



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BÁSICA  
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO BÁSICA (MPEB)

DÉBORA DA ROCHA CORDEIRO ALVES

**FORMAÇÃO LEITORA DE CRIANÇAS PEQUENAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
UMA EXPERIÊNCIA LITERÁRIA COM RODA DE LEITURA**

RECIFE  
2024

DÉBORA DA ROCHA CORDEIRO ALVES

**FORMAÇÃO LEITORA DE CRIANÇAS PEQUENAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
UMA EXPERIÊNCIA LITERÁRIA COM RODA DE LEITURA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Básica da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Básica. Área de Concentração: Ensino, Escola e Linguagens.  
Orientador: Prof. Dr. Márcio Vilella Ferreira Ananias  
Co-orientador: Prof. Dr. Clécio dos Santos Bunzen Júnior

RECIFE  
2024

## Catálogo de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Alves, Débora da Rocha Cordeiro.

Formação leitora de crianças pequenas na educação infantil: uma experiência literária com roda de leitura / Débora da Rocha Cordeiro Alves. - Recife, 2024.

158f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, 2024.

Orientação: Marcio Vilella Ferreira Ananias.

Coorientação: Clecio Bunzen Júnior.

Inclui referências, apêndices e anexos.

1. Educação Infantil; 2. Prática docente; 3. Roda de leitura; 4. Formação leitora. I. Ananias, Marcio Vilella Ferreira. II. Bunzen Júnior, Clecio. III. Título.

UFPE-Biblioteca Central



## AGRADECIMENTOS

### À Deus

Porque dele e por Ele, e para Ele, são todas as coisas; glória, pois, a Ele eternamente. Amém (Romanos 11.36). Não conseguiria sequer sair do lugar, se não fosse Deus, fonte de toda vida e força, a guiar e sustentar todos os meus passos. Ele cuidou para que eu pudesse estar no lugar certo, nas horas certas e colocou em meu caminho, as pessoas certas, para que chegássemos até aqui. Por isso, a Ele, antes de tudo, minha profunda gratidão.

### À Família

A família, pilar fundamental, seio sagrado. Minha família esteve presente sempre, e aqui preciso destacar de forma muito especial cada membro que esteve ao meu lado em cada instante:

Estes participaram dos momentos mais dolorosos de estresse, de vontade de desistir, mas seguraram na minha mão, com um olhar, uma palavra, um gesto. Vocês me deram força!

- Aos meus filhos, Ester Agaci, que me deu várias dicas tecnológicas, traduziu meus textos, e sem muitas palavras, me disse pra terminar logo isso. E Gabriel Agaci, que compreendeu minhas ausências dias e noites e finais de semana. Ele me disse isso, com seu silêncio, e eu ouvi. Tenho certeza do tanto que meus filhos estiveram torcendo por mim;
- Ao meu querido e amado companheiro Agaci Júnior, que sempre acreditou em mim, me ajudou de diversas formas, inclusive, cuidando da casa, e oferecendo total apoio e incentivo nas filmagens para o produto desta pesquisa. O seu olhar encontrou o meu em tantos momentos, e em alguns bem rápidos, pude ver, o quanto você também fez parte desse trabalho.

A outra parte da família,

- Painho e Mainha. Nelson Francisco e Joanita Rocha, que mais uma vez, viveram o drama de ter mais uma filha envolvida em um projeto de mestrado. É como se o

projeto fosse de todos! Meus pais sempre acreditaram no potencial de cada um de seus filhos e incentivaram todos os projetos dando suporte a cada um.

- Meus irmãos. Daniele e Nilson, que esperavam também por essa conclusão. Torceram por mim, e também a minha cunhada Flávia. E de modo muito especial, a Dilian. Sua força e determinação sempre foi esteio da família. Sua insistência foi determinante para que iniciasse e finalizasse este mestrado. A você, Dila, devo esta pesquisa.
- Minhas sobrinhas e sobrinhos também fizeram parte desse momento, e de modo muito especial, minha pequena Sophia, que com seu jeitinho pueril, mas com a sabedoria da geração alpha, desvelou mistérios do whatsapp que facilitaram a transcrição das entrevistas. Valeu Sophi !
- À Marquinhos (*in memoria*). Meu cunhado sempre me incentivou, se colocando à disposição para ler meu projeto de pesquisa. Ao iniciar este curso lembro-me de como ficou feliz com minha aprovação, e mesmo doente, sem consciência plena, se colocou à disposição para ajudar. Agora, posso ouvi-lo dizer: - *Muito bem, tia Déu! Conseguiu minha tia!*

### **Às irmãs de oração**

- Tem um grupo de mulheres de oração que fazem parte da 1ª Igreja Evangélica Batista na Torre. Estas mulheres são incansáveis. Elas oram sempre, e acompanham não apenas a minha vida, mas a de toda minha família. Nos sustentam em oração nos momentos mais difíceis e se alegram com nossas vitórias. Estas irmãs oraram, e não foi pouco. Toda terça-feira à tarde, eu sei que estavam lá junto com minha mãe, intercedendo por mim e pelos meus projetos, incluindo este trabalho. Agradeço a cada uma delas, pela força, pela fé, pelo amor que oferecem. Agradeço a Deus pela vida preciosa de cada uma!

### **Aos Orientadores**

Este trabalho teve vários orientadores, oficiais e officiosos. Agradeço a todos que se envolveram direta e indiretamente.

- Ao professor orientador, Dr. Márcio Ananias, pela atenção, solicitude e esforço em contribuir, sempre com muito respeito.

- Ao querido professor co-orientador Dr. Clecio Bunzen, que não conseguiu negar meu convite, e mesmo diante de tantos percalços no caminho continuou me encorajando a ir adiante. Esteve atento aos meus deslizes na escrita, me ajudou a olhar para questões sensíveis e importantes da literatura com crianças pequenas, me deu norte (sul, leste e oeste também)!
- A meus orientadores oficiosos que leram meu trabalho e deram seus “pitacos” valiosos, como Dilian Cordeiro, Jaqueline Carvalho, Iwanoska de Gama (antes de participar da banca). Como é bom ter tantos olhos para vermos juntos as mesmas coisas.

### **À banca examinadora**

- À professora Dra. Ana Carolina Perrusi Brandão, que me acompanhou desde muito antes dessa pesquisa, enquanto professora da Educação Infantil, e que se debruçou neste momento a uma leitura atenta deste trabalho, trazendo contribuições importantes para sua melhoria;
- À professora Dra. Iwanoska de Gama, pela leitura feita com tanto carinho e doçura. Foi possível sentir o afago nas suas considerações. A delicadeza em dizer o que precisava ser dito. Minha gratidão pela disponibilidade amorosa.
- À professora Dra Viviane de Bona, também Coordenadora do Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica. Mesmo com tantas demandas que o cargo exige, a professora esteve receptiva ao convite e contribuiu com sua leitura atenta, trazendo sugestões significativas.

### **À Professora Especialista**

- Agradeço imensamente à Professora Dra. Ester Calland Rosa de Souza, por aceitar o convite e com tanta disponibilidade e carinho abrilhantar o produto educacional desta pesquisa através dos vídeos que trouxeram reflexões pertinentes e profundas. A professora Ester se mostrou uma exímia colaboradora, ao traduzir com maestria, diversas observações e pontos importantes identificados nesta pesquisa investigativa. Muita gratidão, professora!

## **Aos amigos**

Ah, os amigos!!! O que seria de cada um de nós, sem eles? Durante esta trajetória exaustiva, os amigos que estiveram por perto foram nos ajudando para não cair, e outros mais antigos, continuaram nessa torcida.

- Emília Juliana, uma amiga fofa, que os caminhos da profissão me trouxe, e que entrou na minha vida. Emília incentivou, apoiou e reclamou quando pensei que não iria até o fim. Obrigada !
- Uma turma inteirinha de colegas do curso, que sofreram junto, mas que juntos, rimos das nossas próprias dores, e nos alegamos com as conquistas. Mirella, Déia, Bia, Cíntia, Dirci, Ed, Ester, Eva, Gi, Ingrid (*e Lavínia*), Bela, Jaci, André, Judy, Lívia, Manu (*e Joaquim*), Cláudia (*e Ana Clara*), Jú, Paty, Polly e Mary. Vocês foram fundamentais na hora do choro, com palavras de força, e também nas horas de respiro (pouquíssimas), mas que aproveitamos com alegria. Amigos e amigas sempre!

## **Ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica**

- O MPEB, Coordenado pelas Professoras Viviane de Bona e Rayllane Navarro, nos acolheu de forma tão amistosa. Nos sábados “hostis” sempre tínhamos um mimo carinhoso, um lanchinho especial. O corpo docente sempre muito solícito, de uma potência incomparável, fez das nossas sextas noturnas e sábados, momentos de conhecimento e reflexões tão profundas, a ponto de sairmos atordoados com tanta informação. Gratidão aos mestres que fizeram parte dessa construção coletiva!
- A todos os funcionários do Programa, Moreira e Rebeca e Tácio, sempre muito disponíveis para resolver os probleminhas.

## **À Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal do Recife**

- Agradeço a Secretaria de Educação da Prefeitura do Recife, atualmente representada pelo Prof. Dr. Frederico Amâncio, pela parceria com a UFPE, possibilitando aos seus professores esta oportunidade de ampliação formativa.

- Agradeço à GALEIAI - Gerência de Alfabetização e Letramento da Educação Infantil e Anos Iniciais da Secretaria de Educação, representada por Ana Cristina Avellar, que abriu as portas de acesso para esta pesquisa dando anuência para a realização desta investigação no CMEI.

### **Ao CMEI**

Agradeço a toda Equipe do Centro Municipal de Educação Infantil, lócus desta pesquisa.

- Às gestoras Irene e Alessandra, que me recebeu como professora e como pesquisadora nesta unidade.
- À Coordenadora Pedagógica, Dani Rocha (amiga pessoal), que além do incentivo, nos deu todo suporte necessário para os momentos de entrevistas, planejamentos e desenvolvimento das atividades.
- Aos meus colaboradores ADIs (Bruno, Fabi, Ana, Vanessa, Paula) que fecharam os olhos para algumas fugidinhas necessárias, para dar conta da pesquisa. Gratidão!
- Aos familiares, responsáveis pelas crianças que participaram da roda de leitura literária, pela autorização na participação dessa atividade.

### **À Professora parceira**

- Professora Dani foi uma professora espetacular. Sua disponibilidade, atenção e dedicação nesta pesquisa, revelaram como ela percebe a seriedade do seu trabalho. Esteve tão disponível para fazer as leituras sugeridas, para conversar e refletir sobre seus saberes e incertezas. Abriu as portas da sua sala, abriu sua história de vida profissional. Vivemos momentos de partilha que me acrescentaram muito. Foi maravilhoso realizar este trabalho com você.

Enfim, este trabalho foi tecido a muitas mãos. Tem um pouquinho de cada um dos citados aqui. E ainda tem os que não foram citados, pela memória falha nesse momento conclusivo. Mas meu coração é grato por cada gesto e palavra que de algum modo me acrescentaram e ajudaram a persistir.



*Fonte: Auerbach e Moraes, 2011*

Está comprovado que ler para crianças pequenas permite desenvolver capacidades e ampliar as conexões neurológicas. E também porque somos, de alguma forma, o que pensamos – linguagem e expressão –, e linguagem e pensamento estão muito ligados. Mas às vezes estamos errando na emoção e me parece que a leitura na primeira infância começa pela emoção, pela pele, pelo tato. Essas primeiras leituras de que tanto fala Evelio Cabrejo-Parra, esses primeiros encontros entre alguém que não tem as palavras e o outro que lê. Então, creio que tudo o que acontece na primeira infância é um passo simbólico importante, mas também um passo auditivo, um passo corporal, é como um ninho na comunicação que se constrói aí, através de múltiplas linguagens, as crianças entram nesse mundo. Por isso, temos que olhar muito as crianças, para ver como leem na primeira infância. As linguagens da infância são muitas e todas se conectam entre si. O que a palavra faz é criar esse espaço de encontro com uma cultura que já existe e que depois deixaremos. E isso torna os bebês partícipes dessa experiência de palavras. (Reyes, 2012).

---

<sup>1</sup> AUERBACH, Patrícia. MORAES, Odilon. *Direitos do pequeno leitor: Companhia das Letrinhas*, São Paulo, 2017.

## RESUMO

Nossa pesquisa de mestrado se concentrou no campo da Educação Literária em que investigamos como acontecem as experiências literárias com rodas de leitura no âmbito da Educação Infantil. Analisamos como uma professora planeja e desenvolve práticas de leitura literária em um Centro Municipal de Educação Infantil da rede Municipal do Recife em uma turma de GIII de creche. Partindo da premissa de que as rodas de leitura não são tão comuns nos perguntamos em que medida a professora planeja intencionalmente essa proposta, com vistas à formação leitora na Educação Infantil. Os objetivos específicos se concentraram em conhecer as práticas de rodas de leitura desenvolvidas pela professora; identificar as concepções docentes da professora sobre Educação Literária de crianças pequenas; e desenvolver como produto final, um material midiático em forma de vídeos revelando dados da pesquisa e seus resultados. A pesquisa foi realizada em 4 etapas em que utilizamos para geração de dados os seguintes instrumentos: (1) Entrevista semiestruturada, (2) Estudo dirigido e Planejamento de uma roda de leitura, (3) Desenvolvimento da roda de leitura e (4) Reflexão sobre a atividade realizada e seu processo. A partir da entrevista, identificamos que, embora a professora reconheça a importância do trabalho literário através das rodas de leitura nesta faixa etária, ela afirma que existe um distanciamento entre teoria e prática e que a ausência da formação continuada é um dos fatores responsáveis para que este trabalho ocorra de forma fragilizada. Na prática não havia um planejamento específico para a roda de leitura que considerasse as estratégias de mediação leitora - antes, durante e depois da leitura (Solé, 1998), a escolha do título, as avaliações e outras dimensões importantes, com vistas à formação do leitor. (Riter, 2009; Cosson, 2018; Coelho, 2000). A pesquisa evidenciou que o desenvolvimento do trabalho literário por parte das professoras, de modo geral acontece no campo das incertezas, tendo-se pouca clareza acerca dos objetivos e da perspectiva de formação de leitores. O resultado desse estudo se materializou em um dispositivo midiático de audiovisual disponibilizado na plataforma *Youtube* que apresenta a trajetória da pesquisa e, sobretudo o diálogo resultante da mesma, a partir da reflexão desenvolvida ao longo das leituras e estudo dirigido, da produção do planejamento da roda de leitura com a professora e do desenvolvimento da profissional. Desse modo, o produto se constitui também um instrumento formativo para pessoas interessadas e profissionais da área.

