

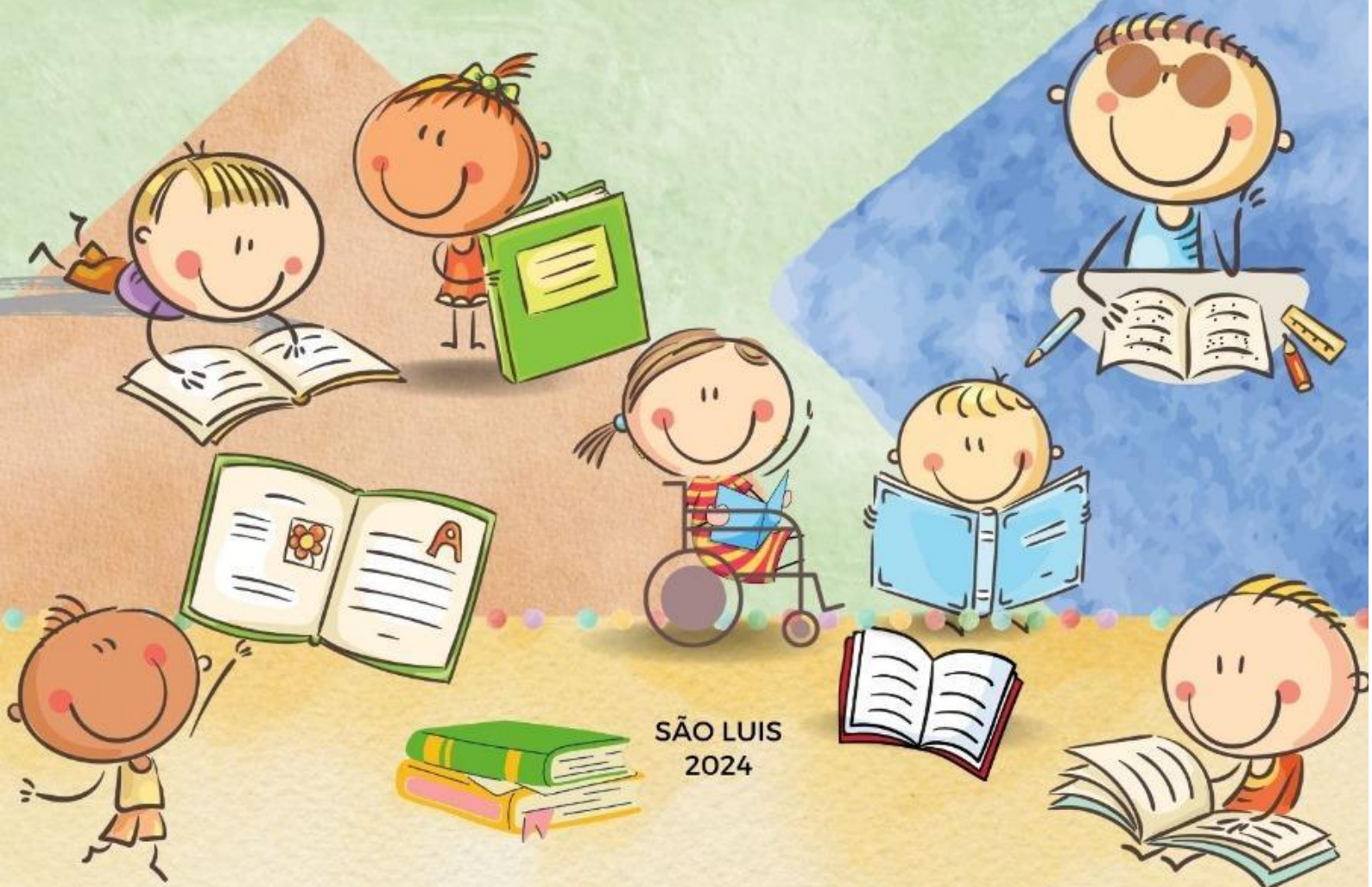


UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS – GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE
ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA



ANDRÉA CAROLINA NASCIMENTO SILVA

A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E O PROCESSO DE MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA: A ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - AGEUFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS - CCSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA - PPGEEB

ANDRÉA CAROLINA NASCIMENTO SILVA

**A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E O PROCESSO DE MEDIAÇÃO DE
LEITURA LITERÁRIA:** a organização da prática pedagógica na Educação Infantil

SÃO LUÍS
2024

ANDRÉA CAROLINA NASCIMENTO SILVA

**A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E O PROCESSO DE MEDIAÇÃO DE
LEITURA LITERÁRIA: a organização da prática pedagógica na Educação Infantil**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEEB/UFMA como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Educação – Gestão de Ensino da Educação Básica.

Orientadora: Professora Dr.^a Hercília Maria de Moura Vituriano.

SÃO LUÍS
2024

Capa:

Design criado no aplicativo Canva, em assinatura privada.

Imagens da capa: DAVIDENKO, Kateryna. Crianças [Ilustração]. sd. Disponível em: <
www.canva.com >. Acesso em: 10 ago. 2023.

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Silva, Andréa Carolina Nascimento.

A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E O PROCESSO DE MEDIAÇÃO DE
LEITURA LITERÁRIA: : a organização da prática pedagógica
na Educação Infantil / Andréa Carolina Nascimento Silva. -
2024.

255 p.

Orientador(a): Hercília Maria de Moura Vituriano.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Gestão de Ensino da Educação Básica/ccso, Universidade
Federal do Maranhão, São Luís, 2024.

1. Educação Infantil. 2. Leitura Literária. 3.
Mediação. 4. Teoria Histórico-cultural. I. de Moura
Vituriano, Hercília Maria. II. Título.

ANDRÉA CAROLINA NASCIMENTO SILVA

**A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E O PROCESSO DE MEDIAÇÃO DE
LEITURA LITERÁRIA: a organização da prática pedagógica na Educação Infantil**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEEB/UFMA como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Educação – Gestão de Ensino da Educação Básica.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a **Hercília Maria de Moura Vituriano** (Orientadora)
Doutora em Educação (PPGEEB/UFMA)

Prof.^a Dr.^a **Cristiane Dias Martins da Costa** (1^a Examinadora)
Doutora em Educação (PPGEEB/UFMA)

Prof.^a Dr.^a **Renata Junqueira de Souza** (2^a Examinadora)
Doutora em Educação (UNESP)

Prof. Dr. **José Carlos de Melo** (1^o Suplente)
Doutor em Educação (PPGEEB/UFMA)

Prof.^a Dr.^a **Leoneide Maria Brito Martins** (2^a Suplente)
Doutora em Educação (UFMA)

A Deus, por conceder o desejo de realizar o meu sonho: cursar o mestrado. Para minha razão de viver, quem me impulsiona a lutar cada dia mais por meus ideais, minha amada filha, Lara, e toda minha família, pessoas muito amadas e a quem dedico o meu carinho todo especial.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me deu vida, por me amparar nos momentos difíceis, me dar força para superar as dificuldades e perseverança para continuar a caminhada na realização dos meus sonhos.

A minha família, que tanto amo, pelo apoio, carinho, compreensão e palavras de força durante todo esse percurso. Em especial: Raimunda Nonata, minha avó materna, Joana Batista, minha madrinha, que me criaram com toda dedicação e carinho e pelas orações diárias; meu pai, Marco André; André Aurélio, meu irmão; às minhas sobrinhas; às minhas tias Socorro de Nazaré e Surama Bandeira; e aos tios Carlos Eduardo e Carlos Alexandre, e demais familiares, tios, tias, primos e primas. Todos vocês foram e são fundamentais na minha vida!

À Dindinha, por sempre ter sido a base e a matriarca de toda nossa família.

Ao meu companheiro, Moab, pelo amor, paciência, ajuda nos momentos de dificuldades, pelas palavras amigas, pelo grande carinho e encorajamento nas horas de dúvidas, por sonhar comigo em busca desta conquista, e principalmente por compreender a minha ausência e os dias difíceis. À luz dos meus dias, Lara, minha filha tão amada, toda minha gratidão em existir e em me fazer existir e quem me torna diariamente uma pessoa melhor, mais feliz e mais forte. Amo vocês!

À Suzane Castro, pela amizade, pelos incentivos, pelas orientações, por sempre acreditar em mim, pelos incontáveis momentos de escuta, de compartilhamento e aprendizagens, e pela luz que sempre me envia.

Às amigas, Shirlene, Líssia e Ana Paula, por estarem sempre na torcida. Obrigada pelas trocas, pelos sorrisos e incentivos.

A Profa. Dra. Hercília Maria de Moura Vituriano, minha orientadora, por compartilhar seus saberes, experiências, pelo compromisso e tempo dedicado, onde apesar da intensa rotina de sua vida acadêmica, profissional e pessoal, nunca soltou minhas mãos. As suas valiosas orientações e indicações fizeram toda a diferença. Pela sua forma humana e respeitosa de conduzir-me neste processo, meu muito obrigada!

A todos os professores(as) que compõem o Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB/UFMA), em especial aos que ministraram as disciplinas do curso: Prof. Dr. Antônio de Assis Cruz Nunes, Profa. Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho e Prof. Dr. José Carlos de Melo. Quantos

conhecimentos construídos ao longo das disciplinas, que serviram de base para a escrita desta dissertação e que muito me ajudaram a chegar até aqui. Vocês são inspirações!

Aos Grupos de Estudos e Pesquisa em Ensino da Leitura, Escrita e Formação Docente – GELEF e Formação Docente: letramento e mediações – FORDOC da Universidade Federal do Maranhão, que muito favoreceram meu crescimento com tanta troca de saberes e experiências docentes.

Aos professores Cristiane Dias Martins da Costa e José Carlos de Melo pelas primorosas contribuições durante o exame de pré-qualificação, pelo olhar cuidadoso à escrita do texto e pelo aceite em participar da banca de qualificação.

Aos colegas da Turma – 2022 do PPGEB-UFMA, com os quais pude realizar as disciplinas durante o curso, cujas relações ultrapassaram as relações de ensino e se tornaram companheiros nessa caminhada de estudos.

A Secretaria Municipal de Educação, as professoras, coordenadora pedagógica e gestoras escolares da Rede Pública de Paço do Lumiar/MA – *lócus* da pesquisa, por toda atenção, disposição e por todos os gestos de apoio à pesquisa.

“A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (Antônio Cândido, 1995, p. 175).

RESUMO

A pesquisa intitulada **A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E O PROCESSO DE MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA**: a organização da prática pedagógica na Educação Infantil constituiu-se junto ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), Mestrado Profissional da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Assume como questão central: Quais pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, podem subsidiar o processo de mediação de leitura literária com crianças da Educação Infantil – 4 e 5 anos – numa perspectiva humanizadora? Assim, estabelecemos como objetivo geral: **Compreender, a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, a importância da leitura literária na Educação Infantil, com vistas à elaboração de um guia contendo subsídios para a organização de sessões de mediação de leitura literária numa perspectiva humanizadora.** E como objetivos específicos definimos: Situar as concepções de Educação Infantil, criança, linguagem, leitura literária e mediação a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e sua relação com o contexto da pesquisa; Identificar as concepções e práticas das professoras colaboradoras relativas à mediação de leitura literária no contexto investigado; Analisar as relações e perspectivas para implementação de situações de mediação de leitura literária numa perspectiva humanizadora no campo de investigação; Elaborar, de forma colaborativa com as professoras, um guia contendo subsídios para a organização de sessões de mediação de leitura literária numa perspectiva humanizadora. A pesquisa se constituiu como sendo de Intervenção em educação consubstanciada na análise Qualitativa do tipo Colaborativa. O campo de investigação é uma instituição de Educação Infantil do município de Paço do Lumiar/MA. As colaboradoras foram duas professoras da Educação Infantil que atuam com as crianças de 4 e 5 anos (Infantil II) e uma coordenadora pedagógica. A pesquisa assumiu como base as teorizações de Vigotski (1978, 1987, 1988, 1993, 1995, 1996, 2000, 2001, 2006, 2007, 2008, 2009), Luria (1979), Leontiev (1978, 1988, 1998, 2001, 2004) e das produções de Mello (2000, 2002, 2003, 2005, 2006, 2007, 2010, 2012, 2016). Para discussão sobre leitura literária, as principais fontes foram: Bajard (2002, 2012), Cândido (2004, 2011), Cosson (2014, 2021, 2022), Colomer (2007, 2017), Jolibert (1994), Souza (2004, 2012, 2019), Girotto (2015, 2016) e outros estudos relevantes sobre a linguagem e leitura literária na primeira infância. Nossos achados mostraram que, baseado no referencial teórico assumido nesse estudo, é possível desenvolver o processo de mediação de leitura literária com a criança da Educação Infantil numa perspectiva humanizadora, uma vez que vamos nos constituindo humanos a partir das relações que estabelecemos com o mundo, e com objetos culturais ao longo da história.

Palavras-chave: Educação Infantil. Leitura Literária. Mediação. Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT

The research entitled HISTORICAL-CULTURAL THEORY AND THE PROCESS OF MEDIATION OF LITERARY READING: the organization of pedagogical practice in Early Childhood Education was constituted together with the Postgraduate Program in Management of Teaching in Basic Education (PPGEEB), Professional Master's Degree of the Federal University of Maranhão (UFMA). It assumes as its central question: Which assumptions of the Historical-Cultural Theory can subsidize the process of mediation of literary reading with children in Early Childhood Education - 4 and 5 years old - from a humanizing perspective? Thus, we established as a general objective: To understand, based on the assumptions of the Historical-Cultural Theory, the importance of literary reading in Early Childhood Education, with a view to developing a guide containing subsidies for the organization of literary reading mediation sessions from a humanizing perspective. And as specific objectives we defined: To situate the conceptions of Early Childhood Education, child, language, literary reading and mediation based on the assumptions of the Historical-Cultural Theory and its relationship with the research context; To identify the conceptions and practices of the collaborating teachers regarding the mediation of literary reading in the investigated context; To analyze the relationships and perspectives for implementing situations of mediation of literary reading from a humanizing perspective in the research field; To elaborate, collaboratively with the teachers, a guide containing subsidies for the organization of mediation sessions of literary reading from a humanizing perspective. The research was constituted as an Intervention in Education substantiated in the Qualitative analysis of the Collaborative type. The research field is an Early Childhood Education institution in the city of Paço do Lumiar/MA. The collaborators were two Early Childhood Education teachers who work with children aged 4 and 5 (Infantil II) and a pedagogical coordinator. The research was based on the theories of Vygotsky (1978, 1987, 1988, 1993, 1995, 1996, 2000, 2001, 2006, 2007, 2008, 2009), Luria (1979), Leontiev (1978, 1988, 1998, 2001, 2004) and the productions of Mello (2000, 2002, 2003, 2005, 2006, 2007, 2010, 2012, 2016). For the discussion on literary reading, the main sources were: Bajard (2002, 2012), Cândido (2004, 2011), Cosson (2014, 2021, 2022), Colomer (2007, 2017), Jolibert (1994), Souza (2004, 2012, 2019), Girotto (2015, 2016) and other relevant studies on language and literary reading in early childhood. Our findings showed that, based on the theoretical framework assumed in this study, it is possible to develop the process of mediating literary reading with children in Early Childhood Education from a humanizing perspective, since we become human based on the relationships we establish with the world and with cultural objects throughout history.

Keywords: Child education. Literary Reading. Mediation. Historical-Cultural Theory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Síntese gráfica da teoria da periodização do desenvolvimento de D.B. Elkonin	50
Figura 2 - A descoberta da língua escrita.....	53
Figura 3 - Dimensões dos gestos embrionários do ato de ler	58
Figura 4 - Mapa do município de Paço do Lumiar	84
Figura 5 - Pátio da escola (vista da frente).....	86
Figura 6 - Cozinha.....	88
Figura 7- Banheiro.....	88
Figura 8 - Pátio/Refeitório	89
Figura 9 - Sala de aula do Infantil II A	90
Figura 10 - Encontro de mobilização e adesão dos participantes da pesquisa	96
Figura 11- Percurso Formativo.....	117
Figura 12- Material de estudo.....	118
Figura 13- Registro da entrega do material de estudo	119
Figura 14 - Slide da 1ª Sessão Reflexiva	120
Figura 15 - 1ª Sessão Reflexiva	122
Figura 16 - Nuvem de palavras	124
Figura 17- Slide da 2ª Sessão Reflexiva	124
Figura 18 - 2ª Sessão Reflexiva	127
Figura 19 - Avaliação da 2ª Sessão Reflexiva.....	128
Figura 20- Slide da 3ª Sessão Reflexiva	129
Figura 21- Slide das questões mobilizadoras da 3ª sessão reflexiva.....	130
Figura 22- 3ª Sessão Reflexiva	132
Figura 23 - Ficha de sistematização de informações	133
Figura 24-Ficha de sistematização de informações do livro A CASA SONOLENTA	134
Figura 25 - Sequência básica elaborada pelas professoras colaboradoras	135
Figura 26 - Slide da 4ª Sessão Reflexiva	137
Figura 27- 4ª Sessão Reflexiva	138
Figura 28 - Slides das questões mobilizadoras da 4ª Sessão Reflexiva	139
Figura 29 - Slide da 5ª Sessão Reflexiva	141
Figura 30 - Slide das questões mobilizadoras da 5ª sessão reflexiva.....	143

Figura 31- Slide das estratégias de leitura trazidas por Girotto e Souza (2010)	144
Figura 32- 5ª Sessão Reflexiva	145
Figura 33- Mimo ofertado aos sujeitos da pesquisa	145
Figura 34- Atividade sobre a história do Nome	150
Figura 35- Atividade sobre as letras do nome	152
Figura 36- Atividade de ditado recortado	152
Figura 37- Atividade com letras móveis	155
Figura 38- Livro “Cadê o pintinho”	159
Figura 39- Atividade sobre o Dia do Livro Infantil.....	160
Figura 40- Momento literário na escola lócus da pesquisa	162
Figura 41- Momento literário na escola lócus da pesquisa	164
Figura 42- Card da Campanha de doação para construção da biblioteca escolar ..	166
Figura 43- Sala de Aula Infantil II A.....	168
Figura 44- Sala de Aula Infantil II B.....	168
Figura 45- Cantinho da Leitura - Infantil II B.....	169
Figura 46– Foto da sala de aula do Infantil II A.....	170
Figura 47- Capa do Produto Educacional	173
Figura 48- Sumário do Produto Educacional.....	176

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Distribuição de matrículas no município de Paço do Lumiar em 2022	85
Tabela 2- Distribuição dos alunos na escola lócus da pesquisa	90
Tabela 3 - Distribuição de funcionários	91
Tabela 4- Perfil dos sujeitos da pesquisa	100

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Estratégias de mediação literária com base em Bajard (2012)	71
Quadro 2- Processo de construção da pesquisa colaborativa	76
Quadro 3- Título das teses selecionadas para este estudo	79
Quadro 4- Etapas da pesquisa, objetivos, instrumentos e sujeitos envolvidos	92
Quadro 5- Síntese do encontro de sensibilização	95
Quadro 6- Primeira pergunta da entrevista semiestruturada.....	102
Quadro 7- Segunda pergunta da entrevista semiestruturada.....	102
Quadro 8- Terceira pergunta da entrevista semiestruturada.....	104
Quadro 9- Quarta pergunta da entrevista semiestruturada	105
Quadro 10- Quinta pergunta da entrevista semiestruturada	107
Quadro 11- Sexta pergunta da entrevista semiestruturada.....	108
Quadro 12- Sétima pergunta da entrevista semiestruturada.....	110
Quadro 13- Oitava pergunta da entrevista semiestruturada.....	111
Quadro 14- Nona pergunta da entrevista semiestruturada	112
Quadro 15- Décima pergunta da entrevista semiestruturada	113
Quadro 16- Cronograma das sessões reflexivas	117
Quadro 17- Materiais selecionados para estudo no percurso formativo:	119
Quadro 18- Síntese do encontro da 1ª Sessão Reflexiva	121
Quadro 19- Registro Reflexivo	122
Quadro 20- Síntese do encontro da 2ª Sessão Reflexiva	125
Quadro 21- Registro Reflexivo	125
Quadro 22- Síntese do encontro da 3ª Sessão Reflexiva	129
Quadro 23 - Avaliação da 3ª Sessão Reflexiva.....	136
Quadro 24- Síntese do encontro da 4ª Sessão Reflexiva	137
Quadro 25- Avaliação da 4ª Sessão Reflexiva.....	140
Quadro 26- Síntese do encontro da 5ª Sessão Reflexiva	141
Quadro 27- Relatos sobre a escolha do livro	142
Quadro 28- Avaliação das Sessões Reflexivas.....	146

LISTA DE SIGLAS

AGEUFMA	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCSO	Centro de Ciências Sociais
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCTMA	Documento Curricular do Território Maranhense
GELEF	Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino da Leitura, Escrita e Formação Docente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LEEI	Leitura e Escrita na Educação Infantil
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PPGEEB	Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UCB	Universidade Católica de Brasília
UEB	Unidade de Educação Básica
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UPF	Universidade de Passo Fundo
THC	Teoria Histórico-Cultural
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal
ZDR	Zona de Desenvolvimento Real

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 A EDUCAÇÃO INFANTIL, A CRIANÇA E OS DOCUMENTOS OFICIAIS: pressupostos orientadores para a organização da leitura literária	27
2.1 Educação Infantil: caminhos trilhados para sua constituição como etapa da educação básica.....	27
2.2 Os documentos oficiais e a organização da prática pedagógica na Educação Infantil: repercussões para a formação da atitude leitora da criança	33
3 A LEITURA LITERÁRIA COMO PROCESSO HUMANIZADOR: pressupostos situados a partir da teoria histórico-cultural	40
3.1 As concepções de linguagem e leitura literária como processo de humanização na primeira infância.....	41
3.2 Mediação de leitura literária com crianças de 4 e 5 anos na Educação Infantil: reflexões a partir da atividade-guia	47
4 METODOLOGIA DA PESQUISA: percursos da investigação	73
4.1 O caminho pelo qual percorremos: pesquisa enquanto relação dialógica entre sujeitos.....	73
4.2 Tipos de pesquisa: natureza, abordagem e procedimentos	74
4.3 Cenário/contexto e sujeitos da pesquisa.....	84
4.4 Sistematização e Discussão dos Instrumentos e Análise dos Dados da Pesquisa.....	91
4.4.1 Compreendendo o contexto da análise das entrevistas com as professoras colaboradoras e do questionário com a coordenadora pedagógica	97
4.4.2 As sessões reflexivas: refletindo sobre a importância desses momentos como locus de significação dos dados da pesquisa.....	115
4.4.3 Observação participante das práticas docentes das professoras colaboradoras: rotinas das aulas da Educação Infantil.....	146
4.5 Descrição do Produto da Pesquisa	171
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	177
REFERÊNCIAS.....	181
APÊNDICES	196
APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA AS	

EDUCADORAS.....	197
APÊNDICE B: ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO PARA COORDENADORA PEDAGÓGICA.....	199
APÊNDICE C: PRODUTO EDUCACIONAL.....	201
ANEXO A: CARTA DE APRESENTAÇÃO	251
ANEXO C: MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA COORDENADORA PEDAGÓGICA	253
ANEXO D: MODELO DE TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM.....	254
ANEXO E: OFÍCIO SOBRE ADESÃO AO PROGRAMA DE LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	255

1 INTRODUÇÃO

Investigar a leitura literária na Educação Infantil nos coloca diante de um importante objeto de pesquisa, visto que abrange alguns elementos relevantes como o ato de ler nessa etapa da Educação Básica, bem como a promoção do encontro da criança com um significativo objeto da cultura – a literatura - fundamental para o desenvolvimento da criança, sobretudo, de suas capacidades humanas, como memória, consciência, percepção, atenção, fala, pensamento, imaginação, sensibilidade, dentre outros. Possibilita ainda o desenvolvimento do processo de expressão das crianças, por constituir-se como parte do trabalho com a linguagem escrita, afinal o livro, a leitura, o texto literário são constituídos por linguagens, dentre elas a linguagem escrita. Conforme destaca Mello (2012), é mediante o trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil que as crianças podem exercer seu desejo de expressão.

Compreendemos, assim, que a leitura literária na Educação Infantil pode se constituir como um instrumento cultural importante para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança e, por sua vez, do seu processo de humanização. Este desenvolvimento ocorre mediante a organização de situações que possibilitem à criança vivenciar processos em que possa se comunicar, participar, dialogar, fazer perguntas, ouvir, responder, concordar, discordar, ou seja, se expressar a partir do desenvolvimento de capacidades eminentemente humanas, construindo as bases para a sua formação cidadã.

A leitura literária é constituída por meio da linguagem escrita, a qual, para Vygotsky (2008), assume centralidade no processo de humanização, por ser reconhecida como sendo um sistema simbólico que permite que as pessoas se comuniquem e compartilhem ideias, oportunizando à criança modos de aprender e de se desenvolver. Logo, a linguagem é um meio pelo qual as pessoas podem se apropriar do mundo ao seu redor e atuar sobre ele, promovendo sua transformação.

Dessa forma, o texto literário tem uma importante função, por constituir-se como sendo uma linguagem artística, que expressa a cultura, a história da sociedade e tem dentre algumas funções contribuir para que as crianças possam mobilizar a capacidade eminentemente humana, como pensar, expressar, dizer sobre o mundo e sobre si mesmas, as quais são essenciais para atuar de forma consciente nas diversas situações da vida. Nessa mesma perspectiva, Girotto (2015) destaca: “o mundo,

principalmente o das crianças, precisa ser inundado de cores, linguagem, expressão e magia musical, elementos que estão presentes na formação literária que valoriza a arte de contar histórias desde a infância”.

Dessa maneira, reconhecemos a importância da criança, desde a Educação Infantil, entrar em contato com o texto literário, por constituir-se como uma via que pode contribuir com o desenvolvimento do pensamento, da imaginação, da criatividade por meio da expressão e das múltiplas linguagens que permeiam o seu cotidiano. Inclusive, construindo as bases para a formação da necessidade de ler em diferentes situações e funções. Para tanto, os(as) professores(as) dessa etapa precisam compreender a importância de investir em sua própria formação literária, para subsidiar suas práticas educativas com as crianças nessa etapa da educação, trabalhando cada vez mais de forma significativa.

Portanto, os profissionais dessa etapa da educação básica devem fazer uso social do gênero literário, pois, desde pequenas, as crianças precisam de referências, como, por exemplo, ver o outro mais experiente vivenciando processos de leitura para que possam construir as bases da formação da atitude leitora, pois “inserir-se na cultura escrita não é somente aprender a ler e a escrever: é também modificar a relação com a linguagem e com o mundo ao redor” (Silva; Arena, 2012, p. 1). De acordo com Arena (2003), vemos porque temos a necessidade de que são criadas pelas relações sociais. Ler com diferentes funções e finalidades é condição para o pleno desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Nesse processo, constroem-se as bases para que possam prosseguir estudando de forma autônoma ao se apropriar da linguagem escrita em suas diferentes formas de materialização.

Desse modo, na Educação Infantil, a relação com a linguagem escrita em suas diferentes formas de expressão é fundamental, entretanto é importante respeitar as necessidades das crianças e suas possibilidades. Vejamos o que diz Baptista (2010, p. 2) sobre isto: “A identidade da educação infantil está nas peculiaridades das crianças, na forma como interagem com o ambiente e atribuem significado ao que vivenciam”.

Considerando então a importância da Educação Infantil como contexto de formação da criança, bem como da literatura, como objeto cultural, importante para o desenvolvimento das mais altas capacidades humanas, assumimos a leitura literária nesse estudo como parte constituinte da linguagem escrita. A literatura materializada por meio de histórias infantis, poemas, contos, fábulas, charges, histórias em

quadrinhos, entre outros, é parte da linguagem escrita organizada a partir de um gênero construído historicamente e socialmente. Isto posto, é função das instituições educativas possibilitar o encontro das crianças com a cultura elaborada. Assim, a leitura do texto literário é uma das formas de acesso aos bens culturais, por isso, as crianças desde os primeiros anos de vida precisam ter ao seu alcance.

Isto posto, entendemos que é importante abordar a leitura literária com as crianças de forma contextualizada e significativa, considerando que a literatura expressa a cultura de uma sociedade, sendo elaborada pelos seres humanos como forma de expressão dessa cultura. Portanto, deve ser trabalhada em contexto cultural para que possa de fato ser significativa. “A literatura é parte integrante da cultura e não pode ser estudada fora do contexto da cultura como um todo. A vida literária faz parte da vida cultural” (Bakhtin, 2000, p. 380). Assim sendo, se destituída do seu contexto de criação, não é possível atribuir sentido e significado a ela.

Na perspectiva de situar nesta pesquisa a literatura como instrumento cultural, dialogamos com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural (THC), para compreensão da leitura literária na Educação Infantil, em sua dimensão humanizadora. Alguns desses pressupostos relacionam-se à defesa da importância da educação escolar como contexto que deve possibilitar a aprendizagem em favor do desenvolvimento das funções humanizadoras. Para Mello (2007, p. 86), os fundamentos e pressupostos da THC “[...] veem o ser humano e sua humanidade como produtos da história criada pelos próprios seres humanos ao longo da história [...]. Isso significa que não nascemos prontos do ponto de vista das condutas humanas, mas vamos nos constituindo humanos, a partir das relações que estabelecemos com o mundo e com seus objetos. Cabe à educação o reconhecimento desse processo.

Sendo a criança um ser social, a interação não ocorre de forma direta, mas mediada por meio dos instrumentos da cultura e de um sujeito mais experiente. Então, “o homem é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade” (Leontiev, 1978, p. 261).

Neste caso, trazer para o debate a importância da leitura literária para a promoção do encontro da criança com esse objeto da cultura é assumir que as instituições de Educação Infantil têm um papel importante no processo de compreender a literatura como um direito da criança. Quando mencionamos a

literatura como instrumento cultural, significa dizer que ela faz parte da sociedade e representa parte dela, de um momento histórico e cultural de um dado contexto.

Conforme destaca Cândido (2011, p. 180): “Desfrutar dela é um direito das pessoas de qualquer sociedade, desde os nativos até o estudioso mais culto”. Assim, quando imersas em situações de leitura em que podem escutar, falar, expressar sobre o que ouviram e significam este processo, as crianças estão construindo as bases para a formação de sua atitude leitora, a qual implica na construção dos modos próprios de ser leitor, da compreensão de si mesmo, do outro, de sua cultura e da sua subjetividade.

Diante dos argumentos apresentados até então, expressamos a nossa relação com o tema dessa pesquisa. Este interesse se formou a partir de diferentes experiências e situações. Inicialmente, a partir de estudos, os quais nos colocaram diante do que vivenciamos como professora da Educação Infantil, com as crianças, especialmente as práticas com a literatura. Ao depararmos com leituras e estudos sobre literatura, fomos percebendo a importância de estudar e aprofundar sobre a questão. A mediação, os livros, como escolher, como desenvolver um trabalho formativo com as crianças, foram questões que nos provocaram.

De acordo com Mello (2007), à medida que os professores se deparam com os desafios em sala de aula, podem refletir sobre as suas necessidades formativas: “Ao entender as necessidades de aprendizagem das crianças, os professores também percebem suas próprias necessidades e criam outras necessidades para as crianças. A prática educativa é, por sua natureza, intencional”.

No reconhecimento de nossas necessidades formativas como professoras da infância e, ao mesmo tempo, retomando nossas experiências de vida como partes complementares que influenciaram a escolha desse tema, destacamos situações que se constituíram como base para tal escolha. Buscamos, a partir dessas discussões e teorizações, construir algumas defesas acerca da importância do objeto de estudo em questão – leitura literária. Esses fios que se interligam e nos permitiram fazer a tessitura das justificativas para a escolha do tema me¹ colocam diante da minha infância, da minha própria história com o livro literário.

Durante a minha infância, estive rodeada de livros, jornais, gibis, revistas e caça-palavras. Minha avó possibilitou tudo isso, mesmo com uma formação escolar

¹ Usei a primeira pessoa do singular em meu memorial dentro da introdução, porém depois assumo a primeira pessoa do plural em respeito aos que juntamente comigo teceram esse texto.

restrita. Valorizava os livros e sempre fez com que eu tivesse oportunidade de vivenciar situações em que os materiais escritos, em especial livros de literatura, estivessem ao meu alcance. Hoje tenho plena convicção de que essa paixão pela literatura tem relação, também, com o vivido na minha infância. Esse encanto em ler, contar e ouvir histórias eu carrego comigo e tento colocar em minha rotina como professora da Educação Infantil, lendo e contando histórias para as crianças nesse contexto.

Diante de estudos, leituras e formações a que tivemos acesso na rede em que atuamos, fomos nos dando conta de que o trabalho com a leitura literária precisava ser mais bem compreendido e planejado pelo(a) professor(a). Resgato ainda minhas experiências, vivências acadêmicas e profissionais durante a graduação em Pedagogia, pela Universidade Federal do Maranhão, em 2003, dentre elas, o momento em que pude acompanhar o trabalho encantador de professoras com os livros literários na última etapa da Educação Infantil de uma escola da rede privada da minha cidade – São Luís/MA. Vivenciei na prática os conhecimentos teóricos abordados no Curso de Pedagogia com o contexto de sala de aula. O desafio principal foi o de distinguir e compreender as teorias subjacentes àquelas práticas.

Nesse processo de formação inicial como pedagoga, foi possível perceber a importância da leitura literária para a formação da criança. Essas motivações e percepções nos mobilizaram para empreender este estudo, o qual tem a possibilidade de promover uma reflexão crítica sobre a nossa prática com esse instrumento cultural, bem como contribuir com outros(as) professores(as) da infância que buscam ressignificar suas práticas.

Dessa forma, constatamos que a formação e constituição identitária com a docência, com as questões que nos mobilizam em torno da mesma, é constituída de diferentes saberes, os quais se entrelaçam a partir das teorias e da relação que vamos estabelecendo com a atividade docente na prática, no contexto de atuação. Conforme aponta Pimenta (2005), à docência é permeada por diferentes contextos e saberes que nos tornam mais conscientes de quem somos e de nossa atuação.

O saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. [...] A interação dialógica entre saberes gera o desenvolvimento de uma prática pedagógica autônoma e emancipatória. Nós, professores, precisamos refletir sobre a constituição e interação dos saberes, que ratificam a prática do fazer docente (Pimenta, 2005, p. 26).

Portanto, a necessidade de investigar o objeto de estudo relacionado à leitura literária possui relação direta com os estudos, as experiências, as teorias, as pessoas com as quais desenvolvemos experiências formativas significativas que nos possibilitaram enxergar e tomar consciência acerca de quem somos e do que fazemos como docente. Em vista disso, nessa trajetória, buscamos o Mestrado, como forma de compreender melhor os processos teóricos e práticos que envolvem o trabalho com a leitura literária na Educação Infantil. Articulando objetivos profissionais e acadêmicos, relacionados com a nossa experiência de vida. O desafio nesse contexto é ampliar nossas percepções teórico-metodológicas sobre as diversas questões que envolvem o tema estudado, ampliando a nossa formação e com as pesquisas nesse campo, em especial refletir sobre as possibilidades humanizadoras da leitura literária.

Este compromisso nos coloca diante das muitas indefinições e controvérsias e, ao mesmo tempo, das possibilidades formativas que permeiam a natureza e a função da leitura literária para as crianças. Assim, articulando todos os argumentos apresentados até então, evidenciamos a seguir o percurso dessa investigação, situando o objeto de estudo desta pesquisa – a leitura literária na Educação Infantil como processo de humanização da criança – a partir da seguinte questão de pesquisa: Quais pressupostos da Teoria Histórico-Cultural podem subsidiar o processo de mediação de leitura literária com crianças da Educação Infantil – 4 e 5 anos – numa perspectiva humanizadora?

Como desdobramento dessa questão problematizadora que orienta o percurso geral da pesquisa, estabelecemos as questões norteadoras como sendo um recorte mais específico do objeto investigado:

✓ Quais as concepções de Educação Infantil, criança, linguagem, leitura literária e mediação a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e sua relação com o contexto da pesquisa?

✓ Quais as concepções e práticas das professoras colaboradoras relativas à mediação de leitura literária no contexto investigado?

✓ Quais as relações e perspectivas para implementação de situações de mediação de leitura literária numa perspectiva humanizadora no campo de investigação?

✓ Como elaborar, de forma colaborativa com as professoras, um guia

contendo subsídios para a organização de sessões de mediação de leitura literária numa perspectiva humanizadora?

Após definir a questão problematizadora, ou seja, delimitar o foco central dessa investigação, bem como as questões norteadoras, as quais definem o percurso mais específico, apresentamos a seguir os objetivos da pesquisa.

Como objetivo geral, estabelecemos: **Compreender, a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, a importância da leitura literária como processo de humanização na Educação Infantil, com vistas à elaboração de um guia contendo subsídios para a organização de sessões de mediação de leitura literária numa perspectiva humanizadora.** Como recorte e diálogo com as questões norteadoras da pesquisa, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Situar as concepções de Educação Infantil, criança, linguagem, leitura literária e mediação a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e sua relação com o contexto da pesquisa;

- ✓ Identificar as concepções e práticas das professoras colaboradoras relativas à mediação de leitura literária no contexto investigado;

- ✓ Analisar as relações e perspectivas para implementação de situações de mediação de leitura literária numa perspectiva humanizadora no campo de investigação;

- ✓ Elaborar, de forma colaborativa com as professoras, um guia contendo subsídios para a organização de sessões de mediação de leitura literária numa perspectiva humanizadora.

Assim sendo, a presente dissertação está organizada em cinco seções. Na primeira seção, apresentamos a introdução do estudo, evidenciando o tema de pesquisa e as questões referentes aos seguintes pontos centrais: a justificativa e relevância do tema, o nosso interesse em investigar o objeto, e ainda a questão problematizadora e seus desdobramentos em questões norteadoras. Consequentemente, o recorte dos objetivos da pesquisa – geral e específicos – e como tudo isso se organiza em seções.

Na segunda seção, intitulada 'A Educação Infantil, a criança e os documentos oficiais: pressupostos orientadores para a organização da leitura literária', realizamos uma discussão sobre a Educação Infantil, a criança e os documentos

oficiais, destacando alguns pressupostos orientadores para as práticas pedagógicas e os aspectos legais da Educação Infantil, tentando compreender as possibilidades e desafios para as práticas com a leitura literária nesse contexto numa perspectiva humanizadora. Organizada em duas subseções, discorreremos sobre a Educação Infantil enquanto etapa da Educação Básica, bem como os documentos oficiais e a organização da prática pedagógica para a formação da atitude leitora da criança nessa etapa.

Na terceira seção, sob o título 'A leitura literária como processo humanizador: pressupostos situados a partir da teoria histórico-cultural', os conceitos de linguagem, leitura literária e mediação foram aprofundados com vista a evidenciar o processo de humanização das práticas com esse instrumento cultural – a leitura literária – por acreditarmos serem conceitos essenciais para a compreensão do processo da formação e humanização das crianças por meio de objetos da cultura, dentre estes a literatura como criação humana para humanizar.

A quarta seção, intitulada Metodologia da Pesquisa: percursos da investigação, focou as discussões sobre os caminhos metodológicos da pesquisa. Explicamos os fundamentos teóricos que a embasaram, assim como o lócus, os sujeitos envolvidos e os instrumentos de geração, análise e interpretação dos dados. Apresentamos, ainda, a descrição das sessões reflexivas desenvolvidas como parte da pesquisa do tipo colaborativa, bem como os aspectos da observação participante nas práticas docentes das professoras colaboradoras. Concluímos essa seção descrevendo o produto educacional, “Orientações para a organização do processo de mediação de leitura literária na Educação Infantil (crianças de 4 e 5 anos)” proposto, tendo como fundamento a Teoria Histórico-Cultural na orientação e organização do trabalho pedagógico com a leitura literária na Educação Infantil.

Finalizamos na quinta seção descrevendo nossas Considerações Finais, apresentando a partir da problematização e objetivos, destacando os resultados obtidos e reafirmando as diversas possibilidades que as práticas de leitura literária podem assumir na Educação Infantil.

Esperamos que esta pesquisa possa provocar reflexões sobre o potencial desse instrumento cultural – texto literário – e, ao mesmo tempo, promover mudanças nas experiências com a leitura literária na escola da infância numa perspectiva humanizadora. Vislumbramos ainda que a presente dissertação e o produto educacional possam apoiar ações de formação com professores(as) dessa etapa da

Educação Básica em relação ao objeto de estudo.

2 A EDUCAÇÃO INFANTIL, A CRIANÇA E OS DOCUMENTOS OFICIAIS: pressupostos orientadores para a organização da leitura literária

Nesta seção, evidenciamos questões relacionadas à Educação Infantil, em especial sobre as concepções relativas à compreensão dessa etapa da educação básica e os elementos legais e teóricos que sustentam a sua organização. Nesse contexto, relacionamos as concepções de criança e de Educação Infantil como categorias centrais, buscando estabelecer relações dessas concepções com o processo de organização das práticas pedagógicas.

A diversidade de ideias e compreensões sobre as crianças, a infância e a educação surgem das trajetórias e processos de construção social e cultural que acompanharam os desenvolvimentos tecnológicos e científicos ao longo da história ocidental.

Essas reflexões iniciais da pesquisa contextualizaram as análises em torno do nosso objeto, que é a leitura literária como processo de humanização no contexto da Educação Infantil. Assim, analisar a leitura literária requer inicialmente que situemos a Educação Infantil, a criança e, por sua vez, os documentos oficiais nessa etapa educativa, pois tudo isso traz implicações para as práticas pedagógicas com os objetos da cultura com os quais as crianças precisam estabelecer relações formativas.

2.1 Educação Infantil: caminhos trilhados para sua constituição como etapa da educação básica

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), a Educação Infantil consiste na primeira etapa da Educação Básica, que atende crianças de 0 a 5 anos. Para compreendermos as concepções de aprendizagem atribuídas por parte dos(as) professores(as) da primeira infância e sua relação com a tomada de decisão no que diz respeito à organização das práticas docentes e, por sua vez, da própria função das instituições de Educação Infantil, buscamos a partir dessa subseção situar algumas questões históricas.

Sabemos que ao longo do tempo, juntamente com as mudanças na sociedade, o pensamento sobre as crianças também mudou e, como resultado, a importância da infância foi sendo ressignificada, sobretudo no que se refere à compreensão da criança como sujeito de direitos.

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento são particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII (Ariès, 1981, p. 65).

A história mostra que o conceito de infância passou por muitas mudanças nos aspectos políticos, econômicos e sociais, bem como pelo surgimento e expansão de instituições de Educação Infantil no Ocidente. Pensar nas crianças, então, requer compreender que elas são moldadas ao longo da história, dentro da cultura. Ou seja, esse conceito e o conceito de infância que o acompanha configuram-se numa perspectiva social e histórica:

Histórias, ideias, representações, valores, modificam-se ao longo dos tempos e expressam aquilo que a sociedade entende em determinado momento histórico por criança, infância, educação, política de infância e instituição de Educação Infantil (Kramer, 1999, p. 207).

A descoberta da concepção de infância, de acordo com Ariès (1986, p. 65), se iniciou no século XIII e seu desenvolvimento foi mais intenso no final do século XVI e durante o século XVII. Anteriormente a esse período, o sentimento de infância não existia por falta de conhecimento:

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento da infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia (Ariès, 1986, p. 157).

O contexto histórico em que estas instituições surgiram também incluiu mudanças no planejamento familiar baseadas em padrões básicos e no desenvolvimento de teorias destinadas a compreender a natureza das crianças, que são caracterizadas pela inocência e tendências para más condutas.

[...] o que se pode perceber é que existiram para justificar o surgimento das escolas infantis uma série de ideias sobre o que constituía uma natureza infantil, que, de certa forma, traçava o destino social das crianças (o que elas viriam a se tornar) e justificar a intervenção dos governos e da filantropia para transformar as crianças (especialmente as do meio pobre) em sujeitos úteis, numa sociedade desejada, que era definida por poucos. De qualquer modo, no surgimento das creches e pré-escolas conviveram argumentos que davam importância a uma visão mais otimista da infância e de suas possibilidades, com outros objetivos do tipo corretivo, disciplinar, que viam principalmente nas crianças uma ameaça ao progresso e à ordem social (Bujes, 2001, p. 15).

Antes de 1660, na sociedade antiga, não havia separação alguma entre o mundo adulto e o mundo da criança. “As crianças trabalhavam e viviam junto com os adultos” (Zilberman, 2003, p. 40).

Conforme expõe Ariès (1981), no século XVIII as crianças eram concebidas como pequenos adultos; a infância era ignorada, considerada um período de transição e sem importância. O que também podia ser percebido no vestuário, uma vez que os trajes não as distinguiram das pessoas mais velhas; as roupas serviam apenas para diferenciar as classes sociais da época. Portanto, durante muitos anos, a educação de uma criança foi considerada responsabilidade exclusiva da família ou do grupo social ao qual pertencia, e nenhuma instituição partilhava dessa responsabilidade.

O surgimento das Instituições de Educação Infantil para crianças entre 0 e 6 anos de idade começou no final do século XVIII, com o intuito de atender crianças pobres de mães trabalhadoras, que, devido às transformações sociais e econômicas - causadas pelas Revoluções Industriais em todo o mundo - fez com que toda a classe operária se sujeitasse ao regime da fábrica e das máquinas e, portanto, não poderiam mais ter como única responsabilidade cuidar e educar seus filhos, tarefa que até então era de exclusividade da família (Marques, 2018, p. 56). Nesse contexto, conforme menciona Bujes:

[...] o que se pode notar, do que foi dito até aqui, é que as creches e pré-escolas surgiram a partir de mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorreram na sociedade: pela incorporação das mulheres à força de trabalho assalariado, na organização das famílias, num novo papel da mulher, numa nova relação entre os sexos, para citar apenas as mais evidentes. Mas, também, por razões que se identificam com um conjunto de ideias novas sobre a infância, sobre o papel da criança na sociedade e de como torná-la, através da educação, um indivíduo produtivo e ajustado às exigências desse conjunto social (Bujes, 2001, p.15).

Um outro marco significativo na história da Educação Infantil foi a criação dos jardins de infância, conhecidos como Kindergärten, em 1837, na Alemanha, por Friedrich Froebel, especializada no atendimento de crianças dos 3 aos 7 anos e, ao contrário de outras instituições, propõe propostas educativas exclusivas que visam à educação integral e de apoio a programas centrados na criança. Essa iniciativa representou um avanço crucial, pois introduziu um atendimento à infância com um caráter educativo propriamente dito. De acordo com Oliveira (2005, p. 67),

O modo básico de funcionamento de sua proposta educacional incluía atividades de cooperação e o jogo, entendidos como a origem da atividade mental. Froebel partia também da intuição e da ideia de espontaneidade

infantil, preconizando uma autoeducação da criança pelo jogo, por suas vantagens intelectuais e morais, além de seu valor no desenvolvimento físico. Elaborou canções e jogos para educar sensações e emoções, enfatizou o valor educativo da atividade manual, confeccionou brinquedos para o aprendizado da aritmética e da geometria, além de propor que as atividades educativas incluíssem conversas e poesias e o cultivo da horta pelas crianças.

Essa ideia chega ao Brasil na década de 1870 e é aplicada na sala de Jardim de Infância, aberta ao lado de uma igreja protestante americana instalada em São Paulo. A iniciativa inspirou outras duas: uma no Rio de Janeiro, no colégio Menezes Vieira (1875), e outra em São Paulo, no Caetano de Campos (1896), que adaptou a pedagogia de Froebel para a realidade brasileira. Em 1924, já eram 47 as instituições entre creches e jardins de infância pelo Brasil, principalmente nas capitais (Kuhlmann Jr., 1998).

No final do século XIX, na década de 1930, o Movimento da Escola Nova passou a apoiar a implantação de creches no Brasil, como acontecia na Europa. Nesta proposta, assumem-se duas perspectivas: um local para acolher a criança ou um espaço para o desenvolvimento inicial da criança.

Esse fato contribuiu de forma significativa para que a década de 70 fosse marcada por uma grande expansão no aumento de instituições de atendimento infantil. Nesse sentido, Kramer (1994, p. 18) aponta:

É só a partir da década de 70 que a importância da educação da criança pequena é reconhecida e as políticas governamentais começam a, incipientemente, ampliar o atendimento, em especial das crianças de 4 a 6 anos. No entanto, essa educação não está assegurada pela legislação, o que, evidentemente, dificulta a expansão com qualidade da educação para este nível.

Assim, as instituições públicas de atendimento infantil recebiam as crianças das camadas mais populares, cujo atendimento consistia na oferta de alimentação, higiene e proteção física. As instituições particulares desenvolviam atividades educativas voltadas para aspectos cognitivos, emocionais e sociais das crianças.

Além disso, as creches particulares funcionavam meio período, dando ênfase à socialização e à preparação para o ensino regular. Já as crianças de classes sociais menos favorecidas eram atendidas com propostas de trabalho voltadas para prover as carências e deficiências de cunho cultural. Já as crianças de classes sociais mais abastadas recebiam uma educação que privilegiava a criatividade e a sociabilidade infantil (Idem, 1992).

No Brasil, em 24 de março de 1899, foi criado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro; instituição pioneira, de grande influência, fundada pelo médico Arthur Moncorvo Filho, e posteriormente abriram filiais por todo o país. [...] (Kuhlmann Jr., 2010, p. 79).

A partir de 1980, a sociedade passa a discutir a possibilidade de inclusão das pré-escolas na Educação Básica, intenção concretizada na Constituição de 1988, que aponta em seu art. 208 a Educação Infantil como dever do Estado e direito da criança. O art. 211 organiza seu sistema de ensino e deixa a cargo dos municípios, prioritariamente, o atendimento do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, esta última dividida em creches para crianças de 0 a 3 anos e pré-escola para crianças de 4 a 6 anos.

Dois anos após a aprovação da Constituição Federal de 1988, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 – documento que, mediante lutas em defesa dos direitos da criança, trouxe um conjunto de ações e políticas, cujo objetivo é a proteção integral da criança e do adolescente.

Promulgada em 20 de dezembro de 1996, a Lei nº 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) que estrutura todos os âmbitos da educação brasileira, em seu art.29 aponta que a Educação Infantil é destinada à criança de até 5 anos de idade com a finalidade de complementar a ação da família e comunidade, objetivando o desenvolvimento integral dela nos seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. Define ainda que: “A educação infantil será oferecida em: I – creches ou entidades equivalentes para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de quatro a cinco anos” (Brasil, 1996, Art. 30). Nesta mesma lei, a Educação Infantil passa a ser considerada como a primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade o pleno desenvolvimento da criança até os 5 anos de idade.

Surgiram também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2009 (Parecer CNE/CEB nº20/09, Resolução CNE/CEB), que representam uma valiosa oportunidade para se pensar como articular o processo de ensino-aprendizagem na Escola Básica, colocando a criança como foco, uma vez que, para as DCNEI, a criança deve ser vista em sua integralidade, como um ser ativo, dinâmico e criativo, que faz parte de um mundo em constante transformação, precisando estar preparada para agir com eficiência na sociedade.

Nessa concepção, compreender a dinamicidade das culturas infantis, suas manifestações, expressões e seus modos próprios é propor um novo olhar para a infância, buscando compreender o meio social e cultural em que ela está inserida. Kramer (1985, p. 79) enfatiza essa ideia, dizendo ser preciso considerar que a criança:

[...] tem uma história, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas que também é de valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo também com sua própria inserção nesse contexto.

Segundo a autora, pensar a infância do ponto de vista histórico-cultural significa considerar a criança como ser social, sujeito de sua história, produtora de cultura e, portanto, a sala de aula deve ser um local de experiências que desenvolvam a interação social, o que só é possível por meio de propostas de aprendizagem que oportunizem essas práticas no dia a dia. Compreender o período da vida escolar, de 0 a 5 anos, mostra a importância de um novo conceito educacional que valoriza os aspectos sociais e culturais do desenvolvimento infantil para que ela compreenda o mundo moderno.

Diante do exposto, essa reflexão sobre a compreensão do conceito de criança forma a base dos discursos e práticas existentes na Educação Infantil. Partindo do princípio de que este trabalho se baseia no conceito de criança proposto por Vygotsky, temos uma perspectiva de Educação Infantil que reconhece que as crianças não podem mais ser tratadas como pequenos adultos, mas sim como sujeitos de aprendizagem.

Portanto, consideramos a Educação Infantil como um espaço privilegiado de reflexão sobre as experiências do mundo literário, que permite o acesso à arte, à palavra, à imagem, à musicalidade, aos sons, à construção da linguagem verbal e à relação com eles e que ajuda a criança a compreender e a perceber situações importantes no seu cotidiano.

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o

desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros (Brasil, 2017, p.40).

Assim, coadunando com Vygotsky entendemos que a criança cria a história e é produzida por ela. Portanto, ressignifica o mundo à sua maneira, por meio da pesquisa, da investigação e da imaginação.

2.2 Os documentos oficiais e a organização da prática pedagógica na Educação Infantil: repercussões para a formação da atitude leitora da criança

Mukhina (1996, p. 59) destaca que na Educação Infantil a criança amplia seus conhecimentos, tornando-se mais independente, vendo assim a importância dessa etapa da Educação Básica ao dizer que:

No período entre o nascimento e o ingresso na escola, formam-se os conhecimentos e hábitos mais gerais, básicos, as qualidades psíquicas de que o homem necessita para viver em sociedade: o domínio da linguagem, o uso de objetos cotidianos, a orientação no espaço e no tempo, o desenvolvimento das formas humanas de percepção, pensamento e imaginação etc. Estabelecem-se as bases para a convivência com o próximo, além da iniciação na literatura e na arte.

Portanto, pensar sobre a organização da prática pedagógica na Educação Infantil implica também resgatarmos a noção de currículo como “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (Brasil, 2009, p. 12).

O conceito de currículo passou por mudanças significativas marcadas por aspectos políticos, geográficos, ideológicos e sociais, o que nos leva a compreender que o conhecimento escolar é algo sujeito a mudanças.

Desde sua introdução no campo pedagógico, a palavra currículo ganhou várias definições. Inicialmente, significava um arranjo sistemático de matérias, ou um elenco de disciplinas e de conteúdos. Posteriormente, o currículo foi entendido como um conjunto de estratégias para preparar o jovem para a vida adulta (Santos; Paraíso, 1996, p.82).

A evolução histórica interferiu diretamente na infância e levou à formulação da Declaração dos Direitos da Criança pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1959:

[...] para que a criança tenha uma infância feliz e possa gozar, em seu próprio benefício e no da sociedade, os direitos e as liberdades aqui enunciados e apela a que os pais, os homens e as mulheres em sua qualidade de indivíduos, e as organizações voluntárias, as autoridades locais e os Governos Nacionais reconheçam estes direitos e se empenhem pela sua observância mediante medidas legislativas e de outra natureza, progressivamente instituídas.

Além desses percursos e das teorias que influenciaram as escolas infantis, outros modelos relacionados à Psicologia do Desenvolvimento da Criança, como as teorias da aprendizagem, da psicanálise, do construtivismo e do behaviorismo, trouxeram contribuições para o currículo do século XX.

Assim como em outros países, no Brasil, a Educação Infantil passou por vários movimentos que modificaram sua história. Em 1988, a Educação Infantil passa a ser reconhecida como parte integrante da Educação Básica, com ela a criança adquiriu a condição de ator social enquanto cidadão, sujeito de direitos e a Educação Infantil é reconhecida como a primeira etapa da educação básica, tendo o Estado o dever de assegurar seu cumprimento.

O Ministério da Educação, para orientar as práticas de Educação Infantil e organizar os sistemas de ensino, publicou alguns documentos. Em 1998, houve a publicação dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), com o intuito de dar referências e orientações ao trabalho pedagógico, não se constituindo em obrigatoriedade à ação docente.

A Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) enfatizando a necessidade de estruturar e organizar ações educativas com qualidade, articulada com a valorização do papel dos(as) professores(as) que trabalham com as crianças de 0 a 5 anos. Esses são desafiados a construir propostas pedagógicas que, no cotidiano de creches e pré-escolas, escutem as crianças e acolham a forma delas significarem o mundo e a si mesmas.

Dada a importância das Diretrizes como instrumento normativo da organização das atividades cotidianas das instituições de Educação Infantil, entendemos que o diálogo sobre as diretrizes e sua abordagem à prática pedagógica

pode ajudar cada professor a criar um ambiente de crescimento e aperfeiçoamento humano que contemple as crianças, suas famílias e a equipe dos(as) professores(as) nas unidades de Educação Infantil, junto com seus pares.

Destacamos também a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), pela Lei nº 13.005, de 2014, para o decênio 2014/2024, que definiu 10 diretrizes que devem guiar a educação brasileira neste período e estabeleceu 20 metas a serem cumpridas na vigência. Esse plano apresenta metas de expansão do acesso e melhoria da qualidade da Educação Infantil. A meta 1 do PNE previa a universalização da pré-escola, destinada a crianças de 4 a 5 anos, já em 2016, bem como a ampliação da creche para crianças de até 3 anos de idade, com a perspectiva de atendimento de 50% dessa população até 2024.

Em 20 de dezembro de 2017, ocorreu a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)², que exige uma reformulação do currículo das instituições educativas brasileiras:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento [...] (Brasil, 2018, p. 7).

A elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ocorreu no intuito de unificar direitos e objetivos de aprendizagens no território nacional (Brasil, 2018). Contudo, vale ressaltar que, apenas o apontamento dos direitos e objetivos não é garantia de igualdade de condições para o alcance dessas metas. Para que os direitos e objetivos sejam, de fato, garantidos a todos, é necessário investimento em políticas públicas que promovam a melhoria das condições de vida, e garantia não só de acesso e permanência na escola, mas de condições para que essas escolas possam desenvolver seu papel com mais qualidade.

