade humanizadora e desenvolvvente”. Em conformidade com isso, é fundamental ponderar as concepções acerca do termo *mediação*, que subsidia nossa compreensão sobre o tema e foram discutidas no tópico anterior. Ademais, é fundamental pensar sobre a especificidade da faixa etária a qual se destinam tais práticas, como se dá a relação com o adulto que medeia e a recepção da criança, pois como estamos discutindo ao longo dessa investigação, as crianças são sujeitos produzidos e produtores de cultura, bem como possuem modos particulares de se relacionar com o mundo.

De acordo com Yolanda Reyes (CEALE, 2014), os mediadores de leitura da primeira infância desenvolvem um trabalho de parceria com o texto literário e a criança, no qual emprestam sua voz ao texto para que os pequenos se apropriem da literatura. Para Reyes (2012, p. 28), o professor que medeia a leitura “é uma voz que canta, uma mão que abre portas e traça caminhos entre a alma dos textos a alma dos leitores”. Segundo a referida autora, o professor deve ler além dos textos. Ler os leitores, não como professor, mas como humano que é.

Reiteramos que o professor, enquanto mediador da leitura na primeira infância, deve assegurar à criança o acesso à leitura, contribuindo, assim, com sua participação efetiva no universo da cultura letrada. Como posto anteriormente, a atuação docente no trabalho com a leitura literária é fundamental, pois, através das práticas de leitura realizadas na creche, as crianças vivem experiências estéticas significativas com a leitura de literatura e fortalecem sua formação leitora. Promover a formação estética é sensibilizar o olhar da criança para o mundo. Com efeito, a formação de leitores na primeira infância invoca um leitor experiente que, além de ser um contínuo leitor, seja capaz de demonstrar encantamento com a leitura

literária. Em outras palavras, o professor deve sentir prazer em trabalhar com esse objeto e fazer com que os que estão a sua volta percebam esse gosto. Desse modo, as crianças poderão presenciar atitudes prazerosas de contato com o livro. Essa posição do professor que lê literatura infantil possibilita um repertório maior de conhecimento de bons livros, o que, por sua vez, implica a habilidade de distinguir as obras com qualidades literárias daquelas de caráter pedagógico, que não deveriam ser selecionadas quando o objetivo for a formação de leitores.

Nesse sentido, obras com qualidade estética e literária se configuram como instrumentos que permitem à criança adentrar o universo da imaginação. Entretanto, desenvolver práticas de leitura prazerosas com o livro não é uma tarefa simples. Para tanto, faz-se necessário que o professor-mediador planeje e avalie frequentemente as ações pedagógicas que buscam a formação leitora das crianças. O que queremos dizer é que não se trata, apenas, de proferir a leitura de bons livros literários ou contações de histórias com recursos diversos. É igualmente necessário que o docente participe do processo de formação de leitores, buscando qualificação na sua prática de mediação da leitura no espaço escolar. Desenvolvam, também, práticas que instiguem a curiosidade nas crianças, promovam conversas sobre as leituras – mesmo que estejamos nos reportando às crianças na primeira infância –, procurando ouvir o que as crianças falam sobre as narrativas que escutam, visitando a biblioteca etc.

Além disso, o professor deve ter consciência do seu papel na formação leitora dos pequenos. Como assevera Freire (1996, p. 38), “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”. Nos reportamos a Paulo Freire para destacar a importância de o professor realizar esse diálogo entre fazer e pensar sobre o fazer, o qual não se limita a uma avaliação da prática pedagógica, mas um processo de se colocar dentro dessa troca com as crianças, olhando para si e para sua formação pessoal e leitora, como já destacamos. A respeito disso, Bajour (2012, p. 40) pontua que as práticas de mediação de leitura devem estar alimentadas com teorias, “já que para reconhecer, apreciar e potencializar os achados construtivos se torna produtivo o manejo de alguns saberes teóricos por parte do mediador”.

Mediante o que já discutimos, é certo que uma das características fundamentais para formação de leitores é que o mediador seja ele mesmo um leitor que sente prazer pela literatura. Logo, é fundamental que o professor busque desenvolver nas crianças uma aproximação significativa com os livros. Volte o olhar para outros fatores que estão envolvidos na formação leitora das crianças, além da compreensão, como a curiosidade, o prazer, a fantasia. É preciso ouvir o que as crianças têm a dizer sobre as experiências com a

leitura literária. Entretanto, ressaltamos que o trabalho com a leitura literária não possui fórmula pronta. Porém, algumas condições são mínimas para que a formação leitora aconteça.

Por outro lado, Zilberman (2007) pondera a necessidade de reconhecer a valorização do trabalho do professor, a diversidade de obras e o oferecimento de condições favoráveis, como premissas para melhoria da educação. Nesse sentido, inferimos que o estímulo à leitura literária nos espaços escolares também pressupõe convergência entre políticas públicas que ampliem a qualidade dos espaços e materiais das instituições e a formação docente. Para Faria (2017), o incentivo da leitura literária nas escolas está condicionado mais à qualidade das práticas mediadas pelos professores que ao abastecimento das obras, mas estas acabam por ficar à margem dos projetos de incentivo à leitura e projetos de extensão universitária, salvo as exceções. Como exemplo disso, temos o fato de que há políticas de distribuição de livros literários para todas as etapas da Educação Básica, mas não há, na mesma medida, uma preocupação com a formação leitora destes sujeitos responsáveis por mediar o acesso das crianças a esse acervo. Em síntese, os livros chegam às instituições, mas isso não tem consolidado um processo de formação leitora, sobretudo quando pensamos as crianças da primeira infância.

A formação do mediador e o planejar da mediação, com o objetivo de levar as crianças a apreciarem os momentos de escuta das histórias, desde cedo, é fundamental (BRASIL, 1998). Portanto, boas estratégias de mediação da literatura infantil podem ser um modo eficiente de apropriação da leitura com a construção de sentidos pela criança. Para tanto, selecionar, analisar e refletir sobre as obras são etapas importantes para a elaboração de práticas de mediação da leitura literária na Educação Infantil. Corroborando o exposto, Faria (2004) pontua que se faz necessário que o professor conheça um repertório significativo de obras infantis, com gêneros e projetos gráficos diversos, bem como perceba que diferentes textos pressupõem distintos modos de mediar.

Salienta-se que mediar os vários tipos de textos literários, por meio de diferentes linguagens, possibilita que as crianças se envolvam com o texto, descubram outras formas de lê-los e deem sentido à sua leitura. Assim, fica claro que o ato de ler não é apenas decodificar os símbolos, mas construir sentidos por meio da interação entre texto e as experiências vividas pelos leitores. Desse modo, resguarda-se a ideia de que o mediador de leitura – sujeito que promove o contato da criança com experiências estéticas por meio da literatura – tem o papel de promover a interação entre imaginação e realidade e desenvolver nas crianças habilidades leitoras, desde cedo. Por essa razão, saber selecionar livros que poderão ser do interesse das crianças e que colaborem com seu desenvolvimento leitor só será possível se esse mediador

já tiver vivido uma experiência estética com a obra a ser mediada para criança. Como conclui Azevedo (2004), somente quem lê e aprecia os livros pode formar leitores.

Ao ponderar tais concepções, almejamos evidenciar que a formação leitora se inicia desde os primeiros momentos de vida e que não é suficiente deixar livros ao alcance das crianças para que ela aconteça. Essa atitude é, sem dúvida, elementar, sobretudo quando entendemos que a criança conhece o mundo por meio dos sentidos, que é através do corpo e das brincadeiras que ela se desenvolve e se apropria da linguagem. Contudo, a mediação do adulto é essencial. Ao realizar mediação de leitura com os bebês e as crianças pequenas, é indispensável refletir como o texto será mediado, se por uma contação ou proferição, se fará uso de objetos, cenários, sons... Além disso, deve-se oportunizar o contato da criança com o livro, com o mediador e com outras crianças envolvidas na ação.

Com efeito, as experiências vivenciadas pela mediação docente e os pares, na primeira infância, possibilitam que a criança compreenda, desde cedo, que as histórias provocam reações nos leitores. Bajard (2014) afirma que mesmo aqueles que não leem convencionalmente e que participam da leitura pela transmissão da voz de outros usufruem o prazer da leitura. Isso confirma o fato de que quando a leitura de literatura é vivenciada no cotidiano da EI, as crianças são inseridas em experiências culturais e sociais, em que atuam, criam, recriam e interagem afetivamente com a fantasia. A leitura literária que as crianças inauguram, no cotidiano do espaço escolar, pela voz, gestos e expressões dos docentes, faz com que elas comecem a distinguir que a presença desta é um momento para fruir e deixar-se levar pela brincadeira do faz de conta, diferente de outros modos de brincar.

Para Cosson (2020), o papel do professor, durante a mediação, é primeiramente arquitetural, porque elabora as ações a serem mediadas, ou seja, deve “refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (Brasil, 2018, p. 39). Um segundo aspecto que o mediador exerce, retornando a Cosson, é a função de guia ou condutor da experiência literária, essa característica do mediador refere-se à premissa básica de um formador de leitores, que seja um leitor pleno, como já discutimos.

Colomer (2017) destaca a relevância em constituir um percurso de leitura que promova a construção dos saberes das crianças. Na EI, essa tarefa assume um aspecto mais complexo, quando pensamos as necessidades próprias da primeira infância, que exigem do mediador um envolvimento maior em todas as etapas da mediação de leitura. Em conformidade com as ideias postuladas pela autora supracitada, destacamos a necessidade de um acervo múltiplo e diverso, considerando a variedade de gêneros, projetos gráficos, linguagens e temáticas

próximas do universo das crianças nessa fase. Os livros para crianças pequenas, ao contrário do que se pode pensar, não precisam apenas de materiais resistentes, como os cartonados ou de tecidos, nem tampouco obras com ilustrações coloridas e grandes, ou ainda sem a presença de texto verbal, visto que as crianças não conquistaram o domínio do código escrito ou até mesmo, no caso dos bebês, ainda não falam. Todos esses aspectos devem ser observados de acordo com a faixa etária, mas é preciso atenção, sobretudo, ao texto que a obra traz, como observa Parreiras (2012), nem todo livro endereçado à primeira infância traz literatura.

Muitos livros trazem histórias para as crianças que nem sempre são literárias. Para ser literatura, a obra de ter um encantamento trazido pelas palavras e pelas ilustrações: o uso de (...) linguagem poética, subentendidas, de ludicidade, de duplo sentido, de repetições. Ou o texto deve ser sonoro, com musicalidade, com ritmo. Nem tudo está óbvio, nem tudo é linear na literatura. Se estiver tudo dito, escrito, contado no texto, é uma história, um relato, sem característica literária: os desenhos se repetem, os conteúdos dos textos não acrescentam algo de diferente. (...) O texto deve surpreender ou encantar o leitor, a ponto de ele querer ler e ouvir de novo a história ou poema (Parreiras, 2012, p. 108).

Outrossim, o mediador precisa ter clareza das características do seu público. Quando o professor atua com a primeira infância deve ter em mente que estas crianças estão sendo apresentadas ao mundo e mesmo aquelas que ainda não conseguem expressar-se verbalmente são capazes de perceber o que está acontecendo quando manuseiam o livro ou ouvem uma história. Por essas e outras razões, é imprescindível que ela participe das mais diversas interações culturais, como o contato com a literatura e que os livros apresentados a ela sejam realmente obras inteligíveis, pois, por meio dessas histórias, a criança significa o meio em que está inserida.

Recorremos, ainda, a Parreiras (2012, p. 188) para evidenciar que o contato com “a literatura pode dar voz ao leitor, contribuir para sua formação cidadã, criar atmosferas de expressão estéticas e de constituição de um olhar crítico sobre a vida. A leitura literária abre portas para os sentimentos e as experiências da vida”. Sendo assim, é muito importante que os educadores compreendam a necessidade da leitura de literatura no desenvolvimento da criança, bem como tenham consciência da relevância do seu papel para a formação de leitores. Isso implica a necessidade de ponderar a mediação como elemento importante, que contribui para a formação do sujeito. E no caso específico da leitura literária na EI: de que modo essa mediação acontece na prática cotidiana? Essa é uma das inquietações que move esta pesquisa.

Conforme as ideias abordadas até o momento, estamos caminhando na direção de um entendimento que a leitura permite uma relação de construção de significados no diálogo entre

a palavra e o mundo. Porém, ela não chega aos pequenos sozinha, mas sim, por meio da mediação. Nesse sentido, os comportamentos leitores, o entusiasmo que pais, professores e cuidadores demonstram pela leitura e pelo livro são como espelhos para esses indivíduos tão pequenos. Nesse caso, os professores podem, e devem, desenvolver um conjunto de práticas de leitura que promovam a formação leitora das crianças desde a EI, seja por práticas de contação de histórias com fantoches, proferição, dramatizações, visitas a biblioteca, entre outras atividades de promoção da leitura em contexto escolar. Para tanto, a formação inicial e continuada configura-se como chave de acesso que possibilitará que tais ações sejam significativas e tenham sentido para os leitores.

Nesta pesquisa, os modos como se dão a mediação da leitura literária concentram nossa atenção em especial. Por esta razão, acreditamos que apropriar-se de estratégias metodológicas que possibilitem a mediação da leitura literária de modo significativo é também apropriar-se dos processos de construção do conhecimento infantil e da criação de significados, por meio de experiências exitosas com o texto literário para e com as crianças da primeira infância. Nesse sentido, na seção seguinte, refletiremos acerca da construção dos saberes na infância, mais especificamente, com foco no desenvolvimento infantil dos primeiros anos de vida, que, por sua vez, podem implicar na formação leitora das crianças desde a mais tenra idade.

2.3 Construção do conhecimento na primeira infância: crianças em ação

A Primeira Infância é o período que compreende os seis primeiros anos da vida de um indivíduo. Recentes pesquisas sobre o desenvolvimento humano mostram que as experiências vivenciadas na infância podem deixar marcas para o resto da vida. Diversas vozes, em variados campos do conhecimento, têm revelado que os primeiros anos de vida do indivíduo, em particular a primeiríssima infância, que vai de zero até por volta dos dois anos de idade, é o período decisivo para o desenvolvimento humano. Nele, acontecem o crescimento de estruturas cerebrais e a aquisição de competências fundamentais que possibilitarão o aprimoramento de habilidades futuras mais complexas.

De acordo com o Núcleo Ciência Pela Infância (NCPI)³, sendo uma fase rica em descobertas, a primeira infância representa um momento ímpar para a promoção de todo

³O Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância (NCPI) é um organismo colaborativo multidisciplinar que tem o objetivo de levar o conhecimento científico sobre o desenvolvimento na primeira infância para tomadores de decisão em geral, seja de entidades governamentais, ONGs ou da iniciativa privada.

potencial que o ser humano possui. Para o NCPI (2014), crianças que se desenvolvem de forma saudável durante os primeiros anos de vida conseguem se adaptar melhor a diferentes ambientes e adquirir novos conhecimentos. Estes primeiros conhecimentos adquiridos antes mesmo da fase escolar contribuirão para que elas, posteriormente, alcancem bons rendimentos escolares. Além disso, estudos sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância (DPI) e a relação com o capital humano apontam que aquelas crianças que tiveram assegurado um crescimento integralmente saudável na primeira infância alcançam realização pessoal, vocacional e econômica e se tornam cidadãos responsáveis na fase adulta. Com base nisso, compreender a relevância deste período é o primeiro passo para garantir às crianças um desenvolvimento pleno com experiências significativas.

Sabendo que a aprendizagem se inicia desde o começo da vida, a prática do exercício de aprender pelos bebês e crianças pequenas se dá nos contextos de seus relacionamentos “enquanto ela cresce e se desenvolve nos campos físico, cognitivo e socioemocional” (NCPI, 2014, p. 4). Esse argumento apresentado pelo NCPI reforça a ideia do impacto do desenvolvimento na primeira infância sobre a apropriação do conhecimento, pois muito antes de iniciar a vida escolar, a criança está em processo de aprendizagem. Outrossim, o meio no qual a criança está inserida e realiza suas interações intervém fortemente sobre sua aprendizagem e, como já destacado nas discussões abordadas nesta pesquisa, as noções sobre o mundo se constituem no encontro com o outro.

Dessa forma, as interações entre crianças e adultos / crianças e crianças são marcadas pelas relações de afeto e pelas ocasiões em que as práticas culturais e as linguagens simbólicas se dão. Brincando e conversando por meio de gestos e toques, a criança se insere em um conjunto de sentidos que se “elabora no próprio movimento através do qual eu me construo e sou construído pelos outros” – é o que afirma o sociólogo Bernard Charlot (2000, p. 53), a partir de suas pesquisas sobre as relações com o saber. Para este autor, nascer significa adentrar na condição humana, representa uma história singular que se inscreve em uma história mais ampla que já está em curso, dito de outra forma, quando nasce, a criança se insere em um mundo que já está em movimento, e sua presença contribuirá para continuidade desse movimento, na mesma medida em que o “movimento do mundo” a capacitará para atuar nele.

Em consenso com o que estamos pontuando nestas primeiras linhas, Casella *et al* (2011), por intermédio de seus estudos no campo da aprendizagem infantil, corroboram o argumento da relevância das experiências vividas na primeira infância. Através dos resultados de pesquisas embasadas na neurociência, têm investigado como o cérebro atua durante a aprendizagem da leitura. Estes pesquisadores investigam as bases neurológicas da aprendizagem da leitura, e

a divulgação destes conhecimentos tem por finalidade contribuir com o trabalho de outros profissionais, em particular dos educadores.

As pesquisas de Casella *et al* (2011) reforçam a concepção de que o desenvolvimento das estruturas encefálicas é mais acentuado nos primeiros anos de vida e que as experiências as quais as crianças são submetidas influenciarão seu percurso de vida. Os pesquisadores acima referenciados destacam ainda a importância do ambiente e principalmente do estímulo que ele promove no desenvolvimento do cérebro e consequentemente na aquisição do conhecimento. Estes dados são mais marcantes no período pós-natal aos dois anos de idade, período conceituado como primeiríssima infância. De acordo com estes estudos, nesta etapa, ocorre uma rápida formação de sinapses neurais, ou seja, há a ligação entre células nervosas e, a partir desse contato, se dá a transmissão de informações, a comunicação neural.

Alinhado a esta discussão, o NCPI (2014) nos ajuda a compreender melhor esse argumento ao pontuar que

o somatório desses processos [...] modifica a estrutura do cérebro sob influência das experiências vividas, resultando no impressionante desenvolvimento neurológico que permite que a criança adquira gradualmente novas capacidades como emitir os primeiros sons até falar, aprimorar o controle motor até se sentar, engatinhar, caminhar, e assim por diante. Após o período de desenvolvimento inicial, o cérebro ainda pode se modificar, e na verdade, o faz constantemente em resposta à experiência e aos estímulos aos quais está exposto. Chamamos essa característica de Plasticidade Cerebral, a capacidade de constante remodelação, não só da função, mas de sua estrutura, influenciada pela experiência e que se estende ao longo da vida. Para determinadas funções, entretanto, a plasticidade é máxima nos períodos iniciais da vida. Os chamados Períodos Sensíveis são momentos nos quais os circuitos cerebrais específicos para formação de determinadas habilidades têm maior plasticidade e têm um momento ótimo para ocorrer. As capacidades sensoriais e a linguagem são exemplos disso (NCPI, 2014, p. 4).

É válido destacar que, do ponto de vista de pesquisadores de diferentes áreas, o brincar é um aspecto relevante na experiência do desenvolvimento infantil. Por meio do brincar, a criança apreende o mundo e reage aos estímulos propostos pelas pessoas com quem se relaciona, e à medida que essas capacidades se tornam mais complexas, o brincar possibilita oportunidades para que ela aprenda outros aspectos como cooperação, autocontrole, a estimular a imaginação etc. A exemplo, do mesmo modo que perceber os sons é necessário para o desenvolvimento cerebral da audição e da linguagem nas crianças, no que concerne ao aspecto da linguagem, a pronúncia e os saberes gramaticais, o NCPI (2014) pontua que tem a primeira

década de vida como período sensível, e assim como as demais habilidades, esta também representa a base para o desenvolvimento integral da língua, posteriormente.

Mediante as discussões apresentadas e considerando o papel da leitura no desenvolvimento de certas habilidades, podemos inferir que ler livros é tão importante quanto contar histórias para as crianças. No entanto, abrindo um parêntese na discussão, ainda é comum nos depararmos, nas instituições escolares de EI, com certa resistência em realizar, com bebês e crianças menores, a leitura ‘fiel’ do texto, ou seja, realizar a proferição, que, como explica Bajard (2016), distingue-se do reconto, que remete à língua oral. Alguns docentes, especialmente aqueles que atuam com bebês e crianças bem pequenas, creem que “contar a história”, fazer o reconto, é mais fácil do que ler ou que, ao realizar a leitura de um livro, deve-se modificar algumas partes do texto e/ou substituir termos para que a criança possa compreender o sentido. Em oposição a esta ideia, vimos que a construção dos circuitos cerebrais é altamente influenciada pelas experiências no início da vida e diretamente mediadas pela qualidade das relações. Ademais, um dos benefícios da leitura literária desde a mais tenra idade é a promoção da oralidade e ampliação do repertório linguageiro da criança, como observa Guimarães (2011), em sua pesquisa, desenvolvida pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que investigou a interação de bebês e crianças bem pequenas com os livros.

Outrossim, pesquisas recentes das ciências biológicas e sociais apontam que, para o desenvolvimento da primeira infância (DPI), é necessário promover ambientes – familiares e escolares – com enfoque nas singularidades da criança como ser ativo e que possibilitem o brincar, o explorar e a aquisição da autonomia com segurança. Assim, quanto mais cedo se investir no desenvolvimento da criança, maior será o retorno para ela própria e para a sociedade. Nesse sentido, “oferecer condições favoráveis ao desenvolvimento infantil é mais eficaz e menos dispendioso do que tentar reverter ou mitigar os efeitos das adversidades precoces posteriormente” (NCPI, 2014, p. 7).

As pesquisas desenvolvidas pelo NCPI referem-se ao desenvolvimento da criança num sentido amplo, seja ele cognitivo, emocional, motor etc., ou seja, pensando a criança integralmente. Em virtude disso, inferimos a pertinência de abordar, nesta pesquisa, os resultados desses estudos. Além do que, essas ideias se aplicam igualmente ao contexto de trabalho com a leitura literária, no que tange à vivência de experiências estéticas com o texto literário, à formação leitora da criança e, sobretudo, para que se assegure o seu direito à literatura, como postula Antonio Candido (2017). Outro ponto que destacamos são as práticas de mediação específicas para esta fase, que apesar da indiscutível relevância que se delineia neste estudo, são escassos, na literatura nacional, os estudos e pesquisas acerca do tema em

questão. Fazemos alusão a estes argumentos, primeiramente, porque temos discutido nessa seção a importante relação entre o período em que o cérebro apresenta maior plasticidade e o desenvolvimento humano que acontece nos primeiros anos de vida da criança, bem como por considerar que as habilidades conquistadas em cada etapa da vida servem de base para habilidades mais complexas na etapa seguinte, além da ampla gama de contribuições que a literatura proporciona à criança.

Como vimos, essas evidências estão em consonância com as premissas científicas de que os primeiros anos de vida são decisivos para o desdobramento de capacidades futuras. Outro aspecto apontado nos resultados das pesquisas do NCPI diz respeito à coleta de dados no campo da economia. De acordo com os dados apresentados pelo núcleo, o investimento realizado durante a primeira infância traz um retorno maior para a sociedade do que investimentos em qualquer outra etapa da vida (NCPI, 2014). Isso significa que crianças que têm acesso a um ambiente saudável, a uma boa qualidade de vida e desfrutam de políticas públicas que possibilitem uma Educação Infantil de qualidade terão efeitos positivos em seu desenvolvimento e no bem-estar futuro. Não obstante, não se furta o papel das instituições de EI, enquanto instituições responsáveis diretas pelo atendimento à criança. Isso significa, ao que se refere ao conhecimento e à aprendizagem, que as instituições devem proporcionar, além de outras, experiências por intermédio da cultura e da linguagem que permitam às crianças compartilhar sentimentos, sentidos e que possam gradativamente entender a si, o outro e a sociedade a que pertence.

De acordo com as discussões tecidas no primeiro capítulo desta pesquisa, observamos que, de modo geral, as instituições de EI, em um primeiro momento, foram concebidas como um ambiente de proteção e atenção aos cuidados básicos da criança. No entanto, a partir das evidências que apontam os impactos positivos da experiência em creches e pré-escolas, a EI vem ganhando cada vez mais atenção no mundo todo. Retomando as discussões iniciais, fica claro que as instituições que atendem as crianças da primeira infância não devem limitar-se ao cuidado assistencialista, uma vez que são orientadas pela legislação e outros documentos norteadores – bem como por pesquisas empíricas – a pensar o trabalho partindo da construção de possibilidades para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos pequenos.

Na prática, o NCPI (2014) aponta alguns aspectos que conferem qualidade ao serviço prestado nestes espaços, sejam eles públicos, privados, filantrópicos, entre outros. A exemplo disto, tomemos alguns pontos que também já mencionamos no primeiro capítulo. Contrariamente à falta de exigências de outrora, está o nível de formação dos profissionais, que deve agregar, além da formação acadêmica, o engajamento em possibilitar o desenvolvimento

integral dos bebês e crianças pequenas; distribuição das crianças por faixa etária e em pequenos grupos; currículo apropriado; infraestrutura segura etc. Isso significa que, embora as crianças devam ser concebidas como sujeitos ativos que constroem e se apropriam do conhecimento por meio das interações com o mundo, não deve resultar em concepções que apontam para a aprendizagem como processos espontâneos.

Nesta perspectiva, as instituições de EI enquanto espaços de acolhimento à infância e de ampliação dos saberes sobre o mundo devem propor estratégias para planejar e mediar práticas e interações com intencionalidade pedagógica. Nessa concepção, a BNCC (2018), como documento legal que orienta a elaboração dos currículos para Educação Básica, aponta as interações e a brincadeira como estrutura fundamental das práticas pedagógicas e a criança como centro do planejamento curricular que deve assegurar o conviver, o brincar, o participar, o explorar, o expressar e o conhecer-se como direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BNCC, 2018). De acordo com a Base Curricular, esses Direitos de Aprendizagem estão contemplados em Campos de Experiências, em que cada campo possui objetivos de desenvolvimento específicos para cada faixa etária atendida na EI, a saber: a Creche que abarca os grupos dos bebês de 0 a 1 ano e 6 meses e crianças bem pequenas de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; já a Pré-escola compreende os grupos de 4 a 5 anos e 11 meses.

Em conformidade com os argumentos apontados nesse tópico, as experiências a que as crianças são expostas no início da vida possuem a capacidade de moldar a arquitetura cerebral durante a primeira infância, daí a enorme relevância do trabalho educativo desenvolvido nos espaços escolares que atendem a essa faixa etária. Sendo assim, a intencionalidade pedagógica, como também preconiza a BNCC (2018), deve incidir na organização, pelo professor, de vivências que pensem os Campos de Experiências de maneira integrada, pois na EI, as aprendizagens essenciais ao desenvolvimento “compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências, [...] sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes” (BNCC, 2018, p. 44). Nessa direção, docentes e demais profissionais que atuam nas instituições de EI devem estar capacitados para contribuir com o neurodesenvolvimento infantil.

Retomando os pressupostos de Vigotsky (2007), a aprendizagem é promovida por intermédio do desenvolvimento do indivíduo e o processo de desenvolvimento é expandido pelas aprendizagens. Nessa concepção, o ambiente escolar e as interações que nele se constituem são fundamentais para o desenvolvimento do pensamento da criança. Desse modo, a grande relevância do âmbito educacional na primeira infância, de modo mais específico do

professor, está em planejar e promover situações de aprendizagem significativas para as crianças mediante cada faixa etária.

No que concerne à aproximação de bebês e crianças pequenas à literatura, vai além de apenas contar ou ler uma “historinha”. Promover a leitura nos primeiros anos de vida envolve acionar os pensamentos da criança, organizar atividades exploratórias, promover a construção de sentidos pensando a ampliação do repertório cultural da criança desde cedo. E como formar leitores a partir de um público que não lê por conta própria? (Reyes, 2010).

Conforme discutido, as primeiras experiências com a linguagem acontecem muito cedo com os bebês e com as crianças pequenas. Aquino (2016) pontua que, por meio das cantigas de ninar, da conversa dos cuidadores/pais/professores com a criança e das histórias contadas, elas experimentam a literatura. Nesse sentido, as vivências oportunizadas na creche e na pré-escola, a narração de histórias, os acalantos que ouvem antes de dormir, os jogos de parlendas e o contato com livros, por exemplo, são instrumentos essenciais tanto para o desenvolvimento integral da criança como para sua formação leitora. Partindo desse pressuposto, a aproximação entre a criança e a literatura, desde a mais tenra idade, se configura como ação necessária e basilar para um desenvolvimento seguro e integral, pois, como posto anteriormente, estes pressupostos dialogam com as concepções de diferentes interlocutores tanto na área das ciências naturais, como sociais.

Desse modo, pensar o papel do professor que medeia o conhecimento na primeira infância requer, antes de tudo, compartilhar concepções de criança e de Educação Infantil, considerando conceitos, percursos históricos e contextos que embasam o trabalho docente nesta etapa da educação, como temos buscado trazer neste estudo. Além disso, tem sido nossa intenção destacar a importância dos primeiros anos da infância para o desenvolvimento da criança e da presença da literatura neste período. E, por conseguinte, evidencia-se a mediação docente, suscitando, assim, reflexões para a prática dos professores com a leitura literária, com vistas ao nosso interesse principal de incidir sobre elas, como apontam os objetivos da investigação.

Nessa direção, infere-se que o conhecimento teórico/metodológico por parte dos docentes que atuam na primeira infância possibilita a elaboração de práticas cada vez mais significativas com a leitura literária na creche e pré-escola. Claramente, tais conhecimentos envolvem mais do que reflexões sobre as práticas que serão desenvolvidas com as crianças. Implica pensar a seleção das obras, o ambiente, a técnica que melhor contempla o texto e tudo mais que abarca o contexto das experiências estéticas entre a criança, mediador e texto literário. Sendo assim, entendemos que é tarefa do professor garantir o acesso ao universo da cultura

letrada por meio da literatura para que as crianças a percebam como fonte de prazer e sintam o desejo de relacionar-se com este objeto desde cedo.

No entanto, também temos ciência de que essa responsabilidade sobre as práticas pedagógicas que se dão no cotidiano da escola também compete ao Estado pela promoção de políticas públicas voltadas ao público da primeira infância. E que, por exemplo, cabe aos gestores e suas secretarias uma compreensão sobre infância, desenvolvimento infantil e leitura. Além disso, um currículo educacional que contemple de modo mais relevante e significativo a literatura e a promoção de projetos literários na escola, o fomento à compra de livros destinados à primeira infância e a formação continuada de professores que entendam o processo de mediação e promovam o acesso da criança ao texto literário de maneira cada vez mais significativa.

Os subsídios apontados nessa seção, ainda que de modo inicial, configuram-se como um alicerce que, em nosso entendimento, confirma a relevância das experiências vividas na primeira infância e como “é importante salientar que os cuidados dos pais, **professores e cuidadores**, o ambiente, as interações sociais e afetivas etc., podem influenciar este desenvolvimento” (Castella *et al*, 2011, p. 50, grifos nossos).

Corroborando estas premissas, Richter e Barbosa (2010) afirmam que a criança nasce imersa em um código sociocultural e que, nas situações de interação com o meio e nas inúmeras possibilidades que o outro a guia, ela produz marcas e constrói sentido nas linguagens. Sentidos, estes, intensamente relacionados ao ato de brincar, de criar e à linguagem. Dito com outras palavras, a criança se constitui apropriando-se de práticas e comportamentos que lhe são “externas”, por esta razão, faz-se necessária a mediação de outro indivíduo mais experiente. Um sujeito capaz de perceber as múltiplas linguagens das crianças, suas diferentes formas de ser e estar no mundo, de se comunicar, de interagir com os outros, com o ambiente e de apreender os saberes do mundo. Mas como promover práticas de leitura com bebês e crianças pequenas nas instituições de Educação Infantil?

Conforme pontuamos, a BNCC propõe uma organização a partir dos Direitos de Aprendizagem e Campos de Experiência, assim, percebe-se que o documento legitima um trabalho pedagógico que contemple as múltiplas linguagens da criança. Nessa direção, as experiências promovidas no contexto escolar da primeira infância devem abarcar situações e práticas que considerem, além do desenvolvimento infantil e dos Direitos de Aprendizagem, a intencionalidade pedagógica das ações, o tempo, os espaços, bem como a mediação docente. Partindo destas observações, buscamos, na seção seguinte, apontar algumas reflexões sobre aspectos concretos relacionados à prática de docentes com a leitura literária na primeira

infância, que é o objeto de investigação principal desta pesquisa, e que por sua relevância no processo de formação leitora não poderiam ficar à margem das discussões que guiam a construção dessa investigação.

2.4 Práticas de leitura literária com bebês e crianças pequenas

Um dos grandes desafios enfrentados pela educação, sobretudo no contexto da primeira infância, é a formação de crianças leitoras. Cotidianamente o professor que atua na primeira etapa da Educação Básica se vê envolto por questões relacionadas à linguagem, trazendo à tona velhas discussões sobre o que “ensinar” na EI. Ainda nos deparamos com debates em torno de questões sobre o ensino ou não de conteúdos como alfabeto e os números; dúvidas de quando iniciar o trabalho com a leitura e a escrita; que tipos de leitura oferecer para crianças tão pequenas e que ainda não reconhecem o código escrito, entre outras. Nos parece que a formação leitora ainda tem um longo caminho a ser percorrido. Contudo, acreditamos que seu sucesso se dá a partir da promoção de situações que estimulem, desde a mais tenra idade, o encontro entre o sujeito e práticas culturais de leitura, de modo que as crianças possam vivenciar experiências leitoras com sentido, mesmo antes de estarem alfabetizadas. Nessa direção, esta seção empreende uma discussão sobre os elementos envolvidos nas seções de mediação com a leitura literária. O interesse aqui não é indicar uma lista de atividades de leitura a serem desenvolvidas com as crianças, mas, sim, trazer reflexões acerca de alguns aspectos que compreendem a promoção da leitura literária no ambiente escolar da EI.

Para Lima e Freitas (2018), cada vez mais, no âmbito da Educação Infantil, tem se exigido práticas pensadas de acordo com as particularidades desta faixa etária e que estejam voltadas para o desenvolvimento integral da criança, entre elas, práticas de leitura literária, uma vez que, por meio da linguagem, a criança interage com o mundo a sua volta e interagindo, ela aprende, como já pontuamos anteriormente. Desse modo, acreditamos que participar de práticas de leitura com vários textos é uma das possibilidades mais ricas de desenvolvimento, como anuncia a BNCC ao pontuar no campo Escuta, fala, pensamento e imaginação que:

na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social (Brasil, 2018, p. 42).

Nessa direção, Corsino (2010) pontua que as crianças, mesmo aquelas bem pequenas, são leitores ouvintes com capacidade de interpretar o que ouvem e veem nos livros. Claramente, um bebê muito pequeno não poderá compreender o significado de todas as passagens do texto lido pelo mediador, mas será capaz de perceber na entonação do adulto, quando o momento é de conversa, de brincadeira ou de ouvir histórias. No ouvir e contar histórias, bebês e crianças pequenas exercem igualmente sua autonomia e reelaboram os significados conferidos nas interações com o adulto e com outras crianças, num movimento dialético de constituição de sujeitos (Corsino, 2010). A leitura de obras literárias não tem idade, portanto, reiteramos que também se lê para bebês e crianças pequenas.

As leituras mediadas na creche e pré-escola se somam às brincadeiras com palavras e as palavras, por sua vez, tornam-se componentes do brincar. Ainda, de acordo com Corsino (2010), além das narrativas, a criança também experimenta outros textos no cotidiano da EI. Por intermédio dos textos em verso como as canções de ninar, dos jogos e brincadeiras com a palavra, como quadrinhas, adivinhas e cantigas de roda, as crianças vão ampliando seu repertório de textos. Quando o professor organiza as crianças em roda para ouvir uma leitura ou enquanto embalam o sono ao som de histórias estão, igualmente, promovendo a construção da memória e o reconhecimento de sentidos guardados nas histórias que lhe são apresentadas. Assim, “ler histórias também é um jeito de cuidar da imaginação, da inteligência e dos afetos das crianças” (Augusto, 2011, p. 127).

Como base nas discussões que estamos delineando nesta pesquisa, partimos do pressuposto de que a leitura é uma prática cultural e, nesse sentido, possibilita a constituição do indivíduo por meio das interações, o que significa que deve, intencionalmente, fazer parte do contexto de vida dos sujeitos. Além disso, o ensino de leitura com foco na formação de leitores e que possua sentidos e significados deve ser estimulado para que a criança se aproprie desse objeto complexo. Assim, quando a relação entre o sujeito e o objeto é constituída pela experiência, como pontua Vygotsky (2010), necessita-se compreender o processo de mediação e como desenvolvê-lo por meio de atividades significativas para as crianças. Isso significa que à luz desta proposição busca-se apontar como a criança aprende e, por sua vez, como mediar situações com a leitura literária.