**Palavras-chave:** Educação Infantil, Prática docente; Roda de leitura; Formação leitora.

## ABSTRACT

Our master's research focused on the field of Literary Education, in which we investigated how literary experiences take place with reading circles in the context of Early Childhood Education. We analyzed how a teacher plans and develops literary reading practices in a Municipal Early Childhood Education Center in Recife in a GIII kindergarten class. Starting from the premise that reading circles are not so common, we asked ourselves to what extent the teacher intentionally plans this proposal, with a view to reading training in Early Childhood Education. The specific objectives focused on getting to know the reading circle practices developed by the teacher; identifying the teacher's conceptions of Literacy Education for young children; and developing, as a final product, media material in the form of videos revealing research data and results. The research was carried out in four stages in which we used the following instruments to generate data: (1) Semi-structured interview, (2) Directed study and planning of a reading circle, (3) Development of the reading circle and (4) Reflection on the activity carried out and its process. From the interview, we identified that, although the teacher recognizes the importance of literary work through reading circles in this age group, she says that there is a gap between theory and practice and that the lack of continuing training is one of the factors responsible for this. In practice, there was no specific planning for the reading circle that considered reading mediation strategies - before, during and after reading (Solé, 1998), the choice of title, evaluations and other important dimensions, with a view to training the reader (Riter, 2009; Cosson, 2018; Coelho, 2000). The research showed that the development of literary work by teachers generally takes place in a field of uncertainty, with little clarity about the objectives and perspective of reader education. The result of this study materialized in an audiovisual media device available on the Youtube platform, which presents the trajectory of the research and, above all, the dialogue resulting from it, based on the reflection developed during the readings and directed study, the production of the planning of the reading circle with the teacher and the development of the professional. In this way, the product is also a training tool for interested people and professionals in the field.

**Keywords:** Early childhood education; Teaching practice; Reading circle; Reading training.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro</b>	<b>Descrição</b>	<b>Página</b>
Quadro 1	Trabalhos acadêmicos apresentados na ANPED no período de 2013 a 2023 no GT7 relacionados a literatura na Educação Infantil	30
Quadro 2	Perfil do sujeito da pesquisa	54
Quadro 3	Caracterização da unidade de pesquisa – CMEI Castelo Infantil	61
Quadro 4	Características do livro escolhido	94
Quadro 5	Estratégias de mediação de leitura	99
Quadro 6	Descrição do Produto Educacional	121

## LISTA DE FIGURAS OU ILUSTRAÇÕES

	<b>Figuras</b>	<b>Página</b>
Figura 01	Acervo do Programa brinqueducar	44
Figura 02a, 2b e 2c	Exemplares da coleção Histórias para Ler em voz alta	45
Figura 03	Esquema de dimensões dos gestos embrionários do ato de ler	49
Figura 04	Quadro de Etapas da pesquisa	53
Figura 05	Capa do livro/ texto de apoio para leitura	57
Figura 06a, 06b,	Quadro síntese Estratégias de leitura e quadro síntese Avaliação	58
Figura 06c	Quadro Síntese Dimensões dos gestos embrionários	59
Figuras 07	Modelo de Ficha de Planejamento	60
Figura 08a, 08b	Fotos do hall de entrada da unidade	63
Figura 08c e 8d	Fotos do hall de entrada da unidade	64
Figura 09	Foto de mural de sugestão de livros	65
Figura 10	Foto da bebeteca	66
Figura 11a e 11b	Fotos da sala	67
Figura 12a, 12b	Foto da Sala de leitura	68
Figura 13	Foto das Estante de livros	69
Figura 14	Foto dos Armários	69
Figura 15	Formulário do Planejamento realizado pelas professoras	90
Figura 16	Capa e contracapa do livro Bruxa, bruxa, venha à minha festa!	93
Figura 17	Imagem das páginas 08 e 09 do livro	96
Figura 18	Imagens de alguns títulos do acervo da creche	97

Figura 19a,b	Imagens da sala preparada para a roda de leitura	98
Figura 19c	Imagens da sala preparada para a roda de leitura	99
Figura 20	Imagens do início da roda	101
Figura 21	Capa do livro Bruxa, bruxa, venha à minha festa!	102
Figura 22	Primeiros registros da roda	103
Figura 23	Segunda capa do livro Bruxa, bruxa, venha à minha festa!	104
Figura 24	Imagens de momentos da roda	106
Figura 25	Destaques da roda de leitura	107
Figura 26	Imagem da página interna 34, do livro Bruxa, bruxa, venha à minha festa!	109
Figura 27	Imagens das crianças manuseando o livro após a roda de leitura	111
Figura 28	Apresentação do Design do canal	124
Figura 29	Layout - Disposição dos vídeos no canal	124

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>SIGLA</b>	<b>CORRESPONDÊNCIA</b>
AA	Aula Atividade
ANPED	Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CELLIJ	Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
COLE	Congresso de Leitura do Brasil
FAE - UFMG	Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais
FMCSV	Fundação Maria Cecília Souto Vidigal
GALEIAI	Gerência de Alfabetização e Letramento, Educação Infantil e Anos Iniciais
GRUPECI	Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEPES	Laboratório de Estudos e Pesquisas em Economia Social
PMBFL	Programa Manoel Bandeira de Formação de leitores
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PUC/RS	Pontifícia Universidade Católica – RS
SEPIN	Secretaria da Primeira Infância
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESP	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>18</b>
<b>CAP 1. 1. PARA QUE OLHOS TÃO GRANDES VOVÓ? - É PARA VER MELHOR !</b>	<b>24</b>
1.1 Leiturar para crianças pequenas	26
1.2 O que há no caminho?	29
1.3 Educação literária na Creche	33
1.4 Saberes e prática docente	37
1.5 - O livro literário e a formação leitora	42
<b>CAP 2. 2. PELA ESTRADA AFORA EU VOU BEM SOZINHA</b>	<b>51</b>
2.1 Caracterização da pesquisa	51
2.2 Caracterização do sujeito – Professora Dani	54
2.3 Instrumentos da pesquisa	56
2.4 Caracterização da unidade – CMEI Castelo Infantil	61
2.5 Ao fim da estrada: Uma cesta! Produto Educacional	70
<b>CAP 3. 3. ABRAM-SE AS CORTINAS: REFLEXÃO SOBRE A MEDIAÇÃO DE UMA OBRA LITERÁRIA</b>	<b>74</b>
3.1 Concepções e Saberes apresentados na entrevista	74
3.2 Prática docente apresentada na entrevista	82
3.3 Estudo e Planejamento da Roda de leitura	87
3.4 Desenvolvimento do planejamento	87
3.5 O escolhido foi você! Bruxa, venha!	91
3.6 Abrindo a roda	97
3.7 Cenários de leitura	97
3.8 A roda rodou	98

<b>CAP 4.</b>	<b>4. O QUE HÁ NA CESTA DA VOVÓ?</b>	<b>113</b>
	4.1 Uma roda e diferentes olhares	113
	4.2 Produto Educacional	120
	<b>ENTROU POR UMA PERNA E SAIU POR OUTRA, QUEM QUISER, CONTE OUTRA! CONSIDERAÇÕES EM CURSO</b>	<b>125</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>129</b>
	<b>APÊNDICES</b>	
	I - Roteiro da entrevista	139
	II - Formulário de planejamento	140
	III - Formulário de planejamento (preenchido)	141
	IV - Roteiro de conversa com a professora	143
	V - Quadro para planejamento com base nas Dimensões dos gestos embrionários do ato de ler	144
	VI - Quadro de Avaliação	145
	VII - Quadro de Estratégias de Leitura	145
	VIII - Planejamento da roda de leitura literária a partir das Dimensões dos gestos embrionários do ato de ler	146
	<b>ANEXOS</b>	<b>147</b>
	I - Carta de anuência	147
	II - Parecer substanciado CEP	149
	III - Termo de consentimento Livre Esclarecido	153
	IV - Termo de compromisso e confidencialidade	155
	V- Termo de autorização de imagem	156

## INTRODUÇÃO

Essa pesquisa propôs-se a investigar como tem sido desenvolvido o trabalho literário na Educação Infantil, em turmas de creche, por entender que a prática de rodas de leitura nessa fase assume uma dimensão importante e significativa na formação do leitor. Nossa perspectiva considera o início de um processo em que as primeiras experiências literárias se dão através de cantigas, dos primeiros contatos com o livro impresso, da exploração livre desses materiais e da escuta de narrativas. Experiências essas que vão ao encontro individual de cada sujeito provocando diferentes sensações e sentimentos.

Desde já, salientamos que o entendimento de leitura faz referência à ação humana que envolve a compreensão e o sentido atribuído ao que está sendo lido, sejam textos escritos, expressões faciais ou corporais, cenários, imagens, paisagens, etc. Essa visão mais ampla de leitura supera a simples decodificação de letras permitindo que todos os sujeitos sejam capazes de ler, sejam eles alfabetizados ou não. Esse entendimento corrobora com o que preconiza Paulo Freire (1989) quando aponta a relação entre o texto e o contexto na obra *A importância do ato de ler*. Ainda muito atual, a célebre frase do autor “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” nos ajuda a refletir sobre outras possibilidades de leitura. A leitura na educação infantil está relacionada a diferentes possibilidades de ler o mundo, através das expressões, dos gestos, das narrativas e das próprias palavras (Lopez, 2016). Portanto, é importante compreender como vem sendo desenvolvido esse trabalho literário nos espaços institucionais de educação infantil pelas professoras e em que medida o mesmo pode contribuir para a formação leitora das crianças. Para Reyes (2012), na Educação Infantil, múltiplas linguagens se entrelaçam envolvendo corpo, audição, movimento, afeto e palavras construindo-se um ninho na comunicação. São muitas as linguagens que se conectam entre si. Por essa razão, se faz necessário que a professora compreenda o contexto das infâncias. (Reyes, 2012). Questionamos sobre quais conhecimentos tem chegado a este profissional, que ao desempenhar o papel de mediador para a formação do (a) pequeno (a) leitor, deve considerar tais elementos.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular “[...] é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social” (Brasil, 2018 p. 42). Os documentos

oficiais que orientam o trabalho na Educação Infantil, nesse caso, a BNCC (Brasil, 2018), o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (Brasil, 1998) e a Política de Ensino da Rede Municipal de Recife (Recife, 2021) sinalizam sobre a importância do trabalho literário desde a primeira infância, embora ainda não apresentem, de forma nítida, uma orientação para a educação literária de modo mais específico.

Pesquisas recentes<sup>2</sup> mostraram que em 55% das turmas de Educação Infantil não há um momento de leitura de livros de histórias na rotina e 90% delas não oferecem o acesso livre a este material. Partindo da premissa de que as rodas de leitura não são tão comuns quanto se acredita nos espaços institucionais nos perguntamos em que medida, o professor planeja intencionalmente essa proposta, com vistas à formação leitora na Educação Infantil. Diversos autores (Giroto, 2015, 2016; Reyes, 2012; Corsino, 2015; Baptista, 2012) que se debruçam sobre este tema afirmam a importância do trabalho literário com crianças desde muito pequenas (bebês e crianças pequenas até os 03 anos). Embora a experiência literária possa ocorrer de diversas formas e em diferentes espaços, não apenas no ambiente escolar, nesta pesquisa, nos voltamos para a análise de experiências neste contexto institucional, tendo o docente como mediador de leituras.

Nossa experiência como professora da Educação Infantil há pouco mais de duas décadas nos mostrou que ainda existem algumas lacunas em relação ao trabalho literário com crianças bem pequenas que vão desde os documentos curriculares às concepções de professores, políticas públicas, incluindo também a própria formação docente. É comum, em nossa prática como professora, observar a realização de propostas que colocam a literatura em um lugar secundário ou até mesmo invisibilizado. É frequente os momentos de roda de leitura acontecerem de forma aleatória, sem planejamento específico para tal proposta. A Pesquisa “A produção de sentido e a interação texto-leitor na literatura infantil<sup>3</sup>” apresentou alguns resultados que indicaram que a maior parte das atividades sobre textos literários abordou questões que não diziam respeito à significação da obra. Apontou ainda que, quando a literatura se faz presente na sala de aula, ela não é olhada de acordo com suas singularidades. Para Ramos, Panoza e Zanolla (2008), essa prática tem como causa provável

---

<sup>2</sup>Um levantamento feito em 2021 pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV) em parceria com o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Economia Social (Lepes) da Universidade de São Paulo (USP) em 12 cidades de todas as regiões do país. <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/educacao-infantil-tempo-para-leitura-de-historias-nao-e-separado-em-55-das-turmas>.