No que se refere a etapa da Educação Infantil, a BNCC apresenta alguns arranjos que podemos considerar como importantes aspectos no que tange a

² A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada pelo Ministério da Educação (MEC) foi aprovada pelo Conselho Nacional da Educação (CNE), em dezembro de 2017, para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (Resolução CNE/CP nº 2/2017), e, em dezembro de 2018, para a etapa do Ensino Médio (Resolução CNE/CP nº 4/2018). Ambas, em seguida foram homologadas pelo Ministro de Estado da Educação. Prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014. A mesma visa orientar os entes federados na elaboração de suas propostas curriculares, cujo foco deve estar alicerçado nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento integral dos estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Fonte: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

documentos curriculares para esta etapa ao nível nacional. A versão final do documento destaca bem a concepção indissociável de cuidado e educação e a necessidade de acolher as vivências e conhecimentos trazidos pelas crianças e suas famílias no processo educativo, entendendo os bebês e crianças como seres ativos e produtores de cultura e assinala como objetivo das instituições de Educação Infantil “ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar a educação familiar” (Brasil, 2018, p. 34).

Quanto à temática desta dissertação, é relevante ponderar que a BNCC destaca que “as experiências com a literatura infantil propostas pelo professor contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo” (*idem*, 2017, p. 38). Com esse documento, a literatura é vista como um meio necessário e fundamental para o desenvolvimento da atitude leitora, por sua linguagem literária e compreensão do mundo que ela proporciona.

Por isso, é importante que na Educação Infantil se promova situações em que as crianças possam falar, ouvir e praticar a fala, a fim de fortalecer a sua participação no meio social. Justifica-se porque é a “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, 2017, p. 38).

Observa-se que os livros são essenciais para o trabalho com a leitura na Educação Infantil, considerando a importância de a criança ter proximidade e relação o mais cedo possível, por constituir-se como um instrumento cultural fundamental, para o seu desenvolvimento humano. Assim, expor a criança aos livros, por meio de situações de interação mediadas nas quais possam vivenciar suas diferentes formas de expressão, exercitando a sua atividade criadora. Conforme nos aponta Fonseca (2013, p. 28) [...] aprendemos a ler vendo outras pessoas lerem, tentando ler, acertando e errando.

Logo, é importante que, desde cedo, as crianças se relacionem com esse objeto da cultura - o livro literário – uma vez que pode promover o desenvolvimento da fantasia, da imaginação, por ser constituído de simbolismo, preparando o sujeito para lidar com a vida, transmitindo valores ao processo de formação social, pessoal,

intelectual, cultural e político. Conforme afirma Cosson (2022, p. 17), a literatura tem um importante papel na formação do ser humano:

Na leitura e na escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada, é mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação dos outros em mim sem renúncia da minha própria identidade.

Assim, desenvolver práticas na escola da infância com a literatura é fundamental. Entretanto, compreender essa questão é um dos elementos fundamentais, mas traz o desafio de refletirmos sobre a questão de como organizar a prática pedagógica nas instituições educativas em meio aos desafios presentes nesse contexto. Além disso, vale lembrar que as redes de ensino devem considerar os documentos curriculares oficiais como orientadores dessa prática. Dessa perspectiva, optamos por evidenciar nesse estudo como essa organização está expressa no documento curricular para o estado do Maranhão, o qual deve subsidiar as redes públicas no estado a sistematizarem os seus projetos educativos.

No Maranhão, a sistematização do currículo oficial foi denominada de “Documento Curricular do Território Maranhense³” (DCTMA/2019), elaborado a partir da BNCC. A finalidade de sistematizar esse documento foi a de nortear as propostas pedagógicas das instituições de ensino públicas e privadas do Maranhão. A partir desse documento, essas instituições poderão construir suas Propostas Pedagógicas, Projetos Políticos Pedagógicos, e, por sua vez, apontar caminhos para a organização das práticas em sala de aula.

No que diz respeito à Educação Infantil, o Documento Curricular do Território Maranhense assume como base para orientar as práticas pedagógicas nessa etapa da educação básica os seguintes pressupostos:

[...] em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, constitui um elemento essencial para orientar o trabalho pedagógico no sentido de assegurar os direitos de aprendizagem e

³ Documento construído mediante ampla mobilização das redes de ensino por meio de ação colaborativa entre a Secretaria da Educação do Estado do Maranhão (SEDUC-MA), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Maranhão (UNDIME-MA), a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação do Maranhão (UNCME-MA) e o Conselho Estadual de Educação do Maranhão (CEE-MA). O mesmo servirá de base para que as escolas das redes públicas e privadas (re)elaborem seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP) e planos de aulas de seus docentes. Fonte: Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/conheca-o-documento-curricular-do-territorio-maranhense-para-educacao-infantil-e-ensino-fundamental/>

desenvolvimento das crianças. O texto está organizado em cinco partes. Inicialmente, a Educação Infantil é analisada no cenário dos direitos. Em seguida, é apresentada uma reflexão sobre o planejamento da prática pedagógica e o currículo na Educação Infantil, para, em continuidade, serem abordados os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, os campos de experiências e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos pela BNCC. Nessa parte, vale destacar a sugestão de uma série de possibilidades de experiências que as crianças podem e devem vivenciar no ambiente educativo. Na sequência, são tecidas considerações sobre a avaliação na Educação Infantil. Por fim, é discutida a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental (DCTMA/2019, p. 53-54).

No DCTMA e na BNCC, considera-se que os eixos integradores das práticas pedagógicas são as interações e brincadeiras. Assumindo que, por meio desses dois eixos, as práticas devem ser expressas em forma de direitos de aprendizagem tais como: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se (Brasil, 2018, p. 25). Ao definir os direitos de aprendizagem, os dois documentos curriculares supracitados sistematizam o percurso para a materialização das situações de aprendizagem com as crianças na forma de Campos de Experiência, os quais são apresentados da seguinte forma:

Na primeira etapa da Educação Básica, e de acordo com os eixos estruturantes da Educação Infantil (interações e brincadeira), devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) e desenvolvimento, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver. Considerando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC estabelece cinco campos de experiências (O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações), nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver (Brasil, 2018, p. 25).

Vale ressaltar que a Base estabelece que o principal “objetivo na organização curricular dos campos de experiências é unir tempo, espaço, materiais e interações que permitam à criança explorar, experimentar, elaborar conhecimentos à sua maneira, com seu olhar infantil sobre o mundo e não o contrário” (Brasil, 2018, p.41).

A partir dessas discussões, destacamos as proposições de Faria (2000) quando destaca a importância de que as instituições de Educação Infantil materializem suas ações, que deverão ser espaços que possibilitem o convívio com as diferenças, o direito à infância e a melhores condições de vida para todas as crianças.

Portanto, os espaços de aprendizagem organizados para favorecer o pleno desenvolvimento da criança devem ser organizados para possibilitar este processo.

Sobre esse aspecto, é possível corroborar com Zilberman (2003, p. 16), ao afirmar que:

[...] a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida sua utilidade. Por isso, o educador deve adotar uma postura criativa que estimule o desenvolvimento integral da criança.

Quanto às propostas de trabalho com a leitura literária na Educação Infantil, é importante que essas atividades se efetivem por meio de rodas de conversas com o apoio do livro literário, promovendo reflexões, troca de ideias sobre as experiências e a realidade vivida pelas crianças, uma vez que tais práticas aumentam a curiosidade, estimulam o desenvolvimento da fala, da escuta e por sua vez de sua sensibilidade humana.

Portanto, participar de momentos grupais que estimulam a conversa por meio de histórias ouvidas e lidas é importante porque cria valorização, desenvolve a linguagem oral, o vocabulário, o fascínio e o gosto pelos textos escritos, tornando-os mais envolvidos no ambiente em que estão inseridos.

Nesse processo, destacamos Luria (1979, p. 78):

É natural que as palavras, unidas em frases, são os principais meios de comunicação mediante os quais o homem conserva e transmite informação e assimila a experiência acumulada por gerações inteiras de outras pessoas.

Portanto, defendemos que os debates no âmbito da Educação Infantil precisam ser intensificados quanto à importância da leitura literária. Nesse sentido, as discussões nesse estudo seguem na direção de construir argumentos que possam contribuir com esse processo de valorizar os livros, a leitura como instrumentos que promovem o desenvolvimento humano da criança, a literatura como um instrumento cultural capaz de promover a humanização da criança, são questões centrais abordadas nesta pesquisa. Assim, apresentamos a seguir outros argumentos, visando a ampliação da percepção acerca dessa importância. Esses argumentos assumem como foco a relação entre a Leitura Literária como processo de humanização da criança, desde que vivenciada por meio de situações de mediação, para tanto assumimos alguns pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, para construção desses. Essa teoria constitui-se como base fundamental para a nossa investigação.

3 A LEITURA LITERÁRIA COMO PROCESSO HUMANIZADOR: pressupostos situados a partir da teoria histórico-cultural

Esta seção apresenta algumas reflexões sobre pressupostos orientadores para a organização das práticas na Educação Infantil com a leitura literária como processo de humanização da criança, tomando por base a Teoria Histórico-Cultural, que contribuem para situar esse processo.

Portanto, como destaca Magalhães (2014, p. 27):

[...] os subsídios teóricos são essenciais para demarcar uma compreensão sobre quem é a criança e como ocorre o processo de seu desenvolvimento, que pode resultar em novas possibilidades de organização do fazer pedagógico para a apropriação pelas crianças das máximas qualidades humanas, promovendo sua humanização [...].

Isto posto, evidenciamos a importância da compreensão de como a criança desenvolve suas funções eminentemente humanas por meio de um processo de mediação dos objetos da cultura – como a linguagem escrita e a leitura literária – contextualizamos dessa forma a concepção de que as práticas pedagógicas com a leitura literária na Educação Infantil podem contribuir para o desenvolvimento das mais altas capacidades humanas na criança. Para tanto, é preciso que os contextos em que vivem possibilitem este processo.

Assim, tomando como subsídios alguns pressupostos da escola de Vigotski (2007), discutimos nessa seção elementos referentes aos processos de aprendizagem e desenvolvimento, os quais, para este autor são processos diferentes, mas que se reforçam mutuamente. Tudo o que o sujeito aprende é elaborado por ele, integrado a ele, e muda seu comportamento e forma de pensar, levando à formação de funções psicológicas superiores⁴. Ainda nesse contexto das contribuições da THC, destacamos nesta seção as questões referentes a atividade-guia⁵. Nesse contexto, a THC, mais precisamente Leontiev, evidencia que em cada período da vida a criança aprende quando partimos daquilo que é mais significativo para ela.

Assim, pensar as práticas com a leitura literária como processo

⁴ As Funções Psicológicas Superiores relacionam-se com atos premeditados: memória mediada, atenção voluntária, leitura, escrita, imaginação, pensamento, enquanto as Funções Psicológicas Elementares dizem respeito ao que é biológico, nato, extintivo, reflexo (Vigotski, 2007).

⁵ A atividade-guia é, segundo Leontiev (2001), a atividade responsável pelas principais transformações no psiquismo e na personalidade da criança, além de proporcionar o surgimento de outras atividades que tornar-se-ão guia no próximo período.

humanizador requer a compreensão desses pressupostos da teoria (THC) compreendendo assim a relação entre mediação e atividade-guia da criança em cada período de sua vida, e sua repercussão para o desenvolvimento das funções humanizadoras.

Logo, para aprofundar questões relacionadas à leitura literária na escola da infância, partimos da compreensão desse instrumento cultural, evidenciando as relações entre as concepções de linguagem e suas implicações para situar a leitura literária como instrumento da cultura humana. Toda essa discussão objetiva lançar luz sobre o processo de organização da prática pedagógica com a leitura literária com crianças de 4 e 5 anos nas instituições educativas.

3.1 As concepções de linguagem e leitura literária como processo de humanização na primeira infância

Considerando as discussões empreendidas no percurso dessa pesquisa, destacamos nessa subseção as relações entre as concepções de linguagem e suas implicações para a compreensão da leitura literária vinculada à dimensão do processo de humanização da criança. Assumimos o caráter mediador dos instrumentos culturais como processos fundamentais ao desenvolvimento humano, de suas funções superiores. Para Vigotsky (1995, p. 184), linguagem é “[...] um sistema especial de símbolos e signos, cujo domínio significa uma mudança crítica no desenvolvimento cultural da criança”. Assim, a leitura literária é constituída pela linguagem escrita, e por isso, pode contribuir para o desenvolvimento da criança.

Para a psicologia, “a linguagem é uma atividade criadora e constitutiva de conhecimento e, por isso mesmo, transformadora”; “a aquisição e o domínio da escrita como forma de linguagem acarretam uma crítica mudança em todo o desenvolvimento cultural da criança”; e o adulto atua como “regulador na relação com a criança” quanto à “internalização das formas culturais de comportamento” (Smolka, 2012, p. 76-78).

Para Vygotsky (2000), a linguagem é fundamental para os seres humanos sistematizarem suas experiências sociais. Assim, a escrita se constitui como um signo o qual deve ser apropriado a fim de promover a experiência social da humanidade em duas perspectivas, a saber: por meio dos conhecimentos historicamente acumulados (filogênese) e pelo desenvolvimento cultural de cada indivíduo (ontogênese). Dessa perspectiva, buscamos evidenciar a partir de alguns dos pressupostos da THC, as

implicações das concepções de linguagem e seus desdobramentos para a leitura literária constituir-se como instrumento cultural humanizador da criança. Vamos situar algumas ideias vigotskianas acerca da apropriação da linguagem escrita por parte da criança.

Desde os primeiros meses de vida, a criança entra em contato de forma mais direta com adultos e a fala passa a constituir-se como um signo de primeira ordem. No princípio do desenvolvimento da fala, segundo Vigotski (2001), há uma relação primária entre palavra, percepção e representação (imagem), o que corresponde à fase pré-linguística. A conversão da imagem do objeto em signo, possibilita uma “[...] forma totalmente nova de comportamento, exclusivamente humana” (Vygotski, 2001, p. 172, *apud* Magalhães, 2018, p. 282).

À medida que a linguagem e o pensamento se entrecruzam, uma nova e revolucionária etapa se inicia no desenvolvimento infantil, pois esta é uma neoformação que requalifica toda a interfuncionalidade psíquica. Por isso, Martins (2013, p. 172) afirma que “[...] a palavra passa a ocupar um outro lugar na vida da pessoa, imposto tanto pela necessidade de comunicação em si, quanto pela necessidade de compreensão sobre o mundo”. Desta forma, evidencia-se a importância dos processos educativos que promovem o desenvolvimento da linguagem, da fala e da compreensão do significado que as palavras carregam durante a Educação Infantil (Magalhães, 2018, p. 282).

No contato com materiais escritos, em que as crianças podem se expressar por meio da leitura e escrita, essa dimensão da linguagem passa para um lugar importante e significativo para a criança, desde que estas situações sejam mediadas de forma significativa. Na Educação Infantil, esse processo se efetiva a partir de textos de diferentes gêneros e, no caso da literatura, as crianças devem mobilizar a sua imaginação, fala, escuta, entre outras, sendo a curiosidade o ponto de partida para essa mobilização.

Os primeiros contatos da criança com os livros se dão pela curiosidade e pelo formato que eles podem possuir, e cabe ao educador possibilitar a ampliação de seus conhecimentos de leitura oferecendo diferentes tipos de textos como: verbais (contos, fábulas, história em quadrinho) e os não verbais (charges, desenhos etc.) (Rodrigues, 2015, p. 243).

Assim, é importante descartar o desenvolvimento da linguagem através da leitura, especialmente quando a criança ouve ou lê uma história e é capaz de comentar, indagar, duvidar, discutir sobre ela, realiza uma interação verbal, que, neste

caso, vem ao encontro das noções de linguagem de Bakhtin (1992). Para ele, a confrontação de ideias, de pensamentos em relação aos textos, tem sempre um caráter coletivo e social. O conhecimento é construído na interlocução, o qual evolui por meio do confronto. Assim, o sujeito, ao construir o seu pensamento, na relação com o pensamento do outro, efetiva o que se entende por uma linguagem dialógica, conforme evidencia Bakhtin (1992).

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo: interrogar, escutar, responder, concordar etc. Neste diálogo, o homem participa todo e com toda a sua vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, com o corpo todo, com as suas ações. Ele se põe todo na palavra e esta palavra entra no tecido dialógico da existência humana, no simpósio universal (Bakhtin, 1992, p. 112).

Para Vygotsky (2001), nos constituímos humanos por meio da linguagem, no processo de mediação entre sujeitos e objetos de conhecimentos, tanto em situações reais como nas simbólicas, nas representações mentais. Portanto, entender o homem como sujeito histórico requer situarmos a linguagem como forma de apropriação do mundo. A linguagem se manifesta de várias formas, simbolizando o mundo, expressando-se e comunicando-se. De acordo com Ferreira (2012, p. 107):

[...] uma obra de literatura não requer simplesmente o emprego de elementos linguísticos, mas sim uma organização destes em um nível complexo, que extrapole o cotidiano: No uso estético da linguagem, procura-se desautomatizá-la, otimizando seus recursos conotativos e plurissignificativos, mas não apenas isso[...].

Dessa forma, a linguagem é construída através da interação entre sujeitos e objetos culturais. Corsino (2003, p.15) expressa que: “a linguagem é a apropriação e a produção de significados que vão sendo socialmente partilhados, produzem atos de comunicação, organização da realidade e criação. Portanto, é no coletivo que a linguagem se constitui na experiência da criança”.

Diante disso, as relações que as crianças vivenciam permitem que elas compreendam os significados culturais que incluem comportamentos, símbolos, valores sociais, expressões verbais e outros elementos que compõem a cultura do indivíduo. Dessa maneira, responder aos sinais da criança é fundamental, pois isso a ajudará a construir e desenvolver sua linguagem.

Cosson (2022) entende que a linguagem caracteriza as pessoas e a literatura sustenta a exploração das potencialidades da linguagem. Assim, ele afirma

que:

[...] é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos (Cosson, 2022, p. 16).

Desse modo, no que se refere ao desenvolvimento da linguagem infantil, os livros de literatura infantil possibilitam a mediação entre o mundo real e o imaginário da criança, despertando nela funções como discriminação visual, imaginação, criatividade.

Um livro de literatura infantil, portanto, constitui uma forma de comunicação que prevê a faixa etária do possível leitor, atende aos seus interesses e respeita as suas possibilidades. A estrutura e o estilo das linguagens verbais e visuais procuram adequar-se às experiências da criança. Os temas são apresentados de modo a corresponder às expectativas dos pequenos e, ao mesmo tempo, superá-las, mostrando algo novo (Cademartori, 2014, p. 199).

Levando em consideração que os textos literários são textos artísticos, pessoais e simbólicos, tendo uma linguagem que pode apresentar traços emocionais, valores individuais, livres das convenções sociais, com maneiras próprias de estruturar o texto, com uma leitura que vai além de um meio de comunicação, possibilitando admiração e prazer, o dicionário de verbetes do CEALE (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita) define:

A leitura se diz literária quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa. O gosto da leitura acompanha seu desenvolvimento, sem que outros objetivos sejam vivenciados como mais importantes, embora possam também existir. O pacto entre leitor e texto inclui, necessariamente, a dimensão imaginária, em que se destaca a linguagem como foco de atenção, pois através dela se inventam outros mundos, em que nascem seres diversos, com suas ações, pensamentos, emoções (Paulino, 2014, p. 177-178).

Portanto, a leitura literária não implica apenas em ler um texto com um objetivo específico, como em atividades escolares, pois a relação das crianças com histórias literárias favorece o desenvolvimento da linguagem e das perspectivas sociocognitivo e socioemocional, uma vez que:

É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso, a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer

plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos (Lajolo, 2008, p.106).

Logo, criar ambientes educacionais favoráveis ao acesso desse patrimônio cultural em uma escola infantil possibilita um processo educativo contínuo expressando elementos da cultura tradicional e moderna.

Dessa forma, a criança que participa de situações em que a linguagem escrita está presente aproxima-se de um mundo rico em cultura, informações e ludicidade que contribuem para seu desenvolvimento. Em outras palavras, pode-se dizer que por meio da leitura literária é possível formar cidadãos críticos e com conhecimentos que podem ser repassados às gerações futuras; promovendo o desenvolvimento psicológico, social e cultural.

Assim, “[...] no exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção” (Cosson, 2022, p. 17). Quando realizamos a leitura de uma obra literária, fazemos uma identificação com o lugar, com a personagem, com os conflitos, ou seja, temos condições de pensar que escolhemos obras literárias porque ela gera um sentimento de pertencimento.

Sendo assim, a literatura permite ao sujeito fazer reflexões para compreender o mundo e a si mesmo. Para Cosson (idem, p. 16) “A literatura não apenas tem a palavra em sua constituição material, como também a escrita é seu veículo predominante”. Nessa perspectiva, estabelecer contato com livros infantis contribui para que as crianças tenham acesso aos bens culturais da sociedade, oportunizando em alguma medida a inclusão social.

Logo, quanto mais cedo a criança experimentar situações com a literatura, terá construído as bases para a formação da atitude leitora, tornando-se leitor, conhecedor da sua e das demais realidades que o cercam, sujeito de sua própria história, construindo e expandindo um olhar crítico sobre o mundo e a vida.

Nesse sentido, a Educação Infantil, deve ser um espaço formativo no qual as crianças pequenas exerçam o seu direito de aprender, de conviver, de se expressar, fazendo uso das diversas linguagens, dentre elas, a linguagem escrita como instrumento cultural.

É importante lembrar que dentre os bens culturais a que as crianças têm o direito a ter acesso está a linguagem verbal, que inclui a linguagem oral e a escrita, instrumentos básicos de expressão de ideias, sentimentos e imaginação. A aquisição da linguagem oral depende das possibilidades de as crianças observarem e participarem cotidianamente de situações comunicativas diversas onde podem comunicar-se, conversar, ouvir histórias, narrar, contar um fato, brincar com palavras, refletir e expressar seus próprios pontos de vista, diferenciar conceitos, ver interconexões e descobrir novos caminhos de entender o mundo. É um processo que precisa ser planejado e continuamente trabalhado (Brasil, 2013, p. 94).

Nesta direção, é importante compreendermos que as práticas de leitura são uma ferramenta imprescindível para humanização e desenvolvimento da criança desde a primeira infância. Assim, acessar as obras literárias, manusear os livros, participar das contações de histórias, mesmo que ainda não saibam ler convencionalmente, é fundamental para a formação leitora da criança.

Deste modo, todo o potencial formativo da leitura literária deve favorecer o processo de humanização, para tanto, as instituições de ensino, os educadores, precisam compreender e desenvolver práticas nessa direção. Como afirma Arena (2021), não podemos deixar que a formação das crianças se afaste da humanização.

Giroto e Souza (2014, p. 95) reforçam que:

Conceber a humanização na infância por meio da literatura é saber que cada um se torna humano, também a partir dessas aprendizagens, já que as qualidades típicas do gênero humano estão “encarnadas” nos objetos culturais, materiais ou simbólicos, cujas características impulsionam o desenvolvimento sociocultural das crianças e desnudam a elas a função de tais objetos – fator fundamental na experimentação dos pequenos. Assim, as crianças podem construir para a leitura um sentido que a aproxime.

Nesse íterim, vale destacar algumas das funções da leitura literária, ou seja, as dimensões que ela perpassa ao ser trabalhada de maneira significativa. As dimensões são: ludicidade, estética, política, social e cognitiva. Portanto, por meio da literatura, podemos humanizar as relações. Segundo Cândido (2011, p. 180), a humanização é:

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor.

Portanto, a leitura literária é chamada a assumir o seu papel, porque nesse processo humanizador, o homem tem a oportunidade de se constituir histórica, cultural

e socialmente, de modificar-se e modificar o mundo ao seu redor, em relação à sua própria cultura e à dos demais indivíduos. Segundo Miller (2020, p. 2), “humanizamo-nos à medida que nos educamos, tendo em vista a quantidade e a qualidade dos recursos materiais e das relações humanas disponíveis no meio em que esse processo de educação acontece”. Em suma, o objetivo da humanização é assimilar os objetos da cultura humana por meio das relações sociais que surgem nesse processo. Abraçar uma cultura de escrita é uma dessas possibilidades.

A literatura 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 (Cândido, 2004, p. 186).

Considerando os pressupostos teóricos explicitados nesta subseção, podemos inferir que o livro literário é um objeto cultural que atua como intermediário entre a criança e sua própria cultura. É por isso que desempenha um papel importante na humanização dessa criança.

Ao destacarmos a importância da leitura literária para a criança e o seu processo de humanização por meio desse objeto cultural, é fundamental discorrermos sobre modos próprios de organização das práticas docentes na Educação Infantil. Portanto, situamos a seguir a mediação como pressuposto fundamental para abordar a leitura literária com crianças de 4 e 5 anos especificamente.

3.2 Mediação de leitura literária com crianças de 4 e 5 anos na Educação Infantil: reflexões a partir da atividade-guia

Após discorrermos, na subseção anterior, sobre as concepções de linguagem e de leitura literária como processo de humanização na primeira infância, evidenciamos a partir de então a importância do processo de mediação de leitura literária com crianças de 4 e 5 anos na Educação Infantil, destacando-se alguns escritores que trouxeram contribuições relevantes em suas obras sobre a temática, destacando sobre a atividade-guia de cada período, a medida em que a leitura literária pode ser vista como atividade mediadora na relação dialética indivíduo-sociedade, sujeito-mundo. Nesse sentido, Mukhina (1996, p. 51) afirma: “O papel diretivo do ensino no desenvolvimento psíquico da criança manifesta-se no fato de que a criança assimila novas ações, inicialmente pela ação do adulto e posteriormente sozinha”.

Nesse contexto, ressaltamos que as funções psicológicas superiores são inerentes ao ser humano e resultado da interação das características biológicas e do seu ambiente histórico, cultural e social. Essa relação com o mundo é mediada pelos símbolos e ferramentas produzidas no meio social em que o ser humano se encontra. Portanto, como argumenta Vygotsky (1995), a criança nasce com a capacidade de criar capacidades. Assim sendo, inserir-se na cultura escrita é mudar a relação com a língua e o mundo circundante. Entende-se, assim, que a infância é o período em que a criança entra na cultura humana e se apropria dela (Leontiev, 1978; Mello, 2007; Vigotsky, 1995).

Considerando que o aprendizado é fundamental para o desenvolvimento do psiquismo através da participação em atividades, levando em conta os aspectos externos do crescimento, especialmente o impacto da cultura como resultado de um processo histórico, e não apenas como um conjunto de conhecimentos transmitidos ao indivíduo, a instituição de ensino estabelece-se como o local para a integração da cultura através de atividades mediadoras.

De acordo com diversos autores da Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento do psiquismo humano ocorre de modos diferentes nas diversas fases de nossa vida, e isto se dá por meio de uma atividade-guia⁶, sendo esta entendida como aquela que guia e produz mudanças mais importantes nos processos psíquicos e na formação da personalidade da criança em cada período do seu desenvolvimento.

Vale destacar que nem toda atividade garante o desenvolvimento de novas formações psíquicas, pois existem atividades que são mais importantes para o desenvolvimento ou que orientam o desenvolvimento em todos os períodos da nossa vida, como sugere Leontiev (2001). Assim, a atividade-guia é aquela que é responsável por mudanças mais importantes no psiquismo e na personalidade da criança, e também permite o surgimento de outras atividades que se tornarão indicadores antecedentes na próxima etapa (Martins, 2016, p. 70).

É relevante pontuar também que, na passagem de um estágio para outro, uma nova atividade guia é incorporada, entretanto, o surgimento de uma nova atividade não elimina a anterior, apenas transforma o lugar de prioridade no sistema geral de relações da criança com a realidade (Elkonin, 1998).

⁶ Este conceito também pode ser encontrado como atividade principal e/ou atividade dominante.

Leontiev (2004) menciona que é preciso compreender que a atividade principal não é aquela que aparece mais vezes no decorrer de uma etapa de desenvolvimento, mas sim aquela que move de forma significativa a criança na direção do seu desenvolvimento posterior. A atividade principal é a atividade que apresenta três características:

1. Ela é a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados. (...) na infância pré-escolar, surge inicialmente no brinquedo (...). A criança começa a aprender de brincadeira.
2. A atividade principal é aquela na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados (...)
3. A atividade principal é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil (...). É precisamente no brinquedo que a criança, no período pré-escolar, por exemplo, assimila as funções sociais das pessoas e os padrões apropriados de comportamento (...) e este é um momento muito importante de modelagem de sua personalidade (Idem, 1988, p. 64-65).

O conceito de atividade-guia orientou os estudos de Elkonin (1987) sobre o desenvolvimento psíquico, chamado de periodização do desenvolvimento, unindo tal conceito aos princípios de divisão dos estágios. Descreveu a dependência entre o nível de funcionamento dos processos psíquicos e o caráter de sua inclusão em uma ou outra atividade, o que significa dizer que a Teoria Histórico-Cultural propõe uma periodização do desenvolvimento a partir de uma análise das mudanças internas humanas.

Para Elkonin (1987), a compreensão da periodização do desenvolvimento auxilia na formulação de estratégias pedagógicas, pois facilita o planejamento de atividades que visam ao desenvolvimento adequado e esperado para cada faixa etária.

Vigotskii (1988, p. 114) alertou-nos: “O único bom ensino é o ensino que promove o desenvolvimento”. Em vista disso, os(as) professores(as) precisam compreender como ocorre o desenvolvimento humano para organizar atividades de ensino que realmente promovam a aprendizagem e atendam às necessidades das crianças, para que estas possam se desenvolver de forma integral.

Portanto, vamos elucidar como a THC compreende a periodização do desenvolvimento humano. Com base nos estudos da Teoria Histórico-Cultural, Elkonin (1987) destaca três principais períodos do desenvolvimento: a primeira infância, a infância e a adolescência. A cada período, no decorrer do desenvolvimento, é possível relacionar as atividades-guia que o impulsionam, lembrando que a

transição a um novo período expressa um salto qualitativo na consciência da criança, possibilitando uma mudança qualitativa⁷ na sua relação com a realidade, o que favorecerá a formação de novas capacidades e funções psíquicas na criança, produzindo uma reestruturação do psiquismo.

Segue o gráfico da teoria da periodização do desenvolvimento de D.B. Elkonin:

Figura 1 - Síntese gráfica da teoria da periodização do desenvolvimento de D.B. Elkonin



Fonte: Elaborado por Angelo Antônio Abrantes, docente do departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências, UNESP/Bauru.

Por conseguinte, compreender a periodização do desenvolvimento nos leva a perceber como acontece a formação das funções psíquicas superiores. O que perpassa também em conhecer os períodos do desenvolvimento infantil e suas atividades principais ou atividades-guia, logo, atividades cujo “desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em certo estágio de seu desenvolvimento” (Leontiev, 1978, p. 65).

⁷ As mudanças qualitativas que marcam o desenvolvimento do psiquismo se expressam nas chamadas neoformações, que são formações psíquicas novas, não anteriormente existentes e que se produzem pela primeira vez no novo período de desenvolvimento (Pasqualini, Juliana Campregher; EIDT, Nadia Mara, 2016).

Vale evidenciar que focamos no domínio dos conhecimentos inerentes ao desenvolvimento das crianças que compreendem a etapa da Educação Infantil, foco da nossa pesquisa, destacando a atividade-guia que permeia a referida etapa da educação básica.

Assim, a primeira infância é o momento em que ocorre a chamada crise pós-natal, que se caracteriza pela passagem da vida intrauterina para a vida extrauterina e pela primeira atividade guia do desenvolvimento, a **comunicação emocional direta**, pois é nessa fase que ocorre a troca afetiva do bebê com o adulto, devido à dependência das sensações orgânicas do bebê para entender sua realidade. Logo, existe uma forte necessidade de comunicação entre a criança e o adulto, uma vez que esse processo de comunicação pode formar outras atividades e promover o conhecimento do mundo material (Magalhães, 2011).

Essa comunicação emocional se relaciona, assim, ao aconchego do colo, aos gestos, ao olhar, aos sons, à musicalidade, à voz do mediador no momento da leitura do livro, que favorece assim o encantamento e o prazer do ouvinte pela história. Portanto, situações de prazer com a leitura também promovem uma experiência emocional ímpar para o desenvolvimento infantil.

Dessa forma, os adultos auxiliam o bebê em suas descobertas, proporcionando diferentes aprendizagens a partir da apresentação dos objetos da cultura, fazendo a criança ingressar num período de interesse ativo, e é nesta fase que a criança começa a receber as primeiras informações a partir de práticas de comunicação, evoluindo e ampliando sua ação comunicativa.

Ainda na primeira infância, por meio da comunicação emocional, a criança desenvolve novas formações psíquicas, criando condições necessárias para a formação de ações sensório-motoras, formando condições para a atividade objetual, produzindo novas capacidades (Facci & Anache, 2022).

Com a maturação do seu organismo, o sentar e o andar possibilitam à criança uma exploração com maior riqueza do mundo que a rodeia. Assim, a manipulação passa a ser uma atividade em que a criança começa a compreender o significado e o uso social dos objetos, momento em que a atividade principal se altera, tornando-se a **objetual manipulatória** (Facci & Anache, 2022).

Uma característica da atividade objetual manipulatória é que a criança passa a compreender a funcionalidade dos objetos, destaca Magalhães (2011). Assim, nesse momento, a criança diante do livro tem novas atitudes: ver, ouvir, pegar,

amassar, abrir, fechar, empilhar, rolar, atirar, comparar, classificar (Mello, 2012, p. 23).
Coadunando esse pensamento, temos:

Nesse processo, a criança forma a imagem dela como leitora mirim em fase “embrionária”, em sua identidade leitora: o que depende de como ela é tratada, de como se sente nas situações em que vive em meio aos livros, de como a aproximamos das atividades literárias daquilo que permitimos e não permitimos a ela fazer com os livros de literatura infantil – como selecionamos os materiais e a elas ofertamos e mediamos. [...]. O fascínio que a narratividade e a literariedade exercem sobre as crianças pode se constituir em um convite para que ela pegue o livro e leia! A seu modo, ainda que não realize a leitura convencional, mas a faça em seus gestos embrionários (Giroto, 2015, p. 44).

Nesta circunstância, torna-se importante nesta fase do desenvolvimento incentivar a fala, através de cantigas de roda, canções de ninar e fazer pequenas leituras de contos, fábulas, entre outros, com utilização de livros com imagens, sempre dialogando com a criança. Assim, a função do adulto é a de possibilitar que a criança compreenda como os objetos cotidianos são utilizados e consequentemente assimile as regras do comportamento social.

Com o aprimoramento das habilidades sensório-motoras, nas manipulações com os objetos e brinquedos em atividade conjunta com os adultos, as crianças vão aprendendo as ações planejadas e designadas pela sociedade aos objetos de uso cotidiano (Lazaretti, 2011, p. 172).

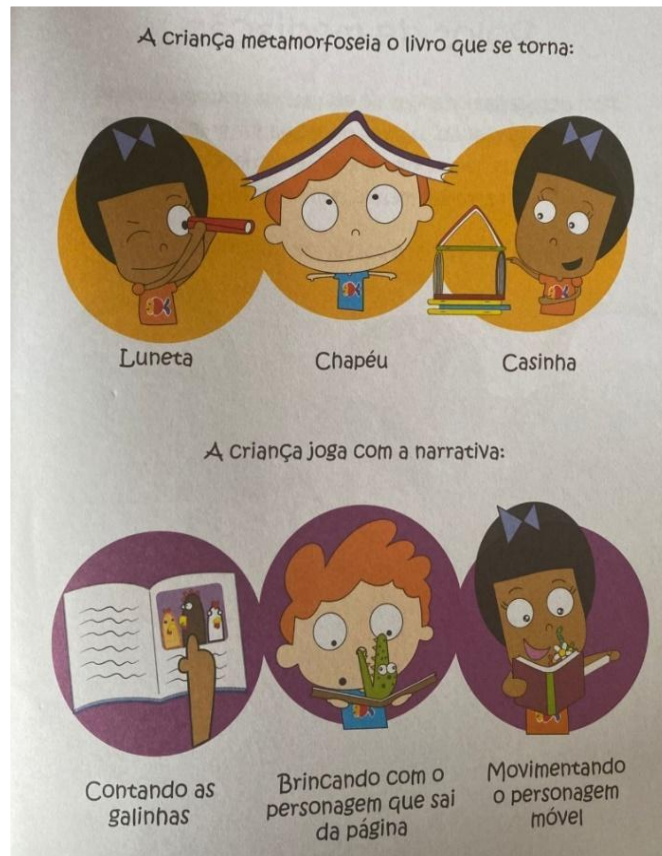
Levando em consideração que na escola percebemos que o adulto e/ou professor(a) medeia o tempo todo, seja em auxílio na realização de alguma atividade ou com exemplos dos quais as crianças observam e aprendem, destacamos que esta é uma fase em que os(as) professores(as) devem proporcionar a estas a observação e manipulação de diferentes textos, devem contar histórias favorecendo a familiaridade com os livros, apresentar contos, fábulas, história em quadrinho, charges, desenhos, poesias, parlendas, cantigas de roda, dentre outros.

Compreendemos, assim, que nesta fase em que a criança tem por atividade principal a manipulação dos objetos, a Literatura Infantil é uma das vias de inserção da criança na cultura escrita. E a mediação do professor, certamente, é indispensável para que essa criança perceba essa diferença e possa fazer leituras apoiadas nas imagens, nos personagens, sozinho, com seus pares e/ou com professor(a).

Em seu livro “A descoberta da linguagem escrita”, Bajard (2012) evidencia que a criança em contato com o livro metamorfoseia e joga com a narrativa, e assim

cria intimidade com os livros, transformando-os em outros objetos para dele se apropriar. Indo ao encontro do pensamento de Cosson (2022, p.17), “a literatura tem o poder de se metamorfosear em todas as formas discursivas”. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada”, conforme apresenta a ilustração abaixo:

Figura 2- A descoberta da língua escrita



Fonte: Bajard (2012, p. 31).

Nesse sentido, a atividade objetual-instrumental vai aos poucos se ampliando e o interesse da criança agora volta-se para reproduzir as ações dos adultos. Portanto, na infância, por volta dos 3 a 6 anos, a atividade principal torna-se o **Jogo protagonizado** ou **brincadeira de papéis**. A criança ultrapassa os limites da manipulação de objetos, tornando-se capaz de assimilar os objetos humanos, utilizando-se deles para reproduzir as ações humanas (Leontiev, 1998), ou seja, passa da manipulação à assimilação dos objetos.

Conforme Marcolino (2013, p. 19),

Nesse tipo de brincadeira, as crianças criam uma situação imaginária para interpretar papéis sociais por meio de ações lúdicas e fazem uso de objetos que ganham um significado lúdico. A base em que se apoiam os papéis

interpretados é a realidade social da criança. Com efeito, o elemento realidade circundante da criança determinante para o desenvolvimento da brincadeira são as relações sociais travadas no interior da atividade humana.

Nessa perspectiva, Vygotsky (2008, p. 36) assegura que nesta etapa, e por meio da atividade, “a criança aprende a ter consciência de suas próprias ações, a ter consciência de que cada objeto tem um significado”. Por meio dessa atividade, geralmente a criança incorpora papéis que são referentes ao trabalho e/ou à vida social do adulto; ela consegue selecionar as ações socialmente desenvolvidas naquele contexto e descobrir que as relações humanas possuem um sistema hierárquico (Davidov, 1988). Cumpre dizer que é por intermédio do jogo que a criança desenvolve seu autocontrole, e assim consegue protelar seus desejos e agir de modo diferente e/ou superior ao seu comportamento real.

Nesta direção, cabe aos(as) professores(as) a criação de situações desafiadoras que promovam o desenvolvimento das neoformações psíquicas, o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança em vista de sua humanização. Logo, é por meio dessa compreensão que a utilização da leitura literária nessa etapa passa a ser vista também como um processo que possibilita a formação cultural do psiquismo.

Diante de todas as discussões tecidas, observamos que a comunicação entre leitor e ouvinte por meio da mediação é essencial para sua compreensão, pois estimula as crianças a compartilharem suas opiniões sobre a obra. O ouvinte neste ponto é aquele que participa da história e usa seus conhecimentos prévios para entender o que está ouvindo, podendo assim fazer conexões com outros textos que já manuseou. Portanto, a mediação do(a) professor(a) é a chave para uma aprendizagem significativa na educação literária. Como afirma Vygotsky (2001), os humanos sozinhos não têm acesso direto aos objetos. Este acesso é construído na relação e na comunicação com outra pessoa mais experiente.

Vale enfatizar que mediação, para a THC é muito mais que uma ajuda para a realização de determinada tarefa, pois

O homem não se relaciona diretamente com o mundo, sua relação é mediada pelo conhecimento objetivado pelas gerações precedentes, pelos instrumentos físicos ou simbólicos que se interpõem entre o homem e os objetos e fenômenos. Do mesmo modo que os instrumentos físicos potencializam a ação material dos homens, os instrumentos simbólicos (signos) potencializam sua ação mental (Sforzi, 2010, p. 3).

Assim, a tarefa do professor é desempenhar um papel fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, assumindo o papel de organizador do espaço de aprendizagem da criança, sistematizando a atividade pedagógica deliberada, para atuar na zona de desenvolvimento proximal, provocando progressos que não acontecem espontaneamente.

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).

Deste modo, no processo de interação social e cultural, a mediação, na Educação Infantil, representa possibilidade de aprendizagem para a criança, pois impulsiona o seu aprendizado e protagonismo na construção do conhecimento. Para Vygotski (1978), mediação é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação mediada por elementos que servem como mediadores na atividade da criança. Logo, “a relação do ser humano com o mundo não é uma relação direta, mas, fundamentalmente, uma ação mediada pelo meio, ou seja, a função indireta de um objeto como meio para realizar alguma atividade” (Vygotski, 1978, p. 44).

Para tanto, se faz necessário compreender o quão importante é a formação do(a) professor(a). Conforme afirma Vituriano (2008), a formação docente pode subsidiar e repertoriar os professores acerca das problemáticas que surgem dentro do contexto escolar:

Formar, portanto, professores em uma concepção crítico-reflexiva exige que as instituições promotoras organizem os processos formativos em perspectivas de continuidade, considerando a experiência dos educadores, suas práticas cotidianas e seu contexto de trabalho como ponto de partida da formação. É fundamental garantir bons formadores, ou seja, formadores crítico-reflexivos, para assim instaurarmos espaços de formação mais condizentes com as discussões e demandas atuais (Vituriano, 2008, p. 38).

Os estudos sobre quais competências, saberes e habilidades que este professor deve dispor para estar apto a ensinar de maneira eficaz, vislumbrando aspectos como: a identidade, a formação, a prática docente e a própria profissionalidade, como Imbernón (2011, p. 51) nos enfatiza:

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc. realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa,

uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes. Isso supõe que a formação permanente deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes e que os valores e as concepções de cada professor e professora e da equipe como um todo devem ser questionados permanentemente.

Ante tais perspectivas, tem-se na formação dos professores um caminho que exige constantes reflexões diante dos desafios existentes.

No entendimento de Pimenta (1999, p. 15):

Colocar-se contra e desvalorizar o trabalho do professor é dizer que ele é um simples reprodutor de saberes. É necessário investir mais na formação de professores, pois a sociedade de hoje exige muito, precisa de profissionais qualificados. Há uma demanda cada vez maior para suprir as necessidades dos alunos, levando-os ao sucesso e à igualdade dos saberes. Deve-se pensar com cuidado sobre a formação dos professores.

Diante disso, alguns autores refletem sobre a formação de professores no âmbito da literatura. A proposta de uma formação ligada à experiência literária, para Dalvi (2013), baseia-se na premissa de que o texto literário esteja vinculado aos espaços e tempos escolares, e as experiências literárias, mesmo as constituídas fora desses espaços, sejam incorporadas a eles. Para a autora, os cursos de formação inicial ou continuada de professores costumam ser muitas das vezes conservadores, o que ocasiona, em parte, o trabalho com textos literários apresentados em desarticulação com a vida real ou seu contexto, o que leva as crianças à conclusão de que a literatura é algo inacessível.

Assim, diante da evidente e imperiosa urgência em pensar a aproximação entre educação e literatura e entre literatura e educação, visando a, como já propôs Jorge Larrosa (2004), “literaturizar” a escola e a pedagogia ao invés de escolarizar ou pedagogizar a literatura – mesmo cientes de que, como advertiu Magda Soares, a escolarização é sine qua non a tudo o que adentra a escola como conteúdo ou processo pedagógico –, é necessário reafirmar a constatação de Cyana Leahy (2000), quando diz que a educação literária requer mudanças nas macroestruturas de poder educacional... (Dalvi, 2013, p. 76).

Em síntese, pensa-se na escola como um espaço de aprendizagem, um local para a formação da criança e do professor, tornando todos igualmente aprendizes, dentro do mesmo ambiente. Possibilitando o diálogo com a prática desses(as) professores(as) e para uma formação humana.

No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições

acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. Ora, lidar com condicionantes e situações é formador: somente isso permite ao docente desenvolver os *habitus* (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão (Tardif, 2014, p. 49).

Lembrando que só é possível formar leitores se nós, enquanto professores(as), também formos leitores. Sobre isso, afirma Souza (2004, p. 57):

[...] Somente aquele que lê e que ama os livros é capaz de formar outros leitores. Nesse sentido, se queremos formar leitores em nosso país, é necessário que se invista na formação inicial e continuada dos professores, com a destinação de recursos, tempo e espaços especialmente planejados com o objetivo de criar uma comunidade de leitores.

Assim sendo, um dos fatores que influencia a necessidade da criança para a leitura é ver o outro ler, o outro em contato com o livro, é pelo exemplo. Entretanto, ainda observamos que alguns(as) professores(as) têm resistência em desenvolver o hábito da leitura por conta própria. Machado (2001, p. 45) comenta que “não se contrata instrutor de natação que não sabe nadar, mas as salas de aula brasileiras estão cheias de gente que tenta ensinar mesmo não sabendo ler”. Um(a) professor(a) deve ser um leitor antes de se envolver na literatura. Caso contrário, a leitura se torna um fardo e pode desanimar tanto ele quanto suas crianças, conforme destaca Silva (2021, p. 1):

A relação da criança com o livro é ensinada. Nenhuma criança se tornará adulto leitor se não houver em sua convivência, familiar ou escolar, o acesso ao livro, o incentivo para manusear, folhear, partilhar a leitura com alguém, ou saborear o livro solitariamente, independentemente de ser alfabetizada ou não.

Não podemos esquecer também que é preciso que o leitor sinta necessidade de ler, e não apenas por obrigação. Assim, o mediador possibilita o acesso a diversos tipos de leitura: livros de diversos gêneros, jornais, revistas e se conecta com diversas obras literárias para que desenvolvam afinidade pela leitura e pelo conhecimento.

Imersos nas reflexões tecidas até aqui, destacamos novamente a importância da formação docente, de se priorizar o conhecimento de estratégias para a formação de leitores e os aspectos que dão qualidade à obra literária. De acordo com Cosson, é preciso repensar em uma formação docente que contemple, com

pesos similares, os conhecimentos literários, a prática da literatura e o ensino de literatura” (Cosson, 2021, p.39).

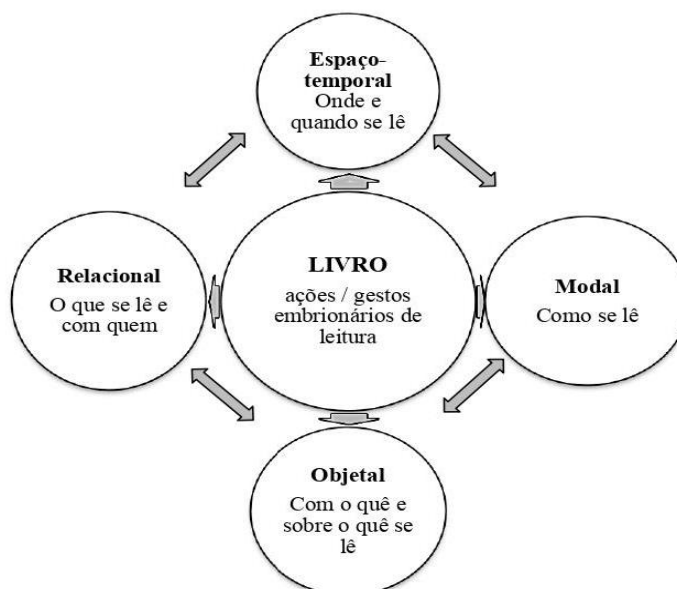
Lembrando que, na prática da leitura, o(a) professor(a), é o adulto que ouve, pensa, medeia, questiona, inspira, estimula o diálogo entre texto e ilustração e, sobretudo, aceita a perspectiva das crianças. Os(as) professores(as) que trabalham com literatura infantil precisam aprender cada vez mais sobre a relação entre os textos e seus leitores.

As práticas de leitura escolar não nascem do acaso e nem do autoritarismo ao nível da tarefa, mas sim de uma programação envolvente e devidamente planejada, que incorpore no seu trajeto de execução as necessidades, as inquietações e os desejos dos alunos-leitores (Silva, 1999, p.49).

Embasadas na tese de Marcolino (2013) que trata sobre o papel da mediação, Girotto e Souza (2015) identificam e sintetizam gestos embrionários de leitura na primeira infância. Ao planejar a atividade de formação do pequeno leitor, sob uma perspectiva vigotskiana, sugerem um quadro para a mediação da criança com o livro, destacando as dimensões: 1) espaço-temporal, 2) objetual, 3) modal e 4) relacional.

Esse processo é sistematizado na figura a seguir:

Figura 3- Dimensões dos gestos embrionários do ato de ler



Fonte: Girotto e Souza (2015).

Com base nessas quatro dimensões, Girotto e Souza (2015) acreditam que as mediações criadas pelo professor contribuem para o aprendizado e o desenvolvimento da capacidade leitora, respeitando-se as especificidades das crianças.

A partir desse esquema proposto por Girotto e Souza (2015), e entendendo que toda ação humana supõe uma mediação, compreendemos que o mediador de leitura pode contribuir para a educação literária dos bebês e das crianças pequenas, ponderando diferentes aspectos em seu planejamento. Por exemplo, na dimensão espaço-temporal, é significativo considerar onde e quando lê com os pequenos; na objetual, analisar e planejar com o quê e sobre qual assunto lê; na modal, em como lê; e, por fim, na relacional, pensar sobre com o quê e com quem se lê.

Assim, é por meio da experiência da leitura literária que se formam leitores verdadeiramente conscientes, abertos “para as possibilidades de um mundo que não está pronto ainda, está apenas se formando para as diferenças, para as pluralidades, para a democracia verdadeira” (Paulino, 2010, p. 118).

E antes mesmo de se instituírem os atos iniciais do aprender a ler, Girotto (2016, p. 37) explica que:

[...] os pequenos e os pequeninhos usam, manuseiam, tocam, sentem, cheiram, brincam com os livros em sua materialidade gráfica ou via os suportes e dispositivos digitais; vão imitando os adultos; vão buscando significar os gestos relacionados ao ato de ler, aos modos de ser leitor, já desde pequeninhas, cristalizados neste objeto da cultura humana – o livro.

Em outras palavras, ensinamos o ato de ler e os pequenos aprendem essa capacidade eminentemente humana mediante o acesso autônomo e direto ao objeto cultural livro, sobretudo o de literatura infantil, que constitui uma ferramenta utilizada durante o processo no qual nos tornamos leitores para nós mesmos (Girotto, 2015). A estudiosa enfatiza ainda que o homem precisa humanizar-se e, justamente por isso, são necessárias vivências literárias com as crianças desde pequeninhas.

Assim sendo, para que o pequeno construa significados para o que vê, ouve, toca, sente, percebe mais do que a contação de histórias ou da narração oral do texto escrito, é pertinente o acesso direto aos livros para que a criança, desde bebê, experimente esse objeto cultural e leia-o à sua maneira, pois a leitura somente ocorre e se efetiva em contato com o livro. Afinal, como também adverte (Girotto, 2015, p. 43):

A experiência com o objeto livro [...] traz mais elementos para o valorizarmos no planejamento de ações pedagógicas, intencionalmente dirigidas à infância, posto que carrega a possibilidade da apreciação estética na esfera das atividades literárias, ainda que seja em sua etapa embrionária, permitindo o desenvolvimento de qualidades humanas inerentes ao ato de ler, em face da contribuição à constituição do estatuto de leitor das crianças.

Entendemos, desse modo, que a educação literária é factível já na primeiríssima infância, a partir de sessões de partilha do texto tal como se encontra no livro, por meio de contações de histórias, mas principalmente mediante a experiência concreta e autônoma com o objeto livro que possibilita o desenvolvimento de capacidades e qualidades humanas, mesmo que embrionariamente, como a apreciação estética, muitas vezes, inerente à leitura (Giotto; Souza, 2014).

Portanto, a leitura literária no contexto escolar é um processo de ampliação de conhecimentos, demandando que o(a) professor(a) seja um mediador que orienta a leitura na escola, que ajuda a criar conexões entre esses saberes, coordenando e facilitando a seleção das obras que serão trabalhadas.

Tal discussão nos remete a Vygotski (2006), que traz o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, ou Potencial⁸, conceito que consiste nas tarefas que as crianças conseguem realizar com o auxílio dos adultos e que poderão ser desenvolvidas de modo independente amanhã. No processo de discussão de um texto literário, por exemplo, o diálogo sobre a obra permite que as dúvidas das crianças apareçam, e a mediação estimula o debate e a reflexão. Já a capacidade que a criança tem de realizar sozinha sua tarefa é classificada como Nível de Desenvolvimento Real, ou Atual, da criança. Nessa premissa, o adulto acaba tendo um papel fundamental na realização desse processo, cabendo a ele ajudar a criança a adquirir a capacidade de realizar essas atividades de forma independente. Com base em Vygotski (2006, p.113):

⁸ Em relação a esse termo, também pode ser chamado de zona de desenvolvimento próximo ou eminente, conforme problematiza Prestes (2021, p. 224): “uma atividade autônoma da criança, que é orientada por adultos ou colegas e pressupõe, portanto, a participação ativa da criança no sentido de apropriação dos produtos da cultura e da experiência humana”. Lembrando que em sua obra, Prestes (2021) esclarece os equívocos contidos na escolha dos termos Zona de Desenvolvimento Proximal, Zona de Desenvolvimento Potencial e Zona de Desenvolvimento Imediato para tradução do conceito Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) de Vygotski e explica que o termo bliaichego significa, em russo, o adjetivo próximo no grau superlativo sintético absoluto, portanto, o mais próximo, proximíssimo (Prestes, 2021). Para a autora, a tradução que mais se aproxima do termo russo é Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), pois contém como característica essencial, em suas palavras, a significação de “possibilidades de desenvolvimento”, que é a mais adequada dentro do contexto da psicologia histórico-cultural (Prestes, 2021). Assim, no trabalho, a depender da fonte, vamos explicitando os termos.

O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação.

Entretanto, somente apresentar o livro à criança ou ler para ela não é suficiente; é preciso que ela vivencie situações de realização de atos de leitura, e que seja instigada a questionar, estabelecer relações e diálogo com o texto. No contato com as obras literárias, a criança, como sujeito histórico e detentor de direitos, pode vivenciar um processo de desenvolvimento tal que ampliará sua visão de mundo, a compreensão do outro e dos objetos, fatos e fenômenos com que se depara. Como Todorov (2009, p. 23-24), sustenta que:

[...] a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano.

É, então, necessário compreender que as crianças aprendem muito sobre si, o outro e sobre o mundo quando em contato com livros literários, e pela mediação de um adulto experiente. Se as crianças forem incentivadas a ler literatura infantil, elas poderão vivenciar emoções, identificar-se com os fatos e personagens contados nas histórias e, assim, criar sentido em suas vidas. Como nos destacam as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil – Resolução CNE/CEB nº5/2009 – devemos garantir às crianças “experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (2009, p. 25).

Compreendendo a mediação pedagógica como a interposição entre o conteúdo cultural e o sujeito do conhecimento, na Educação Infantil, o(a) professor(a) ao estimular a oralidade da criança, a partir da leitura literária, consegue avaliar continuamente o que a criança produz e o que precisa ser trabalhado no grupo para formar processos linguísticos, com base na Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 2007), portanto, é nesse espaço que o professor deve agir

intencionalmente, aproximando as crianças da cultura e facilitando sua interação com o meio. Segundo Mello (2003, p. 36):

[...] o bom ensino acontece num processo colaborativo entre o educador e a criança: o educador não deve fazer as atividades pela nem para a criança, mas com ela, atuando como parceiro mais experiente, não no lugar da criança. Quando a criança realiza, com a ajuda de um educador, tarefas que superam seu nível de desenvolvimento, ela se prepara para realizá-las sozinha, pois o aprendizado cria processos de desenvolvimento que, aos poucos, vão se tornando parte de suas possibilidades reais.

Assim, a mediação auxilia os aprendentes na apreensão da realidade. Sendo assim, o livro literário é um objeto cultural que atua como mediador entre as crianças e a sua própria cultura.

Diante desta premissa, Mello (2016, p. 47) complementa ao dizer que o(a) professor(a) é o encarregado por organizar experiências que os pequenos vivem na escola, isso significa que é o docente quem “[...] é o responsável por criar nas crianças a leitura como necessidade humanizadora e desenvolvvente”. E esclarece que “[...] necessidade é sinônimo de afeto”. A pesquisadora adiciona que “[...] mais importante que o conteúdo do que se apresenta à criança, é a forma como apresentamos [...]”, pois embora a presença do livro seja condição necessária para a formação do pequeno leitor, “é a forma como o professor insere o livro na experiência dos pequenos que pode fazer do ato de ler uma vivência emocional transformadora para a criança” (Mello, 2016, p. 47- 48).