Para Araujo e Vituriano (2021), este é o desafio posto às docentes: desenvolver práticas significativas de mediação de leitura numa perspectiva dialógica. O que remete à necessidade de propor vivências de leitura literária como experiências completas, intencionais e bem planejadas, visando contribuir com a formação de leitores literários e não, ao contrário, colocar como centro da proposta os elementos técnicos da língua. Sobre este aspecto, Azevedo (2003)

afirma que, para tratar da literatura, não é preciso que o leitor passe por processos ou esquemas prévios. Para este autor, falar em literatura na sala de aula, evidenciando a formação de crianças leitoras independente de sua faixa etária, significa

o uso livre da fantasia como forma de experimentar a verdade. Significa a utilização de recursos como a linguagem metafórica. Significa o uso criativo e até transgressivo da Língua. Significa discutir verdades estabelecidas, abordar conflitos, paradoxos e ambiguidades (um príncipe transformado num sapo ou uma menina, Raquel, que em sua bolsa amarela guarda a vontade de crescer e de ser um menino ou uma personagem, Peter Pan, que se recusa a crescer). Significa, enfim, tratar de assuntos tais como [...] a existência da morte, as utopias sociais e pessoais entre outros (Azevedo, 2003, p. 79).

Como percebemos, Azevedo (2003) esclarece que estes são assuntos que não podem ser ensinados, pois implicam um contato com temas, mas não com lições. Temas estes, que podem ser compartilhados por meio de experiências, sentimentos e ideias. Assim, a concepção de experiências com a leitura literária, nos parece, parte da recepção do texto e da fruição estética que ele provoca no pequeno leitor. Isso implica um trabalho com a leitura literária que, mesmo em um contexto escolar, deve estar dissociado de qualquer aspecto conteudista, de ensino de comportamentos ou de conteúdo. Retomando as palavras de Ricardo Azevedo (2003, p. 79), “significa o uso livre da fantasia”.

Em conformidade com isto, retomamos as ideias de Antonio Candido (2017) no que concerne à fabulação. Para este renomado crítico e estudioso, a literatura estimula e alimenta nossa imaginação que é a essência da humanidade. A fabulação se constitui como uma necessidade humana, nesse sentido, infere-se que o trabalho com a leitura literária, por ser a literatura um dos meios mais eficientes de abstração, possibilita, além de outros, vivenciar experiências que jamais poderiam ser experimentadas na “vida real”. Isso acontece também com as crianças. Mesmo as bem pequenas, quando vivem experiências significativas com a literatura no seu cotidiano, são capazes de distinguir entre fantasia e realidade, desenvolver a imaginação e a criatividade (Araujo, 2009). E como já apontamos, o ambiente escolar é o espaço privilegiado para a divulgação, incentivo e ampliação do contato da criança com o mundo literário e a mediação docente, por conseguinte, é condição necessária para que as crianças se apropriem da linguagem como objeto cultural.

Podemos dizer ainda que as inúmeras possibilidades de fruição ofertadas pela leitura literária permitem aos pequenos leitores viver experiências estéticas cada vez mais significativas à medida que ampliam seu repertório, seja por meio da ressignificação de textos clássicos como os contos ou por aqueles contemporâneos. Para Barthes (2010), a fruição por

intermédio das experiências vividas com a leitura literária ocorre gradativamente, ou seja, o leitor pode, ou não, desenvolver o prazer pela leitura a depender do modo como se dá sua relação com o texto literário. E a capacitação para essas experiências é promovida pelo mediador não apenas quando realiza a leitura de uma obra, mas quando indica caminhos diversos para experimentar o texto literário. Desse modo, entende-se que o papel do professor na condução da mediação de leitura deve respeitar os limites da criança, mas buscando ampliá-los.

Faria (2017), ao discutir sobre a prática docente em sua investigação, defende que cabe à escola pensar em práticas que levem a criança a apreciar experiências estéticas com a leitura, por meio das estratégias de mediação. Outrossim, organizar o tempo, planejar as sessões de mediação, o uso da biblioteca/bebeteca ou salas de leitura (onde existam), selecionar o texto literário segundo critérios considerando a maturidade/gosto das crianças e observar as especificidades do texto, como apontam Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010). Para tanto, as autoras destacam o planejamento como elemento relevante no desenvolvimento de estratégias de mediação de leitura. Sendo assim, o planejamento para as práticas de incentivo à leitura torna-se necessário na medida em que se evitam atividades mecânicas que provocam o desinteresse das crianças (Bortoni-Ricardo; Machado; Castanheira, 2010).

Nessa concepção, corroboramos também Silva (2005), que, em sua pesquisa sobre formação de leitores, defende a mediação docente a partir de dois aspectos: qualitativos e quantitativos. De acordo com a pesquisadora, o que concerne à leitura qualitativa diz respeito aos aspectos literários e estéticos do texto verbal e/ou visual. Já a mediação quantitativa corresponde à oferta de uma variedade de obras literárias, uma bibliodiversidade, que deve ser pensada desde os “temas” abordados nos enredos à materialidade das obras. Cabe aqui destacar que a leitura com bebês também pode e deve ir além dos livros de pano ou de banho. Com auxílio de um mediador atento e que assegure o cuidado integral dos pequenos, estes também podem ter contato com livros de imagem, histórias com textos curtos ou mais longos, imagens em preto e branco, livros de brochura, com ou sem textura, entre outros.

Ao discorrer sobre as primeiras experiências leitoras e as obras lidas, Colomer (2009) afirma que

muitos livros infantis oferecem aos pequenos a confirmação do mundo que conhecem: a vida cotidiana em família, as compras, os jogos no parque etc. Mas eles necessitam também de uma literatura que amplie sua imaginação e suas habilidades perceptivas, além de seus limites atuais [...]. Algumas linhas de progresso, nas possibilidades de compreensão destas idades, têm a ver com os temas e gêneros adotados pela ficção infantil (Colomer, 2009, p. 57).

Assim, as crianças podem obter experiências através da leitura de um vasto conjunto de obras, ampliando o repertório de experiências estéticas e suas possibilidades de estar em contato com a literatura. Nessa linha de ideias, na Educação Infantil, ambos os aspectos – quantitativos e qualitativos – devem ser considerados para as práticas com a leitura literária. Para tanto, todo professor deve familiarizar-se com os diferentes materiais, técnicas e repertórios. Além disso, exige-se do mediador um olhar atento para a qualidade das obras e para as possibilidades de leitura que cada texto literário oferece. Mas, afinal, o que seria qualidade literária nas obras que têm como público leitor crianças tão pequenas?

As características que definem uma boa obra literária são de extrema relevância para formação de leitores. Ao mesmo tempo, esse tema se converte em um desafio para mediadores de todas as idades. A respeito disso, Faria (2017, p. 66) cita que uma escolha assertiva “passa pelo bom senso do professor. Ele deve observar além da qualidade estética da obra, a complexidade da linguagem, o tema, dentre vários outros itens”. Antes de tudo, deve-se ponderar que um bom texto literário é aquele que provoca interesse não só nas crianças, mas também nos adultos e, considerando que estamos pensando especificamente em leituras com crianças pequenas, estas obras devem estar relacionadas com as interações e brincadeiras.

Conforme já destacado em nossas discussões, acreditamos que é importante ter na rotina diária um tempo e espaço para que as crianças possam participar de situações que envolvam o universo da leitura literária. Para tanto, tais práticas necessitam de um acervo selecionado, de uma variedade de recursos e sobretudo que as crianças tenham contato com o objeto livro. Acrescentamos à presente discussão, as concepções de Corsino (2010) acerca dos aspectos que circundam as práticas de leitura. Sobre isso, a autora pontua que

para se realizar a leitura é preciso uma ambiência, um clima que garanta o espaço do leitor, seus silêncios e suas falas. É preciso, ainda, que a criança estabeleça relações entre o texto, as imagens, suas histórias e experiências pessoais. A mediação do adulto é o ponto-chave das primeiras leituras. É ele quem organiza o ambiente e quem empresta sua voz ao texto. Seus gestos, entonações, intervenções e até mesmo as traduções alteram a obra e revelam o que e como a criança deve ler (Corsino, 2010, p. 186).

Cabe aqui recordar, como já foi tratado anteriormente, que a qualidade das mediações se subordina a um professor que transite entre os saberes teórico/metodológicos das práticas com a leitura literária na EI e que escute as crianças, dialogue com elas e aceite suas leituras. Ser mediador de leitura na primeira infância implica se desprender de antigas questões como

“brincar ou ensinar”, “fruição ou aprendizagem” “deixar livre ou controlar”, entre outros paradigmas que assolam o trabalho com crianças em uma etapa da vida que é puro movimento por natureza.

Retomando as questões da seleção das obras, Bajour (2012, p. 52) observa que este momento “[...]sempre supõe a consideração, de modo mais ou menos categórico, de representações, teorias e problemas acerca da literatura, da leitura e dos leitores”, como já pontuamos no decorrer desta dissertação. A respeito deste argumento, corroboramos igualmente Colomer (2009) no que se refere aos aspectos da boa seleção de obras. Para a autora, devem ser considerados a qualidade literária e estética da obra, os valores morais que a obra traz e se traz um assunto do interesse do público ao qual se destina. Uma obra com qualidade literária é aquela que respeita a inteligência de seus leitores, pois “o fato de não falarem ou falarem pouco não significa que os textos destinados a eles tenham que ser fragmentados, incoerentes, sem coesão ou progressão” (Corsino, 2010, p. 189).

Em continuidade, Corsino (2010) acrescenta que a questão da qualidade literária das obras para crianças pequenas não está atrelada à extensão do texto, uma vez que os livros destinados a este público comumente possuem textos curtos. É possível encontrar obras com textos curtos e de excelente qualidade, como também ler com as crianças narrativas mais longas. Outro aspecto relevante a se observar é a indicação da faixa etária. Para uma seleção comprometida com a formação de leitores, não é suficiente que a obra esteja “endereçada” ao público infantil propriamente dito. Entendemos que muitas vezes as indicações de editoras ou de livreiros respondem a uma questão mercadológica. Sendo assim, além de ter o endereçamento infantil ou infantojuvenil, a obra deve estar comprometida, primeiramente, com a fruição; deve fomentar a imaginação; levar o leitor a pensar, a fazer conexões e a realizar visualizações enquanto leem. Além destes aspectos, obras com qualidade literária revelam um projeto gráfico que enriquece a interação do leitor com o texto, articula com excelência a linguagem verbal e a visual.

Rememorando as palavras de Colomer (2017), em sua obra *Introdução à literatura infantil e juvenil atual*, a autora salienta que a qualidade deve se aplicar também aos aspectos estéticos das ilustrações e ao vocabulário do texto que deve promover a ampliação do repertório estético e vocabular das crianças. Por fim, recordamos que uma parte considerável dos bebês e das crianças pequenas, principalmente aqueles que frequentam as instituições públicas de EI e que pertencem às camadas sociais menos favorecidas economicamente, iniciam seus primeiros contatos – quando não os únicos – com o universo literário e os livros no espaço escolar. Este fato intensifica a responsabilidade da instituição escolar e do professor, dos quais dependerá o

êxito do percurso de formação leitora destas crianças. Quanto mais consciência e formação esses atores tiverem do seu papel, maior será o comprometimento em dar à Literatura Infantil o lugar que ela merece.

Em conformidade com isso, Domingues (2015) também enfatiza a relevância do cuidado com as obras que serão ofertadas às crianças. Para esta pesquisadora, a seleção deve incluir “textos que propiciem reflexão, que humanizem e que tratem ainda de temas difíceis” (Domingues, 2015, p. 36). Em sua investigação, ela afirma que tanto a escola como a família tendem a não abordar nas leituras temas como medo, separação, violência e morte, principalmente com as crianças. Muitos acreditam que a criança não é capaz de compreender narrativas que tragam enredos como estes ou ainda que tais temas não devem fazer parte do repertório ofertado para o público infantil. Na contramão de concepções como essas, Domingues (2015), entre outros interlocutores, afirma que esses temas colaboram com o crescimento da criança, pois ajudam a elaborar os processos interiores de sentimentos, como os mencionados, os quais são inatos a todo ser humano. Desse modo, pode-se dizer que, nas práticas de leitura literária realizadas com crianças, além da diversão e das risadas, cabem as lágrimas e todo tipo de emoção que a literatura possa conter.

Como refletimos até agora, a formação de leitores é um processo que envolve muitos elementos, tornando-se complexo e delicado, principalmente quando consideramos uma faixa etária com características tão particulares quanto a primeira infância. Embora as crianças que estão nesta etapa da vida, evidentemente, não leiam no sentido estrito da leitura do código, sabemos que não serve “qualquer história”, muito menos qualquer modo para apresentá-las às crianças. Desse modo, cabe aqui pontuar, no que tange à metodologia de organização do trabalho com a leitura, que corroboramos os escritos de Isabel Solé (2014) e as pesquisas de Girotto e Souza (2010), estas últimas, expoentes dos estudos das estratégias de compreensão leitora no campo da leitura literária infantil. Recorremos à Solé (2014) no tocante à organização das práticas de mediação de leitura. A autora advoga que práticas de incentivo à leitura devem estar estruturadas em três etapas, a saber: o Antes, o Durante e o Depois da leitura.

Em linhas gerais, o “Antes da leitura” refere-se aos acontecimentos antes do início propriamente dito da leitura. Trazendo para o contexto das atividades com as obras literárias, podemos citar a motivação para a leitura, como a exploração do ambiente, um refrão para “chamar” a história, a exploração dos elementos pré-textuais da obra que será lida e o levantamento do conhecimento prévio dos leitores. De acordo com Solé (2014, p. 122), tudo que marca o momento inicial da prática de mediação e que pode “contribuir para que seu ensino e sua aprendizagem se tornem mais fáceis e produtivos”.

O “Durante” estabelece a promoção do contato com o texto, literalmente. Nesta etapa, o professor pode se valer de técnicas como a contação de histórias, dramatização ou da proferição, bem como pode lançar mão do auxílio de objetos como fantoches, fantasias, o próprio livro físico, entre outros. Por fim, Solé (2014) trata sobre o “Depois” da leitura. Nesse momento, o mediador poderá propor uma atividade que deve funcionar como um prolongamento do texto. Nesta ocasião, pode ser realizado o contato da criança com o livro lido – um tempo para que possam fazer sua leitura individual, observar detalhadamente as ilustrações, folhear, tocar, cheirar ou mesmo morder o livro, pensando os bebês – poderá, igualmente, ser um tempo para conversar sobre a leitura vivenciada, neste caso, quanto mais idade as crianças tiverem, mais elaborada pode ser essa conversa. Além disso, pode-se valer de jogos, brincadeiras, músicas, visita à biblioteca, piquenique, entre outras práticas que colaborem com a ampliação da construção dos sentidos do texto lido.

Destacamos que as atividades propostas para o “Antes” e o “Depois” da leitura precisam estar em consonância com a história experienciada. No nosso entendimento, o “Depois” da leitura em particular pode ser facultativo, partindo da premissa de que a leitura literária por si só basta e que nestes argumentos estamos considerando práticas de leitura com crianças de idades entre 0 a 6 anos incompletos. Nesse sentido, cabe também destacar que, com base no aporte teórico em que nos apoiamos e transpondo tais concepções para a prática de leitura, consideramos os momentos de contato individual, da criança com o objeto livro e as conversas literárias como fundamentais no processo de formação leitora. Excetuando-se as particularidades de cada turma e sua respectiva faixa etária, o contato com o objeto livro, em que os pequenos possam ser livres para observar e sentir a textura, a gramatura do papel; perceber a paleta de cores usadas, os detalhes empregados no projeto gráfico, as ilustrações etc. atuam também na formação de novos leitores.

Outrossim, Faria (2017) pondera que as conversas que se tecem entorno do tripé leitor, mediador e texto são momentos, por excelência, de interação entre leitores e mediador. Assim, percebe-se que a mediação pressupõe sempre uma “troca”, em que construímos o sentido do texto e contribuimos para construção do outro. Rememorando os pressupostos da pesquisadora Yolanda Reyes ao se reportar ao instante em que se dá a leitura, a referida autora conceitua o encontro que une a criança, o livro e o adulto como um “triângulo amoroso”. Para Reyes (2017, p. 48), o mediador “lê criando, ao mesmo tempo, um clima de introspecção e condições de diálogo para que, em torno de cada texto se possa tecer as vozes, as experiências e as particularidades de cada criança”. Desse modo, o professor-mediador deve garantir um espaço,

durante a mediação, para conversa entre todos os envolvidos na leitura, um espaço livre para expressão de suas opiniões e para auxiliar as crianças a dialogar sobre suas leituras.

Ainda no que se refere às falas das crianças, as conversas e/ou perguntas, Faria (2017) assevera que a leitura literária não deve ser entendida, obrigatoriamente, como o momento específico em que o mediador ler/conta a história ou declama a poesia e a criança fala, interpõe suas observações posteriormente, num momento separado. Mas, sim, deve-se entender que os momentos de leitura implicam interação, como postulado por Bakhtin (1997). Isso pressupõe que o professor que realiza a mediação de leitura deve também “ensinar” a criança a conversar com o texto e com seus pares. De modo igual, isso também aponta para a ideia de que o texto deve oferecer ao leitor os instrumentos para que esse diálogo seja possível e que o leitor, criança, jovem ou adulto, perceba na obra tanto suas características artísticas quanto as sociais. Dessa forma, percebe-se ainda mais a necessidade do cuidado com a seleção dos textos literários.

A respeito disso, Chambers (2007 a, p. 81, tradução nossa) destaca que “o livro que escolhemos conterà as potencialidades de nossa conversação [...]. Sua escolha é uma atividade de muito valor”. Uma obra literária de qualidade conversa com o leitor, e seu conteúdo deixa marcas nele. Integrando as discussões sobre essa temática, Corsino (2010, p.186), em diálogo com Chambers, enfatiza que as práticas de leitura e o modo como essa leitura deve acontecer estão sujeitos ao tipo de história, gênero e objetivos da própria leitura, uma vez que “as conversas e interações que antecedem, que acompanham e que sucedem à leitura, dependem da obra selecionada”.

Com isso, reafirmamos que não nos referimos a conteúdos pedagógicos ou morais, nem a leituras que “ensinem” a criança a abandonar o uso da chupeta, escovar os dentes, comer legumes etc., Corsino (2010) acrescenta a isso que na EI a leitura de obras literárias tem um papel transformador pelas inúmeras possibilidades dadas aos pequenos de experimentarem a alteridade, sentimentos diversos e estabelecerem relação com uma forma de comunicação que sai do comum e vai de encontro a outras formas e organizações da elocução. Conforme já anunciamos, viver experiências com o texto literário é um direito das crianças que frequentam a EI. Entretanto, assegurar que esse direito se efetive é ir além da disponibilização de livros no “cantinho da leitura” na sala de aula, ainda que sejam obras de qualidade ímpar.

Segundo Lima e Freitas (2018), os modos como se dão a mediação da leitura possuem o mesmo valor que o acesso a boas obras de literatura. Para estas autoras, ter em mãos um acervo rico e diverso pode não ter a mesma relevância se a leitura em si não for significativa. Daí, a importância da mediação docente nessa condução. A respeito disso, Araujo e Vituriano

(2021), argumentando acerca de estratégias de mediação de leitura com crianças da Educação Infantil, chamam atenção para o método da proferição. As autoras defendem, em seus estudos, que esta técnica de leitura promove uma melhor aproximação da criança à leitura, uma vez que, para as autoras, a escuta do texto é um instrumento poderoso para promoção do desenvolvimento de funções mentais avançadas, do conhecimento de novas ordenações e da apropriação da linguagem.

Em concordância com as autoras supracitadas, Augusto (2011), ao abordar este tema em suas discussões acerca da mediação de leitura, pontua que, entre outras características, a leitura que o professor realiza para a criança permite que os pequenos construam seus comportamentos leitores por meio da imitação. O adulto que lê para bebês e crianças pequenas não se dá conta de suas atitudes e gestos diante dos textos, mas quando o faz prende o olhar da plateia, que segue atentamente os movimentos que o mediador realiza, do livro para seu público e estes, do mediador para o livro.

De acordo com Augusto (2011), quando pais, professores, cuidadores e/ou mediadores leem, eles emprestam sua voz para que os autores possam falar diretamente às crianças. Além disso, a autora afirma que, ao ler para e com as crianças na EI, estamos integrando-as na cultura letrada, uma vez que elas não poderiam fazer isso sem o auxílio de um mediador.

Segundo as concepções de Augusto (2011), há duas formas iniciais para o trabalho com a leitura literária na primeira infância: contar ou ler. Contar uma história não é o mesmo que lê-la. As histórias contadas reportam à ancestralidade, às experiências sociais pela transmissão vocal e à memória do adulto que conta. Com todos os seus recursos, expressões, entonações e fazendo uso de um repertório vocabular que combina as palavras escritas pelo autor ou o modo como se ouviu da tradição oral e a forma particular do mediador em narrar. Embora tenhamos apontado as defesas de Augusto (2011) sobre a proferição, no nosso entendimento, ler não é mais importante que contar, ou vice-versa, ambas são diferentes e necessárias.

Diante do aporte teórico que tem guiado nossas experiências enquanto pesquisadoras da literatura para infância e na construção desta investigação, podemos dizer que, tanto a prática da contação, quanto a proferição, só fazem sentido se forem consideradas a partir de um contexto de interrelação entre a literatura infantil e os conhecimentos explorados na escola. Dito de outra forma, o trabalho com a leitura literária na primeira infância só terá significado dentro de uma cultura que carrega determinado conceito de infância, que compreende suas especificidades e o papel da literatura no desenvolvimento infantil. Nesta perspectiva, acreditamos ter ficado claro que, a partir das turmas de berçário, nas instituições de Educação Infantil, pode ser iniciado o trabalho com a leitura de obras literárias e a formação de leitores.

Como assinala Kaercher (2011), um trabalho que compreende que as práticas de leitura desenvolvidas desde cedo criam possibilidades de ampliar a cognição. Assim, a criança chega à pré-escola, fase em que geralmente se intensifica o contato e o interesse pela cultura letrada e o processo de letramento amplia-se cada vez mais, com observações mais apuradas sobre as palavras e as aliterações.

Logo, nesta pesquisa, partimos, primeiramente, do pressuposto de que a leitura é uma prática cultural de construção de sentidos, em que se envolve não apenas a capacidade de decodificar o texto, mas sobretudo a capacidade de compreendê-lo (Cordeiro, 2015). A compreensão, por sua vez, nas palavras de Cordeiro (2015, p. 2), não deve ser vista como um fenômeno isolado, mas como “um conjunto de habilidades que se desenvolvem concomitantemente”, ou seja, a criança vai relacionando dialogicamente seus conhecimentos prévios com o texto e as informações apreendidas no texto com as produzidas no mundo. Num primeiro momento, parece algo natural, mas para a criança pequena, não é tão simples assim e envolve outras habilidades. Entretanto, a capacidade de compreensão leitora pode ser trabalhada desde os primeiros anos de vida, por meio de uma mediação significativa e cheia de afetos que possibilite a construção de sentidos do texto literário.

Estabelecidas até aqui algumas proposições que abarcam a formação de leitores e a mediação da leitura na primeira infância, segue-se ao objeto de investigação desta pesquisa: a mediação docente da leitura literária em um CMEI da rede pública municipal. No capítulo seguinte, discutiremos, à luz dos interlocutores que têm embasado nossas reflexões, como tem se dado, na prática, a mediação das docentes investigadas nesta pesquisa.

3. PERCURSO METODOLÓGICO: ANALISANDO E DISCUTINDO OS DADOS COLETADOS

O ato de pesquisar traz em si a necessidade do diálogo com a realidade a qual se pretende investigar e com o diferente, um diálogo dotado de crítica, canalizador de momentos criativos.

(José Filho, 2006)

Consoante ao que pontua José Filho (2006) na epígrafe, o anseio por conhecer uma dada realidade exige uma aproximação entre o sujeito pesquisador e o objeto investigado. Nesse sentido, ao buscar apresentar os pressupostos teórico-metodológicos selecionados para o desenvolvimento desta investigação, enfatizamos a necessidade de considerar as relações que se dão no ambiente escolar e o próprio lugar como elemento que exerce influência no modo como se dão as práticas pedagógicas. Nessa direção, analisar as experiências desenvolvidas por docentes com a leitura literária para bebês e crianças pequenas configura-se como um desafio para a pesquisadora, principalmente quando o espaço em que se dá a investigação é um campo “alheio”.

Sendo assim, destaca-se que a realidade estudada é interpretada a partir de um percurso metodológico, em que, além do embasamento teórico e dos instrumentos de coleta de dados contundentes, buscou-se uma interação entre a pesquisadora e os sujeitos investigados. Embora esteja além do escopo desta investigação, se aproximar das vivências das professoras e crianças do CMEI em que se desenvolveu a pesquisa, forneceu subsídios para garantir uma interpretação mais precisa dos dados, sobretudo por percebermos, na realidade estudada, aspectos que alimentam a necessidade de refletir sobre velhos problemas arraigados no sistema educacional brasileiro.

Conforme já evidenciamos no texto introdutório desta dissertação, quanto à abordagem, esta investigação se caracteriza como qualitativa pela busca de analisar a realidade do trabalho desenvolvido pelas professoras com o texto literário em instituições de EI. Destarte, este terceiro capítulo aborda o método selecionado na busca por responder ao questionamento da pesquisa em tese (seção 3.1); seguido da apresentação do contexto em que se deu a investigação e a caracterização dos sujeitos investigados por intermédio do questionário, como um dos instrumentos da coleta de dados que contribuiu para traçar o perfil das professoras investigadas (seção 3.2). Em continuidade, apresentaremos o relato das observações realizadas *in loco* (seção 3.3) e pôr fim, discutiremos os resultados obtidos por meio das entrevistas do grupo focal (3.

4) as quais, somadas às visitas ao CMEI, nos possibilitaram conhecer e refletir acerca da problemática apresentada por esta pesquisa.

3.1 A pesquisa aplicada do tipo exploratória

Consoante o já mencionado, a pesquisa ora apresentada se classifica como aplicada do tipo exploratória com abordagem qualitativa, uma vez que “responde a questões muito particulares. [...] Ela se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado” (Minayo, 2002, p. 21), ou seja, ela explora características dos sujeitos que não podem ser descritas numericamente. Ao mesmo tempo em que se classifica como exploratória a partir dos objetivos propostos. Isso significa, segundo Severino (2007 p. 123), que ela “busca levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando o campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto”.

Com vistas a atender os objetivos delineados, selecionamos como percurso metodológico a ser seguido nesta investigação: levantamento e análise de material bibliográfico, questionário, entrevistas estruturadas e semiestruturadas com as docentes, bem como observações *in loco* das sessões de mediação de leitura literária, buscando conhecer como ocorrem as experiências com a leitura de literatura proporcionadas às crianças, observando, inclusive, as estratégias selecionadas e os objetivos propostos para essas práticas. Evidencia-se que utilizamos o diário de bordo como instrumento de registro durante a coleta dos dados realizada na unidade pesquisada.

Dito isso, inicialmente foi realizada uma pesquisa bibliográfica acerca do tema em questão, com o fito de ampliar o escopo sobre o objeto e de alargar a compreensão das especificidades do trabalho com a leitura literária, bem como compreender os conceitos teóricos que abarcam a mediação do texto literário, sobretudo no âmbito escolar. Assim, pensando na efetivação da pesquisa são, igualmente, indispensáveis estudos teóricos por meio de documentos oficiais que regulamentam a Educação Infantil enquanto etapa da Educação Básica nacional. Para além desses, o levantamento do aporte teórico abarca estudos que investigam a mediação, a leitura de literatura infantil, a formação leitora na primeira infância e o papel do professor enquanto indivíduo responsável por proporcionar experiências com a leitura no espaço escolar.

Posto isso, nesta pesquisa de dissertação, buscamos, enquanto objetivo, analisar como acontece a mediação das experiências com a leitura literária proporcionadas às crianças do CMEI investigado, observando, inclusive, as estratégias e os recursos utilizados pelas

professoras durante as práticas com a leitura de literatura. Assim, no segundo momento, iniciamos as observações, *in loco*, da realidade estudada, por compreendermos que “a observação constitui elemento fundamental para pesquisa. [...] [e] apresenta como principal vantagem, em relação a outras técnicas, a de que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação” (Gil, 2008, p. 100).

Havendo determinado a observação como um dos métodos adotados para investigar o fenômeno em questão, nos deparamos com outras questões relacionadas ao procedimento: como seria nossa participação no trabalho? Como inserir-se na realidade pesquisada? Como registrar as informações coletadas? Para tanto, fizemos algumas considerações a partir do nosso objetivo geral e assim definimos que a observação seria direta ou “total”, para fazer uso do termo empregado por Ludke e André (1986). Nesta variação da estratégia selecionada, o papel do pesquisador é aquele que não estabelece interação com o grupo observado. Nessa ação, os autores supracitados esclarecem que a atividade de observação pode ser realizada na presença do grupo, mas sem estabelecer relações interpessoais.

Outrossim, há uma variedade de formas de realizar o registro das observações, as quais apresentam vantagens e desvantagens. Entretanto, não é nosso objetivo ponderar discussões acerca dos diferentes procedimentos existentes. Nos limitaremos a recordar que nossa opção recai sobre o registro escrito, com uso do diário de campo, como já pontuamos. E como pontuam Ludke e André (1986), não há, evidentemente, regras para fazer as anotações, apenas sugestões práticas. Dito de outra forma, cabe ao pesquisador um planejamento para que os registros não esbarrem em equívocos sobre o que realmente é relevante para tomar nota. Assim, traçamos um roteiro de observação (Apêndice D), que teve por fito guiar nosso olhar nos momentos da observação, bem como filtrar nossa escrita com dados relevantes para a pesquisa.

Ademais, Falkembach (1987) pontua que o diário é um instrumento para anotações individuais do pesquisador. Nele, são registrados, para além dos fatos observados, reflexões e comentários. A supracitada autora destaca, ainda, que este instrumento, combinado com outras técnicas de pesquisa, contribui de modo significativo para o aprofundamento da busca de informações da investigação em curso.

Levando em consideração os objetivos propostos, nesta dissertação, o diário de campo se constitui como um instrumento que auxilia para que nenhum dado observado se perca, uma vez que, de acordo com a autora mencionada, estes registros variam com o investigador, bem como há liberdade para uso de palavras-chave, além do texto contínuo. Outrossim, o processo de produção do diário implica um olhar para o meio físico onde os fatos ocorrem, elemento relevante quando nos referimos às práticas de mediação de leitura literária para e com crianças.

Concomitante às visitas ao campo de investigação, propomos um questionário e uma entrevista com o corpo docente da unidade escolar por meio do grupo focal. Para tanto, utilizamos perguntas estruturadas e semiestruturadas (Apêndice A e B), a fim de conhecer um pouco sobre o perfil dos sujeitos investigados e analisar as concepções de literatura e de leitura literária que essas profissionais têm, suas experiências enquanto leitoras e o que pensam sobre o trabalho com a literatura na Educação Infantil. Em linhas gerais, o grupo focal é um método de pesquisa que reúne participantes em uma entrevista (Borges; Santos, 2005). Na ocasião, é realizada uma discussão sobre o tema investigado em que se espera coletar informações das vivências dos participantes que poderiam passar despercebidas durante a coleta de dados por meio de outro método.

Corroborando aos pressupostos bakhtinianos, Kramer (2004, p. 498) pontua que “toda palavra tem intenções, significados e para entender o discurso (o texto falado ou escrito), o contexto precisa ser entendido”. Logo, aquilo que é enunciado pelo outro convoca à interação dos demais sujeitos envolvidos, bem como exige a consideração do seu lugar de fala. Sendo assim, estar em um contexto de uma entrevista grupal configura-se como uma experiência que ultrapassa apenas a escuta ou emissão de pensamentos. Essa escuta é alimentada pela necessidade de atribuir sentidos a partir do discurso produzido coletivamente.

3.2 Era uma vez um CMEI: o contexto da investigação

O Centro Municipal de Educação Infantil Arlete de Almeida Nunes (figura 1) está localizado na capital paraibana, ficando aproximadamente a 9 km do centro da cidade. Atualmente, a instituição atende 280 crianças em horário integral, das 7h às 17h, distribuídas em turmas de acordo com a faixa etária, conforme orientação dos documentos que om o funcionamento destas instituições de ensino.

Figura 1 – Fachada do CMEI



Fonte: arquivo da autora

O estabelecimento de ensino segue o padrão de estrutura arquitetônica recente, em que se percebe que foi projetado para atender crianças da primeira infância, ao contrário de outros estabelecimentos mais antigos da rede. O CMEI possui um total de dez salas de referências, uma sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado (AEE), sala de secretaria, sala de diretoria, banheiro infantil e acessível ao uso por pessoas com deficiência (PCD), banheiro exclusivo para funcionários, cozinha, dispensa, refeitório (figura 2), área de vivência⁴, parquinho com areia e espaço verde e um pequeno anfiteatro.

Para as refeições, segue-se uma organização de acordo com a faixa etária. Aquelas crianças que possuem mais autonomia para alimentar-se fazem as refeições juntas, já as menores, que demandam auxílio da professora, ou ainda os bebês que estão na fase da introdução alimentar são assistidos individualmente e alguns ainda necessitam fazer suas refeições na sala, sobretudo pela quantidade de crianças por adulto responsável. Em cada turno, são oferecidas às crianças as seguintes refeições: desjejum, almoço, lanche nos intervalos da manhã e da tarde e jantar.

⁴ A área de vivência é um espaço livre, entre o refeitório e as salas de referência que ficam do lado esquerdo do prédio. Esse espaço é usado, sobretudo para atividades coletivas com as crianças.

Figura 2 – Refeitório e área de vivência

Fonte: arquivo da autora

Destaca-se que o CMEI não possui biblioteca infantil e/ou bebeteca, sala de leitura, entre outros espaços coletivos como auditório ou ginásio poliesportivo. Assim o espaço endereçado às refeições acaba por acolher também as práticas coletivas, como culminância dos projetos e práticas de leitura. O mesmo ocorre com o pequeno “anfiteatro” (figura 3), que é usado para as brincadeiras nos momentos livre das crianças das turmas de maternal II, pré-escola I e II.

Figura 3 – anfiteatro e parquinho

Fonte: arquivo da autora

As salas, em cujo espaço as crianças permanecem a grande parte do tempo, são amplas, bem iluminadas e todas contam com ar-condicionado. As salas do CMEI se distinguem umas das outras quanto à presença de mobília e banheiros internos ou não de acordo com a faixa etária atendida. A exemplo, as salas de vivência destinadas ao grupo da creche (0 a 3 anos) possuem banheiros individuais, cada um adaptado para higiene das crianças de acordo com a idade. Aquelas que atendem os bebês (figura 4) não possuem cadeiras e/ou mesinhas. Há alguns berços portáteis, cadeiras de alimentação, tatames em EVA e outros materiais acolchoados para as crianças brincarem e usarem como apoio para sentar-se.

Figura 4 – sala berçário II



Já as salas que correspondem ao atendimento das crianças bem pequenas (figura 5), mas que, por sua vez, já conquistaram habilidades motoras mais complexas como andar, sentar-se, correr, ou seja, se locomover com plena autonomia, apresentam diferença apenas na mobília, pois possuem cadeiras e mesas e não mais espaços com tatames.

Figura 5 – Sala maternal I

Fonte: arquivo da autora

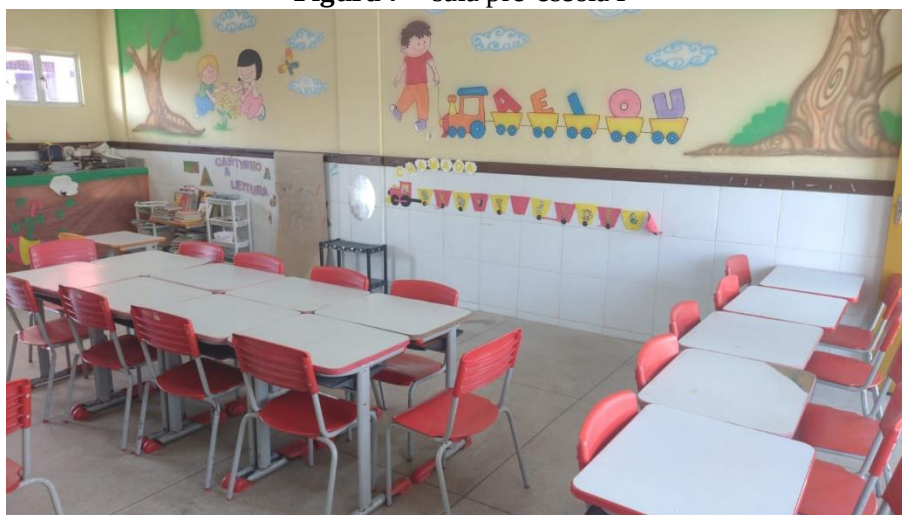
Além das áreas externas que são destinadas ao brincar livre, cada sala também possui um pequeno solário (figura 6). Os solários são espaços abertos, cobertos com grama sintética e que interligam duas salas de referência. São usados para banhos de sol, brincadeiras, interação com crianças de outras turmas, banho de mangueira, entre outras atividades.