<sup>3</sup> Pesquisa realizada na Universidade de Caxias do Sul, de março de 2003 a fevereiro de 2006, com apoio da FAPERGS, desenvolvida por Flávia Brocchetto Ramos, Neiva Senaide Petry Panozzo e Taciana Zanolla, citada em “Práticas de leitura literária em sala de aula” <https://rieoei.org/RIE/article/view/2006/3023>.

o conhecimento insuficiente sobre leitura e literatura, por parte dos professores, que ao desconsiderar especificidades do texto literário não instrumentalizam o estudante para lê-lo.

Acredita-se que a falta de clareza sobre a natureza da literatura infantil é o fator responsável pela abordagem de textos não literários no momento da leitura literária, o que certamente se reflete no desempenho de leitura dos alunos. Se os textos têm especificidades constitutivas, que engendram diferentes formas de leitura — pactos — é preciso auxiliar o aluno a percebê-las para que leia com competência. Por outro lado, se o professor desconhece essas características, não poderá instrumentalizar seus alunos (Ramos, Panozzo e Zanolla; 2008).

As crianças nem sempre têm livre acesso aos materiais impressos, e quando tem, poucas vezes há uma mediação ou orientação sobre seu manuseio, tornando esta atividade algo de menor valor. Outra pesquisa feita pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, já citada anteriormente, foi realizada com 3.467 turmas em 1.807 unidades de educação infantil, públicas e conveniadas, de todo o Brasil. Do total de turmas visitadas 1.683 eram de creche e 1.784, de pré-escola. Nesta pesquisa evidenciou-se o quanto ainda é incipiente a efetivação das rodas de leitura de livros literários nas creches. É comum que as experiências literárias nessa etapa se resumam a ouvir eventualmente a leitura de uma história. É recorrente observarmos a resistência por parte de algumas professoras em disponibilizar livros para livre manuseio de crianças pequenas sob o pretexto de “estragar” o livro, além da ideia de que crianças bem pequenas ainda não leem. Outras evidências de uma prática fragilizada estão relacionadas à organização dos espaços e sobre como as crianças acessam os materiais impressos. Sendo a criança um sujeito de direitos e compreendendo a relevância da literatura na formação humana, nos interessamos em conhecer a realidade e a prática da professora, para que a partir das observações, possamos planejar e desenvolver, à luz dos teóricos que discutem o tema, uma experiência literária com as crianças da turma.

Assim, voltamos nosso olhar para os espaços educativos que atendem crianças da primeira infância com o objetivo principal de investigar como uma professora planeja e desenvolve uma prática de leitura literária na Educação Infantil - creche, em um Centro Municipal de Educação Infantil da Rede do Recife. Para isso, acompanhamos o trabalho desenvolvido pela Professora Dani por um período de dois meses. Verificamos quais as concepções de Educação Literária norteiam sua prática no que diz respeito à formação do leitor na Educação Infantil, através de entrevistas, leituras dirigidas e reflexões em torno dessa prática. Os objetivos específicos desse trabalho buscaram; Investigar a prática literária de uma professora Educação Infantil; Identificar as concepções docentes da professora sobre Educação Literária de crianças pequenas; Produzir material midiático em forma de vídeos para divulgar ao público em geral a trajetória e os resultados da pesquisa.

Nosso trabalho faz parte do programa de Mestrado Profissional em Educação Básica (MPEB) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) em que, para além da proposta investigativa, desenvolvemos um produto resultante da investigação. Por se tratar de uma pesquisa-ação toda a trajetória nos convidou a olhar para a prática docente de forma reflexiva, com vista a um replanejamento das ações. A pesquisa apresentou uma perspectiva formativa onde buscamos evidenciar o protagonismo da professora, de modo que, para além do texto dissertativo foi feito o registro de todo percurso da pesquisa incluindo o diálogo e as reflexões acerca dessas experiências resultando em uma produção midiática audiovisual. Neste dispositivo disponível na plataforma *youtube* apresentamos os recortes da entrevista, do processo de planejamento, da mediação docente e das reflexões realizadas pelas professoras (parceira da pesquisa e pesquisadora) destacando os elementos intrínsecos ao fazer docente que poderá favorecer a discussão e reflexão do tema em outros espaços educacionais. Na composição do vídeo contamos ainda com os comentários de uma professora especialista na área de educação literária com bebês. Além disso, o produto atende não apenas a professora participante da pesquisa, mas trará a outras docentes, outros ganhos, uma vez que abre possibilidades de pensar outras dificuldades, concepções e contextos semelhantes.

Trazemos a experiência deste processo de refletir, planejar, vivenciar e novamente refletir sobre a ação em um movimento circular e contínuo, como nos aponta Schön (2009) ao discutir sobre elementos fundantes na construção do conhecimento docente: (1) “conhecer na ação”; (2) “reflexão na ação”; (3) “reflexão sobre a reflexão na ação”. O produto será disponibilizado especialmente para os professores da Educação Infantil, mas também para o público em geral que se interesse pela temática através do link <https://youtube.com/@leituranarodampeb?si=8CMwtcOj59xDSRqR>. A proposta é socializar a experiência e contribuir para a ampliação de vivências de roda de leitura literária nas creches em uma perspectiva de formação leitora.

No primeiro capítulo dialogamos com diversos autores que discutem temas relacionados à literatura na educação infantil revisitando os conceitos necessários a esse debate, como formação leitora, prática docente, educação literária e leitor literário. Além disso, confrontamos algumas ideias que se contrapõem a um bom trabalho literário em função de ensinamentos moralizantes, como aponta Arroyo (2011). De acordo com Arroyo (2011, p.15) “na Antiguidade e na Idade Média a literatura infantil teria um caráter moralizante, comportamental e, sobretudo educacional”. Ele afirma ainda que “a literatura é muitas vezes vista na escola com aplicações técnicas (pelo pedagogo) e de uma forma meramente didática,

com efeitos moralizantes e perdendo de vista a ficção e o imaginário”. Defendemos que a literatura se coloca no lugar de intimidade com o leitor quando o toca de forma singular e individual. Mesmo nos espaços institucionais a literatura deve ser reconhecida enquanto arte onde a fruição e a estética devem permear as primeiras experiências infantis. Porém, entendemos ainda que esse caráter artístico não desconsidera a necessidade um planejamento intencional da atividade literária. Por isso, nosso foco aponta para a prática professoral tendo como aporte teórico as ideias de Tardif (2012, 2013), Schön (2009) e Sacristán (1999), buscando identificar elementos que interferem na prática docente, a saber, condições de trabalho, formação inicial e continuada, propostas curriculares, entre outras questões, destacando algumas ideias acerca dos saberes docentes que se traduzem no fazer cotidiano, nas escolhas de materiais, na organização dos espaços, nas estratégias didáticas, no planejamento e na avaliação. Diante desse contexto, discutiremos quais as possibilidades e limitações para a realização de um trabalho literário na primeiríssima infância, uma vez que acreditamos ser primordial olhar para essa etapa considerando que as experiências ali vividas são extraordinariamente valiosas para a formação do leitor e do indivíduo de maneira integral.

No segundo capítulo apresentamos os caminhos teórico-metodológicos adotados. Salientamos que nesta proposta de pesquisa nossa intenção ultrapassa o ato de identificar um dado da realidade. Buscamos, sobretudo, intervir nesse contexto ressignificando a experiência docente através da reflexão sobre a ação evidenciando o protagonismo do professor perante seu próprio fazer. Optamos por um percurso metodológico que pudesse dar amplitude às concepções da professora, expressas não apenas ao nível do discurso, mas também através da realização das atividades cotidianas, onde fosse possível captar diferentes elementos que influenciam sua prática. Apresentamos neste capítulo nossa educadora participante da pesquisa e local de atuação, além da unidade educacional e os instrumentos escolhidos para geração de dados. Inicialmente foi realizada uma entrevista semiestruturada e na sequência alguns encontros voltados para o estudo, planejamento, ação e reflexão. Para esta experiência o processo ocupou uma dimensão muito mais importante que o resultado, pois foi no processo e na ação que foi possível refletir e repensar a prática. O processo é capaz de produzir conhecimento e novos saberes, que uma vez internalizados, são incorporados ao fazer docente.

Em seguida, o terceiro capítulo representa o âmago deste estudo, onde trazemos os teóricos referenciados para o debate dialogando com os olhares e práticas desenvolvidas.

Neste ponto, adentramos no universo da sala de aula, para traduzir as experiências vivenciadas em contextos reais e apresentamos sob a ótica de pesquisadora participante, seus depoimentos, entrelaçando com a teoria adotada.

Por fim, o quarto e último capítulo pretende apresentar os principais elementos resultantes da investigação através das narrativas e depoimentos que surgiram a partir da *reflexão-na-ação* da prática docente. Dedicamos este capítulo para apresentar o produto educacional gerado ao longo do processo. Trata-se de um dispositivo midiático audiovisual disponível ao público em geral na plataforma *youtube* que expõe o diálogo resultante da pesquisa, a partir da reflexão desenvolvida ao longo das leituras e estudo dirigido, da produção do planejamento da roda de leitura com a professora e do desenvolvimento da mesma, emergindo também no seu fazer após esta experiência formativa. Tal dispositivo considera o processo de estudo, planejamento, concretização das ações e avaliação da ação. Desse modo, nossa expectativa é que este material sirva como instrumento formativo de apoio e suporte aos professores da Educação Infantil.

## CAPÍTULO 1

### PARA QUE OLHOS TÃO GRANDES VOVÓ? - É PARA VER MELHOR!

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, humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade Candido (2011 p.122).

Na afirmativa acima, a literatura, em uma perspectiva bem ampla, assume uma dimensão ímpar na constituição humana. De forma fruitiva dá novos contornos aos sentimentos humanos, ampliando a visão de mundo. Com efeito, esse trecho provoca diversos questionamentos, sobretudo quanto ao acesso à literatura contemporânea e de potencial recepção infantil. No contexto brasileiro a escola tem desempenhado um papel fundamental em assegurar esse acesso e disponibilidade. No entanto, devido à sua natureza intrínseca, a escola adota uma abordagem didática, muitas vezes presa a programas curriculares que enfatizam conteúdos e disciplinas. Para Magda Soares (2001) tudo o que se integra à rotina institucional da escola pode ser considerado como sendo submetido ao processo de escolarização. Desse modo, é inevitável que a literatura e qualquer outro conhecimento que façam parte da rotina e dos currículos escolares se escolarizem, ou seja, passem por um processo em que “a escola toma para si a literatura infantil, escolariza-a, didatizando-a, pedagogizando-a para atender a seus próprios fins” (Soares, 2001, p. 17). O que precisa ser refletido e repensado é de que maneira o texto simbólico é inserido nas escolas. A literatura, enquanto arte permeia os espaços institucionais, e de certa forma, como diz Soares (2002), escolariza-se. Porém, esse processo de escolarização não descaracteriza sua natureza nem inviabiliza a experiência literária em toda sua dimensão fruitiva. Defendemos que o planejamento das atividades literárias é necessário e importante, sendo esta uma ação pedagógica que faz parte do fazer docente. Ao mesmo tempo, tais atividades devem ser pensadas de forma a garantir a experiência com o belo, de forma lúdica, poética, amorosa. Nesse sentido, Soares (2001) alerta que devemos negar aquilo que é inadequado, errado, impróprio na escolarização da literatura, pois isso acaba desvirtuando, falseando, deturpando a obra literária e, conseqüentemente, afastando-a do leitor. Para Cosson (2018, p.23) o que se pode trazer às crianças e aos jovens é uma experiência de leitura a ser compartilhada (...) sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige. Em consonância com esse entendimento Corsino (2010) também considera que, a literatura no

contexto da educação infantil assume uma dimensão criadora, da novidade, da participação e da experiência do sujeito, da brincadeira e do encantamento, da vivência de sentimentos diversos e contraditórios; e não onde se aprende conteúdos ou comportamentos. Ela continua afirmando que muito se aprende com tais experiências, porém, essa aprendizagem não é facilmente controlada ou medida (Corsino, 2010, p. 199).

Ampliando um pouco nosso olhar para a escolarização da literatura nos voltamos para a oferta da experiência literária desde muito cedo, na primeira fase da Educação Infantil. À medida que as concepções acerca da infância vão ganhando novos contornos, questões relacionadas ao seu desenvolvimento começam a ser revisitadas e repensadas. O atendimento, antes apenas assistencialista das instituições de educação para crianças, começa a se ocupar com o desenvolvimento integral da criança em conformidade com o artigo 29 da LDBEN 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). O desenvolvimento integral está relacionado à garantia dos direitos das crianças. E nesse sentido, o espaço educativo institucional pode estar atento e organizado para atender a esta demanda. Por muito tempo, as crianças foram invisibilizadas nas decisões das políticas públicas. De forma ainda muito tímida os documentos oficiais começaram a considerá-las como sujeitos de direito. Como afirma Faria (2002, p. 15) “as crianças pequenas já estão sendo ouvidas e até citadas, o que vem a confirmar a (in) visibilidade das crianças pequenas” até então. Já se reconhece que na Educação Infantil está a base da formação da pessoa humana, sendo esta uma excelente oportunidade para o desenvolvimento psíquico e poético (Lopez, 2016), além da possibilidade de desenvolvimento da sensibilidade, do senso estético, da curiosidade e da imaginação (Lopez, 2016; Corsino, 2010). Outros autores (Colomer, 2007; Zumthor, 2007; Tussi; Rösing, 2009) também consideram a infância o momento ideal para apresentar às crianças o mundo da leitura por meio da contação de histórias, brincadeiras, leitura em voz alta, desenhos, utilizando diversos tipos de livros adequados às especificidades do desenvolvimento infantil. (Lopez, 2016; Corsino, 2010). A infância é tida como uma fase cheia de especificidade e relevância para a constituição da identidade subjetiva e social e leva:

[...] os educadores a dedicar um considerável esforço na busca por ampliar a compreensão sobre essa fase inicial da vida e estabelecer, em consequência, propostas educativas que considerem a especificidade das crianças no âmbito de uma infância historicamente determinada (Rocha, 1999, p. 367).