Dessa maneira,

O livro se estabelece como um instrumento de diálogo com o adulto que acompanha esse momento. Adulto e criança encontram-se nesse novo mundo construído pelo livro e nessa experiência estabelecem uma forte e marcante relação afetiva (Silva; Chevbotar, 2016, p. 75).

Assim, reafirmamos que precisamos criar experiências desde a Educação Infantil, pois a criança, desde pequena, vive imersa numa sociedade do escrito e, portanto, para Saviani (2000) o trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo, a humanidade construída histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, ou seja, no processo de desenvolvimento da criança, há que se educar, assim como possibilitar o acesso a diferentes objetos culturais, pois é desta forma que toda criança tem a oportunidade de se educar e se humanizar.

A seguir, destacamos 02 (dois) aspectos importantes para a organização das práticas de mediação de leitura literária com crianças de 4 e 5 anos:

☞ Critérios para a escolha do texto literário na Educação Infantil

Para Davidov (1996), crianças e adolescentes vão à escola para conhecer a cultura e internalizar os meios cognitivos de compreender e transformar o mundo. Para fazer isso, precisa pensar – estimulando as habilidades de raciocínio e julgamento e melhorando a capacidade de refletir. Nessa direção, abordamos alguns critérios para a escolha do texto literário para ser utilizado na Educação Infantil, destacando a compreensão da leitura literária como recurso e instrumento de pesquisa que incentiva a imaginação, a criatividade, a empatia para lidar com sentimentos e emoções, a oralidade, as brincadeiras, novas descobertas, lembrando que em cada fase a criança percebe a literatura de uma maneira diferente — “Não basta ter ilustração para agradar à criança: importa não só ser bem feita, como também ser sugestiva, dar aos meninos oportunidades de recriar, imaginar, ir além do próprio desenho” (Cunha, 2003, p. 84).

Vale reforçar que, a apresentação das narrativas às crianças precisa ser planejada, e a obra literária que vai ser trabalhada bem escolhida. Não esquecendo que, antes de ser apresentada ao leitor infantil, o professor(a) deve fazer uma análise detalhada, favorecendo um pensar crítico e o protagonismo das crianças frente à literatura infantil. As obras devem ser selecionadas de modo a levar o(a) professor(a) a desejar alcançar um bom resultado. Quando uma história ressoa com quem a contará, ela é interiorizada e percebida como algo que lhe pertence.

Abramovich (2009) destaca que o contato com um texto literário de qualidade faz a criança ser capaz de pensar, perguntar, questionar, ouvir outras opiniões, debater e reformular seu pensamento. Assim, a necessidade de ler literatura deve ser cultivada, estimulada e desenvolvida em espaços institucionalizados desde a Educação Infantil, como Abramovich (2009, p.17) sustenta:

É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve - com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar. Pois é ouvir, sentir, enxergar com os olhos do imaginário!

Nesta direção, o RCNEI relata a importância de expor as crianças à literatura de qualidade porque: “As crianças, desde muito pequenas, podem construir uma relação prazerosa com a leitura. Compartilhar essas descobertas com seus familiares é um fator positivo nas aprendizagens das crianças, dando um sentido mais amplo para a leitura” (Brasil, 1998, p. 135).

Posto isto, Perrotti, Pierucinni e Carnelosso (2016) alertam para a necessidade de planejar essa organização do espaço, tendo em mente quais ações ocorrerão nesse espaço e qual a melhor forma de organizá-lo para que se obtenha um ambiente acolhedor que promova o crescimento, em vez de um espaço repleto de móveis e recursos pouco utilizados. Por esta, Silva (2019, p. 51) afirma:

[...] a arrumação dos espaços para as atividades na primeira infância, sobretudo as relacionadas à leitura, merece cuidado e conhecimento, visto que a maneira como são dispostos os ambientes oferecem indicações de como se desenrolará a atividade, bem como os pequenos participarão e ficarão atentos ao proposto.

Percebe-se, portanto, que a organização do espaço, deve ser um ato intencional e planejado, fundamentado nas necessidades das crianças que o frequentam, bem como nos objetivos e nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes.

Assim, o professor é o responsável pela organização do ambiente adequado à leitura literária. Como organizador do espaço educativo e mediador das situações de leitura com a criança, cabe a ele proporcionar o acesso aos livros e outros suportes de leitura e à literatura infantil, mediar esses conhecimentos, criar na criança o desejo de apropriar-se da leitura e o gosto de ler.

Considerando isso, compreendemos a importância de proporcionar às crianças um contato livre e constante com as obras literárias, sem deixar de destacar o papel fundamental dos(as) professores(as) na mediação e no estímulo ao envolvimento delas com a literatura.

Neste contexto, a escolha da literatura infantil torna-se crucial. Não podemos nos impressionar com capas deslumbrantes e figuras que saltam das páginas, devemos ter cuidado, e para isso o(a) professor(a) deve conhecer a verdadeira definição de literatura infantil, entre outros livros. Podemos considerar vários critérios, alguns dos quais destacaremos: o primeiro é saber que um texto literário faz uso da arte, é bem escrito, tem uma boa narrativa, tem conexões entre enredo e personagens, evita sequências lineares e não exige muito do leitor para

compreender o conteúdo da obra; em segundo lugar, toda obra literária tem uma mensagem implícita.

Para Colomer (2017), precisamos escolher obras literárias de qualidade, que fujam de uma linguagem óbvia ou que façam apenas uma descrição do que é comum e conhecido para o leitor; isto porque elas possibilitam a ampliação e rupturas de expectativas, o que, por sua vez, provoca a apreciação estética e alarga horizontes literários. Para ela, “a textura das palavras que ouvimos em nosso cérebro ao ler é algo essencial para o valor literário de uma obra” (Colomer, 2017), e ainda acrescenta:

(...) há que se estar alerta ante o empobrecimento de textos baseados em frases simples e coordenadas que contêm o que o personagem vê ao seu redor ou o que está sucedendo, quase como se se tratasse de um argumento cinematográfico. E, já que o diálogo é muito utilizado nos livros infantis, vale a pena fixar-se especialmente nele (Colomer, 2017, p. 256).

Portanto, os professores(as) podem atuar como estimuladores da apreciação de imagens e da leitura, bem como da leitura de registros escritos em livros e histórias, pois ao ler histórias, as crianças aprendem sobre seu ambiente, além de outras culturas e modos de vida.

Isto posto, uma pergunta torna-se necessária: quais critérios devem ser utilizados pelos(as) professores(as) para a escolha das obras a serem lidas às crianças na Educação Infantil?

Colomer (2017) afirma que devemos ficar atentos para a narrativa literária, ilustração, elementos materiais do livro e a relação entre o texto e a imagem, enquanto Paiva (2016), por sua vez, destaca a qualidade textual, temática e gráfica.

Deste modo, a qualidade do texto é um dos elementos que compõem a qualidade da obra. De acordo com Corrêa (2008), um bom livro de literatura infantil é aquele que, além de um projeto gráfico de boa qualidade, apresenta um texto coeso e coerente que permite ao leitor construir os sentidos do texto gradativamente, pois a escolha lexical amplia o repertório linguístico e literário dos leitores com uma linguagem que considera a criança capaz de atribuir sentidos ao texto.

Proença Filho (2007, p.7) explica que “o texto da literatura é um objeto de linguagem [...] associa uma representação de realidades físicas, sociais e emocionais mediatizadas pelas palavras da língua na configuração de um objeto estético”.

Assim, a literatura permite às crianças aproximarem-se e conhecer sua própria linguagem, a partir do discurso tratado em sala, permitindo a significação das

palavras, através da arte de fruir o texto. Paiva (2006, p. 129) expõe:

A linguagem que constrói a Literatura Infantil se apresenta como mediadora entre a criança e o mundo, propiciando um alargamento no seu domínio linguístico e preenchendo o espaço do fictício, da fantasia, da aquisição do saber, a produção literária para crianças – o livro de imagens. Ela desvela o maravilhoso, o ilimitado, o maleável e o criativo universo infantil, explora a poesia e suscita o imaginário.

Em vista disso, uma vez que as crianças são leitoras em desenvolvimento, cada contato com o livro infantil faz com que elas criem significados e adquiram esquemas para se tornarem leitoras competentes. Deste modo, sua competência leitora está na sua capacidade de acumular “significados interligados, de denotação, conotação e significado intertextual e intratextual” (Hunt, 2010, p. 146-147).

Logo, observar a linguagem utilizada pelo autor nos ajuda a identificar o valor literário de uma obra, levando em conta “a riqueza, precisão e qualidade das imagens da linguagem utilizada” (Colomer, 2017, p. 256) para que haja uma harmonia entre a história e o público-alvo com recursos linguísticos artístico-literários que favorecem a fruição leitora, apresentando coerência e consistência textual.

A autora atribui o sentido criado pelas ilustrações, quando afirma que:

A integração da imagem como um elemento que traz a informação necessária – e não como mera ilustração - é um dos elementos que fragmentam o discurso, pois se espera-se que leia e olhe alternativamente. No primeiro sentido, é evidente que a imagem pode ser utilizada para complicar a interpretação [...]. Mas, no segundo sentido, a imagem e os demais elementos não verbais são também um recurso muito poderoso para dar apoio ao leitor (Colomer, 2017, p. 85).

Alinhados à ideia de Paiva (2016), ao oferecer um livro infantil, é importante observar os “aspectos éticos, estéticos e literários, na estruturação da narrativa, poética ou imagética, numa escolha vocabular que não só respeite, mas também amplie o repertório linguístico de crianças na faixa etária correspondente à Educação Infantil” (*ibidem*, p. 32).

Outro critério a ser analisado é a qualidade temática, onde devido às variedades nas produções literárias infantis atuais, encontramos também uma diversidade de temas, pois, mesmo que um livro tenha o formato fora do padrão, com uma excelente gramatura de papel, com um projeto gráfico que se destaca, o tratamento dado ao tema pode não atender “aos interesses das crianças, aos diferentes contextos sociais e culturais em que vivem e ao nível dos conhecimentos

prévios que possuem” (Paiva, 2016, p.34), pois, a linguagem utilizada no texto verbal e nas ilustrações não se destaca, deixando de favorecer para uma experiência de leitura significativa.

Precisamos, da mesma forma, verificar se o tema dialoga com o imaginário infantil (por exemplo: narrativas de aventura, de mágica, de heróis; medos infantis, entre outros). Se o tratamento dado à temática possibilita a reflexão das crianças sobre si próprias, os outros e o mundo que as cerca, abordando questões relativas à alteridade no processo de convivência, contemplam-se diversos contextos culturais, sociais, históricos e econômicos, abrangendo da mesma forma a vivência de populações indígenas, africanas e afro-brasileiras.

Tem-se também o aspecto da qualidade gráfica. Esta não se refere somente aos elementos materiais e/ou externos do livro, mas sim a todo o projeto que o constitui, como “a qualidade estética das ilustrações; a articulação entre as linguagens verbais e visuais; o uso de recursos gráficos adequados a crianças na etapa inicial de inserção no mundo da escrita” (Paiva, 2016, 36).

O projeto gráfico precisa ser capaz de motivar e enriquecer a interação do leitor com o livro, incluindo a composição da capa, as guardas, a contracapa, a página de rosto e a diagramação do texto e das imagens nas páginas. Abrangendo a presença adequada de informações sobre o autor, ilustrador e outros dados necessários à contextualização da obra, bem como a relação entre texto e imagem, deve ser coerente com a proposta estética desta.

É nessa expectativa que, para Colomer (2017), os elementos materiais do livro vão desde o formato – tamanho, forma e capa, guarda, páginas – disposição e orientação dos textos e ilustrações; fundo de página e a relação entre texto e imagem. Ao avaliar um livro, é preciso observar se o tamanho está adequado à idade a quem se destina e à sua função, pois em termos de formato atualmente é comum encontrarmos livros nos mais variados formatos e tipos.

Portanto, fornecer livros de qualidade ajuda as crianças a obter experiências linguísticas e estéticas ricas e a desenvolver a imaginação, a criatividade e a subjetividade.

Em face do exposto, pode-se considerar que, além de compreender e utilizar critérios para identificar obras de qualidade literária, que incluem: Qualidade Textual, Qualidade Visual (Ilustrações e Projeto Gráfico), Qualidade Temática, dentre outros, os(as) professores(as) também precisam reconhecer a importância da

diversidade na criação dos acervos.

☞ As situações de leitura literária: estratégias de leitura para as crianças de 4 e 5 anos

A leitura exerce papel fundamental em toda a vida do indivíduo, logo, é preciso que se incentive o gosto pela leitura. Para tanto, a seguir destacamos situações de leitura literária, enfatizando estratégias de leitura para sua organização com crianças de 4 e 5 anos, pois, como argumenta Abramovich (2009, p. 163):

[...] há tantos jeitos de a criança ler, de conviver com a leitura de modo próximo, sem achar que é algo do outro mundo, remoto, enfadonho ou chato [...], mas culpados são os adultos que não lhe proporcionam esse contato, que não lhe abrem essas – e outras tantas – trilhas para toda a maravilha que é a caminhada pelo mundo mágico e encantado das letras.

Nessa perspectiva, a literatura infantil, como bem cultural, é fundamental para adquirir e dominar a língua, a composição e construção da identidade e conhecimento, o que favorece o surgimento de condições para o desenvolvimento da criança em seu processo de humanização. Desta forma, os estudos desenvolvidos sob a ótica histórico-cultural apontam como condição essencial para essa máxima apropriação das qualidades humanas pelas crianças pequenas o “respeito às suas formas típicas de atividade: o tato, atividade com objetos, a comunicação entre as crianças, e entre elas e os adultos, o brincar” (Mello, 2007, p. 85).

Para isso, são utilizadas estratégias de leitura, cujo objetivo é ensinar às crianças como ocorre a leitura e como os leitores podem fazer para obter uma compreensão mais profunda de um texto.

Assim como Cosson (2022), acreditamos que a escola precisa ensinar a ler literatura e isso demanda ações pedagógicas específicas do docente no sentido de conduzir a criança a compreender o processo de leitura de um texto literário.

Portanto, o espaço educativo deve ser planejado e voltado às necessidades da criança, desde os primeiros anos de vida, como sujeitos de direitos, especificamente, do direito à infância.

Pensar a educação infantil como espaço acolhedor de emancipação exige a recusa das práticas reguladoras, homogêneas, universalizantes e impessoais. Para tanto, faz-se necessário buscar nas crianças, nas suas práticas, nos seus modos de ser, a possibilidade da construção de novos tempos e espaços em que elas sejam respeitadas como crianças e possam

viver como crianças. Não queremos uma educação que prepare para a emancipação, queremos que as crianças vivam a condição de sujeitos de direitos e principalmente o direito de aprender a ser criança e viver intensamente essa experiência (Batista, 2008, p. 54).

Assim, a escola tem o dever de proporcionar às crianças a participação em eventos que envolvem a leitura literária com os diversos tipos de gêneros textuais, possibilitando que se reconheçam em uma sociedade letrada.

Cosson (2014, p. 118), quando aborda sobre a adoção de estratégias para fomentar o contato com o texto literário, defende que “as estratégias são um meio e não um fim”. Além disso, argumenta que: “Ao adotar a prática das estratégias de leitura, o professor precisa atentar para alguns aspectos dessa prática, para não correr o risco de esvaziá-la de sentido e transformá-la em mais uma atividade mecânica na escola”.

Assim, algumas estratégias de leitura foram comentadas com detalhes a seguir, mas vale destacar a priori dois procedimentos que merecem destaque pela mobilização que empreendem no acervo do conhecimento do leitor (Giroto & Souza, 2010). Refere-se à antecipação e à identificação, expressões de uso de Foucambert (2008), para prever e verificar o conjunto de sentidos indicados por pistas existentes nas palavras precariamente vistas. Tal precariedade se refere ao fato de se olhar apenas para partes visuais que auxiliam a identificação da palavra. De acordo com Foucambert (2008, p. 77 *apud* Giroto & Souza, 2010), “essas duas operações indissociáveis de leitura - identificação e antecipação das formas escritas – não incidem somente sobre as palavras, mas sobre as relações e ligações que as palavras mantêm entre si”.

Tal pensamento também corrobora com Giroto & Souza (2010, p. 41) quando diz:

Os pequenos leitores de literatura infantil se formam como leitores porque aprendem a ler, não porque pronunciam as palavras, nem porque as veem, mas porque estabelecem ligações entre o conjunto de sentido por elas formado e o conjunto de sentido que constituem suas experiências de vida.

Isto posto, trouxemos como base a metacognição para discutir essas estratégias, pois, de acordo com Pressley (2002 *apud* Giroto & Souza, 2010, p. 46-47):

A metacognição é o conhecimento sobre o processo do pensar, que leva à compreensão do texto, sendo duas as maneiras de entender o que se lê: a *primeira* ocorre no plano do aqui e agora, e o leitor de um texto o lê frase por

frase, palavra por palavra até o final. No entanto, embora a maioria das habilidades infantis seja suficiente para decodificar um texto, ao final desse processo, muitas dessas crianças não compreendem bem o que leram. A *segunda* maneira, conquistada a longo prazo pelo leitor, ocorre quando ele utiliza seu conhecimento para compreender as estratégias que o fizeram entender o que leu. Ou seja, bons leitores percebem como construíram imagens para apreender uma descrição no texto ou, ainda, como sumarizaram as ideias principais de um conto ou como inferiram para descobrir o que iria acontecer em uma trama.

Assim, para Pressley (2002 *apud* Souza, 2019, p. 14):

Bons leitores percebem como relacionaram as angústias de um personagem com suas próprias preocupações ou, como sintetizaram as ideias principais de uma crônica ou ainda, como fizeram previsões do que iria acontecer em uma novela.

Essas ações mobilizam, de acordo com Harvey e Goudvis (2007 *apud* Souza, 2019, p. 14) sete estratégias de leitura: conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese.

O conhecimento prévio é o que as crianças trazem para a leitura, é a base para a aprendizagem e o entendimento. Quando a criança não consegue articular nada à nova referência, fica bem difícil construir novos significados. A atividade de ativar essas informações favorece, diretamente, a compreensão durante a leitura.

A estratégia de conexão permite à criança ativar seu conhecimento prévio fazendo conexões com aquilo que está lendo. Assim, relembrar vivências pessoais, de outros textos lidos e de situações que ocorrem no mundo, em seu país ou em sua cidade ajuda a compreender melhor o texto em questão.

As conexões são fáceis de serem compreendidas e podem ser de três tipos: texto-texto, texto-leitor e texto-mundo. A conexão texto-texto é quando faz conexão com outros textos lidos. A conexão texto-leitor, os alunos são estimulados a perceber as relações entre o texto lido e as suas experiências. Já a conexão texto-mundo é usada para que as crianças entendam a relação entre o texto lido e o mundo que a rodeia (Souza, 2019).

Outra estratégia, a inferência, é compreendida como a conclusão ou interpretação de uma informação que não está explícita no texto, levando o leitor a entender as inúmeras facetas do que está lendo. Ler o título, nome do autor, ilustrador, ilustração da capa. Olhando as ilustrações da capa, por exemplo, as crianças podem inferir sobre o que acontecerá na história.

Ao visualizarmos quando lemos, vamos criando imagens pessoais e isso mantém nossa atenção, permitindo que a leitura se torne significativa, pois quando o leitor visualiza ele está elaborando significados ao criar imagens mentais sobre cenários e personagens.

Ensinar as crianças a fazerem perguntas ao texto também auxilia a compreensão da história. Essa estratégia ajuda as crianças a aprenderem com o texto, a perceberem as pistas dadas pela narrativa e, dessa maneira, facilita o raciocínio.

Já a habilidade da sumarização parte do pressuposto de que precisamos sintetizar aquilo que lemos. Ao elencar aquilo que é importante na narrativa, o professor poderá mostrar às crianças as ideias principais do texto, aumentando, assim, a chance de compreender melhor a história lida.

Por fim, a estratégia de síntese ocorre quando articulamos o que lemos com nossas impressões pessoais, reconstruindo o próprio texto, elencando as informações essenciais e modelando-as com o nosso conhecimento. Ao sintetizar, relembramos fatos importantes e adicionamos novas informações a partir de nosso conhecimento prévio, alcançando uma compreensão maior do texto.

As pesquisas sobre tais estratégias utilizam vários tipos de textos – narrativo, descritivo, injuntivo, argumentativos, que compõem domínios discursivos diversos: publicitários, religiosos, informativos, literários, escolares, jornalísticos (*ibidem*, p.20).

Nesse momento, visando ampliar as possibilidades de estratégias de mediação de leitura literária na Educação Infantil, também lançamos mão das estratégias empreendidas por Bajard (2012, p.26-35):

Quadro 1- Estratégias de mediação literária com base em Bajard (2012)

Etapas	Estratégias
Passo 1: Abrindo a sessão de mediação	A brincadeira abre a sessão de mediação. Logo, ela é a porta de entrada no mundo imaginário e suscita a participação de todos;
Passo 2: Transmissão para o grupo inteiro	Este é o momento em que o livro é socializado com todos. O texto torna-se acessível pela voz do mediador e as ilustrações podem ser vistas por todos.
Passo 3: Livro ao alcance das mãos	É hora de espalhar os livros. As crianças escolhem alguns títulos e cuidam deles. Nesse momento, surgem espaços de autonomia. Cada participante explora o acervo: com os amigos e/ou sozinho.

Passo 4: A criança metamorfoseia o livro	O livro se torna: Luneta, Chapéu e Casinha e a criança joga com a narrativa: Contando as galinhas, brincando com o personagem que sai da página e movimentando com o personagem móvel.
Encerramento da sessão de mediação	O fechamento da sessão pode ser por meio de: outra brincadeira, uma música ou uma roda de conversa.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Assim sendo, ao longo desta seção refletimos e discutimos sobre a leitura literária como processo humanizador, respaldados na teoria histórico-cultural, englobando as concepções de linguagem, leitura literária, mediação, atividade-guia, o que consideramos fundamental para melhor entendermos sobre os critérios para a escolha do texto literário na Educação Infantil e as estratégias de leitura com o texto literário, levando-nos a compreender que este previamente selecionado e trabalhado de forma crítica e criteriosa na escola, pode levar a criança a se perceber como indivíduo ativo da sociedade em que vive, suas especificidades e seu papel no espaço escolar, conforme complementa Giroto & Souza (2010, p. 54):

A criança forma-se como leitora, ao construir seu saber sobre texto e leitura, conforme as atividades que lhe são propostas pelo mediador durante o processo de planejar, organizar e implementar atividades de leitura literária. Esse processo pode atender a um objetivo pedagógico relevante para professor e aluno se for trabalhado de forma progressiva em seu grau de complexidade, com atividades cada vez mais independentes. No entanto, sem uma concepção de leitura voltada a esses fins, não se estabelecem as bases orientadoras para a formação do leitor.

Dito isso, na próxima seção, descrevemos os caminhos metodológicos que percorremos para atingir os objetivos propostos. Inicialmente destacamos os percursos da investigação, enfatizando a abordagem, a natureza, os métodos de abordagem, o tipo de pesquisa, os instrumentos de geração de dados, a sistematização dos dados da pesquisa e a descrição do produto educacional. Consequente a isso, caracterizamos o lócus e os sujeitos participantes desse estudo.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA: percursos da investigação

Nesta seção, delineamos o percurso que norteou as escolhas metodológicas, uma vez que buscamos compreender, a partir dos pressupostos da teoria Histórico-Cultural, a importância da leitura literária como processo de humanização na Educação Infantil, com vistas à elaboração de um guia contendo subsídios para a organização de sessões de mediação de leitura literária numa perspectiva humanizadora.

Assim, num primeiro momento, destacamos os princípios gerais sobre os quais a metodologia foi se materializando. Posteriormente, apresentamos os tipos de pesquisa, evidenciando aquele que mais respondeu às nossas necessidades e dialogaram com o nosso objeto e concepções de pesquisa. Em seguida, a caracterização do espaço, locus da pesquisa e dos(as) colaboradores(as) que participaram desse estudo de forma direta. Situamos ainda os instrumentos de geração de dados, bem como o processo de sua análise, para relacionar as reflexões teóricas do estudo com os dados empíricos do contexto da investigação. Finalizamos com a descrição do produto educacional, como exigência para conclusão do Mestrado Profissional em Educação.

4.1 O caminho pelo qual percorremos: pesquisa enquanto relação dialógica entre sujeitos

Segundo Minayo (2009, p. 16), a metodologia é “[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade [...]”, assim, pensar a metodologia significa definir o melhor caminho para o alcance dos objetivos aqui propostos. Para tal conceito, a atividade de pesquisa vincula teoria, ação e realidade, sendo, portanto, uma atividade sócio-histórica.

Para tanto, assumimos o pesquisar em uma perspectiva dialógica e colaborativa, realizada entre sujeitos em um processo de interação, em que os fenômenos são compreendidos a partir do seu acontecer histórico e inseridos em uma totalidade social (Freitas, 2002).

Nesse ínterim, a presente pesquisa tem um caráter dialógico, educativo e constitutivo do ser humano, uma vez que ocorre em uma relação entre pesquisador(a) e colaboradores(as).

Sendo assim, mediante a utilização de diversos elementos metodológicos, buscamos responder à seguinte questão problematizadora: Quais pressupostos da Teoria Histórico-Cultural podem subsidiar o processo de mediação de leitura literária com crianças da Educação Infantil – 4 e 5 anos – numa perspectiva humanizadora?

4.2 Tipos de pesquisa: natureza, abordagem e procedimentos

De acordo com a Portaria/MEC nº 17/2009, que estabelece os princípios do Mestrado Profissional, esta investigação quanto à natureza se insere no contexto da Pesquisa Aplicada, entendida como aquela em que “o investigador é movido pela necessidade de contribuir para fins práticos mais ou menos imediatos, buscando soluções para problemas concretos” (Bervian; Cervo, 1996, p.47).

Nesse sentido, segundo o Parágrafo único, da Portaria nº 17/2009 – Capes:

A oferta de cursos com vistas à formação no Mestrado Profissional terá como ênfase os princípios de aplicabilidade técnica, flexibilidade operacional e organicidade do conhecimento técnico-científico, visando o treinamento de pessoal pela exposição dos alunos aos processos da utilização aplicada dos conhecimentos e o exercício da inovação, visando a valorização da experiência profissional.

Quanto à abordagem, adotamos a Pesquisa Qualitativa, onde se afirmam as acepções de Gatti e André (2011, p. 30), a pesquisa qualitativa “busca a interpretação no lugar da mensuração, a descoberta no lugar da constatação, e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados”, não sendo possível uma postura neutra do pesquisador, bem como por acreditar que esse tipo de pesquisa poderá contribuir para a formação profissional dos(as) professores(as) do lócus da pesquisa, que será uma instituição de Educação Infantil do município de Paço do Lumiar do Maranhão. Os sujeitos colaboradores da pesquisa foram 02 (duas) professoras do Infantil II⁹ (último ano da Pré-escola) e 01 (uma) coordenadora pedagógica. Os instrumentos de geração de dados que adotamos foram: entrevista semiestruturada, questionário, observação participante, diário de bordo para registro de todas as etapas da pesquisa e sessões reflexivas.

Quanto aos procedimentos, entende-se que a pesquisa do tipo Intervenção em Educação consubstanciada no tipo Colaborativa atende às especificidades do

⁹ O Infantil II é a nomenclatura utilizada no município de Paço do Lumiar/MA para referir-se ao grupo etário de crianças de 04 (quatro) e 05 (cinco) anos, a última etapa da Educação Infantil/Pré-escola.

nosso objeto, uma vez que tem como princípio a interação entre pesquisador(a) e colaboradores(as). Conforme explicitação a seguir, temos os fundamentos dessa forma de desenvolver a pesquisa:

[...] um conjunto de metodologias de investigação que intervêm na educação de modo multirreferencial para produzir conhecimentos científicos com os coletivos sociais sobre suas condições, objetiva e subjetivamente, intencionando a transformação crítica de tais condições, sendo, portanto, um conhecimento advindo de uma práxis investigativa, centrada no diálogo humano com vistas à emancipação social (Pereira, 2019, p. 35).

Para situar nosso objeto de investigação nesse quadro teórico da – THC – nossas categorias centrais de análise foram: Educação Infantil, criança, Linguagem, Leitura Literária e Mediação. Esse diálogo constituiu-se a partir das teorizações de Vigotski (1978, 1987, 1988, 1993, 1995, 1996, 2000, 2001, 2006, 2007, 2008, 2009), Luria (1979) e Leontiev (1978, 1988, 1998, 2001, 2004), de estudos brasileiros que se situaram com esse referencial, como Mello (2000, 2003, 2005, 2006, 2007, 2010, 2012, 2016). Ampliamos a discussão com os trabalhos de Kramer (1985, 1992, 1994), entre outros. Para discussão sobre leitura literária, nossos principais diálogos foram com os trabalhos de Bajard (2002, 2022), Candido (2004, 2011), Cosson (2014, 2021, 2022), Colomer (2007, 2017), Jolibert (1994), Souza (2004, 2012, 2019) e Girotto (2015, 2016), além dos documentos oficiais que retratam o trabalho com a leitura literária nas escolas da Educação Infantil. Tais estudos subsidiaram toda a discussão teórica, bem como contribuíram para a construção coletiva do produto educacional, que é um Guia contendo subsídios para a organização de sessões de mediação de leitura literária numa perspectiva humanizadora, com sugestões de sequências básicas baseadas na THC de forma a apoiar e/ou inspirar os(as) professores(as) na organização do trabalho com a leitura literária na Educação Infantil.

Quanto à forma como esses procedimentos se organizaram, apresentamos sua estrutura e, por sua vez, a forma como foram implementados em campo de investigação, de acordo com as contribuições de Pereira (2019). O autor, fundamentado nos estudos de Ibiapina (2008) oferece uma síntese por meio de um quadro organizativo no qual se estrutura a sequência de procedimentos centrais da pesquisa colaborativa. Assim, as ações no contexto de investigação se estruturaram a partir de um percurso que se materializou nos seguintes procedimentos gerais:

Quadro 2- Processo de construção da pesquisa colaborativa

ETAPAS	PROCEDIMENTOS
Sensibilização dos colaboradores	É o momento em que o pesquisador explica a intenção da pesquisa, informa o que significa colaborar e diz quais as funções de cada colaborador no desenrolar da pesquisa, sendo o seu papel o de mediar e tomar as decisões mediante diálogo.
Negociação dos espaços e tempos	Organizar os encontros, os procedimentos que serão utilizados, o tempo necessário para as reflexões, o material a ser produzido, divulgação, autoria etc.
Diagnóstico das necessidades formativas e conhecimentos prévios	É quando os colaboradores discutem as suas necessidades em termos de formação, lacunas que não foram supridas durante a formação inicial docente ou mesmo questões que na sua prática experiencial ainda se mostram sem solução. É organizar o conteúdo para elaborar o planejamento da formação.
Sessões de estudos e reflexão das práticas docentes	Execução do processo formativo com ciclos de reflexão, debate, diálogo, ressignificação da prática com escritas reflexivas, narrativas, gravação de aulas e discussão etc.

Fonte: Pereira (2019)

As etapas descritas permitiram conhecer as vivências, o ambiente de trabalho, os conhecimentos, as estratégias e as práticas literárias dos(as) professores(as) colaboradores(as), bem como as relações de troca e as interações que ocorreram entre os participantes em busca da produção do conhecimento e do desenvolvimento profissional. Portanto, é importante destacar a função de cada sujeito envolvido nesse processo de colaboração, pois, segundo Desgagné (2007, p. 18), “colaborar não significa que todos devem participar das mesmas tarefas, mas que sobre a base de um projeto comum cada participante colabora, oferecendo uma parte de contribuição específica e, conseqüentemente, beneficiando todo o conjunto”.

Para a escolha desta metodologia, partimos do princípio de que a pesquisa precisa cumprir com sua função social, no sentido de contribuir com professores(as) da Educação Básica a resolver alguns problemas relacionados à sua prática docente. Dessa forma, a pesquisa de Intervenção em Educação consubstanciada no tipo Colaborativa cumpre essa função, pois traz o envolvimento dos parceiros como co-construtores, a produção de conhecimento aliado ao desenvolvimento profissional e a aproximação entre escola e universidade (Desgagné, 2007).

Portanto, justificamos também a escolha da metodologia de Intervenção em

Educação consubstanciada no tipo Colaborativa, tendo em vista que pretendíamos proporcionar condições para que os sujeitos colaboradores pudessem refletir sobre sua prática. Sobre esse aspecto, Ibiapina (2008, p. 114-115) afirma:

[...] quando o pesquisador aproxima suas preocupações das preocupações dos professores, compreendendo-as por meio da reflexividade crítica, e proporciona condições para que os professores revejam conceitos e práticas; e de outro lado, contempla o campo da prática, quando o pesquisador solicita a colaboração dos docentes para investigar certo objeto de pesquisa, investigando e fazendo avançar a formação docente, esse é um dos desafios colaborativos, responder às necessidades de docentes e os interesses de produção de conhecimentos. A pesquisa colaborativa, portanto, reconcilia duas dimensões da pesquisa em educação, a produção de saberes e a formação continuada de professores. Essa dupla dimensão privilegia pesquisa e formação, fazendo avançar os conhecimentos produzidos na academia e na escola.

Diante do exposto, Ibiapina (2008) sinaliza também sobre o papel do pesquisador na pesquisa do tipo Colaborativa. Segundo a autora, por se tratar de um processo colaborativo, o pesquisador tem o papel de

[...] mediador, ficando responsável por organizar e intercambiar ideias, fortalecendo o apoio mútuo entre os pares e encorajando os professores a participarem do processo dialógico. Os partícipes compartilham significados e sentidos, questionam ideias, concordam ou discordam das opiniões de seus companheiros, apresentando suas razões e opções e aceitando responsabilidades durante todo o percurso do trabalho colaborativo (Ibiapina, 2008, p. 39).

Assim sendo, o(a) pesquisador(a) foi responsável por produzir o conhecimento e promover a formação aos(as) professores(as) colaboradores(as), estes, por sua vez, colaboraram, na medida em que dispunham de suas narrativas acerca de suas práticas profissionais, no nosso caso, sobre a prática de Leitura Literária na Educação Infantil.

Partindo do princípio de que toda investigação utiliza referenciais bibliográficos para constituir um embasamento teórico à temática estudada, também lançamos mão de uma revisão sistemática de literatura para uma melhor compreensão do objeto, que implicou o desvelamento de alguns conceitos que consideramos fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa.

A revisão sistemática foi realizada a partir da análise de obras científicas que discutiam a temática em estudo, além de teses e dissertações produzidas dentro dela. Essa busca por obras acadêmicas nos revelou importantes enfoques acerca dos

estudos sobre leitura literária dentro do contexto escolar da Educação Infantil.

Definido o tema e o problema de pesquisa, procedemos à constituição do corpus a ser analisado, tecendo considerações a partir da leitura da produção acadêmica desenvolvida no Brasil sobre a leitura literária na Educação Infantil, buscando uma interlocução com os trabalhos que mais se aproximavam do foco desta dissertação. Essa etapa foi fundamental para que a investigação ganhasse confiabilidade e consistência.

A busca de produções acadêmicas relacionadas à temática ocorreu no portal da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) na plataforma SUCUPIRA. Nessa busca, utilizamos alguns critérios de refinamento, como um recorte temporal. Com vistas a constituir um corpus denso e potente, apresentamos um mapeamento quantitativo e qualitativo de dissertações e teses defendidas nos últimos 6 anos, ou seja, entre os anos de 2018 a 2023, por considerarmos tempo suficiente para observação de um fluxo de produções acadêmicas em determinada área. Utilizamos os descritores “leitura literária”, “literatura infantil”, “educação infantil” e “mediação”. No decorrer desse período de pesquisa, constatamos, no Portal da Capes, a existência de 22 (vinte e duas) pesquisas que traziam como objeto de estudo o uso da literatura infantil e práticas de leitura literária na Educação Infantil, das quais 11 (onze) delas mais se aproximaram da proposta dessa pesquisa e se enquadraram dentro do recorte temporal. Dessas 11 (onze), destacamos 08 (oito) dissertações e 03 (três) teses. Foram registradas 07 (sete) universidades brasileiras com pesquisa na área, das quais a maior parte foi da Universidade Estadual Paulista/UNESP. Em 2018, encontramos 02 (duas) dissertações; em 2019 e 2021, localizamos 01 (uma) dissertação e 01 (uma) tese; em 2020, 02 (duas) dissertações; em 2022, 01 (uma) dissertação; e em 2023, 01 (uma) dissertação e 01 (uma) tese.

A escolha pela realização desse mapeamento se deu pela contextualização do estudo, para ampliar conhecimentos sobre a Leitura Literária na Educação Infantil. “Com isso, o pesquisador não se restringe apenas a anunciar e divulgar conhecimentos, mas também provoca discussões e reflexões sobre produções analisadas nas amplas e diferentes fontes” (Albuquerque, 2015, p. 24).

O título das dissertações e teses selecionadas para nosso estudo, bem como seus autores e palavras-chave, constam no quadro a seguir, organizados por ordem de publicação (2018 até 2023).

Quadro 3- Título das teses selecionadas para este estudo

Teses/Dissertações	Autor(a)	Instituição	Ano	Palavras-chave
Dissertação de Mestrado Tema: TEMPOS E ESPAÇOS DE LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Maiara Ferreira de Souza	Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF	2018	Tempos/espacos. Leitura literária. Formação do leitor. Educação Infantil. Pesquisa-ação.
Dissertação de Mestrado Tema: A LITERATURA INFANTIL E A FORMAÇÃO CIDADÃ: o fazer docente da educação infantil	kelly Cristina Vaz de Carvalho Marques	Universidade Católica de Brasília	2018	Literatura infantil. Formação cidadã. Prática docente. Educação infantil.
Dissertação de Mestrado Tema: O TEXTO LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: práticas e concepções de leitura dos professores na infância	Debora Gaspar Falkembach Oliboni	Universidade de Passo Fundo/UPF	2019	Literatura infantil. Mediação leitora. Criança. Formação do leitor. Experiência com a leitura.
Tese de Doutorado Tema: O NASCIMENTO DO PEQUENO LEITOR: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância	Kenia Adriana de Aquino Modesto Silva	Universidade Estadual Paulista - UNESP Campus de Presidente Prudente	2019	Educação Infantil; Educação literária. Mediação de leitura. Leitura com bebês e crianças pequenas. Estratégias de leitura.
Dissertação de Mestrado Tema: HORA DA LEITURA: mediação e formação de leitores literários	Ana Paula Carneiro	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"/UNESP Campus de Presidente Prudente	2020	Leitura. Hora da Leitura. Mediação de leitura. Literatura infantil. Formação do leitor literário.
Dissertação de Mestrado Tema: A CONTRIBUIÇÃO DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO DE LEITORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Deizi Cristiani Drey	Universidade Feevale, Novo Hamburgo/RS	2020	Formação de professores. Literatura Infantil. Educação Infantil. Leitura.
Dissertação de Mestrado Tema: LITERATURA INFANTIL: contribuições para aquisição e desenvolvimento da linguagem oral das crianças bem pequenas	Vanessa Leão Franchi Ferreira	Universidade Nove de Julho	2021	Literatura Infantil. Aquisição e desenvolvimento da Linguagem Oral. PNLD Literário 2018. Crianças bem pequenas
Tese de Doutorado Tema: O PEQUENO LEITOR E AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA: elementos iniciais para a formação de atitudes leitoras na infância	Geuciane Felipe Guerim Fernandes	Universidade Estadual de Londrina/Uel	2021	Educação Infantil. Estratégias de leitura. Formação de atitudes leitoras.
Dissertação de Mestrado Tema:	Célia Aparecida	UNESP - Campus de	2022	Educação. Leitura. Formação do leitor.

Teses/Dissertações	Autor(a)	Instituição	Ano	Palavras-chave
LITERATURA INFANTIL: contribuições para a formação da criança leitora numa perspectiva humanizadora	Reginato	Marília		Literatura infantil. Humanização
Dissertação de Mestrado Tema: LEITURA LITERÁRIA, ENTRE DOCUMENTOS E PROCESSOS FORMATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um olhar a partir das narrativas docentes	Debora Cristina da Silva Cruz Conceição	Universidade Federal Fluminense/UF F	2023	Literatura. Infâncias. Pesquisa-formação. Narrativas.
Tese de Doutorado Tema: MODOS DE ENSINAR LITERATURA INFANTIL NA ESCOLA: (trans)formando leitores literários	Rosângela Márcia Magalhães	Universidade Federal de Ouro Preto/UFOP	2023	Ensino de Literatura. Letramento literário. Anos iniciais do Ensino Fundamental.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

As investigações anteriores que se aproximaram do tema desta pesquisa e que contribuíram significativamente para a construção do trabalho foram: **Tempos e espaços de leitura literária na Educação Infantil**, em que Maiara Ferreira de Souza realizou uma reflexão sobre a necessidade da realização de mediações de leitura literária como condição para formar leitores capazes de atribuir sentido aos diferentes gêneros literários, os quais demandaram modos específicos para a sua leitura. Nesse sentido, a literatura se tornou um dos eixos estruturantes da prática educativa e a Educação Infantil se apresentou como espaço de formação de leitores literários. Destacando que os tempos e os espaços são mediadores culturais e, ao serem organizados de forma a proporcionar acesso a diferentes elementos da cultura, no caso desta pesquisa, aos momentos de leitura literária, contribuíram na formação dos sujeitos e na atribuição de sentido às práticas de leitura literária.

Já a Dissertação de Mestrado de tema **A literatura infantil e a formação cidadã**: o fazer docente da educação infantil de Kelly Cristina Vaz de Carvalho Marques da Universidade Católica de Brasília apontou que todas as professoras pesquisadas enfatizaram a importância da Literatura Infantil, associada à formação leitora e a formação cidadã, no entanto, relataram suas dificuldades quanto ao seu uso, alegando falta de recursos e materiais para tal efetivação, citando inclusive a falta de parceria da família para darem continuidade. A autora verificou ainda que, apesar da significativa experiência profissional enquanto docentes da Educação Infantil, as

colaboradoras citaram a existência de fragilidades na sua formação continuada, no que concerne às habilidades para o desenvolvimento de atividades que contemplem a Literatura Infantil como instrumento de formação cidadã.

Debora Gaspar Falkemback Oliboni é autora da dissertação **O Texto Literário na Educação Infantil**: práticas e concepções de leitura dos professores na infância, onde pesquisou sobre o trabalho realizado com a literatura pelos professores da Educação Infantil da Escola Municipal André Zaffari, de Passo Fundo/RS, a fim de compreender como acontecia o trabalho com o texto literário na Educação Infantil, a recepção e as interações estabelecidas nos momentos das experiências de leitura proporcionadas às crianças. Além disso, propuseram-se a olhar para a formação, as concepções e o hábito de leitura desses educadores.

Na tese de doutorado **O nascimento do pequeno leitor**: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância, Kenia Adriana de Aquino Modesto Silva demonstrou os benefícios da interação entre livros, mediadores e crianças desde a mais tenra idade, podendo-se minimizar as dificuldades quanto à capacidade leitora e facilitar o processo de formação de atitudes leitoras. O lócus de estudo foi a primeira bebeteca de uma instituição de Educação Infantil filantrópica de Presidente Prudente/SP e seus sujeitos foram a pesquisadora, os bebês e as crianças de duas turmas da instituição. A tese comprovou a hipótese de que as mediações do educador próprias para o aprendizado e o desenvolvimento da atitude leitora são aquelas que consideram os gestos embrionários da capacidade de ler e as estratégias de leitura em formação, respeitando-se as especificidades dos bebês e das crianças pequenininhas.

Dando sequência, a dissertação **Hora da Leitura**: mediação e formação de leitores literários, de Ana Paula Carneiro, destacou que a hora da Leitura é uma situação de aprendizagem na qual o professor, propicia o despertar do imaginário por meio da leitura do texto lido em voz alta para as crianças.

Coadunando com Zilberman (2003, p. 49) “[...] a literatura infantil carrega a fantasia como um componente indispensável a seu texto, ela parece banir dos livros o realismo, bastante comprometido com o interesse adulto”.

Já a dissertação de Mestrado com o tema **A contribuição do professor na formação de leitores na educação infantil** de Deizi Cristiani Drey da Universidade Feevale destacou a contribuição da prática pedagógica com textos literários de professores da Educação Infantil, do município de Campo Bom, no Estado

do Rio Grande do Sul (RS), para qualificar a formação de leitores. O objetivo principal foi investigar a contribuição dos professores de Educação Infantil na formação de leitores junto a crianças de 4 e 5 anos, no espaço da sala de aula.

Geuciane Felipe Guerim Fernandes, em sua tese de doutorado intitulada **O pequeno leitor e as estratégias de leitura**: elementos iniciais para a formação de atitudes leitoras na infância, confirmou a hipótese de que as adequadas mediações com as estratégias de leitura na Educação Infantil podem constituir um caminho de possibilidades para a formação de atitudes leitoras. Os resultados apontaram os benefícios da interação com os livros literários e da organização de situações de leitura compartilhada na Educação Infantil, nas quais a criança pode se apropriar e internalizar elementos iniciais, para o posterior uso pleno e individual da leitura, mostrando que formar esta identidade desde cedo requer práticas intencionais na criança pequena. Logo, a escola deve criar condições para que as crianças vivenciem a leitura de forma significativa e façam uso de suas atitudes leitoras em desenvolvimento.

Vanessa Leão Franchi Ferreira deu à dissertação o título **Literatura Infantil**: contribuições para aquisição e desenvolvimento da linguagem oral das crianças bem pequenas, e enfatizou que a leitura de livros para as crianças bem pequenas contribui de forma significativa para a aquisição e desenvolvimento da linguagem, por meio do emprego de recursos como a rima, a onomatopeia, as repetições etc. Frisou também a importância de políticas públicas que fomentam a distribuição de livros para as crianças bem pequenas, bem como o incentivo à prática de leitura em creches.

Em **Literatura Infantil**: contribuições para a formação da criança leitora numa perspectiva humanizadora, Célia Aparecida Reginato destacou que a leitura de textos literários, em qualquer contexto, é uma atividade extremamente necessária para o processo de formação do sujeito leitor. Por meio da literatura, o sujeito pode desenvolver sua capacidade criativa, cognitiva, sua imaginação, seu intelecto, a afetividade, saber lidar com suas emoções, seus sentimentos, e ainda desenvolver valores e atitudes necessários à condução de sua própria existência.

A dissertação de Mestrado **Leitura Literária, entre documentos e processos formativos na Educação Infantil**: um olhar a partir das narrativas docentes de Debora Cristina da Silva Cruz Conceição da Universidade Federal Fluminense, apresentou como objetivo geral: Ampliar a discussão e o estudo sobre os

desafios e a importância dos processos formativos de professores na formação de leitores literários na primeira infância. Mostrando a importância da literatura infantil no trabalho com as crianças pequenas, e da formação dos professores sobre este tema e onde os desafios para a continuidade ou realização dessas formações ainda são muitos.

Por fim, a tese de Doutorado **Modos de ensinar literatura infantil na escola:** (trans)formando leitores literários de Rosângela Márcia Magalhães da Universidade Federal de Ouro Preto/UFOP evidenciou que devemos refletir sobre a intencionalidade pedagógica do professor, uma vez que em todos os caminhos que ele percorrer com suas crianças a atividade de leitura literária deve ser priorizada. Afinal, é através da experiência da leitura literária que é possível formar leitores mais conscientes e engajados pela democracia e por uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Observamos após analisar os resumos das dissertações e teses acima citadas, que essas produções teóricas vieram a discutir sobre a formação do leitor, a importância da leitura literária para a formação do sujeito, trazendo também para a discussão a criação de hábitos de leitura dentro do espaço escolar, em especial na Educação Infantil, além de aspectos históricos da literatura; ou ainda, discutiam acerca da literatura e contação de história no processo educativo; sobre a mediação e o papel do(a) professor(a) na mediação do texto literário na escola, como essencial no processo de formação leitora, destacando a leitura do texto literário como central nas práticas de leitura que se realizam na Educação Infantil.

Assim, defenderam que o mediador pode e deve valorizar a leitura literária como instrumento de transformação da sociedade, envolvendo processos dialéticos e construtivos que sejam significativos nos processos de aprendizagem e desenvolvimento de leitura com as crianças. Destacaram, também, que o mediador deve contribuir para a consolidação da literatura pensada como fonte de humanização e imaginação, que busque, em primeira instância, contribuir para o desenvolvimento da criatividade e da fantasia desde a mais tenra idade.

Vale retomar que os estudos também evidenciaram a importância da literatura para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança, bem como para a promoção do processo de construção da formação leitora, uma vez que o livro é um dos objetos culturais que contribui para o desenvolvimento da atitude leitora da criança.

Diante do exposto, essas leituras deram parâmetros para embasar as análises dos dados coletados, bem como para buscar outros estudiosos que poderiam dar a sustentação devida a essas análises. A seguir, na sequência, anunciamos o contexto e os sujeitos da pesquisa.

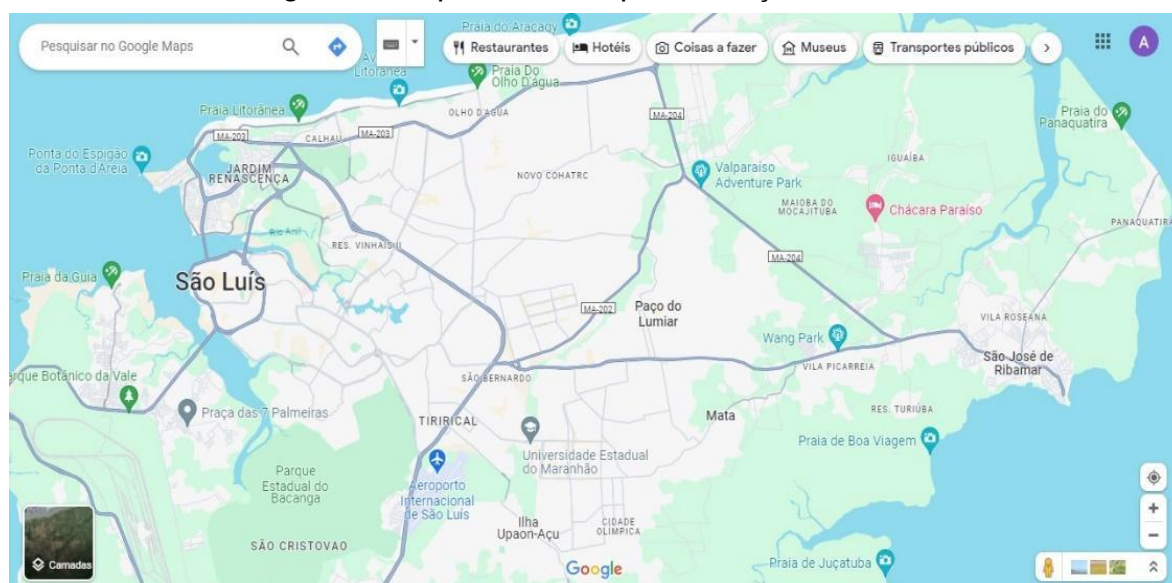
4.3 Cenário/contexto e sujeitos da pesquisa

Considerando a abordagem e a natureza da pesquisa, o contexto de investigação foi uma instituição da Rede Pública Municipal de Paço do Lumiar/MA, localizada na zona rural do referido município.

O município de Paço do Lumiar está situado na região metropolitana de São Luís, foi criado em 01/01/1961 e fundado em 14/01/1961, conta com uma população estimada de 145.643 habitantes, distribuídos numa área de 122.828.000 km², segundo o IBGE (Censo 2022)¹⁰.

Paço do Lumiar faz fronteira geograficamente com os municípios de São Luís, São José de Ribamar e Raposa, com um fluxo constante de idas e vindas de estudantes devido ao desenvolvimento comercial da capital e o crescimento descontrolado da população devido à construção de conjuntos habitacionais em massa (PME, Lei nº 637, de 15 de dezembro de 2014).

Figura 4- Mapa do município de Paço do Lumiar



Fonte: <https://www.google.com.br/maps/@-2.5375526,-44.2003823,12.38z?entry=ttu>. Acesso em: 22 abr. 2024.

¹⁰ Dados do Censo 2022, disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/paco-do-lumiar/panorama>. Acesso: 20 fev. 2024

De acordo com o censo escolar do INEP, o município de Paço do Lumiar possui 92 escolas públicas distribuídas em áreas rurais e urbanas, oferecendo desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Segundo a mesma fonte, o total de matrículas oficiais destas instituições em 2022 foi de 26.129 alunos, distribuídos da seguinte forma:

Tabela 1- Distribuição de matrículas no município de Paço do Lumiar em 2022

Etapas	Matrículas
Creches	454 matrículas
Pré-escolas	979 matrículas
Anos iniciais	8.833 matrículas
Anos finais	7.133 matrículas
Ensino Médio	3.618 matrículas
EJA	890 matrículas
Educação Especial	643 matrículas
Total	26.129 matrículas

Fonte: Censo Escolar/INEP 2022 | <https://gedu.org.br/municipio/2107506-paco-do-lumiar/censo-escolar>

A organização das escolas municipais é conduzida pelo Plano Municipal de Educação, que atende às determinações constantes nos Planos Nacional e Estadual de Educação, visando pela garantia da educação de qualidade e com responsabilidade social, observada a realidade local (Lei nº 637, de 15 de dezembro de 2014).

A Rede de Educação Infantil do Município de Paço do Lumiar tem capacidade para atender 1.433 crianças distribuídas nos turnos matutino e vespertino, porém possui somente 02 (duas) escolas em turno integral, no qual faz atendimento para crianças de 2 e 3 anos.

Sobre a formação inicial dos professores(as) da Educação Infantil no município de Paço do Lumiar, alguns deles não possuem Ensino Superior, somente o magistério. E mesmo que a maior parte destes já estejam cursando ou já tenha concluído o curso de Pedagogia, é extremamente necessário que haja formação continuada para ampliar o nível de conhecimento e a qualidade do trabalho, o qual precisa ser mais dinâmico e mais lúdico, especialmente nesta fase (Lei nº 637, de 15

de dezembro de 2014).

A formação continuada oferecida a todos os segmentos que atuam na escola advém do trabalho coletivo nas escolas e/ou ofertado pela Secretaria Municipal de Educação - SEMED, favorecendo, assim, o desenvolvimento profissional na prática, norteado pelas interações entre os profissionais com a mesma área de atuação, entre as equipes, juntamente com as coordenações pedagógicas e com os gestores. A SEMED oportuniza anualmente, no mínimo, 20 horas de formação, com certificação, para os servidores, prevista em legislação municipal.

A pesquisa realizada, descrita e analisada nesta dissertação envolveu um total de 29(vinte e nove) crianças e 02 (duas) professoras de duas turmas do Infantil II. A escola, foco da pesquisa, atualmente funciona em um prédio alugado pelo município e divide a área do imóvel com um Posto de Saúde. Já desempenha suas funções nesse local desde 2013, mas seu histórico, de acordo com alguns documentos existentes na escola data desde o ano de 1997.

Figura 5- Pátio da escola (vista da frente)



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023)

A maioria das crianças que frequentam a escola pertence a famílias carentes que possuem baixo nível salarial e baixa escolaridade e comumente executam trabalhos eventuais, braçais, domésticos, sendo alguns pequenos comerciantes e trabalhadores formais.

Devido ao baixo poder aquisitivo, algumas das crianças sofrem carência alimentar, fato esse que costuma comprometer seu rendimento, e veem na escola a oportunidade de saciar suas necessidades. A maioria das famílias depende de programas sociais como Bolsa Família para aquisição de alimentos, material escolar e fardamento.

A maioria das famílias é numerosa e mora em casas simples, geralmente compondo um pequeno sítio. O bairro onde se localiza a escola é bem arborizado, com pequenos comércios e com considerável índice de violência, por concentrar invasões em seu entorno nas últimas décadas. Esse fator também influi na concentração e rendimento das crianças, que acabam tornando-se assustadas e desconfiadas. A comunidade possui algumas manifestações culturais, como grupos de dança, grupos folclóricos de bumba-meu-boi e manifestações religiosas.

As crianças que possuem alguma dificuldade de aprendizagem são atendidas pelo Capes ou encaminhadas pela escola aos psicopedagogos ligados à Rede Municipal de Educação.

É importante ressaltar que esses dados apresentados nesta caracterização da instituição lócus da pesquisa foram extraídos do Projeto Político pedagógico (PPP) de 2016 da escola, disponibilizado pela coordenadora pedagógica.

Quanto aos aspectos físicos, a instituição possui as seguintes dependências: 08 (oito) salas de aula, 01 (uma) diretoria; 01 (uma) secretaria; 01 (um) quintal com uma quadra de areia e alguns brinquedos; 01 (um) refeitório; 01 (uma) cozinha; 01 (uma) despensa; 01 (um) banheiro para funcionários(as); 02 (dois) banheiros para as crianças e 01 (um) depósito para mantimentos. A cozinha possui 01 (um) fogão industrial, 01 (um) armário, 02 (duas) mesas, 02 (dois) freezers.

A seguir, alguns registros fotográficos de espaços físicos da instituição lócus da pesquisa.

Figura 6- Cozinha



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023)

Figura 7- Banheiro



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023)

Figura 8– Pátio/Refeitório



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024)

O pátio da UEB é um espaço bastante utilizado pelas crianças segundo a coordenação pedagógica e professores(as) para a realização de eventos e projetos e também é utilizado como refeitório das crianças do Infantil I e II.