Figura 6 – solário turma do berçário I e II

Fonte: arquivo da autora

As demais salas, como a apresentada na figura 7, acomodam as crianças das turmas de maternal II e pré-escola I e II, são semelhantes entre si. Estas já não possuem banheiros internos, pois aqui também se trata de uma fase que já conquistou outras habilidades, são mais autônomas, por isso fazem uso de banheiro coletivo (masculino e feminino), sendo acompanhados por uma das profissionais, obrigatoriamente no momento do banho e/ou quando a criança demande auxílio em outros momentos. Destacamos que os registros aqui apresentados têm o fito de apresentar os espaços por onde as crianças circulam e vivem suas experiências e, por sua vez, correspondem a “material pedagógico”, uma vez que as vivências ocorrem por todo o CMEI.

Figura 7 – sala pré-escola I



Fonte: arquivo da autora

Como observamos, as instituições de Educação Infantil são espaços escolares, como este apresentado por meio dos registros fotográficos, que atendem crianças de 0 a 6 anos de idade incompletos. Embora a legislação brasileira exija, em caráter obrigatório, a matrícula em instituições de ensino, apenas a partir dos 4 anos de idade, há uma grande demanda na procura por vagas para crianças menores, como pode-se concluir a partir quantitativo de crianças matriculadas neste CMEI (Quadro 1), realidade comum na rede pública de João Pessoa - PB. Logo, as crianças são inseridas desde os 6 meses, faixa etária mínima para o ingresso, até os 6 anos incompletos que corresponde ao período de inserção no ensino fundamental, a partir da lei de regulamentação o ensino fundamental para nove anos⁵. Ademais, as crianças que são

⁵A lei nº 11.274 – adoção do ensino fundamental de nove anos – foi sancionada pelo Governo Federal em fevereiro de 2006. A partir de então, as crianças menores de sete anos podem ingressar na escola, o que implicou na ampliação do tempo dessa etapa do ensino.

matriculadas permanecem até o fim do ciclo da EI. A maioria que chega à instituição permanece até atingir a idade para o ingresso no ensino fundamental I.

A Educação Infantil, etapa que abarca o atendimento educacional da primeira infância, possui duas subdivisões: i) Creche – com atendimento de bebês (0 a 1 ano e 6 meses) e crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses). ii) Pré-escola – grupo das crianças de 4 e 5 anos e 11 meses, também chamado de crianças pequenas. De acordo com a BNCC (2018), esta fase se organiza mediante à especificidade de cada grupo, uma vez que, de acordo com a idade da criança, temos focos de desenvolvimentos distintos e estratégias docentes também diversas. A exemplo, podemos considerar o grupo dos bebês que ingressam aos seis meses nas instituições. Neste período, estão engatinhando e iniciando a introdução alimentar, mas, em poucos meses, já darão os primeiros passos e se alimentarão com alimentos mais sólidos. E se pensarmos na aproximação da criança com o objeto livro? Perceberemos que aqueles sujeitos que mal conseguiam segurar o livro nas mãos já serão capazes de mudar as páginas em um curto período. Este simples exemplo nos faz refletir que o trabalho desenvolvido neste espaço vive um processo de rápidas mudanças em pouco tempo. Como observa Bittens (2018, p. 27), “esse crescimento exponencial, inerente a primeiríssima infância, legitima o encontro com as primeiras formas de literatura conectadas às primeiras experiências da vida emocional e de pensamento, via corpo e gesto do bebê”. Logo, a primeira infância se constitui como uma fase repleta de particularidades.

Considerando a organização apontada pela BNCC (2018) e as especificidades deste grupo, as Diretrizes Pedagógicas - Educação Infantil (2021, p. 11), da Secretaria de Educação Municipal, traçam um modelo de organização para as crianças matriculadas nos CMEIs da rede. Os bebês e as crianças bem pequenas que estão na idade de creche compõem as turmas de Berçário (6 meses a 1 ano e 11 meses), Maternal (2 anos a 3 anos e 11 meses) e Pré-escola (4 e 5 anos e 11 meses). Estes agrupamentos se orientam a partir do entendimento que cada idade corresponde, igualmente, a especificidades de planejamentos e atividades pedagógicas (João Pessoa, 2021). É oportuno destacar que, em virtude da demanda de matrículas nos CMEIs, essa organização pode apresentar pequenas variações, conforme apresentado no quadro 1, no entanto, a característica principal para o agrupamento – a faixa etária – é sempre a regra principal.

Quadro 1 - Quadro de turmas do CMEI

CMEI – Arlete de Almeida Nunes					
	Divisão da Educação Infantil		Organização dos grupos etários/turma	Agrupamentos por faixa etária	Nº de crianças matriculadas
	Creche	Bebês	Berçário I	6 meses a 1 ano e 6 meses	63 crianças
			Berçário II	1 anos e 7 meses a 1 ano e 11 meses	
		Crianças bem pequenas	Maternal I	2 anos a 2 anos e 11 meses	51 crianças
			Maternal II	3 anos a 3 anos e 11 meses	60 crianças
	Pré-escola	Crianças pequenas	Pré-escola I	4 anos a 4 anos e 11 meses	55 crianças
			Pré-escola II	5 anos a 5 anos e 11 meses	51 crianças
	Total			6 grupos	6 agrupamentos

Fonte: organizado pela autora

Segundo o quadro acima, o CMEI Arlete Nunes funciona com 10 grupos distribuídos em 6 agrupamentos. Cada turma conta com uma professora⁶ ‘responsável’ pela turma e outras profissionais, como auxiliares de sala, além da presença de cuidadores/acompanhantes das crianças diagnosticadas com alguma deficiência e que necessitem de cuidados especiais. Destacamos que o quantitativo destas “outras” profissionais, em cada grupo, varia segundo a demanda de crianças matriculadas na turma e a idade dos pequenos, tendo em vista que crianças menores demandam cuidados mais amplos por parte das profissionais. Apresentamos, no quadro 2, o quantitativo de auxiliares de sala ou monitoras (termo usado para designar a função da profissional que auxilia no cuidado das crianças), bem como o número de cuidadoras de crianças com deficiência por sala.

⁶ Nesta pesquisa, optou-se por não nomear as professoras que atuam nas turmas do CMEI tendo em vista que cada turma e prática de leitura são únicas o que pode ferir o compromisso de resguardar as identidades dos sujeitos pesquisados conforme aponta o TCLE. Sendo assim, as docentes serão citadas por meio da letra E, seguida de um número de 1 a 10.

Quadro 2 - Auxiliares de sala e cuidadoras

Divisão da Educação Infantil		Turma	Faixa etária	Quantidade de auxiliares de sala	Nº de cuidadoras por turma
Creche	bebês	Berçário I	6 meses a 1 ano e 6 meses	3	0
		Berçário II	1 ano e 7 meses a 1 ano e 11 meses	3	1
	Crianças bem pequenas	Maternal I – A	2 anos a 2 anos e 11 meses	1	2
		Maternal I – B		1	0
		Maternal II – A	3 anos a 3 anos e 11 meses	1	1
		Maternal II – B		1	2
Pré-escola	Crianças pequenas	Pré-escola I – A	4 anos a 4 anos e 11 meses	1	2
		Pré-escola I – B		1	0
		Pré-escola II – A	5 anos a 5 anos e 11 meses	1	1
		Pré-escola II – B		1	3
Total		10 turmas	6 grupos etários	14 auxiliares de sala	12 cuidadoras

Fonte: organizado a autora

A equipe de funcionários é composta por uma diretora, uma supervisora escolar (esteve afastada de suas atividades, de maio a novembro devido à licença maternidade), dez professoras, uma professora da sala AEE, cuidadores PCD, auxiliares de sala, equipe de apoio, porteiros, secretárias e cozinheiras. Importante ponderar que, com exceção da gestora da unidade, todos os demais profissionais que atuam no CMEI compõem o quadro de servidores temporários (prestadores de serviço). Destaca-se ainda que esse fato é uma realidade comum a todos os CMEIs da rede municipal, salvo raríssimas exceções em que professoras e/ou supervisoras pedagógicas, que foram admitidas por meio de concurso público, atuam nos CMEIs.

3.3 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Como já sinalizado, o *corpus* da pesquisa é formado pelas docentes do CMEI Arlete de Almeida Nunes, da rede municipal de João Pessoa-PB, conforme anuência da respectiva Secretaria de Educação Municipal e do parecer consubstanciado do Conselho de Ética em

Pesquisa (Anexo B e C respectivamente). A escolha se deu em razão de essa unidade já ter, em sua rotina de trabalho, práticas de mediação de leitura que buscam aproximar a criança da literatura, segundo informações de membros da coordenação de Educação Infantil da rede municipal. Pontuamos, igualmente, que, no percurso em que se delineava a escrita do pré-projeto para esta investigação, buscamos - por meio de leituras de documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura, à exemplo das Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil Municipal (2021) e, também através de visitas à coordenação do respectivo segmento -, conhecer um pouco mais da rotina das unidades de Educação Infantil do município, quanto as forma de agrupamento das turmas, a metodologia de planejamento das ações pedagógicas das unidades etc.

Nessa perspectiva, delimitamos investigar o corpo docente da unidade de educação, em que optamos por selecionar apenas as docentes de cada turma atendida, tendo em vista que as professoras são as responsáveis pelo planejamento e a organização das práticas pedagógicas e, no que concerne à formação leitora, elas atuam como mediadoras entre a criança e a literatura.

É pertinente ponderar que entendemos que o exercício da profissão docente não é uma prática autônoma, mas sim que está inserido em um sistema, bem como responde a outros profissionais imediatos dentro da unidade educacional e que vão, junto às professoras, selecionar o percurso e as experiências que as crianças vivenciarão, a exemplo da supervisão escolar e das auxiliares de sala, que estão ali para também fazer educação, tendo em vista a premissa básica do cuidar e educar como ações indissociáveis, como apontam as diretrizes curriculares municipais para EI ao tratar das atribuições das auxiliares de sala. Assim, o documento observa: “toda ação com a criança é pedagógica, [...] portanto, suas ações vão desde auxiliar a(o) professora/professor nas atividades com as crianças ou mesmo substituí-la(lo) na sua ausência, sempre garantindo a segurança das crianças na unidade” (João Pessoa, 2021, p. 35). Contudo, como pontuamos, é a professora que estará em contato direto com a criança no que tange às práticas pedagógicas e às atividades com a leitura literária. Logo, é ela quem exerce o elo entre o leitor e o texto literário.

Partindo dessa realidade e considerando o tempo para realização da pesquisa e sobretudo o foco principal da investigação, percebemos que se fazia necessário o recorte no número dos sujeitos investigados. Assim, decidimos centrar a investigação apenas nas professoras responsáveis pela turma, considerando a organização apontada nas Diretrizes Pedagógicas da Secretaria de Educação Municipal (2021) em que as crianças, agrupadas a partir da idade, tem uma professora como adulto de referência que conduz as ações com o grupo. O CMEI possui duas turmas por faixa etária, com exceção do “berçário” que, diante da quantidade de crianças,

foi subdividido em Berçário I e II, como apresentado no quadro 2 e 3. A esse respeito, o CMEI, loco da nossa investigação, neste ano de 2023, esteve com seis modos de agrupamentos/turmas: berçário I e II; maternal I; maternal II; pré-escola I e pré-escola II. A seguir, apresentamos o quadro 3 com as respectivas turmas e números de crianças por grupo.

Quadro 3 – Divisão de turmas

Divisão da Educação Infantil		Turma	Faixa etária	Nº de crianças matriculadas
Creche	bebês	Berçário 1	6 meses a 1 ano e 6 meses	31 crianças
		Berçário II	1 ano e 7 meses a 1 ano e 11 meses	32 crianças
	Crianças bem pequenas	Maternal I – A	2 anos a 2 anos e 11 meses	26 crianças
		Maternal I – B		25 crianças
		Maternal II – A	3 anos a 3 anos e 11 meses	30 crianças
		Maternal II – B		30 crianças
Pré-escola	Crianças pequenas	Pré-escola I – A	4 anos a 4 anos e 11 meses	30 crianças
		Pré-escola I – B		25 crianças
		Pré-escola II – A	5 anos a 5 anos e 11 meses	30 crianças
		Pré-escola II – B		21 crianças
Total		10 turmas	6 grupos etários	280 crianças

Fonte: organizado pela autora

3.3.1 O perfil das professoras através da lente do questionário

O fito principal desta investigação é analisar o modo como professoras da EI de um CMEI da rede municipal realizam a mediação da leitura literária com as crianças, conforme pontuamos no texto introdutório desta pesquisa. Para tanto, em uma investigação que busca conhecer determinada realidade a partir do modo como os sujeitos atuam, deve-se primeiramente saber o perfil destes sujeitos. E esse conhecimento não começa de outra forma que não seja se aproximando da história de vida de cada um desses indivíduos. Nesse sentido, o questionário (Apêndice A) e as entrevistas do grupo focal (Apêndice B) foram escolhidos como percurso metodológico para que, partindo da aproximação da vida e das concepções desses sujeitos, pudéssemos compreender sua prática pedagógica. Pois, concordamos com Petit (2013), quando pontua que o papel do mediador não se reduz a uma lista de funções, mas, sim, um trabalho sobre si mesmo, sobre seu lugar de fala e sua relação com a leitura literária.

A respeito desse instrumento, Gil (2008, p. 121) explica que o questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc”. Para este autor, dada sua finalidade, esse instrumento apresenta vantagens como possibilidade de atingir um número maior de participantes em pouco tempo; não exige treinamento prévio por parte do pesquisador; nem tampouco conhecimentos específicos por parte dos sujeitos envolvidos, visto que também pode conter questões objetivas; garantia do anonimato das respostas e a possibilidade de que as pessoas o respondam no momento mais conveniente, sobretudo as professoras do CMEI que permanecem na instituição em uma jornada diária integral.

Outrossim, neste tempo de maior acesso à internet, o questionário também pode ser produzido e realizado por meio de plataformas virtuais, facilitando, assim, o trabalho do pesquisador. Contudo, no caso específico desta pesquisa, antes de realizar a aplicação do instrumento com as docentes, perguntamos qual modalidade elas se sentiriam mais à vontade para responder o questionário, ao que optaram pelo modelo impresso. Assim, esses dados foram coletados no período entre final do mês de outubro e início de novembro de 2023, inicialmente levamos cópias dos questionários, distribuímos entre as professoras e acordamos uma data posterior para devolução, e em um segundo momento, fomos até a unidade para o recolhimento deles. Vale ressaltar que o desafio maior deste instrumento é a seleção das perguntas. Selecionar as indagações mais relevantes a serem realizadas e que nos ajudassem a atingir os objetivos propostos de modo mais fiel possível à realidade estudada constituiu-se como uma insegurança durante sua elaboração.

Considerando a estrutura organizacional da pesquisa, em continuidade, passamos, nesta seção, a apresentar as respostas dadas pelas professoras no questionário. Destaca-se que a etapa de coleta dos dados através do questionário se deu após termos iniciado as observações *in loco*. O questionário contém 15 questões, entre objetivas e subjetivas, e foi elaborado com o intuito de ter acesso a informações que possibilitassem conhecimento sobre dados pessoais e profissionais das docentes, entre eles nível de formação, tempo de atuação na EI, informações sobre a formação leitora, entre outros.

As perguntas de 1 a 7 do questionário tratam de informações relacionadas ao perfil pessoal e à escolaridade de cada professora; a questão 8, sobre o tempo de atuação na etapa da EI e as questões de 9 a 15 circundam aspectos da formação leitora das docentes. Estas perguntas ainda tiveram como objetivo identificar a relação das professoras com a leitura atualmente, se elas se julgam leitoras e o porquê de sua afirmação. É importante evidenciar que a identificação

de cada professora pesquisada foi codificada para que fosse assegurada a confidencialidade, conforme esclarece o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), presente no apêndice C desta pesquisa. Desse modo, optou-se em estabelecer o termo ‘*Educadora*’ usando a letra (E) como símbolo, seguido dos números de 1 a 10, atribuídos pela pesquisadora para referir-se às docentes. Destaca-se, igualmente, que os números foram atribuídos a cada docente usando um critério estabelecido pela autora. Outrossim, para análise dos dados, adotaremos a escrita com termos no gênero feminino tendo em vista que os sujeitos investigados nessa pesquisa são todos do sexo feminino.

Nessa direção, o primeiro dado analisado foi a faixa etária. Por meio dessa questão, percebemos que a maioria das docentes possui idade superior a 50 anos. Dos dez questionários respondidos, sete professoras assinalaram que possuem idades “a partir de 51 anos”; as outras três (E 1, E 4 e E 8) informaram ter entre 41 e 50 anos. Pode-se considerar que é um grupo com bastante maturidade e somando esse dado à informação da questão oito, sobre o tempo de atuação das professoras na EI, em que o tempo mínimo indicado pelo grupo foi de 10 e o máximo de 26 anos, infere-se, igualmente, que são professoras com bastante experiência nesta etapa da educação.

De acordo com as respostas da oitava questão, as professoras pesquisadas frequentaram a EI na infância, com exceção da Educadora 4. E quanto ao nível de escolaridade, nove informaram possuir curso superior completo em Pedagogia. Destas, as professoras (E 8, E 10 e E 7) também possuem o curso técnico (nível médio) magistério (modalidade Normal) e especialização, além da graduação de licenciatura em Pedagogia. A professora E 9 também está se inserindo no grupo de pós-graduadas, pois está na fase de apresentação e defesa do trabalho final de uma pós-graduação em nível de especialização (*lato sensu*). Apenas a professora E 5 possui curso superior incompleto.

Em continuidade, a segunda parte do questionário buscou conhecer, de modo inicial, a formação leitora das professoras, com vistas a traçar o perfil de leitura das docentes. Desse modo, foram coletadas algumas informações, no que se refere a questões como acesso a bibliotecas ou salas de leitura durante a educação básica e/ou graduação. Neste ponto, as respostas foram bem diversificadas. Quatro professoras (E 9, E 3, E 4 e E 6) disseram que “sempre” tiveram acesso a estes espaços; apenas E 5 informou que o contato se deu apenas na graduação; para E 1, E 2 e E 10, o único contato aconteceu no ensino fundamental. Já E 7 pontuou que o contato se deu durante o ensino médio; E 8 afirmou não ter tido contato com bibliotecas e/ou salas de leitura.

A questão dez abarcou a percepção das investigadas sobre os professores, com os quais elas tiveram contato no percurso escolar, se estes demonstravam gostar de ler ou não. Esse dado se torna relevante na medida que entendemos a importância de o professor ser também um leitor, como já discutimos ao longo desta pesquisa. Petit (2008), em sua obra *Os jovens e a leitura*, traz os relatos de jovens e suas relações com a leitura a partir de diferentes prismas. Em um trecho do livro, Petit ressalta que, embora a instituição tenha seu papel na influência da formação leitora, essa responsabilidade é mais acentuada sobre a figura do mediador. A autora afirma, a partir de um dos relatos, que

não foi a escola, não foi a instituição: foram os professores que me ensinaram (p. 192). [...] Vimos que em todos os exemplos que dei, não é a biblioteca ou a escola que desperta 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. 201).

As professoras investigadas em nossa pesquisa, ao responderem à questão supracitada, afirmaram que seus professores “demonstravam, sim” gostar de ler. Com exceção da Educadora E 6, que afirmou que apenas “alguns” aparentavam ter gosto pela leitura, e E 4 pontuou que, sob sua perspectiva, seus professores não aparentavam ter gosto pela leitura.

No que concerne às questões discursivas, o primeiro quesito deste tipo tratou sobre a formação leitora na infância, investigando se as docentes tiveram contato com mediadores de leitura e, se sim, quem era esse sujeito que lia para elas e quais leituras eram comuns. Nesta questão foram analisadas nove respostas, pois a Educadora 9 não respondeu às questões 11 e 12 do questionário. Das respostas obtidas, as professoras E 5 e E 4 afirmaram que o único contato com a leitura advinha das práticas realizadas na escola com o livro didático: “a professora que estimulava a leitura” (Educadora 5). Em uma situação mais extrema, a professora E 2 informou que o contato foi inexistente, porque a mãe tinha “pouco estudo”.

As falas observadas nesta questão nos reportam, ainda, aos escritos de Michèle Petit (2008). Na obra supracitada, a autora considera que a influência da escola sobre o gosto pela leitura é muitas vezes complicada. A pesquisadora e ativista da leitura traz esta ideia a partir do relato da jovem Bopha, quando descreve sua experiência com a leitura durante a educação básica. Petit (2008, p. 186, grifo nosso) pondera: “foi na escola que **Bopha** adquiriu o gosto de ler”. Os argumentos de Petit (2008) se alinham aos de Maria Helena Martins (1997) ao salientar que a escola é o lugar privilegiado para a formação de leitores, e no contexto brasileiro especificamente, a escola é o lugar onde a maioria aprende a ler e escrever e muitos têm, talvez, seu único contato com os livros.

Ainda na análise desta questão que circunda o contato com a leitura, as professoras E 3, E 10, E 1 e E 6 apontaram os familiares como os principais mediadores. A professora E 6 destacou que as histórias (da tradição oral) eram contadas pelo pai. E 3 disse que a mãe e a professora na escola liam para ela e que também as leituras aconteciam em uma biblioteca itinerante, que quinzenalmente visitava a rua em que ela residia. E 8 enfatizou que a leitura realizada por adultos se deu apenas até que ela aprendesse a “ler”, depois ela mesma fazia a leitura de contos de fadas e histórias em quadrinhos. A Educadora 7 disse que lia sozinha mesmo: “eu tinha muita curiosidade pelas histórias”, pontuou a professora. Já os gêneros literários mais comuns citados foram os contos de fadas e as histórias em quadrinhos.

Com base no exposto, o retorno das professoras nos leva a algumas reflexões à luz de Aguiar (2011, p. 110). Segundo esta autora, “viver rodeado de material escrito não garante o nascimento de um leitor, no entanto, o exemplo dos pais, avós, amigos, irmãos, professores e bibliotecários é decisivo para aproximar a pessoa dos livros”. Este argumento reforça a importância do papel do/a mediador/a no processo de formação leitora e de outras questões que se alinhavam nesse processo, a exemplo do papel da família, da continuidade da leitura e do modo como a entendemos. Isso porque obviamente a leitura realizada com familiares e amigos, ou ainda as histórias contadas pelo pai, avô, tias..., não são seguidas por uma ficha de leitura, ou por uma conversa que busque interpretar o texto etc. Dito com outras palavras, essa leitura que nasce no seio familiar ou em outros espaços além da escola tem um caráter de lazer, de compartilhamento de saberes. A ideia que apresentamos aqui é a necessidade de olhar para essa prática e transpor para a escola esse aspecto de afeto, divertimento, ampliação das interações e dos laços entre os sujeitos.

Nessa linha de investigação, a questão seguinte indagou acerca da presença da leitura nos anos posteriores, considerando tanto o período da graduação como a fase adulta. A Educadora 4 pontuou que o contato durante seus estudos se deu apenas com livros didáticos e que não tem lembrança de nenhum livro em especial; E 6 disse que na fase adulta não houve muito contato com a leitura literária, mas recorda ainda o livro *O vendedor de sonhos*, de Augusto Cury, como uma obra que a marcou muito. As docentes E 1, E 2 E 3 e E 5, por sua vez, relatam que houve a presença de leituras, mas estas leituras estavam ligadas à graduação, eram leituras solicitadas pelos professores. E as professoras E 7 e E 8 corroboraram estas respostas, mas citam as obras *Uma professora muito maluquinha*, de Ziraldo, e *Iracema*, de José de Alencar, respectivamente, como memória afetiva mais significativa do período. A exceção foi a professora E 10, que relatou sua participação em várias formações sobre contação de histórias e projetos “literários”.

Em linhas gerais, os dados coletados a partir deste enunciado revelam a importância da seleção das obras, o quão assertivas essas escolhas devem ser. A leitura de textos deve estar em consonância com as particularidades do grupo, respeitando o gosto e a faixa etária das crianças e jovens. Retornando aos escritos de Petit (2008), o relato do jovem Samir sobre a mediação da bibliotecária para seleção de suas leituras reforça essa ideia. Samir diz: “A bibliotecária conhecia meus gostos, [...] ela me aconselhava outros livros. Eu me disse: ‘Nossa, isto não tem nada a ver com o que eu queria, mas me agrada mesmo assim’. E cada vez ela mudava, e sempre eu gostava” (Petit, 2008, p. 197).

Entretanto, conforme anuncia a autora supracitada, a relação da escola com o despertar do gosto pela leitura é uma relação muitas vezes complexa, como citamos anteriormente, e pode não chegar ao destino desejado a depender da seleção das obras, por exemplo. Pondo novamente em foco as entrevistas desenvolvidas por Petit (2008), o jovem Bopha, que mencionamos aqui, fala da sua relação com a leitura fazendo uma comparação com sua irmã que não teve tanto sucesso com as leituras no ensino médio. Petit (2008) destaca:

lembro-me muito bem como foi que tomei gosto pela leitura: apresentando um livro a meus colegas de classe [...]. Esse livro me marcou muito, e a partir dele comecei realmente a ler outras coisas, a ler livros sem figuras, a ler autores. Comecei a frequentar bibliotecas, acompanhando minha irmã, para ver os livros, folhear, olhar. Porém, ela esteve a ponto de perder esse gosto quando entrou no primeiro ano do ensino médio, [...] realmente, deixou de ser um prazer quando obrigaram a fazê-lo contra minha vontade (Petit, 2008, p. 186).

Assim como o caso das Educadoras 4 e 6 e a jovem Bopha, da obra de Petit, as crianças também podem inaugurar seu percurso leitor a partir do encantamento por um livro, ou por uma leitura bem conduzida pela mediadora.

Em continuidade aos retornos apresentados pelas professoras, as questões em sequência trataram acerca da relação das professoras com a leitura de literatura na atualidade. Buscamos descobrir com que frequência elas realizam leitura de textos literários e se elas se consideram leitoras. A inserção destas questões no questionário se justifica por corroborarmos as acepções postuladas por Silva (2015, p. 496), ao afirmar que “uma das premissas básicas para mediar a leitura na escola é que o mediador seja leitor, pois desta forma, ele terá mais claro para si mesmo, não apenas as metas pedagógicas, mas a sua própria experiência íntima com o texto”. Este entendimento bastaria para que o exercício da função de mediador presumisse um leitor, mas não o é. Petit (2008), ao discorrer sobre o ‘como nos tornamos leitores’, declara:

mesmo nos meios mais familiarizados com o livro (inclusive nos meios editoriais e das bibliotecas, da universidade ou da pesquisa científica!), muitos são os que não leem ou que limitam sua prática de leitura a uma área profissional restrita ou a um determinado gênero de livro. É comum encontramos universitários que leem apenas teses e trabalhos de mestrado, bibliotecários que se limitam a ler as contracapas dos livros e revistas técnicas, ou professores de literatura que folheiam apenas os manuais pedagógicos. Também é comum observarmos [...] pessoas de origem modesta que se entregam à leitura com muito prazer (Petit, 2008, p. 166-167).

Nessa direção, assentamos a necessidade de conhecer o lugar da leitura, em especial a literária, no cotidiano das docentes pesquisadas. Assim, somando-se às outras indagações, a questão treze circunda a frequência com que as educadoras realizam leituras. Os resultados nos revelaram que, das dez professoras, quatro professoras (E 4, E 5, E 7 e E 8) leem “raramente”; uma, mensalmente (E2); duas (E 3, E 6), semanalmente; e as outras três (E 1, E 9 e E 10) afirmaram ler “diariamente”. Essa questão nos faz supor que, para algumas docentes, os livros literários lidos com as crianças talvez não sejam considerados “leituras literárias” e, portanto, não foram computados, já aquelas que assinalaram a opção “semanalmente” destacaram que essa leitura se referia àquela feita como preparação para mediação de leitura para as crianças, ou seja, livros endereçados ao público infantil.

As duas questões seguintes a esta que acabamos de analisar funcionam como uma espécie de ‘complemento’. A imediatamente seguinte solicitava que a professora apontasse a razão pela qual a leitura *não* era realizada com frequência. A maioria das professoras atribuiu à “falta de tempo”, apenas a Educadora 8 justificou como “falta de vontade”. Sucessivo a este quesito, a última pergunta demandava que as docentes se conceituassem como leitoras ou não leitoras, seguindo de justificativa para resposta dada. Os resultados mostraram que apenas E 4, E 5 e E 6 afirmaram que não se consideram leitoras. As Educadora 4 e Educadora 5 afirmaram que não se consideram leitoras, porque não leem com frequência, e E 6 informou que a demanda do trabalho impedia que ela pudesse se dedicar à leitura. Ademais, E 4 observou que uma das razões, também, era devido ao alto preço dos livros literários. As demais docentes assinalaram a opção “sim”, ou seja, se consideram leitoras.

A respeito das questões apontadas acima, entendemos que definir o sujeito como leitor ou não leitor é uma tarefa complexa e tem sido tema de muitas pesquisas e reflexões no campo acadêmico, sobretudo quando associamos a esta definição o adjetivo ‘literário’ e/ou quando pensamos os suportes em que se dão a leitura e o gênero do texto. Não é nossa intenção, nessa pesquisa, trazer à baila estas problemáticas, todavia, a fim de traçar um ponto de partida, tomemos os dados apresentados pelo Instituto Pró-Livro, por meio da pesquisa *Retratos da*

Leitura no Brasil, com o fito de ponderar os resultados destas últimas questões. Segundo a pesquisa referenciada anteriormente, que teve sua última edição publicada em 2020, é considerado leitor todo aquele que leu ao menos um livro nos últimos três meses (em relação ao período em que se deu a coleta de dados da pesquisa) e, por conseguinte, não leitor é o indivíduo que não leu nenhum livro no período de três meses. Partindo dessa proposição, podemos dizer que o discurso das professoras dialoga com os resultados da pesquisa do referido Instituto.

De acordo com a justificativa apresentada pelas docentes E 1, E 2, E 9 e E 10, o fato de serem “leitoras” se explica pela necessidade do exercício da profissão, para “atualizar-se”, para ampliação do conhecimento e porque “a leitura desenvolve a oralidade”, foi o que pontuou a Educadora 10. A Educadora 3 e a Educadora 7 concluem que são leitoras. A respeito da informação, estas docentes alegam que são leitoras porque a leitura que elas realizam é motivada pelo prazer em ler, pelo gosto. E 8 diz que se considera leitora porque lê literatura infantil para os alunos diariamente e realiza leituras formativas para sua prática pedagógica.

Entretanto, um fato incoerente nos chama a atenção: essa mesma docente, em questões anteriores, afirmou que lê ‘raramente’ e que a razão seria a ausência do desejo de ler. As respostas da professora nos levariam a uma dúvida sobre a relação que ela estabelece com a leitura, ou ainda poderíamos inferir que, para E 8, de fato, o contato com a leitura é esporádico. Contudo, no nosso entendimento, deduzimos que a professora ainda não está muito segura daquilo que entende por leitor e literatura. Em consonância com o exposto, podemos chegar a essa dedução a partir das observações *in loco* – dados que apresentaremos em seção posterior – realizadas na turma de E 8 e que, embora essa pesquisa ainda esteja em curso, é uma das turmas do CMEI em que mais se percebe a presença de práticas de leitura.

No que concerne à justificativa para não realizar leituras, a amostra coletada no CMEI coincide com a então pesquisa do Instituto Pró-Livro (2020). De acordo com os dados coletados em 2019, 47% das pessoas ouvidas apresentaram como razão para não ler o fato da falta de tempo e 5% justificam-se pelo alto custo dos livros.

Fazendo uma análise das respostas apresentadas nesse bloco em que investigamos a formação leitora, percebemos, ainda, que, de modo inicial, as respostas das questões quando observadas num todo nos parecem um pouco destoantes. Conforme podemos observar por meio das questões 13: *Com que frequência você lê livros de literatura?* E a questão 15: *Atualmente, você se considera leitora? Por quê? Comente sua resposta.* – enquanto sete professoras se consideram leitoras, apenas três assumem que gostam de ler e que leem diariamente. Porém, a motivação da leitura é a necessidade em virtude do trabalho. De certo modo, esses dados, ainda

que de modo inicial, sinalizam a pertinência dos estudos que se voltam para o exercício da prática docente. Nesse sentido, percebemos que as ações docentes, independentemente da faixa etária, não são predizíveis. Logo, a prática docente tem enorme importância, como advogamos no bojo desta pesquisa, e para se chegar a resultados mais seguros em investigações dessa natureza, se faz necessário conhecer o que factualmente acontece no espaço escolar.

Nessa perspectiva, os tópicos seguintes darão continuidade à apresentação e à discussão dos dados coletados. Neles, apresentaremos nossas apreciações a partir das observações nas situações de mediação de leitura desenvolvidas pelas professoras com as crianças e, na sequência, as reflexões tecidas à luz das entrevistas grupais, realizadas pela pesquisadora com a equipe docente. Na seção imediatamente seguinte a esta, buscaremos conhecer melhor o trabalho desenvolvido pelas professoras e de que forma é mediado o contato da criança com o texto.

3.4 Mediações de leitura literária no cotidiano do CMEI: o olhar da pesquisadora

Descrever e tecer considerações acerca da realidade escolar é algo complexo e desafiador, sobretudo quando os estudos se debruçam sobre os saberes construídos nas relações entre os sujeitos que nela atuam. Segundo Certeau (1985), no que tange ao acesso à realidade pesquisada, o ato de descrever é carregado de muita responsabilidade. Nesse sentido, enquanto pesquisadoras da mediação de práticas de leitura que se dão em instituições de Educação Infantil, buscamos ter sempre em horizonte os marcos apontados na base teórica e o lugar de fala das professoras que atuam na unidade investigada, que, como discutido no primeiro capítulo, traz consigo marcas históricas.

Nessa direção, recordamos as palavras de Amorim (2007, p. 14) ao afirmar que o encontro dialógico entre os sujeitos nas pesquisas em Ciências Humanas é “lugar de tensão porque entre eu e o outro, entre o retrato que faço de alguém e o retrato que ele faz de si mesmo, há sempre uma diferença fundamental de lugares e, portanto, de valores”. Por esta razão, optamos por um percurso metodológico que abarcou três estratégias de coleta de dados: questionário, observações diretas e entrevista coletiva. Nosso intuito é de que estes instrumentos se completem para que possamos apreciar o recorte da realidade não apenas sob o olhar do sujeito pesquisador que interpreta aquilo que presencia, mas, também, do lugar em que se ouve a voz do sujeito pesquisado (Amorim, 2007, p. 14).

O primeiro instrumento metodológico pensado para esta investigação foi a observação, pois, como discorre Ludke e André (1986), o referido instrumento de coleta de dados permite

uma maior aproximação do pesquisador com seu objeto de investigação. Para estes autores, a observação é o modo mais assertivo para verificar a ocorrência de um dado problema, trazendo muitas vantagens para quem investiga. Assim, os autores supracitados salientam que:

a observação direta permite também que o observador chegue mais perto da "perspectiva dos sujeitos", um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações (Ludke; André, 1986, p. 26).

Haja vista a questão principal que rege esta pesquisa centrar-se em torno do modo como ocorre a mediação de práticas de leitura, uma das necessidades era a de acompanhar de perto as sessões de mediação, uma vez que a análise não prescinde o conhecimento de outros elementos que estão imbricados na mediação, a exemplo da recepção das crianças, em que alguns dos informantes não podem falar.

Mediante o exposto, as considerações principais, nesse sentido, referem-se a aspectos como: espaço em que se deu a atividade; que atividade foi desenvolvida (proferição; contação; roda de leitura...); obras selecionadas; o que aconteceu no “Antes”, “Durante” e “Depois” da leitura/contação e o que se pode inferir, a respeito da atuação da professora durante a mediação, entre outras informações que nos levassem a responder a problematização apontada por esta dissertação. Assim, durante o semestre 2023.2 estivemos, semanalmente, no CMEI Arlete Nunes, das 7:30 às 11:00h⁷. Nesse ponto o leitor pode estar se perguntando quanto à explicitação do nosso papel e dos propósitos da pesquisa junto aos sujeitos investigados e como se deu os primeiros contatos com esses sujeitos.