Desse modo, partindo do princípio de que a base da formação humana se dá prioritariamente na primeira infância, conforme mencionado no início deste capítulo, identificamos na escola, enquanto espaço institucional da infância, um ambiente potente

capaz de oportunizar o acesso a experiências literárias desde a Educação Infantil (Leite & Giroto, 2022; Cademartori, 2010; Kaercher, 2010) considerando as especificidades dessa faixa etária e seu respectivo desenvolvimento. Para Arena (2010) assume também a função de formação integral do homem, de suas funções criativas e das funções superiores. As experiências literárias na infância, boas ou ruins, repercutem também na vida adulta.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ponto de vista do discurso oficial do Ministério da Educação no Brasil,

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. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua (Brasil, 2018, p. 40.).

Portanto, cabe à professora, enquanto mediadora, propor às crianças experiências com a literatura, aproximando-as dos textos literários. No contexto escolar estas experiências emergem com intencionalidade e alcançam àqueles que conseguem acessar esses espaços. Entretanto, nem todos conseguem acessar esses espaços, de modo que, o acesso à literatura no contexto educacional, ainda não pode ser considerado um direito garantido a todas as crianças.

### **1.1 Leiturar para crianças pequenas**

Entendemos que a literatura de potencial recepção infantil pode se fazer presente na Educação Infantil de diferentes formas e linguagens. A escuta de histórias é uma possibilidade, mas as brincadeiras cantadas, as canções de ninar, assim como as brincadeiras de roda também representam experiências literárias importantes com crianças pequenas. Maria Emília Lopes (2022) usa o termo *leiturar* para referir-se a momentos de leitura com bebês. De forma poética a autora retrata como “um momento que se constrói quando estamos entregues ao vaivém do jogo e da vida, histórias e poesia, fazendo traduções de gestos

mínimos, capturando significados e intenções quase imperceptíveis”. Embora crianças e bebês, ainda não leiam, podem estar imersas no ato de ler. A experiência de *leiturar* contém marcas próprias da subjetividade de quem lê: suas formas pessoais de dizer, de se relacionar com as palavras, com o jogo, com o tempo, com a ternura, com a ficção, sua amabilidade e sua riqueza, produzindo um *banho* narrativo, linguístico, poético que põe em ação profundos processos psíquicos, intelectuais, afetivos e simbólicos. A autora, de forma poética, estabelece uma relação de *amorosidade* através da terminologia *leiturar* para dizer que:

Leiturar reúne algo do verbo “ler” e algo do verbo “amar”. Algo assim como trasvasar amorosamente aos outros a bagagem e as habilidades iniciais para construir, cada vez com maior autonomia, a experiência plena e emancipatória da leitura. Por isso *leiturar* supõe uma relação de compromisso e intimidade entre quem *leitura* e quem *se leitura*, como condição mesma da experiência (LOPES, 2022, n.p.).

Destes processos, depende em grande parte o acontecimento de se tornar leitor (Lopes, 2022). Compreendemos que essa experiência ocorre nas instituições de Educação Infantil mediada pela voz de uma professora interlocutora, ainda que em uma perspectiva iniciante considerando que *leiturar* supõe uma relação de compromisso e intimidade entre quem *leitura* e quem *se leitura*, como condição mesma da experiência. Mas, o que é preciso para poder *leiturar*?

O que é preciso para poder *leiturar*? Bastam intuições? É preciso ter saberes sobre os pequenos leitores? Uma experiência própria com a leitura literária? Um exercício de mediação reflexiva? Uma disponibilidade e um desejo especiais? Como *leiturar* com jovens ou adultos (é o mesmo que com as crianças?). Quaisquer que sejam as respostas, gosto de destacar, por um lado, esse carácter lectoamoroso também na transmissão entre adultos já leitores,[...] assim como a inquietação e o efeito de contágio que nos faz pensar nesta possibilidade de encontro humano (LOPES, 2022, n.p.).

Para a autora *Leiturar* é uma intervenção cultural e afetiva, que envolve a escuta, que garante o direito à poesia, à conversa, ao intercâmbio, à cultura escrita, independentemente da idade cronológica dos implicados. Esse processo formativo pode ser vivenciado na infância, pois é o ciclo de vida em que se inicia e amplia o conhecimento de si e do mundo. Consideramos a infância como espaço, tempo e lugar propício para a formação leitora dos pequenos. Já as instituições educacionais se mostram um espaço privilegiado para isso possibilitando a aproximação entre o livro e o leitor e propiciando às crianças, experiências de leitura enriquecedoras (Corsino, 2021; Abramovich, 2004; Giroto, 2015).

Indagamos, porém, em que medida, as instituições de Educação Infantil conseguem dar conta dessa tarefa. E o (a) professor (a)? Sente-se preparado (a) para realização dessa tarefa? Sabemos que o fazer docente é contornado por diferentes saberes e concepções e que

o trabalho literário pode acontecer de forma intencional e não intuitiva ou relegada ao acaso. Isto exige saberes profissionais, conhecimentos pedagógicos e curriculares, além de uma formação contínua para o desenvolvimento de maneiras de fazer. O que observamos é que ainda existem muitas interrogações sobre o trabalho literário com crianças pequenas, provavelmente em decorrência do escasso investimento na formação inicial (nos cursos de Pedagogia) e continuada dos docentes.

Em muitos casos, a literatura infantil é abordada de forma irregular e assistemática preenchendo de maneira improvisada um vazio pedagógico, sem a preocupação com a formação do leitor (Amarilha, 2019). Em suas pesquisas, Saldanha e Amarilha (2018) demonstraram que apenas em 41% das instituições pesquisadas o curso de Pedagogia oferece como obrigatória uma disciplina na área de literatura. Elas consideram que há uma tendência de crescimento da presença da literatura em Pedagogia, ou pelo menos insinua certa sensibilidade à área. Os cursos de Pedagogia (Brandão, Silva, Vicente; 2020) de forma geral, não conseguiram ainda implementar um currículo com direcionamento para Educação Infantil. Gatti (2014) uma das principais referências na temática de formação de professores no Brasil discute sobre a dificuldade que existe nos cursos de Formação de Professores para implementação do currículo “E a Educação Infantil fica sempre relegada, sendo que essa é uma área crucial que deveria ter uma formação mais forte”. Os estudos de Gatti (2014, p. 253-254) mostraram que

pouquíssimos currículos dos cursos de Pedagogia contemplam a educação infantil. E quando contemplam, é uma formação em História da Infância, História da Criança, [...] mas não tem nada sobre como trabalhar com as crianças na pré-escola e nas creches no dia a dia. E agora, com a expansão das creches, como é que o professor deve atuar com bebês? Criar um ambiente de desenvolvimento cognitivo e socioemocional dessas crianças seria função desse professor, mas não tem formação para isso.

Se o olhar para a educação Infantil ainda engatinha, quem dirá essa formação na perspectiva da Educação literária? Se há precariedade na formação docente da Educação Infantil, na formação leitora também não é diferente. “É fundamental considerar a necessidade de os/as professores/ras conhecerem e vivenciarem a literatura para que possam ser o elo entre as crianças e os livros literários” (Brandão, Silva, Vicente; 2020).

Nossa experiência enquanto egressa da UFPE, no curso de Pedagogia em 2005, indicou algumas fragilidades em relação à prática docente no campo da educação literária, pois não tivemos uma proposta curricular de curso que contemplasse a educação literária. Isto também nos leva a refletir inicialmente sobre a identidade e a formação docente, nos

impulsionando a verificar e conhecer as pesquisas e produções teóricas existentes na área, como vem ocorrendo tais pesquisas e os debates acerca desse tema.

## 1.2 O que há no caminho?

A literatura é lugar de abertura e liberdade.  
Patrícia Corsino (2021)

Durante algumas buscas por pesquisas relacionadas à literatura e educação infantil no site da ANPED e na BDTD encontramos poucos trabalhos apresentados nos espaços investigados. Com base na pesquisa realizada por Silva (2017) a produção literária ainda é muito escassa quando trata do tema literatura para crianças pequenas. Quando restringimos a Educação Infantil para os grupos de 0 a 3, o número é ainda menor. Márcia Maria e Silva, da Universidade Federal Fluminense, realizou uma ampla pesquisa mapeando teses e dissertações que tratavam do tema “Literatura e educação infantil” no período de 2008 a 2015, em diversos locais, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Domínio Público e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no Congresso de Leitura do Brasil (COLE) e no Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias (GRUPECI), além do banco virtual de teses e dissertações das seguintes universidades: Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), nos campi Presidente Prudente, Marília e Assis; Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Pontifícia Universidade Católica – RS (PUC/RS); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). A pesquisadora concluiu que o número de trabalhos com foco nas interações de crianças pequenas com o livro na escola infantil ainda é pequeno. Em sete anos foram localizadas apenas 03 teses e 20 dissertações em um universo de mais de 10 locais de pesquisa.

Confirmamos essa realidade visitando os anais da ANPED ao realizar um breve levantamento no GT7, que se volta para os estudos relacionados à Educação infantil. Realizamos uma busca geral entre os trabalhos apresentados nas últimas 05 reuniões, quais sejam 36º, 37º, 38º, 39º, 40º e 41º, referente ao período de 2013 a 2023. Procuramos por trabalhos cujos títulos envolvessem a temática ‘creche’, ‘literatura’, ‘crianças’ e/ou

‘Educação Infantil’. No intervalo de 10 anos, toda produção acadêmica deste grupo de trabalho se restringiu a 08 trabalhos, conforme o quadro 1.

Quadro 1 - Trabalhos acadêmicos apresentados na ANPED no período de 2013 a 2023 no GT7 relacionados à literatura na Educação Infantil

Ano	Quantidade	Título do trabalho	Autor (es)	Tipo
2013 36ª reunião	1	Leitura Literária na creche: o livro entre olhar, corpo e voz	Maria Nazareth de Souza Salutto de Mattos	Artigo/ parte de pesquisa de mestrado - Dissertação
2015 37ª reunião	0	-	-	-
2017 38ª reunião	2	O que dizem as pesquisas sobre o encontro entre crianças e literatura na escola?	Márcia Maria e Silva – UFF	Artigo/ resultado de pesquisa
		Produção acadêmica sobre leitura e escrita na educação infantil no período de 1973 a 2013: algumas reflexões	Vanessa Ferraz Almeida Neves – UFMG Patrícia Corsino – UFRJ	Resultado de pesquisa bibliográfica
2019 39ª reunião	1	Práticas leitoras com crianças de 0 a 3 anos de idade: o que revelam as narrativas das professoras?	Luziane Patricio Siqueira Rodrigues - UFF - Universidade Federal Fluminense	Artigo / Recorte de pesquisa de mestrado
2021 40ª reunião	2	Literatura infantil digital: experiências de leitura e autoria na escola	Rafaela Louise Silva Vilela - UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro	Artigo
		Casos de censura na literatura infantil no Brasil	Camila Petrovitch FAE - UFMG Mônica Correia Baptista FAE- UFMG Alessandra Latalisa de Sá FAE - UFMG	Resumo expandido
2023 41ª reunião	2	A censura na literatura infantil e seus impactos na prática docente: o que dizem as professoras da educação infantil	Camila Petrovitch FAE - UFMG Mônica Correia Baptista FAE- UFMG	Artigo

		Leituras Literárias na educação infantil na região nordeste	Giane Araújo Pimentel Carneiro - FAE- UFMG	Artigo
--	--	-------------------------------------------------------------	--------------------------------------------	--------

Fonte: a autora

Entre os 08 trabalhos identificados, dois deles apresentam dados bibliográficos relacionados às pesquisas já existentes na área. Os demais discutem Educação Literária na Educação Infantil. Ressaltamos que esses trabalhos foram localizados no site da ANPED no GT7 - Educação Infantil, em um período de uma década, onde percebemos poucos trabalhos apresentados.

O artigo "Leitura Literária na creche: o livro entre olhar, corpo e voz" de Maria Nazareth de Souza Salutto de Mattos (2013) aborda a importância da leitura literária como prática educativa na educação infantil, especialmente em creches. Ela defende que a interação das crianças com os livros envolvem o olhar, o corpo e a voz como elementos essenciais no processo de compreensão e apreciação das narrativas, indo muito além da simples decodificação das palavras e que a creche é um espaço privilegiado para introduzir a literatura na vida das crianças desde cedo.

Já o artigo de Márcia Maria e Silva (2017) da Universidade Federal Fluminense (UFF) "O que dizem as pesquisas sobre o encontro entre crianças e literatura na escola?" trata de uma análise documental sobre a literatura existente que aborda esse tema. O trabalho evidenciou como a interação pode influenciar o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes. A pesquisa sugere a implementação de diferentes práticas de leitura e estratégias pedagógicas para promoção do interesse pela literatura entre crianças destacando a importância do papel do professor como mediador nesse processo, fortalecendo o encontro positivo entre crianças e a literatura dentro do contexto escolar.