A maioria das salas de aulas é grande, cada uma possui armário, estantes e/ou prateleiras para a organização dos materiais das professoras e das crianças; mesas com cadeiras adequadas à faixa etária; 01 (um) quadro branco; 02 (dois) ventiladores e são ornamentadas com alfabetos ilustrados, cartazes de numerais, calendários e produções das crianças.

Figura 9- Sala de aula do Infantil II A



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024)

O seu funcionamento ocorre nos turnos matutino e vespertino e faz atendimento a crianças do grupo etário dos 03 aos 05 anos e 11 meses de idade. Atualmente, a escola atende um total de 238¹¹ (duzentos e trinta e oito) crianças distribuídas da seguinte forma:

Tabela 2- Distribuição dos alunos na escola lócus da pesquisa

<i>Turmas</i>	Creche¹²	Infantil I¹³	Infantil II¹⁴
<i>Total</i>	89	80	69

Fonte: Pesquisa empírica (2023).

O corpo docente é formado por 16 (dezesseis) professoras, todas formadas em pedagogia. Os demais que compõem o corpo de profissionais são: 01 (uma) Diretora Geral, 01 (uma) Diretora Adjunta, 02 (duas) Coordenadoras Pedagógicas, 01 (uma) Auxiliar de turma, 02 (duas) Merendeiras, 01 (uma) Agente Administrativa, 02

¹¹ Dados referentes à matrícula do ano de 2023
¹² Crianças que completam (03) três anos até 31 de março.
¹³ Crianças que completam (04) quatro anos até 31 de março.
¹⁴ Crianças que completam (05) cinco anos até 31 de março.

(duas) Agentes de Portaria, 03 (três) Auxiliares de Serviços Gerais. Elaboramos um quadro com a distribuição dos (as) servidores (as), e suas respectivas ocupações, para melhor compreensão. Vejamos:

Tabela 3 - Distribuição de funcionários

FUNCIONÁRIOS	QUANTIDADE/TURNO			TOTAL
	MATUTINO	VESPERTINO	DIURNO	
Diretor Geral			1	1
Diretora Adjunta			1	1
Coordenadora Pedagógica	1	1		2
Professoas Creche	3	4		7
Professoras Infantil I	2	3		5
Professoras Infantil II	2	2		4
Auxiliar de Turma			1	1
Agente Administrativo			1	1
Merendeiras	1	1		2
Auxiliar de Serviços Gerais			3	3
Vigilantes Agente de Portaria	1	1		2
TOTAL	10	12	7	29

Fonte: Pesquisa empírica (2023).

Os participantes/colaboradores(as), denominados também sujeitos da pesquisa, envolvidos diretamente na pesquisa foram 02 (duas) professoras da pré-escola da instituição, especificamente do Infantil II¹⁵ com suas 29 (vinte e nove) crianças e 1 (uma) Coordenadora Pedagógica, uma vez que ela é responsável direta pelos momentos formativos na escola.

Na próxima etapa desta dissertação, discutimos sobre os instrumentos e dados coletados durante a pesquisa.

4.4 Sistematização e Discussão dos Instrumentos e Análise dos Dados da Pesquisa

Apresentamos nesta subseção os dados empíricos da pesquisa: da sensibilização das professoras da instituição à construção do produto **“Orientações para a organização do processo de mediação de leitura literária na Educação**

¹⁵ O Infantil II se refere ao grupo etário de crianças de 4 a 5 anos de idade da última etapa da Educação Infantil.

Infantil (crianças de 4 e 5 anos)”. Lembrando que os dados empíricos da pesquisa foram obtidos através dos instrumentos de geração de dados: entrevistas semiestruturadas, questionário, análise documental, observação de sala, diário de bordo e sessões reflexivas.

A análise dos dados coletados possibilitou responder ao problema proposto, sendo o momento da “[...] compreensão efetiva e cuidadosa das informações colhidas, a explicitação pelo pesquisador de todo o processo de análise [...]” (Pereira, 2019, p. 139). Enfatizamos que a análise dos dados ocorreu paralelamente ao desenvolvimento da pesquisa, para evitar a perda de qualquer informação.

Para a análise dos dados, a base teórica foi a Teoria Histórico-Cultural. Entendendo que a pesquisa se desenvolve de forma dialógica, onde os participantes são seres sociais, históricos e culturais em interação, consideramos uma análise descritiva, interpretativa e compreensiva, afinal “o homem não pode ser apenas objeto de uma explicação, produto de uma só consciência, de um só sujeito, mas deve ser também compreendido, processo esse que supõe duas consciências, dois sujeitos, portanto, dialógico” (Freitas, 2002, p. 25).

Para garantir, portanto, o rigor na análise dos dados gerados, utilizamos os passos metodológicos propostos por Pereira (2019):

1. Organização das informações a partir das grandes categorias teóricas de estudo;
2. Reorganização das informações a partir das categorias empíricas que surgiram no processo de intervenção;
3. Processo de interpretação e inferências a partir das categorias teóricas e empíricas que refletem a própria concepção do estudo.

Para tanto, detalhamos nossa inserção e construção de dados como pesquisadores(as) na instituição de ensino, refletindo sobre as dificuldades encontradas e conquistas alcançadas.

Abaixo, sintetizamos um quadro das etapas desta pesquisa, baseado nos pressupostos da pesquisa colaborativa:

Quadro 4- Etapas da pesquisa, objetivos, instrumentos e sujeitos envolvidos

ETAPAS	OBJETIVO	INSTRUMENTOS E/OU PROCEDIMENTOS	SUJEITOS ENVOLVIDOS
--------	----------	---------------------------------	---------------------

Protocolo de pedido de autorização no setor de Recursos Humanos da prefeitura, para a Secretária de Educação do município permitir o acesso à escola, e portanto, a realização da pesquisa.	Conseguir permissão da SEMED para a realização da pesquisa	• Carta de Apresentação (ANEXO A)	• Pesquisadora
Entrada no lócus de investigação Encontro entre Pesquisadora e Gestora Escolar	Apresentar Ofício da SEMED com permissão para a entrada na escola. Apresentação da proposta de pesquisa à gestora.	• Acesso ao lócus da pesquisa; • Apresentação da proposta à gestora.	• Pesquisadora e Gestora escolar
Encontro de mobilização e adesão das professoras colaboradoras da pesquisa	• Mobilizar e sensibilizar os(as) professores(as) da instituição pesquisada, para participação da pesquisa; • Agendar as sessões reflexivas com as colaboradoras.	• Encontro presencial na instituição lócus da pesquisa;	• Pesquisadora, professoras e Coordenadora Pedagógica
Geração dos dados da pesquisa para diagnóstico da realidade	• Gerar os dados empíricos da pesquisa, por meio da aplicação de entrevista semiestruturada e questionário.	• Aplicação de entrevista semiestruturada e questionário; • Observação de sala; • Análise documental (PPP da instituição, planejamento e algumas atividades desenvolvidas com as crianças)	• Pesquisadora, professoras e colaboradoras e Coordenadora Pedagógica
Sessões Reflexivas	• Estudos teórico-metodológicos de temáticas que envolvem o objeto de estudo, reflexão sobre a própria prática, à luz da abordagem histórico-cultural; • Elaboração conjunta de sequências	• Encontros (presenciais e on-line) com as professoras colaboradoras da UEB. • Leitura e Discussão de textos que abordam as categorias empíricas relacionadas ao processo de mediação de leitura literária à luz da THC.	• Pesquisadora, professoras e colaboradoras e Coordenadora Pedagógica

	básicas de atividades envolvendo situações de mediação de leitura literária.		
Elaboração do produto educacional	• Elaborar de forma colaborativa com as professoras, um guia contendo subsídios para a organização de sessões de mediação de leitura literária numa perspectiva humanizadora com base nas discussões do percurso formativo.	• A partir do diagnóstico da realidade e das discussões empreendidas nas sessões reflexivas	• Pesquisadora e Professoras colaboradoras

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2024)

Antes de ser iniciada a observação na Unidade de Educação Básica, protocolamos um pedido de autorização no setor de Recursos Humanos da prefeitura, para a Secretária de Educação do município permitir o acesso à escola, e, portanto, a realização da pesquisa. O pedido foi feito por meio de uma Carta de Apresentação (ANEXO A), onde a escolha deste estabelecimento de ensino deu-se por indicação de membros da pasta da Educação Infantil da SEMED do município de Paço do Lumiar/MA, por atender exclusivamente crianças da Educação Infantil.

A fim de buscar informações mais gerais sobre o lócus da pesquisa, e de posse do ofício dado pela SEMED de autorização para a realização da pesquisa (ANEXO B), fomos a campo no dia 25 (vinte e cinco) de julho de 2023, às 10h00, momento em que nos apresentamos enquanto pesquisadoras. O primeiro contato aconteceu exclusivamente com a gestora escolar, pois as professoras da referida instituição encontravam-se de férias. Na ocasião, conversamos de forma resumida o projeto de pesquisa, a fim de sensibilizá-la. A mesma demonstrou prontamente interesse no trabalho, apontando que seria de grande contribuição à formação profissional da equipe.

Nesse primeiro contato, também pedimos autorização para acessar documentos como o Projeto-Político-Pedagógico a fim de visualizar o cenário que

seria investigado e obter os primeiros dados. E em seguida, adentramos a instituição para fotografar alguns espaços, que utilizamos como referência do local de investigação.

A sensibilização dos colaboradores é o primeiro passo na condução de pesquisas colaborativas. Este é o momento inicial em que o pesquisador dá uma explicação, fornece informações sobre a intenção e a fase do estudo e explica os diferentes papéis do pesquisador e do professor cooperante (Pereira, 2019).

Ciente de que “uma pesquisa colaborativa supõe a contribuição dos professores em exercício no processo de investigação de um objeto de pesquisa” (Desgagné, 2007, p. 09), realizamos um encontro no dia 19 de fevereiro de 2024, de forma presencial, nas dependências da UEB, com as professoras da instituição, coordenadora e gestoras para apresentação da proposta de pesquisa a ser realizada ao longo do trabalho de campo investigativo.

Quadro 5- Síntese do encontro de sensibilização

ENCONTRO DE SENSIBILIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE PESQUISA À EQUIPE GESTORA E PROFESSORAS COLABORADORAS
Objetivos do Encontro: • Apresentar a proposta de pesquisa, sua temática, objetivos, metodologia e as possíveis atividades a serem realizadas no percurso da pesquisa colaborativa; • Sensibilizar o grupo de professoras acerca da importância das reflexões sobre as práticas de leitura literária que têm sido desenvolvidas nas turmas de Educação Infantil.
Conteúdos: • Educação Infantil; • Práticas de Leitura Literária; • Mediação.
Atividades/Encaminhamentos: 1º MOMENTO: Acolhida; 2º MOMENTO: Apresentação do projeto de pesquisa e seus objetivos para conhecimento das professoras colaboradoras; 3º MOMENTO: Esclarecimento de alguns combinados relacionados às Sessões Reflexivas. • Avaliação do encontro; • Encaminhamentos para o próximo encontro

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024)

Iniciamos o encontro fazendo uma breve apresentação da pesquisadora e do Programa de Pós-graduação – PPGEED para entenderem o nosso contexto de pesquisa. Após a apresentação dos objetivos e contexto geral da investigação,

procedemos o convite para as professoras do Infantil II e coordenadora da UEB participarem da pesquisa como colaboradoras. As mesmas demonstraram gostar da proposta, aceitaram participar¹⁶ das sessões reflexivas, autorizam a presença em suas salas de aula para observação das práticas pedagógicas e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A coordenadora pedagógica sugeriu a participação de todas as professoras da instituição nos momentos sistematizados de estudo, pois acreditava que os pressupostos que seriam trabalhados nos encontros fariam uma grande diferença na formação e na prática docente de toda a equipe. Dessa forma, totalizamos com a adesão de 7 (sete) professoras e 1 (uma) coordenadora pedagógica para participarem das sessões reflexivas.

Nessa ocasião, também sugerimos a criação de um grupo temporário no WhatsApp para facilitar a comunicação com o grupo de colaboradoras da pesquisa. A imagem a seguir registra este momento:

Figura 10- Encontro de mobilização e adesão dos participantes da pesquisa



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024)

De acordo com Ibiapina (2008), convidar os(as) professores(as) para participarem do projeto permite-lhes vivenciar o processo formativo, refletir e questionar a prática docente, criando assim situações que revelam contradições

¹⁶ Algumas professoras anunciadas aderiram ao projeto em outro momento, pois não conseguiram participar do encontro de sensibilização.

sociais e comportamentos passíveis de modificação e transformação.

Partimos, assim, para a segunda etapa da pesquisa colaborativa: a negociação dos espaços e tempos, com o objetivo de “organizar os encontros, os procedimentos que serão utilizados, o tempo necessário para as reflexões, o material a ser produzido, divulgação, autoria, etc.” (Pereira, 2019, p. 93). Encerrando esse momento de sensibilização, acordamos com o grupo as datas para realização das entrevistas, questionário, observações de sala e apresentamos também as temáticas das sessões reflexivas, a saber:

- Educação Infantil, criança, linguagem, leitura literária e mediação: que concepções têm repercutido no planejamento e nas práticas docentes;
- Contribuições da teoria histórico-cultural para a Educação Infantil.
- A organização do trabalho docente na Educação Infantil: experiências com a Leitura Literária;
- Experiências com a Leitura Literária: estratégias de leitura na infância;
- Estratégias de leitura em sala de aula e suas contribuições para a formação de crianças leitoras.

Após a apresentação das possíveis temáticas de estudo, as professoras colaboradoras tiveram espaço para validação.

4.4.1 Compreendendo o contexto da análise das entrevistas com as professoras colaboradoras e do questionário com a coordenadora pedagógica

A análise dos dados configurou-se como importante fase da pesquisa Colaborativa, pois, segundo Ibiapina (2008), é a etapa responsável por diagnosticar as necessidades formativas dos docentes e de fazer o levantamento dos seus conhecimentos prévios. Para possibilitar o alcance desse objetivo, partimos para o desenvolvimento das entrevistas, aplicação de questionário, análise documental e observações da prática docente das professoras colaboradoras do Infantil II. Para o desenvolvimento desta etapa da pesquisa, organizamos o processo de investigação pautado nas categorias: Educação Infantil, criança; linguagem, leitura literária e mediação. Para Pereira (2019, p. 139-140):

O pesquisador, de posse da transcrição de cada instrumento, organiza as informações a partir de grandes categorias teóricas do estudo para, em

segundo momento, com leituras sucessivas e profundas, reorganizar a partir das categorias empíricas que surgiram no processo de intervenção. Obviamente, essa organização é também uma análise das partes de um todo que concretizará os objetivos da investigação, respondendo às questões iniciais.

Elegemos a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados, pois, de acordo com Lüdke e André (2013, p. 39), nas entrevistas semiestruturadas,

[...] não há imposição de uma ordem rígida das questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que, no fundo, são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira natural e autêntica.

Portanto, a utilização da entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados com as professoras colaboradoras deu-se por ser “uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas” (Richardson, 2008, p. 207), possibilitando dessa forma conhecê-las, bem como suas histórias de vida e de formação e as concepções que alicerçam suas práticas. Para Freitas (2002), a entrevista “não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica”.

Lembrando que a entrevista semiestruturada vai ao encontro do referencial teórico adotado, onde, de acordo com Vigotsky (1993, p. 132):

As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana.

Um dos objetivos da entrevista com as professoras foi identificar suas concepções de Educação Infantil, criança, linguagem, leitura literária e mediação, bem como as práticas das professoras colaboradoras relativas à mediação de leitura literária no contexto investigado e analisar as relações e perspectivas para implementação de situações de mediação de leitura literária numa perspectiva humanizadora no campo de investigação.

A intenção a priori era também trabalhar com entrevista semiestruturada com todos os sujeitos da pesquisa, porém, a escola precisou passar por reformas, o que nos levou a aplicar com a coordenadora um questionário em formato remoto,

através do WhatsApp, para compreendermos nossas inquietações, com questões ancoradas nos nossos objetivos e objeto de estudo, buscando assim, coletar informações sobre o trabalho que a instituição realizava em relação à leitura literária, assim como os processos formativos realizados sobre este tema.

O questionário, segundo Gil (2008, p. 128), pode ser definido como:

A técnica de investigação é 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.

Sendo assim, partimos para o processo de transcrição das falas das professoras colaboradoras, sempre atentas para o registro fiel destas, a fim de que os dados produzidos correspondessem da forma mais aproximada possível à realidade pesquisada, respeitando o significado produzido nas vozes ecoadas pelas colaboradoras acerca daquilo que nos propomos investigar.

A primeira parte da entrevista semiestruturada e do questionário contemplou perguntas relativas ao perfil, como dados pessoais, formação inicial, grau de escolaridade, anos de experiência, dentre outras questões. Também coletamos o e-mail e telefones de cada sujeito da pesquisa, para facilitar o contato para os próximos momentos da investigação. A segunda parte abordou aspectos relacionados às concepções de Educação Infantil, criança, linguagem, leitura literária e mediação, além de elementos sobre a prática pedagógica das professoras colaboradoras e da coordenadora pedagógica.

Destacamos a importância de se traçar inicialmente um perfil geral das colaboradoras dessa investigação, pois o trabalho que elas desenvolviam com a leitura literária só poderia ser plenamente compreendido quando articulado às características de suas formações acadêmicas e experiências profissionais, bem como suas compreensões sobre a importância das práticas literárias no contexto escolar da Educação Infantil.

Nesta investigação, usamos as iniciais P1 e P2 para nos referirmos às professoras colaboradoras e C para a coordenadora pedagógica, de forma a manter sigilo da identidade delas.

Segue um quadro detalhado do perfil dos sujeitos da pesquisa:

Tabela 4- Perfil dos sujeitos da pesquisa

Colaboradores	Idade	Graduação	Especialização	Tempo de atuação	Regime de Trabalho
P1	41	Licenciatura em Pedagogia	Supervisão, Gestão e Planejamento Educacional.	17 anos	Efetiva
P2	42	Licenciatura em Pedagogia	Educação Especial: Transtorno do Espectro Autista; Libras/Português – Tradução e Interpretação.	8 anos, porém, somente há um mês na escola lócus da pesquisa.	Contratada
C	42	Licenciatura em Pedagogia	Coordenação e supervisão Escolar; MBA em gestão de pessoas e coaching profissional.	5 anos	Efetiva

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2024)

Observamos pelo quadro acima que P1 tem formação e tempo de atuação bem maior que as demais, com conclusão da graduação em 2010, tem pós-graduação em Supervisão, Gestão e Planejamento Educacional realizada em 2014 e é professora efetiva da Rede Municipal de Educação de Paço do Lumiar. Já P2 concluiu a graduação em 2015, realizou duas formações ao nível de pós-graduação: Educação Especial: Transtorno do Espectro Autista e Libras/Português – Tradução e Interpretação. Possui pouco tempo de atuação, inclusive na escola lócus da pesquisa (1 mês), o vínculo profissional desta é através de contrato firmado com a SEMED. Quanto à coordenadora, esta possui pós-graduação em Coordenação e Supervisão Escolar e MBA em gestão de pessoas e coaching profissional. Possui também pouco tempo de atuação em relação P1. É funcionária efetiva do município, atuando há 5 anos como coordenadora na Educação Infantil.

De acordo com Martins (1996, p. 154), o tempo é importante para a constituição da trajetória profissional, pois a experiência não se garante apenas no conhecimento teórico, pois “a formação recebida não toma corpo, não se materializa por meio de uma certa competência intelectual para criar intervenções diante das situações de docência: não tem presença, ali, no atuar”.

Destacamos que as três possuem formação ao nível superior em Licenciatura em Pedagogia, indo de acordo com o estabelecido pelo Art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB):

Formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima,

para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996, art.62).

Já no quesito pós-graduação, a coordenadora informou que iniciou recentemente o Mestrado em uma instituição privada e as especializações cursadas pelas professoras colaboradoras não são diretamente específicas para o trabalho que elas realizam na escola. Deste modo, refletimos acerca dos saberes docentes e da formação continuada para o processo de construção da identidade dos(as) professores(as) da Educação Infantil sobre os desafios que apresentam, de acordo com o entendimento de Gadotti (2003, p. 31):

A formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas.

Nesta mesma perspectiva, reiteramos a importância da formação está diretamente relacionada com as práticas educativas, como considera Nóvoa (1997, p. 25):

Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (...). A formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re) construção permanente de uma identidade pessoal.

Após esse momento inicial de conhecimento do perfil e dos aspectos formativos das professoras colaboradoras, partimos para a compreensão dos aspectos relacionados às concepções de Educação Infantil, criança, linguagem, leitura literária e mediação, além de elementos sobre as práticas de mediação literária das professoras colaboradoras.

A Educação Infantil é importante para a vida social e para fazer com que as crianças se sintam incluídas e preparadas para o mundo lá fora. Dessa forma, questionamos as professoras acerca da concepção destas sobre Educação Infantil, indagando: *O que você entende por Educação Infantil? Para você, quem é a criança da Educação Infantil? Como você entende que a criança da Educação Infantil aprende e se desenvolve? Quais situações ela precisa para aprender e se desenvolver?* A seguir, o quadro 10 apresenta as respostas.

Quadro 6- Primeira pergunta da entrevista semiestruturada

<i>O que você entende por Educação Infantil? Para você, quem é a criança da Educação Infantil? Como você entende que a criança da Educação Infantil aprende e se desenvolve? Quais situações ela precisa para aprender e se desenvolver?</i>
P1 – A Educação Infantil é a base, o início desse processo formativo, por isso, quanto mais aguçado, mais a criança aprenderá dentro de suas possibilidades e habilidades.
P2 – A importância da Educação Infantil na formação humana está na medida que se constitui como um espaço formativo, que cuida e educa, proporciona experiências diversificadas no campo da linguagem, da estética, da ética, da criatividade, da ludicidade, das relações sociais, da cognição.

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2024)

Observamos que as respostas das professoras revelam que as mesmas reconhecem a Educação Infantil como:

[...] um espaço necessário para o cuidado e educação das crianças pequenas e pode se tornar uma garantia do direito à infância e a melhores condições de vida coletiva entre pares. Ou seja, um lugar em que a criança seja realmente o foco da atenção de adultos que buscam conhecer e atender suas necessidades, respeitando suas formas de aprender, suas habilidades e especificidades, e desenvolver novos interesses e novas necessidades humanizadoras (Vieira, 2009, p. 18).

Observamos, assim, que as professoras colaboradoras reconhecem a criança como um ser ativo e capaz; respeitam a infância, o seu tempo e suas possibilidades.

Dando continuidade à entrevista e partindo das proposições de Arena (2021), que destaca a importância de coerência entre a concepção de linguagem, de educação e de criança para a escolha dos materiais e estratégias utilizadas no ensino, perguntamos: *O que você entende por LINGUAGEM? Como as crianças dessa etapa da Educação Básica desenvolvem a linguagem? Qual é a sua função? Quais os tipos de linguagem você mais prioriza na sua prática pedagógica? Por quê?* O quadro 11 apresenta as respostas:

Quadro 7- Segunda pergunta da entrevista semiestruturada

<i>O que você entende por LINGUAGEM? Como as crianças dessa etapa da Educação Básica desenvolvem a linguagem? Qual é a sua função? Quais os tipos de linguagem você mais prioriza na sua prática pedagógica? Por quê?</i>
P1 – É um processo no qual o principal objetivo é a comunicação. E é através das diversas formas de leitura, diálogos, músicas que a criança é estimulada a se apropriar desse universo, podendo assim ser partícipe nesse processo.

P2 – A linguagem é muito importante para o desenvolvimento da criança e para a aprendizagem. Ao longo da Educação Infantil, as crianças estão em plena construção da Linguagem Oral, para uma maior competência comunicativa. Uma criança que vai para a escola desde cedo começa a ter contato com os livros, por exemplo. Ela terá acesso a uma série de títulos diferentes, que vão despertar a sua curiosidade.

C - Como já é de conhecimento geral, a leitura é essencial na formação de um cidadão crítico, que compreende o mundo que está à sua volta. É claro que as crianças com menos de seis anos de idade brincam na escola, mas é uma atividade orientada. Não se trata exclusivamente de distraí-las, mas sim de aproveitar a ludicidade para promover o seu desenvolvimento social, motor e cognitivo.

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2024)

Como demonstraram os trechos das entrevistas acima transcritos, a partir da concepção de linguagem expressada pelas professoras P1 e P2 e pela coordenadora C, podemos inferir que compreendem que a linguagem possui primeiramente a função comunicativa, favorecendo a interação entre a criança, seus pares e o ambiente, uma vez que “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança” (Vygotsky, 1987, p. 62). Ao longo do desenvolvimento infantil, a linguagem se converte em um processo mental interno, envolvendo mudanças estruturais e funcionais, ou seja, como manifestação do pensamento. Tal afirmação encontra embasamento no pensamento de Vygotsky (2008, p. 132) de que “[...] as palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana”.

De acordo com o previsto no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil:

Cabe ao professor, atento e interessado, auxiliar na construção conjunta das falas das crianças para torná-las mais completas e complexas. Ouvir atentamente o que a criança diz para ter certeza de que entendeu o que ela falou, podendo checar com ela, por meio de perguntas ou repetições, se entendeu mesmo o que ela quis dizer, ajudará continuamente o processo de desenvolvimento linguístico (Brasil, 1998, p. 136).

Essas falas nos remontaram também ao pensamento de Souza e Bortolanza:

Para desenvolver a linguagem da criança na primeira infância, a família e a creche devem oferecer atividades de leitura que apresentem palavras e

objetos, por meio de livros que possam ser vistos e manuseados. A escuta das palavras diante das imagens que as representam repetidas vezes permite à criança estabelecer a relação entre a palavra e o objeto. Essas primeiras experiências exigem a mediação do adulto que lê para o pequeno, oportuniza situações para a criança realizar atividades com o livro, as quais inicialmente passam pelos órgãos de sentido, como olhar, agarrar, apalpar, cheirar, levar o livro à boca, ouvir seus sons. [...] (Souza; Bortolanza, 2012, p. 77).

Nesse ínterim, com o objetivo de verificarmos a compreensão das professoras colaboradoras e coordenadora sobre sua prática pedagógica, perguntamos: *Qual atividade você prioriza no processo de ensino-aprendizagem das crianças e por quê?*

Quadro 8- Terceira pergunta da entrevista semiestruturada

<i>Qual atividade você prioriza no processo de ensino-aprendizagem das crianças e por quê?</i>
P1 – Atividades que possibilitem a escrita espontânea e o reconhecimento do código alfabético.
P2 – Avaliação diagnóstica, avaliação formativa, jogos e atividades avaliativas práticas. O objetivo é sondar os conteúdos já apreendidos pelas crianças, em cada componente curricular. A avaliação é apenas um instrumento utilizado pelo professor para saber o que eles ainda precisam aprender, segundo sua etapa da educação. Os jogos e as atividades com materiais concretos são ótimas ferramentas para saber se os estudantes realmente se apropriaram dos conceitos.
C - Os contos, as parlendas, no momento das historinhas significativas.

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2024)

Observamos pela fala acima que P1 desenvolve atividades “escolarizantes”. É importante frisar que, se o processo de escolarização é inevitável, é necessário conduzir a leitura literária com vistas ao leitor ideal que se deseja formar, sem perder de vista a arte presente na literatura, como Soares (2007, p.42) defende: “a possibilidade de descoberta de uma escolarização adequada da literatura, que obedecesse, no momento da leitura, a critérios que preservem o literário, que propiciem ao leitor a vivência do literário e não uma distorção ou uma caricatura dele”.

P2 aparenta em sua fala uma grande preocupação em avaliar suas crianças, limitando o processo de ensino-aprendizagem a uma apropriação de conceitos. Deste modo, vale destacar que nas práticas pedagógicas com crianças pequenas, a avaliação ocorre no diálogo e na observação que permeiam a relação do professor com as crianças. Portanto, os professores(as) dessa faixa etária devem pensar em uma avaliação mediadora, conforme destaca a autora Hoffmann (2000, p.20), ao apontar alguns pressupostos básicos:

- (a) uma proposta pedagógica que vise levar em conta a diversidade de interesses e possibilidades de exploração do mundo pela criança, respeitando sua própria identidade sociocultural, e proporcionando-lhe um ambiente interativo, rico em materiais e situações a serem experienciadas.
- (b) um professor curioso e investigador do mundo da criança, agindo como mediador de suas conquistas, no sentido de apoiá-la, acompanhá-la e favorecer-lhe novos desafios.
- (c) um processo avaliativo permanente de observação, registro e reflexão acerca da ação e do pensamento das crianças, de suas diferenças culturais e de desenvolvimento, embasador do repensar do educador sobre o seu fazer pedagógico.

Além disso, precisamos destacar a fala da coordenadora, pois denotou prioridade em atividades literárias para o processo de ensino-aprendizagem das crianças, indo de acordo com o estabelecido por Cunha (2003, p. 23):

[...] uma maneira de compreender o mundo é através da literatura infantil, sua função é exatamente fazer com que a criança tenha uma visão mais ampla de tudo que a rodeia, tornando-a mais reflexiva e crítica, frente à realidade social em que vive e atua, desenvolvendo seu pensamento organizado.

Compreendendo que as concepções das professoras colaboradoras refletem diretamente em sua prática pedagógica, partimos para questões relativas às suas concepções sobre a categoria leitura literária, foco da nossa pesquisa. Assim, com este objetivo, direcionamos a questão: A nossa pesquisa teve como objeto de estudo a Leitura Literária na Educação Infantil. *Para você, o que é leitura literária? Que aspectos você considera essenciais para a compreensão do processo de formação e humanização das crianças por meio de objetos da cultura, dentre estes a literatura como criação humana para humanizar.*

Quadro 9- Quarta pergunta da entrevista semiestruturada

<i>Para você, o que é leitura literária? Que aspectos você considera essenciais para a compreensão do processo de formação e humanização das crianças por meio de objetos da cultura, dentre estes a literatura como criação humana para humanizar.</i>
P1 – É a possibilidade de conhecer diversos livros diferentes, de diferentes contextos, como: livros, revistas, poemas, histórias, entre outros.
P2 – É a arte de escrever com a imaginação, onde as palavras têm vários significados e sentidos.
C – É um conjunto de obras literárias e reconhecimento de valor, pertencente a um país, espaço, etc.

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2024)

Diante do posicionamento da P1, percebemos que a mesma parece confusa quanto aos diferentes gêneros literários. O que nos remete à importância da formação continuada dos docentes, pois o(a) professor(a) é o principal agente de

mediação para a construção leitora, como esclarece Mello (2016, p.47):

Desse ponto de vista, o professor, na escola – não apenas e nem necessariamente o professor, mas o professor como responsável em última instância por organizar as experiências vividas pelas crianças na escola – medeia essa relação das novas gerações com a cultura, o que implica dizer que o professor é o responsável por criar nas crianças a leitura como necessidade humanizadora e desenvolvvente. É ele quem inicialmente propõe cenários para as histórias, escolhe lugares para a leitura, organiza espaços para apresentar os livros na altura dos olhos e das mãos das crianças, seleciona os livros a serem apresentados, lê para as crianças, enfim, organiza as situações que provocam as vivências dos bambinos.

Já P2 e C apresentaram uma definição mais clara sobre o que é literatura, compreendendo-a como uma forma da criança entrar em contato com a arte e com a linguagem simbólica, indo ao encontro do proposto por Coelho (1984, p. 3): “É ela, dentre as diferentes manifestações da Arte, a que atua de maneira mais profunda e duradoura, no sentido de dar forma e de divulgar os valores culturais que dinamizam uma sociedade ou uma civilização”.

Através da análise das falas acima, identificamos que as professoras colaboradoras compreendem a literatura e a capacidade desta de nos possibilitar viver experiências singulares, e que esta precisa estar nas escolas por sua capacidade de produzir conhecimentos, pelas possíveis formações e transformações que pode ocasionar nas crianças que tiverem contato com o texto literário:

[...] A produção e fruição desta se baseiam numa espécie de necessidade universal de ficção e de fantasia, que decerto é coextensiva ao homem, pois aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação das necessidades mais elementares. E isto ocorre no primitivo e no civilizado, na criança e no adulto, no instruído e no analfabeto. A literatura propriamente dita é uma das modalidades que funcionam como resposta a essa necessidade universal, cujas formas mais humildes e espontâneas de satisfação talvez sejam coisas como a anedota, a adivinha, o trocadilho, o rifão. Ao nível complexo surgem as narrativas populares, os cantos folclóricos, as lendas, os mitos. No nosso ciclo de civilização, tudo isto culminou de certo modo nas formas impressas, divulgadas pelo livro, o folheto, o jornal, a revista: poema, conto, romance, narrativa romanceada (Candido, 2012, pág. 82).

Assim, os dados apresentados destacaram a preocupação das professoras colaboradoras em oferecer às crianças o contato com os diversos gêneros textuais durante o processo educativo, o que pode contribuir, desse modo, para a formação leitora das crianças.

Dando continuidade à investigação, através da análise da categoria leitura literária, indagamos: *Você lê para suas crianças? Você acredita que eles se envolvem*

com as atividades de leitura que você desenvolve? Responderam:

Quadro 10- Quinta pergunta da entrevista semiestruturada

<i>Você lê para suas crianças? Você acredita que eles se envolvem com as atividades de leitura que você desenvolve?</i>
P1 – Sim, leio. Observo que às vezes se envolvem, às vezes nem todos, porque assim como nós adultos, as crianças também têm suas preferências.
P2 – Sim, através da leitura que a criança faz da sua própria interpretação, usando sua imaginação, nos desenhos que faz.

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2024)

A Literatura Infantil mais uma vez esteve presente nas falas das professoras como instrumento que colabora e dá sentido para a apropriação da linguagem oral pelas crianças.

Segundo Arena (2021), ler livros com e para as crianças permite a apropriação e a transmissão da cultura, possibilitando ao leitor ter uma compreensão mais profunda da realidade. Experimentar, viver o processo de apropriação dos signos culturais que medeiam as relações é humanizar-se, pois

Os signos, a literatura para crianças, os modos de ler do homem, seus gestos e atitudes formam um conjunto semiótico que medeia essas relações (...). Sem o homem precedente, que já se apropriou da cultura, não haverá a apropriação correspondente pelo homem subsequente. Bibliotecários, professores e pais são esses homens históricos, sociais e culturais, responsáveis por levar tudo isso às crianças que já nasceram e às que ainda nascerão (Arena, 2021, p. 20).

Assim, os aspectos presentes nas falas das professoras colaboradoras (P1, P2) sugeriram que as mesmas entendem a importância do contato com a literatura, portanto, “Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (Candido, 2004, p. 191). Porém, P1 enfatizou que nem sempre observava o envolvimento e interesse por parte das crianças.

Em relação a essa questão, é importante o professor propor situações didáticas diversificadas e significativas, que possibilitem a aprendizagem da leitura significativa concebida como um produto da interação entre o leitor e o texto.

E, como assinala Jolibert (1994, p. 15), ler:

É atribuir diretamente um sentido a algo escrito. É questionar algo escrito como tal a partir de uma expectativa real numa verdadeira situação de vida.

É ler escritos reais, que vão desde um nome de rua numa placa até um livro, passando por um cartaz, uma embalagem, um jornal, um panfleto, etc. É lendo de verdade desde o início que alguém se torna leitor e não aprendendo primeiro a ler...

P2 relatou em sua fala que a literatura infantil tem um papel preponderante na formação da imaginação da criança leitora, visto que proporciona esse transitar entre o mundo do faz de conta e o mundo real, reconhecendo também o desenho como essencial nesse processo, o que nos remeteu ao proposto por Mello (2005, p. 27):

Para Vygotsky, a aquisição da escrita resulta de um longo processo de desenvolvimento das funções superiores do comportamento infantil que o autor chama de pré-história da linguagem escrita. Esta história – que é, na verdade, a história das formas de expressão da criança – é constituída por ligações em geral não perceptíveis à simples observação e começa com a escrita no ar, com o gesto da criança ao qual nós, adultos, atribuímos um significado. Entre o gesto e o signo, dois elementos se interpõem: o desenho e o faz-de-conta.

Assim sendo, pode-se dizer que a criança, ao longo da pré-escola, através do desenho e do faz-de-conta, elabora diversas formas de representação. Nesse sentido, “entende-se que a representação simbólica no faz-de-conta e no desenho é uma etapa anterior e uma forma de linguagem que leva à linguagem escrita” (Mello, 2005, p. 28).

Partindo dessa premissa, perguntamos: *Quais gêneros você costuma ler para suas crianças? Você percebe que eles se interessam mais pela leitura de algum gênero específico?*

Quadro 11- Sexta pergunta da entrevista semiestruturada

<i>Quais gêneros você costuma ler para suas crianças? Você percebe que eles se interessam mais pela leitura de algum gênero específico?</i>
P1 – Histórias infantis, educacionais, de autoajuda, ficção, receitas, poemas.
P2 – Fábulas
C – Contos, poemas, textos em versos, poemas visuais, fábulas e quadrinhos.

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2024)

Analisando as falas acima, percebemos que P1 e C expressaram em seus relatos, a preocupação em trabalhar o lúdico e a leitura prazerosa, através da diversidade de gêneros literários, que ambas valorizam a leitura e compreendem a importância de serem mediadoras ao propor diversos materiais e situações de leitura com as crianças. Revelando assim uma postura compromissada e atuante na promoção de ações que envolvem a leitura literária e a formação de leitores.

Relacionado a isso, Colomer (2007, p. 147) afirma que:

[...] compartilhar a leitura significa socializá-la, ou seja, estabelecer um caminho a partir da recepção individual até a recepção no sentido de uma comunidade cultural que a interpreta e avalia. A escola é o contexto de relação onde se constrói essa ponte e se dá às crianças a oportunidade de atravessá-la.

Indo de acordo com a fala de P2 e C, temos a importância do valor literário das fábulas. Afirma Coelho que “toda grande obra literária que venceu o tempo e continua “falando” ao interesse de cada nova geração, atende a outros “motivos” particulares que, como os que atuaram em sua origem, são decorrentes de uma “verdade” “humana geral” (Coelho, 1984. p. 24). Além disso, muitas dessas obras estão presentes no dia a dia das crianças e são histórias que traduzem em aprendizados importantes aquilo que é necessário para a pessoa em formação.

É importante frisar que a fábula, na sua temática e estrutura, é repleta de fantasia, ludicidade, de linguagem metafórica e simbólica. Para Coelho:

(...) sua matéria pertence à área do maravilhoso, da fábula, dos mitos ou das lendas, cuja linguagem metafórica se comunica facilmente com o pensamento mágico, natural nos seres intelectualmente imaturos. Em última análise, esse maravilhoso, concretizado em imagens, metáforas, símbolos, alegorias... é o mediador, por excelência, dos “valores” a serem eventualmente assimilados pelos ouvidos ou leitores (para além do puro prazer que sua linguagem possa transmitir...) (1984, p. 23).

No bojo dessa discussão, reforçamos a importância de oportunizar a interação das crianças com a leitura literária dos diversos gêneros existentes na escola. De acordo com Teberosky e Colomer (2003, p. 145):

[...] é uma condição essencial para favorecer o acesso à língua e para motivar o desejo de aprender a ler. O espaço de sala de aula deve refletir essa imersão induzida no mundo da escrita, sendo atrativo e bem organizado, para que os alunos possam movimentar-se com segurança.

Lembrando que, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, o envolvimento com a narrativa literária, mediada por práticas docentes com intencionalidade pedagógica pode proporcionar uma expansão cultural e o desenvolvimento de habilidades, entre elas a melhoria na compreensão da leitura, escrita e fala, porque simultaneamente inspira os leitores e também os orienta para aprender mais sobre o mundo literário, pois de acordo com Vygotsky (2000), o acesso a objetos culturais como livros, obras de arte, histórias, filmes, músicas etc. configura-se como

ferramenta e meio cultural para humanizar o ser humano e, portanto, a leitura de diversas obras literárias contribuem para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores do sujeito.

Para compreendermos melhor a prática pedagógica das professoras, perguntamos: *Na sua opinião, em qual momento da escolaridade você considera mais apropriado a criança iniciar a prática de situações de leitura, ainda que mediada por um adulto?*

Quadro 12- Sétima pergunta da entrevista semiestruturada

<i>Na sua opinião, em qual momento da escolaridade você considera mais apropriado a criança iniciar a prática de situações de leitura, ainda que mediada por um adulto?</i>
P1 – Desde a creche, pois a leitura perpassa pelo ato de ler, passa por criar momentos de descobertas, sendo importante para o desenvolvimento de diversas áreas como: oralidade e pensamento crítico.
P2 – As crianças devem experienciar o contato com os livros, se possível ainda bebês. Logicamente que, esse contato deve ser feito de acordo com as possibilidades da idade e o interesse que surge a cada nova fase da criança em seu processo de desenvolvimento.
C – O tempo devido é entre 4 anos, dependendo do desenvolvimento cognitivo. Dentro do ambiente escolar, o contato inicial com os livros pode ser usado para estimular a coordenação motora das crianças, possibilitando a interação com diferentes texturas de materiais, que são bastante comuns nos livros pensados para essa fase, despertando a imaginação a partir do ambiente como um todo.

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2024)

Foi possível depreender que ambas as professoras colaboradoras, P1 e P2 e a C, tiveram um posicionamento que destacou a utilização da literatura infantil na construção de práticas de leitura que envolvem, por meio da sua mediação, troca de experiências entre os sujeitos, construção da autonomia leitora e exploração da imaginação. Segundo Lajolo (1989, p. 95), “o texto literário é um excelente meio de contato com a pluralidade de significações que a língua assume em seu máximo grau de efeito estético”.

As falas das colaboradoras ainda nos revelaram a preocupação em trabalhar o imaginário no cotidiano das crianças desde a Educação Infantil, o que nos mostrou que quanto mais cedo a criança tiver contato com os livros e perceber o prazer que a leitura produz, maior será a probabilidade dela se tornar um adulto leitor. O contato com os livros é imprescindível, como acrescentaram Sandroni & Machado (1998, p. 15): “os livros aumentam muito o prazer de imaginar coisas, considerando que a partir de histórias simples, a criança começa a reconhecer e interpretar sua experiência da vida real”.

Tendo em mente as afirmações acima, reafirmamos que as crianças da

Educação Infantil já podem e devem desenvolver relações com textos escritos de forma interativa e vivenciar situações de leitura. Sempre relacionando realidade e interesses, constituindo assim uma atitude adequada e favorável ao desenvolvimento leitor.

Em seguida, continuamos a investigação da análise das categorias da prática pedagógica e leitura literária, indagando: *Fale de maneira detalhada, como você está desenvolvendo as situações didáticas que envolvem a LEITURA LITERÁRIA. Como você organiza os espaços e tempos destinados à leitura literária e o seu processo de mediação com as crianças de 4 e 5 anos? Neste tópico, cite atividades e/ou vivências em que a LEITURA LITERÁRIA é priorizada e como elas são encaminhadas.*

Quadro 13- Oitava pergunta da entrevista semiestruturada

Como você organiza os espaços e tempos destinados à leitura literária e o seu processo de mediação com as crianças de 4 e 5 anos? Neste tópico, cite atividades e/ou vivências em que a LEITURA LITERÁRIA é priorizada e como elas são encaminhadas.

P1 – Tem um cantinho fixo, cantinho da leitura ou varal da leitura, nesse cantinho a gente coloca uns livros dispostos para as crianças, nesse momento de leitura colocamos as crianças em meia lua e aí lá nós vamos escolher um para a gente apreciar a leitura naquele dia, mas também durante o decorrer das aulas a gente confecciona alguns textos, tipo trava-línguas, poemas, versos para a gente trabalhar com as crianças alguma temática.

P2 – O ambiente deve estar bem aconchegante, através de rodas aguçando as crianças sobre se já conhecem ao apresentar o livro, lata de história, fantoches, utilizando a ludicidade para que os mesmos possam ser estimulados a ser um leitor.

C – No processo de mediação, o professor pode ter aquele olhar de pedir a participação das crianças, pois há livros em que as crianças ficam empolgadas para participar, ficam imaginando o final da história e aí a gente fica instigando o aluno.

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2024)

A P2 e C apontaram que o desenvolvimento e organização de situações de leitura literária, como momentos de contação de histórias, roda de conversa, conto e reconto, ilustrações, a partir de obras literárias, são iniciativas que farão toda a diferença para estimular o desenvolvimento da capacidade de leitura, formação humana e literária das crianças.

A professora P1 relatou que existe na sua sala um cantinho da leitura, porém, durante os momentos de observação detectamos que esse cantinho não existia em sua sala. Ela destacou que ainda estava organizando e separando os livros, por isso ainda não estava pronta, o que nos remete assim à necessidade real da realização de propostas com a Leitura Literária como aliada à aprendizagem das crianças, no que diz respeito à formação leitora destas. Essa situação mostra também

a posição secundária que a leitura literária ocupa no planejamento da rotina das crianças.

Partindo do princípio de que a formação e a compreensão dos saberes docentes dos(as) professores(as) refletem diretamente em sua prática pedagógica, questionamos as nossas colaboradoras sobre a participação em formações com foco em Leitura Literária: *Você já participou de alguma formação voltada à leitura literária? Ou de Congressos/Seminários para discutir/estudar sobre a utilização da Leitura Literária na Educação Infantil? Se sim, qual a implicação da formação na prática pedagógica do professor para o incentivo à formação de leitores e escritores na Educação Infantil?*

Quadro 14- Nona pergunta da entrevista semiestruturada

<i>Você já participou de alguma formação voltada à leitura literária? Ou de Congressos/Seminários para discutir/estudar sobre a utilização da Leitura Literária na Educação Infantil? Se sim, qual a implicação da formação na prática pedagógica do professor para o incentivo à formação de leitores e escritores na Educação Infantil?</i>
P1 – Sim, já fiz cursos de formação e eles puderam abrir as diversas possibilidades que temos ao planejar, executar as rodas de leitura.
P2 – Não.

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2024)

A professora P1, em sua narrativa, reconheceu a importância de fazer cursos na área da literatura infantil em vista da promoção de atividades que contribuam para um futuro melhor de suas crianças. No entanto, nos intrigou o fato de que nem todo professor busca esse compromisso, conforme relatou P2. Tais relatos nos mostraram que as professoras reconhecem suas limitações. Entretanto, pela fala da professora P2 inferimos que há a necessidade de um estudo teórico, de um processo formativo temático que tenha por objeto de estudo as práticas de leitura literária na Educação Infantil para que novas concepções e práticas sejam internalizadas, uma vez que dificuldades relativas à formação dos(as) professores(as) limitam suas possibilidades de cumprirem “(...) o papel de mediadoras entre as crianças e as atividades não-cotidianas desenvolvidas na sociedade” (Mello e Basso, 2002, p. 295) de forma mais consciente e concreta.

A professora colaboradora P1 em sua narrativa destacou que busca por formações em outras instituições, para ajudá-la na superação dos desafios da prática pedagógica e também conseguir mudança de níveis e reajustes salariais, algo pertinente considerando que, no Plano de Carreira do Magistério do Município de Paço

do Lumiar, há possibilidade de evolução funcional, como orienta o Artigo 67 da LDB. Lei nº 9.394/1996:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive, nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público (Brasil, 1996, s/p).

Nóvoa (1991) afirma que a formação continuada deve estar articulada com o fazer do professor. O autor defende que: estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (...). A formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re) construção permanente de uma identidade pessoal (Nóvoa, 1997, p. 25).

Tal necessidade pôde ser confirmada também pela resposta da coordenadora à pergunta: *Você já realizou com sua equipe de professores alguma formação voltada para a prática de leitura literária?*

Quadro 15- Décima pergunta da entrevista semiestruturada

<i>Você já realizou com sua equipe de professores alguma formação voltada para a prática de leitura literária?</i>
C – Até o momento, não, mas está no nosso calendário para ser executado.

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2024)

Diante dos relatos, e de acordo com as professoras, a Secretaria Municipal de Educação realiza regularmente capacitações e a escola também, mas o foco dessas não é a leitura literária. Isso se confirma também no PPP da instituição, em que não aparecem as expressões “leitura literária”, “letramento literário” ou “literatura infantil”, nem possui propostas para desenvolver tal temática na prática pedagógica da UEB, indo em desacordo com o pensamento de Dalvi (2018, p. 19) que enfatiza que: “a literatura – com toda a sua complexidade constitutiva e com sua fluidez que escapa às definições e circunscrições limitadoras – seja central, fundante, estruturante, nuclear em nossos processos de educação”.

Nesse sentido, ressaltamos que a leitura literária exige uma ação conjunta de todos os agentes envolvidos: família, escola, leitores, professores(as), gestores e coordenadores pedagógicos, objetivando valorizar a sua importância, pois todos

esses agentes educacionais produzem e são produtos das relações sociais elaboradas na escola.

Vale enfatizar que a P1 e a coordenadora pedagógica C relataram que, no ano de 2023, desenvolveram o Projeto “Sacola Viajante”, com o objetivo de proporcionar às crianças o contato com livros literários de diversos gêneros, despertar o prazer pela leitura e realizar produções orais e escritas junto com a Família, mas ainda não haviam conseguido dar início no ano de 2024.

Nesse projeto, a criança na sexta-feira escolhia um livro dos disponíveis na sala para levar para casa. As atividades de registro da leitura da obra eram realizadas em uma folha. Ao retornar com o livro e a folha de registro de atividades, o(a) professor(a) promovia um espaço para que algumas crianças apresentassem a obra e a atividade realizada.

Durante o período de observação fui informada pela coordenadora pedagógica que a SEMED do município estaria se articulando para aderir ao Programa de Leitura e Escrita na Educação Infantil - LEEI¹⁷ (ANEXO D), com o objetivo de promover uma trajetória de formação continuada por intermédio do programa LEEI, visando garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade e desenvolvam as habilidades necessárias para o sucesso na vida escolar e pessoal, porém durante o tempo em que estávamos aplicando a pesquisa na escola não houve nenhuma formação sobre o programa.

Diante dessas reflexões, percebemos que a instituição pesquisada precisava discutir, revisar e adequar mais propostas pedagógicas relacionadas ao trabalho com a leitura literária de acordo com o proposto pelos documentos oficiais, levando a Literatura a ser encarada como um saber necessário e não reduzido a uma simples roda de leitura na Educação Infantil. Logo,

[...] é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a constituir essas leituras, tais como a crítica, a teoria ou a história

¹⁷ O LEEI constitui-se em uma proposta de desenvolvimento profissional que utiliza a Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil como material didático. A partir de 2024, o LEEI será desenvolvido em 15 estados e mais o Distrito Federal, no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, instituído pelo Decreto Federal nº 11.556, de 12 de junho de 2023. Tem por objetivo ofertar formação continuada a profissionais da Educação Infantil com foco na oralidade, leitura e escrita, de maneira a apoiar teórica e metodologicamente docentes para que desenvolvam práticas educativas capazes de ampliar as experiências das crianças com a linguagem escrita, respeitando as especificidades da primeira infância e as noções de leitura e de escrita como práticas sociais que integram o cotidiano e sustentam interações e brincadeiras neste ciclo de vida. **Fonte:** <https://lepi.fae.ufmg.br/leei/curso/> Acesso em: 31 mai. 2024.

literária. Essa leitura também não pode ser feita de forma assistemática e em nome de um prazer absoluto de ler. Ao contrário, é fundamental que seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar (Cosson, 2022, p. 23).

Diante das assertivas elencadas por todas as colaboradoras do estudo, constatamos que ambas têm consciência da importância da leitura literária para a educação integral e humanizadora da criança, e mesmo com algumas dificuldades ou obstáculos, esforçavam-se por incluir a literatura infantil na rotina das suas salas de aula, apesar de ainda necessitarem aprofundar conhecimentos sobre melhores maneiras de as crianças gostarem de ouvir, comentar e reencenar as histórias escritas, relacionando-as com situações vivenciadas no cotidiano.

Considerando os pressupostos teóricos explicitados nesta subseção, entendemos que pensar em formação é pensar em uma educação humanizadora e integral do ser humano, pois, o processo de formação do “[...] educando e do educador, como atividade mediadora entre o cotidiano e o não-cotidiano é uma objetivação não-cotidiana e tem a intencionalidade como categoria fundamental” (Mello, 2000, p. 68). Diante da fala e da sede por aprendizado das colaboradoras, organizamos momentos formativos e reflexivos para que as mesmas pudessem refletir e ressignificar suas práticas, em especial sobre as práticas de leitura literária. Conforme discorreremos na subseção a seguir.

4.4.2 As sessões reflexivas: refletindo sobre a importância desses momentos como lócus de significação dos dados da pesquisa

Os momentos de estudos e reflexão teórico-metodológicos são ações que na prática efetivam os pressupostos da pesquisa de Intervenção em Educação do tipo Colaborativa, abordagem escolhida para esta investigação. Assim, desenvolvemos as Sessões Reflexivas (Ibiapina, 2008) acerca do objeto pesquisado, com o objetivo de colaborar efetivamente com a instituição educativa. Para alcançar esse propósito, apoiamo-nos em Zeichner (2010, p. 479):

[...] a criação de espaços híbridos na formação de professores, nos quais o conhecimento empírico e acadêmico e o conhecimento que existe nas comunidades estão juntos de modo menos hierárquico a serviço da aprendizagem docente.

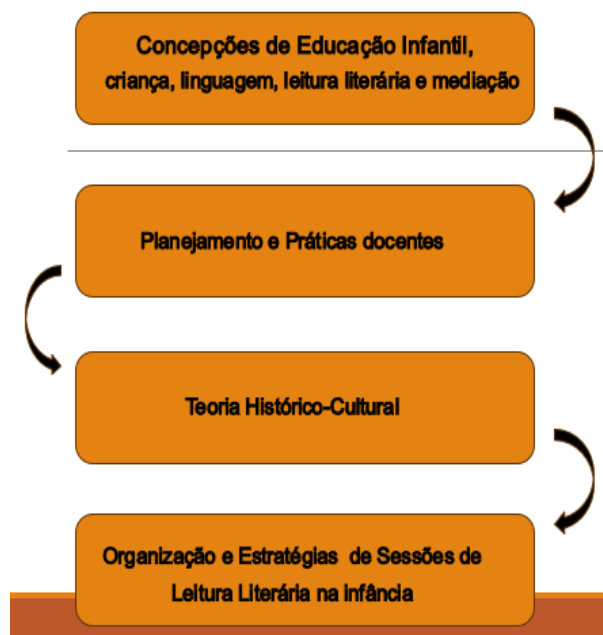
Nesse viés, foi realizado um trabalho colaborativo no grupo, possibilitando aos integrantes uma formação em vistas à melhoria de suas práticas pedagógicas. Também, nesse contexto, as angústias e as incertezas foram partilhadas e discutidas, buscando-se ajuda e apoio mútuo, de modo que esse empenho conjunto possa levar as crianças ao sucesso no seu aprendizado. Assim, Ibiapina (2008) evidencia que é o processo de investigação na ação que possibilita a reflexão e a colaboração entre as participantes e a pesquisadora. Logo, com essa ênfase, as possibilidades de reflexão de cada integrante foram de grande importância para análise do grupo, visando à emancipação e valorização.

[...] investigadores e professores tanto em processos de produção de conhecimentos quanto de desenvolvimento interativo da própria pesquisa, haja vista que o trabalho colaborativo faz com que professores e pesquisadores produzam saberes, compartilhando estratégias que promovem desenvolvimento profissional. Nessa perspectiva, é atividade de coprodução de conhecimentos e de formação em que os pares colaboram entre si com o objetivo de resolver conjuntamente problemas que afligem a educação (Ibiapina, 2008, p. 25).

Assim, demos continuidade à nossa pesquisa empírica com momentos de sessões reflexivas com as professoras colaboradoras e coordenadora pedagógica, destacando que esses momentos não seriam somente espaços formativos, mas também para a geração de dados e de reflexão das práticas pedagógicas desenvolvidas pela equipe, e de maneira particular, enfatizar o trabalho com a leitura literária em seus contextos de trabalho.

Para a organização das sessões reflexivas, propomos um percurso formativo que também contemplasse as necessidades formativas do grupo sobre a temática, para tanto definimos da seguinte forma: iniciamos com a reflexão acerca das concepções de Educação Infantil, criança, linguagem, leitura literária e mediação que têm repercutido no planejamento e nas práticas docentes, continuamos os estudos analisando tais concepções a partir da THC, e encerramos planejando e discutindo sobre estratégias de leitura literária na infância.

Figura 11- Percurso Formativo



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024)

Vale destacar que inicialmente tínhamos pensado em realizar as sessões reflexivas de forma presencial após a saída das crianças, uma vez que este foi o tempo disponibilizado pela gestão escolar. Porém, devido ao tempo e ao contexto da escola, que no momento se encontrava com parte da equipe de serviços gerais incompleta, de falta de materiais de limpeza, alimentos para o lanche das crianças e também devido às fortes chuvas que impediram o acesso à mesma, algumas sessões ocorreram de forma remota. Vale destacar, que esses momentos de discussão e reflexão foram oportunos para a construção do Produto Educacional da pesquisa.