Retomando alguns apontamentos iniciais desta dissertação, antes de iniciar a parte exploratória da pesquisa, já havíamos realizado algumas visitas à instituição escolar, tendo por fito conferir a pertinência de desenvolver ali nossa pesquisa, além de sentir a opinião e possível abertura da equipe da unidade para que pudéssemos realizar uma investigação no referido campo. Aproximando-se do início da coleta de dados, participamos do planejamento pedagógico que aconteceu no início do semestre com todos os funcionários. Na data marcada, precisamente no dia 3 de julho de 2023, realizamos nossa primeira visita “formal” à unidade. Na ocasião, foi possível conhecer toda equipe, desde pessoal de apoio, merendeiras, professoras

⁷ As visitas com o intuito de coletar informações referentes às sessões de mediação ocorreram apenas no turno da manhã, pois as próprias professoras informaram que as práticas que aconteciam no turno da tarde eram esporádicas e não tinham planejamento prévio, o que impossibilitava saber com antecedência dia e turma que (e se) realizaria atividades de leitura.

e monitoras. Ali, nos apresentamos e de modo muito sintético expusemos a razão de nossa presença na unidade pelos próximos meses.

Logo em seguida, tivemos a oportunidade de conversar apenas com o grupo de professoras. De imediato, percebemos que foi um momento extremamente relevante e necessário para conhecer a instituição, a dinâmica de funcionamento e de organização das atividades realizadas com as crianças, além de estabelecer vínculos com os sujeitos que nela atuam. Conversamos com mais detalhes a respeito da pesquisa e ouvimos algumas dúvidas por parte das professoras: “Quando você vem?”; “Vai visitar todas as turmas?”; “Você vai permanecer até quando?” Nesse encontro, as educadoras também nos contaram, de maneira geral, como acontecia o trabalho com a leitura nas suas turmas, a frequência, os dias em que ocorriam as práticas com o texto etc. Essas e outras informações nos auxiliaram a estabelecer o dia – sexta-feira – e o turno da manhã como momento adequado para as visitas ao CMEI, tendo em vista que todas as professoras informaram que as práticas ocorriam semanalmente, na sexta-feira e pela manhã em virtude de uma rotina de atividades pré-estabelecidas.

A esse respeito, o quadro 4 abaixo apresenta como se organiza a rotina das crianças no CMEI. No nosso entendimento, conhecer a dinâmica das atividades vividas por crianças e professoras também nos ajuda a compreender o espaço que outras experiências, além dos cuidados com higiene e alimentação, têm no cotidiano da Educação Infantil do município de João Pessoa, uma vez que esse quadro é vivenciado por toda a rede municipal com alterações ínfimas, segundo as particularidades de tempo e espaço de cada unidade. O quadro a seguir corresponde à rotina da turma de maternal I, porém as demais turmas seguem as mesmas atividades ajustando-se apenas frações de minutos entre uma e outra atividade.

Quadro 4 – Quadro de rotina das turmas do CMEI Arlete Nunes

Rotina diária	
Horário	Atividades
7h/7h15.	Acolhimento das crianças
7h30.	Troca de roupas, lavar as mãos com água e sabão
7h45.	Café da manhã
8h:35.	Banho de sol/hora do parquinho
9h.	Lanche
9h15.	Vivências: interações e brincadeiras nos diferentes espaços do CMEI com diversas linguagens e materiais
10h.	Banho

10h30/10h45.	Almoço
11h15.	Escovação dos dentes
12h.	Repouso
13h30.	Lanche
14h15.	Vivências: interações e brincadeiras nos diferentes espaços do CMEI com diversas linguagens e materiais
15h.	Banho e troca de roupas
15h45.	Jantar
17h.	Saída (aguardar a chegada dos familiares com músicas, cantigas em grupo ou contações de histórias)

Fonte: CMEI Arlete Nunes (organizado pela autora)

Conforme já mencionado, consideramos pertinente situar o cotidiano das crianças e das professoras do CMEI e seu funcionamento, pois, deste modo, nossa análise deve considerar esta organização como aspecto que sustenta e oportuniza o desenvolvimento das práticas para e com as crianças na instituição. Cabe a ressalva, também, acerca dos dados apresentados no quadro 3 da seção 3.3 deste capítulo, em que mostramos a quantidade de crianças por turma. De certo, estes elementos implicam desafios no cotidiano destas professoras. Sendo assim, contextualizando a pesquisa ao enunciado acima, reafirmamos a igual necessidade de considerar estes pressupostos ao tomar o trabalho docente com a leitura literária como objeto de análise.

Durante os cinco meses seguintes, as observações foram realizadas uma vez por semana, revezando as turmas⁸. Destacamos que, para além desses momentos em que estivemos na unidade para observar, especificamente as sessões de mediação de leitura em cada turma, ocorreram concomitantemente outros momentos e práticas diversas em que nos fizemos presente, a saber: planejamentos pedagógicos, encerramento de projetos (mesmo os que não estavam ligados à literatura), atividades com as famílias, entre outros. Embora esses momentos não se configurassem, diretamente, como elementos de análise, isso possibilitou conhecer as relações que se dão entre os sujeitos que compõem o CMEI. Assim, também, foi nosso propósito o de “construir a trajetória da pesquisa em seu movimento, não de forma improvisada, mas com um planejamento que se forjou pelo diálogo constante com os envolvidos e pelas impressões apreendidas nesse processo” e, mesmo nos limites de tempo e espaço que uma

⁸ Cumpre ressaltar que, no período em que aconteceram a coleta de dados, houve algumas interrupções na “rotina” das turmas. Projetos, datas comemorativas, suspensão de aulas em virtude de feriados prolongados e ausência de professoras por questões de saúde.

pesquisa de mestrado permite, tais aproximações auxiliaram na interpretação dos dados coletados (Schmitt, 2008, p. 62).

Antes de iniciarmos as reflexões acerca dos episódios apreciados, cabe fazer alguns apontamentos: primeiramente, no período que se iniciaram as observações *in loco*, optamos por utilizar as primeiras visitas às turmas com a finalidade de conhecermos melhor a realidade do trabalho docente na unidade, além de permitir que as crianças nos vissem e, de certo modo, pudessem se familiarizar com nossa presença, mesmo que na posição de observadoras, pois retomando os escritos de Ludke e André (1986), uma das críticas apontadas ao método da observação corresponde à alegação de que a presença do pesquisador provoca alterações no comportamento dos sujeitos observados. Somados a isso, o início da entrada no campo de investigação coincide com a retomada das atividades após o período de recesso que marcava o fim do primeiro semestre escolar. Como sabemos, os períodos subsequentes a férias/recessos demandam um tempo para (re)adaptação e retorno regular à rotina, sobretudo para as crianças.

Ademais, destaca-se que os registros⁹ elaborados se referem exclusivamente às seções de mediação de leitura nas turmas observadas. Logo, as demais visitas e observações realizadas não compõem objeto de nossa apreciação. Assim, salientamos, no que tange ao escopo das análises, foi realizado um relato por turma¹⁰. Além disso, das dez turmas atendidas no CMEI, não foi possível acompanhar práticas de mediação de leitura na turma em que a professora¹¹ E 4 atuava. Logo, nossos relatos individuais referem-se a nove turmas, acrescidos de uma atividade coletiva desenvolvida por todas as turmas, conforme descrito nos registros de observações no Apêndice E da pesquisa.

Transcorridos 30 dias a partir da nossa chegada à unidade, realizamos o acompanhamento da primeira atividade de leitura com a turma da professora E 7, ocorrida em 4/8/2023. Baseadas no fato de que todas as turmas desenvolvem práticas de leitura uma vez por semana – nas sextas-feiras – optamos por não comunicar previamente a turma que seria

⁹ O registro das observações das sessões de mediação encontra-se no Apêndice E desta dissertação.

¹⁰ Como demonstra a tabela 1, na maioria das turmas presenciamos apenas 1 sessão de mediação de leitura. Diante disso, apresentamos e analisamos, nos registros das práticas, apenas uma sessão por turma.

¹¹ Inicialmente, a professora que conduzia a turma mudou de função e pouco depois que a profissional substituta chegou à unidade afastou-se para licença médica, sendo necessário o agendamento de uma nova educadora. Esta última sendo aquela que participou da pesquisa. A professora participou das etapas correspondentes ao questionário e grupo focal, mas práticas de leitura não foram realizadas na turma, no dia de nossa visita à sala ou em outros dias que fossem de nosso conhecimento, o que nos levou a inferir que a referida turma não vivencia experiências com o texto literário com a mesma frequência que as demais.

acompanhada durante nossa visita, com exceção das turmas conduzidas pelas professoras E 1, E 3 e E 9, às quais comunicamos o dia em que faríamos mais uma visita ao grupo.

Para iniciar nossa apreciação sobre os dados, apresentamos a tabela 1, em que se sistematizam algumas informações, até aqui, mencionadas. Entre elas, o número de visitas individuais a cada turma, quantas práticas de leitura presenciamos e o local em que se deu a atividade relatada. A nível de esclarecimentos, cabe informar que as primeiras visitas ao CMEI ocorreram entre segunda e sexta-feira e com uma frequência de duas vezes por semana, tendo em vista que nosso objetivo era tão somente estar junto das turmas e entender a rotina de cada uma delas. Outro ponto a se destacar refere-se à tabela abaixo. Nela, podemos verificar que algumas turmas receberam mais visitas que outras. Isso se deu por algumas ausências¹² das professoras durante nossas idas ao CMEI.

Tabela 1 – Dados das observações no CMEI Arlete Nunes

Professora	Nº de visitas	Nº de práticas de leitura observadas	Espaço coletivo em que ocorreu a prática de leitura registrada
Educadora 1	3	1	Sala de referência
Educadora 2	3	1	Sala de referência
Educadora 3	3	1	Solário
Educadora 4	1	0	-
Educadora 5	4	1	Sala de referência
Educadora 6	3	2	Sala de referência
Educadora 7	2	1	Área externa
Educadora 8	4	3	Sala de referência
Educadora 9	3	1	Sala de referência
Educadora 10	2	1	Sala de referência

Fonte: organizada pela autora

Tomando como guia de análise o roteiro de observação elaborado para esta pesquisa, o primeiro ponto a ser observado foi o espaço da unidade em que se deu a prática de leitura com as crianças. De acordo com Segabinazi (2017) e Abramovich (2009), o espaço onde as práticas de leitura se dão, seja na biblioteca, seja no pátio, seja na sala de aula, deve ser organizado de

¹² Durante o período de coleta de dados, algumas professoras estiveram ausentes por questões de saúde. Com destaque as professoras E 7 e E 10 que, nos últimos dias do ano letivo, foram afastadas de suas atividades laborativas por tempo indeterminado.

modo que torne o momento propício à leitura. Nessa lógica, corroboramos com as autoras mencionadas que o ambiente também é um elemento que favorece a leitura, pois como destaca Silva e Martins (2010, p. 34):

sabe-se que as primeiras experiências de leitura da criança são marcantes não só pela compreensão dos significados do texto, mas também pelos modos de ler, pela entonação de voz do leitor, pela relação afetiva com o leitor-mediador e com o ambiente em que a leitura se desenvolve, por tudo aquilo que circunda o texto e com ele estabelece relações.

Segundo os dados da tabela 1, entre as turmas observadas, apenas duas práticas realizaram-se no espaço externo à sala em que as crianças vivenciam sua rotina. Uma das práticas ocorreu no solário e a outra na área de vivência junto ao refeitório. Para a prática desenvolvida na área de vivência, a professora organizou o ambiente com tapetes e tatames emborrachados para acomodação das crianças, enquanto os livros foram dispostos sob dois bancos do refeitório que, deslocados e dispostos em forma de “L”, serviram como suporte para os livros.

A professora que conduzia o momento comentou que tem preferência por práticas de leitura no ambiente externo à sala e que comumente utiliza esses espaços, salvo a coincidência do seu uso por outras turmas para não atrapalhar a concentração das crianças na leitura. Seja por familiaridade ou pela organização do ambiente, que, de certo modo, demarcava o local da prática, as crianças mantiveram-se envolvidas com o momento e dado o modo como interagiram concluímos que atenderam à proposta da docente, pois embora o grupo estivesse num ambiente amplo que também é usado para jogos e brincadeiras livres, permaneceram, durante toda prática, concentrados nos livros e na leitura da professora.

No seu turno, para a atividade desenvolvida no solário, a respectiva professora informou para as crianças – antes de sair da sala – o que eles iriam fazer naquele momento: “vamos fazer uma rodinha lá fora da sala para ouvir uma história” e como deveriam se comportar durante a prática (E 3. Diário de campo, registro de observação do dia 1/12). A professora ajudou a turma a organizar-se em círculo, de modo que ficasse confortável e ela estivesse visível para todos. O espaço recebia parcialmente a luz do sol, o que incomodou algumas crianças, que foram reorganizadas para que a sessão de leitura acontecesse.

Nesta prática, as crianças mantiveram-se tranquilas e atentas até certo momento. Não sabemos ao certo se pela duração da atividade ou pela ansiedade para o momento das brincadeiras que viriam em seguida, as crianças começaram a demonstrar falta de interesse. Ficavam dispersas, conversavam entre si, ao que a professora advertia pedindo atenção e

pontuando que logo-logo eles poderiam sair para brincar no parquinho de areia. As crianças se tranquilizavam por um instante, mas subitamente outra retornava à pergunta sobre quando eles iriam brincar.

Com relação às turmas que desenvolveram as sessões de mediação dentro da sala, todas fizeram a leitura em um cantinho do próprio ambiente, organizados em círculo ou semicírculo. Apenas a professora E 6 fez uso de um tapete para que as crianças se sentem juntas. As ações das professoras dialogam com os escritos de Oliveira (2010, p. 47) quando discorre sobre o momento literário. Para tanto, a autora pontua que é indispensável “permitir que as crianças saiam das carteiras escolares e fiquem à vontade para usufruir da história. Um ambiente confortável contribui para a criança se entregar ao enredo da história”. Depreendemos das palavras da referida autora que o momento de leitura convoca um clima que garanta o espaço do leitor e suas respostas ao texto.

Alinhado a este argumento, Corsino (2010) comunga em defesa de um ambiente que deve transmitir aconchego, de modo que seja convidativo à prática da leitura. Outrossim, o espaço preparado para o desenvolvimento da leitura deve igualmente possibilitar a livre circulação dos pequenos, sobretudo para os bebês que participam destes momentos com todo o seu corpo em movimento. Logo, pensando a particularidade do público da EI, cabe o uso de objetos como almofadas ou até mesmo, a depender das condições da unidade, de espaços com mobílias que acomodem os leitores, como sofás, colchonetes etc. Entretanto, como mencionamos na seção 3.2 deste capítulo, o CMEI não dispõe de salas de leitura ou bibliotecas, e os espaços coletivos que podem acolher essas atividades são precários.

Além do ambiente, a seleção das leituras também esteve em nossa pauta de observação. A partir das discussões apresentadas em nosso aporte teórico, acreditamos ter ficado clara a relevância da qualidade literária dos textos a serem apresentados às crianças, bem como suas implicações na formação leitora dos pequenos. Sendo assim, estabelecer critérios para escolha dos textos a serem mediados é um trabalho intrínseco das professoras mediadoras de leitura. A tabela 2 lista as obras trabalhadas com cada grupo de crianças.

Tabela 2 – Leituras selecionadas para as mediações

Professora	Texto literário	Editora	Edição pertence ao PNLD literário?
Educadora 1	<i>A joaninha; A onça</i> (Mary e Eliardo França)	Tribos	Não
Educadora 2	<i>Dona Aranha</i>	-	-

Educadora 3	<i>Lá dentro e lá fora</i> (Mary e Eliardo França)	Tribos	Não
Educadora 5	<i>Os três porquinhos</i>	-	-
Educadora 6	<i>É igual, É diferente</i> (Mary e Eliardo França)	Tribos	Não
Educadora 7	<i>Abraço de urso! Triste</i> (ilustrador: Garry Fleming)	Todo livro	Não
Educadora 8	<i>Brilha, brilha estrelinha</i> (ilustrador: Trace Morroney)	Vale das letras	Não
Educadora 9	<i>Já sou grande! Olha o que sei fazer</i> (Maria Carluccio)	Globinho	Sim
Educadora 10	<i>Tato, o gato</i> (Rob Scotton)	Rocco	Não

Fonte: elaborada pela autora

A respeito dos livros apresentados na tabela 2, observa-se que três professoras (E 1, E 3, E 6) utilizaram livros da mesma coleção e de mesma autoria. A partir das observações, percebemos que boa parte do acervo das turmas é formado por coleções e há um número significativo de obras de autoria de Eliardo e Mary França, os mesmos selecionados pelas três turmas citadas. As obras dos respectivos autores compõem a Coleção Corre Cutia, editada pela editora Tribos, e carregam muitos aspectos similares no seu suporte material: tamanho do livro, a gramatura do papel, paleta com cores fortes, fonte do texto verbal, o tema do enredo que versa sobre animais e as ilustrações que ocupam a maior parte das páginas.

Além disso, uma outra obra que nos chamou atenção foi *Abraço de urso, triste!* selecionada pela Educadora 7. Esse livro também pertence a uma coleção: *Abraço de urso*. São obras com um projeto gráfico endereçado ao público da Educação Infantil, pois possuem pequenas dimensões, formato quadrado, cartonado e com pontas arredondadas, e assim como a coleção Corre Cutia mencionada, percebemos que esta coleção também traz muitos aspectos idênticos em seus livros.

A variação constava em um pequeno detalhe do título, pois todos traziam o nome da coleção “Abraço de urso” e alternavam o nome do sentimento e a cor da fonte da palavra, o que nos faz inferir que cada livro traz no enredo um sentimento vivido pelo ursinho, personagem central da obra (Diário de campo, registro de observação do dia 4/8).

O livro lido na turma da professora E 8 faz parte, igualmente, de uma coleção: *Livros de versinhos*, da editora Vale das Letras, que segue um padrão entre as obras como as demais coleções citadas. Ainda sobre as obras utilizadas para leitura, apenas uma delas: *Já sou grande! Olha o que sei fazer* (Maria Carluccio) pertence ao programa de políticas públicas de

distribuição do livro. Abre-se um parêntese para acrescentar que, dentre os aspectos elencados pelas professoras nas entrevistas para a escolha dos livros, o selo do Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD) não foi mencionado na fala das docentes. Destaca-se, também, que apenas as obras lidas com as turmas conduzidas pelas educadoras E 8 e E 10 não pertenciam ao pequeno acervo da turma. A professora E 8 fez uso do acervo de obras que ficam guardadas no armário da secretaria do CMEI. Já E 10 realizou a leitura a partir de um livro que pertence a uma das crianças da turma, enquanto as turmas conduzidas por E 2 e E 5 participaram de uma contação de histórias, sem a presença do livro físico.

No período das observações, foi possível ter contato com o acervo de livros do CMEI. Cumpre esclarecer que cada turma possui um acervo próprio, o qual deveria estar no Cantinho de leitura da sala. Além destes, há alguns exemplares de livros infantis que ficam guardados na secretaria do CMEI e, em meados do segundo semestre, a unidade recebeu um acervo de obras infantis – Caixa literária (brinquedoteca) da editora Ciranda Cultural¹³ –, porém esse material não havia sido distribuído para as turmas. Segundo a gestora, iria ser realizado um planejamento para pensar a distribuição dos livros entre as turmas ou outra estratégia de uso que garantisse que os livros não seriam “perdidos”. Dentro da variedade verificada nas turmas, há uma grande parte de obras conservadas, mesmo aquelas que foram manipulados pelas crianças, o que, por sua vez, indica pouco manuseio. Tomamos essa hipótese por não termos visto, durante nossas visitas, esses objetos ao alcance das crianças, sobretudo nos grupos dos bebês e crianças bem pequenas.

A respeito das obras disponíveis para uso das turmas, se tomarmos como referência as considerações discutidas no capítulo 2, como pertinência temática, projeto gráfico, textos e ilustrações, alguns podem ser considerados de qualidade e há os que não atendem a estes critérios (a maior parte). Isso significa que a composição e qualidade literária do acervo também se revela como elementos que devem ser ponderados em nossa avaliação, bem como enfrentados pela instituição. É relevante pontuar que, na instituição, o cuidado com o acervo é perceptível, uma vez que sua ampliação depende de ações das políticas públicas de distribuição do livro e da administração municipal. Desse modo, as educadoras guardam os livros com a intenção de preservar, da forma que acreditam que deva ser. E como podemos perceber, o objeto

¹³ A Caixa Literária é um material vendido pela editora citada acima. Trata-se de literalmente uma caixa organizadora – contendo 70 livros, classificados pela editora como livros de literatura infantil. É um material endereçado a bebês e crianças pequenas, em que encontramos obras diversas como: livros de banho, livros-brinquedo, pop up, entre outros.

livro acaba por assumir um status de objeto sagrado que não deve estar ao alcance dos pequenos, o que implica em mais um obstáculo na formação de leitores.

Ainda percorrendo sobre o acervo disponível no CMEI e as leituras selecionadas pelas docentes, constatamos que as obras *Lá dentro e lá fora; É igual, É diferente* (Mary e Eliardo França) e *Abraço de urso! Triste* (ilustrador: Garry Fleming), acabaram por ser utilizadas com fins pedagógicos. Partindo da análise das características gráfico-editoriais, textuais e temáticas, pode-se concluir que os livros empregados nas atividades de leitura não apresentam características propriamente literárias, ainda que possuam narrativas e personagens que possam interessar ao público infantil. Além destas, a obra apresentada pela professora E 9 (embora fosse uma obra com pequenos textos que dialogam com as ilustrações, tema adequado à faixa etária, projeto gráfico que atende uma qualidade estética etc.) teve como foco, por parte da docente, mostrar para as crianças ações que elas devem realizar para conquistar sua autonomia.

Analisando os registros, infere-se aqui que, para as docentes, as obras escolhidas desempenham uma dupla função: a função de aproximar a criança da cultura letrada por meio do contato com o livro, bem como abordar temas educativos que devem ser ensinados às crianças (Paiva, 2008). Tais percepções se dão a partir da nossa observação e que se confirmam através das conversas com as educadoras durante as entrevistas, as quais abordaremos na próxima seção.

Outrossim, observa-se que, para as turmas dos bebês, não houve a presença do livro. Para as respectivas turmas, a atividade registrada foi a contação de histórias, como descrito em nossos relatos. Ressaltamos que essa ausência do objeto livro ocorreu em todas as idas até as turmas citadas, com exceção para turma da professora E 5, que, em uma das visitas realizadas, presenciamos um momento em que livros de pano, de banho e cartonados circulavam entre o grupo livremente, embora sem a presença de um adulto junto aos bebês, que lesse ou que compartilhasse do momento com as crianças.

Diante do exposto, reafirmamos nossas concepções de que a seleção dos textos se caracteriza como a primeira ação em direção a uma experiência de leitura exitosa. Nessa linha de pensamento, nos apoiamos nas palavras de Paulino (2010, p. 118), que enfatiza a necessidade de superar o uso de “textos fracos e previsíveis” para e com as crianças. Isso implica garantir o acesso a obras diversas, tanto em sua materialidade como nos “temas” por elas tratados, como defende tantos outros pesquisadores, a exemplo de Marisa Lajolo (2005). De acordo com os estudos desta autora, este aspecto também deve ser entendido como elemento fundamental a ser considerado nas práticas de leitura para as crianças. Pauta que estamos defendendo no curso

dessa investigação, sobretudo porque possibilita que, mesmo bebês e crianças pequenas, experienciem outras relações e se aproximem de uma diversidade de argumentos.

Tendo discorrido sobre a seleção das obras e o ambiente em que ocorreu a prática de leitura, passamos agora a apreciação do terceiro ponto elencado para nossas observações: a estratégia utilizada para mediar a leitura literária com as crianças. Que atividade foi desenvolvida pelas professoras com suas turmas? Leitura; contação; roda de leitura... Sabe-se que um dos compromissos propostos para etapa da Educação Infantil deve ser a promoção de experiências diversas com a cultura (DCNEI, 2010). Nesse sentido, quando refletimos acerca das práticas com a leitura de literatura na EI, somos conduzidos a ponderar uma ampla gama de elementos intrínsecos no processo de construção das ações. O que nos leva a buscar conhecer as estratégias articuladas pelas educadoras, e se as experiências de leitura contribuem para a formação leitora na primeira infância.

Mediante essas reflexões, tomamos como ponto de partida as informações apresentadas na tabela 3. Nela, constam a metodologia usada pela professora e os recursos materiais que fizeram parte da mediação. Cumpre recordar que os registros se referem a uma das visitas realizadas em cada turma.

Tabela 3 - Estratégias utilizadas nas práticas de leitura

Professora	Estratégia utilizada	Recursos materiais	Atividade após a leitura
Educadora 1	Leitura e descrição das ilustrações	Livro e guarda-chuva personalizado com animais em feltro	Breve conversa e vídeo com música
Educadora 2	Contação	Luva “cenário” em feltro	Não houve
Educadora 3	Leitura	Livro, amplificador de voz	Síntese da história e escolha de três crianças para ler a mesma obra
Educadora 5	Contação	Personagens em feltro	Vídeo com a mesma história (cantada)
Educadora 6	Leitura compartilhada entre criança e professor	Livro	Desenho e confecção de aviãozinho
Educadora 7	Leitura	Livro	Breve conversa
Educadora 8	Leitura	Livro, amplificador de voz	Síntese da obra e roda de leitura

Educadora 9	Leitura de imagens e adaptação do texto verbal pela professora	Livro	Escolha de crianças para lerem a mesma obra e roda da leitura
Educadora 10	Leitura	Livro	Breve conversa

Fonte: elaborada pela autora

Conforme exposto, ocorreu um certo “equilíbrio” no uso das estratégias para leitura, em que quatro grupos participaram de práticas que envolveram contação de histórias e narrativas a partir das imagens do livro e outros três grupos participaram de proferições e uma leitura compartilhada. Assim, o livro, enquanto objeto, esteve presente em sete turmas do total de mediações observadas. E, apenas três professoras fizeram uso de outros recursos materiais durante as práticas de leitura.

Outro ponto observado nas turmas visitadas foi o fato de que percebemos que, após a sessão de mediação de leitura, apenas as professoras E 3, E 6, E 8 e E 9 possibilitaram o contato das crianças com a obra lida. Analisando esses dados nos questionamos: como as professoras asseguram o contato das crianças com o livro enquanto suporte que carrega as histórias? Sabemos das dificuldades que envolvem a formação leitora de crianças tão pequenas, além disso, consideramos que as histórias devem ser apresentadas às crianças por meio de uma ampla gama de estratégias: contações, músicas, imagens, fantoches, dramatizações, entre outras técnicas. No entanto, colocar o livro como suporte de leitura acessível aos pequenos deve ser entendido como elemento imprescindível à formação leitora.

Segundo Queirós (2012b), o livro é um objeto que só concretiza sua função mediante a presença de um leitor. Um leitor que acesse esse universo de palavras que foram selecionadas e organizadas esteticamente com os mais variados objetivos. Sendo assim, se faz extremamente relevante que bebês e crianças pequenas também se apropriem dele, que o investiguem e conheçam, através da leitura, as possibilidades de suas palavras.

Com base no exposto, recordamos a fala da professora E 2, ao nos explicar o modo como realiza as práticas de leitura com seu grupo. A professora pontua: “sobre livros, uso mais aqueles com gravuras (ilustrações) [...] Aí eu vou mostrando e perguntando: o que tem no livro? Que bichinho é esse? Aí eles vão falando [...]”. Mais adiante a professora acrescenta: “Se o texto for grande eu uso as gravuras e eu mesmo que vou inventando a história de acordo com as gravuras.” (Educadora 2). A fala da professora se assemelha à prática de outras colegas, a exemplo de E 1, que, durante a mediação de leitura observada, utilizou-se da estratégia de realizar a leitura alternando a “real” leitura do texto verbal com descrição das ilustrações, nos trechos em que o texto escrito era mais extenso.

Segundo nossa observação, esse modo de mediar a leitura do texto também esteve presente na prática da professora E 9. Além de explorar as ilustrações, a professora intercalava alguns comentários comparando as ações realizadas pela personagem da narrativa com a realidade das crianças da sua turma. Em alguns momentos, acrescentava a importância de seguir o exemplo da personagem que já tinha autonomia para realizar algumas atividades de rotina.

Sabemos que estabelecer relações entre histórias, ilustrações e as vivências individuais são elementos importantes para as crianças, e a mediação da professora por meio das intervenções, modulações da voz etc., é a chave de acesso à história. Contudo, embora esses subsídios sejam necessários à formação de leitores, o que a prática – e a fala nas entrevistas – das professoras revela é que são (re)construídas histórias, a partir das ilustrações ou com uma leitura parcial do texto verbal. Essa questão nos chama atenção, pois as professoras não oferecerem a leitura do texto escrito, na íntegra, embora as obras selecionadas para a referida prática tragam as duas linguagens – verbal e não verbal – e as ilustrações, vistas isoladamente, não constroem a narrativa.

Diante disso, ao que nos parece, na concepção das docentes, ler um texto extenso, respeitando as palavras do autor, não desperta a atenção das crianças. Tomamos como guia para essa ideia algumas afirmações levantadas pelas professoras durante nossas idas ao CMEI, que se mostraram uníssonas: “i) As crianças têm um tempo de concentração muito curto, são dispersas; e ii) É preciso desenvolver a oralidade das crianças fazendo com que elas se expressem, falem mais”.

De certo, os pontos levantados pelas professoras têm sua face de verdade. Entretanto, como nos esclarece Leite (2014), esse tipo de discurso toma como parâmetro o adulto. Para a autora, o mais adequado seria dizer que as crianças têm outro ritmo, outra forma de atenção. Além disso, desde cedo, bebês e crianças pequenas demonstram interesse e anseiam por apreender as palavras que ouvem nas conversas dos adultos. De modo similar, ocorre com as histórias que contamos/lemos para eles. Quando acostumados com livros e leituras, eles desejam se apropriar das narrativas ouvidas.

Em conformidade com o exposto e o diálogo que tecemos com diversos autores nessa pesquisa, fica claro que é igualmente fundamental que bebês e crianças pequenas tenham acesso à leitura de textos verbais. Nesse sentido, se faz relevante destacar a necessidade de reflexão, por parte do corpo docente, acerca das estratégias empregadas nas experiências com a leitura, posto que ouvir a leitura de um texto escrito e ouvir alguém contar uma história amparada na memória são experiências distintas e que uma não substitui ou anula a outra. Somado a isso, é

ela – professora – quem emprestará sua voz e seus gestos ao texto, além de estarem transmitindo “o que e como” a criança deve ler (Corsino, 2010).

Alinhado a esse pensamento, Girotto e Aguiar (2014, p. 3) esclarecem que:

o mediador de leitura pode e deve ler e contar histórias aos pequeninhos, o que será muito importante, todavia será preciso com que a criança realize por ela própria, inicialmente, as ações externas com o objeto livro, tateando, experimentando; na sequência imitando o adulto; mais tarde, levantando hipóteses e previsões de/na/pela/leitura literária, para ir forjando sua identidade como leitora.

Logo, entende-se que o trabalho com o texto literário não pode limitar-se apenas a uma forma de apresentar a literatura para as crianças, nem tampouco restringir o acesso a determinadas estratégias pela suposição de que não seja interessante ou que o bebê/a criança ainda não tenha maturidade para tal. A esse respeito, retomamos as palavras de Bajard (2014, p. 26), quando afirma que, embora o texto seja apresentado por meio da leitura realizada pelo mediador/a e os infantes sejam ouvintes, eles “[...] usufruem o prazer da literatura mediante a voz alta”.

Ainda que as professoras tenham demonstrado em suas falas, como veremos na seção seguinte, ideias mais abrangentes a respeito do trabalho com a leitura literária em suas turmas, o que observamos é que o acesso à leitura e ao livro se dá em momentos pontuais da rotina. A exemplo, quando a maioria das docentes salientam que há um dia específico para trabalhar a leitura literária, o que de fato foi confirmado com nossas idas ao CMEI. Ademais, observou-se a presença de livros ao alcance das crianças em apenas 2 salas. Somente as turmas conduzidas pelas professoras E 7 e E 8 possuem um espaço na sala, com livros e disponível aos pequenos, como mostra, por exemplo, na figura 8, o Cantinho da Leitura na sala da professora E 8.

Figura 8 – Cantinho da Leitura

Fonte: arquivo da autora

Em sentido oposto, as outras turmas não possuem um espaço com livros acessível aos pequenos. É importante destacar que ter um espaço físico reservado para o contato com livros é uma orientação que todas as unidades educacionais, seja de Educação Infantil ou do Ensino Fundamental I, recebem da coordenação pedagógica municipal. Cabe à professora da turma decidir a melhor forma de organizá-lo.

Retomando as discussões sobre as salas do CMEI Arlete Nunes, como posto, apenas as professoras mencionadas acima deixam os livros ao alcance das crianças. Notamos, igualmente, que, em outras salas, há a demarcação desse local, com exceção da sala do Berçário I, seja com a escrita na parede da sala indicando o lugar ou com um porta-livros (figura 9), mas em nenhuma delas havia a presença de livros no período em que visitamos as turmas.

Ressalta-se igualmente que todas as turmas possuem um pequeno acervo, mas que a maioria estava guardada fora do alcance visual das crianças. Na turma da professora E 3, por exemplo, os livros estavam dentro de uma caixa na parte superior de uma estante, enquanto o espaço demarcado para guarda desses objetos na parede estava vazio, como se vê na figura 9. Quando perguntamos à professora se a turma tinha livros, ela nos mostrou uma caixa com diversos materiais impressos embaixo de um balcão e outra caixa no alto da estante com livros mais conservados. A professora nos disse que guardava os livros porque “eles gostam de rasgar”, por esta razão, deixava uma parte para eles brincarem e outros guardava para não serem extraviados (E 3, diário de campo, 2023).

Figura 9 – Porta livros

Fonte: arquivo da autora

O relato de E 3 apresenta semelhanças com a perspectiva de outras docentes e das monitoras que também mantinham o acervo fora do alcance dos pequenos. Em uma de nossas visitas, presenciamos uma cena em que três bebês disputavam um livro que um deles conseguira pegar de cima do balcão. Ao perceber as crianças com os livros, a monitora recolhe e nos diz que eles não podem pegar livros, senão rasgam.

Em continuidade ao diagnóstico da pesquisa, passamos à apreciação de outro aspecto da mediação de leitura desenvolvida pelas professoras. Neste ponto, observamos o momento da prática de leitura em si. Como as professoras dão início a atividade com o texto para os pequenos? E o fechamento desse momento, como ocorre? Realizam alguma ação no momento antes e pós-leitura? Solicitam alguma tarefa? Acerca desse argumento, nos apoiamos nas pesquisas de Isabel Solé (2014) e das pesquisadoras Girotto e Souza (2010), como já discutido no aporte teórico desta pesquisa. Salienta-se que a observação desta organização para prática de leitura infere a presença de ações concatenadas que revelam uma visão mais ampla do trabalho com o texto literário.

Nesse sentido, em atenção a presença (ou não) de um momento “Antes” da leitura, notamos que todas as professoras agruparam as crianças em círculo para dar início a prática. As professoras E 1, E 6 e E 10 entoaram uma canção para introduzir o momento. Além disso, E 1 apresentou um recurso e, a partir dele, foi dando pistas do “tema” da história que seria lida, enquanto E 6 convida a criança que havia realizado a leitura em casa para falar sobre sua experiência com o livro e com a leitura em família. Apenas a professora E 7 explora o título e a capa do livro com as crianças. Fazendo algumas perguntas sobre a ilustração, a docente convida

as crianças a fazerem inferências sobre o enredo da história. Destaca-se que o momento que antecede o acesso ao texto – o Antes – cumpre um papel na formação leitora, pois, de acordo com Girotto e Souza (2010), as ações planejadas para esta ocasião referem-se a elementos motivadores para leitura do texto, ativando o conhecimento prévio das crianças.

A respeito do “Durante” a leitura, momento e estratégia que promove o acesso ao texto propriamente dito, acreditamos que a tabela 3 responde essa questão. Contudo, pontuamos alguns aspectos: a) A mediação realizada pelas professoras E 1 e E 9 baseou-se, praticamente, em questionar o que as ilustrações apresentavam. À medida que as professoras passavam as páginas e perguntavam o que as crianças viam, faziam uma leitura a partir das imagens mostradas, uma vez que não utilizavam a leitura completa do texto escrito, como expomos anteriormente; b) Um dos pontos observados, também, foi o fato de a maioria das professoras não explorarem os elementos paratextuais da obra, como: capa, quarta-capa, autor, ilustrador, entre outros; c) Nas mediações realizadas com bebês e crianças bem pequenas não houve nenhuma prática de proferição com o livro. Seja na sessão descrita no registro de observação (Apêndice E) ou em outro momento de nossa visita às referidas turmas.