Nesta mesma direção o artigo de Luziane Rodrigues (2019) apresenta narrativas das professoras e explora como percebem e implementam atividade de leitura com bebês, identificando quais estratégias são utilizadas, como são organizadas as rotinas de leitura e quais são as percepções das professoras sobre o impacto dessas práticas no desenvolvimento das crianças de 0 a 3 anos. O artigo contribui para o entendimento das práticas leitoras na primeira infância, destacando a voz das professoras e suas experiências práticas.

O artigo de Rafaela Louise Silva Vilela (2021) discute a leitura contemporânea e a inserção da literatura infantil digital. Explora como a literatura aparece na tela, suas características, recursos e impactos na socialização escolar. Essa pesquisa voltou-se para o público de 5/6 anos da Educação Infantil.

O artigo de Giane Pimentel (2023) "Leituras Literárias na educação infantil na região nordeste" apresenta dados de uma pesquisa desenvolvida nos anos de 2021 e 2022 onde foram analisadas as leituras literárias na Educação Infantil, na região Nordeste do Brasil, em um entendimento sobre a importância da mediação literária com bebês e crianças pequenas. A pesquisa aponta para uma quantidade pequena e escassa de bibliotecas infantis, salas e cantinhos da leitura, com acervo pouco utilizado.

Da mesma forma o artigo de Vanessa e Corsino (2023) "Produção acadêmica sobre leitura e escrita na educação infantil no período de 1973 a 2013: algumas reflexões" apresenta uma evolução das pesquisas acadêmicas sobre leitura e escrita na educação infantil ao longo de quatro décadas oferecendo uma reflexão abrangente sobre o estado atual do conhecimento acadêmico acerca da leitura e escrita na educação infantil, contextualizando as mudanças ao longo do tempo e delineando direções futuras para a pesquisa e prática educacional nesse campo. O artigo discute ainda como os resultados dessas pesquisas têm impactado as práticas educativas nas salas de aula da educação infantil destacando a importância de um currículo inclusivo que promova o acesso equitativo à leitura e à escrita desde os primeiros anos de vida das crianças.

O artigo "Casos de censura na literatura infantil no Brasil", de Petrovitch, Baptista e Latalisa de Sá (2021) também traz uma abordagem documental onde explora exemplos específicos de obras censuradas e os debates que surgiram em torno delas. A pesquisa aborda como determinadas obras foram alvo de restrições, proibições ou críticas por parte de instituições, pais, ou grupos sociais. Destaca-se a importância de promover discussões informadas sobre a seleção de livros infantis e os direitos dos autores, editores e leitores diante de tentativas de censura.

Chamamos a atenção para as temáticas, onde apenas dois trabalhos direcionam a discussão para a prática docente. Esses dados revelam que ainda há um campo incipiente e que o debate precisa ser aprofundado com fins a alcançar os profissionais que atuam nesta faixa etária.

### **1.3 Educação Literária na creche**

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

Diante de tantas perspectivas, Novaes Coelho (2000) também nos ajuda a refletir sobre a natureza da literatura para crianças. A literatura infantil pertenceria à *arte literária* ou à *área pedagógica*? É *didática* ou *lúdica*? Qual sua finalidade para os pequenos? *Instruir* ou *divertir*? Para a autora, a literatura se entrelaça nessas duas vertentes [da arte e da pedagogia] simultaneamente. A literatura como objeto que provoca emoções, dá prazer ou diverte, modifica a consciência de mundo de seu leitor e também pode ser considerada arte. Por outro lado, como instrumento manipulado por uma intenção educativa ela se inscreve na área pedagógica. Consideramos, portanto, que a experiência literária na Educação Infantil pode se apresentar de forma lúdica pelo viés da arte, sem perder de vista seu caráter pedagógico a partir da intencionalidade educativa.

Os estudos sobre a natureza da literatura trazem conceitos que ainda estão em debate podendo ser percebida como “arte da palavra”, “fruto da imaginação criadora livre”, “necessidade vital para o homem” e “mero entretenimento”. Estes conceitos perpassam diferentes épocas sendo constantemente reavaliados. Segundo Coelho (2000) cada época compreendeu e produziu literatura a seu modo. Trazer o conceito de literatura é um desafio que não pretendemos responder aqui, até porque, a literatura, como expressão da experiência humana, não pode ser definida com exatidão. Entretanto, buscamos nos apoiar em algumas ideias a respeito do fazer literário, especialmente no contexto da Educação Infantil. Na Educação Infantil pode-se perguntar o que significa ler, uma vez que as crianças ainda não se apropriaram da leitura através do sistema alfabético de escrita. Nesse sentido Lopes (2016) traz um olhar mais amplo sobre a leitura literária:

A criança começa a “ler”: lê vozes, sons, gestos, espaços, lê o tom corporal de quem a carrega, lê cheiros, lê com todos os sentidos. Lê ininterruptamente, até que começa a emergir a fantasia, essa mesma fantasia ou espaço imaginário que a mãe, ou outro adulto, facilitou quando tranquilizou, organizou e deu sentido ao que parecia caótico (Lopes, 2016, p.20).

A literatura infantil firma-se como um campo de estudos que defende a arte literária como um lugar privilegiado para enriquecer as experiências humanas no seu estar no mundo desde a primeira etapa da vida, questionando as relações historicamente construídas entre literatura e educação. Desta forma, ainda precisamos conhecer muitos dos aspectos envolvidos para que as vivências das crianças com a literatura infantil possam ser garantidas como um direito. Nesse sentido entendemos que a leitura, enquanto prática sociocultural ocorre mesmo antes da criança ser alfabetizada.

Introduzir livros desde cedo na vida das crianças permitindo essa exploração e interação desde a primeira infância pode contribuir significativamente para o desenvolvimento cognitivo, emocional e linguístico dos pequenos. (Da Silva Mota & Ichiyama; 2023). As autoras defendem que o contato com livros desde tenra idade não apenas estimula o interesse pela leitura, mas também promove o desenvolvimento da imaginação, da capacidade de concentração e da habilidade de expressão verbal. Para elas, os livros não são apenas objetos educativos, mas também ferramentas essenciais para fortalecer laços afetivos promovendo momentos de interação e aprendizado compartilhados. Da mesma forma, Leite e Girotto (2022) falam sobre a função social do livro:

A partir do uso social do livro-objeto, o leitor em formação aprende a conviver com sujeitos diferentes, individuais, necessitando aprender a respeitar culturas diferentes da que ele já conhece, dessa forma o livro passa a contribuir para além das funções psíquicas, mas atua também na formação humana do sujeito (Leite & Girotto; 2022).

Sobre o manuseio do material impresso, Da Silva Mota e Ichiyama (2023) comentam sobre a necessidade de evitar o controle do adulto durante essa experiência, permitindo que ‘o modo de estar com os livros’ ofereça uma experiência livre. Sabemos que muitas obras da literatura com potencial recepção para crianças bem pequenas não são compostas apenas por textos verbais, mas também por textos visuais, sons, texturas, papéis, pop-ups etc.

Com as pequenas mãozinhas estendidas para pegá-lo, mexe, joga mais a frente, chupa, morde. Mais uma vez o levanta, chacoalha, repousa sobre o colo, mexe. Até que ao reproduzir o observado, sente o objeto livro. Sente sua forma, materialidade, textura e mexe um pouco mais arrancando páginas. De tecido, de papel, de borracha, um pouco leve, um tanto pesado, e que pode até caber em sua mãozinha. Contrariando a lógica, a racionalidade e o controle do leitor adulto, o bebê vai cunhando o seu próprio modo de estar com os livros (Da Silva Mota e Ichiyama, 2023, p.99).

Ao introduzir o objeto livro para criança, enquanto cultura mais elaborada, a expectativa é de criar o desejo do novo, de conhecer o desconhecido e não de antecipar os processos de escolarização. O livro se torna, portanto, um potencial para o desenvolvimento das crianças (Mota & Ichiyama; 2023). Ao interagir com o objeto-livro as crianças são expostas a diferentes experiências literárias que estimulam sua imaginação, criatividade e empatia, devendo ser expostas a um ambiente propício para a leitura onde possam explorar livremente os livros. Para Zilberman (2005, p. 9) “[...] livros lidos na infância permanecem na memória do adolescente e do adulto, responsáveis por bons momentos aos quais as pessoas não cansam de regressar”. Tais memórias, também de caráter afetivo, contribuem ainda para o estabelecimento do diálogo com o que é lido para a criança, ajudando na construção de um

olhar seletivo futuramente diante das ofertas literárias. Brandão, Silva e Vicente (2020, p. 124) também falam sobre a convivência humana, que precisa estar “contaminada” por afetividade, ludicidade e acolhimento.

Para Rildo Cosson (2018) o trabalho com a literatura passa desde as cantigas de ninar, os acalantos, as narrativas orais, as parlendas, as rodas de leituras e vão fazendo parte do repertório dos pequenos tendo continuidade por toda vida; não se encerra, mas se internaliza, se tornando algo próprio do sujeito, pertencente a si. Para ele, trata-se de um processo que supera a leitura simples, pois nesta o leitor apenas visualiza as palavras, decodifica-as, mas não é capaz de articulá-las em um todo significativo (Cosson, 2018). Graça Paulino (2014) também afirma que a leitura literária é uma prática cultural, de natureza artística (Paulino, 2014 p. 177). Nesse processo a relação entre leitor e texto assume uma dimensão imaginária, pois é através dela que “se inventam outros mundos”.

Antonio Candido aponta a literatura como sendo “tudo aquilo que tem toque poético, ficcional ou dramático nos mais distintos níveis de uma sociedade, em todas as culturas, desde o folclore, a lenda, as anedotas e até as formas complexas de produção escritas das grandes civilizações” (Candido, 2011 p.176). A partir dessa afirmativa podemos inferir que a literatura se faz presente em todas as sociedades humanas, se manifestando de diferentes formas, de acordo com suas crenças e normas. Enquanto prática social a leitura pode desde cedo ser incorporada no cotidiano das crianças bem pequenas, através de ações planejadas com intencionalidade, fazendo uso de narrativas que sejam significativas para as crianças, considerando suas especificidades. É a partir dessas experiências que vão construindo conhecimentos e sentimentos diante das experiências literárias e constituindo identidades leitoras plurais e bem diversas (Souza, 2011; Girotto, 2015).

Parreiras (2009, p. 108) fazendo referência aos materiais impressos, afirma que, para ser literatura, a obra precisa ter um encantamento trazido pelas palavras e pelas ilustrações: o uso de figuras de linguagens, como metáforas, linguagem poética, coisas subentendidas, ludicidade, duplo sentido e repetições. Segundo Kaercher “A Literatura Infantil é a arte que usa a palavra como linguagem expressiva e como tal deve ser trabalhada. Mais do que um modo de cognição, a Literatura é um alimento para alma” (Kaercher, 2011 p.135).

Debus (2006) discute como a criança faz sua primeira leitura através do contato com os elementos físicos do livro, como tipo de papel, textura, volume, número de páginas, e colorido das ilustrações. Esse primeiro contato com os livros ocorre desde os primeiros dias

de vida do bebê, especialmente quando exposto a livros objetos, como os de pano, plástico, papelão ou borracha. Esses livros são semelhantes a brinquedos proporcionando à criança uma experiência tátil e palpável que facilita sua interação inicial com a estrutura física dos livros. Estes autores não se contradizem em seus conceitos, mas se complementam, comungando do mesmo entendimento de que a leitura literária é uma prática cultural que pode ser experienciada de diferentes formas, provocando sentimentos e compreensões dos modos de ser e estar no mundo por diferentes óticas.

Autores como Lima; Akuri (2017); Leite; Giroto (2022) falam sobre o processo de imitação dos gestos de leitura por parte das crianças em relação aos leitores mais experientes. Quando crianças veem outros lendo tem sua curiosidade despertada e se mobilizam para viver essa experiência por imitação.

Para Kleiman (2002) a atividade de leitura pressupõe interação do texto lido com o autor construindo significados e sentido. Porém, na Educação Infantil, as experiências literárias são geralmente mediadas por um profissional facilitador do acesso da criança aos livros e à leitura literária, além de ser o narrador de textos literários. Tais mediações devem considerar uma organização curricular onde os eventos literários devem ocorrer nos espaços institucionais da Educação Infantil de forma propositiva, planejada e com intencionalidade. Para Kramer, Nunes e Corsino (2011) é preciso que as crianças estabeleçam relações positivas com a linguagem, a leitura e a escrita, e que lhes seja produzido o desejo de aprender a ler e a escrever. Que as crianças possam desenvolver o gosto por ouvir a leitura, que tenham acesso à literatura, que desejem se tornar leitores, confiando nas próprias possibilidades de se desenvolver e aprender. Daí a importância em promover experiências diversas com a literatura em que as crianças pequenas possam viver experiências literárias e artísticas de forma planejada e mais sistemática.

Participar do espaço escolar exige das crianças vários ajustamentos: motores, afetivos e cognitivos que vão estar submetidos à organização da rotina da escola como atividades distribuídas no tempo, que não é necessariamente o tempo da criança (Mahoney, 1999). Se a escola se constitui um espaço privilegiado de aproximação da criança com a leitura e o mundo letrado, aos atores desse espaço, sem dúvida, se impõe um fazer específico. “Partindo dessa premissa é que os mediadores se apresentam como atores principais de intermédio entre a criança e o texto. São os mediadores que vão traçar o caminho que esta criança irá percorrer” (Souza, 2011, p.76).