Após a apreciação e validação da proposta, elaboramos em colaboração um cronograma, definindo datas para a realização das sessões reflexivas, que ficaram inicialmente da seguinte forma:

Quadro 16- Cronograma das sessões reflexivas

TEMÁTICA	DATA	LOCAL	PARTICIPANTES
Educação infantil, criança, linguagem, leitura literária e mediação: que concepções têm repercutido no planejamento e nas práticas docentes.	21/02/2024	On-line (Meet)	Pesquisadora, professoras colaboradoras e Coordenadora Pedagógica
Contribuições da teoria histórico-cultural para a Educação Infantil.	26/02/2024	Presencial na UEB	Pesquisadora, professoras colaboradoras e Coordenadora Pedagógica
A organização do trabalho	28/02/2024	Presencial na UEB	Pesquisadora, professoras

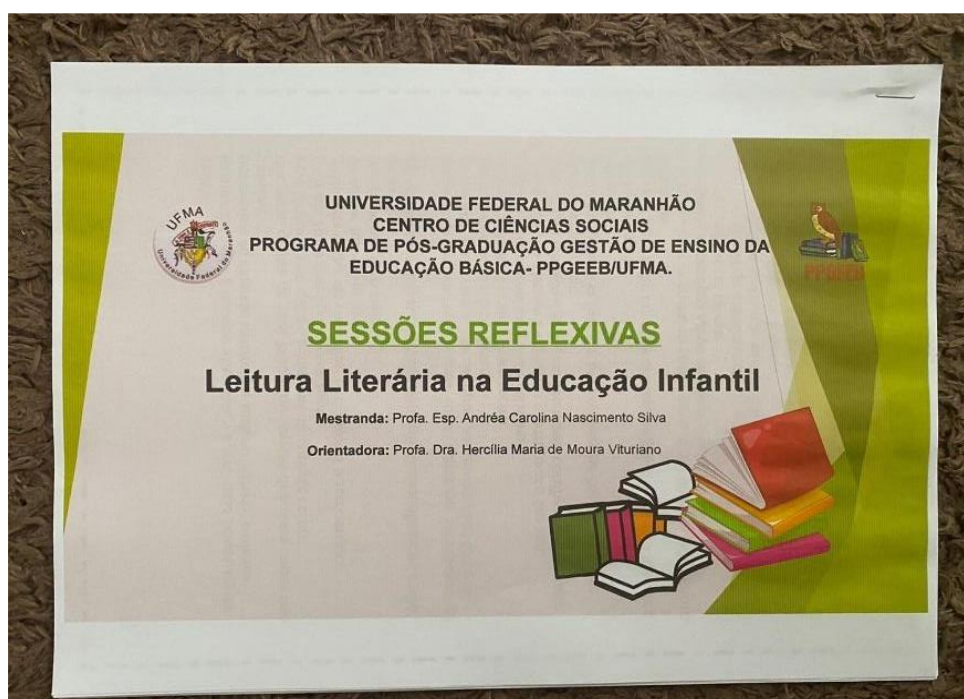
docente na Educação Infantil: experiências com a Leitura Literária.			colaboradoras e Coordenadora Pedagógica
Experiências com a Leitura Literária: estratégias de leitura na infância.	13/03/2024	On-line (Meet)	Pesquisadora, professoras colaboradoras e Coordenadora Pedagógica
Estratégias de leitura em sala de aula e suas contribuições para a formação de crianças leitoras.	19/03/2024	Presencial na UEB	Pesquisadora, professoras colaboradoras e Coordenadora Pedagógica

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024)

Conforme destacamos no quadro acima, realizamos seis encontros ao longo de dois meses com as professoras e a coordenadora pedagógica da instituição. O primeiro encontro foi de apresentação da proposta de pesquisa à equipe gestora e às professoras colaboradoras, organização e planejamento das sessões reflexivas. Os cinco encontros seguintes foram dedicados aos estudos teórico-metodológicos sobre nosso objeto de estudo.

Garantimos, assim, o processo de formação e de reflexão sobre as práticas pedagógicas através de textos e vídeos selecionados. Para tanto, organizamos os textos que serviram de base para reflexão dos encontros formativos em uma pequena apostila que foi entregue as professoras colaboradoras, coordenadora e gestora geral.

Figura 12- Material de estudo



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024)

Figura 13- Registro da entrega do material de estudo



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024)

Seguem abaixo alguns dos materiais selecionados para estudo no percurso formativo:

Quadro 17- Materiais selecionados para estudo no percurso formativo:

TEXTOS/VÍDEOS	AUTOR
Texto "A arte de ser feliz"	Cecília Meireles Disponível em: https://www.tudoepoema.com.br/cecilia-meireles-a-arte-de-ser-feliz/
Reflexões sobre a educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural	Elieuzza Aparecida de Lima; Ana Laura Ribeiro da Silva; Aline Escobar Magalhães Ribeiro. Disponível em: https://uniesp.edu.br/sites/biblioteca/revistas/20170419175125.pdf
Vídeo "ALIKE"	Daniel Martinez e Rafa Cano Méndez. Disponível em: https://www.fazendohistoria.org.br/blog-geral/2017/2/3/alike-um-curta-metragem-que-vale-ser-assistido-todos-os-dias
Literatura infantil e estratégias de leitura: a proposição de atividades práticas para a compreensão de textos em busca do amplo desenvolvimento humano das crianças.	Juliana Guimarães Marcelino. Disponível em: SOUZA, Renata Junqueira de; GIROTTTO, Graziela Guizelim Simões (Orgs.). Práticas Pedagógicas com Textos Literários: estratégias de leitura na infância. Tubarão: 1º Ed. Copiart, 2017. 220p.
Livro: "O que cabe num livro?"	Ilan Brenman
O uso das estratégias de leitura em sala e suas contribuições para a formação de crianças	Mariana Natal Pietro & Elieuzza Aparecida de Lima. Disponível em: SOUZA, Renata Junqueira de; GIROTTTO, Graziela Guizelim Simões (Orgs.). Práticas Pedagógicas com Textos Literários: estratégias de leitura na infância. Tubarão: 1º Ed. Copiart, 2017. 220p.

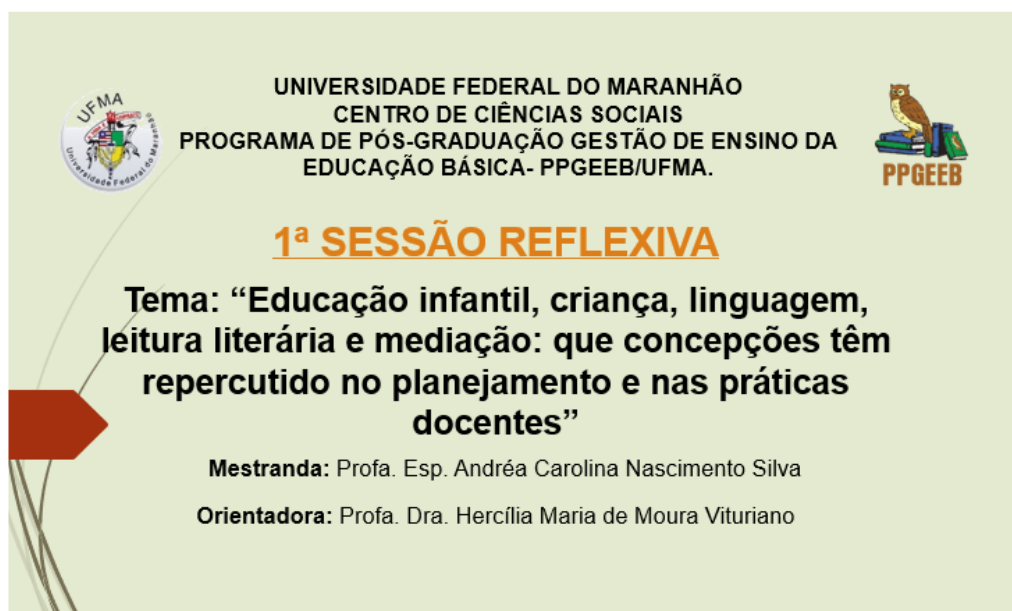
leitoras: uma experiência com o livro “A Casa Sololenta”	
--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024)

∞ A Primeira Sessão Reflexiva

A primeira sessão reflexiva ocorreu no dia 21 de fevereiro de 2024 e teve como tema: “Educação Infantil, criança, linguagem, leitura literária e mediação: que concepções têm repercutido no planejamento e nas práticas docentes”, como mostra a imagem a seguir:

Figura 14- Slide da 1ª Sessão Reflexiva



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024)

Visando ampliar o olhar docente para a apropriação da linguagem oral e escrita desenvolvida pelas crianças da Educação Infantil, os estudos desta sessão foram desenvolvidos em torno das concepções de: Educação Infantil, criança, linguagem, leitura literária e mediação. Onde as discussões nos desafiaram a pensar sobre a compreensão de tais concepções para um melhor alinhamento com o planejamento e com as práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças da Educação Infantil. Deste modo, as questões mobilizadoras pensadas para o referido encontro foram: Quais as concepções de Educação Infantil, criança, linguagem, leitura literária e mediação têm fundamentado minha ação docente? Quem é essa

minha criança da Educação Infantil? Como concebo o desenvolvimento da aprendizagem das minhas crianças? Quais situações de aprendizagem possibilitam a sua participação e construção de conhecimento? O que eu considero como primordial no planejamento?

No quadro a seguir, apresentamos a síntese do percurso da 1ª sessão reflexiva:

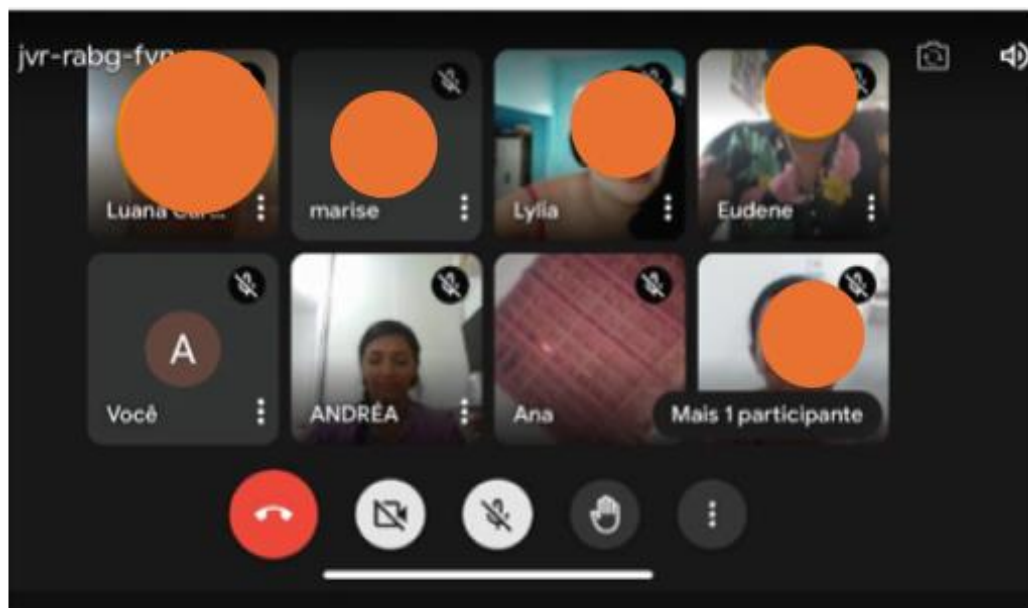
Quadro 18- Síntese do encontro da 1ª Sessão Reflexiva

SÍNTESE DO ENCONTRO DA 1ª SESSÃO REFLEXIVA	
Tema: Educação Infantil, criança, linguagem, leitura literária e mediação: que concepções têm repercutido no planejamento e nas práticas docentes	
Objetivos do Encontro:	
• Identificar as concepções de Educação Infantil, criança, linguagem, leitura literária e mediação das professoras colaboradoras da pesquisa; • Verificar como as professoras colaboradoras organizam os espaços e tempos destinados à leitura literária e o seu processo de mediação com as crianças da Educação Infantil no contexto investigado;	
Conteúdos:	
• Educação Infantil, criança, linguagem, leitura literária; mediação; planejamento.	
Atividades/Encaminhamentos:	
1º MOMENTO: Acolhida; 2º MOMENTO: Apresentação e conversa com a turma sobre a importância do Registro Reflexivo, como um importante instrumento que possibilita a reflexão sobre a prática; 3º MOMENTO: Escolha da professora que ficará com o caderno reflexivo do próximo encontro; 4º MOMENTO: Leitura do tema da 1ª sessão; 5º MOMENTO: Roda de discussão sobre as concepções: Educação Infantil, criança, linguagem, leitura literária; mediação; planejamento;	
• Avaliação do encontro; • Encaminhamentos para o próximo encontro.	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024)

O encontro teve início às 15h00 e encerrou-se às 17h00. Foi realizado de forma on-line pelo Google Meet, pois o encontro presencial não foi possível devido à chuva que acabou deixando a cidade alagada, impossibilitando o acesso à escola. Esse momento contou com a participação da pesquisadora, 6 (seis) professoras colaboradoras e 1 (uma) coordenadora pedagógica, totalizando 8 (oito) participantes, conforme mostra o registro a seguir:

Figura 15- 1ª Sessão Reflexiva



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024)

Iniciamos a sessão reflexiva desejando boas-vindas às professoras presentes e realizando o acolhimento por meio da apresentação do poema “Arte de ser feliz” de Cecília Meireles. O poema destacou que a felicidade pode ser encontrada nas coisas mais simples do nosso cotidiano, cuja percepção depende da nossa capacidade de olhar, de como enxergamos as coisas ao nosso redor. Dessa forma, buscamos com a leitura do texto a reflexão das professoras quanto à importância de observar o mundo ao seu redor, sobre a felicidade presente nas pequenas coisas, levando-as a perceber se estão se permitindo abrir a janela da vida para a felicidade.

Percebemos, diante do escrito no Caderno Reflexivo, que as professoras se sentiram contempladas. Segue abaixo trecho do Registro Reflexivo que confirma:

Quadro 19- Registro Reflexivo

Registro Reflexivo
O encontro iniciou-se com o texto: A arte de ser feliz, onde pudemos refletir sobre as diversas possibilidades encontradas em cada olhar, em cada criança, em cada professor, em cada família.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024)

Logo após, procedemos com os próximos momentos do encontro: apresentação da pauta, apresentação do Caderno de Registro Reflexivo, do tema, conteúdo e aprendizagens.

Encerradas as costuras teóricas, abrimos espaço para as considerações das professoras. A temática apresentada na primeira sessão reflexiva configurou-se como uma importante ação para desvelar elementos para a pesquisa, à medida que nos ajudou a entender sobre as categorias Educação Infantil, criança, linguagem, leitura literária e mediação a partir das concepções das professoras colaboradoras. Entendemos que essas categorias são fundamentais na medida em que constituem a base para a compreensão dos processos de desenvolvimento da leitura literária das crianças na Educação Infantil e, assim, tornam-se parte integrante das aulas reflexivas.

Lembrando que, para que a prática pedagógica seja um sucesso, o(a) professor(a) precisa conhecer como ocorre o desenvolvimento humano, deve se apropriar e estudar continuamente as teorias de desenvolvimento humano e aprendizagem para que assim possa planejar de forma intencional sua ação.

Nesta perspectiva, entendemos a importância dessa reflexão, pois nos levou a compreender quem são as crianças da Educação Infantil, como aprendem e se desenvolvem e o papel dos(as) professores(as) nesse processo complexo, de forma a refletir no planejamento e nas práticas docentes das mesmas. Bem como entender a Literatura Infantil como produção literária para a infância, que tem como funções o lúdico e a libertação, visando preparar o indivíduo para a vida repleta de diversidade.

Finalizamos a sessão com uma avaliação feita através da dinâmica da formação da nuvem de palavras. A nuvem foi construída através de palavras ditas pelas participantes sobre o que o encontro significou para cada uma delas. Segue a nuvem de palavras que se formou:

Figura 16- Nuvem de palavras

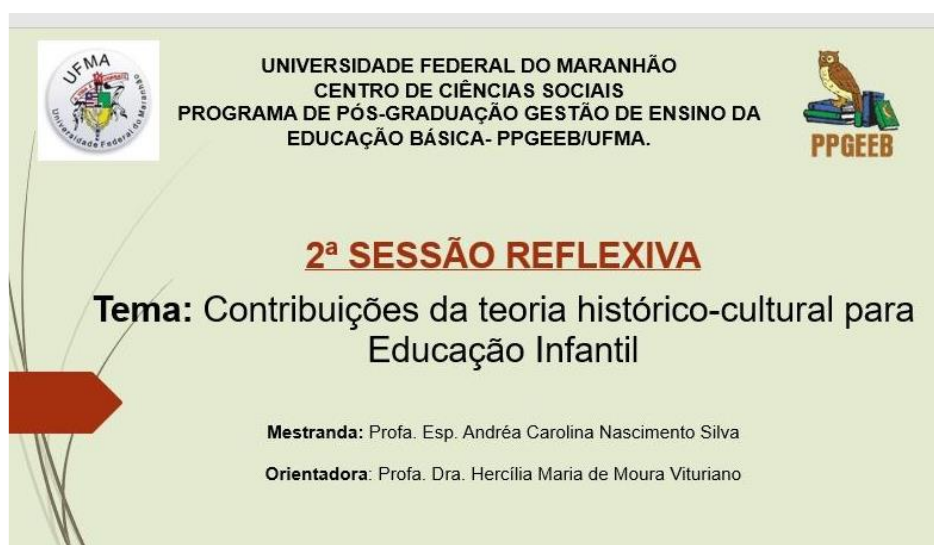


Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024)

∞ A Segunda Sessão Reflexiva

A segunda sessão reflexiva ocorreu no dia 26 de fevereiro de 2024 e teve como tema: Contribuições da teoria histórico-cultural para a Educação Infantil, como mostra a imagem a seguir:

Figura 17- Slide da 2ª Sessão Reflexiva



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024)

Esse encontro teve como objetivo: Identificar as concepções de Educação Infantil, criança, linguagem, leitura literária e mediação das professoras colaboradoras da pesquisa de acordo com os pressupostos da THC.

Apresentamos no quadro a seguir, a síntese do percurso da sessão reflexiva:

Quadro 20- Síntese do encontro da 2ª Sessão Reflexiva

SÍNTESE DO ENCONTRO DA 2ª SESSÃO REFLEXIVA	
Tema: Contribuições da teoria histórico-cultural para a Educação Infantil	
Objetivos do Encontro: Identificar as concepções de Educação Infantil, criança, linguagem, leitura literária e mediação das professoras colaboradoras da pesquisa de acordo com os pressupostos da THC.	
Conteúdos: Educação Infantil, criança, linguagem, leitura literária; mediação; Teoria Histórico-Cultural;	
Atividades/Encaminhamentos: 1º MOMENTO: Acolhida; Video Alike; Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=PDHlyrfMI_U ; 2º MOMENTO: Leitura do Caderno Reflexivo do encontro anterior; 3º MOMENTO: Escolha da professora que ficará com o caderno reflexivo do próximo encontro; 4º MOMENTO: Leitura do tema da 2ª sessão; 5º MOMENTO: Leitura e discussão do texto Reflexões sobre a Educação Infantil : contribuições da teoria histórico-cultural de Elieuzza Aparecida de Lima, Ana Laura Ribeiro da Silva e Aline Escobar Magalhães Ribeiro; - Avaliação do encontro; - Encaminhamentos para o próximo encontro.	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024)

Iniciamos acolhendo as participantes com a apreciação e debate sobre o vídeo "ALIKE". Um curta-metragem espanhol, de 7 minutos. O vídeo selecionado para a segunda sessão reflexiva trouxe uma discussão para a importância da criatividade, da imaginação e do afeto como caminhos para uma vida mais colorida. Propomos a sua apreciação com o objetivo de ampliar as reflexões e o olhar docente sobre as práticas educativas desenvolvidas na instituição de Educação Infantil. Desta forma, inferimos que a reflexão proposta alcançou os seus objetivos à medida que proporcionou a reflexão sobre tais aspectos, o que pode ser observado no quadro abaixo:

Quadro 21- Registro Reflexivo

Registro Reflexivo

Com esse vídeo percebemos o quanto nossa profissão enquanto professor é importante na vida das nossas crianças e que precisamos ouvi-las como um ser integral. O vídeo ainda trouxe uma sensibilidade para refletirmos sobre o processo mecanizado de nossas vidas. E que sempre há tempo para mudanças, rever nossas atitudes e correr atrás do que realmente nos faz bem.

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024)

Dando continuidade ao processo formativo, exploramos o texto **Reflexões sobre a Educação Infantil**: contribuições da teoria histórico-cultural de Elieuzza Aparecida de Lima, Ana Laura Ribeiro da Silva e Aline Escobar Magalhães Ribeiro através da apresentação em PowerPoint. O que trouxe discussões sobre as concepções de Educação Infantil, criança, linguagem, leitura literária e mediação de acordo com os pressupostos da THC.

Durante a apresentação, fomos estabelecendo relação entre todas essas concepções, respaldando-nos no texto estudado, de modo que as professoras se apropriassem das principais questões que envolvem a prática de leitura literária na Educação Infantil.

Nessa perspectiva, consideramos que a Teoria Histórico-Cultural possibilita repensar as práticas de leitura literária na Educação Infantil, reconhecendo a criança como ser que aprende, ser ativo nas diversas interlocuções sociais e culturais que se estabelecem no processo de formação leitora.

Portanto, trabalhar com a formação humana e seu desenvolvimento, em contexto escolar, esbarra muitas vezes com uma concepção conservadora da escola neutra:

As relações de troca cultural entre gerações, em que a literatura para crianças ocupam o papel de mediadora, são constituídas por signos visuais, enunciados verbais escritos, ilustrações, gestos, expressões corporais, enunciados verbais orais, entonações, ênfases, timbres, todos eles preñhes de valores e de ideologia, fundamentais para a formação da consciência e da própria condição humana (Arena, 2021, p. 12).

Percebemos, diante das discussões, que conseguimos alcançar o objetivo proposto nesse encontro, que foi fazer as professoras compreenderem as concepções de Educação Infantil, criança, linguagem, leitura literária e mediação de acordo com os pressupostos da THC.

Seguimos a sessão escolhendo uma participante para fazer o registro reflexivo do encontro. Retomamos às participantes que o registro reflexivo é um importante instrumento da pesquisa, à medida que nos possibilita compreender o caminhar do processo e seus possíveis reflexos na prática pedagógica.

Figura 18- 2ª Sessão Reflexiva



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024)

Finalizamos a sessão, disponibilizando pincéis e papel cartão, solicitando às colaboradoras que registrassem através de um desenho algo que definisse o encontro, relacionando aspectos apreendidos durante ele e sobre a prática docente. Em seguida, cada professora foi convidada a apresentar seu desenho, explanando sobre os principais pontos elencados. Trouxemos, a seguir, alguns dos desenhos apresentados pelas colaboradoras.

Figura 19- Avaliação da 2ª Sessão Reflexiva



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024)

A imagem apresentada acima, composta por desenhos produzidos ao final da 2ª Sessão Reflexiva, representou uma forma simbólica de expressão utilizada pelas professoras colaboradoras para refletirem sobre a prática docente, e as concepções de Educação Infantil, criança, linguagem, dentre outros aspectos explorados durante a sessão. Por meio de elementos como casas, árvores, livros e figuras humanas, foi possível identificar significados associados ao cuidado, à aprendizagem e ao vínculo afetivo com o ambiente escolar. A presença de representações da natureza e da convivência sugere que as docentes percebiam a escola como um espaço de acolhimento, crescimento e relações significativas. Essa atividade, ao promover o uso da linguagem gráfica, aproximou-as da forma de expressão das próprias crianças, o que favorece o exercício da escuta sensível e da empatia. Além disso, a diversidade entre os desenhos evidenciou a pluralidade de experiências vividas no cotidiano escolar, refletindo tanto os aspectos positivos quanto os desafios emocionais da docência. Assim, a proposta contribuiu para o fortalecimento da identidade docente e para a valorização da dimensão subjetiva da prática educativa.

☞ A Terceira Sessão Reflexiva

A terceira sessão reflexiva ocorreu no dia 28 de fevereiro de 2024 e teve como tema **A organização do trabalho docente na Educação Infantil: experiências com a Leitura Literária**.

A temática apresentada na terceira sessão reflexiva configurou-se como uma importante ação para discutir sobre a prática pedagógica com a leitura literária das professoras colaboradoras.

Figura 20- Slide da 3ª Sessão Reflexiva



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024)

A terceira sessão reflexiva foi organizada por meio de 5 (cinco) momentos, iniciando com o acolhimento e finalizando com a avaliação. Conforme apresentamos na síntese do percurso da terceira sessão reflexiva no quadro a seguir:

Quadro 22- Síntese do encontro da 3ª Sessão Reflexiva

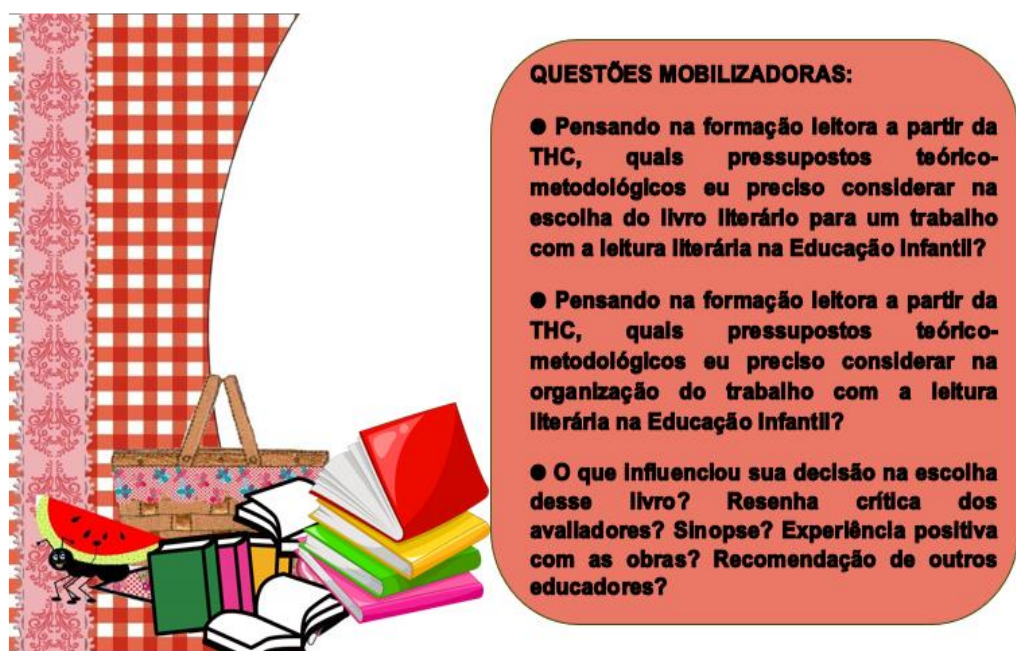
SÍNTESE DO ENCONTRO DA 3ª SESSÃO REFLEXIVA	
Tema: A organização do trabalho docente na Educação Infantil: experiências com a Leitura Literária.	
Objetivos do Encontro:	
• Refletir sobre a organização do trabalho docente na Educação Infantil, com foco nas experiências que envolvem a leitura literária; • Compreender as orientações teórico-metodológica para a organização do trabalho com a leitura literária na Educação Infantil, a partir dos pressupostos da THC;	

• Sistematizar encaminhamentos metodológicos a serem considerados na organização das situações didáticas que envolvem a leitura literária, de modo a efetivar os pressupostos da THC.
Conteúdos: • Experiências com a leitura literária; • Orientações teórico-metodológicos para a organização do trabalho com a leitura literária na Educação Infantil, a partir dos pressupostos da THC.
Atividades/Encaminhamentos: 1º MOMENTO: Acolhida; 2º MOMENTO: Leitura do Caderno Reflexivo do encontro anterior; 3º MOMENTO: Escolha da professora que ficará com o caderno reflexivo do próximo encontro; 4º MOMENTO: Leitura do tema da 3ª sessão; 5º MOMENTO: “PIQUENIQUE LITERÁRIO”; • Avaliação do encontro; • Encaminhamentos para o próximo encontro.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024)

Após os momentos iniciais que compõem a sessão reflexiva: acolhimento, leitura da pauta e do registo reflexivo, iniciamos com o grupo uma discussão sobre os critérios de escolha dos livros literários que elas disponibilizavam para suas crianças. Logo após, fizemos um “PIQUENIQUE LITERÁRIO” com o grupo, onde disponibilizamos uma variedade de obras literárias, para que o grupo pudesse explorar, conhecer, ler e escolher possibilidades a partir das seguintes questões mobilizadoras:

Figura 21- Slide das questões mobilizadoras da 3ª sessão reflexiva



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024)

A terceira sessão reflexiva foi planejada para possibilitar as professoras refletirem sobre os critérios de escolha do livro literário. As questões mobilizadoras ensejaram muitas discussões e relatos das professoras acerca da constituição dos critérios que utilizavam para escolher os livros literários, entre eles: as ilustrações, as cores, a qualidade estética da obra, a linguagem própria e adequada à faixa etária, leitura de fácil entendimento, pouco texto, livros que tenham um ensinamento, entre outros aspectos, foram levantados durante a sessão.

Segundo Souza, Giroto, Silva (2012, p.174), há vários critérios que podemos levar em consideração, dentre eles:

O primeiro é saber que a literatura não precisa se atualizar para cumprir sua função. Além disso, o texto literário faz uso da arte, é bem escrito, possuindo uma boa narrativa, com a articulação entre enredo e personagem, fugindo de uma sequência linear da obra, da qual o leitor precisa fazer pouco para que ela seja compreendida; o segundo é que toda obra literária possui uma mensagem que deve estar implícita e, quanto mais implícita, mais literário é o texto; o terceiro aspecto é diferenciar a literatura infantil de livros paradidáticos. [...]

Segue abaixo o registro do “PIQUENIQUE LITERÁRIO” desenvolvido com as professoras colaboradoras:

Figura 22- 3ª Sessão Reflexiva



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024)

Após esse momento, organizamos as professoras em duplas e pedimos que preenchessem uma ficha que lhes ajudaria na construção de uma sequência básica de prática de leitura literária a partir do livro escolhido. Para a realização desta atividade, desenvolvemos 5 (cinco) momentos, a saber:

- **Escolha da obra literária:** disponibilizamos uma variedade de livros literários para apreciação do grupo; as professoras realizaram esse primeiro movimento de escolha, exploração e manipulação das obras.
- **Formação de duplas para construção da sequência básica:** solicitamos às professoras que se organizassem em duplas para que discutissem e construíssem uma proposta metodológica de prática de leitura literária com crianças da Educação Infantil.
- **Ficha sobre os dados do livro escolhido:** após a escolha do livro, a dupla precisou preencher uma ficha para levantamento prévio de alguns elementos do livro, que serviram de base para a construção da sequência básica.

Figura 23- Ficha de sistematização de informações

Título da história.	
Lista de palavras-chave da narrativa.	
Registro de breves passagens da história que norteiam a estrutura narrativa.	
Registro do que é importante, do que faz sentido e é interessante.	

Fonte: Souza, Renata Junqueira (2019).

- **Apresentação das atividades planejadas:** solicitamos as participantes que apresentassem suas propostas.
- **Reflexão acerca das etapas da sequência básica:** Leitura e discussão das propostas metodológicas de prática de leitura literária construídas pelas professoras colaboradoras.

Durante as discussões, as professoras relataram que a cor e imagens na capa dos livros também serviram como estímulo e critério na hora de escolha. A ilustração serviu para uma breve ideia sobre o que a obra iria tratar, pois, em diversos livros, era possível compreender a temática mesmo sem ler toda a história, apenas analisando as imagens. A capa media as primeiras relações das crianças com o determinado material, ativando a curiosidade destas e o convite para ler a história.

Compreendemos que a ilustração tem várias funções, “seja no livro ilustrado, em que a ilustração dialoga com o texto, seja no livro de imagem, em que a ilustração é a única linguagem, e a ilustração pode ter várias funções” (Camargo, 1995, p. 33). Tais funções possibilitam significação à obra, descrevendo objetos, cenários, personagens, narrando uma ação, demonstrando emoções e sentimentos através de expressões faciais, gestos e posturas; ressaltando os recursos artísticos dos quais foram constituídos a ilustração; e uso de metalinguística (Camargo, 1995).

Além de observarem as imagens, o tamanho e a fonte do texto também influenciaram as escolhas. Para elas, a letra deve ser clara à leitura, de tamanho adequado e fonte elegível.

Percebemos, diante da atividade desenvolvida, que as professoras envolveram-se no desenvolvimento e organização das propostas metodológicas de prática de leitura literária, articulando as ações de forma colaborativa.

É importante ressaltar, ainda, que a sequência básica deve ser elaborada de modo que se inicie nos conhecimentos mais simples até os mais complexos, garantindo desta forma a aprendizagem por etapas, pois a criança aprende e internaliza os conhecimentos de forma gradativa.

A seguir, apresentamos a Ficha de Sistematização da obra e a sequência básica do livro A CASA SONOLENTA elaborada por uma das duplas de professoras colaboradoras.

Figura 24-Ficha de sistematização de informações do livro A CASA SONOLENTA

Título da história.	A casa sonolenta
Lista de palavras-chave da narrativa.	CASA - SONOLENTA - DORMINDO - RONCANDO - COCHILANDO - RESSONANDO - DORMITANDO etc
Registro de breves passagens da história que norteiam a estrutura narrativa.	→ Era uma vez uma casa sonolenta onde todos viviam dormindo.
Registro do que é importante, do que faz sentido e é interessante.	→ Exploram o trapézio da contação a fala de cada personagem. (cacás) → Repetições

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024)

Figura 25- Sequência básica elaborada pelas professoras colaboradoras

A Casa Sonolenta - Era uma vez uma casa sonolenta, onde todos viviam dormindo...

OBJETIVOS:

- ✓ Estimular a imaginação, memória, atenção, criatividade e o gosto literário;
- ✓ Desenvolver a linguagem oral e escrita, ampliando o vocabulário;
- ✓ Ampliar o repertório de leitura literária, despertando emoções e sentimentos através da contação de histórias.

1º MOMENTO- Roda de conversa sobre o livro, onde o mediador apresenta a capa, o autor e o ilustrador. As crianças devem apresentar suas ideias em relação à história que será contada, fazendo as inferências e previsões para a narrativa, a partir da leitura do título do livro.

2º MOMENTO - Leitura da obra através da contação com uso do livro ou imagens impressas ou personagens de feltro. Também podem ser usados balões na hora da contação representando os personagens e no final ir estourando os balões como se os personagens acordassem.

3º MOMENTO- Após a leitura e contação

- Atividade oral através do reconto da história feito pelas crianças;
- Questionamentos da narrativa para saber a compreensão das crianças acerca da história
- Atividade de desenhos, pintura, dobradura, colagem
- Atividade teatral com uso de máscaras dos personagens da história contada, na qual as crianças irão explorar a imaginação
- Exposição das produções das crianças na sala de referência

AVALIAÇÃO

Observação e registros do desempenho e participação dos alunos nas atividades propostas.

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024)

Estes dados mostraram como as professoras organizavam as situações didáticas que envolvem a leitura literária na Educação Infantil estruturando a sequência básica em momentos que incluíam apresentação da capa, autor, ilustrador, levantamentos prévios sobre o livro a partir do título da obra. Priorizaram a contação da história de maneira lúdica, através de imagens impressas, dos personagens em feltros ou com balões. Além disso, relataram que, após a leitura do livro, estimulavam as crianças a fazerem o reconto oral, bem como desenhos, dobraduras ou colagem, sobre elementos do texto. Entretanto, sentimos falta da exploração de mais aspectos voltados a linguagem e a imagem presentes no livro, dentre eles, as cores sombrias das páginas iniciais da obra, bem como, que as ilustrações são ricas em detalhes, em expressões faciais e progressão narrativa, onde o leitor pode observar mudanças sutis nos rostos, posições e clima da cena ao longo da narrativa, o que amplia o texto verbal. A imagem tem um papel tão importante quanto o texto, incentivando visualmente a

leitura de mundo. Explorar elementos como a rotina, o descanso, aconchego, surpresa, humor, o convívio intergeracional (avó e neto) e interações entre seres diferentes (animais e humanos), deveriam também ser destacados, conforme nos destaca Cosson (2022), “a linguagem literária é essencialmente conotativa, polissêmica, ambígua. Assim como as imagens, ela exige do leitor uma postura ativa, interpretativa, de construção de sentidos.”

Levantar questionamentos, suscitar enunciados, promover o diálogo, reconto, desenhos, pintura, colagem e apresentar gêneros textuais constituem-se em ações docentes que demonstraram a intencionalidade educativa das professoras.

Depreendemos, portanto, que a atividade em questão nos permitiu perceber que as professoras consideraram alguns dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural (THC) ao pensar na organização do trabalho pedagógico envolvendo práticas de leitura literária. Isso incluiu a visão da criança como um sujeito capaz de expressar sobre o livro lido, bem como o contato destas com os variados textos que circulam socialmente.

Assim, reafirmamos a importância de diversificar as práticas pedagógicas, assim, como destacou a fala a seguir durante o momento de avaliação do encontro:

Quadro 23 - Avaliação da 3ª Sessão Reflexiva

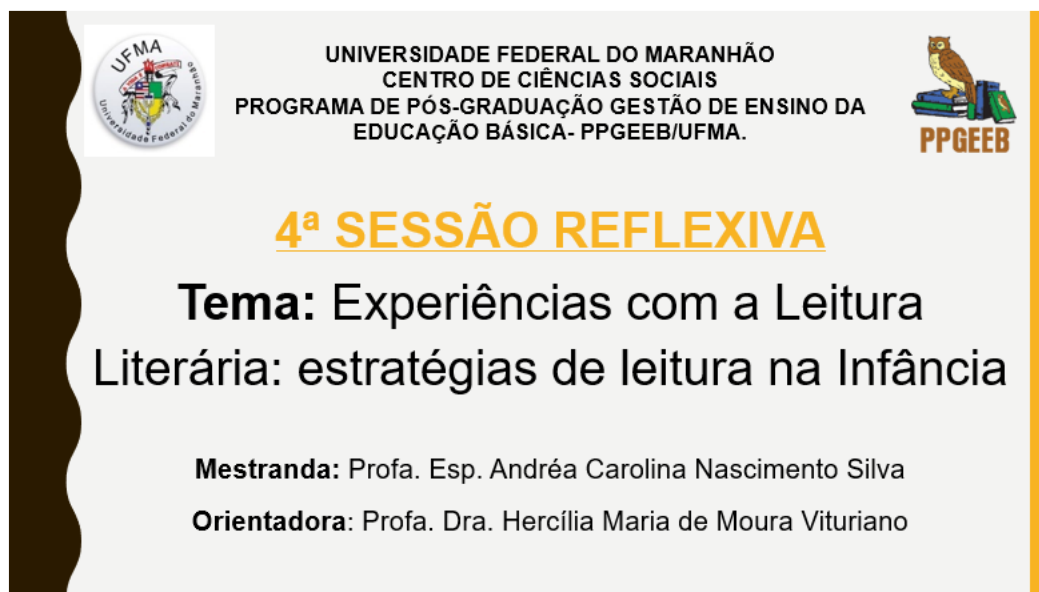
AVALIAÇÃO DA 3ª SESSÃO REFLEXIVA
Essa sessão reflexiva foi muito proveitosa, pois tivemos a oportunidade de enriquecer ainda mais nossas práticas pedagógicas para compartilhar e vivenciar com nossas crianças.
Esses momentos formativos foram bem significativos, pois contribuíram para entendermos nossa prática, que não é engessada, e sim flexível. Podendo assim refletir para aprimorar as diversas formas com que trabalhamos em sala de aula.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024)

A Quarta Sessão Reflexiva

A quarta sessão reflexiva ocorreu no dia 13 de março de 2024 e teve como tema **Experiências com a Leitura Literária**: estratégias de leitura na infância, como mostrou o slide a seguir:

Figura 26- Slide da 4ª Sessão Reflexiva



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA- PPGEED/UFMA.

4ª SESSÃO REFLEXIVA

Tema: Experiências com a Leitura Literária: estratégias de leitura na Infância

Mestranda: Profa. Esp. Andréa Carolina Nascimento Silva
Orientadora: Profa. Dra. Hercília Maria de Moura Vituriano

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024)

Esse encontro teve como objetivos: Conhecer estratégias de leitura na infância; compreender as orientações teórico-metodológicas para a organização do trabalho com a leitura literária na Educação Infantil a partir dos pressupostos da THC e sistematizar encaminhamentos metodológicos a serem considerados na organização das situações didáticas que envolvem a leitura literária, de modo a efetivar os pressupostos da THC, conforme destaca o quadro síntese abaixo:

Quadro 24- Síntese do encontro da 4ª Sessão Reflexiva

SÍNTESE DO ENCONTRO DA 4ª SESSÃO REFLEXIVA TEMA: Experiências com a Leitura Literária: estratégias de leitura na infância	
Objetivos do Encontro:	• Conhecer estratégias de leitura na infância; • Compreender as orientações teórico-metodológica para a organização do trabalho com a leitura literária na Educação Infantil, a partir dos pressupostos da THC; • Sistematizar encaminhamentos metodológicos a serem considerados na organização das situações didáticas que envolvem a leitura literária, de modo a efetivar os pressupostos da THC.
Conteúdos:	• Estratégias de leitura na infância.
Atividades/Encaminhamentos:	1º MOMENTO: Acolhida; 2º MOMENTO: Leitura do Caderno Reflexivo do encontro anterior; 3º MOMENTO: Escolha da professora que ficará com o caderno reflexivo do próximo encontro; 4º MOMENTO: Leitura do tema da 4ª sessão;

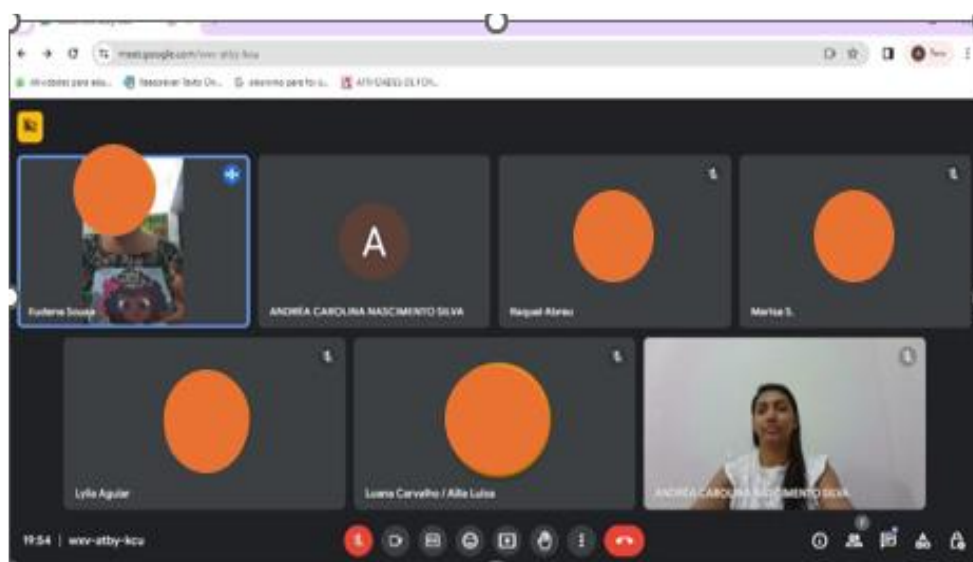
5º MOMENTO: Estudo e reflexão do texto: **Literatura infantil e estratégias de leitura:** a proposição de atividades práticas para a compreensão de textos em busca do amplo desenvolvimento humano.

- Avaliação do encontro;
- Encaminhamentos para o próximo encontro.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024)

O encontro teve início às 15h00 e encerrou às 17h00. Foi realizado de forma on-line pelo Google Meet, pois o encontro presencial não foi possível novamente devido à chuva. Esse momento contou com a participação da pesquisadora, 04 (quatro) professoras colaboradoras da pesquisa e 01 (uma) coordenadora pedagógica, conforme mostra o registro a seguir:

Figura 27- 4ª Sessão Reflexiva



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024)

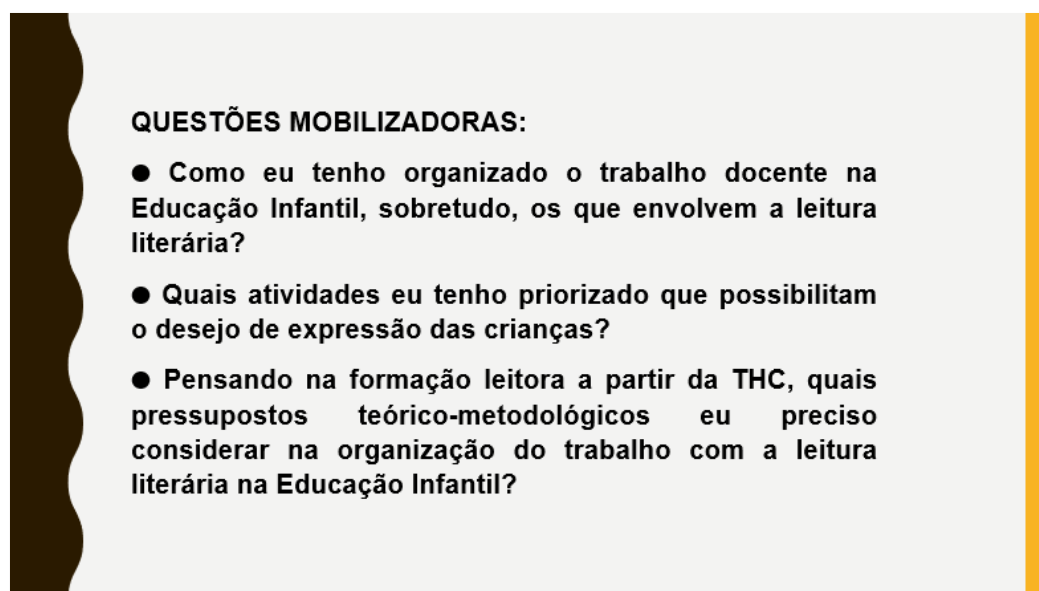
Iniciamos essa sessão desejando boas-vindas aos presentes e realizando o acolhimento por meio da apresentação em slides do livro “As coisas que a gente fala” de Ruth Rocha. Esse texto nos leva à reflexão da força que têm as palavras. Nem sempre o que dizemos chega da forma dita aos ouvidos das pessoas. Devemos pensar com cuidado nas palavras que proferimos ao nos dirigir aos outros, em especial às nossas crianças.

Após os momentos iniciais que compõem a sessão reflexiva, agradecemos às professoras pela disponibilidade em participar desses momentos formativos. As mesmas também agradeceram a oportunidade de estarem participando desse processo.

Para a concretização da 4ª Sessão Reflexiva, organizamos alguns slides para exposição e discussão do texto **Literatura infantil e estratégias de leitura**: a proposição de atividades práticas para a compreensão de textos em busca do amplo desenvolvimento humano das crianças, de Juliana Guimarães Marcelino. Lembrando que, para tal, solicitamos às professoras que fizessem a leitura prévia deste antes do encontro.

Começamos estimulando a compreensão do texto com as seguintes questões mobilizadoras para auxiliar na sistematização das principais ideias:

Figura 28- Slides das questões mobilizadoras da 4ª Sessão Reflexiva



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024)

A organização dos espaços e o uso do tempo são elementos primordiais para o planejamento das práticas de leitura literária. Esses elementos estão relacionados diretamente ao desenvolvimento de práticas significativas de leitura literária e ao modo como esses elementos constituem e sustentam a operacionalização da estrutura interna das rotinas (Barbosa, 2006, p. 66).

Após a atividade proposta, partimos para o diálogo sobre possíveis estratégias a serem consideradas na organização das situações didáticas que envolvem a leitura literária, de modo a efetivar os pressupostos da THC.

Como instrumento de avaliação da reflexão realizada, pedimos que as professoras relatassem sobre o que acharam do texto e dos aprendizados adquiridos. Transcrevemos abaixo o trecho da fala de uma das professoras

colaboradoras:

Quadro 25- Avaliação da 4ª Sessão Reflexiva

Avaliação da 4ª Sessão Reflexiva
Considere as discussões realizadas muito pertinentes e interessantes para a criação de uma nova visão sobre a prática da leitura literária, mostrando que por meio desse objeto podemos formar alunos criativos e colaboradores, capazes de resolver problemas reais do dia-a-dia.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024)

Uma das professoras também nos relatou que diariamente, em rodas de conversa, as crianças trazem notícias do seu cotidiano e são incentivadas a contarem sobre o seu dia. Assim, a professora muitas vezes utilizava dessas falas para ampliar o conhecimento das crianças e consequentemente o trabalho com a linguagem.

Evidenciamos que tais momentos nos permitiram analisar como é trabalhada a Leitura Literária com as crianças da Educação Infantil no lócus da pesquisa; além de conhecer como era realizada a organização do espaço, o preparo das professoras para as atividades de contação de histórias, a participação das crianças e a interação desta com o(a) professor(a) no decorrer dessas atividades.

☞ A Quinta Sessão Reflexiva

A quinta sessão reflexiva ocorreu no dia 16 de maio de 2024. Vale destacar que tivemos que dar um intervalo nas sessões devido a indisponibilidade do grupo e porque a escola suspendeu suas atividades para realizar uma pequena reforma. O tema desse encontro foi: “Estratégias de leitura em sala de aula e suas contribuições para formação de crianças leitoras”, como mostramos a seguir:

Figura 29- Slide da 5ª Sessão Reflexiva



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024)

Segue abaixo síntese do encontro da 5ª Sessão Reflexiva:

Quadro 26- Síntese do encontro da 5ª Sessão Reflexiva

SÍNTESE DO ENCONTRO DA 5ª SESSÃO REFLEXIVA	
Tema: Estratégias de leitura em sala de aula e suas contribuições para formação de crianças leitoras	
Objetivos do Encontro:	
• Refletir sobre estratégias de leitura na Educação Infantil, com foco nas experiências que envolvem a leitura literária; • Sistematizar encaminhamentos metodológicos a serem considerados na organização das situações didáticas que envolvem a leitura literária, de modo a efetivar os pressupostos da THC.	
Conteúdos:	
• Estratégias com a leitura literária; • Orientações teórico-metodológica para a organização do trabalho com a leitura literária na Educação Infantil, a partir dos pressupostos da THC.	
Atividades/Encaminhamentos:	
1º MOMENTO: Acolhida;	
2º MOMENTO: Leitura do Caderno Reflexivo do encontro anterior;	
3º MOMENTO: Escolha da professora que ficará com o caderno reflexivo do próximo encontro.	
4º MOMENTO: Leitura do tema da 5ª sessão	
5º MOMENTO: Apresentação do texto “O uso das estratégias de leitura em sala de aula e suas contribuições para formação de crianças leitoras: uma experiência com o livro: “A Casa Sonolenta”, de Mariana Natal Prieto e Elieuzza Aparecida de Lima” através de slides;	
• Avaliação do encontro; • Entrega de mimos em agradecimento à participação e colaboração da equipe.	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024)

A quinta sessão iniciou às 15h com a presença de 5 professoras e a coordenadora pedagógica, pela plataforma Meet, pois a escola encontrava-se em

reforma. Iniciamos nosso acolhimento com um momento literário com a leitura e discussão do livro “O que cabe num livro?” de Ilan Brenman.

É uma obra que leva o leitor a descobrir que não há limites nas páginas de um livro, que pode guardar tudo o que sua imaginação permitir, assim como o poder de criação das crianças. Durante as discussões, as professoras relataram que a capa do livro permitia às crianças fazerem associações sobre os diferentes animais existentes e fazer relações sobre tamanho, corroborando com Ramos e Panozzo (2012): a capa é a embalagem do livro e tem como função seduzir o leitor para voltar o seu olhar a esse objeto cultural.

Quadro 27- Relatos sobre a escolha do livro

RELATOS SOBRE A ESCOLHA DO LIVRO
P3 – Pela capa, as crianças podem achar que o livro fala sobre os animais da selva. Eles também podem fazer relações sobre tamanho, já que no livro fala sobre livro grande e livro pequeno.
P4 – Aí está a importância do mediador está aguçando, despertando a curiosidade das crianças a partir da capa do livro, está instigando-os no processo da imaginação, do jogo simbólico.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024)

No que concerne à narrativa da professora P4, ela reforçou que a criança, ao entrar em contato com a Literatura, é capaz de desenvolver a imaginação, através da capa do livro, do jogo simbólico, dos desenhos, das brincadeiras, das histórias e das músicas.

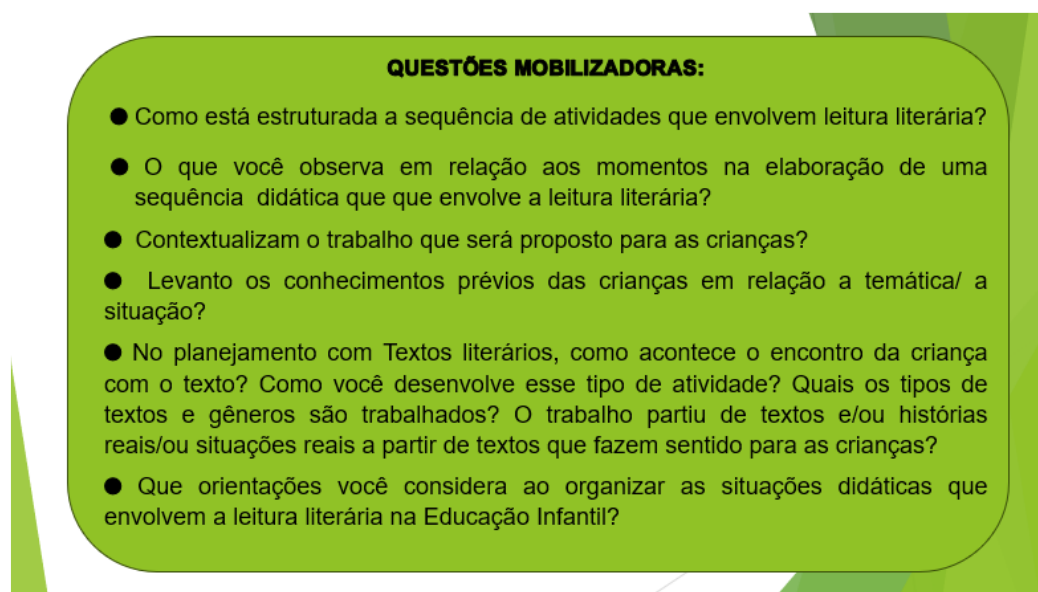
Portanto, propor conteúdos desafiadores para as crianças, mesmo que ainda pequenas, potencializa sua criatividade e imaginação. No que diz respeito à imaginação, Lazaretti (2016, p. 143) afirma:

A formação da imaginação da criança está relacionada com o surgimento da função simbólica da consciência. Sua linha de desenvolvimento vai desde a substituição de objetos por outros objetos e por suas representações até o uso de signos matemáticos, linguísticos e outros tipos e ao domínio das formas lógicas do pensamento. A origem e a interiorização da imaginação como um processo psíquico ocorrem por meio da transição de uma ação lúdica com objetos que não existem na realidade para a transformação imaginária desse mesmo objeto, atribuindo-lhe um novo sentido e representando mentalmente as ações com ele envolvidas, sem realizar essas ações de fato.

Coerente ao que pressupõe a Teoria Histórico-crítica, Lazaretti (2016) afirma que as atividades orientadas possibilitam que a criança tenha capacidades para captar o tema, cores, combinações, ritmos e demais elementos que compõem um livro literário.

Após esses momentos iniciais, passamos para o estudo, reflexão e sistematização do texto **O uso das estratégias de leitura em sala de aula e suas contribuições para formação de crianças leitoras**: uma experiência com o livro: “A Casa Sonolenta”, de Mariana Natal Prieto e Elieuzza Aparecida de Lima, e para sistematização dele, nas quais foram norteadas a partir das seguintes questões mobilizadoras:

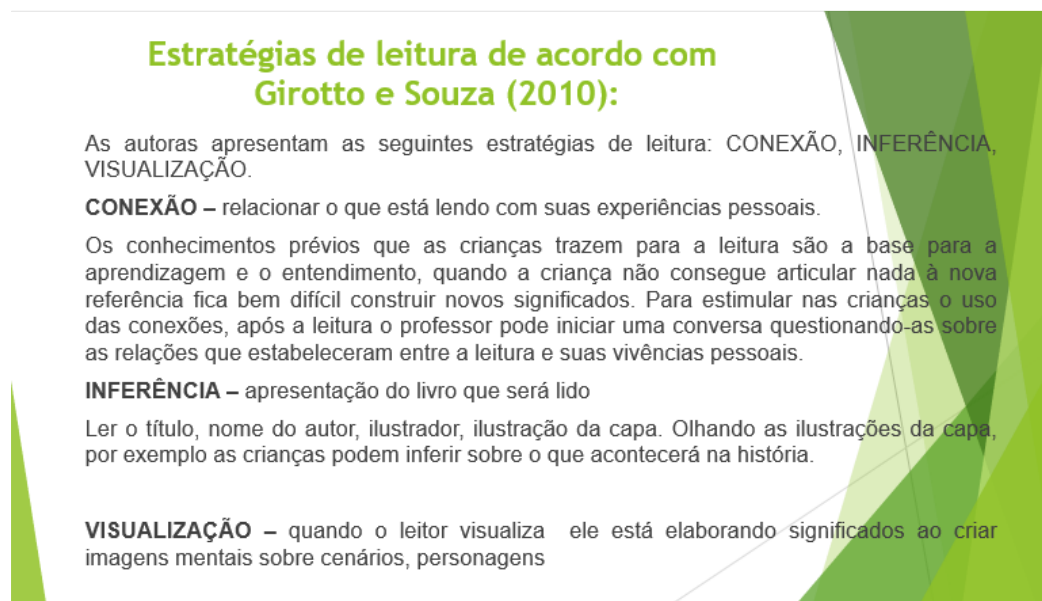
Figura 30- Slide das questões mobilizadoras da 5ª sessão reflexiva



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024)

Assim, refletimos sobre algumas estratégias de leitura trazidas por Girotto e Souza (2010), conforme mostra o slide a seguir:

Figura 31- Slide das estratégias de leitura trazidas por Girotto e Souza (2010)



Estratégias de leitura de acordo com Girotto e Souza (2010):

As autoras apresentam as seguintes estratégias de leitura: CONEXÃO, INFERÊNCIA, VISUALIZAÇÃO.