Esses registros destoam das concepções que embasam a construção desta dissertação, uma vez que defendemos a ideia da importância de a criança, de qualquer idade, reconhecer os atos de leitura através do modelo dos adultos com quem convive. Como anuncia Aguiar (2011, p. 110), “viver rodeado de material escrito não garante o nascimento de um leitor, no entanto, o exemplo dos pais, avós, amigos, irmãos, professores e bibliotecários é decisivo para aproximar a pessoa dos livros”.

Unido a isso, Maria Emília López (2018, p. 37) em seu artigo *A emancipação dos bebês leitores* adverte que:

muitas vezes, na tentativa de simplificar o conteúdo ou a retórica, sugerindo que as crianças não entenderão o aspecto central ou a linguagem, nós, adultos, ignoramos os aspectos literários ou estilísticos de uma história e a transformamos numa versão simplificada, em que as texturas e dobras da literatura desaparecem. O que resta de uma história se arruinamos suas palavras?

Lopez (*Ibid.*, p. 37) convida a refletir: “temos o direito de negar-lhes a beleza das palavras em busca da compreensão?”. Para autora, quando a criança entra em contato com um enunciado do qual ela desconhece parte do que se diz, ela fantasia. A criança faz inferências por meio do seu conhecimento prévio, das ilustrações e reflete intensamente, logo a leitura de literatura – respeitando o direito ao texto – é um exercício para formação de leitores.

Na sequência, refletimos acerca de como se deu o momento imediatamente após a leitura/contação de histórias, o “Depois” da leitura. Muitos pesquisadores têm apontado em suas análises a percepção de uma necessidade, por parte de um número considerável de professores, em apresentar um produto com o fito de atestar a compreensão da história pelas crianças. Segundo Solé (2014), o momento subsequente ao contato com o texto consiste em uma etapa na qual os leitores podem desenvolver alguma ação que contribua para enriquecer as experiências vivenciadas com o texto, entretanto não é uma etapa de cunho obrigatório ou que sua ausência possa colocar em risco o êxito da prática realizada.

No que concerne ao corpus investigado em nossa pesquisa, encontramos algumas ações que merecem ser refletidas. A tabela 3 apresenta as atividades realizadas por cada docente durante a nossa observação e registro. As docentes E 1 e E 5 utilizaram vídeos da plataforma YouTube após a leitura. Na sala de E 1, o vídeo mostrava a canção popular *Sítio do seu Lobato*, enquanto E 5 fez uso de um vídeo que apresentava a história contada na versão de música. Uma pequena parte das professoras – E 8 e E 9 – promoveu uma rodinha de leitura para a concretização da mediação, dispôs algumas obras e promoveu um momento para que as crianças interagissem com os livros. Já E 6 pediu que as crianças realizassem um desenho tomando como fonte a obra lida, após essa atividade, a professora fez a dobradura de um aviãozinho com a folha desenhada e devolveu às crianças para que brincassem com este.

Uma característica comum, observada tanto nas práticas que foram descritas quanto em outros momentos, refere-se à ação de algumas professoras em convidar as crianças para realizarem a leitura para turma. Observamos essa atitude nas ações das professoras E 3, E 6, E 8 e E 9. A convite da docente, as crianças se disponibilizavam a fazer a leitura para os colegas, recebiam o livro em suas mãos e iam descrevendo as ilustrações e a professora, ao lado da criança, auxiliava na passagem das páginas e também fazia perguntas para que o/a pequeno/a pudesse alargar a leitura feita para os colegas.

Além disto, outro ponto comum observado foi o espaço para “conversa” após a leitura realizado por E 1, E 3, E 7, E 8 e E 10, embora, nesse momento, algumas docentes fizessem uma síntese do texto e/ou perguntas em que alternavam, ora confirmação da compreensão do conteúdo lido, ora ensinamentos de conteúdos alheios à leitura. Obviamente, entende-se que este é mais um dos aspectos de tensão presentes no trabalho com a leitura literária no ambiente educativo. No entanto, vislumbramos nesses momentos que ensaiam um diálogo sobre a leitura partilhada um aspecto relevante e positivo.

A esse respeito, os estudos de Chambers (2007a) subsidiam nossas concepções por afirmar a necessidade de deixar a criança se expressar por meio da fala, de trazer para conversa

seu conhecimento de mundo e que seja garantido o direito de relacioná-los com o texto, além de despertar o anseio da escuta. Dito isso, é igualmente pertinente uma ampliação de conhecimentos teórico-metodológicos acerca da promoção do diálogo em torno da leitura literária. Com base no exposto, as situações provocadas pela interação das professoras com as crianças em torno do livro infantil, configuram-se, igualmente, como mote para o olhar da pesquisadora. Assim, nos encaminhamos para o fim desta seção com a análise do último aspecto elencado para as observações *in loco*.

Prosseguindo com as apreciações das mediações, voltar o olhar sobre a figura das professoras e a atuação destas profissionais durante a mediação pôde nos revelar o lugar dado à leitura literária na referida instituição. No curso desta seção, já pontuamos alguns aspectos que nos permitem ter um panorama geral do modo como se dá a mediação da leitura literária com os pequenos. Além disso, durante nossa investigação, consideramos pertinente observar, nesse momento de trabalho com o texto literário, a presença – ou não – de materiais diversos utilizados nas sessões de mediação, conforme apontado na tabela 3 e que já mencionamos. Sendo assim, notamos que três professoras fizeram uso de recursos materiais, as demais usaram apenas o livro como suporte. Vale revelar que estas três professoras estão no grupo que atuam com bebês e crianças bem pequenas. Quanto ao uso dos objetos citados, na nossa concepção, foram fundamentais para envolver as crianças na atividade, pois chamaram atenção dos pequenos e despertaram sua curiosidade.

Contudo, percebemos que, na prática desenvolvida, ocorreu um descuido com a linguagem empregada na contação de histórias. Uma linguagem simples, que se aproxima da maneira de falar das crianças e por não fazerem uso de entonações e gestos expressivos diferenciados durante a prática, o interesse foi concentrado apenas nos objetos. Além disso, não percebemos a presença de outros materiais no momento que antecedeu o contato com o texto e nem tampouco após. Apenas E 6 sugeriu uma atividade com desenhos e dobraduras.

Por outro lado, isso não significa que as sessões de mediação que analisamos estejam erradas. Dentre as observações feitas, percebemos que há um esforço por parte das professoras em realizar um trabalho exitoso com a leitura literária, embora aparentem não saber o efeito e o porquê da necessidade da literatura na infância. Partindo deste argumento, salientamos um exemplo positivo que testemunhamos em nossas idas ao CMEI, especificamente na turma da professora E 8. Durante nossas apreciações, nos chamou atenção o envolvimento das crianças da referida turma com os livros. Em um dos momentos em que a professora convidava as crianças para que lessem para os colegas, constatamos os comportamentos leitores já adquiridos por elas. Além da habilidade em segurar o livro, alternar o olhar entre o livro e os colegas,

voltando as imagens para si no momento que lia e fazendo pausa na voz quando apresentava a obra para os pares, elas também faziam modulação da voz durante a sua leitura e usavam expressões de abertura e fechamento como: “Era uma vez...” e “E fim!”.

Os gestos demonstrados pelas crianças inauguram o comportamento leitor, como discorre Girotto (2016) em suas pesquisas. Vale a ressalva que a turma em questão foi aquela em que mais observamos a presença do contato com o livro, em comparação às demais. Além do que, a professora responsável pela turma é uma das pouquíssimas que faz modulação da voz durante a leitura. E como constata-se na tabela 1, o número de práticas de leitura presenciadas, nesta sala, foi superior às outras turmas.

Outro momento rico, em que reconhecemos a presença de um percurso na direção de uma formação leitora, ocorreu em uma rodinha de leitura desta mesma turma. Chegado o momento de recolher os livros, E 8 comunica que as crianças devem guardar as obras porque aquele momento era a hora de ir para o parquinho. Uma das meninas permanece lendo, deitada sobre um dos tatames. A professora então chama sua atenção: “Criança Y, a tia já pediu para que guardasse o livro!”. A menina – sem tirar os olhos do livro – responde: “Eu ouvi, mas ainda não acabei de ler”. Isso significa que a pequena menina, mesmo sem fazer uma leitura convencional do texto verbal, estava encontrando satisfação naquela ação. Além disso, ela nos faz inferir que entende a necessidade de uma linearidade do ato de ler, logo, precisava chegar até a última página para consolidar a ação.

Nessa mesma direção, outro momento interessante aconteceu em uma das idas ao Berçário I, ao entrar na sala, a pesquisadora foi surpreendida, logo na entrada, por uma criança que entregava um livro. Como ainda não se comunicava por meio da fala, o pequeno apenas colocava o livro na mão dela. Olhando ao redor, percebeu-se que, naquele momento, as crianças estavam brincando/lendo, pois havia muitos livros (cartonados, de pano e de banho) e brinquedos, no tatame da sala. Assim, a pesquisadora recebeu o livro, das pequenas mãozinhas, e entendeu que ele pedia a leitura, pois logo que ela se sentou, ele a acompanhou e se posicionou à sua frente, pronto para escuta. Nesse momento, outros bebês se achegaram, sentaram-se e ouviram a leitura.

Ao término da leitura, os demais buscavam seus livros e lhes entregava e mesmo só com balbucios e gestos entendemos a mensagem: “agora é minha vez! Leia o meu livro”. Esse fato, ora narrado, nos auxilia a ponderar algumas especulações: será mesmo que os indivíduos, em seus primeiros anos de vida, não são capazes de empregar atenção ao texto lido? Ou podemos ainda indagar: será que as leituras selecionadas para bebês e crianças pequenas têm estimulado sua curiosidade e sua imaginação?

Além destes aspectos que caminham na busca de aproximar as crianças da leitura, salientamos outro ponto de ação no trabalho com a leitura. Quatro das turmas do CMEI buscam o envolvimento da família com a leitura com as crianças. As turmas das professoras E 6, E 7, E 8 e E 10 realizam empréstimos¹⁴ de livros uma vez por semana. Cada professora organizou e adornou uma sacola/maleta em que coloca um livro e envia para casa de uma das crianças da turma por vez. Conforme nos explicaram as educadoras, o envolvimento dos familiares é precário. Seja na participação e atenção com a devolução das obras enviadas e até mesmo na disposição para ler o texto com as crianças. Contudo, a prática é contínua durante todo o período. Através da fala das professoras sobre esta atividade – também abordada na entrevista com grupo focal – as turmas seguem uma sistemática similar: sorteiam uma criança; a criança escolhe a obra a ser levada para casa; no retorno à sala há uma partilha da experiência vivida e leitura da obra.

Destacamos, entre essas turmas, que a professora E 6 promove, para além das atividades já elencadas, a divulgação do momento de leitura em família¹⁵. A docente organizou, na sala de referência, um mural com registros fotográficos dos momentos de leitura de cada criança em seu lar. De acordo com a professora, essa ação visa motivar tanto crianças quanto famílias a envolverem-se na prática de leitura, desejarem também viver a leitura com os familiares e, em sequência, mostrar isso por meio do mural. Esse comportamento dialoga com os pressupostos defendidos por Colomer (2017, p. 143) em que a autora assevera que, ao compartilhar a leitura de obras, os sujeitos experimentam “a literatura na sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas”.

Retomando as reflexões sobre as mediações analisadas, os episódios evidenciam que grande parte das professoras optou por realizar atividades com a participação das crianças. Além dos aspectos exitosos que relatamos, as sessões acompanhadas indicam outras semelhanças na relação crianças, mediadora e leitura. Percebemos uma preocupação, por parte das professoras e das auxiliares/monitoras de sala, quanto ao comportamento das crianças durante a leitura, pois em algumas turmas a prática foi interrompida para chamar atenção dos meninos e meninas que estavam distraídos, conversando ou demonstrando alguma atitude alheia ao momento. Em alguns casos, essas atitudes partiam das professoras, em outros da

¹⁴ Na pesquisa, não abordamos os empréstimos de livros, já que o foco era observar a mediação da prática de leitura literária na unidade.

¹⁵ As mães fotografam e enviam a foto para professora, que imprime e coloca no mural dentro da sala de referência. Além de postar no grupo de WhatsApp da turma, de modo que outros pais possam visualizar e sentir-se motivados também.

monitora, que falavam individualmente com as crianças em tom de voz baixo, outras o faziam de modo que desviava a atenção dos demais. Além deste fato, outra situação negativa que se repetiu em algumas turmas referiu-se a momentos que “enquanto a professora desenvolvia a prática de leitura, as monitoras retiravam as crianças para trocar fraldas ou dar banho. Quando as crianças retornavam, não conseguiam se conectar com a atividade em curso e ficavam dispersos” (Diário de campo, 2023).

Outro ponto que nos chamou atenção é que, depois de cada experiência de leitura, observamos que as professoras E 2 e E 5 não realizaram um “fechamento” do texto, inclusive a professora E 2 foi interrompida por um aviso e, nesse instante, retirou-se da sala encerrando o momento propriamente dito. E 5, por sua vez, deu a entender que a contação terminou pelo fato de que recolhia os materiais usados na mediação e se encaminhava para outra ação. Já as mediações realizadas por E 1, E 3, E 7, E 9 e E 10 finalizaram a leitura, evocando relações do texto com comportamentos, conteúdos e “boas” atitudes, sem que houvesse interlocução com a história que havia sido contada, deixando “suspenso” o encerramento. Tais atitudes nos mostraram que uma parte significativa da equipe docente, além de deixar à margem o uso de elementos ou marcas que caracterizassem o fim da leitura/contação, ainda reforça a distância entre aspectos literários e as obras selecionadas.

Com base no exposto, percebe-se a apreensão que circunda a formação de leitores no espaço escolar, tendo em vista que, muitas vezes, as práticas de leitura literária são consideradas apenas uma demanda pedagógica e, em outros momentos, entendidas como instrumentos para ensinar e distrair. No sentido oposto destas ideias, Cademartori (2012) pontua que a literatura constrói o seu próprio mundo. Dito de outra forma, a literatura não serve como mensageiro de nenhuma causa. Logo, faz-se pertinente rever os modos de uso do texto literário, permitindo aos pequenos novas e livres experiências com a dimensão estética da literatura.

Na sequência, passamos para análise dos dados através do último instrumento que discorreremos neste capítulo: o grupo focal. Nessa seção, refletiremos a respeito das aceções que as professoras fazem sobre a leitura de literatura e o que consideram sobre alguns componentes inerentes à mediação, como a seleção do acervo e as estratégias adotadas.

3.5 O que pensam as professoras sobre leitura e literatura? Os resultados do grupo focal

Considerando que os juízos que se tecem sobre o cotidiano da escola não devem ser desenvolvidos a partir de um prognóstico ou daquilo que se diz sobre ele, mas, sim, de um conjunto de informações, optamos por realizar entrevistas com o método focal. Esse

procedimento metodológico teve como fito principal conhecer os discursos em torno da leitura de literatura presentes na fala das docentes, de modo que nos auxiliasse a compreender sua repercussão na prática cotidiana com os bebês e crianças pequenas.

De acordo com Gatti (2012, p. 9), o grupo focal ainda “permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar”. Para este autor, trata-se de uma abordagem metodológica que possibilita uma relação dialógica entre os sujeitos envolvidos em uma investigação. Alinhado a este pensamento, Kramer (2007, p. 64-65) pontua que “entrevistas individuais e coletivas oferecem diferentes condições de produção de discurso e favorecem que cada um (pesquisador ou pesquisado) tenha um diferente lugar e ponto de vista”.

Enquanto procedimento de coleta de dados, o grupo focal apresenta como vantagem a possibilidade de ouvir vários participantes em um mesmo encontro, em que se utilizam da interação grupal para produzir os dados (Kind, 2004). No que se refere ao corpus de investigação desta dissertação, a entrevista por meio do grupo focal possibilitou o diálogo com as educadoras do CMEI, promovendo um espaço de escuta e interação pela voz destes sujeitos. Segundo Bakhtin (1997, 2009), os discursos são realizados em espaços discursivos e sua produção se efetiva quando, ao enunciar, o indivíduo endereça sua palavra ao outro que, por sua vez, responderá com sua contra palavra.

O desejo de ouvir as docentes que atuam no CMEI Arlete Nunes, acerca de suas concepções e o que conheciam sobre o trabalho de mediação com a leitura literária, foi motivado pela mesma razão de que se viu a necessidade de observar a realidade do CMEI, ou seja, seria necessário conhecer o contexto, para melhor refletir sobre a realidade observada. Esses fatos tornaram-se mais evidentes na medida em que se dava o acompanhamento das práticas de leitura realizada pelas docentes. Assim, esta seção propõe, a partir da análise das entrevistas, compreender: o que as educadoras do CMEI concebem sobre aspectos circundados sobre o trabalho com a leitura de literatura infantil? Com que intenções realizam as práticas de leitura? O que embasa a escolha dos textos? Esses foram alguns dos questionamentos que buscamos responder com as entrevistas apresentadas neste item.

A partir das particularidades do exercício das docentes no CMEI, que, como mencionado nas primeiras seções deste capítulo, atuam em um regime de 40 horas semanais, optamos por realizar as entrevistas à distância, por meio da ferramenta de interação Google Meet. Vale destacar que esta atitude, além de considerar a carga horária das professoras, também ponderou outros elementos como a questão de um espaço reservado para a entrevista,

bem como a garantia de que houvesse menos probabilidade de interrupções e/ou assuntos alheios à pauta proposta pela pesquisa. Outrossim, o uso do aplicativo apresenta a vantagem de poder registrar o encontro em vídeo, o que facilitaria a transcrição das falas.

As entrevistas aconteceram no final do período da coleta de dados, em que já tínhamos consolidado o questionário e a maioria dos dados que iriam compor a discussão sobre as observações em sala de aula. Para esta etapa, optamos em dividir o grupo de dez professoras em dois subgrupos. Em um dos planejamentos pedagógicos da unidade, acompanhado pela pesquisadora, conversamos com as professoras sobre esta última etapa da pesquisa. Explicou-se, brevemente, a dinâmica da atividade e a necessidade de dividir a atividade em grupos menores para que o encontro não se tornasse algo cansativo e pudesse valorizar o aspecto de interação entre as participantes.

Na data pré-estabelecida, foi enviado, via aplicativo WhatsApp, o link para o encontro. Assim que todas as professoras estavam presentes na sala virtual, fizemos uma breve retomada do objetivo daquele encontro, em que se explicou que se tratava uma conversa, na qual nosso intuito era o de tomar conhecimento acerca de algumas concepções que as docentes tinham, bem como realizar uma partilha a respeito do modo como as práticas de leitura ocorrem nas respectivas salas de referências. As questões norteadoras para entrevista grupal (Apêndice B) foram apresentadas às docentes sucessivamente, de modo que houvesse uma continuidade entre as respostas apresentadas e as perguntas subsequentes. Vale recordar que, para transcrição das respostas das professoras, utilizamos a mesma codificação apresentada na seção 3.2, para preservar-lhes o anonimato. Ademais, transcrevemos os enunciados das professoras tal qual foram proferidos, ajustando apenas questões de concordância.

O questionário e as entrevistas utilizadas na coleta de dados para esta pesquisa assumiram uma função complementar junto às observações, de modo que possibilitaram obter informações que pudessem caracterizar tanto a trajetória pessoal e profissional das professoras, bem como as concepções que trazem sobre a temática desta investigação. Como posto anteriormente, optamos por este conjunto de instrumentos por acreditarmos que um olhar para esse “todo” nos auxiliaria a compreender como desenvolvem seu trabalho com a leitura de literatura. Assim, na segunda etapa da coleta de dados, realizamos em dois momentos uma roda de conversa com as docentes. No primeiro grupo, participaram as professoras E 1, E 2, E 5 e E 9. Já no segundo grupo, estiveram presentes E 3, E 6, E 7, E 8 e E 10. Nestes encontros, faltou a professora E 4, que não pôde estar presente na primeira data e, na segunda, por questões técnicas, não conseguiu participar. No entanto, os dados foram coletados, de modo particular, seguinte à última entrevista.

Destaca-se que a apreciação das respostas será realizada a partir de cada questão norteadora, desse modo, a análise pode ser realizada através de uma visão do todo da equipe docente. Posto isso, a roda de conversa começou com a seguinte solicitação: “Para iniciar nossa conversa, gostaria que vocês falassem sobre o trabalho com a leitura literária. Com que frequência vocês usam livros de literatura com as crianças das suas turmas? Quais são as atividades? Como você as realiza em sala de aula? Comentem um pouco sobre esse trabalho, por favor”. Sistematizamos no quadro a seguir os enunciados das professoras.

Quadro 5 – Sistematização das respostas da primeira pergunta

1. Gostaria que vocês comentassem um pouco sobre o trabalho com a leitura literária. Com que frequência vocês usam livros de literatura com as crianças das suas turmas? Quais são as atividades? Como você as realiza em sala de aula?	
Professora	Resposta
Educadora 1	A nossa contação de histórias era sempre na sexta, mas agora ficou todos os dias. E eu posso contar em vários ambientes, tanto pode ser no solário, em sala de aula, no pátio, onde eu quiser. Agora ficou bem melhor depois que eles [gestão] pediram para ficar todos os dias contando histórias. Pode ser através de livros, fantoches, gravuras. Uso vários métodos para fazer a contação de histórias.
Educadora 2	Trabalho a partir de contação de histórias. Agora, eu conto história todos os dias, porque ela [se referindo à gestora da unidade] quer que faça todo dia. Assim, faço uma contação de histórias com o livro e fantoches. Mas, sobre livros, uso mais aqueles com gravuras. Para eles olharem as gravuras e falar também. Aí eu vou mostrando e perguntando: o que tem no livro? Que bichinho é esse? Aí eles vão falando. Para também puxar pela oralidade deles, né? Eu sempre trabalho com gravuras, fantoches, músicas, histórias cantadas. Como você sabe, a turminha lá é grande. Há dias que a gente consegue, mas há dias que não consegue.
Educadora 3	Desde o início do ano, eu costumo dar muitos livros para eles folhearem primeiramente, conhecer os livros, sentir o prazer de estar ali folheando e, também, fazer leitura de imagem. Além de contar as histórias, gosto de estimular a linguagem, então faço várias perguntas. Antes de começar a ler eu já digo: vou ler essa história, mas prestem bem atenção porque depois vou querer saber de cada um o que vocês entenderam. Outra coisa que gosto muito é da interpretação. Eu costumo dar os livros para eles, aí eles ficam folheando, fazendo a leitura de imagem e depois eu convido um por um à frente e eles vão contar a história. Tem que ter o momento direcionado, não é só dar o livro, mas fazer com que eles entendam o que é um livro, o que é a literatura, a importância que tem. E acontece não apenas na sala, mas, também, no jardim no meio da natureza.
Educadora 4	Geralmente trabalho uma vez por semana. Às vezes seleciono a obra, às vezes os deixo escolher. Mas eu foco em uma historinha para sequência temática. Por exemplo, a <i>Branca de neve e os sete anões</i> , daí

	eu trabalho letras, números, cores... Às vezes eu uso fantoches ou peço para eles fazerem o reconto. Inicia com uma roda de conversa e faço a leitura na sala, não tiro da sala. Às vezes uso um acessório, uma roupa. Mas tudo que a gente faz é dentro da temática. E no final se pede um desenho do que ele entendeu da história ou um reconto. Não pode fugir da temática, porque não tem lógica contar uma história e depois vir com uma tarefa que não tem nada a ver. Além disso, às vezes, enquanto eu organizo as coisas, eu os deixo pegarem os livros, eles vão manusear, ou na hora do banho que é muito tumultuado, então eles ficam mais quietos e até para eles não ficarem rasgando.
Educadora 5	Primeiramente, eu organizo um ambiente aconchegante para os bebês, em seguida, escolho um livro que eu também gosto. Depois vou saber como devo usar esse livro. Isso é um tipo de organização. E, também a linguagem que pode ser corporal ou através de movimentos. Posso fazer entonação de voz para eles. Sem pressa, compassadamente, para eles conseguirem entender a história. Às vezes também vou mostrando as imagens.
Educadora 6	Uso frequentemente. Não tem aquele dia que a gente não pegue no livro. Como as crianças ficam o dia todo, estou sempre usando pela parte da manhã ou à tarde. As atividades são realizadas, dirigidas com pintura de personagens, ou então com o reconto. Faço a roda de conversa, leio e aí pergunto: qual é o personagem... Aí eles vão falar, começam a se expressar. Nem sempre é desenho ou pintura, tem também a contação de história que vai na sexta e retorna na segunda que a gente reconta com eles, pergunta como foi, com quem leu, como foi a história...
Educadora 7	Eu não faço só uma vez não, porque eu os faço folhearem os livros, até para eles aprenderem porque antes eles jogavam os livros, faziam casinha, não sabiam que é para folhear, ler e ainda diziam “eu não sei ler, tia”, mas eu dizia: mas você lê as figuras que você consegue. No final da tarde, próximo ao horário de saída, eu dou jogos e livros para quem quiser. Na quinta, tem a escolha do livro que vai para casa, mas há semanas que não dá para fazer isso. Na sexta-feira, acontece a contação de histórias, comigo ou com alguma criança que vai contar com minha intervenção. E se alguém tiver levado o livro para casa, vai contar a história (também com minha intervenção).
Educadora 8	No meu caso acontece todos os dias. Na hora que eles quiserem, o cantinho da leitura é livre. No momento de preparação para o banho eles ficam lá e vão aprendendo como usar o livro. Toda sexta-feira tem uma contação de histórias, por mim ou pela criança que levou o livro na quinta-feira. Esse mês comecei enviando livros para todas as crianças e, na sexta-feira, foi sorteada uma das crianças para contar a sua história. Na parte da tarde ficamos no cantinho da leitura, para folhear os livros e lerem. Há dias em que coloco o som (caixa amplificadora com microfone) para quem quiser se apresentar e depois da leitura a gente faz um relato das histórias. Uma interpretação oral, uma conversa para chamar a atenção deles, desenhos e cartazes. Além disso, as crianças contam como foi em casa: quem contou a história; como aconteceu; que horas ocorreu. Faço para incentivar o hábito da

	leitura. Não é para responder nada, mas porque acho importante começar de cedo, ler por ler.
Educadora 9	Na minha sala, não é diferente. Eu passo para eles a contação da história e eles mesmo contam. E sempre que possível, faço. Porque não é todos os dias, porque não há condições de ser todos os dias. Mas geralmente eu utilizo mais a sexta-feira. No meu cronograma, eu vou sempre variando e agora que tem essa data do negro, né? Do racismo [em referência ao Dia da Consciência Negra], eu estou trabalhando com eles a contação de histórias através de vídeos de fantoches para eles mesmos relatarem o que veem.
Educadora 10	O momento de leitura para mim é um momento de prazer. Eu gosto de contar a leitura deleite, por prazer e, em outros momentos, conto uma leitura para ser trabalhada. Uma vez por semana e, também vai para casa, para a criança ler com os familiares e quando ela trouxer de volta, faz a leitura para os colegas. Nesse momento, outras crianças ajudam e ali é um momento de interação.

Fonte: entrevistas do grupo focal (organizado pela pesquisadora)

Em relação à questão que inaugura o diálogo em grupo, percebemos como as professoras buscam incentivar as crianças à prática da leitura literária. As respostas, somadas a nossa observação, nos levam a inferir que há um trabalho com a leitura, como destacam as educadoras entrevistadas ao afirmarem que, semanalmente, geralmente às sextas-feiras, desenvolvem práticas de leitura em suas turmas.

Outras professoras, como a Educadora 6, pontuaram que o contato com o texto e/ou com o objeto livro ocorre diariamente, já que as crianças permanecem na unidade durante todo o dia, enquanto a Educadora 8 salientou que “todos os dias, na hora que eles quiserem o cantinho da leitura é livre”. Além das educadoras supracitadas, outras duas educadoras observam que o tempo dedicado à leitura se ampliou, pois conforme as professoras E 1 e E 2, passou-se a contar histórias “todos os dias, porque ela [se referindo à gestora da unidade] quer que faça todo dia”. Embora não tenhamos testemunhado essa frequência de práticas com o texto literário, a voz das professoras dialoga com as palavras de Chambers (2007b), em que o autor destaca a relevância do contato com textos literários cotidianamente para que as crianças se tornem leitores comprometidos com a leitura, além de evidenciar uma mudança na rotina após a chegada da nossa pesquisa na unidade.

Além disso, destaca-se que, de acordo com as respostas apresentadas pelas professoras, além da ênfase nas práticas de leitura do texto e contação de histórias, outras atividades metodológicas surgem como estratégia de leitura comum entre as docentes. Por exemplo, há a leitura a partir das imagens, em que as professoras deixam que as próprias crianças narrem as histórias por meio das ilustrações da obra, ou ainda a partir de imagens impressas levadas pelas

professoras para o momento da leitura, em que as crianças constroem uma narrativa oral a partir destas. Estas práticas podem ser consideradas como significativas quando pensamos em uma diversidade de estratégias metodológicas, pois como assevera Girotto e Souza (2010, p. 55) “[...] o objetivo de aula de professores de leitura literária deve ser, explicitamente, ensinar um repertório de estratégias para aumentar o motivo do entendimento e interesse pela leitura”.

Corroborando o argumento, entende-se que o papel da docente, enquanto profissional que atua na EI e mediadora de leitura, deve ser o de oportunizar às crianças situações em que alarguem seus saberes e experiências. Por outro lado, percebemos a ausência do trabalho com o livro de imagem, por exemplo, que responderia ao objetivo das professoras, além de uma gama de habilidades que são desenvolvidas a partir do seu uso com as crianças.

Na sequência, perguntamos às docentes se a unidade educacional tinha algum projeto, particular, de incentivo à formação de leitores e à prática da leitura literária particular, que orientasse o trabalho desenvolvido no CMEI. As respostas foram unânimes em pontuar que “*não*”, a instituição desenvolve práticas de leituras em conformidade às orientações dos documentos oficiais para o trabalho nas instituições de atendimento à primeira infância, os quais discutimos no primeiro capítulo.

A ausência de um projeto de ação com foco na leitura literária, embora não necessariamente comprometa a formação do leitor, revela que as práticas desenvolvidas na unidade, de certo modo, não seguem um percurso sistemático e progressivo para formação leitora que seja dialogado e refletido pelo grupo de educadoras, o que, por sua vez, nos faz inferir que se trata de atividades que se dão mais por iniciativa da equipe docente que mesmo por orientações pedagógicas de instâncias superiores. A ideia que se anuncia aqui não desconsidera a importância do trabalho desenvolvido pelas professoras, entretanto aponta que cada trabalho e ideias em torno da leitura são realizados de modo “isolado”.

A esse respeito, nos reportamos novamente a Chambers (2007a), pois o autor destaca a importância de um trabalho contínuo com a leitura de literatura ofertada às crianças. De acordo com o pesquisador inglês, a seleção de obras deve considerar o percurso leitor já vivenciado pela criança, independente da faixa etária, para que seja possível avançar na formação leitora. Para Chambers (2007a, p. 93, tradução nossa), “Se toda nova leitura depende de leitura anteriores, então é óbvio que o adulto facilitador necessita saber o que uma criança já leu e ouviu ler em voz alta, para poder tomar decisões informadas daquilo que oferecerá”¹⁶. O

¹⁶ Citação original: “si toda nueva lectura depende de lecturas previas, entonces es obvio que un adulto facilitador necesita saber que es lo que un niño ya ha leído y oído leer en voz alta, para poder tomar decisiones informadas de lo que ofrecerá”.

referido autor acrescenta, ainda, que a seleção dos textos lidos/contados deve ter um fundamento e que a professora deve atualizar-se constantemente sobre publicações, conhecimento sobre os livros, bem como estabelecer diálogo com outras professoras a respeito das leituras realizadas com seu grupo e as estratégias utilizadas em sala. Outrossim, Cerillo (2002) salienta que a necessidade do “ler por ler”, como expressa E 8, deve ser uma orientação primeira da mediadora. Um alerta contra o utilitarismo associado à leitura literária.

Nessa direção, é imperativa a capacitação dessas profissionais objetivando um aprimoramento de sua prática como destaca o autor supracitado. Tais concepções justificam a inserção das questões dois e três, que buscaram ampliar nosso conhecimento sobre o trabalho das docentes, além de dados acerca da formação inicial e continuada delas. Desse modo, a questão 3 trouxe o seguinte questionamento: “Vocês já participaram de algum tipo de formação para o trabalho com a leitura de literatura com turmas de EI? Quais? De onde vieram?” Esta pergunta vislumbrou o conhecimento sobre (e se) as professoras já haviam participado de algum processo de formação teórica e prática, acerca do trabalho com a leitura para a faixa etária de atuação.

Para essa questão, as professoras E 1, E 2 e E 5 responderam que, em uma das formações continuadas, viveram uma prática metodológica com livros literários. E 5 explicou que a prática em questão consistiu em uma atividade de troca de livros entre docentes, em que a tarefa solicitada era a de construir uma narrativa a partir da obra recebida. Após a descrição deste fato, foi questionado se houve alguma discussão, reflexão teórica sobre a prática desenvolvida, ou algum tema relacionado à leitura de literatura com bebês e crianças pequenas. A resposta foi “*não*”, a formadora apenas “falou que nós também podemos fazer isso com as crianças: nós mesmos criarmos a própria história, com lúdico” (Educadora 5). Essa informação foi confirmada pela Educadora 3, que afirmou que “não houve formações específicas para o trabalho com a literatura, mas eles [equipe de formação da rede] sempre falam da importância da contação de histórias”.

Diferentemente deste mapa, a professora E 4 afirmou que havia participado de algumas formações no período em que atuava como docente do ensino fundamental na rede estadual da Paraíba. Nessa mesma linha, E 10 também pontuou que já tinha vivenciado algumas formações e seminários sobre o trabalho com a literatura infantil. E junto com ela também estavam as professoras E 7 e E 8, pois as três trabalhavam na mesma escola (instituição da rede municipal de atendimento a crianças do ensino fundamental). A professora comenta:

Eu vou falar praticamente por mim, E 7 e E 8. Nós três participávamos de um projeto em Natal-RN (Prazer em ler). Então, todo ano a gente ia para lá fazer esse seminário e quando trabalhávamos em escola nós participamos de projetos de leitura, pois a diretora gostava que a gente participasse de seminários e cursos. Onde tinha esses eventos, ela dizia e a gente ia. (Educadora 10, grupo focal, 2023).

Nesta pesquisa, buscamos deixar claro que acreditamos na necessidade de uma formação docente contínua, pois estas formações permitem que as profissionais ampliem seus conhecimentos acerca de novos conteúdos e estratégias de mediação com o texto literário, bem como ressignifiquem o trabalho com a literatura infantil na escola. O que nos chama atenção nas respostas apresentadas pelas professoras é que aquelas que receberam tais formações afirmam que estes encontros tinham como público-alvo docentes do ensino fundamental. E que embora as formações destinadas à EI reforçassem a relevância da presença da leitura nos espaços de atendimento a bebês e crianças pequenas, formações específicas para tratar deste tema, tão caro para primeira infância, não ocorram na rede municipal de João Pessoa, segundo as professoras.

Estes fatos reforçam as reflexões apontadas por muitos pesquisadores acerca dos desafios enfrentados para consolidação do campo da leitura literária infantil – de qualidade – e da formação de professores-mediadores, sobretudo com foco na primeira infância. A esse respeito, é válido rememorar as ideias de Coelho (2000) que se alinham aos escritos de Chambers (2007a), que citamos anteriormente. Para a autora, sendo a literatura infantil um agente formador,

[...] chega-se à conclusão de que o professor precisa estar “sintonizado” com as transformações do momento presente e reorganizar seu próprio conhecimento ou consciência de mundo, orientado em três direções principais: da literatura (como leitor atento), da realidade social que o cerca [...] e da docência (como profissional competente) (Coelho, 2000, p. 18).

De acordo com a autora, faz-se necessária a capacitação de todos/as docentes que atuam com esse objeto, sobretudo vislumbrando um aprimoramento de sua prática, pois somente desse modo será possível alcançar experiências mais significativas com a leitura para e com bebês e crianças pequenas.

Nessa direção, no quesito seguinte, perguntamos às professoras: “Ao propor um trabalho com a leitura literária, vocês estabelecem objetivos para essa leitura?” As respostas obtidas, as quais apresentamos no quadro 6, nos levam a ampliar nossa compreensão sobre o corpus de investigação.