## 1.4 - Saberes e prática docente

O fazer docente é contornado por diferentes saberes e concepções que se inserem nesse debate. Para Tardif (2000) o saber dos professores está relacionado com a pessoa e sua identidade, com a sua experiência de vida, com a sua história profissional, com sua relação com alunos (as) e com os demais atores (as) escolares. O processo de ensinar e aprender se dá em meio a histórias pessoais, emoções, crenças diversas, afeto. Dessa forma, a ação docente não ocorre mecanicamente ou tecnicamente, pois existem saberes específicos que são produzidos pelo (a) professor (a) e mobilizados no seu fazer cotidiano produzindo ainda outros novos saberes. E assim, a identidade docente vai assumindo diferentes contornos. O (a) professor (a) é, portanto, sujeito do conhecimento que produz.

O conceito de prática docente é central em nosso trabalho visto que pretendemos conhecer os saberes e as práticas da professora relacionando-os ao campo literário. Nos apoiamos aqui nas ideias de Sacristán (1999) quando entende que vários fatores interferem na ação docente. Esta está subordinada ao sistema educacional, aos programas curriculares, às instituições formativas, às influências dos materiais didáticos, de modo que não é uma prática efetivamente autônoma. Para entender a prática docente, nos apoiamos ainda em um conceito mais amplo, discutido por Veiga (1992, p.16), sobre prática pedagógica. Ele afirma que:

a prática pedagógica é (...) uma prática social orientada por *objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social*. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social (...). É sabido que a prática social está imbuída de contradições e de características sócio-culturais predominantes na sociedade. Neste contexto, desenvolver o exercício da participação é um desafio para os próprios professores e pesquisadores envolvidos no projeto [grifo nosso].

Partindo desse entendimento a prática docente se insere no contexto complexo da prática pedagógica em que diretrizes curriculares, materiais como livros, formação inicial e continuada, entre outros aspectos, estão em todo momento influenciando o fazer concreto do (a) professor (a). Acreditamos também que a prática docente deve ser orientada por finalidades explícitas e objetivos claros.

A atuação docente perpassa pela formação profissional do sujeito, mas também pela sua formação pessoal. Se queremos que os (as) docentes sejam capazes de formar leitores, estes devem ser primeiramente leitores. Vasconcellos (2023) também comenta sobre isso afirmando que o professor precisa ser um leitor, por prazer. Este (a) professor (a) leitor (a) é capaz de contagiar de forma positiva seus aprendizes, mas ressalta que as experiências

literárias fazem parte da subjetividade de cada um (a). Assim, nos questionamos em que medida os cursos de formação docente dedicam atenção a esse campo.

Em recente tese de doutorado intitulada “O ensino de literatura no curso de Pedagogia: um lugar necessário entre o institucional, o acadêmico e o formativo” (Saldanha, 2018) foi constatado que existe uma lacuna na formação dos pedagogos. Das 27 universidades federais participantes da pesquisa, apenas 11 incluíram como disciplina obrigatória a área de literatura, que recebe diferentes nomenclaturas: Literatura Infantil e Juvenil, Teoria e Prática de Literatura, Literatura e Infância, entre outras. Se considerarmos que as universidades federais não são as únicas a formar pedagogos no Brasil, podemos presumir que este número de profissionais egressos dos cursos de pedagogia é muito maior, e são estes profissionais que estão atuando nos espaços educacionais sem esta formação específica. Para Saldanha (2018 p. 142) “o professor que não dispuser de uma formação que proporcione conhecer a riqueza do texto literário e a experiência estética dificilmente terá condições de explorar a sensibilidade e a diversidade de conhecimentos presentes na literatura”.

Entretanto, acreditamos que o saber docente é resultado de uma construção social e histórica marcada pela pluralidade cultural, uma vez que o saber de alguém é constituído também pela sua própria história de vida (Tardif, 2013). Dessa forma, o processo formativo pode ser considerado múltiplo, pois o saber acadêmico associa-se também às experiências pessoais acumuladas nas relações humanas. Assim, a família, as instituições religiosas, os círculos de amizade, os espaços acadêmicos, os espaços de atuação profissional são responsáveis pela construção desse perfil profissional. Concordando com Tardif (2013) entendemos que, para além da formação teórica que a academia oferece, as trocas com os pares de forma coletiva associada às auto reflexões sobre a prática são elementos basilares para reestruturação do saber docente, reverberando no fazer pedagógico do cotidiano.

Perguntamos, enquanto pesquisadora, quando começa a formação para um agir profissional? Existe limite para essa formação? Quando começa a formação de um professor? Quando começa a formação de um leitor? (Amarilha, 2019). Em concordância com a referida autora, a formação é um processo sem fronteiras. Portanto, para além dos cursos institucionais de formação docente, quais as experiências que estes profissionais vivenciaram que puderam contribuir para o desenvolvimento das experiências com a linguagem literária? Desta forma, buscamos em nosso trabalho compreender como a prática docente tem se construído com foco no processo de formação leitora das crianças, mas também, em que medida, esse perfil leitor se faz presente na identidade docente.

Ensinar a leitura, portanto, é colocar em funcionamento um comportamento ativo, vigilante, de construção inteligente de significação, motivado por um projeto consciente e deliberado, e isto desde o próprio início da escolaridade das crianças, e mesmo antes que elas cheguem à escola (Charmeux, 2000, p. 88).

Embora a literatura esteja presente nos espaços escolares através dos materiais impressos e de outras linguagens, diferentes abordagens permeiam a prática professoral. Há abordagens, por exemplo, que apontam para a necessidade da realização de um trabalho que valoriza a qualidade textual, nos aspectos éticos, estéticos e literários, na estruturação narrativa, poética ou imagética, com um vocabulário que respeite e amplie o repertório linguístico, em que a literatura tem um valor em si mesma. Por outro lado, há quem defenda o uso da literatura como ferramenta lúdica no processo de alfabetização e de letramento, estando subordinada, portanto, a práticas “pedagogizantes” (Formiga, 2015). O termo “pedagogizante” utilizado por Formiga (2015) está relacionado às práticas de alfabetização. Sobre isso, Paulo Freire, em entrevista organizada por Zaccur (1999) publicada em “A magia da Linguagem” fala sobre a dicotomia entre ler as palavras e ler o mundo.

Minha impressão é que a escola está aumentando a distância entre as palavras que lemos e o mundo em que vivemos. Nessa dicotomia, o mundo da leitura é só o mundo do processo de escolarização, um mundo fechado onde vivemos as experiências sobre as quais não lemos. Ao ler as palavras, a escola se torna um lugar especial, que nos ensina a ler apenas as palavras da escola e não as palavras da realidade. O outro mundo, o mundo dos fatos, o mundo da vida, o mundo no qual os eventos estão muito vivos [...] não tem contato algum com os alunos na escola através das palavras que a escola exige que eles leiam (Freire in Zaccur, 1999, p. 22).

O olhar de Freire (1999) corrobora com o entendimento de Magda Soares (2001) quando diz que a literatura em âmbito escolar tem sido utilizada como um mecanismo nada atraente para *a criança* gostar de ler. Tal fato se deve por que a escola com sua organização e o professor com sua metodologia tem colocado o aluno cada vez mais distante dessas práticas, havendo pouco ou nenhum incentivo à leitura literária. Ela propõe uma revisão do fazer na escola. O grande desafio é promover estratégias de escolarização mais adequadas para a literatura e para a leitura (Soares, 2006 a). Por isso, nosso olhar aqui está voltado para a experiência literária pelo viés artístico e cultural, estético e lúdico que a educação literária pode proporcionar (Corsino, 2015; Correia Baptista, 2021; Goulart, 2000).

Acreditamos que na prática é necessário ter clareza sobre os espaços que cada área de conhecimento deve ocupar e as finalidades de cada campo. Ainda, na Educação Infantil, é importante que as experiências literárias estejam também direcionadas à formação do leitor literário, mas para isso, as concepções que permeiam as práticas de professoras devem

convergir com o que diversos (as) autores (as) apontam como necessário para construção da identidade leitora, apropriando-se de estratégias de leitura, entendendo ainda que o professor desempenha um papel peculiar ao inserir a criança desde muito cedo nesse universo letrado, mesmo antes de saber ler convencionalmente.

É imprescindível olhar para a escola evocando seu papel nesse processo, bem como compreender as concepções das professoras acerca do que vem a ser uma literatura de qualidade e de como o trabalho com a obra literária deve ser desenvolvido na Educação Infantil dando conta de suas especificidades. As rodas de leitura ou qualquer outra proposta literária não poderiam ocorrer sem intencionalidade, de forma intuitiva e ausente de embasamento teórico-metodológico, subordinadas a concepções que passam por experiências empíricas e pessoais de forma acrítica, sob o risco de que se perpetue no contexto escolar, fragilizando a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças na primeira infância.

O papel do (a) professor (a), além de mediador, se coloca aqui como referência de leitor. A leitura feita pelo professor introduz a criança no mundo da leitura, pois o docente servirá como modelo de leitor. Solé (1998) considera que:

Aprende-se a ler vendo outras pessoas lerem, prestando atenção às leituras que estas fazem para outra pessoa, experimentando e equivocando-se, em um processo cujo resultado inicial será seguramente menos convencional do que o esperado, mas não muito diferente do que é produzido com outras aprendizagens (Solé, 1998, p. 72).

É comum observarmos uma criança se apropriando dos gestos de seu/sua professor (a) nos momentos de leitura. No contexto da Educação Infantil, quando a proposta é ampliar as boas experiências literárias, julgamos importante incluir no planejamento a organização dos espaços. Este trabalho precisa ocorrer de forma intencional e bem planejada, para que através das mediações surjam elos mediadores entre a criança e o conhecimento a ser apropriado. Organizar os espaços, o tempo e os materiais levando em consideração o tempo da criança e seus interesses é tarefa imprescindível do (a) professor (a), sujeito essencial do processo.

Nunes e Corsino (2019, p. 106-107) na pesquisa intitulada “Boas práticas de leitura e escrita na educação infantil”, consideraram boas práticas aquelas que pressupõem um sequenciamento de atividades sustentadas em objetivos, que têm continuidade e desdobramentos construídos nas interações que se estabeleceram no grupo/turma; ocorrem de maneira constante e contínua, integrando o cotidiano da turma e das instituições, configurando-se não como atividades isoladas, ainda que interessantes, mas sim como

proposta pedagógica consistente; apresentam interação dialógica entre adultos e crianças - o que significa um processo discursivo de fato, no qual o professor acolhe o que a criança traz, numa escuta atenta e interessada, que responde e se altera; veem as interações e as brincadeiras como eixo do trabalho; interações dialógicas e brincadeiras são compreendidas como elementos fundantes da cultura infantil e não reduzidas exclusivamente à estratégia de ensino e aprendizagem; incentivam as crianças a falar de si, possibilitando experiências de narrativas de situações vividas ou imaginadas e inventadas; a linguagem escrita acontece de forma integrada e equilibrada em relação à oralidade e às outras formas de expressão; a leitura e a escrita acontecem em situações reais e significativas, isto é, que estejam inseridas em práticas sociais, em situações interativas, portanto, necessárias para a comunicação entre os interlocutores: favorecem a inserção das crianças na cultura letrada pelo convívio com diferentes suportes e gêneros discursivos orais e escritos; concebem a linguagem numa perspectiva discursiva, intimamente relacionada ao pensamento e à consciência, portanto, constituinte do sujeito e não como mera ferramenta ou área de trabalho.

Para que as propostas abarquem todos estes tópicos que indicam boas práticas de leitura, o planejamento precisa ser uma realidade na prática do (a) professor (a). Os (as) professores (as) precisam ter consciência de seu papel formador, enquanto mediador desses encontros entre a criança bem pequena e a obra literária, a fim de que nessas trocas haja prazeres e delícias. Entendemos que deve haver procedimentos adequados e bem definidos, pois isso pressupõe qualidade da oferta, política de formação continuada, acesso a acervo de qualidade por parte dos professores e um conjunto de ações inerentes à sua prática. Para formar um leitor é imprescindível que se estabeleça entre o texto e a pessoa que lê uma comunhão baseada no prazer, na identificação, no interesse e na liberdade de interpretação (Azevedo, 2004). É muito mais que [apenas] ler um livro. Para Cardoso (2014) há vários aspectos a serem considerados nesta relação: desde o estabelecimento de critérios para a seleção do texto, até a ênfase, a intencionalidade de cada leitura e seus desdobramentos que vão para além da leitura em si “o que faz a diferença é o tipo de ação propiciada ao mediar o acesso ao livro”.

### **1.5 O livro literário e a formação leitora**

No simples gesto da leitura, de se abrir um livro, nem sempre o leitor se dá conta da trama de relações estabelecidas nesse ato, que “nem por isso deixa de ser completa e atuante. Na realidade, a leitura não é um ato natural, mas cultural e historicamente demarcado” Edmir Perrotti (1990, p. 63).

Outro papel importante do professor é o de apresentar textos de qualidade. Quando as crianças interagem com bons textos literários, muito provavelmente saberá fazer boas escolhas sendo seletiva diante delas. Além disso, é importante considerar a possibilidade de variedade textual. Riter (2009, p.63) considera que o papel da escola e do educador é:

apresentar livros variados a seus alunos, livros dos mais diferentes temas[...] nos mais diferentes gêneros. Todavia, independente da variação temática ou de gênero, deve ser resguardada a qualidade literária. Para tal, a clareza em relação aos critérios de seleção é fundamental.

Apresentar livros de diversos temas, gêneros, tamanhos, formas e texturas implica em uma responsabilidade do mediador da leitura, que deve estar atento também a qualidade do material, sob o risco de termos um material que não cumpra sua função estética funcionando apenas como um brinquedo, por exemplo. Para a criança o livro é a princípio um brinquedo, que tem seu valor, enquanto objetos externos ao próprio corpo possibilitando a interação com as artes visuais, com a imagem ligada à fantasia, mas também por aquilo que significa na vida mental da criança contar com imagens que permanecem, que podem fazer ir e vir à vontade (Lopez, 2016).