CONEXÃO – relacionar o que está lendo com suas experiências pessoais.

Os conhecimentos prévios que as crianças trazem para a leitura são a base para a aprendizagem e o entendimento, quando a criança não consegue articular nada à nova referência fica bem difícil construir novos significados. Para estimular nas crianças o uso das conexões, após a leitura o professor pode iniciar uma conversa questionando as sobre as relações que estabeleceram entre a leitura e suas vivências pessoais.

INFERÊNCIA – apresentação do livro que será lido

Ler o título, nome do autor, ilustrador, ilustração da capa. Olhando as ilustrações da capa, por exemplo as crianças podem inferir sobre o que acontecerá na história.

VISUALIZAÇÃO – quando o leitor visualiza ele está elaborando significados ao criar imagens mentais sobre cenários, personagens

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024)

É pertinente mencionar que a prática da leitura mediada nas turmas da Educação Infantil, deve ser feita por leitores que destaquem o lúdico, a imaginação, entre outros elementos de um texto literário, possibilitando que a criança sinta o deleite da leitura e, então, assume aqueles elementos poéticos como seus e adquira mais competências para ler o mundo que a cerca.

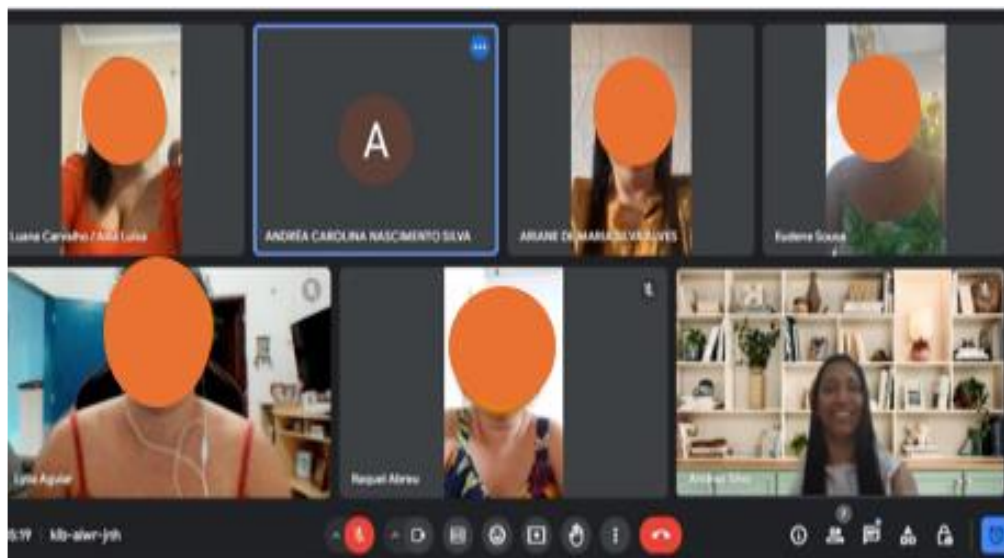
Acreditamos que a atividade proposta contribuiu para que as professoras vislumbassem suas práticas. Desta forma, inferimos que a atividade desenvolvida alcançou os seus objetivos à medida que proporcionou a reflexão sobre as concepções propostas durante o momento formativo.

Como já exposto anteriormente, as práticas organizadas pelas professoras de um modo geral traziam alguns indícios de uma perspectiva humanizadora nas práticas de leitura literária desenvolvidas. Porém, não identificamos aprofundamento teórico sobre o tema.

Estes momentos reflexivos junto à realidade institucional permitiram-nos aprendizados, vivências, partilhas e reflexões sobre a prática pedagógica realizada pelas professoras colaboradoras junto às crianças pequenas e a importância do fazer docente organizado, a fim de promover situações significativas de aprendizagem envolvendo a leitura literária, possibilitando às crianças experiências significativas.

Segue registro do momento formativo da 5ª Sessão Reflexiva:

Figura 32- 5ª Sessão Reflexiva



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024)

Encerramos nossas Sessões Reflexivas ofertando um “mimo” às colaboradoras pela parceria durante a pesquisa. Vale destacar que o mesmo só foi entregue posteriormente, pois a escola encontrava-se em reforma.

Figura 33- Mimo ofertado aos sujeitos da pesquisa



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024)

Somos conscientes de que esse processo formativo possuiu suas

limitações, entretanto, estamos certos de que a proposta de intervenção foi concretizada com resultados positivos na compreensão e reflexão pelas professoras colaboradoras e coordenadora sobre as práticas de leitura literária com crianças na Educação Infantil. Como pode ser observado pela avaliação de alguns dos sujeitos da pesquisa:

Quadro 28- Avaliação das Sessões Reflexivas

Avaliação das Sessões Reflexivas
P1 - Foram bem significativas, pois contribuirão para nossa prática, que não é engessada, e sim flexível. Podendo assim refletir para aprimorar as diversas formas com que trabalhamos em sala de aula.
P2 - Sabe-se que o processo de leitura é um poderoso desencadeador de desenvolvimento cognitivo, intelectual e imaginário das crianças. Através da leitura, elas descobrem novas possibilidades, novos horizontes onde vivenciam o imaginário e acabam por criar novas brincadeiras e personagens, reproduzindo suas histórias preferidas e criando suas histórias, a partir das histórias conhecidas e vivenciadas. Sendo assim, avalio de forma positiva e significativa as formações e estudos acerca da temática de leitura literária na educação infantil através do Grupo Sessões Reflexivas. Onde nos trouxe temáticas e sugestões pertinentes a serem desenvolvidas nas salas de referências, tornando o processo dinâmico e prazeroso. As contribuições ao longo das formações só vieram enriquecer mais ainda minha prática docente e mediadora na Educação Infantil.
C – Depois desses momentos com você, eu comecei a rever e pensar na importância da leitura literária com as crianças da educação infantil, vejo que é possível fazer um trabalho diferenciado.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024)

Nessa estimativa, “[...]. Ao professor cabe criar condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos” (Cosson, 2022, p. 29).

O processo colaborativo vivenciado na instituição e as falas das professoras colaboradoras nos deixaram convictas da importância da formação para a profissionalização docente.

4.4.3 Observação participante das práticas docentes das professoras colaboradoras: rotinas das aulas da Educação Infantil

A organização dos dados também foi feita através de textos dissertativos das observações e do diário de bordo, organizados nos dias observados, e dos planos de aula, referentes a cada professora colaboradora. Utilizamos-nos, também, de registros fotográficos visando proporcionar um melhor entendimento e interação com as crianças no espaço educativo.

Tittoni (2009, p. 7) evidencia:

A discussão sobre a relação entre fotografia e verdade mostra a inscrição da fotografia no contexto da modernidade como um recurso técnico capaz de “evidenciar” a realidade e como uma forma de comprovação de sua existência. A ciência e seus atributos de objetividade e com probabilidade encontram na fotografia uma importante aliada, mas, ao permitir o acesso e o registro das imagens, também evidenciou outras visibilidades possíveis.

Vale ressaltar que as fotografias utilizadas nesta pesquisa são de acervo pessoal da pesquisadora e de acervo particular disponibilizado pelas professoras colaboradoras, registradas com autorização conforme modelo do Termo de autorização de uso de imagem (ANEXO D).

Dessa forma, associada à entrevista, fizemos a observação participante das práticas docentes no que tange à prática de leitura literária na sala de aula, que “consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada” (Gil, 2008, p. 103).

Com base nas considerações de Gil, Gressler (2003, p. 169) complementa:

[...] a observação é uma técnica de coleta de dados para obter informações e utiliza os sentidos para captar aspectos da realidade. Não se resume apenas a um ver ou ouvir superficial. Diferente das percepções cotidianas, não intencionadas (espontâneas) e passivas, compreende uma busca deliberada levada a efeito com cautela e predeterminação.

Mediante a esta contextualização, observamos 03 (três) dias em cada turma das professoras colaboradoras entre os meses de março e abril de 2024, no turno vespertino, para verificar como estas organizavam os espaços e tempos destinados à leitura literária e o seu processo de mediação com as crianças de 4 e 5 anos no contexto investigado, o que permitiu uma integração progressiva na rotina da turma.

Durante as observações, os registros foram realizados em um Diário de Bordo com anotações manuscritas de todas as nossas impressões sobre o vivido na instituição, realizadas a partir de uma estruturação por tópicos, os quais tiveram por base situar as práticas pedagógicas com a leitura literária nos aspectos referentes: Que textos são utilizados? Como organizavam os espaços e tempos destinados à leitura literária? Como planejavam e como é desenvolvido com as crianças? No entendimento de André (1984, p. 53), “o pesquisador se propõe a retratar a situação pesquisada em suas múltiplas dimensões, ele vai buscar nos informantes a variedade de significados que eles atribuem a essa situação”.

Destacamos também relatos e conversas informais estabelecidas com os

sujeitos da pesquisa no intuito de nos aproximarmos de seus contextos e, com isso, tecer algumas reflexões, diálogos e problematizações acerca das ações e práticas pedagógicas observadas.

O primeiro dia de observação em cada turma buscou entender a rotina das crianças, principalmente quanto à prática de leituras literárias, conhecê-las e desenvolver uma comunicação afetiva, ainda que inicial.

Na escola campo desta pesquisa, a rotina é organizada com base nas regras instituídas pelo sistema de ensino municipal, respeitando o tempo em que o professor permanece na escola em interação com as crianças (26 horas por semana). Essa organização visa à garantia de 1/3 da carga horária dos docentes destinada a estudos e planejamentos e está regulamentada pela lei federal nº 11.738/2008.

Segue abaixo o registro diário desses momentos de observação.

☞ Infantil II – A

O primeiro dia de observação foi realizado no dia 14 de março de 2024, uma quinta-feira, à tarde. A entrada das crianças acontecia geralmente das 13h10 às 13h30min, porém as crianças podiam entrar após esse horário. Elas adentram a instituição de modo autônomo, logo que chegam são deixadas pelos familiares (pai, mãe, irmãos ou outros parentes), além de vizinhos(as) dos familiares que também têm filhos(as) na UEB. As crianças entravam pelo portão, reuniam-se no pátio antes de se dirigirem para a sala, demonstrando não só a apropriação que fazem do espaço, mas também da rotina.

Quando há uma necessidade maior de diálogo entre as famílias e a instituição, os pais e familiares das crianças podiam adentrar à escola a qualquer momento.

A professora P1 deixava as crianças brincando livremente nas mesas enquanto organizava a agenda e a atividade que irá para casa no caderno. Com o decorrer dos dias de observações, verificamos que as crianças já haviam interiorizado esse procedimento. Logo que elas iam chegando, abriam as mochilas e colocavam as agendas e/ou os cadernos na mesa da professora. Sendo assim, concluímos que, mesmo sem uma noção estruturada de tempo, as crianças conseguiam atribuir sentidos e significados aos momentos da rotina diária na UEB. A esse respeito,

Zabalda (1998, p. 52) comenta que as rotinas desempenham “[...] um papel importante no momento de definir o contexto no qual as crianças se movimentam e agem [...]”.

Passado esse primeiro momento, a professora reuniu as 14 crianças presentes em círculo para cantar algumas músicas, explorar o dia, mês e ano, bem como a quantidade de crianças presentes, finalizando com uma oração.

Na turma observada, durante a roda de conversa existiam momentos de diálogos, porém logo as crianças ficavam dispersas e não contribuía muito com o assunto. A concentração das crianças só era resgatada quando a professora iniciava o momento destinado às cantigas, o que nos remeteu à importância de desenvolver alguns elementos em prol da qualidade da educação:

[...] satisfazer as necessidades e interesses das crianças e envolvê-las cognitivamente e afetivamente, cada vez mais, com o seu próprio processo educativo. E ainda seduzí-las com o desafio de aprender a aprender, ampliando progressivamente seus horizontes de possibilidades, desejos, aspirações e realizações (Sousa, 1998, p. 23).

Logo após esse momento de roda com as atividades de rotina, a professora colocou as crianças para ouvirem na caixinha de som o poema “O NOME DA GENTE” de Pedro Bandeira, enfatizando sobre o nome das pessoas e a importância de ter um nome próprio. Sobre esse aspecto, Paiva (2009, p. 113) argumenta:

A escolha dos modos de ler reforça o importante papel do professor. Ao levar um livro literário para a sala de aula, ele deve antes procurar conhecê-lo, para planejar um trabalho a ser realizado que corresponda ao nível e expectativas dos alunos.

É importante frisar que o professor precisa ter a sensibilidade de disponibilizar “recursos que envolvam o leitor com o texto e, por meio desse envolvimento, promover a construção literária dos sentidos, isto é, o letramento literário dos alunos” (Cosson, 2014, p. 116).

Finalizou explorando com o grupo as respostas da pesquisa enviadas para/pela família sobre a escolha do nome, conforme vemos na imagem a seguir:

Figura 34- Atividade sobre a história do Nome

Em 13/03/24
p/casa

A HISTÓRIA DO MEU NOME

MEU NOME É:

ENZO LEVI SANTOS *Shaw*

QUEM ME DEU ESSE NOME FOI: MEU PAI *Shaw*

O SIGNIFICADO DO MEU NOME É: Enzo Príncipe
do Levi ligada unida

AGORA, MEUS PAIS VÃO CONTAR POR QUE DERAM ESSE NOME PARA MIM:

Por que achamos lindo e mu-
to bonito por que também
a Leilão

A HISTÓRIA DO MEU NOME

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024)

O texto em nenhum momento foi lido, nem explicado sobre o gênero narrativo e os aspectos inerentes a ele. Não observamos, também, qualquer discussão relativa às características da oralidade presentes nesse tipo de leitura. A atividade resumiu-se em apenas “ouvir o texto”. Entendemos essa atitude de P1 como uma “descaracterização da leitura dentro da escola” que, de acordo com Lerner (2002, p. 75), é um “tratamento dado à leitura que costuma ser feito na escola e acaba causando um distanciamento das crianças, chegando, até mesmo, a assustá-las, isto é, distanciá-las da leitura, em vez de aproximá-las dela”.

Embora creiamos que P1 perceba a importância que tem esse processo social e interativo do sujeito em contato com a língua, da mediação docente, da aproximação das práticas de leitura literária na Educação Infantil, ela valoriza algumas estratégias que caracterizam uma postura mecanicista de conceber a leitura.

Observamos também que nesse dia estavam presentes atividades, nas quais a leitura literária se direcionava para um momento formativo, constituindo, assim, um ambiente propício à sua escolarização, mostrando que as concepções vigentes de Educação Infantil continuam oscilando para a preparação para o Ensino Fundamental, sobretudo, no que se refere à preparação para a leitura e escrita, e o oferecimento de cuidados e proteção às crianças.

Percebemos assim a utilização da literatura como função pedagógica associada à transmissão de valores, coberta de interesses pedagógicos, em vez de uma leitura livre. Essa ideia utilitário-pedagógica nos acompanha desde o século XVIII, em que:

[...] esses livros não tinham apenas o objetivo de entreter a criança ou de transmitir-lhe noções morais. Muitos visavam, propriamente, transmitir, de maneira suave, os conhecimentos necessários às várias idades (Meireles, 1951, p. 99).

Às 15h30min, eles se organizaram para descer para o refeitório, lancharem e irem para casa, pois as crianças estavam saindo mais cedo por falta de lanche e por parte da equipe de serviços gerais está incompleta.

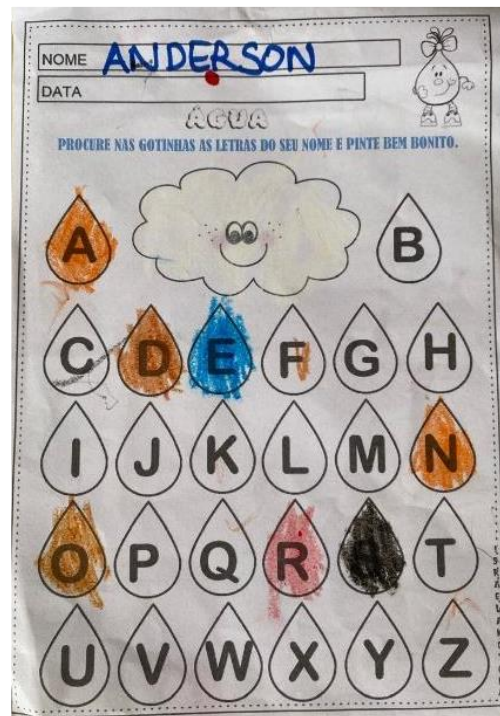
Nesse primeiro encontro, não foi possível estabelecer vínculos significativos com as crianças, mas configurou-se como momento de conhecimento da realidade escolar e, sobretudo, do contato com a rotina da escola e da turma em específico.

O segundo dia de observação ocorreu no dia 22 de março do corrente ano. Como observado no momento anterior, a professora P1 deixava as crianças brincando livremente nas mesas enquanto organizava a agenda e a atividade de casa no caderno. Logo após, reuniu as 19 crianças presentes em círculo para cantar algumas músicas, explorar o dia, mês e ano, bem como a quantidade de crianças presentes no dia, finalizando com uma oração e seguindo com a rotina.

Logo após, iniciaram uma roda de conversa sobre a importância da água para a vida das pessoas, dos animais, das plantas. Em seguida, ouviram a história “A gotinha plim plim” pelo celular e caixa de som da professora, finalizando esse momento com a escrita da letra inicial da palavra ÁGUA na caixa de areia.

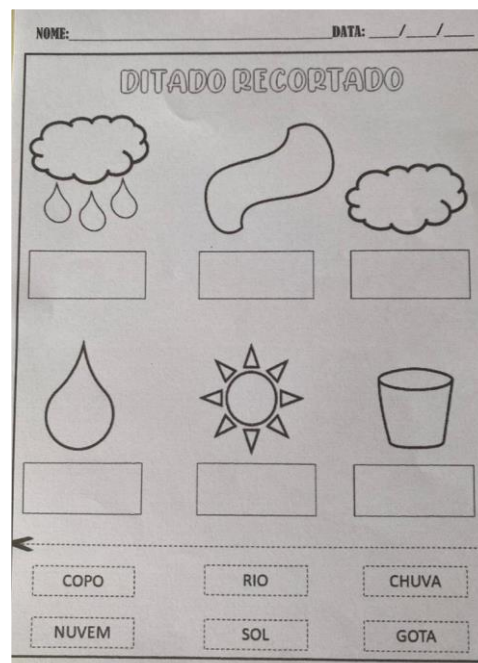
Posteriormente, em pequenos grupos, a professora realizou uma atividade sobre as letras do nome e enviou também uma atividade para casa sobre a temática, conforme mostra as imagens a seguir:

Figura 35- Atividade sobre as letras do nome



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024)

Figura 36- Atividade de ditado recortado



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024)

Percebemos que “atividades” dessa natureza não produzem muitos sentidos para as crianças, pois prevalece a decodificação e memorização de letras, o que não terá tanta funcionalidade na vida social desta. Vale destacar que “memorizar a relação entre som e letra, de conhecer o alfabeto, de articular letras para pronunciar sílabas, palavras e mesmo pequenos textos que – ainda que sejam corretos do ponto de vista gramatical – não concretizam o desejo de compreensão da criança” (Lugle; Mello, 2015, p. 193).

Mello (2010) reitera também que a tarefa de relacionar grafia com sons só faz sentido para a criança se ela compreender a função social da linguagem escrita. “Ao fazer a tarefa de escrita – em geral, repetitiva e sob a forma de cópia – sem poder atribuir ao que faz um sentido adequado à função da escrita, a criança acaba realizando a tarefa motivada por algo que é exterior ao ato de escrever” (Mello, 2010, p. 339).

Diante da análise dos dados coletados, podemos perceber que as professoras colaboradoras utilizavam muitas das vezes a leitura de textos literários como pretexto para introduzir ou aprofundar determinado conteúdo curricular e/ou para elaborar atividades com o intuito de alfabetizar suas crianças. Tal situação nos remete a Lajolo, o uso do texto literário na escola não pode constituir-se uma situação fechada em si mesma, que não leve em consideração “a dimensão ideológica, afetiva, histórica, linguística e discursiva de um texto” (Lajolo, 1989, p. 107).

Vale ressaltar que acreditamos que utilizar os livros de literatura infantil como mediadores pressupõe que as histórias lidas e contadas para/com as crianças permitem o desenvolvimento da imaginação, a ampliação do vocabulário e do conhecimento de mundo, bem como o contato com a escrita, que se apresenta como um elemento cultural presente na vida da criança desde o nascimento.

[...] a linguagem escrita está nas práticas sociais, o contato, a inserção e as experiências que envolvem a leitura e a escrita, como apontado, ocorrem antes do ingresso da criança na escola. Essas práticas discursivas de leitura e escrita, que envolvem o sistema simbólico e a tecnologia, constituem o conhecimento de mundo que a criança leva para a escola e (re)significa a partir das situações de aprendizagem (Giroto; Silveira, 2013, p. 23).

Nessa vertente, a literatura precisa ser abordada e trabalhada de maneira significativa para a criança, para que a criança perceba que a leitura de um livro pode levá-la a imaginar, sentir, questionar e, além disso, criar várias possibilidades de

entender, de confrontar e relacionar o texto lido com a sua realidade. Coadunando com os pensamentos de Paulino e Cosson (2009, p. 76):

Não se trata, como argumentos, de formar escritores, mas sim oferecer aos alunos a oportunidade de se exercitarem com as palavras, apropriando-se de mecanismos de expressão e estratégias de construção de sentidos que são essenciais ao domínio da linguagem escrita. Logo, tanto a leitura quanto a escrita literária são fundamentais para que a apropriação da literatura se efetive no contexto escolar, ambos são procedimentos complementares que se processam mediante a experiência literária.

Os dados também demonstraram que nessa turma havia uma preocupação com a aquisição da leitura e da escrita, pois a rotina deste dia foi planejada visando à apropriação pelas crianças dos códigos da linguagem escrita e, segundo a professora, isso acontecia pela necessidade de certa padronização dos processos de ensino-aprendizagem e pelas dificuldades apresentadas pela turma. Essa fala nos direciona para a expectativa dos pais e da sociedade de que a última etapa da Educação Infantil seja um pré-requisito para o Ensino Fundamental.

Nosso terceiro dia de observação ocorreu no dia 10 de abril do corrente ano. Estavam presentes 11 (onze) crianças e, como já de rotina, chegaram e se distribuíram em pequenos grupos entre as mesas com massinhas, legos e brinquedos disponíveis enquanto a professora organizava a agenda e a atividade que iria para casa no caderno.

Após o momento inicial da rodinha, a professora apresentou uma bacia contendo várias letras móveis do alfabeto e solicitou que cada criança localizasse a sua e apresentasse à turma.

Figura 37- Atividade com letras móveis



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024)

Após todos localizarem sua letra, a professora retomou a letra inicial do nome de cada criança, entregou massinha de modelar e solicitou que cada um fizesse a letra inicial do seu nome. Às 15h30min, eles se organizaram para descer para o refeitório lancharem e irem para casa.

Desse modo, é na apropriação do sujeito leitor com o objeto da cultura humana, o livro de literatura infantil, que a atividade de leitura gera a objetivação do próprio leitor. Diante do observado, reiteramos que adultos e crianças necessitam ter acesso a bens culturais, pois o desenvolvimento cultural ocorre ao longo da existência humana.

A respeito disso, Saito (2011, p. 97) afirma:

[...] Muitas vezes, a literatura infantil é tratada como um simples recurso para a introdução de uma atividade escrita ou como preenchimento de um tempo e não como uma possibilidade riquíssima de se trabalhar outros aspectos, tais como a imaginação, a criação, um melhor entendimento de mundo, a oralidade, o entendimento de sequenciação dos fatos e a própria leitura.

Em suma, apropriar-se dessa capacidade especificamente humana, a leitura como prática cultural, por meio das atividades literárias, em que os(as) professores(as) mediadores(as) criam novas necessidades humanizadoras para/com a criança aprendiz leitor, traz a formação de leitores e sujeitos críticos.

Infantil II – B

O dia 15 de abril foi o primeiro dia de observação na turma da professora P2. Nesse dia, estavam somente 9 crianças presentes. A professora colocou as crianças sentadas em suas mesas e iniciou registrando no quadro a quantidade das crianças presentes. Em seguida, fez a leitura do alfabeto e dos numerais até 30. Logo após, pediu que cada criança individualmente identificasse sua letra inicial no cartaz e a registrasse no quadro.

Percebemos na atividade desenvolvida por P2 a ausência de objetivos pedagógicos definidos. Ocorrendo, apenas, a leitura mecânica de letras, desqualificando assim o desenvolvimento psíquico e o conhecimento humano, o que também impede o desenvolvimento da autonomia, do gosto pela leitura e da formação de futuros leitores.

Vygotski (1995) lembra que incorremos em inadequações pedagógicas ao utilizar para o ensino da escrita uma proposta artificial, focada no código escrito. Também é possível dizer que, ao priorizarmos o domínio da técnica de correspondência grafema-fonema, não criamos necessidades autênticas de leitura na criança, uma vez que essa “atividade” fica esvaziada de sentido para o aluno, perde-se todo o contexto de produção/compreensão, ainda, a situação discursiva solicitada nesse processo (Bakhtin, 2005; Vygotski, 1995 *apud* Giroto & Souza, 2010).

Passado esse primeiro momento, a professora iniciou uma conversa com as crianças sobre o Dia do Livro Infantil, falando sobre Monteiro Lobato e os personagens do Sítio, somente de forma verbal, sem uso de qualquer imagem ou recurso, às crianças deixaram de entender que não conheciam as histórias do Sítio do Picapau Amarelo¹⁸, pois ao indagar sobre eles falaram sobre os personagens da Turma da Mônica.

Em seguida, a professora recolheu os cadernos com uma atividade sobre letra Inicial que havia ido para casa no dia anterior e questionou algumas crianças sobre quem a realizou, pois percebeu pela letra que não havia sido a criança que tinha feito. Logo após a professora se sentou para colar as atividades no caderno e as

¹⁸ "Sítio do Picapau Amarelo" é uma série de livros infantis do escritor brasileiro Monteiro Lobato. Eles narram as aventuras de Narizinho, Pedrinho (netos de Dona Benta, a dona do sítio), Emília (a boneca falante) e Visconde de Sabugosa (um sábio boneco feito de sabugo de milho). As obras infantis de Lobato trazem elementos culturais e científicos, além de uma linguagem simples. Elas também apresentam marcas da literatura fantástica. Assim, desenvolvem-se nas crianças a imaginação, o interesse pelo conhecimento e o amor pela rica cultura brasileira. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/literatura/monteiro-lobato.htm> Acesso em: 30 jun. 2024.

crianças ficaram livres, sem nenhuma atividade ou direcionamento do que poderiam ou não fazer.

Finalizaram o dia organizando as coisas, descendo para lanche e indo para casa.

O segundo dia de observação ocorreu no dia 17 de abril, esse dia iniciou com a pintura de uma viseira em alusão ao Dia Nacional do Livro Infantil¹⁹. Logo após as duas turmas foram unidas para um momento de roda de conversa. Esse momento iniciou com uma oração e músicas. Em seguida, a professora apresentou imagens dos personagens do Sítio do Picapau Amarelo, e conversou com as crianças sobre os animais que existem em um sítio. Após as crianças citarem vários exemplos, iniciou-se a leitura do livro “Cadê o pintinho”, apresentando elementos da capa, como: autor, ilustrador e imagens, indo de acordo com as ideias de Bakhtin (2011, p. 316): “ver e compreender o autor de uma obra significa ver e compreender outra consciência, a consciência do outro e seu mundo, isto é, outro sujeito”.

Durante a leitura do texto, a professora explorou também as onomatopeias presentes no texto, o que permitiu às crianças compartilharem memórias, transmitirem emoções e sensações de maneira mais viva e experiências relacionando-as com a narrativa, essencial para a formação de leitores críticos, pois ao lê-las utilizou também os gestos, diferentes entonações, expressões faciais para que as crianças estabelecessem relações ativas com o texto e o compreendessem.

A presença e exploração das onomatopeias no texto promoveu o processo de significação e sentidos na leitura. Dessa maneira, remetemo-nos ao pensamento de Brait (2001, p. 77) que elucida que para Bakhtin “a linguagem não é falada no vazio, mas numa situação histórica e social concreta, no momento e no lugar da atualização do enunciado”.

Destaca-se pelas observações que a leitura ocorria pela iniciativa da professora da sala, nos remetendo ao que Corsaro (2011) chama de subordinação das rotinas culturais aos adultos com quem as crianças convivem. Ele afirma que “Embora as crianças desempenhem um papel ativo na produção de rotinas de culturas com adultos, elas geralmente ocupam posições subordinadas e são expostas a muito

¹⁹ Dia Nacional do Livro Infantil é a data escolhida para celebrar a literatura infantil nacional. Isso porque, nesse dia, em 1882, nasceu o escritor Monteiro Lobato, considerado o pai da literatura infantil brasileira." disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/datas-comemorativas/dia-nacional-livro-infantil.htm>. Acesso em 30 jun. 2024.

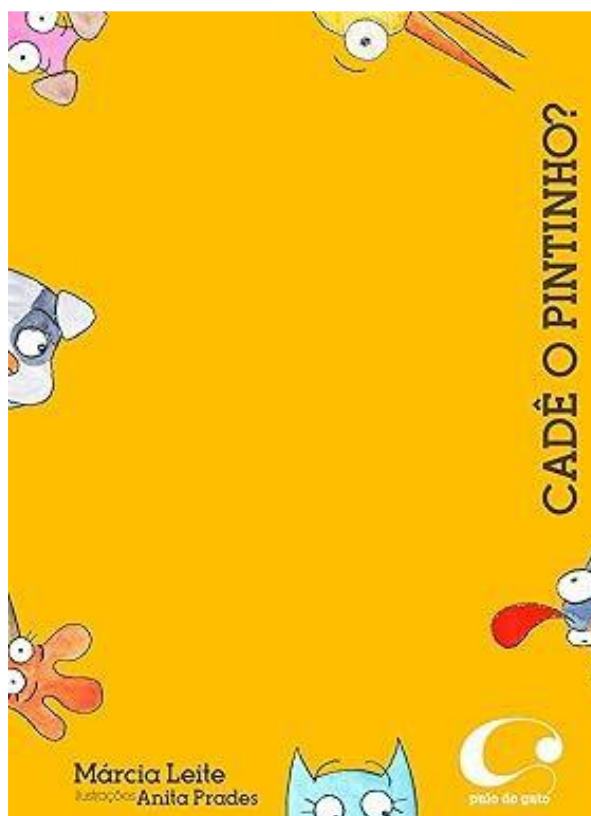
mais informações culturais do que elas podem processar e compreender” (Corsaro, 2011, p. 128).

As relações entre o leitor e a sociedade também se dão por meio do posicionamento que esses leitores assumiram diante da ficção: quanto mais demonstraram conhecer seu contexto e terem consciência dele, maior é o campo de atuação da ficção, mais ela tem a lhes oferecer (Zilberman, 2003).

Vale destacar que a professora fez a leitura do livro sem apresentar as crianças as imagens dele. O que impossibilitou às crianças a produzirem sentidos ao texto por meio da relação texto e imagem. Sobre isso, Paiva (2016, p. 46) afirma que:

A leitura de imagens pode e deve ser objeto de ensino por duas razões. Primeiramente, porque existem regularidades e tipificações no curso de processamento da leitura das informações pelos leitores de textos imagéticos que podem ser sistematizadas para o ensino. Segundo, porque parece faltar àquele leitor com menos experiência em eventos de letramento com textos imagéticos a habilidade complexa de relacionar informações não verbais e ainda, quando necessário, relacioná-las com outras informações verbais [...].

Face ao exposto, segue a imagem do livro explorado pela professora colaboradora:

Figura 38- Livro “Cadê o pintinho”²⁰

Fonte: Márcia Leite, 2010

A descrição dessa atividade de leitura literária realizada na turma de P2 nos deu também a dimensão do caráter social da leitura e da troca de experiências proporcionada por meio dessa interação entre os sujeitos, visando assim, uma construção dialógica da aprendizagem, uma vez que foi possível perceber como as crianças se apropriaram dos significados por meio da linguagem, da interação verbal e dialógica, da comunicação. Nesse sentido, os significados não existem sem as relações internas da atividade humana e sem a consciência (Vygotsky, 2001).

Dessa maneira, as crianças vão se familiarizando com os textos, até se tornarem também mediadores nas leituras:

[...] uma das primeiras competências adquiridas pela criança frequentadora da sessão de mediação é a tomada de consciência de que o livro é portador

²⁰ O livro Cadê o Pintinho? De Márcia Leite, propõe uma divertida interpretação e um desafio visual para a conhecida cantiga infantil. As ilustrações coloridas e cheias de humor provocam imediata identificação do pequeno leitor, garantindo a compreensão do texto até mesmo para aqueles que ainda não sabem ler. O pulo do gato: em cada dupla de páginas, um animal e sua respectiva voz são apresentados, provocando a construção de uma pirâmide de texto e de bichos. A pergunta que dá título ao livro orienta o esconde-esconde em que o leitor é o pegador à procura do pintinho que se esconde em diferentes lugares entre os animais. **Fonte:** <https://indicalivros.com/livros/cade-o-pintinho-marcia-leite> Acesso em: 04 jun. 2024.

de histórias e de que essas histórias são fixas, por serem escritas. As brincadeiras, como mostramos, pontuam a construção de saber. [...] Gradativamente, a criança adquire a consciência de que o livro é portador de uma história fixa da qual ela pode se aproximar, mas à qual apenas o mediador tem acesso pleno, por saber ler (Bajard, 2012, p. 82 - 83).

Logo após, partiram para a realização de uma atividade de pintura com tinta guache do cabelo da boneca Emília e da roupa da mesma utilizando giz de cera.

Figura 39- Atividade sobre o Dia do Livro Infantil



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024)

Percebemos uma certa centralidade da professora nas decisões e no direcionamento dessa atividade, o que nos levou a uma reflexão sobre a importância de se compreender melhor as dimensões estéticas que envolvem o fazer infantil. Segundo a autora Gouvêa (2011, p. 561):

Cabe compreender o papel central que a produção artística exerce na construção da subjetividade e das culturas infantis, destacando a importância de uma educação estética, fundamental em um projeto de formação humana.

Essa autora alerta-nos de que as produções infantis constituem representação do mundo, com uso de linguagens, ordenação do mundo interno, através do uso de signos pictóricos (Gouvêa, 2011).

O terceiro dia de observação nesta turma ocorreu no dia 18 de abril,

momento este que, em parceria com todos os outros segmentos da escola, todas as professoras se reuniram no pátio para um momento coletivo de contação de histórias em alusão ao Dia Nacional do Livro Infantil. Iniciaram o momento cantando algumas músicas infantis e conversando com as crianças sobre Monteiro Lobato e sua importância para a literatura infantil nacional, apresentando imagens de personagens do Sítio do Picapau Amarelo.

Vale salientar que nesse dia as professoras expuseram o livro para as crianças acompanharem a narrativa por meio das ilustrações, o que nos leva a pensar que esse também é um critério para escolha do livro: extensão e relação do texto escrito e/ou com imagens.

Como bem nos destaca Faria (2012, p. 38):

a relação ilustração e texto escrito precisa levar em conta que:[...] entrosam-se, completam-se, com a ilustração destacando os momentos significativos da história e facilitando a sua compreensão pela criança, enquanto o texto escrito dá mais detalhe sobre o que se passa, sem desviar a leitura das funções específicas do escrito e de seu componente literário.

Logo após as professoras e algumas crianças da turma da creche fizeram uma dramatização da história Os Três Porquinhos. Após a escolha da história, as professoras escolheram quem iria representar cada personagem. Esse momento foi extremamente rico, pois as escolhas foram feitas com base em referências e desejos afetivo-emocionais das crianças (Paiva, 2010).

A imagem a seguir mostra a participação das crianças durante esse momento literário:

Figura 40- Momento literário na escola lócus da pesquisa



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024)

A imagem acima destacou a participação das crianças na dramatização da história, onde as máscaras dos personagens e as imagens das casas tornaram-se objetos de desejo, de encantamento, pois com o objeto em mãos, as crianças conseguiram materializar os acontecimentos narrados na história. Foi interessante perceber que os suportes nos quais a leitura literária circula exercem, também, o papel de mediadores do processo de produção de sentidos pela criança para o texto literário, favorecendo uma aproximação das crianças com experiências literárias significativas. Isso promove a transformação do mundo cultural através da atribuição de novos significados para este.

Segundo Vygotsky (2009, p. 8),

O desenvolvimento da criança encontra-se intimamente ligado à apropriação da cultura. Essa apropriação da criança implica uma participação ativa dela na cultura, tornando próprios dela mesma os modos sociais de perceber, sentir, falar, pensar e se relacionar com os outros.

Percebemos, nessa prática pedagógica das professoras da instituição lócus da pesquisa, a atenção voltada ao lúdico, bem como a preocupação com a organização dos espaços educativos significativos para as crianças e que elas estivessem em um espaço colorido, acolhedor, alegre, e com diversos materiais acessíveis, possibilitando assim a abertura para a reinvenção e para o aprendizado

junto às crianças, principalmente ao vê-las como protagonistas do processo educativo, pois ao privilegiar o protagonismo da criança leitora em sua aprendizagem criou-se a oportunidade para que conhecesse a si própria como produtora de sentidos. Logo, um ambiente preocupado com o desenvolvimento da qualidade humana no acesso à cultura e desenvolvendo nas crianças novos interesses e novas necessidades humanizadoras.

A prática de leitura dramatizada possibilitou a incorporação de várias linguagens artísticas, favorecendo a formação do leitor. Nesse momento em que a docente, a partir do livro literário, juntamente com as crianças, utilizou-se dos gestos, das palavras, das fantasias e das expressões corporais para a dramatização da história, estabeleceu uma interação com outras linguagens artísticas. A escritora Abramovich enfatiza a relevância dessa atividade para elas:

Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias [...]. Escutá-las é o início da aprendizagem para ser leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo [...]. É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as houve com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar... Pois é ouvir, sentir e enxergar com olhos do imaginário. (Abramovich, 2009, p. 17).

Concluimos que momentos como este precisam ocorrer com mais frequência na escola, para incentivar a formação de uma criança crítica, reflexiva e atuante na sociedade.

Figura 41- Momento literário na escola lócus da pesquisa



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024)

Essas práticas literárias desenvolvidas na escola lócus da pesquisa, como a “roda de leitura”, “leitura em voz alta” e “dramatização” conduzem para o que Cademartori (2010, p. 11) relata sobre a literatura infantil:

Para quem valoriza a dimensão existencial da leitura literária, no entanto, promover, intermediar, comentar a literatura infantil é modo de oferecer aos pequenos um tipo de informação e de recorte do mundo distintos daqueles que consomem diariamente. [...].

Constatamos também que, em alguns momentos, as professoras trabalharam com a Literatura Infantil voltada também para o caráter moralizante do texto – como se alimentar bem, como se comportar, como cuidar da água etc. O que separa um pouco a literatura infantil da arte literária, como também reforça a ideia de que a leitura literária para crianças é tarefa escolar e serve para ensinar algo que deve refletir no comportamento da criança: “[...] uma literatura é produzida para a escola, para os objetivos da escola, para ser consumida na escola e pela clientela escolar” (Paiva, 2006, p. 129).

Desse modo, testemunhamos a preocupação com temas voltados aos valores humanizantes e moralizantes nos textos escolhidos pelos mediadores, contudo, a literatura bem realizada envolve diversas emoções e sentimentos.

Cumpramos observar que também houve a presença de momentos em que a Literatura Infantil foi trabalhada não só visando a decodificação de símbolos (ler), ou temas moralizantes, mas, sobretudo, na compreensão, na dimensão humanizadora, trabalhada como contexto, com práticas de leitura literária efetivas, que proporcionaram aos sujeitos que delas participam uma formação cultural, experiências singulares com o mundo e consigo, permitindo que construíssem sentido ao vivido (Soares, 2007).

Ressaltamos que a interação docente nos mostrou uma oportunidade para estimular as práticas de leitura literária. Quando as crianças são colocadas nesta situação, elas são capazes de compreender a narrativa, expandir sua imaginação, desenvolver a criatividade, ampliar seu repertório linguístico e fazer suas próprias escolhas até se tornarem leitores e se envolverem com os temas da obra, assumindo assim o protagonismo de suas próprias experiências com a linguagem. O processo interativo nas práticas de leitura literária é imprescindível para a construção do perfil leitor das crianças. Cosson (2014, p. 115) destaca que:

É essa prática de ler e discutir os textos que constitui qualquer aula de literatura, ou seja, uma aula de literatura é, antes de mais nada, um momento em que se promove uma interação com os textos literários. Uma interação que leva o aluno a conhecer e até a fazer do texto literário uma referência em sua vida [...].

Portanto, o acesso restrito e limitado das crianças às aprendizagens elaboradas pela mediação de bens culturais, como o livro literário, pode, conforme nos mostra Vygotsky (1995), impedir ou dificultar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores que permitem uma atuação consciente do homem na prática social.

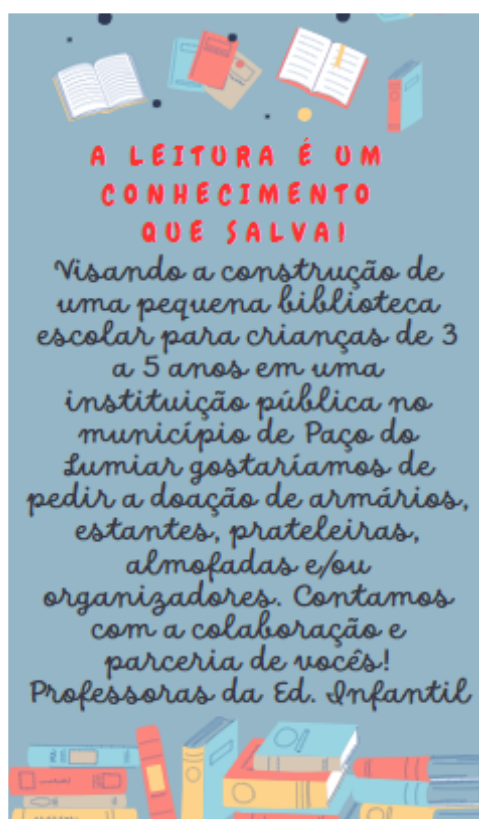
Ao acompanhar a rotina das turmas do Infantil II da instituição lócus da pesquisa, observamos, empiricamente, que a escola ainda destina pouco tempo para as atividades leitoras. Muitas vezes, nesses tempos a leitura, reduz-se a questionamentos sobre o livro lido. Nesse entendimento, Bakhtin (2017, p. 102) sustenta que:

[...] cada movimento, cada gesto, cada experiência vivida, cada pensamento, cada sentimento – deve ser um ato responsável; é somente sob esta condição que eu realmente vivo, não me separo das raízes ontológicas do existir real. Eu existo no mundo da realidade inelutável, não naquele da possibilidade fortuita.

Durante os dias de observação, sentimos falta de as crianças terem contato físico com as obras, o qual ficava a uso exclusivo da professora que os apresentava durante os momentos de leitura, sendo que a experiência literária também está relacionada ao contato da criança com o objeto livro. Os livros precisam circular entre as crianças.

Um fato que nos chamou atenção foi a instituição não possuir biblioteca escolar. Neste sentido, é necessário entender que a leitura e sua mediação é um processo cultural, portanto, “não pode ignorar a importância de uma biblioteca aberta, interativa, espaço livre para a expressão genuína da criança e do jovem.” (Carvalho, 2002, p. 23). Face a esse contexto, suscitamos no grupo a necessidade de criação de um espaço para que as crianças pudessem ter esses momentos. A escola possuía uma sala vazia, portanto sugerimos que fizéssemos uma campanha de arrecadação de livros literários e móveis para a criação desse espaço. As mesmas gostaram da iniciativa e se propuseram a colaborar com a campanha.

Figura 42- Card da Campanha de doação para construção da biblioteca escolar



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024)

Um dos papéis do mediador para a formação do leitor remete-se ao de

equipar as escolas com espaços de leitura, bem como valorizar o profissional que atua diretamente na formação desses leitores. Coelho (2000, p. 15) enfatiza que:

É ao livro, à palavra escrita, que atribuímos a maior responsabilidade na formação da consciência de mundo das crianças e dos jovens. Apesar de todos os prognósticos, e até apocalípticos, acerca do futuro do livro (ou melhor, da literatura), nesta nossa era da imagem e da comunicação instantânea, a verdade é que a palavra está mais viva do que nunca.

Refletindo sobre o que escreveu Coelho (2000), mesmo com todo avanço tecnológico e midiático, a oferta a essa literatura deve permanecer e preponderar nos ambientes escolares.

Portanto, a criação de um espaço de leitura na escola possibilita que todas as crianças tenham a oportunidade de ler, “aos que têm livros em casa e aos que não têm; aos que dedicam tempo e lazer à leitura e aos que só leriam os minutos dedicados a realizar as tarefas escolares na aula” (Colomer, 2007, p. 125).

É importante refletir que não basta equipar um espaço com materiais de leitura se não estiverem asseguradas as condições para a sua utilização. A leitura precisa acontecer em outros espaços da escola, além das salas de aula, e a biblioteca é um ótimo local para atividades de leitura, onde às crianças podem encontrar facilmente livros sobre diversos temas, além de poder proporcionar as crianças o empréstimo de livros.

Como já mencionamos, no primeiro dia de observação, tínhamos também o intuito de conhecer e nos familiarizarmos com as crianças, professoras, escola e o espaço de trabalho das docentes. Foi possível identificar que cada turma possuía uma sala onde realizava a maior parte das atividades, nesta sala existiam alguns mobiliários como mesas, cadeiras, armário e prateleiras, além de alguns brinquedos e jogos.

Figura 43- Sala de Aula Infantil II A



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024)

Figura 44- Sala de Aula Infantil II B



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024)

Na UEB, lócus da pesquisa, apesar de não haver uma biblioteca, cada sala

possuía um pequeno acervo, composto por livros distribuídos pelo PNLD²¹ Literário²² de 2018, de livros adquiridos com recursos próprios das professoras e trazidos por algumas crianças.

Figura 45- Cantinho da Leitura - Infantil II B



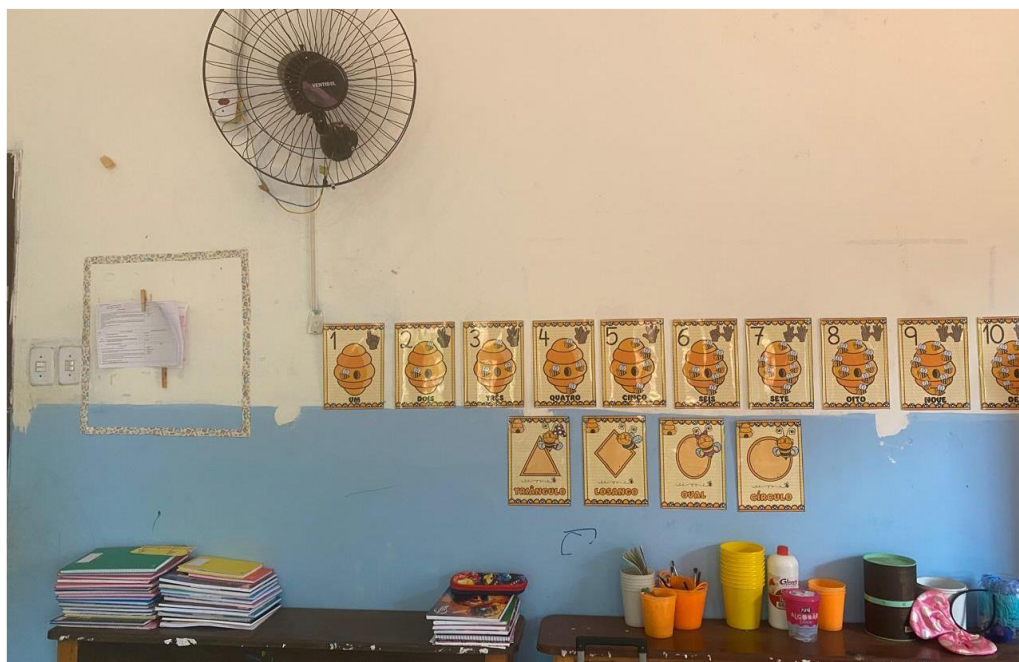
Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024)

Cabe ressaltar que, nas salas de aula observadas, a grande maioria dos materiais, brinquedos e outros objetos (bem como os murais) encontrava-se ao alcance das crianças. Isso nos leva a crer na relevância dos espaços e ambientes da instituição de Educação Infantil (em suas múltiplas dimensões que vão da infraestrutura à dimensão relacional) para a construção das experiências das crianças.

²¹ O PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático) é regulamentado pelos Decretos 12.021/2024 e Decreto 9.099/2017 e tem como objetivo a avaliação, aquisição e distribuição de materiais didáticos e demais materiais de apoio à prática educativa para toda a rede pública de ensino básico do país. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/eb/programa-nacional-do-livro-e-do-material-didatico/programa-nacional-do-livro-e-do-material-didatico-pnld>. Acesso em: 20 jun. 2024.

²² O PNLD literário é decorrente da fusão de dois grandes programas do Governo Federal: o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Disponível em: <https://www.companhiadasletras.com.br/PNLD/>. Acesso em: 20 jun. 2024.

Figura 46– Foto da sala de aula do Infantil II A



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024)

Não foi fácil chegar até aqui, pois foi preciso muita força e persistência para prosseguir, diante de todo o descaso e desmonte que a educação do município estava vivendo, mas essa dissertação nos encorajou a acreditar que é possível formar, desde a Educação Infantil, leitores conscientes e críticos. Destacamos também as limitações no processo formativo levando à ausência da aplicabilidade do produto da pesquisa no espaço educativo. Porém, é importante salientar que, mesmo com esses percalços no caminho, a readaptação do projeto de pesquisa devido à interdição da escola por 04 (quatro) meses para reforma, a mudança por 03 (três) vezes de gestores escolares durante a realização da pesquisa, além da falta de profissionais e insumos básicos para o funcionamento da mesma, conseguimos concluir esta investigação, pois “[...] Literatura, nesse sentido, é a vida se vivendo em nós; é, em nosso ponto de vista, um espaço estético de reinvenção” (Amorim, 2022, p. 10).

Reiteramos que o período de observação também foi importante, para que pudéssemos organizar e refletir sobre as sequências básicas que iriam compor o produto dessa pesquisa com base no que as professoras já realizavam para, então, fazer novas proposições. Nesse sentido, a perspectiva das intervenções foi a de propor mais elementos para a prática da leitura literária na rotina da instituição, pois:

Muitos alunos talvez não tenham muitas oportunidades fora da escola de familiarizar-se com a leitura; talvez não vejam muitos adultos lendo; talvez ninguém lhes leia livros com frequência. A escola não pode compensar as injustiças e as desigualdades sociais que nos assolam, mas pode fazer muito para evitar que sejam acirradas em seu interior. Ajudar os alunos a lerem, a fazer com que se interessem pela leitura, é dotá-los de um instrumento de aculturação e de tomada de consciência cuja funcionalidade escapa dos limites da instituição (Solé, 1998, p. 51).

Visando ao último objetivo dessa pesquisa: Elaborar, de forma colaborativa com as professoras, um guia contendo subsídios para a organização de sessões de mediação de leitura literária numa perspectiva humanizadora, na subseção a seguir apresentamos o produto educacional, bem como o seu processo de construção que contou com a colaboração das professoras sujeitos desta pesquisa.

4.5 Descrição do Produto da Pesquisa

A presente dissertação está vinculada à Universidade Federal do Maranhão (UFMA), do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB). A professora-pesquisadora integra o grupo de pesquisa Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino da Leitura, Escrita e Formação Docente – GELEF. Fato em destaque, visto que a vinculação a um grupo de pesquisa contribuiu também para a discussão teórica e a organização de sessões de mediação de leitura literária com crianças de 4 e 5 anos.

No Mestrado Profissional, distintamente do Mestrado Acadêmico, o mestrando necessita desenvolver um processo ou produto educativo e aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo. Esse produto pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de videoaulas, um equipamento, uma exposição, entre outros. A dissertação/tese deve ser uma reflexão sobre a elaboração e aplicação do produto educacional, respaldada no referencial teórico metodológico escolhido (Brasil, 2019, p. 15).

Reiteramos que a elaboração de um produto educacional é uma das exigências do Mestrado Profissional em Educação, que por ser desenvolvido a partir de um processo de investigação deve ter como elemento norteador a relação entre teoria e prática (Pereira, 2019). Sendo assim, como requisito para a obtenção do título de Mestre, o Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB) exige a elaboração do Produto Educacional, que, segundo o REGIMENTO

nº 04/2019, de 28 de maio de 2019, deve vir como apêndice no texto dissertativo.

Parágrafo Único: A dissertação deverá conter o produto da pesquisa como Apêndice, assim como deve estar descrito e explicado no corpo do texto dissertativo. Caso não cumpram essas exigências, a Dissertação deverá ser devolvida para o(a) discente regularizar essa situação, antes da defesa (Art. 23).

Ressaltamos que o Produto Educacional se apresenta como forma de divulgação das pesquisas realizadas durante o Mestrado Profissional e caracteriza-se por meio de estratégias educativas que favorecem a prática pedagógica.

De acordo com Pereira (2019, p. 19):

Acreditamos que o processo da pesquisa aplicada indica ou sugestiona o formato que os resultados deverão assumir (obra de arte, blog, dissertação, software, dentre outros). O importante é que tal formato seja fidedigno ao processo da pesquisa que levou a esses produtos, demonstrando a relação teoria e metodologia, conhecimento e prática profissional, avanço científico e inovação tecnológica. Para isso, o rigor é parte essencial do produto final.

Atendendo a tais exigências, elaboramos um Guia para a organização de sessões de mediação de leitura literária com crianças de 4 e 5 anos para auxiliar e/ou inspirar os(as) professores(as) em sua prática educativa no que concerne subsidiar o processo de mediação de leitura literária na Educação Infantil (Infantil II), a partir da égide da THC, bem como, por fomentar nos(as) professores(as) reflexões sobre a realidade da coletividade, sobre sua prática pedagógica e formações.

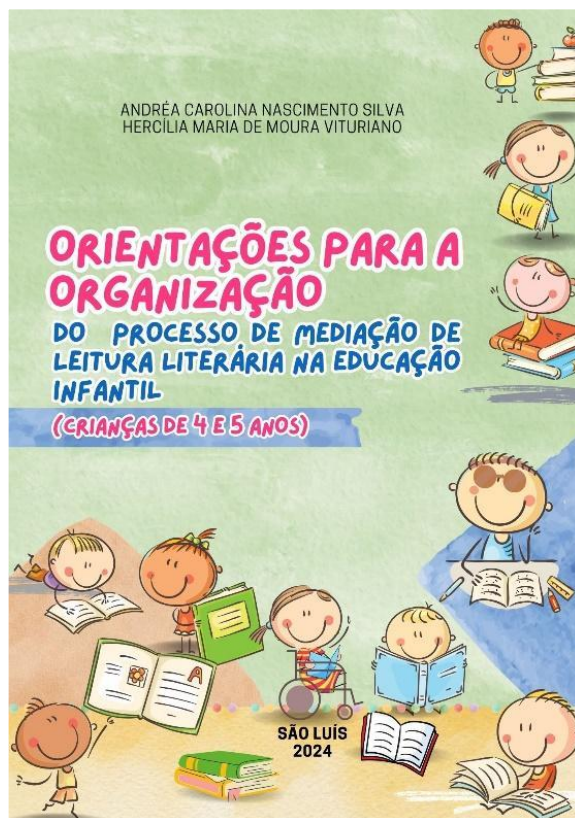
Orientações para a organização de sessões de mediação de leitura literária com crianças de 4 e 5 anos é a denominação dada ao instrumento didático-metodológico investigativo, orientado fundamentalmente pela Teoria Histórico-Cultural, que apresenta as contribuições dos seus pressupostos teóricos para a organização do trabalho docente direcionado ao processo de mediação de leitura literária na Educação Infantil, o que atende a questão problematizadora da pesquisa.

As recomendações propostas ressaltaram a importância da prática de leitura literária na Educação Infantil. Vale destacar que não pretendíamos solucionar repentinamente os problemas da prática pedagógica acerca da leitura literária nesta etapa da educação básica mas que tais sequências básicas possibilitassem que a leitura seja ensinada de forma dialógica, visando a compreensão, a atribuição de sentidos, pois “o ato de ler é um processo dialético e cumulativo, que avança a todo o momento, nunca está acabado e, ao mesmo tempo, não elimina o anterior, pelo

contrário, faz o uso deste para a próxima leitura” (Martins, 2018, p. 34).

Segue abaixo imagem da capa do Produto Educacional:

Figura 47- Capa do Produto Educacional



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024)

O Guia teve o intuito de propor reflexões e dialogar com professores(as) da Educação Infantil sobre a importância do processo de mediação de leitura literária nessa etapa como processo de humanização da criança, onde estariam materializadas as reflexões sobre concepções de Educação Infantil, criança, linguagem, leitura literária e mediação a partir de alguns pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. As proposições do referido produto foram desenvolvidas em forma de sequência básica, em colaboração com as professoras, como possibilidades de diferentes estratégias para a utilização da leitura literária, adequando-as à realidade da sala de aula e das crianças, contribuindo, dessa forma, para uma aprendizagem significativa.