Quadro 6 – Sistematização das respostas à quarta pergunta

4. Ao propor um trabalho com a leitura literária vocês estabelecem objetivos para essa leitura?	
Professora	Resposta
Educadora 1	Tudo tem planejamento! A gente planeja, vê qual é o livro que a gente vai contar a história para as crianças e na hora acontece. Como foi dito pela Educadora E 9, a imaginação vai longe no momento da história.
Educadora 2	Quando a gente vai preparar a contação de história e coloca lá no planejamento, a gente já pensa o que vai fazer. O que vai cobrar deles. Por exemplo, a gente vai contar a história de algum animal, aí eu vou perguntar o som dos animais, vou mostrar algum animal de brinquedo, contar quantas patas tem. A gente já faz o planejamento em cima da contação de histórias. De acordo com o que vai ler, daí a gente planeja as perguntas, que é para trabalhar e sempre puxar a oralidade deles que é o principal. Eu sempre planejo as perguntas,
Educadora 3	É importante ter um objetivo. Ter uma sequência também, não contar uma história e esquecer. Tem que ter um conteúdo, um objetivo, um direcionamento, uma sequência. E a partir daí alcançar várias coisas, através das atividades que são relacionados àquela história. Procuro fazer atividades relacionadas a história e nisso aí a gente vai alcançando vários objetivos.
Educadora 4	Sim. Todas as leituras têm um objetivo, geralmente a escuta atenta, mas meu objetivo principal é trabalhar a oralidade e com as crianças mais tímidas incentivar que elas falem mais, conversem. Até mesmo para que eu possa fazer um relatório [registro de “avaliação” desta etapa] mais detalhado com a participação delas.
Educadora 5	Sim. Pegando o exemplo da história da <i>Chapeuzinho Vermelho</i> , a gente pensa na cor que eles vão identificar. Se eu contar uma história sobre as frutas, então, no meu objetivo, quero que eles identifiquem as cores das frutas.
Educadora 6	Eu levo o livro para casa e leio para entender melhor a história, para quando chegar na sala eu não ficar perdida. Então faço o reconto com eles com o objetivo de reconhecer personagens, às vezes números, porque tem também o objetivo de a gente inserir, na contação de histórias, cores, números... Dependendo do conteúdo que eu pego para fazer.
Educadora 7	Eu também sempre tenho um objetivo porque colocamos no nosso plano. Isso porque a gente pode trabalhar cores, números e saem mais coisas do que a gente estava esperando. Mas quando é a leitura deleite, o folhear dos livros que a gente dá, aí é só por prazer mesmo, ou se eles quiserem pegar um livro para desenhar, eu não coloco objetivo não, é a liberdade deles.
Educadora 8	Na sexta-feira, o objetivo é desenvolver a autonomia, mas tem semanas que minha sequência é toda sobre um livro. Eu escolho um tema e daquele livro a gente vai trabalhar durante a semana os objetivos que a gente quer que eles alcancem, seja conhecer letras, conhecer cores, formas geométricas... Parte do livro! Então às vezes tem aula que uso

	um livro mesmo, então ali tem objetivos específicos para aquela literatura.
Educadora 9	Na minha sala é assim: geralmente eu faço o planejamento para eles participarem. A gente não trabalha a escrita, mas trabalhamos a leitura, a imaginação da criança. Esse é o objetivo: para elas utilizarem a imaginação, a criatividade. Então tudo é planejado, tudo tem um objetivo e o objetivo delas é o quê? Usar a imaginação e a criatividade. O objetivo é que a gente observe o desenvolvimento delas e se cresceram.
Educadora 10	Quando eu pego um livro eu já tenho um objetivo. Eu pego relacionado àquilo que vou dar [conteúdo]. Então seja uma música, um livro ou vídeo eu relaciono com o conteúdo. Algo que se encaixe com o conteúdo dado para facilitar o aprendizado das crianças.

Fonte: entrevistas do grupo focal (organizado pela pesquisadora)

Em certa medida, podemos considerar que existe um certo consenso entre as respostas das professoras, digamos assim, pois todas salientam a necessidade de traçar objetivos para desenvolver a ação. Todavia, para algumas, os objetivos centram-se como espaço de prazer e exercício da imaginação, já outras apontam que os objetivos elencados se referem – seja em maior ou menor grau – diretamente ao conteúdo curricular proposto para a etapa em que atuam. A Educadora 9 afirma que seu objetivo é o desenvolvimento da “imaginação e criatividade”. Já as professoras E 7 e E 8 apontaram dois momentos distintos: um em que a literatura está atrelada a um conteúdo específico, como as demais, e outro em que é entendida como “deleite”, uma literatura “por prazer mesmo” e que não “requer” planejamento prévio.

De modo geral, podemos inferir que a maioria do grupo relata ter como objetivo de suas práticas de leitura uma visão que caminha na contramão das concepções que estamos defendendo nesta pesquisa e que acreditamos que é papel da literatura, ou seja, potencializar a capacidade das crianças de fabular. A respeito disso, Brandão, Silva e Vicente (2020) explicam que as dificuldades na consolidação de um trabalho produtivo com a literatura na Educação Infantil se devem, sobretudo, à fragilidade da formação inicial do profissional. De acordo com as autoras, essa fragilidade ressoa no trabalho docente, em que a falta de conhecimento teórico conduz a um trabalho com objetivos didáticos e/ou pedagógicos, como constata-se nos relatos acima.

Em continuidade, a questão de número 5 buscou complementar o quesito anterior. Nesta pergunta, vislumbramos ampliar a discussão em torno das práticas docentes, por meio do viés da seleção dos textos que serão lidos ou contados. Assim, lançamos a seguinte indagação: “Como acontece a seleção dos livros/das histórias para práticas de mediação de leitura?” As respostas seguem no quadro 7 a seguir.

Quadro 7 – Sistematização das respostas à quinta pergunta

5. Como acontece a seleção dos livros/das histórias para práticas de mediação de leitura? Vocês relacionam o texto com os interesses da criança; pela faixa etária; pelo tipo de histórias... que critérios vocês usam?	
Professora	Resposta
Educadora 1	A Educadora 1 apenas confirmou a resposta dada pelo grupo e confirmou o que respondeu a professora E 9 a seu respeito.
Educadora 2	Geralmente gosto mais daqueles com gravuras e com textos pequenos. Nunca seleciono [obras] com textos grandes. Se o texto for grande, eu uso as gravuras e eu mesma que vou inventando a história de acordo com as gravuras. E de acordo com o conteúdo que a gente esteja trabalhando.
Educadora 3	Os critérios vão depender da ocasião. Tem poemas que eu gosto muito, por exemplo. Como esses dias foi Dia da Consciência Negra, eu escolhi um poema de uma menina africana, mas é sempre com objetivo. Geralmente quando não tem objetivo é justamente aquelas leituras que a gente dá, tipo deleite. Quando não tem nenhum evento específico, a gente segue o conteúdo que está no plano. Eu procuro uma sequência. Algo que tenha a ver com o planejamento.
Educadora 4	O objetivo principal é aquele que eu vejo que eles vão aceitar melhor a história. Eu gosto de trabalhar poemas, porém aqui na EI eu ainda não tive uma oportunidade de trabalhar uma semana completa com ele [se referindo ao gênero]. Aí eu vou trabalhando as historinhas mesmo.
Educadora 5	[Completando a fala da professora E 2] E, também de acordo com a faixa etária deles, a gente vai desenvolvendo a contação de história para eles.
Educadora 6	Eu gosto de pegar pela faixa etária. Como eles já tem 5 anos, eles compreendem melhor. E na sexta-feira eles que escolhem o livro que querem levar para casa.
Educadora 7	Para leitura que será levada para casa, eles que escolhem. Eu apenas tenho o cuidado de separar o que eles já leram, porque eu faço meu plano da sexta a partir do livro que foi levado. Então, realmente a escolha é deles. Além disso, eu procuro deixar à mostra para eles os livros que eu já estou com uma ideia do que quero fazer, mas a escolha final é deles. Assim, a partir do que foi escolhido, vai ser a história da sexta-feira e o que a gente vai trabalhar durante a outra semana. Mas, ainda assim, eles buscam levar livros que já foram lidos, por isso também já tiro aqueles já lidos pela turma.
Educadora 8	Tem semanas que eu escolho porque tem um objetivo para desenvolver com eles, mas quando eles escolhem só preparo os objetivos do dia seguinte depois da escolha deles, porque espero saber qual será o livro que vai para casa. Mas quando eles querem levar o mesmo livro que alguém já levou, eu deixo, porque quando eles contam será de outro modo, porque foi outra maneira que ele entendeu ou que foi contado em casa para ele. É outra experiência.
Educadora 9	Como trabalhamos eu e a Educadora 1, a nossa seleção observa o que vamos fazer e que tipo de livro a gente vai utilizar naquela semana. Por exemplo, se a gente estiver trabalhando o nome deles, tem um livro na

	sala que se chama <i>Eu sou assim</i> . Então é tudo baseado em cima dos conteúdos, das vivências que a gente vai fazendo.
Educadora 10	Na leitura deleite, eles escolhem, mas na outra leitura que vai ser trabalhada ¹⁷ sou eu que escolho, porque ali já tem um objetivo.

Fonte: entrevistas do grupo focal (organizado pela pesquisadora)

As respostas apresentadas pelas professoras confirmam o que foi anunciado na questão 4, ou seja, o foco principal da seleção é a escolha de uma leitura que tenha uma intencionalidade pedagógica que abarque os campos de experiências propostos para o trabalho na EI, como podemos observar na fala das professoras:

E 2: “[...] de acordo com o conteúdo que a gente esteja trabalhando.”;
 E 3: “Eu procuro uma sequência. Algo que tenha a ver com o planejamento.”
 E 9: “É tudo baseado em cima dos conteúdos, das vivências que a gente vai fazendo.”

Essas ideias, em certa medida, vão ao encontro das palavras de Colomer (2017, p. 266) quando anuncia que “a tarefa de selecionar obras se dirige a observar os pontos de interesse segundo o propósito perseguido”. Entretanto, os “propósitos perseguidos” no trabalho com a leitura de literatura, aos quais a autora se refere, consideram os valores estéticos do texto e sua qualidade artístico-literária e não uma subordinação a temas e atividade pedagógicas.

Outro ponto que nos leva a refletir sobre a prática docente com a leitura de literatura no CMEI é a fala proferida por E 2: “Se o texto for grande eu uso as gravuras e eu mesmo que **vou inventando** a história de acordo com as gravuras” (grifos nosso). Segundo a professora, sua preferência está em narrativas com ilustrações e com texto verbal curto. Aqui nos deparamos com fragilidades comuns no campo da mediação de leitura literária para crianças, os quais também pontuamos em capítulos anteriores. Para alguns profissionais que atuam com o público infantil, as crianças, principalmente as bem pequenas, não teriam foco para leituras mais “longas” ou ainda momentos em que a professora-mediadora realize uma prática a partir do objeto livro, o que, por sua vez, justifica a opção por leituras “adaptadas” e/ou apresentação apenas das ilustrações. Tais concepções, no nosso entendimento, representam uma subestimação do potencial das crianças, mesmo os bebês que ainda não verbalizam, bem como uma visão reducionista e limitada do leque de leituras que podem e devem ser ofertadas à criança para que de fato se alcance o tão almejado objetivo de despertar o gosto pela leitura.

¹⁷ A professora usa o termo “trabalhada” referindo-se a uma sequência de atividades desenvolvidas em busca de atingir determinado objetivo relacionado ao currículo proposto para faixa etária. Dito de outro modo, uma leitura com finalidades pedagógicas.

Do exposto, partimos para algumas reflexões acerca da seleção das narrativas a serem realizadas com as crianças na EI. É válido pontuar que concordamos que a escolha de obras não é uma tarefa fácil, esta ação abrange também uma dimensão de conhecimentos teóricos e que nossas concepções não correspondem a critérios fechados. Assim, corroboramos Bajour (2012) quando diz que os critérios de seleção compreendem diversas variáveis, mas que o critério estético deve ser entendido como basilar.

A respeito da difícil tarefa de fazer escolhas, as respostas das docentes também nos mostram, que, embora o objetivo principal tenha um fundo pedagógico, a seleção realizada pelas professoras dá sinais de que elas também consideram aspectos importantes como a faixa etária, apontada por E 5 e E 6; a preferência leitora das crianças, mencionada por E 4, quando afirma que “O objetivo principal é aquele que eu vejo que eles vão aceitar melhor a história” e, além disso, as docentes E 7, E 8 e E 10 também citam a liberdade das crianças em participar da escolha dos textos literários. Neste ponto, chamamos atenção para a resposta da professora E 4 que dialoga com as palavras de Segabinazi, Feba e Souza (2020, p. 48), quando destacam que “[é preciso] ouvir seu público, já que esses estudantes podem mostrar seus interesses e dialogar conosco, a partir de acontecimentos diários, expressão de seus gostos e sobre desejos de leitura”.

Por outro lado, verificamos que a professora E 7 revela uma preocupação a mais. Segundo a educadora, ela realiza uma pré-seleção de modo que as crianças não repitam as escolhas já realizadas pelos colegas e possa diversificar seu repertório. Colomer (2017) tece algumas observações a esse respeito ao chamar atenção sobre a quantidade excessiva de obras disponibilizadas, mas que a criança não precisa conhecer todas, mas, sim, que deve ter um repertório que contemple a diversidade sem que seja exaustivo. Logo, ao observar tensões como as exemplificadas acima, que circundam a pauta da seleção das obras, e as ideias defendidas por pesquisadores da área, percebemos a relevância e o quão exige que a professora-mediadora pondere muitas questões ao realizar suas escolhas de leitura.

Neste sentido, é imperativo retomar as palavras de Bajour (2012) acerca da seleção de obras. A referida pesquisadora sintetiza com maestria esse quadro de conflito e responsabilidade por parte de mediadores/as de leitura, independente da faixa etária e do público. Assim, para a autora mencionada, o ato de selecionar obras literárias pede a consideração de um aporte teórico-metodológico e um olhar para a literatura, a leitura e os leitores em processo de formação. Isso significa que é salutar ponderar as particularidades dos meninos e meninas que se encontram na primeira infância, observando que uma das características particulares desta fase é o apreço em revisitar as mesmas leituras, ou ainda obras

que tragam, em suas narrativas, repetições, acumulações e rimas, pois as crianças sentem prazer em saber, por antecipação, o que vai acontecer (Coelho, 2000).

Ainda na seara desta discussão, embora não seja nosso interesse exaurir este tema, mas, sim, reforçar a importância de uma formação continuada com foco em reflexões teórico-metodológicas sobre a leitura de literatura desenvolvidas nos espaços escolares, em continuidade à análise das respostas apresentadas na questão 5, a professora E 8 pontua outro aspecto extremamente relevante acerca do dilema: permitir que as crianças escolham as mesmas obras que já foram lidas e/ou selecionadas por seus colegas ou ampliar o repertório com obras sempre diversas? A esse respeito, a professora opina: “Quando eles querem levar o mesmo livro que alguém já levou eu deixo. Porque quando eles contam será de outro modo, porque foi outra maneira que ele entendeu ou que foi contado em casa para ele. É outra experiência!”

A observação da referida professora comunga com os escritos de Larrosa (2011) por entender a leitura como uma experiência que nos atravessa de modo particular. Para este autor, a leitura, enquanto experiência, é aquilo que nos ocorre e, ao nos ocorrer, nos modifica subjetivamente. Pois, além de se passar no sujeito, essa experiência atravessa vivências singulares deste indivíduo que não foram vividas por outros (Larrosa, 2011). Nessa perspectiva, fica claro que a escolha dos textos literários se dá por muitos caminhos, os quais devem ser considerados. E como temos pontuado, não é uma questão fácil tendo em vista que abarca muitas questões, sobretudo no que tange à experiência da mediadora.

Em continuidade à apreciação dos dados, seguimos para a sexta questão. Destaca-se que os três últimos quesitos tiveram como foco conhecer os saberes teóricos das professoras. Dito isso, seguimos para análise da questão seguinte, cujas respostas estão apresentadas no quadro de número 8 abaixo.

Quadro 8 – Sistematização das respostas à sexta pergunta

6. Qual a sua concepção de leitura? Comente um pouco sobre ela.	
Professora	Resposta
Educadora 1	A leitura é de suma importância. Uma bagagem que levamos para toda vida, é algo muito importante para cada um de nós.
Educadora 2	A leitura é essencial na vida de todos. Sem leitura não somos nada. Para chegar em algum lugar, antes de tudo vem a leitura.
Educadora 3	Para mim leitura é o mundo da imaginação. Eu vejo como se eles [crianças] estivessem voando. É mais do que aqueles livros que eles estão olhando, é como se eles tivessem uma visão ampla de tudo que está ali.
Educadora 4	A leitura para mim é magia, a partir do recém-nascido, desde a barriga da mãe. Não deve apenas ler por ler. É ler e realmente ser prazeroso. Se os pais pudessem ler durante a gestação seria maravilhoso, porque despertava ainda mais, principalmente na EI que precisa desse contato.

Educadora 5	Para mim é o ato de ler. Quanto mais você ler, mais você vai enriquecendo seu vocabulário, sua imaginação, seu modo de pensar. Muitas coisas boas acontecem, como redigir um texto, uma redação. Então o ato de ler é muito importante.
Educadora 6	Eu acho que é uma viagem. Algo que está fora e trazemos para dentro. Uma viagem não só de lugares, mas de personagens diferentes. É o uso da imaginação que vamos lendo e trazendo o conhecimento. É tudo! Embora a tia [se referindo a si mesma] não leia muito. Mas para eles eu gosto. Não gosto de pegar um livro grande, só li <i>O vendedor de sonhos</i> .
Educadora 7	É um descobrimento. É o novo. É quando eles descobrem que podem ler sem saber ler as palavras, mas pelas imagens. É o despertar, o prazer.
Educadora 8	Para mim, a leitura é um mundo de descoberta. Onde eles [crianças] se desenvolvem.
Educadora 9	Para mim a leitura não basta só ler, é preciso entender e “mergulhar na leitura”. Porque no momento que você lê uma história, é preciso mergulhar, estar dentro do livro. Tem que entrar na leitura, tem que viver.
Educadora 10	A leitura, para mim, desenvolve a linguagem, a comunicação, o cognitivo da criança, além de ser um momento prazeroso, ela desenvolve novas habilidades.

Fonte: entrevistas do grupo focal (organizado pela pesquisadora)

A questão apresentada no quadro 8 teve por fito compreender a concepção que as professoras possuem sobre leitura. No nosso entendimento, o que as professoras concebem teoricamente sobre determinado tema, neste caso, a leitura, aponta para a compreensão de como elas o vivenciam e, em consequência, qual o lugar que este objeto ocupa no seu fazer pedagógico. Diante disso, observamos as respostas proferidas pelas docentes acerca do assunto e deduzimos que as professoras entendem a leitura como instrumento de acesso ao imaginário, base para o desenvolvimento infantil e das habilidades cognitivas das crianças. As professoras E 3, E 6 e E 8, em particular, expressam que a leitura é fabulação e que, embora a entendam como chave de acesso para um mundo da imaginação, se reportam apenas às crianças ao falarem deste universo, como observamos na fala da professora E 3 e E 6, respectivamente: “Eu vejo como se eles [crianças] estivessem voando”; “[...] Embora a tia [se referindo a si mesmo] não leia muito, mas para eles eu gosto”.

Alinhado a este pensamento da leitura como instrumento da imaginação infantil, a professora E 7 acrescenta que a leitura também é prazer e que este gozo está atrelado à descoberta do texto. Logo, para a professora supracitada, quando a criança descobre que é capaz de realizar a leitura mesmo “sem saber ler as palavras, mas pelas imagens” é motivo de prazer. Essa interpretação que a professora faz dialoga com as ideias apresentadas nas primeiras discussões desta pesquisa que é o entendimento que mesmo os bebês e as crianças bem pequenas são capazes de realizar leituras, pois partimos do fundamento de que o sentido de leitura está atrelado a uma multiplicidade de significados e códigos diversos que podem ser

interpretados com todos os sentidos do corpo (Martins, 1997). Nessa direção, também caminha a resposta da professora E 4, que considera que a leitura pode e deve se fazer presente desde a mais tenra idade, embora deixe a entender que a leitura, como elemento mágico, se destina às crianças.

A referida professora finaliza sua resposta com a seguinte afirmação: “Se os pais pudessem ler durante a gestação seria maravilhoso porque despertava ainda mais [o prazer pelo texto], principalmente na Educação Infantil que precisa desse contato”. O enunciado da professora E 4 coaduna com os argumentos de diversos pesquisadores sobre a relevância de vivências com a leitura de literatura desde cedo. As falas das professoras E 1 e E 2 apontam igualmente para a importância da leitura, ainda que as duas professoras não tenham especificado seu entendimento por leitura, mas apenas destacado sua relevância na vida dos indivíduos. Na mesma direção, a fala das professoras E 5 e E 10, respectivamente, pontuam as possibilidades advindas com a prática da leitura ao citarem que “quanto mais você ler, mais você vai enriquecendo seu vocabulário” e a leitura também “desenvolve a linguagem, a comunicação e o cognitivo da criança, além de ser um momento prazeroso”.

Em conformidade ao exposto pelos sujeitos investigados, corroboramos a concepção de que a proximidade com textos literários, iniciada ainda na primeira infância, é basilar para formação leitora, além do que constitui os primeiros contatos com narrativas mais complexas. E no caso dos bebês, a relevância está na aproximação com a linguagem, com a sonoridade e com a língua (Carvalho; Baroukh, 2018). Retornando a fala das professoras, em paralelo, a professora E 9 cita a importância de “mergulhar na leitura”. De acordo com a docente, a leitura vai além da decodificação. Interpretando a fala dela, entendemos que, para a E 9, a leitura é lugar do encontro, em que o leitor se deixa conduzir pelo texto e aceita participar do seu “jogo”. Conquanto a docente destaque que: “observo qual é o conteúdo daquela leitura para eu passar para aquela criança”, defende igualmente a necessidade de “entrar na leitura”.

Mediante as palavras da professora, rememoramos as ideias de Eco (1994), ao defender os modos de lidar com uma obra de ficção. De acordo com o autor, o leitor deve aceitar o “pacto ficcional”, dito com as palavras do renomado escritor italiano:

o leitor tem de saber que o que está sendo narrado é uma história imaginária, mas nem por isso deve pensar que o escritor está contando mentiras. (...) Aceitamos o acordo ficcional e fingimos que o que é narrado de fato aconteceu (Eco, 1994, p. 77).

Assim, também reconhecemos a pertinência deste comportamento leitor anunciado por Eco (1994), pois como afirmou a professora E 6, a leitura é “algo que está fora e trazemos para dentro. Uma viagem não só de lugares.” Logo, o contato com esse universo convoca os sujeitos a “[...] no momento que você ler uma história, mergulhar. Estar dentro do livro” (Educadora 9).

Seguimos para análise das devolutivas da penúltima indagação, em que buscamos conhecer o que as professoras entendem por literatura infantil. A opção por inserir um questionamento, considerado tão complexo, se deu a partir da necessidade de compreender como as professoras refletem teoricamente sobre este objeto. Claramente, não é nossa intenção encontrar uma resposta pronta para uma pergunta que não é nada simples, mas, sim, perceber o que estas docentes pensam e que considerações apontam sobre a literatura. As respostas para esta questão observamos no quadro a seguir.

Quadro 9 – Sistematização das respostas à sétima pergunta

7. Na opinião de vocês, o que é literatura infantil?	
Professora	Resposta
Educadora 1	É a leitura para criança.
Educadora 2	A minha opinião é que a literatura não é só para criança, mas para todos, pois quando começamos a ler, a gente adulto também se empolga. É como se virasse criança.
Educadora 3	Eu acho que, na EI, tudo começa na literatura. É um caminho, um meio que oferecemos à criança para o mundo imaginário dele. Porque o mundo da criança é o imaginário. E a literatura estimula muitas coisas: a linguagem, ser desinibido, a socialização.
Educadora 4	É magia, é poder viajar. É o que faz a criança ir além do que é contado e dependendo de como é contada a história para eles.
Educadora 5	Na minha opinião, a literatura infantil é o cotidiano. Que começa desde o ventre e vai até o nascer. Se a mãe começa a ler desde cedo, aquilo é uma literatura para eles.
Educadora 6	É uma descoberta para crianças. É uma coisa que chama a atenção deles, que eles gostam. É tão espontâneo que sai até coisas do cotidiano, quando a gente começa a ver o livro, eles trazem a fala da mãe, da tia e até da avó.
Educadora 7	Eu acho a literatura infantil muito importante, porque a gente não vai dar qualquer coisa para uma criança ler, e a literatura infantil tem todo um cuidado com a criança. É um despertar para ela [criança] e é direcionada para a criança, pois não vamos dar uma revista de adulto, por exemplo.
Educadora 8	Eu vejo a literatura infantil como uma porta para introduzir as crianças no mundo de uma maneira não tão agressiva como é a literatura para adultos. Porque tem a delas, específica para elas serem introduzidas nesse mundo da leitura que é muito importante na formação do ser

	humano. Porque através da leitura, elas vão descobrindo o mundo, então a literatura infantil é mais adequada para as crianças.
Educadora 9	Eu acho também, E 1. É a leitura para criança. É o livro exclusivamente para crianças. Mas para mim a literatura infantil não é só para criança, é também para nós adultos. Então, a literatura infantil não é exclusivamente infantil. A gente diz infantil porque o livro diz que é infantil, mas a gente mergulha nesses livros que são literaturas excelentes.
Educadora 10	É o momento de leitura mesmo. É o momento de prazer, descoberta e de desenvolver novas habilidades intelectuais e emocionais. Eu acho que a gente pode dar de tudo: revista, gibi...

Fonte: entrevistas do grupo focal (organizado pela pesquisadora)

Como podemos perceber, as dez professoras entrevistadas tecem suas considerações sobre o que concebem por literatura infantil. A professora E 1 responde de modo muito objetivo, pontuando que se trata daquela literatura endereçada à criança. Essa resposta é apoiada por outras docentes, como E 9 quando pontua: “Eu acho também, E 1. É a leitura para criança. É o livro exclusivamente para crianças”. Entretanto, as próprias professoras fazem a ressalva de que embora esteja endereçada ao público infantil, pode ser apreciada, também, por indivíduos de outras faixas etárias, como afirma E 2: “A literatura não é só para criança, mas para todos, pois quando começamos a ler, a gente adulto também se empolga”.

Nessa mesma direção, E 4 completa: “É o que faz a criança ir além do que é contado”. As ideias aqui levantadas pelas professoras estão no hall das discussões travadas entre autores e pesquisadores há muitas décadas. Há quem defenda que a literatura é a arte da palavra e não cabe nenhum adjetivo que a classifique segundo faixas etárias. Muitos autores reafirmam esta ideia ao defender que apenas escrevem, sem definir um público específico. Nessa perspectiva, Ricardo Azevedo, em seu texto *Aspectos instigantes da literatura infantil e juvenil* (2005), defende a ideia de que uma divisão por faixa etária deve ser entendida como uma característica cultural, embora, para o autor “ela funciona “em tese”, de forma genérica e abstrata. Na vida concreta e situada, imaginar que pessoas da mesma idade sejam iguais não faz muito sentido” (Azevedo, 2005, p. 39).

No entendimento de Azevedo (2005), crianças da mesma idade podem ser extremamente diferentes, se observamos seu cotidiano pela ótica socioeconômica e histórica. Regina Zilberman (2003) corrobora tais ideias ao pontuar que

a literatura infantil deve ir se modificando à medida que evolui a criança [...]. Essa índole passageira do gênero determina sua temporalidade, o que se relaciona, de um lado com seu recebedor e, de outro, com a própria natureza histórica da faixa etária a que se destina (Zilberman, 2003, p. 66).

Assim, as pessoas devem ser observadas pelo que têm em comum, nos aspectos fundantes da sua humanidade, independente de faixas etárias. O que, por sua vez, põe em relevância, também, o conhecimento do público pelo mediador. Logo, compreende-se que “a literatura infantil não é exclusivamente infantil. A gente diz infantil porque o livro diz que é infantil” (Educadora 9, Quadro 9). As palavras da professora supracitada retomam os argumentos de Azevedo (2005, p. 39), em que tal divisão foi “reforçada por razões econômicas e comerciais, afinal permite determinar fatias de mercado”.

Em continuidade, as professoras E 5 e E 6 entendem a literatura infantil como objeto, que, por sua natureza, avizinha-se da infância. E 6 comenta que o contato entre o texto de literatura infantil e a criança é algo espontâneo que traz o cotidiano das crianças. E 5, também, faz essa observação afirmando: “Na minha opinião, a literatura infantil é do cotidiano, que começa desde o ventre”.

A educadora E 10 abre uma reflexão junto às E 7 e E 8 com suas respostas que é pertinente trazermos aqui. Quando questionada sobre seu entendimento por literatura infantil, a educadora responde que são “momentos de prazer, descoberta e de desenvolver novas habilidades intelectuais e emocionais. Eu acho que a gente pode dar de tudo, revista, gibi...” Esse último trecho da resposta da professora é o que nos põe em atenção. Para tanto, antes de entrarmos nesta questão, vejamos as respostas das professoras E 7 e E 8. A Educadora 7 afirma que a literatura infantil é de fato relevante, pois “a gente não vai dar qualquer coisa para uma criança ler, e a literatura infantil tem todo um cuidado com a criança [...] e é direcionada para a criança, pois não vamos dar uma revista de adulto, por exemplo”. Unido isso ao aspecto da especificidade “infantil”, a professora E 8 acrescenta:

Eu vejo a literatura infantil como uma porta para introduzir as crianças no mundo de uma maneira, não tão agressiva como é a literatura para adultos. Porque tem a delas, específica para elas serem introduzidas nesse mundo da leitura que é muito importante na formação do ser humano. Porque através da leitura elas vão descobrindo o mundo. Então, com a literatura infantil é mais adequado para as crianças (E 8, grupo focal, 2023).

As respostas das professoras nos chamam atenção por uma aparente limitação daquilo que, enquanto pesquisadoras da literatura para as infâncias, defendemos como premissa. Primeiramente, que nem tudo que está destinado à leitura para crianças pode ser entendido como literatura, ou seja, não é um “tema” que designa a classificação literária do objeto. Sendo assim, nesse “dar de tudo”, pode-se cometer equívocos ao fazer uso de obras que não são

literárias. Por conseguinte, as respostas de E 7 e E 8, as quais manifestam um cuidado com o que escolher para leitura das crianças, também requerem nossa atenção.

As respostas das professoras, deixam entender que, a literatura destinada ao público adulto não é “apropriada” para criança. Isso porque, a literatura infantil – específica para criança – não é “tão agressiva”, ou simplesmente porque “a gente não vai dar qualquer coisa para uma criança ler”. Lemos, nas entrelinhas destes enunciados, que ambas as professoras comungam da ideia de que a literatura infantil deve distinguir-se daquela endereçada aos adultos. Isso, também concordamos.

Notadamente, compreendemos que há uma série de características que naturalmente categorizam uma obra como infantil, juvenil ou adulto. E mais recentemente também temos um mercado editorial, em expansão, voltado àquelas obras literárias endereçadas à primeira infância. O que nos faz voltar o olhar sobre esta atenção em distinguir o que é para infância, manifestado pelas professoras, é que este cuidado não pode ser sinônimo de poda e/ou a simples consideração de que há assuntos “inadequados” na literatura, os quais as crianças não devem acessar. Ao citar que a literatura pode ser hostil ou que não se deve dar qualquer coisa para crianças, podemos também estar cometendo um outro erro – que, nos últimos anos, tem sido comum, sobretudo nos espaços escolares – que é a concepção de que há temas dos quais as crianças devem ser poupadas.

A respeito disso, na atualidade, dispomos de uma ampla gama de discussões que trazem essa pauta à baila nas mais diversas áreas do conhecimento. Sob nossa ótica, acreditar que existem assuntos proibidos na literatura revela uma visão de criança e de infância que deve evitar argumentos difíceis e que, por sua vez, eclode na mediadora o dever de controlar o que deve ou não chegar até os pequeninos. Nesse contexto, devemos entender que a literatura infantil conserva, em suas características, o mesmo compromisso com a arte, comprometimento e criticidade que a literatura destinada ao adulto (Gregorin Filho, 2009).

Acerca das características dessas leituras que abordam temáticas consideradas “difíceis”, assentam Carvalho e Baroukh (2018, p. 61-62):

Na infância, a criança vive as mesmas contradições humanas que os adultos, possui sentimentos ambivalentes, negativos, sofridos e medos: da morte, de não ser amado, de ser abandonado, entre outros. [...] Não é a literatura que apresenta esses temas, tão árduos para os adultos nos dias de hoje. Ela apenas trata deles.

Assim, entendemos que “a literatura está sempre nos dizendo coisas terríveis [...], porém diz essas coisas terríveis numa linguagem que soa suportável, porque vem de outro lugar”

(Reyes; Parra; Lacerda, 2015, p. 34). Pois, à literatura infantil, também, é outorgado o direito de falar de tudo, todavia de modo acessível à compreensão das crianças. Enquanto mediadoras, podemos evitar leituras que tratem esses temas, mas não podemos impedir que algum deles aconteçam ou até mesmo silenciar os sentimentos que de fato podem fazer parte da realidade de alguma criança (Carvalho; Baroukh, 2018).

Assim, a literatura é o lugar onde os leitores podem falar sobre esses temas de modo seguro. Fazendo um recorte das palavras da professora E 3, entendemos que “tudo começa na literatura. É um caminho, um meio que oferecemos à criança para o mundo”. Em síntese, entende-se que os textos literários atuam na expansão da compreensão do real pela criança. Isso acontece, porque “qualquer narrativa, por simples que seja, compõe um modelo do real e manifesta certo modo de interpretação de algo” (Cademartori, 2012, p. 46).

Dito de outro modo, a experiência com o imaginário proporciona um modelo da realidade, de modo organizado e compreensível à criança, possibilitando que os pequenos compreendam os fatos de sua realidade. Sendo assim, concordamos com as docentes, no que tange à necessidade de um cuidado ao selecionar as obras literárias para os bebês e crianças. E isso significa que estas obras devem estar em consonância com uma formação humana e social, de modo a contribuir com a sensibilização dos sujeitos que dela usufruem nos diferentes espaços por onde circulam. E sendo a literatura uma base para Educação Infantil, como afirma E 3, este também deve ser o lugar onde os saberes da vida se inauguram.

Posto isso, caminhamos para última questão que teve por fito conhecer a opinião das professoras sobre a relação entre a leitura literária e a formação de leitores. Assim, lançamos a seguinte indagação: “Por fim, gostaria que vocês comentassem suas opiniões sobre a importância da leitura literária no processo de formação leitora da criança”.

Quadro 10 – Sistematização das respostas à oitava pergunta

8. Por fim, gostaria que vocês comentassem suas opiniões sobre a importância da leitura literária no processo de formação leitora da criança.	
Professora	Resposta
Educadora 1	É algo muito importante, quando a criança desde o ventre da mãe já começa ouvir a leitura. A gente nota a diferença no modo de falar das crianças. É muito importante a criança sempre escutar histórias.
Educadora 2	A leitura tem que existir na nossa vida, como a colega falou. Desde o ventre já é bom ir contando histórias, para quando ela crescer no dia a dia, ela ir cada dia mais gostando e se aprimorando. Quando eu tive meus filhos, eu não tinha esse hábito, mas hoje eu vejo a importância da leitura.

Educadora 3	A literatura é importante porque vai estimular várias áreas, não apenas na sala de referência, mas vai levar para fora, vai levar para casa e para outros ambientes que eles estão inseridos.
Educadora 4	A partir dos primeiros contatos que a criança tem com a leitura, com a contação de histórias, é que faz com que se torne um bom leitor no ensino fundamental, porque tem crianças que não sabe interpretar frases simples. Então, vai ajudar muito, para quando ele se tornar um leitor poder ler e saber o que está lendo.
Educadora 5	É muito importante fazer a leitura para o bebê ainda no ventre. Porque ele vai tomando como hábito o vocabulário. Temos crianças que falam corretamente e que já são capazes de falar uma pequena frase: “titia E 5”. Isso porque a mãe conversa e conta histórias e vai ampliando o vocabulário dela.
Educadora 6	Acho que é um pouco de tudo, até eles gostarem daquele historiador [autor]. Daqui eles vão cada vez querendo mais. Eu, muitas vezes, mostro o autor, quem ilustrou, porque assim eles começam a querer conhecer mais. Tem momentos que eles perguntam “tia, quem fez o livro? Quem pintou? Quem desenhou?” Isso vai levar para eles futuramente na faculdade querer saber novas histórias.
Educadora 9	[em continuidade a fala de E 2 e E 5] Eu ensinei a minha filha desde pequena a gostar de ler, porque isso é muito importante para criança.
Educadora 10	É um aprendizado. Eu li, certa vez, um livro sobre valores. Depois as crianças estavam brigando e uma terceira criança falou para eles: “Você não lembra o livro que a tia leu? O que não queremos pra gente, não devemos querer para o outro!” Então, vemos a importância da leitura. E cada momento é de aprendizado e de descoberta.