Corsino (2015) alerta sobre os riscos em setorizar a oferta da literatura para o público infantil através de livros, brinquedos, filmes, entre outros, que são produzidos e recomendados “*exclusivamente*” para determinada faixa etária ou série escolar [...]. A autora continua pontuando que a infância passa a ter produções culturais distintas das dos adultos e estas também passam a se valer dos estudos sobre o desenvolvimento infantil para atender a um público cada vez mais setorizado tornando-se um nicho do mercado cada vez mais promissor.

Colomer continua discorrendo sobre alguns aspectos importantes que caracterizam uma boa obra literária, que leva em consideração os aspectos narrativos, as ilustrações, os formatos, a presença de personagens fantásticos e enredos. A produção literária que se volta para o público infantil muitas vezes oferece um material de linguagem pobre, com temas superficiais. Andrade e Corsino (2007) destacam a atenção necessária à ilustração e ao projeto gráfico, bem como uma linguagem literária e pertinência temática, forma e conteúdo que devem ser analisados simultaneamente. E acrescenta:

Não basta que o livro destinado ao público infantil seja bonito, resistente, colorido e atraente; é preciso também ter um texto em que a construção da linguagem literária permita uma experiência estética, em que o tema, tratado de forma polifônica, seja interessante e traga o novo e o surpreendente (Andrade e Corsino, 2007 p.88).

Mais uma vez, a ação docente se torna fundamental neste processo, uma vez que no âmbito institucional, é o (a) professor (a), bibliotecário ou outro agente de letramento o responsável pela escolha e oferta dessas obras literárias. Em torno desta escolha concepções e saberes são evidenciados e se configuram elementos importantes nessa discussão. É necessário desenvolver um olhar crítico sobre as obras que circulam nos espaços institucionais. Souza, Segabinazi e Feba (2020) alertam sobre o acervo que já chega para o professor pré-selecionado através de programas e de políticas públicas específicas. Realizar uma nova triagem que atenda aos perfis e objetivos do público é sempre uma boa opção, observando os pontos de interesse segundo o propósito perseguido (Colomer, 2007). Este se configura como um ponto de tensão relacionado ao “o que oferecer”? Quais as características de uma obra literária significativa e potente para as crianças?

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) avançou no investimento e ampliação do acervo literário das escolas públicas. O Programa se voltava especialmente para avaliação e oferta de obras didáticas pedagógicas, mas a partir do decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017 unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários. Nos interessa, na presente dissertação, os livros literários para Educação Infantil. Em alguns contextos e no currículo do cotidiano as obras literárias são, com certa frequência, utilizadas como recursos para ensinar determinados saberes. Há, inclusive, uma cadeia produtiva de livros que se preocupam em ensinar “bons comportamentos”, “como se alimentar”, “como tomar banho” etc. Tais obras não privilegiam em suas escolhas textuais o caráter lúdico e a experiência estética e literária.

Os livros literários podem mais do que outros discursos ou textos ampliar a fruição, o encantamento, o maravilhamento, o sentimento. Por isso, é importante preservar momentos singulares e únicos a cada encontro da criança com as narrativas literárias.

A Rede Municipal do Recife, em 2017, desenvolveu projetos que visavam, entre outras coisas, ampliar os acervos das unidades educacionais. A exemplo disso, podemos citar o Brinqueducar, que fez parte do *Programa Escola do Futuro*. O Brinqueducar promoveu a distribuição de livros, jogos e brinquedos e representou um incentivo à leitura. As creches-escolas, creches e escolas receberam um total de 1.786 baús literários, cada um deles com 40 livros de literatura infantil que ficaram disponíveis em cada uma das salas de aula da

Educação Infantil. Além disso, cada estudante que tem idade entre 0 e 5 anos recebeu um kit com 11 livros que podiam ser levados para casa (ver Figura 1).

Figura 1 - Acervo do Programa Brinqueducar



Fonte: Portal da Educação do Recife.  
<http://www.portaldaeducacao.recife.pe.gov.br/>

De forma geral, pode-se afirmar que o acervo apresenta certa qualidade, ou seja, são boas obras literárias de potencial recepção infantil. Porém, é importante lembrar, que a produção literária atual vem ganhando novos contornos, mas em sua gênese, teve como principal função, instruir e moralizar (Colomer, 2007; Corsino, 2010). Por isso, outro fator determinante nesse processo é a capacidade de desenvolver um olhar profissional para selecionar obras literárias com maior qualidade, assim como realizar mediações adequadas.

Várias campanhas publicitárias<sup>4</sup> têm trazido um discurso forte em torno da relevância da leitura, sobretudo, no aspecto literário. Programas institucionais como o PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola) também reforçava, entre 1997 e 2017, a relevância da leitura e fez chegar às escolas diversos títulos<sup>5</sup> de valor estético literário. Porém, também não podemos deixar de perceber que há livros que muitas vezes se valem do rótulo da literatura para trazer ensinamentos morais e ou de conteúdos específicos. Nesse contexto, o valor literário parece ficar em segundo plano. Há estudos, como os de Mendonça; Girotto (2014) que corroboram com esse entendimento anunciando a escassez de acesso aos livros de Literatura Infantil em

---

<sup>4</sup> A exemplo podemos citar: “Leia para uma criança” do grupo Itaú e o programa “Prazer em Ler” do Instituto c&a.

<sup>5</sup> O programa traz títulos de autores consagrados na literatura infantil como: Sylvia Orthof, Ruth Rocha, Ziraldo, Ana Maria Machado, Lygia Bojunga, Ângela Lago entre outros;

escolas de Educação Infantil. Com a crescente ascensão do mercado editorial não é difícil encontrar no interior das escolas e acessível aos professores e as crianças, obras encomendadas, que se distanciam de uma boa qualidade literária, que são produzidas para o ensino de outros conteúdos, que não tem a finalidade literária e artística. Essas obras, produzidas em massa, se aproximam de obras paradidáticas, pois se utilizam de alguns recursos textuais das obras literárias, mas pretendem muito mais do que ensinar algum conteúdo atitudinal.

Também chegaram às unidades educacionais da Rede Municipal do Recife, em outro momento, algumas coleções de livros que merecem uma maior atenção, pois foram usados por educadores sem uma reflexão mais crítica sobre a natureza artística/poética/literária das obras.

Figura 2a, 2b, 2c - Exemplos da coleção História para ler em voz alta



2A

2B

2C

Fonte: internet

Sem a pretensão de desqualificar a coleção, muito menos sua autoria, imprimimos um olhar crítico mais apurado questionando, sobretudo a indicação do material para grupos escolares de creche. O livro é um instrumento cultural e como tal deve ser apresentado às crianças em suas mais variadas formas. É importante considerar quais e como os livros estão sendo apresentados para as crianças. De acordo com Riter (2009) “antes mesmo de qualquer prática metodológica é de fundamental importância que o professor tenha critérios claros em relação a seleção de textos que apresentará a seus alunos”. Na Educação Infantil especificamente, os critérios seletivos muitas vezes passam pelo critério ilustrativo [apenas], mas sem uma compreensão da arte visual e das ilustrações para tais projetos gráficos. Em vários momentos não há uma preocupação com a qualidade do texto literário em si.

Entretanto, é preciso primar por certa qualidade do material ofertado às crianças, considerando diversos aspectos.

Nos exemplos apresentados anteriormente notamos algumas questões, tais como: (a) ilustrações que apresentam traços estereotipados, não suscitam ou instigam a curiosidade do leitor; (b) as imagens não contribuem para a inferência do leitor e sua capacidade imaginativa; (c) os enredos têm problemas do ponto de vista temático e da qualidade dos recursos linguísticos utilizados para construção dos modos de dizer, especialmente para os bebês e crianças da creche.

Ao discorrer sobre a análise do livro, Coelho (2000) nos sugere algumas perguntas que podem direcionar o professor:

- a) O que a obra transmite? Qual seu enredo, assunto, trama, efabulação?
- b) Como isso é expresso na escritura literária? Quais os recursos de linguagem, de estilo ou de estrutura escolhidos pelo autor? Qual a intenção que predominou nessa escolha? A estética ou a ética?
- c) Qual a consciência do mundo ali presente ou latente? Há ou não coerência orgânica na construção da obra?
- d) Qual a intencionalidade do autor que pode ser percebida na obra? Qual seria sua finalidade em relação ao leitor? Divertir, instruir, educar, emocionar, conscientizar...?

Fonte: adaptado pela autora com base em Coelho (2000)

Brandão e Rosa (2010) também levantam questionamentos pertinentes quanto às experiências literárias observando algumas concepções de professores diante da escolha do livro literário, como por exemplo, selecionar textos curtos, com palavras simples e já conhecidas pelas crianças. Essa escolha está pautada em concepções que devem ser confrontadas em um processo crítico reflexivo. Concordando com Perrotti (1990) o simples gesto de abrir um livro pode não ser tão simples assim. São aprendizagens desenvolvidas a partir da experiência, do contato com os livros. Virar as páginas e apreciar as imagens são ações que concretizam boas experiências literárias e se traduzem de significados para as crianças.

Riter (2009) contribui apresentando alguns critérios que podem subsidiar o professor na escolha dos textos literários. O autor aponta como características de bons textos:

- uso de imagens, rimas, musicalidade, ritmo, presença de humor (uso não utilitário da linguagem)
- textos que provoquem o leitor na construção do imaginário (vivência imaginativa)
- textos que despertem a fantasia, que façam com que o leitor se pergunte sobre a possibilidade real de tal história (independência de referentes reais)
- textos que promovam a interação entre leitor e texto, permitindo que os leitores agreguem valores e sentido aos textos (textos abertos preenchidos pelo leitor de acordo com suas experiências)
- textos que possibilitem o diálogo entre aqueles que leem, permitindo várias possibilidades de interpretação
- livros que ofereçam aquilo que não é experimentado na realidade (reserva de vida paralela)
- ampliação de fronteiras existenciais (sem riscos da aventura real)
- posicionamento interpretativo (participação ativa do leitor)

Riter (2009 p. 64-65)

Cada encontro com o livro provoca uma experiência única e singular. Riter (2009) também aponta para a necessidade de os livros estarem à disposição das crianças. Isso implica na organização dos espaços de forma permanente. A oferta do tempo para leitura individual também permite o exercício da liberdade e da autonomia.

Nos espaços educacionais voltados para a primeira infância, a oferta do livro para a criança se mostra problemática para os educadores que atuam com crianças bem pequenas. Se por um lado os livros devem ser preservados e cuidados pelo leitor criança, por outro, o mesmo ainda não desenvolveu e se apropriou de práticas culturais das culturas do impresso que fazem com que os sujeitos aprendam a manusear livros impressos com certo cuidado. Daí, a resistência por parte de alguns professores em ofertar [apenas] livro-brinquedo plastificado ou até mesmo não ofertar, deixando essa experiência para depois, quando os pequenos já tiverem compreendido melhor e se apropriado de tais práticas sociais. Entretanto, o caminho da literatura infantil na perspectiva de formação do leitor evidencia o livro como objeto de interação necessário que deve estar acessível aos pequenos leitores. Neste ponto, o

objeto desta pesquisa se insere e traz sua relevância por entendermos que é urgente compreender as concepções dos professores acerca do que vem a ser literatura e como o trabalho com a Educação Infantil pode ser desenvolvido dando conta de suas especificidades.

A educação infantil, responsável pela formação de práticas culturais específicas que podem acompanhar o indivíduo por toda a vida, exerce um papel importante na formação do leitor, uma vez que é seu objetivo garantir os direitos das crianças à cultura oral e escrita, convivendo com gêneros discursivos diversos, orais e escritos, incluindo a narrativa de histórias, e os mais diferentes suportes, em especial os livros literários (Corsino, 2010).

Amarilha (*apud* Riter 2009, p 51-58) nos alerta sobre mitos e inverdades que se consolidaram como verdades inquestionáveis, e que comprometem a formação do leitor literário nos espaços escolares, mitos estes que precisam ser desconstruídos. Entre eles, destacamos o mito de que “ler é prazer” [apenas]. Embora a leitura possa, de fato, representar um ato de prazer, existem características peculiares que se diferenciam de outras fontes de prazer (jogar bola, assistir televisão, sair com amigos, entre outras opções). O ato de ler se destaca e diferencia por se configurar um prazer estético, que está relacionado ao maravilhamento com a beleza das palavras e das ilustrações (ou do próprio projeto gráfico do livro) que a leitura pode proporcionar e para tanto, se faz necessário que os professores revelem essa possibilidade de encantamento.

Com nosso olhar voltado para Educação Infantil estamos considerando leitores, as crianças pequenas, bem como suas professoras, de modo a debater sobre a necessidade de ser leitor, para formar leitor, defendendo a ideia de que “literatura não se ensina, aprende-se com ela. Mas, à medida que se aprende, é possível passar para outros um pouco daquilo que o prazer da leitura deixou em nós” (Martins e Versiani, 2008 p. 113).

É importante ressaltar que as atividades literárias na escola cumprem ainda a função de formar leitores capazes de se inserir em uma comunidade, e que utilizando-se de instrumentos culturais possam construir sentido para si e para o mundo em que vivem. A formação do leitor literário na primeira infância envolve as relações de interação entre criança e mediador, crianças e textos (livros), crianças e espaços. Nesta fase as experiências literárias que contribuem para a formação do leitor literário envolvem rimas, fábulas, contos, poemas, cantigas, histórias lidas ou contadas, bem como poesias e canções. A partir dessas vivências, sentimentos e emoções afloram garantindo uma experiência única e individual. Para que a formação do leitor literário se consolide, a literatura deve estar presente na vida dos sujeitos como uma boa experiência, a fim de que se tornem leitores que, de fato, gostem de contar e escutar histórias, o que chamamos de perfil de leitor literário. Sobretudo, na

Educação Infantil, essas experiências, mediadas por um leitor experiente (familiar ou educador) produz memórias que são acessadas com frequência.