O público-alvo do produto são crianças, com a faixa etária entre quatro e cinco anos e onze meses de idade, da Educação Infantil. Para contemplar os direitos de aprendizagem na Educação Infantil, os campos de experiências e os objetivos de

aprendizagem e desenvolvimento, tomamos como estratégia de ensino o modelo de sequência básica sistematizado por Cosson (2022). Tal sequência estrutura-se em torno de quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. Essa sequência é uma estratégia de ensino que consiste em estratégias planejadas e desenvolvidas com base em conceitos científicos que serão adaptados aos interesses e conhecimentos prévios das crianças, permitindo verificar como os sujeitos interagem e seu conhecimento sobre temas relevantes.

A primeira etapa da sequência básica, a motivação, segundo Cosson (2022, p. 77), “consiste em uma atividade de preparação, de introdução dos alunos no universo do livro a ser lido”. O processo de motivação é fundamental, e deve começar no próprio professor. O interesse pela literatura deve estar impregnado no docente da área, como um ideal de ensino. Cosson (2022, p. 52) diz que os profissionais da área necessitam ter “[...] a consciência de que a leitura envolve saber e prazer”.

Na segunda etapa da sequência, temos a introdução. “Chamamos de introdução a apresentação do autor e da obra” (Cosson, 2022, p. 57). O autor supracitado atenta para o fato da importância da introdução como uma preparação do aluno para receber o texto a ser lido. Ter o cuidado de escolher textos e apresentar o autor, as características do texto, antes de levá-los à leitura propriamente dita, permite que criem expectativas sobre o que será lido. Essas expectativas criadas por eles, são positivas, pois possibilitam uma maior compreensão na hora da leitura. Contudo, de acordo com Cosson (2022), devemos ter cuidado ao prepararmos a introdução, de modo que essa não se torne cansativa para o aluno. “No momento da introdução, é suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas àquele texto” (Cosson, 2022, p. 60).

A terceira etapa corresponde à leitura dos textos literários. Essa é a etapa na qual o aluno entrará no mundo da leitura literária, é nela que novos horizontes serão descobertos, surgirão novos olhares acerca de si e do outro, o aluno terá uma percepção de mundo que não havia tido antes das leituras.

Para a quarta etapa, Cosson (2022) reservou o momento da interpretação dos textos lidos. É na etapa da interpretação que podemos observar se as etapas que a antecederam foram exitosas. “[...] a interpretação parte do entretecimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (*ibidem*, p. 64). Compreender o sentido do texto, a relação de significados que ele estabelece nas

suas linhas e entrelinhas, o que o autor quis dizer, o diálogo entre texto e contexto, faz do leitor um coautor, e isso faz parte da competência leitora que queremos que os nossos alunos alcancem.

Assim, o produto foi uma sugestão para o trabalho com a leitura literária na Educação Infantil, o que não significa atividades prontas a serem seguidas. Acreditando que a colaboração tem potencial para transformar, as professoras colaboraram com sugestões de estratégias para os momentos de mediação, assim como na escolha dos livros literários utilizados nas proposições do Guia.

Corroboramos Desgagné (2007, p. 28) ao afirmar que:

[...] a dimensão colaborativa da pesquisa se deve menos ao fato de os docentes participarem das etapas específicas da dimensão da pesquisa e mais ao fato de os conhecimentos construídos no processo serem o produto de uma constante negociação e mesmo “mediação” que o pesquisador assume entre “prática e teoria” ou “teoria e prática”.

O percurso formativo (apresentado na subseção 4.4.2) foi realizado no período de dois meses com as professoras colaboradoras e coordenadora pedagógica da instituição lócus da pesquisa, constituíram-se em momentos de estudos, reflexão e discussão sobre aspectos que envolviam a prática de leitura literária na Educação Infantil. Para tanto, o Guia de Orientações para a organização do processo de mediação de leitura literária na Educação Infantil (crianças de 4 e 5 anos) foi organizado da seguinte forma:

Figura 48- Sumário do Produto Educacional



The image shows a colorful, hand-drawn style table of contents on a green textured background. The title 'SUMÁRIO' is at the top in orange. The table lists chapters with their page numbers in blue. A cartoon character is reading a book in the bottom right corner.

04	06
APRESENTAÇÃO	INTRODUÇÃO
09	15
2 LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	3 MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA
17	21
3.1 MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA: ATIVIDADE GUIA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	4 OS LIVROS LITERÁRIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CRITÉRIOS PARA ESCOLHA
26	42
5 PROPOSIÇÕES DE SESSÕES DE MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA	6 CONSIDERAÇÕES FINAIS
45	47
REFERÊNCIAS	CONHECENDO A AUTORA
48	
CONHECENDO A AUTORA	

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2024)

Concluimos esta seção na esperança de que outros(as) professores(as) possam se beneficiar deste Produto Educacional que trouxe aspectos teóricos e práticos capazes de fundamentar a prática docente. A seguir, na próxima seção desta dissertação, apresentamos nossas Considerações Finais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação originou-se da tentativa de compreender, a partir dos pressupostos da teoria Histórico-Cultural, a importância da leitura literária como processo de humanização na Educação Infantil, com vistas à elaboração de um guia contendo subsídios para a organização de sessões de mediação de leitura literária numa perspectiva humanizadora. Em face da riqueza dos dados coletados, sintetizamos reflexões e apontamos possibilidades de continuidade.

Esta inquietação se concretizou por meio de quatro questões norteadoras:

(1) Quais as concepções de Educação Infantil, criança, linguagem, leitura literária e mediação a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e sua relação com o contexto da pesquisa? (2) Quais as concepções e práticas das professoras colaboradoras relativas à mediação de leitura literária no contexto investigado? (3) Quais as relações e perspectivas para implementação de situações de mediação de leitura literária numa perspectiva humanizadora no campo de investigação; (4) Como elaborar, de forma colaborativa com as professoras, um guia contendo subsídios para a organização de sessões de mediação de leitura literária numa perspectiva humanizadora?

Assim sendo, adentramos ao espaço escolar da UEB localizado no município de Paço do Lumiar/MA e trilhamos os pressupostos da pesquisa de Intervenção em Educação do tipo Colaborativa, para alcançar os objetivos desta pesquisa. Lembrando que a Pesquisa Colaborativa se constitui num instrumento relevante de formação continuada, uma vez que ao refletirem coletivamente – pesquisador e pesquisado – sobre o fazer pedagógico, cada profissional analisa-o à luz da teoria, confrontando-a com as informações adquiridas no contexto da pesquisa, tendo a oportunidade de reconstruí-los (Ibiapina, 2008).

Deste modo, tecemos considerações acerca das ações que realizamos e de que forma foram respondendo às questões que provocaram o movimento de busca explicitado nas ideias iniciais propostas nesta seção.

Inicialmente, nos propusemos a situar as concepções de Educação Infantil, criança, linguagem, leitura literária e mediação a partir de alguns pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, onde constatamos que, de acordo com os princípios da THC, a aprendizagem é a fonte do desenvolvimento e assim sendo, percebemos que a criança desde pequena é capaz de estabelecer relações com o mundo que a cerca, e

de aprender. Por tal motivo, a infância é um dos períodos mais importantes da vida humana, à medida que forma as bases orientadoras para novas aprendizagens. Se a escola e os professores compreendessem o papel essencial do processo educativo no processo de humanização e compreendessem como se dá o processo de aprendizagem, poderiam organizar vivências na Educação Infantil que sejam intencionalmente provocadoras da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças pequenas.

Posteriormente, trouxemos para o contexto discursivo os aspectos relacionados às concepções de Educação Infantil, criança, linguagem, leitura literária e mediação das professoras colaboradoras, onde percebemos como as professoras concebiam as crianças dessa faixa etária e seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Com a análise dos dados, no que diz respeito às concepções de leitura e de criança, foi possível verificar que as professoras desenvolvem propostas voltadas para a aquisição da leitura e da escrita, para que possam ser mais bem preparadas para corresponderem às expectativas do nível seguinte. Há a predominância da ideia da leitura como decodificação de sinais gráficos e a tendência em realizar a leitura de poucos gêneros discursivos com as crianças dessa faixa etária – em geral, dos contos de fada. Percebemos também que as práticas de leitura das professoras ocorriam no ambiente escolar e não denotavam uma preocupação em se estender em ambientes extraescolares por meio de empréstimo de livros ou outras iniciativas.

Logo após, para responder ao terceiro objetivo desta pesquisa, desafiamos-nos a verificar como as professoras colaboradoras organizavam os espaços e tempos destinados à leitura literária e o seu processo de mediação com as crianças de 4 e 5 anos no contexto investigado, visando perceber se existia ou não um trabalho com a literatura infantil junto aos pequenos na escola lócus da pesquisa, se havia a leitura de histórias para as crianças, se os livros são apresentados e manuseados pelas crianças, como era o acervo escolar, de que modo era a relação dos(as) professores(as) colaboradores com os livros, como se dava o acesso das crianças aos livros, enfim, conhecer qual o lugar da leitura literária dentro da escola lócus da pesquisa.

No âmbito da formação humana, vale ressaltar que a literatura merece destaque pela importância que se deve dar à produção de consciência do sujeito como ser humano, incluído no processo do diálogo educativo e social. Severino (2006)

lembra que o homem formado dentro dessa perspectiva dispõe de conhecimentos com os quais ele próprio se identifica, voltados para a educação como sujeito cultural. Haja visto que, na perspectiva histórico-cultural, a criança tem acesso à cultura produzida pela humanidade por meio da educação como processo de humanização. Ela se apropria das qualidades humanas que estão postas nos objetos e fenômenos, mediadas por parceiros mais experientes, para que ela se aproprie e se desenvolva plenamente.

A maior dificuldade do processo está, muitas vezes, em conseguir material, recursos adequados para que haja um ambiente apropriado para a prática da leitura e de bons mediadores que façam essa ponte entre criança e livro, respeitando o tempo e as particularidades de cada criança. O que precisa ser feito nesse quesito é oferecer formação continuada, materiais, recursos e espaços adequados para que educadores desenvolvam seu trabalho de imersão da criança no universo da leitura, no conhecimento de si, do outro e do mundo.

Partindo dessas constatações, desenvolvemos as sessões reflexivas. Esse trajeto formativo possibilitou-nos atender ao último objetivo desta pesquisa, que foi elaborar um guia contendo subsídios para a organização de sessões de mediação de leitura literária numa perspectiva humanizadora. Esta atividade trouxe elementos importantes para a pesquisa e nos mostrou que a formação de professores é um espaço para compartilhar conhecimentos e reformular conceitos e ideias, que teria um impacto significativo na prática pedagógica dos docentes.

Nesse sentido, a elaboração, de forma colaborativa com as professoras, de um guia contendo subsídios para a organização de sessões de mediação de leitura literária numa perspectiva humanizadora foi construída no contexto de muitas vozes ressignificadas.

As orientações previstas no guia visaram compreender que a leitura e a obra literária não devem ser desenvolvidas apenas para preencher uma lacuna na vida diária das crianças ou como pretexto para se envolver em outras atividades, já que a leitura envolve uma variedade de coisas e fatores necessários à formação do ser humano, que devem ser trabalhados ao máximo e da forma mais apropriada possível.

Nessa perspectiva, esse trabalho vivido e experienciado durante a investigação foi provocativo na medida em que nos impulsionaram a romper paulatinamente com a dicotomia teoria-prática, uma vez que empreendia esforços

para atribuir sentido à prática docente alicerçada pelos pressupostos teóricos aqui abordados.

Diante do exposto, esperamos que esta pesquisa possa contribuir com a reflexão das práticas pedagógicas dos(as) professores(as) da Educação Infantil, pois acreditamos que um trabalho com a leitura literária mediada, de acordo com as atividades guia de cada período de desenvolvimento das crianças, favorecerá o seu pleno desenvolvimento, propiciará a formação do gosto literário, bem como contribuirá na formação de futuros leitores que não apenas decodificam as palavras que compõem um texto, mas que constrói sentidos de acordo com os gêneros textuais e com os elementos que compõem a materialidade do texto, favorecendo assim, uma prática significativa.

Assumindo a leitura literária como aquela em que a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa, temos que a hipótese de que a leitura de livros literários para as crianças pequenas contribui de forma significativa para a aquisição e desenvolvimento da linguagem de maneira humanizadora, por meio do emprego de recursos linguístico-literários, foi confirmada. Concluímos, no entanto, como é próprio de uma Dissertação de Mestrado, que o assunto não encerra por aqui, mas acreditamos que, a partir dela, pode-se abrir um campo de investigação empírica sobre a maneira como os recursos da estilística literária agem efetivamente sobre o aprendizado das crianças da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

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

ALBUQUERQUE, Maria Ozita de Araújo. **Um voo emancipatório e a prática pedagógica dos docentes da educação superior**. 2015. 233f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí – UFPI. Teresina, 2015.

AMORIM, Marcel Alves de. **Literatura na escola**. São Paulo, Contexto, 2022.

ANDRÉ, Marli E. D. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 49, p. 51-54, maio 1984. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1427>. Acesso em: 09 jul. 2023.

ARENA, Dagoberto Buim. Nem hábito, nem gosto, nem prazer. In: MORTATTI, M. R. L. (Org.). **Atuação de professores: propostas para a ação reflexiva no ensino fundamental**. Araraquara: JM, 2003. p. 53-61.

ARENA, Dagoberto Buim. Mediadores e literatura para crianças. **Revista Desenredo: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 17, n. 1, p. 7-21, jan./abr. 2021.

ARENA, Dagoberto Buim. Por uma alfabetização humanizadora. **Alfabetização Humanizadora: vez e voz às crianças**, NAHum: Núcleo de Alfabetização Humanizadora, boletim n. 2, jan./fev. 2021. Disponível em: https://nahum-lescrever.com.br/wp-content/uploads/2021/04/PERIODICO_JAN_FEV_21.pdf. Acesso em: 12 jul. 2022.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara, 1981.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara, 1986.

BAJARD, Élie. **Caminhos da escrita: espaço de aprendizagem**. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

BAJARD, Élie. **A descoberta da língua escrita**. São Paulo, SP: Cortez, 2012.

BAJARD, Élie. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo, SP: Cortez, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 5. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo, SP: Hucitec, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

BAPTISTA, Mônica Correia. **A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6673-linguagemescritaedireitoaeducacao&Itemid=30192 Acesso em: 12 set. 2023.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BATISTA, Rosa. Cotidiano da Educação Infantil: Espaço Acolhedor de Emancipação das Crianças. **Revista Zero a Seis**, Florianópolis/ UFSC, n 18, vol. 10, Jul/dez 2008, p. 53-67.

BERVIAN, Pedro Alcino; CERVO, Amado Luiz. **Metodologia científica**. São Paulo, SP: Atlas, 1996.

BRAIT, Beth. A natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão constitutiva. In: FARRACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto de. **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora da UFPR, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm Acesso: 28 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso: 01 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. v.3.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Curricular do Território Maranhense**: para a Educação Infantil e o Ensino fundamental. 1ª ed Rio De Janeiro: FGV, 2019, 487 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil** – Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. v. 2. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. **Portaria Normativa No 17, de 28 de dezembro de 2009**. Brasília, Brasília: MEC, 1982.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5/2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 dez de 2009.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: pra que te quero? In: CRAIYD, C., KAERCHER, G. E. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 13-22.

CADEMARTORI, Ligia. Literatura infantil. In: **Universidade Federal de Minas Gerais**. Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: FaE/CEALE, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/literatura-infantil>. Acesso em: 25 abr. 2024.

CADEMARTORI, Lúgia. **O que é Literatura Infantil**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

CAMARGO, Luís. **Ilustração do livro infantil**. Minas Gerais: Editora Lê, 1995.

CANDIDO, Antonio. “O direito à literatura”. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas cidades; Ouro sobre azul, 1995, p. 169-191.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo, SP; Rio de Janeiro, RJ: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-191.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

CANDIDO, Antonio. **A Literatura e a Formação do Homem**. Remate de Males, 2012.

CARNEIRO, Ana Paula. **Hora da leitura: mediação e formação de leitores literários**. 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Presidente Prudente, 2020.

CARVALHO, M. da C. Escola, biblioteca e leitura. In: **CAMPELLO, B. S. et al. A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 21-24.

CHEROGLU, Simone; MAGALHÃES, Giselle Modé. O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Ângelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (orgs.). **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.** Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil.** São Paulo: Quíron, 1984.

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

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola.** São Paulo, SP: Globo, 2007.

COLOMER, Teresa. Critérios de avaliação e seleção de livros infantis e juvenis. In: COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual.** Tradução: Laura Sandroni. 1. ed. São Paulo: Editora Global, 2017.

CONCEIÇÃO, Debora Cristina da Silva Cruz. **Leitura literária, entre documentos e processos formativos na Educação Infantil: um olhar a partir das narrativas docentes.** 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2023.

CORRÊA, Hércules Tolêdo. Qualidade estética em obras para crianças. In: PAIVA, A.; SOARES, M. (Orgs.). **Literatura Infantil: políticas e concepções.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância.** 2ª ed. Tradução: Lia Gabriele R. Reis. Revisão técnica: Maria Letícia B. P. Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSINO, Patrícia. **Infância, linguagem e letramento: educação infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro.** 2003. 314 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

CORSINO, Patrícia. Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Coord.). **Literatura: ensino fundamental.** Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 183-204. (Coleção Explorando o Ensino; v. 20).

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário.** São Paulo, SP: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. Ensino de Literatura sempre: três desafios hoje. In: PEREIRA PINTO, Francisco Neto et al. **Ensino da Literatura no contexto contemporâneo.** 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2021.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** 2. ed. 13ª reimpressão. São

Paulo, SP: Contexto, 2022.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil**. Teoria & Prática. São Paulo: Ática, 2003.

DALVI, Maria Amélia. **Literatura e educação**: história, formação e experiência/organização Maria Amélia Dalvi ... [et al.]. – Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: Maria Amélia Dalvi; Neide Luzia de Rezende; Rita Jover-Faleiros (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

DAVIDOV, Vasili. **Problemas do ensino desenvolvimental**: a experiência da pesquisa teórica e experimental na Psicologia. Moscú: Editorial Progreso, 1988. Traduzido de: La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Tradcción al español y prefacio Editorial Progreso.

DAVIDOV, Vasili. A teoria da aprendizagem desenvolvimental. Moscou: Inter, 1996, 544p.

DESGAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007.

DREY, Deizi Cristiani. **A Contribuição do Professor na Formação de Leitores na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Feevale, Novo Hamburgo-RS, 2020.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Sobre el problema de al periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)**. Moscou: Progreso, 1987. p. 125-142.

ELKONIN, Daniil Borisovich. **Psicologia do Jogo**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1998.

FACCI, M. G. D.; ANACHE, A. A. **A Periodização do Desenvolvimento na Psicologia Histórico-Cultural**: Fundamentos Para A Prática Pedagógica? SciELO Preprints, 2022. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.3641. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3641>. Acesso em: 8 fev. 2024.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, M. (Orgs.). **Educação infantil pós LDB**. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 67-97.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2012.

FERNANDES, Geuciane Felipe Guerim. **O pequeno leitor e as estratégias de**

leitura: elementos iniciais para a formação de atitudes leitoras na infância. Tese (Doutorado em educação), Universidade Estadual de Londrina – UEL, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-graduação, 2021.

FERREIRA, N. B. P. **A catarse estética e a pedagogia histórico-crítica: contribuições para o ensino de Literatura.** Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara/S.P., 2012.

FERREIRA, Vanessa Leão Franchi. **Literatura Infantil:** contribuições para aquisição e desenvolvimento da linguagem oral das crianças bem pequenas. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Nove de Julho, Programa de Mestrado e Doutorado em Educação, São Paulo, 2021.

FONSECA, Edi. **Interações:** com Olhos de Ler. São Paulo, SP: Edgard Blucher, 2013.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, jul. 2002.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho:** ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003. Ebook disponível em <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/boniteza.pdf>> Acesso em 28 de maio de 2024.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. *In:* WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação:** teoria e prática. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 29-38.

GIL, Antônio Carlos. **Método e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2008.

GIROTTTO, Cyntia G. G. S.; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: Para ensinar alunos a compreender o que leem. *In:* MENIN, A. M. C. S.; GIROTTTO, C. G. G. S.; ARENA, D. R.; SOUZA, R. J. (Orgs.) **Ler e compreender:** estratégias de leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 45-114.

GIROTTTO, Cyntia G.G.S; SILVEIRA, R.C.da. A relação dos pequeninos com a literatura infantil: De ouvintes a leitores. *In:* SOUZA, R.J; FEBA. B.L.T (Orgs.) **Ações para a formação do leitor literário:** da teoria à prática, Assis, SP: Storbem, 2013, p.19-42

GIROTTTO, Cyntia. Literatura na infância: a criança, o livro e capacidade de ler. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 26, n. 3, p. 34-52, 2015.

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

GIROTTTO, Cyntia; SOUZA, Renata Junqueira de. Para que e por que aproximar livros e crianças pequenininhas? – A educação literária na primeira infância. *In:* PIETROBON, Sandra; UJLLE, Nájela (Orgs.). **Educação, Infância e formação**

vicissitudes e quefazeres. Curitiba, PR: CRV, 2014. p. 93-110.

GIROTTI, Cyntia; SOUZA, Renata Junqueira de. **Primeira infância e educação literária:** atos 195 embrionários de leitura e estratégias para a formação do bebê leitor. 2015. 28f. Projeto de Pesquisa - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2015.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Infância: ente a anterioridade e a alteridade. *In: EDUCAÇÃO E REALIDADE.* Porto Alegre, v. 36, n. 2, maio/ago. 2011. p. 547-567.

GRESSLER, Lori Alice. **Introdução à pesquisa:** projeto e relatórios. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2003.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na pré-escola:** um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2000.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil.** Tradução de: Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa:** investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se a mudança e a incerteza. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. Ed. São Paulo Cortez, 2011.

JOLIBERT, Josett. **Formando crianças leitoras.** São Paulo, SP: Artmed, 1994.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil:** a arte do disfarce. 5. ed. São Paulo, SP: Cortez, 1992.

KRAMER, Sônia. **Com a pré-escola nas mãos.** 4. ed. São Paulo, SP: Ática, 1994.

KRAMER, Sônia. **Infância e produção cultural.** Campinas: Papirus, 1999.

KRAMER, Sônia. O papel social da pré-escola. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 58, p. 77-81, ago. 1985.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre, RS: Mediação, 1998.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Infância, História e Educação. *In: Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.* 5ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura.** São Paulo: Brasiliense, 1989.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 6ª ed. 13 imp. São Paulo: Ática, 2008.

LAZARETTI, Lucinéa Maria. **D. B. Elkonin:** Vida e obra de um autor da psicologia histórico-cultural. São Paulo, SP: Editora Unesp, 2011.

LAZARETTI, Lucinéa Maria. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a

brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Orgs.).

Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016.

LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, Alexis N. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. p. 59-83.

LEONTIEV, Alexis N. (Orgs.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. São Paulo, SP: Ícone, 1998. (Coleção Educação Crítica).

LEONTIEV, Alexis N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. (Orgs.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo, SP: Ícone editora, 2001.

LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LERNER, Délia. **Ler e aprender na escola:** o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2013. p. 29-52.

LUGLE, Andreia Maria Cavaminami; MELLO, Suely Amaral. **Produção de sentido para a linguagem escrita e formação da atitude leitora/ autora**. December 2015, Revista de Educação PUC-Campinas 20(3):187.

LURIA, Alexander Romanovich. Atividade Consciente do Homem e suas Raízes Histórico-Sociais. **Curso de Psicologia Geral**, v. 1, p. 71-84, 1979.

MACHADO, Ana Maria. **Ilhas no Tempo**. 1. ed. São Paulo: Nova Fronteira, 2001.

MAGALHÃES, Gisele Modé. **Análise do Desenvolvimento da Atividade da Criança em seu Primeiro Ano de Vida** (Dissertação de Mestrado), Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, UNESP. Araraquara, 2011.

MAGALHÃES, Gisele Modé. **Atividade-guia e neoformações psíquicas:** contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para o ensino desenvolvnte na Educação Infantil. *Crítica Educativa* (Sorocaba/SP), v. 4, n. 2, p. 275-286, jul./dez.2018.

MAGALHÃES, Rosângela Márcia. **Alfabetizar letrando:** mudanças (im)previsíveis no ensino fundamental de nove anos. 2014. 140f. Dissertação (Mestrado em

Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2014.

MAGALHÃES, Rosângela Márcia. **Modos de ensinar literatura infantil na escola: (trans)formando leitores literários**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Ouro Preto, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

MARCOLINO, Suzana. **A mediação pedagógica na Educação Infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais**. 2013. 189f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/PosGraduacao/Educacao/Dissertacoes/marcolino_s_do_mar.pdf. Acesso em: 20 out. 2023.

MARQUES, Kelly Cristina Vaz de Carvalho. **A Literatura Infantil e a Formação Cidadã: o fazer docente da educação infantil**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Brasília, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6435227 Acesso em: 25 abr. 2024.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia. Psicologia Histórico-Cultural, Pedagogia Histórico-Crítica e Desenvolvimento Humano. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Ângelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (orgs.). **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MARTINS, Maria A. V. Formação de professores segundo os significados atribuídos por eles mesmos. In: BICUDO, Maria A. V.; JUNIOR, Celestino A. da S. **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade**. vol. 02, São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996, p. 153-170.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. Editora Nova Fronteira: Rio de Janeiro, 1951.

MELLO, Maria Aparecida; BASSO, Itacy Salgado. Formação Continuada de Professoras de Educação Infantil na Perspectiva Histórico-Cultural: a atividade mediada em processos colaborativos. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. **Formação de professores, práticas pedagógicas**. São Carlos: EdUFSCar, 2002, p. 295-313.

MELLO, Suely Amaral. **Linguagem, consciência e alienação: o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica**. Marília: Unesp Publicações, 2000.

MELLO, Suely Amaral. **Uma reflexão sobre o conceito de mediação no processo educativo**. Teoria e Prática da Educação, Maringá, v.6, n.12, p. 29-48, 2003.

MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na Educação Infantil – Contribuições de Vygotsky. In: FARIA, A. L. G; MELLO, S. A. (Orgs). **Linguagens Infantis** – Outras formas de Leitura. Campinas, SP. Autores Associados, 2005. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 91). p. 23 – 40.

MELLO, Suely Amaral. Contribuições de Vigotski para a educação infantil. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (Orgs.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2006. p. 193-202.

MELLO, Suely Amaral. Infância e Humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, jan./jun. 2007.

MELLO, Suely Amaral. **Ensinar e aprender a linguagem escrita na perspectiva histórico-cultural**. *Rev. psicol. polít.* [online]. 2010, vol.10, n.20, p.329-343.

MELLO, Suely Amaral. Formação da atitude leitora e produtora de textos nas crianças pequenas. In: **Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis, RS: Nova Harmonia, 2012.

MELLO, Suely Amaral. Uma teoria para orientar o pensar e o agir docentes: o enfoque histórico-cultural na prática de educação infantil. In: CHAVES, M. **Intervenções Pedagógicas e Educação Infantil**. Maringá: EDUEM, 2012, p.19-36.

MELLO, Suely Amaral. Leitura e literatura na infância. In: GIROTTI, Cyntia; SOUZA, Renata Junqueira de. **Literatura e Educação Infantil: livros, imagens e prática de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

MILLER, Stela. A hora e a vez de as crianças humanizarem-se. **Alfabetização Humanizadora**, NAHum – Núcleo de Alfabetização Humanizadora, n. 1, p. 2-3, nov./dez., 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009. p. 9-29.

MUKHINA, Valéria. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NÓVOA. Antônio. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

OLIBONI, Debora Gaspar Falkemback. **O texto literário na educação infantil: práticas e concepções de leitura dos professores na infância**. 180 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2019.

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

ONU, Organização das Nações Unidas. **Declaração dos Direitos da Criança**. Brasília, DF: Unicef, 1959.

PAIVA, Aparecida. Alfabetização e Leitura Literária. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (Orgs.) **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 126-130.

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

PAIVA, Graça; RODRIGUES, Paula Cristina de Almeida. Letramento literário na sala de aula: desafios e possibilidades. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia et. (Orgs.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2009. P.103-119.

PAIVA, Núbia Silvia Guimarães. **Branca de neve e os sete anões: a linguagem teatral na Educação infantil**. 2010. Disponível em: <
<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=22617>>
Acesso em: 20 jun. 2024.

PASQUALINI, Juliana Campregher; EIDT, Nádia Mara. Periodização do desenvolvimento infantil e ações educativas. In: PASQUALINI, Juliana Campregher; TSUHAKO, Yaeko Nakadakari (Orgs.). **Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru**. Bauru, Secretaria Municipal de Educação, 2016, p. 101-148.

PAULINO, Graça. **Das leituras ao Letramento literário**. Belo Horizonte, MG: FaE/UFMG; Pelotas, RS: EDGUFpel, 2010.

PAULINO, Graça. Leitura literária. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs.). **Glossário Ceale: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em:
<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-literaria>.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tânia (Orgs.). **Escola e Leitura: velha crise; novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

PEREIRA, Antonio. **Pesquisa de intervenção em educação**. Salvador, BA: Eduneb, 2019. 159p.

PERROTI, E.; PIERUCCINI, I.; CARNELOSSO, R. M. G. Os espaços do livro nas instituições de educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Coleção leitura e escrita na educação infantil**. 1 ed. v. 8. Brasília: 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática?** 3. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo:

Cortez, 1999.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovich Vigotski no Brasil. 2ª Edição, Campinas, SP: Autores Associados; 2021.

PROENÇA FILHO, Domício. **A linguagem literária**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007.

RAMOS, Flávia Brocchetto; PANOZZO, Neiva Senaide Petry; Leitura da literatura infantil como possibilidade de multiletramento. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.15, n.1, p. 39-63, jan./jun. 2012 Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15409> . Acesso em: 05 nov. 2024.

REGINATO, Célia Aparecida. **Literatura infantil**: contribuições para a formação da criança leitora numa perspectiva humanizadora. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, 2022.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2008.

RODRIGUES, Suzana Machado. A prática da leitura na Educação Infantil como incentivo na formação de futuros leitores. **Eventos Pedagógicos**, v. 6, n. 2 (15. ed.), p. 241-249, jun./jul. 2015.

SAITO, H. T. I. Literatura infantil e educação infantil: limites e possibilidades do trabalho pedagógico. In: CHAVES, Marta (Orgs.). **Práticas pedagógicas e literatura infantil**. Maringá: EDUEM, 2011.

SANDRONI, Laura C; MACHADO, Luís Raul. **A criança e o livro**: guia prático de estímulo à leitura. São Paulo, Ática, 1988.

SANTOS, Lucíola; PARAISO, Marlucy. Dicionário Crítico da Educação: Currículo. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 2, n. 7, jan./fev.1996.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 13ª ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A busca do sentido da formação humana**: tarefa da Filosofia da Educação. Educação e pesquisa, v. 32, n. 3, p. 619-634, 2006.

SFORNI, M. S. F. de. **Aprendizagem e desenvolvimento**: O papel da mediação. Semana Pedagógica ocorrida no Paraná. Fevereiro de 2010. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/aprendizagem_desenvolvimento_papel_mediacao.pdf. Acesso em: 14 fev. 2024.

SILVA, Ana Laura Ribeiro da; CHEVBOTAR, Alletéia Eleutério Alves. Os bebês e os livros: A comunicação afetiva. In: GIROTTTO, Cyntia Graziella G. Simões; SOUZA, Renata Junqueira (Orgs.). **Literatura e Educação Infantil**: livros, imagens e práticas de leitura. Campinas, SP: Mercado das letras, 2016. v. 1.

SILVA, Greice Ferreira da; ARENA, Dagoberto Buim. **O pequeno leitor e o processo de mediação de leitura literária**. Álabe 6. dezembro de 2012. Disponível em: www.revistaalabe.com. Acesso em: 28 nov. 2023.

SILVA, Ezequiel Theodoro Da. **De olhos abertos**: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil. Editora Ática, SP, 1999.

SILVA, Kenia Adriana de Aquino Modesto. **O nascimento do pequeno leitor: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus Presidente Prudente, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/181338>. Acesso em 25 mar 2024.

SILVA, Rovilson José. **O porquê de oferecer livro a uma criança?** Leituras e Leitores, jun. 2021. Disponível em: https://www.ofaj.com.br/colunas_conteudo.php?cod=1315 Acesso em: 25 abr. 2022.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 184 p.

SOARES, M. A Escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In: EVANGELISTA, A. A; BRANDÃO, H.M.B; MACHADO, M.Z.V. **A Escolarização da Leitura Literária: o jogo da literatura infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

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

SOUSA, Maria de Fátima Guerra de. **Educação infantil: os desafios da qualidade na diversidade**. Seminário Nacional. Educação Infantil no Sesi: Identidade na diversidade. Relatório de Atividades e Perspectiva de Atuação. Brasília, Sesi – DN, 1998.

SOUZA, Maiara Ferreira de. **Tempos e Espaços de Leitura Literária na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado acadêmico). Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, 2018.

SOUZA, Renata Junqueira de. **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo, SP: DCL, 2004.

SOUZA, Renata Junqueira de. GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. SILVA, Joice Ribeiro Machado da. **Educação Literária e formação de leitores: da leitura em si para leitura para si**. Ensino Em Re-Vista, v. 19, n. 1, jan./jun. 2012.

SOUZA, Renata Junqueira de. **Ler e Ensinar: estratégias de leitura**. 1ª Edição – Tubarão, SC: Copiart, 2019.

SOUZA, Renata Junqueira de; BORTOLANZA, A.M.E. Leitura e literatura para crianças de 6 meses a 5 anos: Livros, poesias e outras ideias. In: SOUZA, R.J; LIMA, E.A.de. (Orgs.) **Leitura e Cidadania**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012, p.67-90.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever**: uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TITTONI, J. (Org.). **Psicologia e fotografia**: experiências em intervenções fotográficas. Porto Alegre: Dom Quixote, 2009.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo!** Rio de Janeiro, RJ: DIFEL, 2009. 96p.

VIEIRA, Eliza Revezzo. **A reorganização do espaço da sala de educação infantil**: uma experiência concreta à luz da Teoria histórico-cultural. Dissertação de Mestrado em Curso de Pós-Graduação em Educação - Faculdade de Filosofia e Ciências/Unesp. Marília: 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **7 aulas de Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização [e tradução] de Zoia Prestes, Elizabeth Tunes. Tradução de Cláudia da Costa Guimarães Santana. 1. ed. Rio de Janeiro, RJ: E-Papers, 2018.

VIGOTSKII, Lev Semionovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo, Ícone/EDUSP, 1988. P.103-117.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch. **Obras Escondidas III**. Madrid: Visor Distribuciones, S.A. 1995.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch. **Obras Escondidas IV**. Madrid: Visor Distribuciones S.A., 1996.

VITURIANO, Hercília Maria de Moura. **Formação continuada em uma concepção crítico-reflexiva**: desafios aos coordenadores-formadores de professores nas escolas da Rede Municipal de São Luís. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Ceará, Mestrado em Educação Brasileira, 95 f., 2008.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Mind in society**: the development of higher psychological processes. Cambridge, EUA: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **El Desarrollo de Los Procesos Psicológicos Superiores**. Barcelona, Crítica, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Construção do pensamento e linguagem**: as

raízes genéticas do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre, Artmed, 1998.

ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidade. **Educação**, v. 35, n. 3, maio/ago, 2010, p. 479-504

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura infantil na escola**. São Paulo, SP: Global, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA AS EDUCADORAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA AS EDUCADORAS

Prezada professora,

Primeiramente gostaríamos de agradecer a participação na pesquisa. A sua colaboração será de grande relevância nesse percurso investigativo/formativo.

Vale destacar que as informações geradas a partir dessa entrevista ajudarão a compreender como as professoras colaboradoras organizam os espaços e tempos destinados à leitura literária e o seu processo de mediação no contexto investigado, bem como auxiliarão na elaboração de um guia para a organização de sessões de mediação de leitura literária com crianças de 4 e 5 anos. Lembramos que todos os dados coletados são sigilosos, e o anonimato das participantes será preservado.

Profa. Andréa Carolina Nascimento Silva

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação
Básica (PPGEEB/UFMA)

Pergunta 1. Gostaríamos que você se apresentasse, contando-nos um pouco sobre sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional enquanto professora da Educação Infantil. O que te mobilizou a trabalhar com crianças dessa etapa? Há quanto tempo você trabalha com essa faixa etária?

Pergunta 2. O que você entende por Educação Infantil? Para você quem é a criança da Educação Infantil? Como você entende que a criança da Educação Infantil aprende e se desenvolve? Quais situações ela precisa para aprender e se desenvolver?

Pergunta 3. Você tem algum conhecimento sobre os documentos oficiais da Educação Infantil? Em caso afirmativo, utiliza-os para organizar sua prática pedagógica?

Pergunta 4. O que você entende por LINGUAGEM? Qual a sua função? Quais os tipos de linguagem você mais prioriza na sua prática pedagógica? Por quê?

Pergunta 5. A nossa pesquisa tem como objeto de estudo a Leitura Literária na Educação Infantil. Para você o que é leitura literária? Que aspectos você considera essencial para a compreensão do processo da formação e humanização das crianças por meio de objetos da cultura, dentre estes a literatura como criação humana para humanizar.

Pergunta 6. Você já participou de alguma formação voltada à leitura literária? Se sim, qual a implicação da formação na prática pedagógica do professor para o incentivo a formação de leitores e escritores na educação infantil?

Pergunta 7. Você já fez algum curso/formação ou participou de Congressos/Seminários para discutir/estudar sobre a utilização da Literatura Infantil na Educação Infantil? Se sua resposta for positiva, discorra um pouco sobre essa formação.

Pergunta 8. Como você acredita que poderia ser organizada essas formações na escola em relação as práticas de leitura literária? Quem deveria participar? Quem deve se constituir como formador desses espaços?

Pergunta 9. Qual atividade você prioriza no processo de ensino-aprendizagem das crianças e por quê?

Pergunta 10. Na sua opinião, em qual momento da escolaridade você considera mais apropriado a criança iniciar a prática de situações de leitura, ainda que mediada por um adulto?

Pergunta 11. Você acredita que as crianças se envolvem com as atividades de leitura que você propõe?

Pergunta 12. Você costuma ler em momentos de lazer? Quais gêneros que você lê com mais frequência?

Pergunta 13. Quais gêneros você costuma ler para as crianças? Você percebe que eles se interessam mais pela leitura de algum gênero específico?

Pergunta 14. Você desenvolve momentos para que as crianças levem materiais de leitura para casa para que leiam com os pais? Em caso afirmativo, você retoma essa atividade?

Pergunta 15. Fale de maneira detalhada, como você está desenvolvendo as situações didáticas que envolvem a LEITURA LITERÁRIA. Neste tópico, cite atividades e/ou vivências em que a LEITURA LITERÁRIA é priorizada e como elas são encaminhadas.

Pergunta 16. Faça uma lista numerando de 1 a 5 por ordem de importância (prioridade) as situações/vivências/experiências que não podem faltar no trabalho que tenha por foco a utilização da Leitura Literária na Educação Infantil:

Pergunta 17. Na sua opinião, qual é o papel do professor/coordenador/ gestor no desenvolvimento de práticas de leitura literárias nas escolas de Educação Infantil?

Pergunta 18. Gostaria de acrescentar algo mais sobre a prática de leitura literária na Educação Infantil?

APÊNDICE B: ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO PARA COORDENADORA PEDAGÓGICA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO PARA COORDENADORA PEDAGÓGICA

Prezada coordenadora,

Primeiramente gostaríamos de agradecer a participação na pesquisa. A sua colaboração será de grande relevância nesse percurso investigativo/formativo.

Vale destacar que as informações geradas a partir desse questionário ajudarão a compreender como as professoras colaboradoras organizam os espaços e tempos destinados à leitura literária e o seu processo de mediação no contexto investigado, bem como auxiliarão na elaboração de um guia para a organização de sessões de mediação de leitura literária com crianças de 4 e 5 anos. Lembramos que todos os dados coletados são sigilosos, e o anonimato das participantes será preservado.

Profa. Andréa Carolina Nascimento Silva
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação
Básica (PPGEEB/UFMA)

Nome: _____
E-mail: _____

Pergunta 1. Descreva sobre sua formação, destacando sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional enquanto coordenadora da Educação Infantil.

Pergunta 2. O que te mobilizou a ser coordenadora da Educação Infantil? Há quanto tempo você trabalha como coordenadora?

Pergunta 3. Qual a sua função como coordenadora dessa instituição de Educação Infantil?

Pergunta 4. O que você entende por Educação Infantil? Para você quem é a criança da Educação Infantil? Como você entende que a criança da Educação Infantil aprende e se desenvolve? Quais situações ela precisa para aprender e se desenvolver?

Pergunta 5. Qual atividade você acredita que os professores devem priorizar no processo de ensino-aprendizagem das crianças e por quê?

Pergunta 6. Você tem algum conhecimento sobre os documentos oficiais da Educação Infantil? Em caso afirmativo, utiliza-os para desenvolver seus momentos de planejamento junto a sua equipe de professores?

Pergunta 7. O que você entende por LINGUAGEM? Qual a sua função? Quais os tipos de linguagem você acredita que os professores devem priorizar nas práticas pedagógicas? Por quê?

Pergunta 8. A nossa pesquisa tem como objeto de estudo a Leitura Literária na Educação Infantil. Para você o que é leitura literária? Que aspectos você considera essencial para a compreensão do processo da formação e humanização das crianças por meio de objetos da cultura, dentre estes a literatura como criação humana para humanizar.

Pergunta 9. Você já participou de alguma formação voltada à leitura literária? Se sim, qual a implicação da formação na prática pedagógica do professor para o incentivo a formação de leitores e escritores na educação infantil?

Pergunta 10. Você já fez algum curso/formação ou participou de Congressos/Seminários para discutir/estudar sobre a utilização da Literatura Infantil na Educação Infantil? Se sua resposta for positiva, discorra um pouco sobre essa formação.

Pergunta 11. Você já desenvolveu com seu grupo de professores alguma formação continuada sobre a Leitura Literária?

Pergunta 12. Como você acredita que poderia ser organizada essas formações na escola em relação as práticas de leitura literária? Quem deveria participar? Quem deve se constituir como formador desses espaços?

Pergunta 13. Na sua opinião, em qual momento da escolaridade você considera mais apropriado a criança iniciar a prática de situações de leitura, ainda que mediada por um adulto?

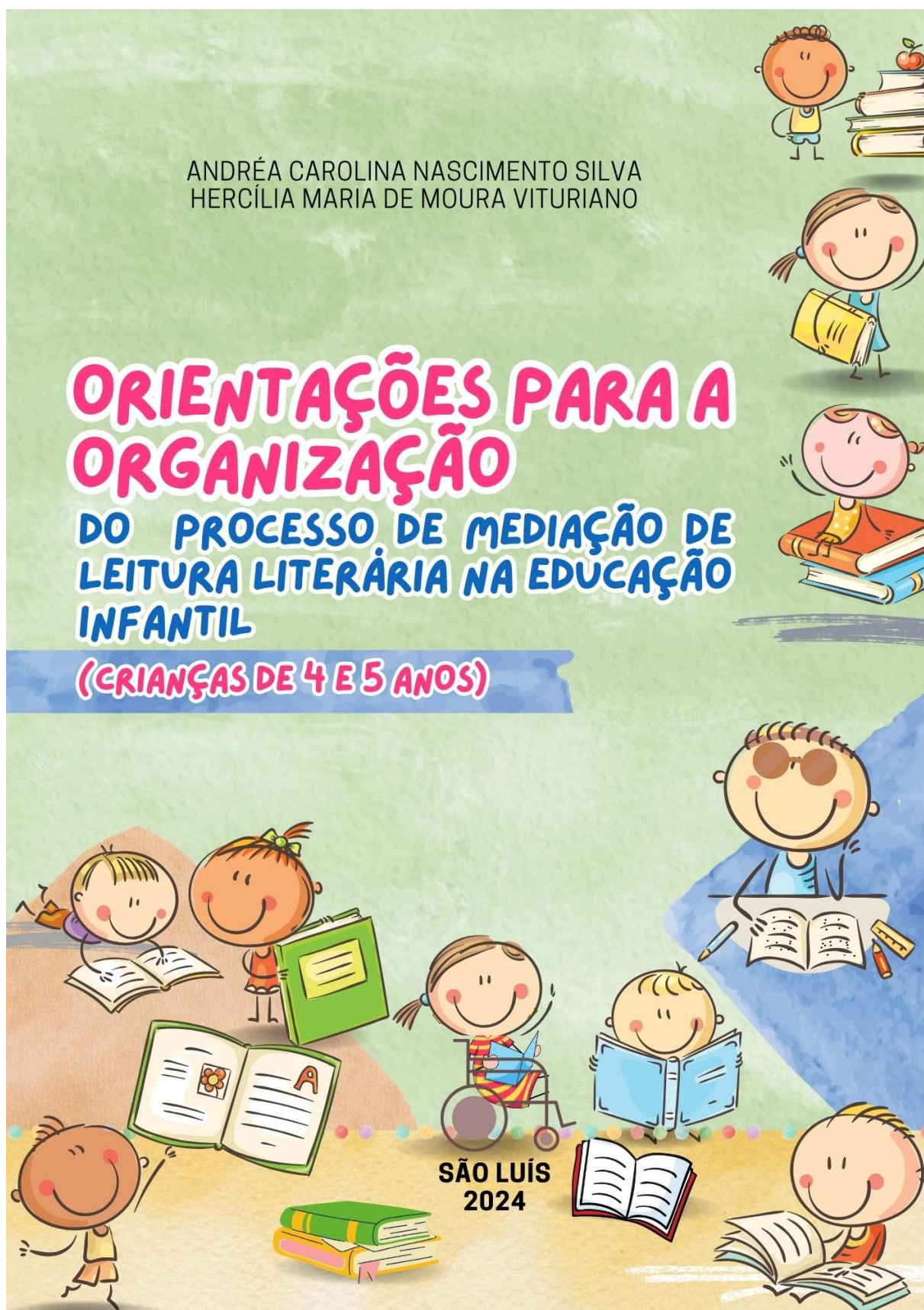
Pergunta 14. Você acredita que as crianças se envolvem com as atividades de leitura literária que as professoras propõem?

Pergunta 15. Que gêneros e temas você já desenvolveu vivências literárias com sua equipe de professores?

Pergunta 16. Na sua opinião, qual é o papel do professor/coordenador/gestor no desenvolvimento de práticas de leitura literárias nas escolas de Educação Infantil?

Pergunta 17. Gostaria de acrescentar algo mais sobre a prática de leitura literária na Educação Infantil?

APÊNDICE C: PRODUTO EDUCACIONAL





UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Reitor
Fernando Carvalho Silva
Vice-reitor
Prof. Dr. Leonardo Silva Soares

Agência de Inovação, Empreendedorismo, Pesquisa, Pós-Graduação e Internacionalização
Flávia Raquel Fernandes do Nascimento

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica
Profa. Dra. Hercília Maria de Moura Vituriano

Vice-Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica
Prof. Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes

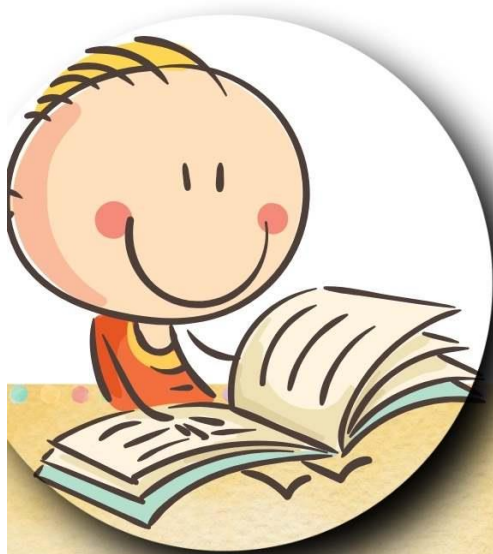
Autoras do Produto Educacional
Andréa Carolina Nascimento Silva
Hercília Maria de Moura Vituriano

Orientadora do Produto Educacional
Profa. Dra. Hercília Maria de Moura Vituriano

Diagramação
Andréa Carolina Nascimento Silva
Mariceia Ribeiro Lima

IMAGEM DA CAPA

Design criado no aplicativo Canva em assinatura privada. Imagens da capa:
DAVIDENKO, Kateryna. Crianças [Ilustração]. Sd. Disponível em: <
www.canva.com>.



**São Luís
2024**

**“Um livro é um
brinquedo feito
com letras.
Ler é brincar”.**

Rubem Alves



SUMÁRIO

04

APRESENTAÇÃO

06

INTRODUÇÃO

09

2 LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

15

3 MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA

17

3.1 MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA: ATIVIDADE GUIA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

21

4 OS LIVROS LITERÁRIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CRITÉRIOS PARA ESCOLHA

26

5 PROPOSIÇÕES DE SESSÕES DE MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA

42

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

45

REFERÊNCIAS

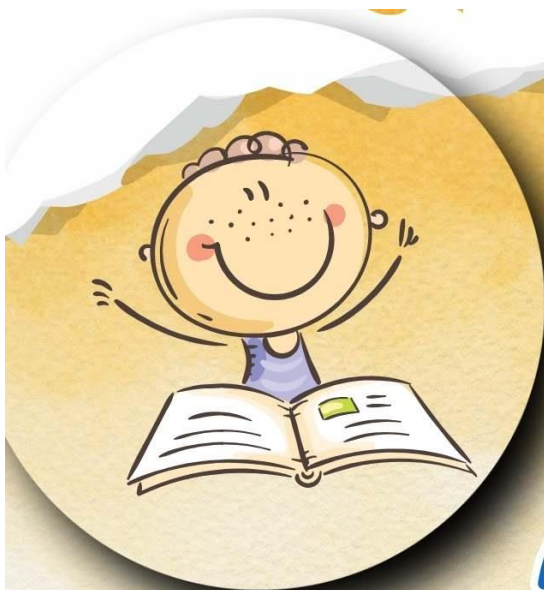
47

CONHECENDO A AUTORA

48

CONHECENDO A AUTORA.





APRESENTAÇÃO

Olá, queridos(as) professores(as)!

É com imenso prazer e alegria que apresentamos este Guia contendo subsídios para a organização de sessões de mediação de leitura literária numa perspectiva humanizadora, destinado aos(as) professores(as), em especial às colaboradoras da escola lócus da pesquisa, e também a todos os docentes da Educação Básica, que buscam por novos conhecimentos e possibilidades para refletir acerca da mediação de leitura literária como processo humanizador de crianças da Educação Infantil.

Assim, o presente produto educacional se constitui como parte da dissertação de mestrado intitulada A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E O PROCESSO DE MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA: a organização da prática pedagógica na Educação Infantil, materializada por meio de um trabalho colaborativo desenvolvido com professoras da Educação Infantil, de uma instituição pública do município de Paço do Lumiar - MA.

Considerando a importância da leitura literária para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança e, de modo especial, de suas funções humanizadoras, tais como: memória, consciência, percepção, atenção, fala, pensamento, imaginação, sensibilidade, dentre outros, este produto educacional está fundamentado em pressupostos da teoria Histórico-Cultural, levando em conta que a função principal das ações educativas deve ser a promoção do pleno desenvolvimento da criança por meio dos objetos da cultura, dentre estes a literatura.



Diante de todas as discussões tecidas até aqui, este produto está constituído de orientações e sugestões em forma de Sequências Básicas para subsidiar a organização de sessões de mediação de leitura literária com crianças da Educação Infantil (4-5 anos) numa perspectiva humanizadora à luz da Teoria Histórico-Cultural.

Sendo assim, esperamos que este produto educacional possa contribuir para a promoção do encontro da criança com a leitura literária, de forma significativa. Para tanto, as sessões de mediação, por meio do livro de literatura infantil socialmente mediado, se constituem como uma perspectiva de planejamento e de organização da prática docente na Educação Infantil, alinhadas à efetivação de um trabalho cada vez mais promotor das mais altas capacidades humanas.

Desejamos que de fato este produto possa inspirar boas práticas literárias na Educação Infantil.

Abraços!

Andréa Carolina Nascimento Silva
Hercília Maria de Moura Vituriano





A leitura literária se constitui como um direito da criança e, ao mesmo tempo, um elemento cultural fundamental para a sua formação humana. Dessa forma, desde a mais tenra idade, toda criança deveria ter acesso a esse instrumento da cultura humana, considerando todo seu potencial formativo.

Sendo assim, desde a Educação Infantil a literatura deve fazer parte das rotinas escolares a partir de situações mediadas com os diferentes gêneros literários em vista das mais variadas possibilidades formativas para a criança em suas dimensões afetiva, cognitiva, ética, estética, moral e social. Tais situações de mediação devem possibilitar que as crianças possam se comunicar, dialogar, fazer perguntas, ouvir, responder, concordar, discordar, ou seja, se expressar a partir do desenvolvimento de capacidades eminentemente humanas, construindo as bases para a sua formação cidadã.

Pensando em contribuir para que a leitura literária se efetive na escola da infância numa perspectiva humanizadora, assumimos alguns pressupostos teóricos-metodológicos baseados na Teoria Histórico-Cultural, especialmente, por compreender a aprendizagem como promotora das funções humanizadoras, para tanto, as discussões empreendidas neste material mobilizam questões que podem favorecer a compreensão acerca das concepções de literatura, leitura literária e mediação de leitura no contexto da Educação Infantil e sobretudo de como organizar de forma potente o encontro da criança com esse instrumento cultural de forma intencional e planejada em forma de sessões de mediação.

Nesse íterim, com a finalidade de aprofundamento das concepções supracitadas e, por sua vez, das possibilidades teórico metodológicas para professores(as) da Educação Infantil ressignificarem suas práticas com a leitura literária, este produto educacional, constituído de orientações teórico/metodológicas como parte da pesquisa de mestrado, foi denominado de: Orientações para a organização do processo de mediação de leitura literária na Educação Infantil (crianças de 4 e 5 anos).

Portanto, a organização desse material ocorreu por meio de seções, as quais foram distribuídas da seguinte forma: Na primeira seção, abordamos em torno da Leitura Literária na Educação Infantil. Apresentamos nesse contexto uma revisão teórica destacando as concepções de criança, Educação Infantil, linguagem e leitura literária como processo de humanização na educação infantil na perspectiva histórico-cultural de Vigotski¹ e colaboradores, uma das bases de sustentação da nossa investigação.

¹ Devido as diferentes formas de escrever o nome do estudioso russo Lev Semenovitch Vigotski – Vigotsky, Vygotsky, Vigotskii, Vigotski, entre outras, destacamos, que nesse produto as variações da grafia de seu nome estará conforme a referência que estivermos utilizando respeitando a forma como o nome aparece em cada obra citada.

Em seguida, na seção dois, intitulada “MEDIACÃO DE LEITURA LITERÁRIA”, foram apresentados aspectos voltados à compreensão de como a criança desenvolve suas funções eminentemente humanas por meio de um processo de mediação com os objetos da cultura, como a linguagem escrita e, por sua vez, do texto de literatura, da leitura literária. Evidenciamos ainda questões referentes à importância da organização desse processo de encontro da criança com o texto literário de forma intencional e planejada.

Outra questão que compõe a estrutura das seções desse produto é a discussão que fizemos na seção intitulada: “OS LIVROS LITERÁRIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: critérios para escolha”. Nesse contexto, buscamos apontar os elementos fundamentais para o professor(a) da Educação Infantil subsidiar a escolha de livros literários para essa etapa da educação básica, pois se constitui como um tema relevante, visto que contribui para que professores(as) e crianças possam acessar livros.

Uma outra questão abordada nesse material diz respeito às “PROPOSIÇÕES DE SESSÕES DE MEDIACÃO DE LEITURA LITERÁRIA”. Nesse item, apresentamos possibilidades de promover o encontro da criança com a leitura literária de forma significativa, considerando todo seu potencial humanizador. Trabalhando com critérios que levem em conta a criança e suas necessidades de formação humana.