Fonte: entrevistas do grupo focal (organizado pela pesquisadora)

Conforme o quadro acima, apenas 8 professoras responderam essa última questão. Depreende-se, a partir das devolutivas, que as professoras têm consciência da necessidade de que o trabalho com a leitura literária se inicie desde a mais tenra idade e que a leitura pode trazer contribuições de diversas formas para vida da criança. Nesse sentido, as professoras E 1, E 2, E 4, E 5 e E 9 destacam que o contato de bebês e crianças com as histórias devem iniciar muito antes que cheguem ao berçário: deve começar ainda na vida intrauterina. Essa concepção corrobora as ideias de Evélio Cabrejo-Parra, pesquisador colombiano, que tem se dedicado a investigar a linguagem e sua relação com o desenvolvimento dos bebês. Segundo o autor e pesquisador, o bebê, desde muito cedo, está imerso no universo da linguagem simbólica, e isto se inicia ainda durante sua vida no útero materno. Em uma entrevista à revista *Emília*, Cabrejo-Parra (2011) salienta que o trabalho com a leitura não diz respeito a fazer antecipações intelectuais na vida da criança, o bebê tem necessidades psíquicas que devem ser nutridas para que ele possa se desenvolver e este é o papel da leitura na primeira infância.

A professora E 5 diz que “é muito importante fazer a leitura para o bebê ainda no ventre, porque ele vai tomando como hábito o vocabulário”. Unido a isso, E 2 completa:

a leitura tem que existir na nossa vida. Desde o ventre já é bom ir contando histórias para quando ela [a criança] crescer no dia a dia dela, ela ir cada dia mais gostando e se aprimorando (E 2, grupo focal, 2023).

A fala das professoras corrobora às premissas evidenciadas por Yunes (1988, p. 56), ao destacar que os primeiros anos de vida e escolares são o período por excelência para inaugurar a formação leitora da criança. Dito com as palavras da autora: “o despertar do interesse pelos livros passa obrigatoriamente pelos primeiros anos e pela escolarização. As crianças que não puderem beneficiar-se desse estímulo estarão certamente prejudicadas em relação às demais que, pelo meio familiar e escolar, descobrirão a leitura”.

A partir disso, entendemos que, para estas professoras, as experiências vivenciadas com o livro na primeira infância contribuem para além da formação leitora. São saberes que os acompanharão até a fase adulta. Logo, essa perspectiva também se encontra na resposta de E 3 ao afirmar que “a literatura é importante porque vai estimular várias áreas, não apenas na sala de referência, mas [a criança] vai levar para fora, vai levar para casa e para outros ambientes que eles estão inseridos”.

Decerto, não desconsideramos que à literatura pertença tal dimensão que advém como resultado das experiências leitoras do sujeito, bem como a importância de as crianças, mesmo as bem pequenas, se familiarizarem com autores, ilustradores, editoras e outras nomenclaturas acerca do universo do livro. Ademais, esses saberes também fazem parte da formação do leitor. No entanto, como já mencionado, a função principal do trabalho com o texto literário deve estar centrada na fruição estética e na promoção do hábito da leitura longe de qualquer utilitarismo, pois nos orientamos a partir do entendimento da literatura como expressão de arte que “permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano” (Todorov, 2009, p. 24).

Nas discussões acerca da relação entre a leitura de literatura e a formação de leitores, algumas docentes destacam a importância da presença deste hábito desde os estágios mais primitivos do desenvolvimento humano. Evidenciando, assim, a responsabilidade da família nos primeiros contatos com a leitura de literatura. Tecemos tais afirmações mediante as respostas da professora E 5 quando afirma: “Temos crianças que falam corretamente, que já são capazes de falar uma pequena frase: “titia E 5”. Isso porque a mãe conversa e conta histórias e vai ampliando o vocabulário dela”. A fala da professora E 2 corrobora o discurso da colega ao colocar a responsabilidade deste papel na família. Inferimos isso quando a professora se coloca

como responsável pela distância do próprio filho com a leitura. Entre as conversas, a professora relata que o filho, quando criança, não gostava de ler e acrescenta em sua resposta: “quando eu tive meus filhos, eu não tinha esse hábito, mas hoje eu vejo a importância da leitura”.

Somamos estas afirmações à fala da professora E 4 na sexta questão da entrevista, em que a docente faz a seguinte observação: “se os pais pudessem ler durante a gestação seria maravilhoso”. As professoras levantam uma questão muito importante e verídica, cujas proposições também comungamos. Decerto, quando as experiências com a leitura iniciam no seio familiar, a criança tem uma ampliação no seu contato com a cultura letrada e no exemplo de leitores a se inspirar, como já defendemos aqui. Entretanto, a esse respeito, Ceccantini (2009) nos leva a pensar sobre a individualidade dos sujeitos com os quais nos relacionamos e nos espaços em que estão inseridos.

Ao trazer à pauta afirmações de que cabe à família promover a formação leitora das crianças, especialistas de diferentes áreas têm difundido amplamente ideias como estas. No entanto, José Luís Ceccantini (2009, p. 212) observa que fatos como este

naturalmente se trata de uma situação absolutamente idealizada, em oposição às reais condições materiais e afetivas vivenciadas no dia a dia pela absoluta maior parte das famílias brasileiras [...] Mas se há famílias que, em situação econômica e emocional favorável, têm podido implementar ações como essas e têm colhidos bons resultados na formação de leitores, por outro lado, as enormes desigualdades sociais do país, a velocidade das transformações por que vem passando a instituição familiar, as pressões da vida urbana contemporânea, a ausência de consciência sobre o problema ou a simples falta de uma tradição letrada que estimule a encarar frontalmente a questão poderiam conduzir a um prognóstico muito pessimista quanto à leitura, para uma parcela muito grande das crianças brasileiras.

Nesse entendimento, as crianças que não possuem um modelo familiar de leitura estariam designadas a ser não leitores. Ainda, nessa seara, Ceccantini (2009) acrescenta que dados de pesquisas mais recentes têm mostrado o papel fundamental desenvolvido pela instituição escolar na formação de leitores, e que, muitas vezes, este é o único espaço onde podem entrar em contato com a cultura letrada. É fundamental destacar que o material produzido a partir da entrevista foi variado e, ainda que inicialmente, possibilitou nos conduzir a distintos caminhos para sua análise.

Todavia, cumpre esclarecer que não é nosso intuito fazer nenhum juízo ou críticas ao trabalho desenvolvido pelas professoras. Por meio das reflexões e problematizações trazidas, buscamos apenas compreender o modo como ocorre a mediação com o texto literário. Assim sendo, finalizamos este capítulo com os resultados coletados nesta investigação, que, através da

interação entre crianças, professoras-mediadoras e histórias, atuaram como elementos disparadores provocando a visão da pesquisadora. Estes dados mostram que, embora o trabalho com a leitura literária na primeira infância represente um desafio para as professoras, não inviabiliza o desejo de proporcionar vivências com as histórias, a exemplo do grande empenho despendido pelas professoras investigadas que tanto contribuíram com nossa pesquisa. No entanto, também apontam a necessidade de formações continuadas para as profissionais que atuam nessa etapa da educação. Formações que privilegiem conhecimentos teóricos e metodológicos no campo da leitura literária e que considerem como premissa a formação leitora, particular, de cada professora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não podemos duvidar que a nossa prática nos ensina. Não podemos duvidar de que conhecemos muitas coisas por causa de nossa prática. [...] Desde muito pequenos aprendemos a entender o mundo que nos rodeia. Mas este conhecimento que ganhamos de nossa prática não basta. Precisamos ir além dele. Precisamos conhecer melhor as coisas que já conhecemos e conhecer outras que ainda não conhecemos.

(Paulo Freire, 1989)

A formação de leitores é um dos papéis mais relevantes que se atribui à escola nos últimos anos. Nessa direção, pesquisas e experiências escolares têm apontado a leitura literária como porta de acesso para o desenvolvimento de hábitos e competências leitoras nas crianças desde os primeiros momentos de vida, o que reforça as concepções que defendemos neste estudo de que a leitura é uma ferramenta valiosa para formação humana. Unido a isto, as discussões abordadas no curso desta dissertação têm mostrado como a primeira infância é um período da vida determinante para o desenvolvimento do indivíduo. Nos primeiros anos de vida, o bebê/a criança pequena deve ser estimulada com o som da voz humana e das palavras, como salienta o pesquisador Cabrejo-Parra em suas pesquisas.

Afortunadamente, estudos que considerem a primeira infância sob outros prismas de investigação também têm se tornado cada vez mais frequentes, como o campo da literatura. Nessa direção, leitura, práticas e produções de literatura endereçadas a bebês e crianças pequenas são temas que, cada vez mais, vêm sendo estudados por pesquisadores de todo o mundo. Em consonância com o exposto e a respeito da propositura desta pesquisa, entendemos que as professoras representam os principais agentes responsáveis pela formação de leitores das gerações futuras. Em nosso ponto de vista, as docentes – e aqui nos referimos em particular àquelas que atuam na Educação Infantil – devem garantir que meninos e meninas que frequentam creches e pré-escolas iniciem seu processo de aquisição de hábitos leitores, bem como sintam-se encantados pela leitura de literatura desde cedo.

Assim, julgou-se igualmente necessário refletir acerca de estratégias e modos de realizá-las nas instituições que atendem essa faixa etária. Não obstante a um cenário expressivo de produções teóricas sobre a infância, temos encontrado resultados que apontam que nem sempre as docentes contam com habilidades leitoras que as tornem capacitadas para o trabalho com o texto literário e que, portanto, não conseguem desenvolver práticas de leituras

auspiciosas. Dessa forma, nesta pesquisa, buscamos verificar e compreender os modos como acontece a mediação docente na formação de leitores de obras literárias na primeira infância.

A partir dessa temática e mediante as reflexões vislumbradas tanto por meio da realidade de atuação enquanto professoras e pesquisadoras, quanto pelo cenário apresentado em eventos e pesquisas acadêmicas desta natureza investigativa, traçamos objetivos específicos, para atender ao questionamento central.

Conforme observado na configuração da pesquisa, os capítulos 1 e 2 tiveram por fito atender ao objetivo específico (i) conhecer, por meio de pesquisa bibliográfica, as especificidades da leitura literária na Educação Infantil e o embasamento teórico que envolvem os conceitos de mediação. Nesse sentido, delineamos, na seção 1, uma revisão do percurso histórico da institucionalização da educação destinada às crianças de 0 a 6 anos no Brasil. Essa breve retomada nos levou a reconhecer o quanto fatores econômicos afetam o cenário educacional e principalmente a atenção dada à primeira infância, evidenciando-se assim as fragilidades destes espaços que repercutem até a atualidade e o modo como são concebidas as instituições de atendimento a bebês e crianças pequenas: com a ideia, tão somente, de guarda (Freitas; Biccás, 2009).

Baseadas nas discussões tecidas na respectiva seção, vimos que historicamente as instituições de atendimento a Educação Infantil passaram e ainda passam por muitos desafios acerca do reconhecimento do seu efetivo papel de espaço educativo e de formação humana, por excelência. Além disso, observamos que as mudanças que ocorrem para uma reorganização do trabalho na primeira infância acontecem paulatinamente e, paralelo a isso, há a célere transformação da sociedade. Nesse sentido, compreendemos que mudanças factuais nas concepções acerca das infâncias e dos elementos que se entrecruzam nessa fase têm seguido vagarosamente seu curso.

Na esteira destas reflexões, vimos que a garantia dos direitos das crianças se efetiva mediante ações políticas. Sendo assim, a segunda seção apresentou um recorte da legislação com reflexões à luz dos marcos inaugurais que garantiram o atendimento a bebês e crianças pequenas na Educação Básica. Ademais, inserimos nessas discussões apontamentos sobre o RCNEI (Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil) e o Projeto de Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), que, embora não componham a lista dos textos normativos, representam avanços significativos nas discussões sobre a educação na primeira infância, a apropriação da linguagem e (in)formação docente para o trabalho com a literatura endereçada ao público de 0 a 6 anos. Reflexões estas fundamentais para formação de leitores.

Nesse contexto, em que a literatura é entendida tanto como espaço de interação quanto promotora de conhecimento de si, do outro e do mundo, concluímos o primeiro capítulo com a seção 3 e uma subseção, discorrendo acerca de concepções sobre leitura e literatura na infância. Desse modo, partimos do entendimento de leitura como prática cultural, enquanto a acepção de literatura que orienta nossa pesquisa está pautada na visão de literatura como arte. Destarte, nos valem do entendimento que bebês e crianças pequenas também podem e devem ler literatura, pois ouvir e brincar com a literatura é parte indissociável da construção do imaginário. Ademais, como apresentamos no capítulo 2, a primeira infância é o período de maior potencial humano. As experiências que são ofertadas nesta etapa da vida são marcas que influenciarão o desenvolvimento das crianças, bem como determinarão o desenvolvimento de outras habilidades futuras.

Conforme se vê, por esse viés de acepção, é imperativo que a literatura, por seu poder de estimular a subjetividade dos indivíduos, deva estar em uma contínua interrelação com as crianças desde a mais tenra idade. Conforme salientamos, desde os primeiros momentos de vida, os adultos responsáveis pela tutela das crianças (pais, cuidadores, professores) devem garantir o lugar da literatura junto à criança (Bajard, 2007). Logo, se faz necessário que a criança viva, em sua rotina, experiências diversas e fecundas com o livro literário.

Consoante ao escopo da pesquisa, ficou claro que a literatura, enquanto diverte, estimula e promove interações entre os indivíduos, também trata de situações da vida das crianças e do mundo. A formação de leitores na Educação Infantil, como mencionamos, se dá por meio das possibilidades de imersão na cultura letrada e que a criança continuará se apropriando dela ao longo da vida. É nesse sentido que o contato com os textos literários contribui significativamente para a formação leitora dos meninos e meninas que frequentam instituições de Educação Infantil.

Para tanto, o desenvolvimento de um comportamento leitor, desde cedo, se faz por meio de direcionamentos adequados por parte de um mediador. Logo, conclui-se que as docentes devem promover experiências estimuladoras que despertem nos pequenos o prazer pela leitura. Estes argumentos foram tratados no segundo capítulo da pesquisa e complementam as respostas ao objetivo específico citado anteriormente. Sendo assim, com o fito de conhecer as especificidades do trabalho com a literatura na Educação Infantil e traçar um panorama geral a respeito do termo mediação, as seções de 1 a 3, do respectivo capítulo, contribuíram consideravelmente com a ampliação do conhecimento acerca do papel docente na formação de leitores. Unido a isso, as análises dos dados coletados e discutidos no terceiro capítulo foram forjadas pelos apontamentos trazidos nestas seções.

Assim, concluímos que a docente exerce um papel fundamental, uma vez que, no contexto escolar, ela é a única pessoa que atua na aproximação da criança com o texto literário. Isso implica na necessidade de a professora-mediadora possuir conhecimentos a respeito das práticas de mediação de leitura literária com as crianças e tecer reflexões sobre “o que e para que” ler, além do entendimento dos modos de mediar essa leitura. Na sequência, encaminhamos a segunda parte da investigação a fim de satisfazer os objetivos específicos que respondem a análise e discussão sobre os dados coletados em campo.

No intuito de conhecer o corpus de nossa investigação, o perfil das professoras que atuam na instituição – no nosso caso, no CMEI Arlete Nunes –, suas crenças, práticas leitoras com a literatura e o objeto livro, as experiências de leitura ofertadas às crianças e o modo como se dão as mediações a serem apreciadas, foram elencados outros três objetivos. Assim, o capítulo 3 contou com 5 seções que nos permitiram visualizar um cenário geral dos sujeitos e do contexto investigado, o que, por sua vez, favoreceu um conhecimento mais profundo da realidade estudada para se chegar a conclusões que respondessem claramente nossa questão de pesquisa.

Destarte, os objetivos específicos (ii) e (iii) – compreender as concepções de literatura, leitura literária, mediação e formação de leitores, e verificar os objetivos propostos, pelas docentes, para atividades com a leitura literária foram contemplados na quinta seção deste tópico. Neste item, por meio das vozes das professoras, entendemos suas concepções sobre literatura e leitura com crianças. Foi possível entender o que acreditam ser importante na realização das práticas de leitura e como – para elas – está implicado o papel docente no processo de formação de leitores.

Desse modo, o percurso seguido nestas páginas nos possibilitou conhecer as principais reflexões no que concerne ao trabalho com o texto literário realizado pelos sujeitos investigados. Outrossim, a proximidade com esse *corpus* no contexto da pesquisa favoreceu considerações particulares, sobre as linhas de avanço no trabalho com o texto literário, na instituição em apreço, bem como os entraves que residem no fazer pedagógico das professoras.

Por fim, atendendo ao objetivo (iv) – investigar os procedimentos metodológicos utilizado pelas docentes para mediação da leitura literária com as crianças –, a quarta seção, apresentou os resultados das observações *in loco*, que complementaram nossas reflexões neste estudo. Além disso, mais que coletar dados para um posterior juízo, as observações nos possibilitaram entender a mediação pedagógica no contexto do CMEI Arlete Nunes e as concepções teórico-metodológicas que as professoras possuem sobre as experiências com a leitura de literatura.

Cumpramos observar que os resultados reportados no capítulo 3 não têm a pretensão de generalizar os fatos, visto que se trata de uma pesquisa em um dado contexto, mas, sim, ajudar a compreender melhor o campo investigado e, a partir da identificação dos pontos frágeis, poder refletir acerca de estratégias com soluções efetivas vindouras. Embora estes dados também resultem como preocupantes quando percebemos que se trata de um cenário semelhante àqueles encontrados em outras investigações realizadas com profissionais que atuam no ambiente escolar. Cumpramos ressaltar, igualmente, que ao colocar como horizonte investigativo a mediação docente na Educação Infantil, nos deparamos ora com pontos reveladores de práticas profícuas com a leitura, ora com pontos que colidem com velhos conflitos do campo da Educação Infantil.

Notou-se que o entrecruzamento dos dados coletados por meio das estratégias adotadas – observação das sessões de mediação, entrevista grupal, questionário e os registros de campo realizados pela pesquisadora – foi fundamental para a verificação dos dados e os juízos tecidos. Dizemos isso a partir dos sinais de contradição entre as informações obtidas, ou seja, em nossa apreciação, percebemos que, embora as professoras tenham apresentado consciência sobre a importância da leitura de textos literários com os bebês e crianças pequenas, elas atribuem essa relevância ao fato que a leitura literária, por sua natureza lúdica, é o instrumento adequado para os variados ensinamentos que devem ser inseridos na formação dos pequenos.

As aparentes contradições nos resultados podem estar relacionadas ao fato que, geralmente, os sujeitos entrevistados fazem opção por uma resposta “mais adequada” que real, ou ainda que a percepção que se tem a respeito de suas práticas está idealizada. Por outro lado, estas contradições e inconsistências também nos ofertaram a oportunidade de ampliar nosso olhar sobre a figura das professoras e perceber o quanto a formação leitora pessoal está relacionada aos modos do fazer pedagógico. Dito de outra forma, notamos que, para que se alcance o tão desejado gosto pela leitura literária, o perfil da professora-mediadora de leitura é um dos componentes-chave para avançar no propósito da formação leitora de crianças desde a creche e pré-escola. Situação essa que se encontra comprometida no grupo das docentes investigadas.

Com base nas discussões apresentadas em nosso estudo, conclui-se, por outro lado, que não se trata apenas de encerrar-se no extremo oposto. Dito de outro modo, que é suficiente uma profissional que aprecie a literatura ou que seja uma exímia leitora, mas, sim, que somados a isso, haja um sujeito que adquiriu conhecimentos teórico e metodológicos para o exercício do papel de mediadora. Se trata de um conjunto de habilidades intrinsecamente relacionadas, em que uma não prescinde da outra. Todavia, acreditamos que mediar a leitura para e com as crianças não é um dom ou habilidade que nasça com o sujeito, mas que é fruto de uma formação

séria e intensa em que o sujeito é entendido na sua inteireza, pois não há como formar a mediadora, sem que tenhamos pensado na professora-leitora em contínuo processo formativo.

No que concerne a essa pesquisa que ora concluímos, não podemos desconsiderar que o estudo realizado apresentou pontos que se configuram como limitações, quanto à sua população e amostra. A esse respeito, refletimos acerca do tempo de duração em que ocorreu a coleta de dados na unidade investigada e respectivamente a quantidade de mediações observadas, bem como o tamanho da nossa amostra de investigação. Quanto à questão do tempo o consideramos a partir de dois aspectos. Primeiramente, o tempo da pesquisadora. A duração regular de uma investigação em nível de mestrado (24 meses) e as atribuições pertinentes ao discente nesse período delimitam e direcionam os fazeres da pesquisa, exigindo uma organização que abarque todas as atividades, inclusive as de ordem burocráticas como o processo obrigatório do Conselho de Ética, que por si só demanda tempo.

Num segundo momento, consideramos o tempo, ou melhor, os diferentes tempos da unidade pesquisada. Sabemos que cada contexto escolar tem um movimento próprio. Contudo, há nas instituições algumas demandas que exigem das professoras organização e reorganização de sua rotina. Percebemos – no CMEI investigado – que as atividades do cotidiano são direcionadas conforme o movimento de culminâncias de projetos, datas comemorativas, feriados e paralisações das atividades no serviço público, que, no período em que desenvolvemos a pesquisa, ocorreram com certa frequência e comprometeram, em especial, à prática de leitura literária com as crianças. Por outro lado, esses dados também nos fizeram perceber o lugar que as atividades relacionadas à literatura ocupam no planejamento das professoras, pois as leituras aconteciam apenas se na rotina não houvesse nenhum acontecimento “especial”, em outros termos, se houvesse disponibilidade de tempo, o que revela que não é vista como prioridade.

Mediante o estudo apresentado, inferimos que a leitura de literatura na primeira infância, com vistas à formação de leitores, ainda apresenta fragilidades e necessita de reflexões que possam contribuir com mudanças no contexto atual. Em nosso caso, a partir dos resultados, constatamos a pertinência da ampliação de conhecimentos teóricos e metodológicos, por parte das professoras, investimento na formação das educadoras e das demais profissionais que atuam diretamente com as crianças, no que concerne aos conhecimentos sobre leitura e literatura infantil, além de priorizar o trabalho com o texto literário, não apenas no fomento à aquisição do acervo, mas sobretudo em garantir que as crianças tenham acesso às obras através de mediações múltiplas e significativas e que a literatura seja entendida como bem incompressível ao desenvolvimento infantil.

Assim, nesse contexto em que a literatura endereçada à primeira infância ganha, cada vez mais, espaço no mercado editorial, nas pesquisas acadêmicas, no contexto escolar e em outros espaços da sociedade, faz-se necessário colocar no centro das discussões os adultos-mediadores que estão garantindo (ou não) que as crianças acessem esse universo literário de maneira plena. No nosso entendimento, o perfil leitor e as concepções do adulto-mediador – e aqui nos referimos em especial às professoras – sobre a leitura de literatura na infância representam maior influência na formação de crianças leitoras. Partimos da ideia de que a professora que usufrui da leitura na sua vida pessoal e que compartilha seu entusiasmo pelos livros, pelas histórias, desempenha um excelente modelo de leitor no plano pedagógico (Munita, 2016).

Por conseguinte, embora este estudo tenha respondido aos questionamentos iniciais, as experiências com a leitura literária observadas em campo nos fazem refletir quanto à necessidade de investigações subsequentes em que se possa contrastar esses dados com um universo investigativo maior, o que ajudaria a tecer um panorama mais amplo do objeto investigado. Desse modo, recomenda-se pesquisas futuras, a partir destas reflexões iniciais, em que se problematize, além da formação leitora das professoras, outros componentes relacionados ao desenvolvimento do gosto pela leitura das crianças desde os primeiros anos de vida.

A respeito dessa propositura, questões como: os programas de fomento à leitura têm abarcado a formação leitora individual dos profissionais/mediadores de leitura? E as estratégias de mediação de leitura na primeira infância, estão contempladas nos cursos de formação inicial e continuada das profissionais da educação? De que forma a Secretaria de Educação municipal garante, às profissionais da primeira infância, formações que abarquem estratégias metodológicas com a leitura de literatura?

Ademais, não podemos também deixar à margem o mercado editorial: que responsabilidades pertencem aos autores, ilustradores, editores e demais profissionais, naquilo que tange à circulação de obras com qualidade literária e à formação de leitores na primeira infância? Estes e outros questionamentos podem motivar novas investigações. Por fim, cumpre ponderar a igual necessidade de pesquisas acadêmicas, projetos de extensão universitária e demais atividades acadêmicas, que, além de seus estudos, desenvolvam ações – na área de leitura literária – de intervenção junto às professoras da Educação Infantil, aproximando-as da literatura numa perspectiva de formação leitora pessoal e profissional, de modo a contribuir para que as lacunas deixadas por uma formação inicial frágil sejam reduzidas.

A partir dessas conclusões, encerramos as considerações deste estudo, sublinhando a relevância de pesquisas e revisões acerca da formação das professoras que atuam na Educação Infantil, além de discussões a respeito de pesquisas recentes no campo da leitura e da literatura endereçada aos pequenos, entre outras práticas que possibilitem às professoras se aproximar dos conhecimentos sobre leitura literária e seus movimentos. Nessa esteira, salientamos nosso entendimento quanto à importância de devolver aos sujeitos que se propuseram a auxiliar no desenvolvimento desta investigação, um produto. Assim, desejamos compartilhar com a equipe docente do CMEI Arlete Nunes esta dissertação, pois acreditamos que as histórias entrecruzadas coletivamente deixam marcas na história e na prática de cada sujeito.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. 5 ed. São Paulo: Scipione, 2009.

AGUIAR, Vera Teixeira de. A Formação do Leitor. *In*: Universidade Estadual Paulista. **Prograd. Caderno de Formação**: Formação de Professores Didática Geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 104-116. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40359/1/01d17t08.pdf>. Acesso em: 3 set. 2023.

AMORIM, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. *In*: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sonia (orgs.). **Ciências Humanas e Pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo, Cortez: 2007, p. 11-25.

AQUINO, Kenia Adriana M. de. **O nascimento do leitor**: Ler, Contar e Ouvir Histórias na Educação Infantil. Jundiaí, SP: Paco editorial; Boa Esperança, MT: EDUFMT, 2012.

AQUINO MODESTO SILVA, K. A. de. LETRAMENTO LITERÁRIO E PRÁTICAS ESTRATÉGICAS DE LEITURA NA PRIMEIRA INFÂNCIA. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 26, n. 3, p. 207–225, 2016. DOI: 10.14572/nuances.v26i3.3705. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3705>. Acesso em: 26 out. 2023.

ARAUJO, Ana Nery Barbosa. **A narrativa oral literária na educação infantil**: quem conta um conto aumenta um ponto. Tese (doutorado em educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife: O Autor, 2009. 201 p.

ARAUJO, Patrícia Barra de; VITURIANO, Hercília Maria de Moura. Leitura literária na educação infantil: implicações para a formação leitora das crianças. *In*: DE MIRANDA, Pedro Raimundo Mathias. (org.). **Pesquisas em Educação**: Atualidades, Avanços e Perspectivas Futuras. Rio Branco: Stricto Sensu, 2021.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.

AUGUSTO, Silvana de Oliveira. A linguagem escrita e as crianças - superando mitos na educação infantil. **Caderno de formação**: didática dos conteúdos de formação de professores. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 1. p. 121-134. Disponível em: <https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/portal/pdf/educacao488202203.pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.

AZEVEDO, Ricardo. A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores. *In*: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (Org). **Literatura e Letramento – Espaços, suportes e interfaces** – O jogo do livro, Belo Horizonte, Autêntica, 2003, p. 75 - 83.

AZEVEDO, Ricardo. Formações de leitores e razões para a literatura. *In*: JUNQUEIRA, R. **Caminhos para a formação do leitor**. 1ª ed. São Paulo: DCL, p. 38 – 47, 2004.

AZEVEDO, Ricardo. Aspectos instigantes da literatura infantil e juvenil. *In*: OLIVEIRA, Leda de (Org). **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil** - Com a palavra o escritor, São Paulo, DCL, 2005, p. 25-46.

BAJARD, Élie. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.

BAJARD, Élie. Por um deslocamento do foco da alfabetização. *In*: GIROTTI, Cyntia Graziella G. Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. **Literatura e Educação Infantil**: Para ler, contar e encantar. Campinas, v. 2, Mercado de Letras, 2016. BAJOUR, Cecilia. **Ouvir nas Entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Coleção Ensino Superior).

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2009.

BARROS, Maria Helena. O professor como mediador de leitura, *In* BARROS, Maria Helena; BORTOLIN, Sueli; SILVA, Rovilson José da. (org.) **Leitura: mediação e mediador**. São Paulo: FA editora, 2006.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BEZERRA, Elisângela de S. **A Formação do Leitor na Educação Infantil**: Da Descoberta ao Encantamento. Trabalho de conclusão de curso - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro, 2018.

BITTENS, Cássia Maria R. Vianna. **O universo literário ao alcance daqueles que ainda não leem**: tendências contemporâneas da literatura para bebês. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, Brasil, 2018. 102 p.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salete Flores. **Formação do professor como agente letrado**. São Paulo: Contexto, 2010.

BORGES, Camila D.; SANTOS, Manoel A.; Aplicações da técnica de grupo focal: fundamentos metodológicos, potencialidades e limites. **Rev. SPAGESP**, v. 6, n.1, 2005.

BRANDÃO, Claudia L.; SILVA, Joice R. M. da; VICENTE, Marisa O. O leitor literário: o papel docente e a importância da formação continuada. *In*: FEBA, Berta Lúcia Tagliari; SOUSA, Renata Junqueira. (Orgs). **Práticas de leitura literária na primeira infância**. Educação literária, 2020, p. 113 – 132.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei n. 9.394/96.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil**. Brasília: ME/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: ME/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: MEC/SEB, 2018.

CADEMARTORI, Ligia. **O professor e a literatura para pequenos, médios e grandes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n.127. P. 87-128, 2006.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 6 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2017.

CARDOSO, Beatriz. Mediação Literária na Educação Infantil. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria Graça da Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs.) **Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. 1. ed. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

CARVALHO, Ana Carolina; BAROUKH, Josca Ailine. **Ler antes de saber ler: oito mitos escolares sobre a leitura literária**. Panda Educação, 2018.

CASELLA, Erasmo Barbante; AMARO JR., Edson; COSTA, Jaderson Costa da. As Bases Neurobiológicas da Aprendizagem da Leitura. In: ARAUJO, Aloísio Pessoa de. **Aprendizagem infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva**. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, p. 37-78, 2011.

CECCANTINI, João Luís. Leitores iniciantes e comportamento perene de leitura. In: SANTOS, Fabiano (org.). **Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores**. São Paulo: Global, v. 1, p. 207-231, 2009.

CERILLO, Pedro C. Promoción de la lectura e influência de las nuevas tecnologias em la LIJ castellana. In: Agrelo Costas, Maria Eulalia *et al* (orgs.) **Narrativa e promoción da lectura no mundo das novas tecnoloxias**. Santiago de Compostela. Xunta de Galicia – Conselleria de cultura, Comunicación Social e Turismo, 2002, p. 443–456.

CERIZARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 11–22, 1999. DOI: 10.5007/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10539>. Acesso em: 20 nov. 2023.

CERTEAU, Michel de. Teoria e Métodos no Estudo das Práticas Cotidianas. In: **Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano**. Anais do Encontro. SZMRECSANYI, Maria Ivone (Org.). São Paulo: USP, 1985.

CHAMBERS, A. **Dime** – los niños, la lectura y la conversación. tr. Ana Tamarit Amieva. México: Fondo de Cultura Económica, 2007a.

CHAMBERS, Aidan. **El ambiente de la lectura**. Trad. Ana Tamarit Amieva. México: Fondo de Cultura Económica, 2007b.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CLARO, Nassara Regina. **Avaliação da aprendizagem na educação infantil:** reflexões acerca das diretrizes curriculares nacionais para educação infantil - DCNEI (2010). Trabalho de conclusão de curso de especialista em coordenação pedagógica apresentado a UFPA. Paraná, 2016.

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

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros:** a leitura literária na escola. Global Editora, 2009.

COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual.** Global Editora, 2017.

COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. O impacto do desenvolvimento na primeira infância sobre a aprendizagem. (2014). Estudo nº 1. *In: Núcleo Ciência Pela Infância.* Disponível em: <https://ncpi.org.br/wp-content/uploads/2018/07/O-IMPACTO-DO-DESENVOLVIMENTO-NA-PRIMEIRA-INFANCIA-SOBRE-A-APRENDIZAGEM.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2023.

CORSINO, Patrícia. Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações. *In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. C. Literatura: ensino fundamental.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v. 20, 2010. p. 183-204.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2016.

COSSON, Rildo. O paradigma do letramento literário. *In: COSSON, Rildo. Paradigmas do ensino da literatura.* São Paulo: Contexto, 2020.

COSTA, Isabel Marinho. **Concepções de mediação pedagógica:** a análise de conteúdo a partir da biblioteca digital brasileira de teses e dissertações – BDTD (2000 - 2010). Tese (doutorado em educação) Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. João Pessoa PB, p. 164. 2013.

CORDEIRO, Dilian da Rocha. “Quem gostou da história?” - A compreensão de leitura na educação infantil: possibilidades e desafios. **Cadernos Cenpec**, v. 5, n. 1, 2015.

DALVI, Maria Amélia; QUADROS, Maria Campos de; SILVA, Kenia Adriana de Aquino Modesto. A leitura em voz alta na Educação Infantil: O que e como ler. *In: GIROTTI, Cyntia Graziella G. Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. Literatura e Educação Infantil: Para ler, contar e encantar.* Campinas, v. 2, Mercado de Letras, 2016.

DOMINGUES, Teresa Cristina Aliperti França. **O papel do professor-mediador e das práticas de leitura na formação do leitor literário.** Dissertação de mestrado - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC). São Paulo, 2015.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção.** São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

FALKEMBACH, Elza M. F. Diário de Campo: um instrumento de reflexão. **Revista Contexto/Educação**, n. 7, Juí: Unijuí, 1987.

FARIA, Maria Alice de Oliveira. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

FARIA, Franceneuza Santos de Lima. **Mediação da Leitura literária e prática docente na formação do jovem leitor**. Dissertação (mestrado em educação básica) - Universidade Federal de Goiás. Goiânia, P. 137, 2017. Disponível em:

<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7846>. Acesso em: 12 nov. 2023.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio**: o dicionário de língua portuguesa. Curitiba: Positivo, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

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

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza e. **História social da educação no Brasil** (1926-1996). São Paulo: Cortez, 2009.

FRIZON, J. R.; GRAZIOLI, F. T. MEDIAÇÃO DE LEITURA: POSSIBILIDADES E EXPERIÊNCIAS. **Revista Diálogos**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 133–152, 2018. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/6559>. Acesso em: 20 jan. 2024.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

GIROTTTO, Cynthia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que lêem. In: SOUZA, Renata Junqueira de. *Et al.* **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2010.

GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; AGUIAR, Beatriz Carmo Lima de. **A educação literária na primeira infância**: livros e crianças pequenas. Trabalho apresentado II Jornada Didática e I Seminário de Pesquisa do CEMAD-Docência na Educação Superior: caminhos para uma práxis transformadora. 10, v. 11. 2014.

GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. **A criança, o livro e a literatura**: a identidade leitora em constituição na infância. 2016. Tese (Livre Docência em Leitura e Escrita) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

GOES, Lúcia Pimentel. **Introdução à literatura infantil e juvenil**. São Paulo: Pioneira, 1991

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura infantil** - Múltiplas linguagens na formação de leitores. São Paulo, Melhoramentos, 2009.

GUIMARÃES, Rosele Martins. **Encontros, cantigas, brincadeira, leituras:** um estudo acerca das interações dos bebês, crianças bem pequenas e o objeto livro numa turma de berçário. Dissertação (mestrado em educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). 2011. 226 p.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro. **Dicionário Houaiss de língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil**. 5 ed. 11 set. 2020. Disponível em: https://prolivro.org.br/wpcontent/uploads/2020/09/5a_edicaoRetratos_da_Leitura_no_Brasil_IPL-compactado.pdf. Acesso em: 15 jan. 2024.

JOÃO PESSOA. **Diretrizes Pedagógicas: Educação Infantil - 2021**. João Pessoa: Secretaria de Educação e Cultura / Diretoria de Ensino, Gestão e Escola de Formação, 2021.

JOSÉ FILHO, Mário; DALBÉRIO, Osvaldo. (Org.). **Desafios da pesquisa**. Franca: Ed. UNESP FHDSS, 2006.

KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. 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. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/453/4/01d14t10.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2024.

KIND, Luciana. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. **Psicologia em revista**, Belo Horizonte, v. 10, n. 15, p. 124-136, 2004. Disponível em:

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil:** a arte do disfarce. 5. ed. São Paulo: Cortez 1995.

KRAMER, Sonia. Professoras de educação infantil e mudança: reflexões a partir de Bakhtin. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 497-515, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/gpgWz9kD3jpmQn5nphS4qfB/>. Acesso em: 10 mar. 2024.

KRAMER, Sonia. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sonia (Orgs). **Ciências Humanas e Pesquisa:** leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo, Cortez: 2007, p. 57-76.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. 4. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira. História & Histórias**. Ática, SP, 1988.

LAJOLO, Marisa. **Meus alunos não gostam de ler... O que eu faço?** Campinas: Cefiel/Unicamp, 2005.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

LEITE, Patrícia Pereira. Ler histórias para os bebês? **Revista Emília**, p. 1-13, 2014. Disponível em: <https://emilia.org.br/ler-historias-para-os-bebes-2/>. Acesso em: 15 abr. 2024.

LIMA, Flávia Luciene Azevedo Oliveira; FREITAS, Daniela Amaral Silva. Mediação, Práticas de Leitura, Educação Infantil – Diálogos na Revisão Bibliográfica. **Anais do XII Jogo do Livro e II Seminário Latino-Americano**: Palavras em Deriva, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/xii-jogo-do-livro-anais.html>. Acesso em: 20 fev. 2024.

LÓPEZ, Maria Emília. **A emancipação dos bebês leitores** – o pequeno leitor emancipado. Tradução: Cícero de Oliveira. Cadernos Emília, v. 1, n. 1, 2018. Disponível em: https://revistaemilia.com.br/wpcontent/uploads/2018/06/CadernoEmilia_N_1.compressed.pdf. Acesso em: 28 dez. 2022.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. (1986). **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MALAGUZZI, Loris. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1997.

MARTINS, Ana Amelia Lage. **Mediação**: reflexões no campo da Ciência da Informação. 2010. 253 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Ciência da Informação, Belo Horizonte.

MATTOS, Maria Nazareth de Souza Salutto de. **Leitura literária na creche**: o livro entre texto, imagens, olhares, corpo e voz. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, p. 192, 2013.

MEIER, Marcos; GARCIA, Sandra. **Mediação da aprendizagem**: contribuições de Feurstein e de Vygotsky. Curitiba: Edição do autor, 2007.

MELLO, Suely Amaral. Leitura e literatura na infância, *In*: GIROTTO, Cyntia Graziella G. Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. **Literatura e Educação Infantil**: Livros, imagens e práticas de leitura. Campinas, v. 1, Mercado de Letras, 2016.

MUNITA, Felipe. **El mediador escolar de lectura literaria**. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura. Universitat Autònoma de Barcelona, 2014.

MUNITA, Felipe. Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesor en una escuela exitosa en la promoción lectora. **Ocnos: Revista de estudios sobre lectura**, v. 15, n. 2, p. 77-97, 2016.

NUNES, Maria Fernanda R.; BAPTISTA, Mônica C; CORSINO, Patrícia. Projeto leitura e escrita na educação infantil: contribuições para uma política de formação. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S. l]. n. 19, p. 1–16, 2023. DOI: 10.47249/rba2023723. Disponível em:

<https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/723>. Acesso em: 31 mai. 2024.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: TAILLE, Y. L.; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. **Piaget, Vigotski, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. Summus editorial, p. 23 – 34, 1992.

OLIVEIRA, A. de A. O professor como mediador das leituras literárias. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL Francisca; COSSON, Rildo. **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 41 – 54, il. Coleção Explorando o Ensino; v. 20.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PAIVA, Aparecida. A produção Literária para crianças: onipresença e ausência das temáticas. In: PAIVA, Aparecida, SOARES, Magda (orgs.). **Literatura Infantil: políticas e concepções**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 35-52.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 9, n. 33, p. 78–95, 2012. DOI: 10.20396/rho.v9i33.8639555. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>. Acesso em: 17 maio. 2023.

PASSAMAI, Gislaíne de Lima; SILVA, Joice Ribeiro Machado da. A história da Educação Infantil. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, Ano VII – N. 13 – janeiro de 2009 – Periódicos Semestral. Disponível em: http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/wLWD9GTfD1VmODz_2013-6-28-15-56-4.pdf. Acesso em: 16 dez. 2023.

PARRA, Evelio Cabrejo. Entrevista com Evelio Cabrejo-Parra. [Entrevista cedida a] Gabriela Romeu. **Revista Emília**. 1 set. 2011. Disponível em: <https://revistaemilia.com.br/evelio-cabrejo-parra/>. Acesso em: 25 abril. 2024.

PARREIRAS, Ninfa. **Do ventre ao colo, do som à literatura: Livro para bebês e crianças**. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

PAULINO, Graça. **Das leituras ao letramento literário**. Belo Horizonte: FAE/UFMG; Pelotas: UFPel, 2010.

PETIT, Michele. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed.34, 2008.

PETIT, Michele. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2013.

PETIT, Michele. **Ler o mundo**. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2019.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Manifesto do Movimento por um Brasil Literário**. In: Revista Palavra, Rio de Janeiro, ano 4, n. 3, p. 24-25, jul. 2012a.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012b.

QUINTANA, Mário. **Melhores poemas Mario Quintana**. Global Editora e Distribuidora Ltda, 2015.

RASTELI, Alessandro. **Mediação da leitura em bibliotecas públicas**. Dissertação (mestrado em ciências da informação) Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação, Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP. Marília SP, p. 169. 2013.

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

REYES, Yolanda. Mediadores de leitura. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria Graça da Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs.) **Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. 1. ed. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2014.

REYES, Yolanda; PARRA, Evélio C.; LACERDA, Patrícia. Leitura na primeira infância. In: PRADES, Dolores (Org). **A formação dos mediadores**. São Paulo, Livros da Matriz, 2015, p. 29 – 43. Disponível em: https://issuu.com/doloresprades/docs/cpp_2011_final. Acesso em: 13 maio 2024.

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

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação, [S. l.]**, v. 1, n. 1, p. 85–96, 2010. DOI: 10.5902/198464441605. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/1605>. Acesso em: 20 abr. 2024.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. **“MAS EU NÃO FALO A LÍNGUA DELES!”: AS RELAÇÕES SOCIAIS DE BEBÊS NUM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL**. Dissertação de mestrado em Educação. Florianópolis: UFSC, 2008.

SEGABINAZI, Daniela. Ler livros sem palavras, ler imagens e mundos. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 37, p. 22–45, 2017. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818372017022>. Acesso em: 20 ago. 2023.

SEGABINAZI, Daniela Maria; PERINELLI, Joseany Lunguinho Gomes. Espaços de conversa e de escuta na sala de aula: a recepção da literatura infantil. **Revista Antares: Letras e humanidades**. Caxias do sul. V. 15. N. 36, 28 p. Mai/set. 2023. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/antares/article/view/11263>. Acesso em: 15 nov. 2023.

SEGABINAZI, D. M.; FEBA, B. L. T.; SOUZA, R. J. Da seleção e avaliação de obras literárias infantis. In: FEBA, B. L. T e SOUZA, R. J. (orgs.). *In: Berta Lúcia Tagliari Feba e Renata Junqueira de Souza (Orgs). Práticas de leitura literária na primeira infância.* Educação literária, 2020. P.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Sandra Alves da. **A Leitura Literária e a Formação de Leitores nas 3 as e 4 as séries do Ensino Fundamental da cidade de Paranavaí.** Dissertação de Mestrado. Maringá (PR): UEM, 2005. 156 f.

SILVA, Rovilson José da. Formar leitores na escola: o projeto pedagógico, a biblioteca escolar e a mediação. **Informação & Informação**, Londrina, v. 20, n. 3, p. 487 – 506, set./dez. 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/informacao/> Acesso em: 15 maio. 2024

SILVA, Márcia Cabral; MARTINS, Ribeiro Milena. Experiências de leitura no contexto escolar. In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. C. **Literatura: ensino fundamental.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v. 20, 2010. p. 23-40.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura.** 6 ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

SMITH, Frank. **Leitura significativa.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura:** uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo.** tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

TUSSI, Rita de Cássia; ROSING, Tania M. K. **Programa Bebelendo:** uma intervenção precoce de leitura. 1 ed. São Paulo: Global, 2009.

VAGULA, Vania Kelen Belão; BALÇA, Angela. Ler na Educação Infantil: Mediação, literatura e aprendizado. In: GIROTTI, Cinthia G. G. Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. **Literatura e Educação Infantil:** para ler, contar e encantar. Campinas, v. 2, Mercado de Letras, 2016.

VIGOSTSKY, Lev. (Org.). **A Formação Social da Mente:** O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. Trad. NETO, José Cipolla. (Org.). 7 ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev. Aprendizagem e desenvolvimento na Idade Escolar. In: VIGOTSKY, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 11ª. Edição. São Paulo: Ícone, 2010.

YUNES, Eliana Lucia Madureira. **Leitura e leituras da literatura infantil.** São Paulo: FTD, 1988.

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

ZILBERMAN, Regina. **Pesquisadora fala sobre o trabalho com a leitura nas escolas e a importância de o professor ser ele mesmo um leitor.** [entrevista cedida a] Meire Cavalcante. Nova Escola. Edição 204. Publicada em agosto de 2007. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/953/entrevista-com-regina-zilberman>. Acesso em: 5 jun. 2023.

APÊNDICE - A
QUESTIONÁRIO INDIVIDUAL

Identificação:

1. Pode apresentar-se informando seu nome, por favor?

2. Idade:

() Entre 20 e 30 anos

() Entre 31 e 40 anos

() Entre 41 e 50 anos

() A partir de 51 anos

3. Estado Civil:

() Solteiro (a).

() Casado (a).

() Divorciado (a).

() Viúvo (a).

4. Quando criança, você frequentou a Educação Infantil (“Pré-Escola”):

() Sim

() Não

() Não me lembro

5. Escolaridade:

() Magistério (curso técnico na modalidade Normal)

() Ens. Superior Incompleto

() Ens. Superior Completo

() Ens. Superior + Especialização Incompleta

() Ens. Superior + Especialização Completa

() Ens. Superior + Mestrado ou Doutorado Incompleto

() Ens. Superior + Mestrado ou Doutorado Completo

6. Caso tenha marcado a opção ‘Ens. Superior Completo’, informe o curso.

7. Caso já tenha realizado algum curso de especialização ou pós-graduação em nível de mestrado ou doutorado, informe o curso e/ou a área da pós-graduação.

8. Há quanto tempo atua na Educação Infantil?

Sobre sua formação leitora:

9. Durante sua formação escolar (na infância e/ou na adolescência) você teve acesso à biblioteca ou sala de leitura?

- ☐ Sempre
☐ Apenas no Ens. Fundamental
☐ Apenas no Ens. Médio
☐ Durante o Ens. Fundamental e Médio.
☐ Apenas na Graduação
☐ Não tive acesso a bibliotecas ou espaços equivalentes durante minha formação escolar.

10. Seus professores (as) demonstravam gostar de ler?

- ☐ Sim ☐ Não ☐ Alguns

11. Como foi a sua formação leitora na infância? Alguém lia para você? Você lia? Que tipo de histórias? Comente um pouco.

12. E na fase adulta, durante a sua formação inicial (no magistério, na universidade/faculdade), você teve contato com a literatura? Conte como foi e cite, se houver, algum(ns) livro(s) dessa época que recorda.

13. Com que frequência você lê livros de literatura?

- ☐ Diariamente
☐ Semanalmente
☐ Mensalmente
☐ Raramente
☐ Não leio livros

14. Caso você não leia com frequência, qual é o motivo?

- ☐ Falta de tempo
☐ Falta de vontade
☐ Dificuldade de acesso ao livro e materiais de leitura

() Outro. Qual? _____

15. Atualmente, você se considera leitora?

() Sim () Não.

Por quê? Comente sua resposta.

Obrigada por responder!

Deixo aqui meu contato, caso tenha alguma dúvida ou observação a respeito do questionário.

Joseany: 83 988417040

APÊNDICE B
ENTREVISTA COLETIVA – GRUPO FOCAL

1. Para iniciar nossa conversa, gostaria que vocês comentassem um pouco sobre o trabalho com a leitura literária. Com que frequência vocês usam livros de literatura com as crianças das suas turmas; Quais são as atividades; como você as realiza em sala de aula? Comentem um pouco sobre esse trabalho, por favor.
2. A escola tem algum projeto com a leitura de literatura?
3. Vocês já participaram de algum tipo de formação para o trabalho com a leitura de literatura com turmas de Educação Infantil? Quais? De onde vieram?
4. Ao propor um trabalho com a leitura literária vocês estabelecem objetivos para essa leitura?
5. Como acontece a seleção dos livros/das histórias para práticas de mediação de leitura? Vocês relacionam o texto com os interesses da criança; pela faixa etária; pelo tipo de histórias... Que critérios vocês usam?
6. Qual a concepção de leitura? Comente um pouco sobre ela.
7. Na opinião de vocês, o que é literatura infantil?
8. Por fim, gostaria que vocês comentassem suas opiniões sobre a importância das histórias infantis no processo de formação da criança leitora?

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Prezada professora,

Esta pesquisa é sobre **MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL** e está sendo desenvolvida pela pesquisadora Joseany Lunguinho Gomes Perinelli, aluna do Curso de Mestrado em Letras da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Profa. Daniela Maria Segabinazi. Seu objetivo principal é analisar como docentes do Centro Municipal de Educação Infantil Arlete de Almeida Nunes, da rede municipal de João Pessoa-PB, desenvolvem a mediação da leitura nas práticas de leitura literária. Os objetivos específicos são: Conhecer, por meio de pesquisa bibliográfica, as especificidades da leitura literária na Educação Infantil e o embasamento teórico que envolvem os conceitos de mediação; Investigar, por meio de observações in loco, os procedimentos metodológicos e os recursos utilizados pelas professoras para mediação da leitura literária com as crianças na Educação Infantil; Compreender as concepções de literatura, leitura literária e formação de leitores que norteiam as práticas docentes, por meio de entrevistas, estruturada e semiestruturada e Verificar os objetivos propostos, pelas docentes, para as atividades com a leitura literária proporcionadas às crianças, observando como a literatura está contemplada no cotidiano da Creche. A finalidade deste trabalho é compreender como se dá a mediação da leitura literária por meio das práticas docentes nos Centros de Educação Infantil da rede municipal de João Pessoa. Como benefício, esta pesquisa trará, para os sujeitos pesquisados, aumento do conhecimento sobre as práticas de mediação com a leitura literária com crianças da primeira infância em espaços escolares, um benefício potencial futuro para a prática das docentes que atuam nessa etapa da educação.

Solicitamos a sua colaboração para a aplicação de uma entrevista estruturada e semiestruturada, bem como observações das atividades que desenvolve com os textos literários e as crianças de sua turma. Além disso, solicito sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados seu nome será mantido em sigilo.

Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde. no momento da entrevista poderá ocorrer algum tipo de desconforto, como risco de exposição e perda da confidencialidade e/ou risco psicológico (constrangimento) e, para que isso seja evitado, adotaremos algumas estratégias como escolha de local reservado para entrevista individual, livre da presença de pessoas alheias ao estudo e os dados, dos sujeitos pesquisados, serão codificados garantindo a confidencialidade. Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, a senhora não é obrigada a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela mestranda. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

A pesquisadora responsável estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecida e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia deste documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Joseany L. G. Perinelli

Assinatura do/a Pesquisador/a Responsável

Contato da pesquisadora responsável: Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar: Joseany Lunguinho Gomes Perinelli:

Telefone:(83) 988417040/E-mail: joseanyperinelli@gmail.com

Ou Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB (83) 3216-7791 – E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

APÊNDICE D
ROTEIRO DAS OBSERVAÇÕES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome da Professora:

Turma:

Data da observação:

ASPECTOS A SEREM OBSERVADOS:

Em que espaço se deu a atividade;

Que obra foi lida/contada;

Que atividade está sendo desenvolvida (leitura; contação; roda de leitura...);

O que aconteceu no Antes/Durante e Depois da leitura/contação;

E quanto ao papel docente, o que se pode inferir? (a prática foi planejada com antecedência; conhecia o texto a ser lido; demonstrava familiaridade com os recursos utilizados...)

APÊNDICE E

REGISTRO DAS OBSERVAÇÕES

1ª Observação

Data: 04/08/2023

Turma: Educadora 7

Espaço coletivo: Sala de referência

Texto: Abraço de urso! Triste (Lake Press Pty LTD; ilustrador: Garry Fleming)

A professora inicia convidando as crianças para sentar-se em círculo em frente ao cantinho da leitura. Ali, ela mostra alguns livros e pede que as crianças escolham qual entre aquelas obras as crianças querem ouvir. A maioria opta por *Abraço de urso! Triste*. Destacamos que os demais livros que a professora tinha em mãos pertenciam a mesma coleção e eram igualmente semelhantes em seu projeto gráfico, a saber; um livro pequeno, quadrado, cartonado com a imagem de um urso na capa e com a mesma paleta de cores. A variação constava em um pequeno detalhe do título, pois todos traziam o nome da coleção “Abraço de urso” e alternavam o nome do sentimento e a cor da fonte da palavra, o que nos faz inferir que cada livro traz no enredo um sentimento vivido pelo ursinho, personagem central da obra.

Inicialmente a professora, com as crianças, lê o título e o explora, junto com as imagens que aparecem na capa, com as crianças. A partir daí começa a leitura. Importante destacar que a professora usa o seguinte método para leitura: a cada virada de página dupla, ela questiona as crianças o que elas veem, o que acreditam que está acontecendo. Depois de ouvir a professora lê o texto verbal e confirma e/ou refuta as inferências das crianças. Ao concluir a leitura a professora faz uma breve conversa com as crianças sobre o texto trazendo para discussão questões como descrição das imagens, cores e importância de manter uma alimentação saudável. Em seguida, a professora transpõe o drama vivido pelo personagem para as crianças e questiona: “Quando você fica triste?” “E quando vocês se sentem feliz?” “E na escola, ficamos tristes ou felizes?” Depois de ouvir as crianças e fazer alguns comentários sobre a importância da escola, de sentir-se feliz naquele espaço, a professora encerra pontuando que naquele momento a turma realizou uma conversa sobre os sentimentos.

As crianças saem para o momento seguinte da rotina que é a brincadeira livre fora da sala de referência.

2ª Observação

Data: 11/08/2023

Turma: Educadora 10

Espaço coletivo: Sala de referência

Texto: Tato, o gato (Rob Scotton)

Antes de iniciar a leitura as crianças são organizadas em círculo e a professora, em pé diante das crianças, pontua algumas advertências sobre o comportamento necessário para aquele momento. Ao iniciar a professora convida as crianças a escolherem o livro a ser lido. A “pré-seleção” parte dos próprios alunos. De acordo com a fala das crianças, percebe-se que eles já conheciam as histórias apresentadas e por isso optam pelo livro *Tato, o gato*, que pertence a um dos colegas da turma, diferentemente dos demais apresentados que pertencem ao acervo da sala. Assim começam cantando, a convite da docente, uma música para “chamar a história” e em seguida a própria professora lê o título, autor e dedicatória.

A leitura inicia e como as crianças parecem despeças, a leitura é interrompida para algumas observações quanto ao comportamento. Ao prosseguir com a leitura a professora faz modulação da voz com boa entonação, embora em alguns momentos deixe entender que é a primeira vez que realiza a leitura daquele livro.

Ao término da leitura, a professora faz alguns comentários conectando o texto com o cotidiano das crianças, pontuando sobre como deve ser um “bom comportamento”. Logo em seguida, retoma o título da obra e faz alguns questionamentos para as crianças:

- Vocês têm gato em casa? A palavra gato começa com que letra? Quantos “pedacinhos” tem a palavra gato? Quem começa com a letra de gato? O momento então é encerrado com saída das crianças para o momento das brincadeiras no pátio.

3ª Observação

Data: 18/08/2023

Turma: Educadora 5

Espaço coletivo: Sala de referência

Texto: Os três porquinhos (Adaptação do conto realizado professora)

Os bebês são organizados em um semicírculo, os que ainda não conseguem sustentar o corpo sozinho ficam apoiados ao corpo da monitora de sala e outros permanecem sentados em bebês-conforto. A professora inicia a contação da história apresentando bonecos dos porquinhos, feito em feltro. A medida que narra a história, de modo bem sintético, a professora

dá aos porquinhos os nomes das crianças da turma. A maior parte das crianças se mantém atenta a fala da professora.

Ao concluir a história, que como pontuamos foi realizada de modo resumido apresentando apenas a casa dos porquinhos e o momento em que o lobo sopra a casinha e finaliza com o fracasso do vilão em derrubar a casa de tijolos. A narrativa é encerrada sem um fechamento específico ou alguma palavra que marcasse o final da prática.

Após recolher os materiais utilizados na prática a professora colocou um vídeo, online, da plataforma YouTube, para as crianças. O vídeo apresentava a história, cantada dos três porquinhos. Algumas crianças mantiveram o foco na tela enquanto outras ficaram dispersas na sala e a professora seguiu com a organização para outra etapa da rotina enquanto os bebês assistiam.

4ª Observação – Encerramento da semana de Literatura popular na primeira infância

Data: 25/08/2023

Turma: todas

Espaço coletivo: Área de vivência (externa)

O período de 21 a 25 de agosto de 2023 foi dedicado a semana de literatura popular. Essas atividades estavam previstas no calendário anual da EI da rede municipal de João Pessoa e foi idealizado e proposto pela equipe de coordenação do segmento na rede. Nós acompanhamos dois momentos desse projeto, junto ao CMEI investigado. O primeiro momento foi o planejamento pedagógico na unidade, em que as professoras e a gestora pensaram como seria realizada essa prática, mais especificamente o encerramento, visto que os outros dias daquela semana seriam dedicados aos respectivos ensaios. Na ocasião as professoras comunicaram que atividade haviam planejado para suas turmas, a saber: Berçário I e II, uma dramatização do clássico *Os três porquinhos* realizada pelas professoras; Maternal I (A e B), História cantada com dança, também dos três porquinhos; Maternal II (A e B), Uma dança sobre o personagem folclórico Saci Pererê; Pré I – A, Recitar parlendas; Pré I – B, recitar trava-línguas; Pré II – A, dramatização *Dona Baratinha*; Pré II – B, Dança sobre o personagem folclórico Boi – Bumbá.

O outro momento, em que estivemos presentes foi o encerramento da semana. Neste dia, todas as turmas foram organizadas como uma pequena plateia para assistir as apresentações mencionadas anteriormente. A apresentação correspondente as turmas do berçário foram realizadas apenas pelas professoras, sem a participação das crianças. As professoras

dramatizaram a história cantada dos três porquinhos com a participação de outras profissionais do CMEI. As turmas de maternal I, que também tiveram como tema Os três porquinhos, realizaram uma dança feita por todas as crianças e suas respectivas professoras que as auxiliaram no desenvolvimento da apresentação. Já as turmas de maternal II, fizeram o *Roque do Saci* e apresentaram sua coreografia sem o auxílio da professora. O mesmo aconteceu com as crianças da Pré – escola I, turmas A e B, as quais recitaram parlendas e trava-línguas, respectivamente, por meio de memorização.

Em seguida o CMEI apreciou a dramatização do clássico Dona Baratinha, desenvolvido pela turma Pré – escola II – A. Nesta apresentação a professora fez o papel de narrador e algumas crianças da turma as personagens com suas respectivas falas memorizadas. Para encerrar tivemos a apresentação de uma dança em homenagem ao Boi – Bumbá, personagem do folclore brasileiro, interpretada pelas crianças da pré-escola II – B.

Com o término das apresentações as crianças foram conduzidas as respectivas turmas pelas professoras e monitoras.

5ª Observação

Data: 01/09/2023

Turma: Educadora 2

Espaço coletivo: Sala de referência

Texto: Cantiga popular Dona Aranha

A professora, com ajuda das monitoras, reuniu as crianças em círculo e apresentou uma luva produzida em feltro. A luva traz uma pequena paisagem com um muro uma nuvem e um sol acima e um fio que se desprende da luva e na sua ponta uma pequena aranha preta.

A professora iniciou contando a história e enquanto contava movimentava a aranha pelo fio e alternava contação e trechos da cantiga popular *Dona Aranha*, enredo da história. A maioria da turma interagiu com a contação alternando momentos de escuta e entoação da música junto com a professora. As demais crianças estavam despeças e faziam exploração do ambiente outros buscavam tocar o recurso utilizado pela professora.

O momento de contação foi encerrado sem um desfecho ou algum ponto que marcasse o término da prática, pois a docente foi chamada a comparecer para um momento de reunião pedagógica com as demais professoras e apenas saiu da sala deixando as crianças aos cuidados das monitoras.

6ª Observação**Data:** 22/09/2023**Turma:** Educadora 8**Espaço coletivo:** Área de vivência externa**Texto:** Brilha, Brilha Estrelinha

A prática de leitura aconteceu na área externa, previamente preparada pela professora. Muitos livros foram organizados sobre bancos do refeitório que a professora usou como suporte e junto deles colocou um tapete e tatames para as crianças se sentarem. Ao chegar no espaço a professora pontuou a necessidade de cuidar bem dos livros e acrescentou que naquele momento eles poderiam ficar à vontade para ler como quisessem.

Durante algum tempo as crianças exploraram os livros, leram em dupla, em grupo e individualmente. Outras pediram ajuda para que alguém lesse para elas, inclusive a pesquisadora. Após esse primeiro momento, a professora anunciou que todos deviam colocar os livros de volta no banco que agora seria o momento de ouvir a leitura que ela faria.

A própria professora fez a escolha do livro, do mesmo acervo que as crianças estavam usando e iniciou a leitura em alta voz. Ao término da história a professora diz que todos terão mais um tempinho com os livros antes do momento de recreio. A maioria das crianças continuam suas leituras, outras se despeçam e o momento é encerrado com o recolhimento dos livros e liberação das crianças para a brincadeira naquele mesmo espaço.

7ª Observação**Data:** 16/10/2023**Turma:** Educadora 6**Espaço coletivo:** Sala de referência**Texto:** É igual, é diferente!

Para iniciar o momento a sala foi organizada colocando as mesas e cadeiras em um canto, para que fosse criado um espaço em que um tapete pudesse ser posto para as crianças. Assim, a professora convida toda turma a sentar-se em círculo e começa uma canção para introduzir as crianças no momento criando um clima de expectativa e atenção para o que vai acontecer. Nesse momento, uma criança é convidada a partilhar sua experiência com o livro *É igual, é diferente!* de autoria de Mary e Eliardo França. A referida criança foi a sorteada para que levasse a “sacola literária” para casa no último fim de semana. A criança então começa

mostrando o livro que escolheu e levou para leitura em família e com muita liberdade e autonomia pontua: “Minha mãe leu para mim. Ela leu o mais rápido possível porque ela estava assistindo novela”.

Em seguida abre o livro e inicia sua leitura. A cada página descreve as ilustrações vistas. A professora então busca colaborar com a leitura e vai acrescentando perguntas sobre as ilustrações e em seguida lê o texto verbal. Concluída a leitura do texto, a educadora lê para a turma a biografia dos autores presente na quarta capa, pontuando: “esses são os criadores, como daquele outro livro”.

Ao término da biografia dos autores, a docente pergunta: “O que traz a história?”, ou seja, qual o tema abordado, de que fala esse enredo? As crianças, por sua vez, relatam as ilustrações que surgem na obra e ao citar que viram uma imagem de um avião a professora retoma sua fala e informa que as crianças devem fazer uma “releitura da história”, por meio de desenhos inspirados nela, e que depois dos desenhos prontos, em folhas de papel sulfite, seria confeccionado um avião de papel.

As crianças realizam a proposta e ao término a professora faz a dobradura dos aviões de papel. As crianças brincam na sala e depois são liberadas para área externa para o brincar livre. Muitas levam consigo os aviõezinhos de papel.

8ª Observação

Data: 20/10/2023

Turma: Educadora 9

Espaço coletivo: Sala de referência

Texto: Eu já sou grande! Olha o que sei fazer

O momento da prática de mediação inicia-se com a voz da professora que anuncia: “hoje vamos contar uma história diferente”. Organiza as crianças em círculo e, sentada no chão com as crianças, mostra a capa do livro “Já sou grande! Olha o que sei fazer” da autora americana Maria Carluccio. A mediação realizada pela professora consistiu em, a cada página, solicitar que as crianças descrevessem o que viam na imagem e conforme as crianças relatavam as ações da personagem a docente questionava: “E vocês fazem isso?”. A obra escolhida pela docente traz as conquistas de crianças, em idade semelhante à das crianças da turma. No enredo as personagens vão dizendo as tarefas da rotina que já conseguem realizar com autonomia, como trocar de roupa. Na medida que as crianças respondiam, a professora completava dizendo que

todas as crianças da turma faziam, sim, as mesmas ações das personagens e como era importante se alimentar de coisas saudáveis, usar o banheiro e não precisar mais da fralda...

Durante a prática algumas crianças manifestaram pouco interesse pela atividade e a mediação foi interrompida em alguns momentos para solução de conflito entre as crianças. Destaca-se que a obra traz um texto verbal, embora com frases curtas, mas a docente fez a mediação a partir das ilustrações e com o relato das crianças. Concluída a leitura, a professora perguntou se alguma das crianças gostaria de ler o livro para os colegas. Muitos manifestaram o desejo e assim a professora convidou algumas crianças a ficar de pé e fazer a leitura para os colegas, um de cada vez.

Encerrado esse momento, visto também a dispersão do grupo, a professora propõe uma rodinha de leitura e assim coloca no círculo alguns livros e as crianças pegam e manuseiam por conta própria sob algumas advertências a respeito da importância de cuidar bem do livro para não o rasgar. O encerramento da prática foi feito com a retirada de um grupo de crianças para o momento do banho e em seguida os demais.

9ª Observação

Data: 10/11/2023

Turma: Educadora 1

Espaço coletivo: Sala de referência

Texto: A onça; A joaninha

Em círculo, todos sentados no chão, a professora começa cantando a cantiga popular “sítio do seu Lobato”, em seguida apresenta o “guarda-chuva dos animais”. Trata-se de um guarda-chuva que, na parte superior, foi enfeitado com animais feitos em feltro. A professora mostra cada animalzinho presente no guarda-chuva e diz que vai contar a história de vários bichinhos do sítio do seu Lobato. Nesse momento, fecha o guarda-chuva e mostra o livro “*A onça*” escrito por Mary e Eliardo França. Assim, ela inicia a leitura da obra, mas não lê o texto verbal na íntegra. Apoia-se nas ilustrações e vai construindo a narrativa, alternando entre trechos da leitura e descrição das ilustrações e conversa com as crianças para que elas pudessem relatar o que viam nas imagens. Concluída a leitura a professora pega um outro livro, dos mesmos autores, cujo título é “*A joaninha*”, também publicado pela Tribos editora. A leitura desta obra segue o mesmo método da obra apresentada anteriormente.

A leitura deste último foi um pouco mais breve, pois as crianças começavam a ficar um pouco mais dispersas, embora tenham se mantido sentadas e atentas na maior parte do tempo.

Concluída a leitura a professora deu início a algumas músicas, como “O sítio do seu Lobato” e “Meu pintinho amarelinho” com o recurso do “guarda-chuva dos bichos” aberto e girando enquanto entoavam as músicas. Na sequência fez um momento de conversa com as crianças que iniciou com um resgate da história e se encaminhou para questões da rotina da turma, como por exemplo, que não as crianças não deviam chegar ao CMEI chorando.

Por fim, o momento foi encerrado pedindo que as crianças se sentassem para ver um vídeo da turma do seu Lobato. A professora então conectou-se a internet e no site do YouTube selecionou a “música do seu Lobato” e todos assistiam e cantavam juntos.

10ª Observação

Data: 01/12/2023

Turma: Educadora 3

Espaço coletivo: Solário

Texto: Lá dentro e lá fora

A professora iniciou apresentando a pesquisadora para turma, em seguida convidou as crianças para o momento da história que aconteceria na parte externa da sala de referência – solário. Pediu que as crianças se sentassem em círculo. A professora então apresentou a obra que seria lida: “*Lá dentro e Lá fora*”, também de autoria de Mary e Eliardo França. Enquanto fazia a proferição do texto, a professora apresentava a ilustração para o grupo e ia convocando a participação da turma para que inferissem o que iria acontecer e/ou a descrever as ilustrações.

Ao término da leitura a professora perguntou para turma quem gostaria de ler aquela história para os colegas. A partir daí selecionou três crianças e, uma por vez, fizeram a leitura. No momento em que as crianças iam lendo a professora auxiliava segurando o livro ou quando sentia que as crianças pausavam a leitura, ela perguntava sobre o desenvolvimento do enredo a partir da observação das ilustrações: “O que está acontecendo?” “O que os amiguinhos fizeram?”.

As crianças mantiveram-se atentas, participativas e, quando convidadas a ler, usavam expressões de abertura como “Era uma vez”, embora não tivesse escutado essa expressão por parte da professora naquele momento. Ao ler, as crianças valiam-se da descrição das imagens e alternavam com um relato de modo contínuo do enredo. Quando as três crianças, escolhidas pela professora, encerraram a leitura, a professora falou brevemente sobre a narrativa, fazendo uma espécie de síntese do que foi lido.

Por fim, ainda com as crianças em círculo, voltou-se para pesquisadora e explicou como desenvolve suas práticas de mediação com o texto literário intercalando a conversa com o foco, ora para pesquisadora, ora para as crianças, pontuando sobre a importância de ler com a participação das crianças, bem como convidá-los a ler para o grupo. O desfecho desse momento se deu com a condução da turma até o parquinho de areia.

ANEXO A
CARTA DE ANUÊNCIA – ORIENTADOR (A)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA CENTRO DE
CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaro que aprovo a realização do projeto de pesquisa intitulado: **MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**, desenvolvido pela mestrandia Joseany Lunguinho Gomes Perinelli, sob minha coordenação/orientação, cujo objetivo é analisar, por meio de observações, como docentes dos Centros Municipais de Educação Infantil da rede de João Pessoa, desenvolvem práticas de mediação de leitura literária, a referida pesquisa a ser realizada na CMEI Arlete de Almeida Nunes, Localizada no bairro Geisel, mediante autorização da Diretoria de Ensino, Gestão e Escola de Formação da prefeitura municipal de João Pessoa. Esta autorização está condicionada ao cumprimento dos requisitos da Resolução 466/12 CNS e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados dos sujeitos da pesquisa exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

João Pessoa, em 02 de março de 2023.

Dra. Profa. Daniela Maria Segabinazi

ANEXO B

CARTA DE ANUÊNCIA – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

SECRETARIA DE
EDUCAÇÃO E
CULTURAPREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRETORIA DE ENSINO, GESTÃO E ESCOLA DE FORMAÇÃO

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que, concordamos que a pesquisadora mestranda **Joseany Lunguinho Gomes Perinelli**, do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPB, desenvolva no CMEI Arlete de Almeida Nunes, o projeto de pesquisa a nível de mestrado intitulado: “MEDIACÃO DE LEITURA LITERÁRIA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL”, sob orientação da Profª Dra. Daniela Maria Segabinazi. A pesquisa tem como objetivo principal: Analisar como docentes do Centro de Referência de Educação Infantil Arlete de Almeida Nunes, da rede municipal de João Pessoa-PB, desenvolvem práticas de mediação da leitura literária na Educação Infantil. E Objetivos específicos: Compreender, por meio de pesquisa bibliográfica, as especificidades da leitura literária na Educação Infantil; Investigar como os docentes promovem o interesse das crianças pela leitura literária através de práticas de mediação; Analisar os procedimentos metodológicos e os recursos utilizados pelos professores para mediação da leitura literária com as crianças do CREI Arlete de Almeida Nunes; Conhecer as concepções de literatura e de leitura literária que norteiam as práticas de mediação dos docentes na Educação Infantil. A autorização está condicionada ao comprometimento do pesquisador em utilizar os dados e materiais coletados exclusivamente para fins da pesquisa.

João Pessoa, 04 de abril de 2023.

Clévia Suyene Cunha de Carvalho
Diretora de Ensino, Gestão e Escola de Formação

ANEXO C

PARECER DO CONSELHO DE ÉTICA EM PESQUISAS

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pesquisador: Joseany Perinelli

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 69637923.5.0000.5188

Instituição Proponente: Centro de Ciências Humanas e Letras - CCHLA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.174.584

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa de mestrado. MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL está sendo desenvolvida pela pesquisadora Joseany Lunguinho Gomes Perinelli, aluna do Curso de Mestrado em Letras da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Profa. Daniela Maria Segabinazi.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar como docentes do Centro Municipal de Educação Infantil Arlete de Almeida Nunes, da rede municipal de João Pessoa-PB, desenvolvem a mediação da leitura nas práticas de leitura literária.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Em linguagem acessível, apresenta TCLE contendo riscos e benefícios da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Como benefício, esta pesquisa trará, para os sujeitos pesquisados, aumento do conhecimento sobre as práticas de mediação com a leitura literária com crianças da primeira infância em espaços escolares, um benefício potencial futuro para a prática das docentes que atuam nessa etapa da educação.

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 6.174.584

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVR E_E_ESCLARECIDO.pdf	08/05/2023 15:37:35	Joseany Perinelli	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Joseany.pdf	08/05/2023 15:36:18	Joseany Perinelli	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 11 de Julho de 2023

Assinado por:

**Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))**

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br