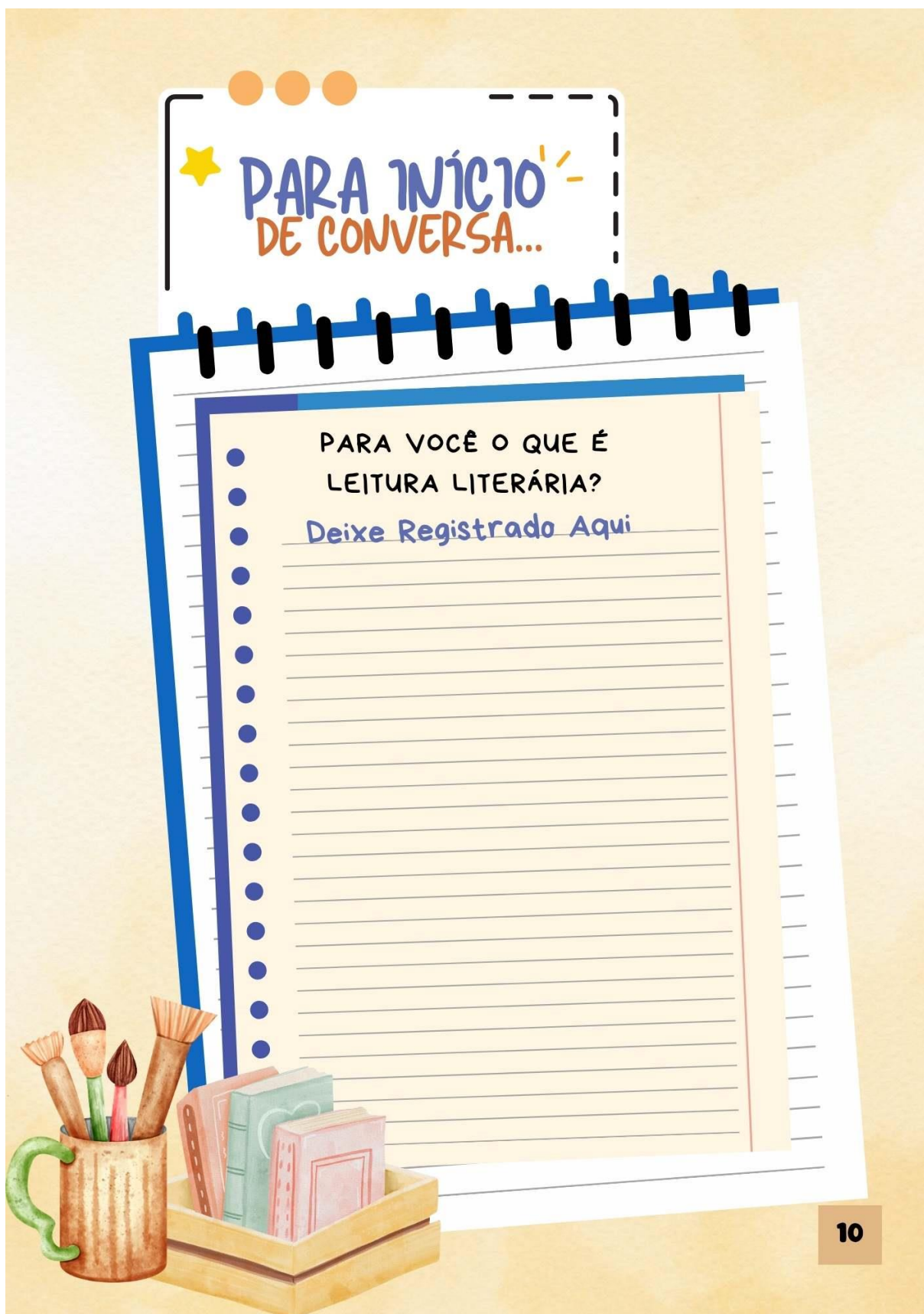
Nas Considerações Finais, apresentamos nossos achados, construções, elaborações feitas e entendemos que é possível compartilhar possibilidades de organização de situações de mediação de leitura literária com crianças da Educação Infantil numa perspectiva humanizadora, mediante a organização de situações que possibilitem à criança se posicionar de forma crítica diante do meio em que vive, enxergando o mundo em que vive em uma nova perspectiva.

Enfatizamos mais uma vez que este “Guia para subsidiar a organização de sessões de mediação de leitura literária com crianças da Educação Infantil (4-5 anos) numa perspectiva humanizadora à luz da Teoria Histórico-Cultural” é fruto do processo de pesquisa que consiste no produto final da Dissertação do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEED da Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

2

LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL





MAS, AFINAL: O QUE É LEITURA LITERÁRIA?



A leitura se diz literária quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa. O gosto da leitura acompanha seu desenvolvimento, sem que outros objetivos sejam vivenciados como mais importantes, embora possam também existir. O pacto entre leitor e texto inclui, necessariamente, a dimensão imaginária, em que se destaca a linguagem como foco de atenção, pois através dela se inventam outros mundos, em que nascem seres diversos, com suas ações, pensamentos, emoções (Paulino, 2014, p. 177-178).

No âmbito da formação humana, vale ressaltar que a literatura merece destaque pela importância que se deve dar à produção de consciência do sujeito como ser humano, incluído no processo do diálogo educativo e social. Severino (2006) lembra que o homem formado dentro dessa perspectiva dispõe de conhecimentos com os quais ele próprio se identifica, voltados para a educação como sujeito cultural. Haja visto que, na perspectiva histórico-cultural, a criança tem acesso à cultura produzida pela humanidade por meio da educação como processo de humanização. Ela se apropria das qualidades humanas que estão postas nos objetos e fenômenos, mediadas por parceiros mais experientes, para que ela apreenda e se desenvolva plenamente.

Dessa forma, o texto literário tem uma importante função, por expressar a cultura, a história da sociedade e possibilitar a capacidade de pensar, expressar, imaginar e emitir opiniões. Essas capacidades humanas são essenciais para atuar de forma consciente nas diversas situações da vida. Nessa perspectiva, Girotto (2015), destaca: “o mundo, principalmente o das crianças, precisa ser inundado de cores, linguagem, expressão e magia musical, elementos que estão presentes na formação literária que valoriza a arte de contar histórias desde a infância”.

Assim, reafirmamos a importância da criança, desde a Educação Infantil, entrar em contato com o texto literário, por contribuir com o desenvolvimento do pensamento, da imaginação, da criatividade por meio da expressão e das múltiplas linguagens que permeiam o seu cotidiano, inclusive construindo as bases para a formação da necessidade de ler em diferentes situações e funções.

Diante dos argumentos construídos até aqui, consideramos importante evidenciar que para Vygotsky (2007) o conceito central de seus estudos são as Funções Psicológicas Superiores (FPS), das quais se desdobram todos os demais conceitos. Vygotsky acreditava que as FPS são formadas socialmente e transmitidas culturalmente por meio da linguagem. Para ele, o desenvolvimento humano começa com os processos biológicos involuntários, que são as funções psicológicas inferiores. Sua teoria busca compreender o processo de desenvolvimento do psiquismo humano, mais precisamente, quais ações, instrumentos e signos nos constituem como humanos. Portanto, fizemos uma breve análise desse conceito central e sua relação com as formas superiores de conduta humana e, por sua vez, a sua importância para o processo de aprendizagem da leitura e da leitura literária na Educação Infantil.

MAS O QUE SÃO AS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES? DO QUE ESTAMOS FALANDO?



[...] no processo da constituição humana, é possível distinguir “duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas (Vygotsky, 1984 apud Rego, 1995, p.59).

Assim, evidenciamos a importância da compreensão de como a criança desenvolve suas funções eminentemente humanas por meio de um processo de mediação dos objetos da cultura – como a linguagem escrita e a leitura literária. Nesse sentido, destacamos que as funções psicológicas superiores são bases propulsoras para o desenvolvimento do pensamento e da elaboração dos conhecimentos historicamente produzidos pela sociedade, uma vez que o indivíduo se constitui por meio de mudanças qualitativas resultantes da interação social contínua do sujeito com os outros no nível intersubjetivo e do processo de apropriação permanente dessas relações, levando à formação de funções psicológicas superiores.



Lev Vygotsky (1896-1934) foi um psicólogo bielo-russo. Nasceu em Orsha, pequena cidade perto de Minsk, a capital da Bielo-Rússia, no dia 17 de novembro de 1896. O interesse de Vygotsky pelas funções mentais superiores, cultura, linguagem e processos orgânicos cerebrais o levou a trabalhar com pesquisadores neurofisiologistas como Alexander Luria e Alexei Leontiev, que deixaram importantes contribuições para o Instituto de Deficiência de Moscou, entre elas o livro “A Formação Social da Mente”, onde aborda os processos psicológicos tipicamente humanos, analisando-os a partir da infância e do seu contexto histórico-cultural.



Com base nos pressupostos da THC, entendemos que o processo de mediação de leitura literária com crianças constitui-se fundamental por considerar a criança e a linguagem em seus contextos social, cultural e histórico, viabilizando assim o processo de construção do sentido e significado. Esse processo é propulsor para que a literatura possa cumprir com uma de suas funções, que é a de colocar o ser humano em contato com a vida, consigo mesmo e com o mundo.

A humanização é [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor (Candido, 2011, p. 180).

Diante disso, a leitura literária é chamada a assumir o seu papel, porque nesse processo humanizador, o homem tem a oportunidade de se constituir histórica, cultural e socialmente, de mudar o ambiente ao qual pertence e de se mudar em relação à sua própria cultura e à dos demais indivíduos. Logo, a humanização possibilita a assimilação dos objetos da cultura humana por meio das relações sociais que surgem nesse processo. Abraçar uma cultura de escrita é uma dessas oportunidades.

[...] A formação humana, alinhavada pelas relações histórico-culturais, encontra na literatura, sobretudo na infantil, uma das mais ricas manifestações culturais, pelas quais a criança-aluno cria, recria e se apropria da cultura humana, com imaginação e razão indissociadas [...] (Arena, 2010, p.33).

3

MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA



Para Vygotski (1978), mediação é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação a ser mediada por elementos que servem como mediadores na atividade da criança, ou seja, é um processo cultural de aprendizagem que envolve a troca de experiências entre quem ensina e quem aprende. Assim, mediação em termos genéricos é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento (Oliveira, 2002, p. 26).

Mukhina (1996, p. 51) afirma: “O papel diretivo do ensino no desenvolvimento psíquico da criança manifesta-se no fato de que a criança assimila novas ações, inicialmente pela ação do adulto e posteriormente sozinha”.

Nesta direção, cabe aos(as) professores(as) a criação de situações desafiadoras que promovam o desenvolvimento das neoformações psíquicas, observando assim que a comunicação através da leitura literária, entre leitor e ouvinte, por meio da mediação, é essencial para sua compreensão. Portanto, a mediação do(a) professor(a) é a chave para uma aprendizagem significativa na educação literária. Como afirma Vygotski (2001), os humanos sozinhos não têm acesso direto aos objetos. Este acesso é construído na interação, na mediação com outra pessoa mais experiente.



3.1 MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA: ATIVIDADE-GUIA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL



Agora, vamos situar aspectos teóricos sobre mediação de leitura literária que subsidiam as nossas discussões:

Entendemos ser necessário, a priori, compreendermos sobre as forças que motivam o comportamento e o desenvolvimento da criança em idade escolar, em seu contexto social e histórico. Desse modo, fizemos um resgate da Periodização do Desenvolvimento Humano, inicialmente elaborada por L. S. Vigotski (1896 – 1934) e A. N. Leontiev (1903 – 1979) e posteriormente desenvolvida por D. Elkonin (1904 – 1984), V. Davidov (1930 – 1998) e outros seguidores.

Desta maneira, esclarecer como ocorre o desenvolvimento da atividade da criança, ou seja, com um estudo fundamentado na:

(...) análise do conteúdo da própria atividade infantil em desenvolvimento é que podemos compreender de forma adequada o papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade, e determinando, portanto, sua psique e sua consciência (Leontiev, 1998, p. 63).

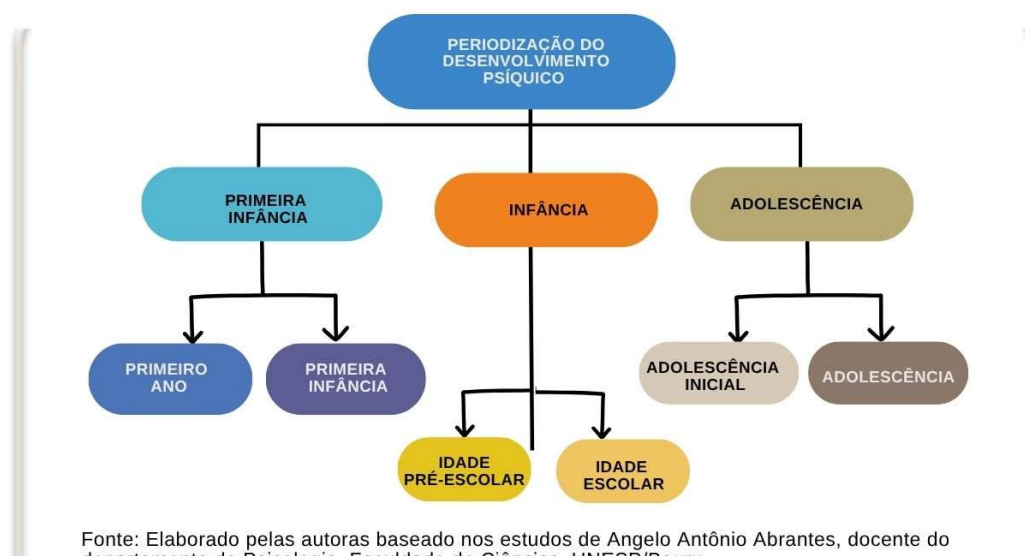
De acordo com diversos autores da Teoria Histórico-Cultural, como Vigotski (2006), Leontiev (1978), Elkonin (1998) e Davidov (1988), o desenvolvimento do psiquismo humano ocorre de modos diferentes nas diversas fases da vida, logo, a periodização é organizada em alguns estágios, os quais representam as diferentes maneiras de o indivíduo se relacionar com as pessoas e objetos durante sua vida.

De acordo com Leontiev (1978), o período do desenvolvimento psíquico é constituído a partir de dois processos essenciais, tais como: o lugar que o indivíduo ocupa e o papel que representa nas relações sociais. Ou seja, o lugar ocupado e o papel representado traduzem a atividade dominante/principal desempenhada. Assim, a atividade principal/guia produz as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e, por sua vez, na formação da personalidade dos sujeitos em cada momento do seu desenvolvimento.

A esse respeito, Leontiev (1998) enfatiza que o conteúdo da atividade guia decorre das condições concretas de vida. Assim, cada novo indivíduo e cada geração vivenciam períodos e contextos históricos diferenciados, os quais são responsáveis por produzir o conteúdo condizente com a atividade-guia, na medida em que esteja atrelado às mudanças das condições concretas de vida.



Portanto, vamos elucidar como a THC compreende a periodização do desenvolvimento humano. Com base nos estudos da Teoria Histórico-Cultural, Martins (2016) apresenta os seguintes períodos do desenvolvimento: Primeira infância, Infância, Adolescência, Idade Adulta e Velhice. A cada período, no decorrer do desenvolvimento, é possível relacionar as atividades-guia que o impulsionam.



² Este conceito também pode ser encontrado como atividade principal, atividade-guia ou atividade dominante.



É isso mesmo professor (a)!

Das discussões apresentadas até então, inferimos que compreender os períodos de desenvolvimento humano é crucial para percebermos que o ser humano é em grande parte constituído das relações com o outro, com o meio e com os objetos culturais, além das condições sociais, históricas e culturais em que vivemos. Assim, a educação formal tem um papel fundamental no processo de desenvolvimento humano, ao criar condições e possibilitar situações intencionalmente organizadas para a promoção desse processo.

Assim, levando em consideração que na escola percebemos que o adulto e/ou professor(a) medeiam o tempo todo, destacamos que esta é uma fase em que os(as) professores(as) devem proporcionar às crianças a observação e manipulação de diferentes textos, devem contar histórias, favorecendo a familiaridade com os livros, apresentar contos, fábulas, história em quadrinho, charges, desenhos, poesias, parlendas e cantigas de roda.

Os “encontros das crianças com a cultura requerem a organização deliberada dos espaços (E) e materiais (M) acessíveis às crianças, do tempo (T) vivido na escola, considerando os ritmos e as necessidades infantis, e das relações (R), formando unidades articuladas num todo dinâmico, ao qual chamamos de T-R-E-M estruturando um currículo [...]” (Akuri, 2022, p. 119).

Portanto, destacamos que no período da Primeira Infância a criança tem por atividade principal a manipulação dos objetos, portanto, nesse momento, a Literatura Infantil é uma das vias de inserção da criança na cultura escrita. E a mediação do professor, certamente, é indispensável para que essa criança perceba essa diferença e possa fazer leituras apoiadas nas imagens, nos personagens, sozinho, com seus pares e com a professora, como afirma (Solé, 1998, p. 18):

A aprendizagem da leitura [...] requer uma intervenção explicitamente dirigida a essa aquisição. O aprendiz leitor [...] precisa da informação, do apoio, do incentivo e dos desafios proporcionados pelo professor ou pelo especialista na matéria em questão.



PARA SABER MAIS!

Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil
CONVERSANDO COM PROFESSORAS E PROFESSORES
Sinara Almeida da Costa e Suely Amaral Mello

PERIODIZAÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO: DO NASCIMENTO À VELHICE
Lígia Márcia Martins; Ângelo Antônio Abrantes; Marilda Gonçalves Dias Facci.

20

4

OS LIVROS LITERÁRIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CRITÉRIOS PARA ESCOLHA



Como mencionamos anteriormente, o livro, como objeto cultural, pode constituir-se como elemento provocador de aprendizagens em espaços coletivos de Educação Infantil. Assim, vemos, nas atividades de leitura literária nessa etapa da educação básica e na oferta de livros às crianças, possibilidades motivadoras de apropriação de capacidades humanas.

Portanto, é indiscutível a importância da literatura infantil. Assim, ações de acesso e promoção de leitura foram desenvolvidas pelo MEC em 1930 (Paiva, 2016), como parte das ações políticas do Brasil, tais como o Programa Nacional Sala de Leitura – PNSL (1984 a 1987), o Proler em 1992, o Pró-Leitura na Formação do Professor (1992 a 1996) e o Programa Nacional Biblioteca do Professor (1994 a 1997), que fora extinto com a instauração do Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE, sendo este o principal programa de democratização do acesso aos livros literários no país até o ano de 2015, quando foi encerrado. Com o Decreto nº 9.099/2017 unificaram-se duas ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD e o PNBE, sendo este o atual programa no país sob nova nomenclatura, Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD, mantendo a mesma sigla. Assim, a aquisição e distribuição de livros literários passou a ocorrer através do PNLD Literário, no qual os livros passaram a ter formatos preestabelecidos, especificidades físicas padronizadas, faixas etárias e temáticas definidas, além de ocorrerem a cada três anos, da mesma forma como ocorre com a distribuição dos livros didáticos.

Vale destacar que, apenas em 2008, o PNBE começou a incluir acervos específicos para a Educação Infantil, tornando-se um marco nas políticas públicas de incentivo e distribuição de livros literários ao considerar a importância de proporcionar o contato das crianças de zero a seis anos com a literatura.



Na escola, aprender a ler e escrever é, antes de mais nada, desde o princípio, isto é, desde a educação infantil, “viver em textos”, aprender a reconhecer e a utilizar todo tipo de escritos e a frequentar regularmente o universo da literatura infanto-juvenil; é praticar desde o início, “de verdade”, a leitura-compreensão e a produção-comunicação no contexto de projetos pessoais ou coletivos; é fazer com que cada criança aprenda a construir a significação de um texto dado, para ler ou escrever, apoiando-se sobre a aprendizagem de estratégias diversificadas, a identificação de processos e de operações mentais pertinentes e o tratamento de índices de natureza diversa (Jolibert; Sraïki, 2008, p. 55).

Assim, partimos para os critérios de escolha das obras a serem lidas às crianças na Educação Infantil a partir de Colomer (2017), que afirma que devemos fixar nossa atenção para a narrativa literária, ilustração, elementos materiais do livro e a relação entre o texto e a imagem. E Paiva (2016), que por sua vez, destaca a qualidade textual, temática e gráfica.



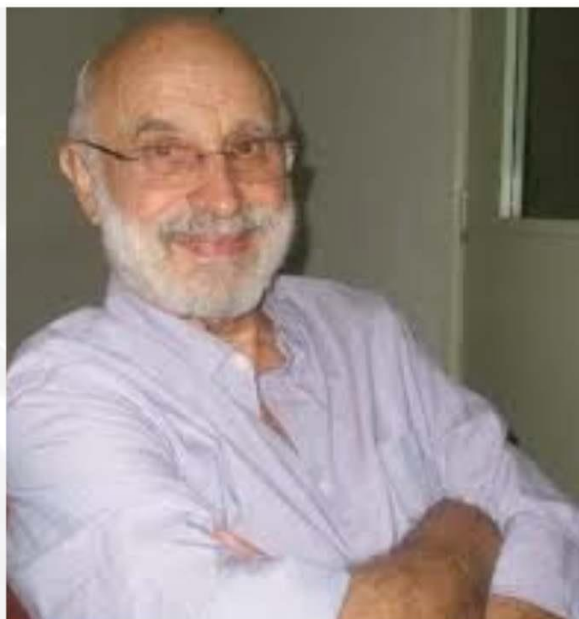
Portanto, os critérios de seleção foram importantes balizadores para que os livros explorados apresentassem qualidade estética, estimulando a imaginação e criação pelas crianças, contribuindo para a ampliação do vocabulário e permitindo outro olhar sobre o cotidiano.

É válido que, além de uma seleção cuidadosa do acervo existente na escola, para que as crianças vivenciassem com autonomia a experiência com a literatura, durante sessões de mediação literária, foi necessário contextualizar a obra; interpretar o texto da obra literária, compreender a pluralidade de vozes, tempos e espaços das narrativas, dentre outros aspectos, e estabelecer relações entre o texto que está sendo lido e outros textos (Paiva, 2006).



A DESCOBERTA DA
LÍNGUA ESCRITA

Elie Bajard



CONHECENDO UM POUCO SOBRE O GRANDE ESCRITOR ÉLIE BAJARD:

Graduado em Letras Francesas pela Universidade de Argel (1968) e doutorado em Linguística pela École des Hautes Études en Sciences Sociales (1986). Foi pesquisador em duas ONGs da periferia da capital paulista e consultor junto à Secretaria da Educação do Município de Marília, SP. Atuou na área de Educação, com ênfase na formação de docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental nos seguintes temas: leitura, escrita, alfabetização e aprendizagem de línguas. É autor de livros e artigos especializados sobre a aprendizagem da escrita. Dedicou-se fielmente ao Projeto Arrastão.



SCAN
ME

Projeto Arrastão: Fundado em 1968, é uma organização social sem fins lucrativos que atua nas áreas pedagógica, social e cultural. Nesse tripé, promove a educação como um compromisso para a formação e a transformação social, visando uma sociedade mais justa e com melhores oportunidades para 1,2 mil crianças, adolescentes e jovens de baixa renda de Campo Limpo, zona sul de São Paulo. [...] (Bajard, 2012, p. 7).

— CONTAÇÃO DE HISTÓRIA E MEDIAÇÃO DE LEITURA: QUAL A DIFERENÇA?



Contação de História:

- Não é diretamente ligada a um texto fixo;
- A narrativa é veiculada pela língua do contador;
- A língua do contador é flexível e se modifica nas apresentações;
- Contar enriquece a língua oral do ouvinte (Bajard, 2012, p.40).

Mediação de Leitura:

- É a manifestação sonora de um texto fixo;
- A narrativa é veiculada pela língua do livro;
- A língua não é do mediador, mas do livro; ela não se modifica;
- A mediação inicia na língua escrita (Bajard, 2012, p.41)

Diante do exposto acima, compreendemos que a mediação de leitura literária contempla uma prática pedagógica humanizadora na escola, indo ao encontro do foco da nossa proposta, uma vez que essas relações de mediação com o outro, o meio e os elementos da cultura são essenciais à produção do conhecimento historicamente construído.

A experiência com a literatura é fundamentada por procedimentos metodológicos que possibilitam a construção de uma prática docente com intencionalidade e reflexão (Souza; Arteman; Souza, 2022, p. 33).

5

**PROPOSIÇÕES DE SESSÃO
DE MEDIAÇÃO DE LEITURA
LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**



Mas, o que são Sessões de Mediação de leitura literária ?

O homem não se relaciona diretamente com o mundo, sua relação é mediada pelo conhecimento objetivado pelas gerações precedentes, pelos instrumentos físicos ou simbólicos que se interpõem entre o homem e os objetos e fenômenos. Do mesmo modo que os instrumentos físicos potencializam a ação material dos homens, os instrumentos simbólicos (signos) potencializam sua ação mental (Sforzi, 2010, p.3).



Afinal, o que é preciso para se realizar uma sessão de mediação de leitura literária?

De acordo com Bajard (2012, p.26-35), para que os professores(as) possam organizar uma sessão de mediação de leitura literária, é necessário garantir os seguintes elementos:

Mediadores
(adultos mais experientes)

Acervo
(livros, textos literários)

Grupo de
crianças

Planejamento

Sessões de Mediação de Leitura Literária para crianças da Educação Infantil: Como fazer?

Caro(a) professor(a), para compreendermos as Sequências Básicas a seguir visando a compreensão da literatura literária na Educação Infantil como processo de humanização da criança, destacamos que as propostas neste material foram pensadas a partir do contexto do lócus da pesquisa, que trata do município de Paço do Lumiar - MA. O município está localizado na região da grande ilha de São Luís, capital do Estado do Maranhão. Em virtude desse contexto, as proposições do referido produto foram desenvolvidas em colaboração com as professoras, como possibilidades de diferentes estratégias para a utilização da leitura literária, adequando-as à realidade da sala de aula e das crianças, contribuindo, dessa forma, para uma aprendizagem significativa.

Todavia, é preciso ressaltar que os livros escolhidos fazem parte do PNLD, pois nos preocupamos em utilizar livros distribuídos pelo Programa, propondo assim um trabalho com livros que estivessem acessíveis nas escolas. Assim, pudemos conhecer melhor os títulos selecionados pelo Programa, observar a qualidade gráfica destes e também tecer algumas considerações aos livros selecionados. Vale destacar que algumas questões presentes nos livros do PNLD não foram analisadas, por, nesse momento, não serem fatores primordiais para esse primeiro estudo.



Antes do trabalho de mediação é necessário planejar:

Leia os livros para conhecer bem a história, percebendo as pausas marcadas pela pontuação gramatical.

Identifique as palavras que não conhece e procure seus significados, aproveitando para treinar a pronúncia de termos mais difíceis. Procure olhar com mais cuidado para a capa do livro que será lido.

Leia os livros para conhecer e identificar os elementos da capa e perceba as relações entre eles e a narrativa, já que tais elementos antecipam pontos importantes da história.

Antecipe um espaço em que o grupo de crianças se sinta confortável e acolhido para a leitura da história. É importante que você e o livro possam estar visíveis para as crianças.

Você pode dividir as crianças em pequenos grupos, se for mais adequado para sua turma. Para tal, garanta um planejamento em que um grupo estará com você escutando a história e o outro estará em uma proposta que já realiza com autonomia.

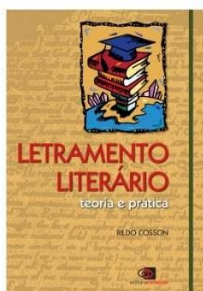
Além do fácil acesso aos livros, a partir dessas descrições, das sinopses e da leitura dos livros, escolhemos, em parceria com as professoras colaboradoras, 3 obras de diferentes temas, campos de experiências diversos, objetivos de aprendizagem e principalmente aqueles que contribuem para a aquisição e desenvolvimento da linguagem oral e formação leitora das crianças pequenas.



Para contemplar os direitos de aprendizagem na Educação Infantil, os campos de experiências e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, tomamos como estratégia de ensino o modelo de sequência básica sistematizado por Cosson (2022). Tal sequência estrutura-se em torno de quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. Essa sequência consiste em estratégias planejadas e desenvolvidas com base em conceitos científicos que serão adaptados aos interesses e conhecimentos prévios das crianças, permitindo verificar como os sujeitos interagem e seu conhecimento sobre temas relevantes.

Em meio a esse contexto, apresentamos o procedimento da Sessão Básica (Cosson, 2022) de (3) três obras literárias, que oportuniza a interação com a literatura. Nosso propósito é compartilhar práticas possíveis dentro do contexto escolar.

Não confunda sequência básica com sequência didática. A sequência básica é um procedimento de interação entre o leitor e o texto literário, explora o texto, sua linguagem, as ilustrações e possibilita, a partir da mediação do professor, que esse sujeito construa seus sentidos com o texto. A sequência didática tem outra perspectiva, de apresentar conteúdos dos diferentes componentes curriculares (Barboza; Arteman; Souza, 2022, p.33).



**LETRAMENTO
LITERÁRIO:
TEORIA E PRÁTICA**

Rildo Cosson (Autor)



Rildo Cosson é doutor em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Foi professor da Universidade Federal do Acre, Universidade Federal de Pelotas, Universidade Federal de Minas Gerais e do Programa de Pós-Graduação do Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento da Câmara dos Deputados (Cefor/CD). Atualmente, é pesquisador do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita e professor visitante da Universidade Federal da Paraíba.

Sessão Básica (Cosson, 2022)

01 MOTIVAÇÃO

“Consiste em uma atividade de preparação, de introdução dos alunos no universo do livro a ser lido” (Cosson, 2014, p. 77).

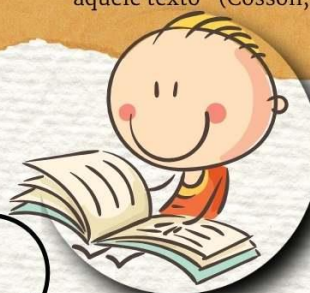


02 INTRODUÇÃO

Cosson (2014, p. 57) afirma que “chamamos de introdução a apresentação do autor e da obra”. “No momento da introdução, é suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas àquele texto” (Cosson, 2014, p. 60).

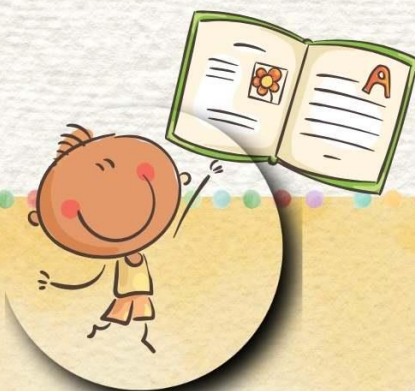
03 LEITURA

Essa é a etapa na qual o aluno entrará no mundo da leitura literária. Corresponde à leitura dos textos literários. [...] A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista (Cosson, 2014, p. 62).



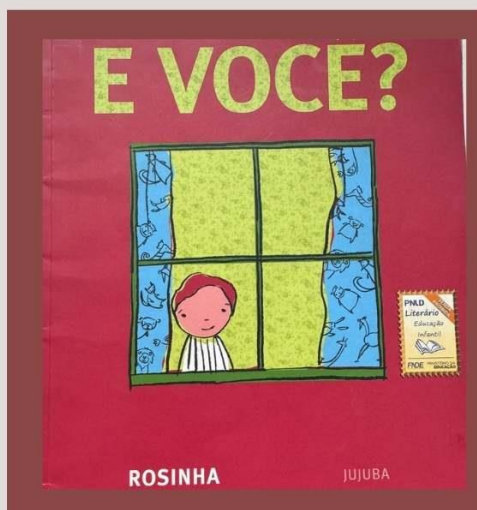
04 INTERPRETAÇÃO DOS TEXTOS LIDOS

É na etapa da interpretação que podemos observar se as etapas que a antecederam foram exitosas. “[...] a interpretação parte do entretencimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (Cosson, 2014, p. 64).



VAMOS PRATICAR?

PRIMEIRA PROPOSIÇÃO DE SESSÃO DE MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA



IDENTIFICAÇÃO:

Turma: Infantil II

Idade: Crianças pequenas 4 a 5 anos e 11 meses

Material: tapetes e almofadas para organizar o espaço

Tempo: Aproximadamente 45 min

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:

- (EI02EF01): Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.
- (EI02EF03): Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).
- (EI03TS02): Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.

Antes de apresentar as sugestões de proposições de sessão de mediação, cabe conhecer um pouco sobre as obras selecionadas e seus autores.

Título: E você?

Autora: Rosinha (texto e ilustração)

Editora: Jujuba



SCAN ME

"E você?" É um livro que, numa brincadeira de repetição, o personagem diz o que vê. Assim, o leitor é convidado a encontrar na imagem o que é visto pelo personagem, numa progressão numérica dos elementos. É um convite para o leitor se iniciar no mundo da literatura.

NÃO ESQUEÇA!

- Preparar a leitura do livro com antecedência. Leia-o antes de levá-lo para as crianças, a fim de se familiarizar com a história, com o ritmo da narrativa, com as vozes dos personagens, entre outros elementos da narrativa.
- Atentar-se à qualidade da narrativa, das ilustrações e à adequação à faixa etária.
- Certificar-se de que o livro não reforce estereótipos e preconceitos.

O LIVRO COMEÇA PELA CAPA

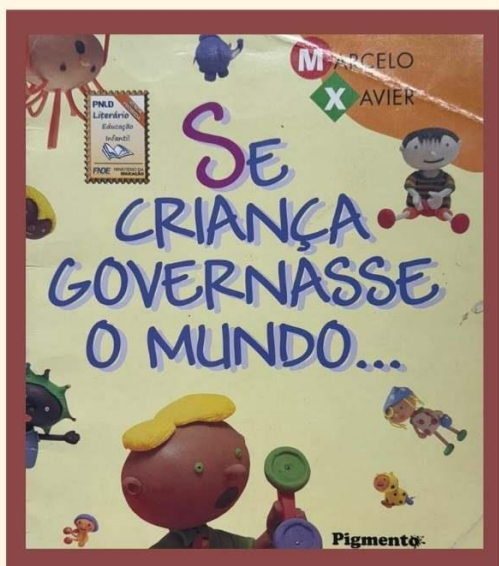
- Convidar as crianças para sentarem em roda (Etapa da Motivação);
- Explicar que hoje elas irão conhecer um livro novo (Etapa da Motivação);
- Apresentar a capa do livro em tamanho grande, se possível em um cartaz (Etapa da Introdução);
- Iniciar a exploração dos elementos presentes na capa do livro (personagens, cenários, situações, expressões, título, autor, ilustrador, editora) (Etapa da Introdução);
- Apresentar a autora da obra através da foto da mesma (Etapa da Introdução);
- Logo após, realizar a leitura do livro fazendo uma breve interpretação (Etapa da Interpretação do livro lido);
- Abrir espaço para que as crianças se expressem oralmente (Etapa da Interpretação do livro lido);
- Finalizar realizando uma Oficina do Livro por meio de recorte e colagem e desenho de diferentes animais para construir um livro da turma a partir do que as crianças veem com seus olhinhos (Etapa da Interpretação do livro lido).



Possíveis perguntas:

- O que vocês veem nessa capa?
- Quais são os personagens que vão aparecer nesta história?
- O que esse personagem está fazendo?
- Será que tem outro personagem na história fora esse da capa?
- Qual será o título da história?
- Onde ele está escrito?

SEGUNDA PROPOSIÇÃO DE SESSÃO DE MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA



Tema: Se criança governasse o mundo

Duração: 2 aulas de 30 minutos

Etapas: Educação Infantil

Faixa Etária: Crianças pequenas, 4 a 5 anos e 11 meses

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:

- (EI03EO01): Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.
- (EI03EO02): Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.
- (EI03EO03): Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.
- (EI03EF01): Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea).

Título: Se criança governasse o mundo...

Autor: Marcelo Xavier (texto e ilustração)

Editora: Pigmento



SCAN ME

"Se criança governasse o mundo..." é um livro que relata a maneira como o autor mostra como seria o reino governado pelas crianças, estimulando a imaginação e a empatia dos leitores em relação ao papel que as crianças poderiam desempenhar na sociedade.

ABRINDO A SESSÃO DE MEDIAÇÃO

- Através de uma brincadeira, abra as portas para a imaginação (Etapa da Motivação);
- Sugestão: Distribuir cartão com a descrição de diferentes personagens, orientando que as crianças devem se colocar no lugar de diferentes personagens, onde cada aluno terá que agir como tal, ou seja, cada aluno deve se colocar no lugar de diferentes personagens (Etapa da Motivação);
- Apresentar a capa do livro em tamanho grande em um cartaz (Etapa da Introdução);
- Iniciar a exploração dos elementos presentes na capa do livro (personagens, cenários, situações, expressões, título, autor, ilustrador, editora), (Etapa da Introdução);
- Conversar com as crianças sobre o conceito de governo, apresentando o papel de líderes e como diferentes valores podem influenciar suas decisões. A ideia é contextualizar as crianças sobre a importância de líderes que escutam e agem em prol do bem-estar da sociedade;
- A partir dessas indagações, abrir espaço para que as crianças se expressem oralmente;
- Logo após, realizar a leitura do livro (Etapa da Leitura);



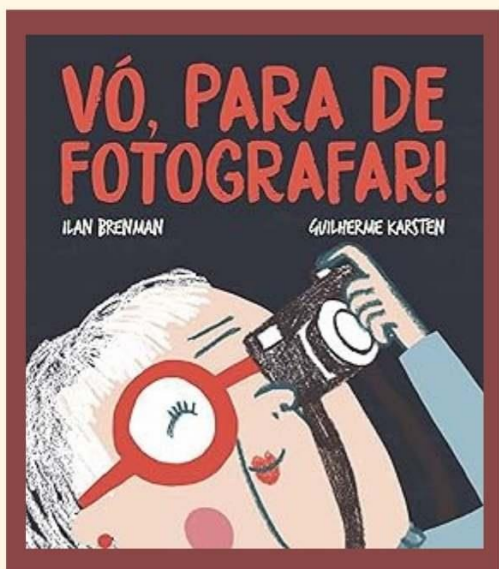
- Fazer uma breve interpretação, estimulando as crianças a dizerem como imaginam um líder. O professor deve mediar, guiando o diálogo e incentivando a participação de todos (Etapa da Interpretação do livro lido);
- Exibir curtas-metragens que tratem de liderança e cidadania, seguidos de discussões para que as crianças possam colocar suas impressões.
- Realizar uma lista com as crianças sobre direitos e deveres, bem como sobre o que acham importante na convivência em grupos;
- Após a discussão, as crianças devem desenhar ou criar um cartaz sobre o “mundo ideal”. O professor pode sugerir que as crianças representem as regras que estabeleceriam e os valores que julgariam importantes;
- Em seguida, cada grupo ou criança deve ter a chance de apresentar seu cartaz. O professor deve encorajar a escuta atenta e o respeito pelas ideias expostas (Etapa da Interpretação do livro lido);
- Para encerrar, o professor pode propor uma votação sobre qual ideia apresentada se destaca e por quê. Isso ajudará as crianças a entenderem a importância do diálogo e do respeito à opinião do próximo.



Possíveis perguntas:

- O que vocês veem nessa capa?
- O que esses personagens estão fazendo?
O que você mudaria no mundo se fosse o governante?
- Como você se sentiria se não fosse escutado?
- Quais valores você acha que são mais importantes em um líder?

TERCEIRA PROPOSIÇÃO DE SESSÃO DE MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA



Título: Vó, para de fotografar!

**Ilan Brenman (Autor),
Guilherme Karsten
(Ilustrador)**

Editora: Melhoramentos

Duração: 2 aulas de 30 min

Etapas: Educação Infantil

Faixa Etária: Crianças
pequenas, 4 a 5 anos e 11
meses



OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:

- (EI03EF01): Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.
- (EI02EF03): Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).

Ilan Brenman e Guilherme Karsten trazem aos leitores a grande mania de avós e pais: fotografar! Com humor e delicadeza, o relacionamento familiar e a importância dele são retratados nesta narrativa, com uma personagem principal um tanto que mal-humorada e uma avó pentelha que fotografa qualquer movimento da neta querida. É mostrado às crianças que a avó usa a fotografia para guardar desde as mais importantes e até banais memórias de sua neta, das pessoas que ela ama e que são importantes na vida dela.

POLOS DE MEDIAÇÃO

- Organizar uma exposição de fotografias, você pode fazer varais com fio de nylon ou barbante, fixando-os com clip ou pregador de roupa. Atente-se à altura das imagens, para que acolha o olhar das crianças (Etapa da Motivação);
- Convidar as crianças para se acomodarem em roda. Conte que você preparou uma visita uma exposição de fotografias. Durante esse momento, investigue junto às crianças o que conhecem sobre uma exposição fotográfica. Acolha suas expressões e caminhe com o diálogo, estimulando a ideia de apreciação de imagem como forma de leitura do olhar do fotógrafo (Etapa da Motivação);
- Durante a apreciação das imagens pelas crianças, circule pelo grupo, a fim de escutar as expressões que revelam ao contemplarem as fotografias. Faça registros fotográficos e escritos das relações estabelecidas do grupo com a exposição. Atente-se para as diversas expressões que as crianças podem trazer, pautando-se sobre quais olhares a contemplação das imagens evoca nas crianças (Etapa da Motivação);

Possíveis perguntas:

Para que tiramos fotografias?
Quando vemos uma fotografia, todos
têm a mesma impressão sobre a foto
ou surgem olhares diferentes?
Por que será que isso acontece?

Temos um pé de fotografias

- Após o momento de exploração da Exposição de Fotografias, apresentar o autor da obra, bem como explorar os elementos presentes na capa do livro (Etapa da Introdução);
- A partir das indagações, abrir espaço para que as crianças se expressem oralmente;
- Logo após, realizar a leitura do livro (Etapa da Leitura);
- Fazer uma breve interpretação, estimulando as crianças a dizerem o propósito de retratar as imagens em fotografias. O professor deve mediar, guiando o diálogo e incentivando a participação de todos (Etapa da Interpretação do livro lido);
- Sugerir momentos em que as próprias crianças possam fotografar situações do dia-a-dia na escola;
- Finalizar, promovendo uma exposição com as fotografias feitas pelas crianças, se possível em uma árvore da escola.



“

É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível, transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas. Todavia, para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização [...] (COSSON, 2022, p. 17).



**A SEGUIR LISTAMOS ALGUNS
AMBIENTES DE APRENDIZAGEM
PARA VOCÊ AMPLIAR SEUS
SABERES LITERÁRIOS**



GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA EM ENSINO DA LEITURA, ESCRITA E FORMAÇÃO DOCENTE (GELEF).



SCAN ME



PRÁTICAS LITERÁRIAS E FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO F.



SCAN ME



NÚCLEO DE PESQUISA EM LITERATURA INFANTIL E JUVENIL DA FACULDADE DE LETRAS DA UFRJ (LABORATÓRIO DA PALAVRA - PACC).

NUPLIJ

SCAN ME



GRUPO DE PESQUISA E EXTENSÃO EM LITERATURA INFANTOJUVENIL/UERJ



SCAN ME



CLUBE DE LIVROS INFANTIS



FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL



ITAÚ SOCIAL - LEIA PARA UMA CRIANÇA



GP PROLELI
GRUPO DE PESQUISA
"FORMAÇÃO DE
PROFESSORES E AS
RELAÇÕES ENTRE AS
PRÁTICAS EDUCATIVAS
EM LEITURA, LITERATURA
E AVALIAÇÃO DO TEXTO
LITERÁRIO".



TRAVESSIA LITERÁRIA

FORMAÇÕES QUE TENHAM
COMO FOCO À LITERATURA
INFANTIL E JUVENIL,
CONSTRUÇÃO DE
LEITORES(ÁS), POLÍTICAS
PÚBLICAS DE LEITURA E
LITERATURA E ENSINO.



6

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Ao finalizar as proposições desse Produto Educacional, retomamos o objetivo geral assumido em nosso texto de dissertação, a saber: Compreender, a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, a importância da leitura literária na Educação Infantil, com vistas à elaboração de um guia contendo subsídios para a organização de sessões de mediação de leitura literária numa perspectiva humanizadora. Evidenciamos a centralidade dos pressupostos teóricos, bem como as suas implicações metodológicas por nós assumidas para a elaboração do Produto Educacional em tela.

Portanto, o nosso principal desafio foi o de elaborar um dispositivo capaz de subsidiar o trabalho com a leitura literária na Educação Infantil no que diz respeito à organização de sessões de mediação com as crianças de 4 e 5 anos, numa perspectiva humanizadora, ou seja, buscamos contribuir com a prática docente nesse contexto de modo que as crianças pudessem ter acesso à literatura em todo o seu potencial formativo.

Quando assumimos os pressupostos da THC, de modo mais efetivo, dialogando com as contribuições de Vygotsky e seus colaboradores, concebemos a obra literária, numa dimensão que vai além dos elementos linguísticos, mas permeada de outros processos como estéticos, éticos, simbólicos, capazes de promover o desenvolvimento de inúmeras capacidades, dentre elas: a sensibilidade humana. Por isso, pode constituir-se como prática humanizadora com as crianças.

Nesse sentido, entende-se que a linguagem somente pode ser apropriada com sentido se trabalhada, numa perspectiva de interação, entre sujeitos e objetos culturais por meio da interação. Dessa forma, a linguagem é construída através da relação entre sujeitos e os objetos culturais para a produção de significados que vão se constituindo socialmente.



Dessa forma, concluindo esse processo, defendemos que é fundamental a efetivação de boas práticas com a leitura literária nas instituições de Educação Infantil, em um processo que vai além de uma leitura meramente de um texto constituído de letras, palavras, frases isoladas, mas numa perspectiva que favoreça o desenvolvimento da linguagem e das perspectivas sociocognitiva e socioemocional, uma vez que a leitura literária, como linguagem cultural permeada de diferentes culturas, imaginários e histórias humanas, pode promover o desenvolvimento da sensibilidade humana, de valores, de comportamentos e atitudes que expressem toda a dimensão humana de uma sociedade. É por meio desse instrumento cultural que as crianças podem vivenciar situações nas quais expressem emoções, percepções, valores, impasses e pontos de vista sobre seus contextos. Por isso, a literatura deve tornar-se um direito da criança, por todo o seu potencial formativo em favor do seu pleno desenvolvimento.

Assim, as situações expressas nas sessões de mediação neste guia são apenas uma das possibilidades compartilhadas com professores da Educação Infantil, para que reflitam e tenham a possibilidade de reinventar as situações de leitura literária em seus respectivos contextos, afinal foi uma elaboração construída em diálogo entre a academia e a escola. Por isso, entendemos como uma possibilidade de criação e recriação de práticas literárias na escola da infância.



REFERÊNCIAS

- AKURI, Juliana Guimarães Marcelino. **Atividade de estudo para a formação teórica de professores: implicações para a organização de um currículo humanizador na creche**. 169f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2022.
- ARENA, Dagoberto Buim. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: SOUZA, Renata Junqueira ... [et al]. **Ler e Compreender: Estratégias de Leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.
- BAJARD, Èlie. **A descoberta da língua escrita**. São Paulo, SP: Cortez, 2012.
- BARBOZA, L. M.O.; ARTEMAN, A. M. L.; SOUZA, J. R. Procedimentos Metodológicos para a leitura literária. In: **Educação literária e práticas pedagógicas na escola da infância** [livro eletrônico] /organizadoras: Adriana Regina de Jesus Santos, Sandra Aparecida Pires Franco. -- Londrina, PR : CdeA Campos Editora, 2024. PDF.
- CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.
- COLOMER, Teresa. Critérios de avaliação e seleção de livros infantis e juvenis. In.: _____. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. Tradução: Laura Sandroni. 1.ed. São Paulo: Editora Global, 2017.
- COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. 13ª reimpressão. São Paulo, SP: Contexto, 2022.
- DAVIDOV, Vasili. Problemas do ensino desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica e experimental na Psicologia. Moscú: Editorial Progreso, 1988. Traduzido de: **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Tradcción al español y prefacio Editorial Progreso.
- ELKONIN, Daniil Borisovich. **Psicologia do Jogo**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1998.
- GIROTTTO, Cyntia. **Literatura na infância: a criança, o livro e a capacidade de ler**. Nuances: estudos sobre Educação, v. 26, n. 3, p. 34-52, 2015.
- JOLIBERT, J.; SRAÍKI, C. **Caminhos para aprender a ler e escrever**. São Paulo: Editora Contexto, 2008.
- LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LEONTIEV, Alexis. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: L. S., Vigotski, A. R., Luria, &, A. N., Leontiev. **Linguagem**,

desenvolvimento e aprendizagem (M. da P. Villalobos, Trad.). São Paulo: Ícone (Coleção Educação Crítica), 1998.

MARTINS, Lígia Márcia. Psicologia Histórico-Cultural, Pedagogia Histórico-Crítica e Desenvolvimento Humano. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Ângelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (orgs.). **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MUKHINA, Valéria. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

PAIVA, Aparecida. Alfabetização e Leitura Literária. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (org.) **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 126-130.

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

PAULINO, Graça. Leitura Literária. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (orgs.) **Glossário CEALE: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2014, p. 162.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva Histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação**. Educação e pesquisa, v. 32, n. 3, p. 619-634, 2006.

SFORNI, M. S. F. de. **Aprendizagem e desenvolvimento: O papel da mediação**. Semana Pedagógica ocorrida no Paraná. Fevereiro de 2010. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/aprendizagem_desenvolvimento_papel_mediacao.pdf. Acesso em: 14 fev. 2024.

SOLE, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, R. J; ARTEMAN, A. M. L.; SOUZA, J. R. **Procedimentos Metodológicos e intencionalidade pedagógica: práticas literárias para a formação do leitor**. In: Educação literária e práticas pedagógicas na escola da infância [livro eletrônico] /organizadoras: Adriana Regina de Jesus Santos, Sandra Aparecida Pires Franco. -- Londrina, PR : CdeA Campos Editora, 2024. PDF.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Mind in society: the development of higher psychological processes**. Cambridge, EUA: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **El Desarrollo de Los Procesos Psicológicos Superiores**. Barcelona, Crítica, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

SOBRE A AUTORA



**Andréa Carolina
Nascimento Silva**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (2008). Possui especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional (2009), Psicomotricidade (2010) pelo Centro de Ensino Superior Santa Fé. Em Concepções Pedagógicas (2014) pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul e em Supervisão, Gestão e Planejamento Educacional (2016) pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica PPGEEB da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Atualmente é professora da Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação – SEMED de São Luís e na Secretaria Municipal de Educação – SEMED da Prefeitura Municipal de Paço do Lumiar/MA. Membro do Grupo de estudo e pesquisa em ensino da leitura, escrita e formação docente – GELEF do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica PPGEEB da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), que investiga o processo de apropriação da leitura e da escrita na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, evidenciando suas implicações para a formação docente, inicial e continuada, visando a produção de conhecimentos nos respectivos campos de investigação.



SOBRE A ORIENTADORA



Profa. Dra. Hercília Maria de Moura Vituriano

Possui graduação em Pedagogia – Universidade Estadual do Maranhão (1999); Mestrado em Educação – Universidade Federal do Ceará (2008) e doutorado em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2016). Atualmente, é estatutária da Universidade Federal do Maranhão. Atua junto ao Curso de Pedagogia da Universidade

Federal do Maranhão (UFMA) no Departamento de Educação I e ainda junto ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica/PPGEEB. Coordena o Grupo de Estudo e Pesquisa em Ensino da Leitura, Escrita e Formação Docente/GELEF. Desenvolve estudos nas seguintes áreas/campos: Formação de Professores (inicial e continuada); Formação de Formadores; Linguagem Escrita na Educação Infantil e Ensino da Leitura/Escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.



ANEXOS

ANEXO A: CARTA DE APRESENTAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA PESQUISA DE CAMPO

Prezado/a Senhor/a: **Gleyciane Pessoa Ribeiro**
Secretária de Educação da Rede Municipal de Paço do Lumiar

Vimos por meio desta apresentar-lhe o/a estudante **ANDREA CAROLINA NASCIMENTO SILVA** regularmente matriculado/a no **Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica** da Universidade Federal do Maranhão, sob matrícula de Nº **2022107150** para desenvolver sua pesquisa de Mestrado intitulada **“LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: a organização da prática pedagógica com crianças de 4 e 5 anos em uma instituição da rede pública de Paço do Lumiar – MA”**.

Na oportunidade, solicitamos autorização de Vossa Senhoria em permitir a realização da referida pesquisa em uma das unidades educacionais dessa renomada rede de ensino de modo que o/a referido/a estudante possa coletar dados por meio de observações, entrevistas, questionários e/ou outros meios metodológicos que se fizerem necessários.

Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, preservando sigilo e ética, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que será assinado pelos participantes envolvidos na pesquisa. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Colocamo-nos à disposição de Vossa Senhoria para quaisquer esclarecimentos.

São Luís, 06 de junho de 2023.



Documento assinado digitalmente
VANJA MARIA DOMINICES COUTINHO FERREIRA
Data: 06/06/2023 18:06:56-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa Dra **Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes**
Coordenadora do PPGEEB/UFMA
Matrícula SIAPE 1352588

ANEXO B: OFÍCIO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA DE CAMPO

ESTADO DO MARANHÃO
PREFEITURA MUNICIPAL DE PAÇO DO LUMIAR
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

OFÍCIO Nº999/2023- GAB/SEMED

Paço do Lumiar/MA, 28 de junho de 2023.

À PROFESSORA DOUTORA E COORDENADORA DO PPGEEB / UFMA

Profa. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes

Assunto: Resposta à solicitação para pesquisa de campo

Cumprimentando-a cordialmente, vimos por meio deste documento responder à **CARTA DE SOLICITAÇÃO PARA PESQUISA DE CAMPO**.

Considerando a importância da pesquisa acadêmica intitulada “**LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: organização da prática pedagógica com crianças de 4 e 5 anos em uma instituição da rede pública de Paço do Lumiar-MA**” da aluna **ANDREA CAROLINA NASCIMENTO SILVA**, tanto para o desenvolvimento da ciência quanto para a educação esta SEMED manifesta-se favorável, autorizando a pesquisa solicitada.

Para maiores informações quanto às unidades escolares e aos respectivos Gestores Escolares, indicamos o contato da Coordenação Pedagógica- Semed, Sra. Paula Renê- SEMED, (98) 988240871 e da Coordenação do Departamento de Educação Infantil- SEMED, Sra. Kelyana Fialho, (98) 984844522, tendo em vista mediar o processo de comunicação entre a escola e a pesquisadora.

Recebido em 25/07/23
Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes
Secretaria Geral
Município: 67005934-1

Atenciosamente,

Gleyciane Pessoa Ribeiro
Secretaria Municipal de Educação
PMPL - MA
Portaria 1481/2023

Gleyciane Pessoa Ribeiro

GLEYCIANE PESSOA RIBEIRO

Secretária Municipal de Educação de Paço do Lumiar- MA

ANEXO C: MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA COORDENADORA PEDAGÓGICA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, professora da _____, concordo em conceder entrevista para **Andréa Carolina Nascimento Silva** aluna do Curso de Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão e integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Ensino da Leitura, Escrita e Formação Docente – GELEF para a **pesquisa** intitulada: **LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**: a organização da prática pedagógica com crianças de 4 e 5 anos em uma instituição da rede pública de Paço do Lumiar – MA.

Declaro estar ciente de que minha participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Declaro, ainda, estar ciente de que por intermédio deste Termo são garantidos a mim os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa; (2) ter ampla possibilidade de negar-me a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à minha integridade física, moral e social.

Paço do Lumiar, ____/____/____

ANEXO D: MODELO DE TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu, _____, portadora
do CPF: _____, Matrícula: _____, ocupante
do cargo de _____ da _____, localizado na
_____, Paço do Lumiar – MA, depois de conhecer e entender
os objetivos, procedimentos metodológicos, e benefícios da pesquisa, bem
como de estar ciente da necessidade do uso de imagens, especificados no
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), **LIBERO**, através do
presente termo, a pesquisadora **Andréa Carolina Nascimento Silva**,
integrante do Programa de Pós-Graduação Gestão de Ensino da Educação
Básica (PPGEEB), da pesquisa intitulada **“MEDIÇÃO DE LEITURA
LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**: a organização da prática pedagógica
com crianças de 4 e 5 anos em uma instituição da rede pública de Paço do
Lumiar – MA”, a utilização de imagens e/ou vídeos para fins científicos e de
estudos (livros, artigos, slides, dissertação, entre outros), em favor da
pesquisadora da pesquisa, acima especificada.
Declaro que as imagens e/ou vídeos deverão ser utilizadas exclusivamente
para esta pesquisa.

Paço do Lumiar, ____/____/____

ANEXO E: OFÍCIO SOBRE ADEÇÃO AO PROGRAMA DE LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL



ESTADO DO MARANHÃO
PREFEITURA MUNICIPAL DE PAÇO DO LUMIAR
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
CNPJ: 06003636/0001-73

OFÍCIO Nº 19 / 2024

Paço do Lumiar - MA, 09 de abril de 2024.

**Aos gestores (as) escolares, coordenadores (as) pedagógicos e professores (as) da
Educação Infantil das escolas municipais.
Assunto: Adesão ao Programa de Leitura e Escrita na Educação Infantil - LEEI**

Prezados (as),

A Secretaria Municipal de Educação, por meio do Departamento de Educação Infantil compartilha com todos vocês sobre o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, uma política educacional estabelecida através do Decreto de nº 11.556 de junho de 2023. A iniciativa deste compromisso é de grande relevância para o desenvolvimento da educação em todo território nacional, sendo um trabalho articulado em regime de colaboração entre estado e município, com o objetivo de garantir os direitos das crianças à linguagem oral e escrita.

O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada traz consigo instâncias que possibilitam a execução de estratégias com a finalidade de chegar ao objetivo esperado, desta forma, apresentamos a vocês a Rede Nacional de Articulação de Gestão, Formação e Mobilização – RENALFA, que se trata de um programa formativo na perspectiva de orientar professores e demais profissionais.

A RENALFA dispõe de programas específicos de Educação Infantil e Anos Iniciais. Considerando a tratativa deste documento que está focada na etapa de Educação Infantil apresento-lhes o Programa de Leitura e Escrita na Educação Infantil – LEEI, programa este vinculado a RENALFA, que contemplará os professores da pré-escola, ou seja, professores do Infantil I e Infantil II.

Será iniciada uma trajetória de formação continuada por intermédio do Programa LEEI, cujo calendário formativo será organizado e disponibilizado pelo estado e seguido pelo município.

O programa representa um passo significativo na Educação Infantil e tem o potencial de garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade e desenvolva as habilidades necessárias para o sucesso na vida escolar e pessoal.

Visando ampliar o vosso conhecimento a este respeito segue o link da live exibida no dia 21 de março de 2024.

<https://www.youtube.com/watch?v=G378zxqpEZM>

Finalizamos esta comunicação expressando nossa estima, compreensão e agradecimento pela atenção dedicada a esta importante informação.

Atenciosamente,


Kênio Aparecido de S. Lima
Secretaria Municipal de Educação