Para Krug (2015)

O mediador responsável pela aquisição da prática da leitura - o professor - deverá elaborar estratégias significativas para que ocorra a formação do leitor, de forma consciente pela prática concreta e efetiva do ler, pois somente quem se relaciona com livros, de maneira preciosa, será detentor do poderio de gerar novos bons leitores. Para tanto, como mediador desse processo de transformação de hábitos, o professor deverá explicitar aos seus alunos que, ao ler, realiza-se um exercício amplo de raciocínio, tornando-nos indivíduos praticantes da categoria, sujeitos cultos, justos, solidários, sábios e criativos (Krug, 2015, p. 2).

Entendemos que a formação leitora pressupõe a mediação do professor ou leitor mais experiente. E o livro, se configura objeto importante nesse processo formativo. Entretanto, é necessário atentar para alguns aspectos que devem ser considerados, tomando por base os estudos de Giroto e Souza (2015). As autoras nos ajudam a pensar ações a serem desenvolvidas pelo educador mediador, que vão possibilitar o aprendizado e desenvolvimento da atitude leitora. É o que chamam de *gestos e ações embrionárias da capacidade de ler*. Apresentamos adiante o esquema formulado pelas autoras que sintetizam as quatro dimensões dos gestos e ações embrionárias do ato de ler.

Figura 3. Esquema de dimensões dos gestos embrionários do ato de ler



Fonte: Giroto e Souza (2015)

A partir desse esquema podemos presumir que existe uma ação necessária que deve ser pensada e planejada para efetivação da roda de leitura. O educador mediador pode colaborar para uma boa educação literária das crianças pequenas, respeitando as suas especificidades e considerando esses aspectos durante seu planejamento. Nesse sentido, é importante pensar sobre o que vai ser lido, onde, como e com quem?

A imitação do comportamento e da postura do adulto em relação às práticas literárias revela o que chamamos de comportamento leitor. Desse modo, o manuseio, o toque, a brincadeira com o livro são experiências importantes, que vão moldando, modelando e direcionando os gestos relacionados ao ato de ler. Para Girotto (2016b s.p)

[...] 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 (Girotto, 2016, n.p).

Da mesma forma, Paiva e Carvalho (2011) também concordam que há aprendizado de ações que se repetem, a cada movimento de abrir e fechar o livro, puxar, rodar, a cada tentativa de folheá-lo. Tais práticas não são fáceis para as crianças. São propostas desafiadoras e exigem persistência, interesse, razão pela qual, devem ser expostas a tais materiais cotidianamente.

Os livros ilustrados são materiais potentes para promoção da interação com o texto. Para Ramos, Panozzo e Zanolla (2008), para instrumentalização do leitor, elementos explícitos do texto devem ser observados, bem como outros contextualizadores. Essa composição se dá através de elementos gráficos, mas também de vazios, metáforas, construção sintática e outros componentes (Ramos, Panozzo e Zanolla; 2008). Daí a importância de leitores experientes como mediadores de leituras, que consigam ampliar a exploração do texto fazendo conexão com os elementos presentes na obra.

## CAPÍTULO 2

### PELA ESTRADA AFORA EU VOU TÃO SOZINHA

Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra (...) De alguma maneira, porém podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida do mundo, mas por certa forma de escrevê-lo ou de reescrevê-lo, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (Freire, 1989, p.13).

Neste capítulo apresentamos os caminhos teóricos e metodológicos escolhidos para a realização desta pesquisa<sup>6</sup> identificando a unidade educacional, bem como nossa parceira de pesquisa (uma professora de Educação Infantil) e os instrumentos adotados para responder aos nossos objetivos.

#### 2.1 Caracterização da pesquisa

Optamos por um percurso metodológico que pudesse dar amplitude às concepções da professora expressas não apenas ao nível do discurso, mas também através da realização das atividades cotidianas em que fosse possível captar os elementos que influenciam sua prática.

Na pesquisa do tipo interpretativa e qualitativa o pesquisador se insere no contexto a ser pesquisado estabelecendo um contato direto e um grau de interação constante. Dessa forma, nossa investigação se inseriu nessa configuração, uma vez que, a unidade educacional escolhida fez parte da minha trajetória de atuação profissional e se configurou um espaço propício para melhor investigação.

Entendendo que não existe um único caminho a ser trilhado nosso percurso também se aproximou de uma abordagem qualitativa da pesquisa que, como nos aponta Minayo (2007), procura capturar elementos como valores, crenças, atitudes que estão imersos em significados próprios e singulares. Segundo André (2000 p.19) “essa abordagem permite compreender o significado que as pessoas ou grupos estudados conferem a determinadas ações ou eventos”. Não se limitou a identificar um dado da realidade, mas intervir sobre essa

---

<sup>6</sup> O projeto desta pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) tendo sido aprovado mediante parecer substanciado no número 6.631.394 em 01/02/2024. Desse modo, a partir do mês de fevereiro, foi possível definir local e sujeito da pesquisa, dando início aos protocolos de apresentação da carta de anuência à gestão da unidade, recolhimento da assinatura dos termos documentais relacionados às devidas autorizações (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, Termo de Autorização de Uso de Imagem - TAUI, etc). A pesquisa em si, teve início em março de 2024, uma vez que o mês de fevereiro do ano 2024 teve apenas 16 dias letivos, em função do período carnavalesco e neste período, se dava o processo de adaptação das crianças.

realidade buscando ressignificar a experiência docente através da modelação planejada de forma colaborativa com o sujeito, aproximando nossa pesquisa de uma modalidade de pesquisa-ação.

Pesquisa-ação é uma forma de investigação baseada em uma autorreflexão coletiva empreendida pelos participantes de um grupo social de maneira a melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas sociais e educacionais, como também o seu entendimento dessas práticas e de situações onde essas práticas acontecem. A abordagem é de uma pesquisa-ação apenas quando ela é colaborativa... (Kemmis e McTaggart, 1988, apud Elia e Sampaio, 2001, p.248).

Para além da escassez de mais estudos nesse tema julgamos essencial o desenvolvimento desta pesquisa pela contribuição ativa que oferece. Adotando a modalidade de pesquisa-ação acreditamos na possibilidade de promover condições para ações e transformações de situações dentro das unidades educacionais. Concordando com Thiollent (2005) “com a orientação metodológica da pesquisa-ação os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico”.

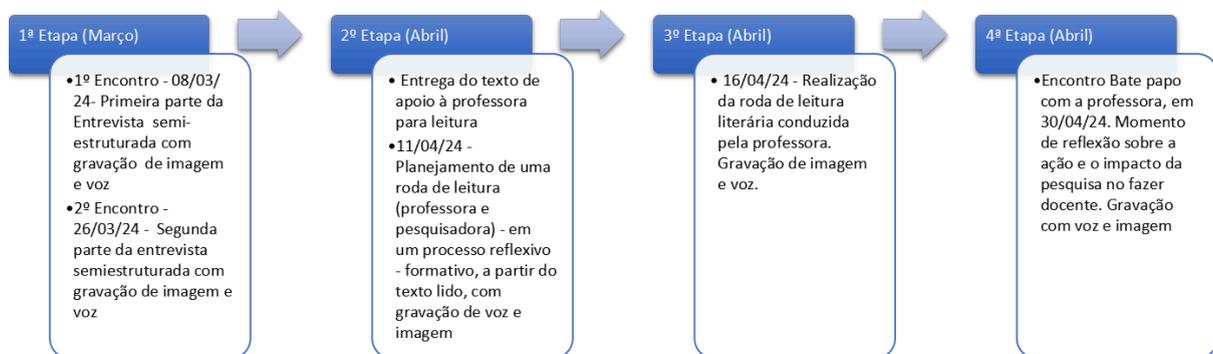
A pesquisa-ação tem se mostrado capaz de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo no âmbito pedagógico, na constatação de “uma desilusão para com a metodologia convencional, cujos resultados, apesar de sua aparente precisão, estão muito afastados dos problemas urgentes da situação atual da educação” (Thiollent, 2005, p. 74).

Este tipo de pesquisa beneficia seus participantes por meio de processos de auto conhecimento e quando enfoca a educação, informa e ajuda nas transformações. Para este trabalho, acompanhar a prática de uma única professora permitiu o fortalecimento dessa experiência, na medida em que as possibilidades de diálogos e reflexões se tornaram mais consistentes. A relação entre professora pesquisadora e professora parceira foi permeada pela reciprocidade de trocas de experiências e afinidade, uma vez que ambas atuavam na mesma unidade, com a mesma faixa etária de crianças, sendo uma na turma A e a outra na turma B. Embora a ideia de obter uma amostra mais substancial tenha nos parecido interessante, tendo mais professoras envolvidas na pesquisa, entendemos que a professora envolvida, representa de forma real a imensa maioria das professoras que no seu cotidiano enfrentam os mesmos problemas relacionados a tempo de planejamento, jornada estendida, precariedade na formação continuada e na formação acadêmica inicial, etc. Assim, optamos por nos ater em desenvolver esse trabalho com uma única professora, a Professora Dani, o que nos permitiu ainda maior afinidade e aproximação da sua prática no cotidiano. Segundo Elliott (1998, p.15) a pesquisa-ação permite superar as lacunas existentes entre a pesquisa educativa e a

prática docente, ou seja, entre a teoria e a prática, e os resultados ampliam as capacidades de compreensão dos professores e suas práticas, por isso favorecem amplamente as mudanças. Além disso, como afirma Schön, há três nichos de reflexão que permeiam a prática reflexiva, a saber, a reflexão *sobre* a ação, a reflexão *na* ação e a reflexão *sobre a reflexão na ação*. Nessa perspectiva, a prática reflexiva se pauta no conhecimento, na ação e aponta para a proposta de aprender fazendo (Schön, 2009). Nesse sentido, nossa pesquisa pretende contribuir para o desenvolvimento da reflexão sobre a ação docente, permitindo a colaboração participante da professora parceira da pesquisa.

Por se tratar de uma pesquisa-ação organizamos nossa investigação a partir de alguns diálogos iniciais com a professora, ao qual apresentaremos no próximo tópico. Esses diálogos se deram através de uma entrevista semi-estruturada, leitura compartilhada e conversação após a roda de leitura. Apresentamos abaixo, um quadro que sintetiza cada uma das etapas realizadas.

Figura 4 - Quadro de Etapas da pesquisa



Fonte: a autora

Tais encontros ocorreram em datas agendadas junto à professora, dentro da própria unidade, de acordo com a disponibilidade da professora pesquisadora e da professora participante. O detalhamento de cada uma das ações/etapas será ampliado e descrito em um tópico específico nesta pesquisa. Adiante, trataremos de forma mais detalhada sobre cada um desses encontros. Apresentaremos em seguida, a professora participante da pesquisa, indicando os critérios para esta escolha.

## 2.2 Caracterização do sujeito - Professora Dani

A professora, sujeito da nossa pesquisa, trabalha em um CMEI da Rede Municipal de Recife numa turma de Grupo 3 (2/3 anos de idade). É importante compreender que na Rede municipal do Recife o atendimento à Educação Infantil se dá em Creches, Creche-escolas e CMEIs. As creches atendem as crianças de 0 a 3 anos nas turmas de Berçário (0 a 1 ano), Grupo I (1 a 2 anos), Grupo II (2 a 3 anos) e Grupo III (3 a 4 anos). As creches-escolas atendem a estes grupos e ainda o Grupo IV (4 a 5 anos) e o Grupo V (5 a 6 anos - pré-escolares), assim como os CMEI's. Optamos por essa faixa etária devido a relativa autonomia corporal que estas crianças já possuem para se deslocar no espaço, além de autonomia para realizar escolhas, e por se tratar de crianças que já possuem competência para estabelecer uma linguagem comunicativa verbal. Nosso critério de escolha foi ser uma professora atuante em uma turma de Grupo III, que desenvolvesse rodas de leitura no cotidiano, independente de ser professora efetivo ou contratada por tempo determinado (CTD), tempo de atuação ou formação, embora, esses fatores sejam relevantes para nossa análise posterior. Assim, localizamos no Grupo III da Educação Infantil no referido CMEI, a Professora Dani, que foi referenciada pela coordenação pedagógica da creche, como uma docente que desenvolvia práticas de leitura em sua rotina.

Quadro 2 - Perfil do sujeito da pesquisa

Nome: PROFESSORA DANI	Idade 35
<u>Formação</u> Educação Básica: Magistério (Ensino Médio) Formação Acadêmica - Pedagogia - UPE Ano de conclusão: 2010 Tempo de atuação docente: 12 anos Tempo de atuação docente na unidade: 07 anos Tempo de atuação na Educação Infantil: 11 anos Pós-graduação: Especialização em psicopedagogia institucional e Alfabetização e letramento – UPE	

Fonte: a autora

## **Turma de crianças participantes da pesquisa**

Para nossa investigação escolhemos o grupo etário denominado crianças bem pequenas, onde se localiza o Grupo III da Educação Infantil, nomenclatura adotada pela prefeitura de Recife. Este grupo corresponde a crianças com 3 (três) anos de idade que iniciam o ano ainda com dois anos, completando três até o final do ano letivo. Nossa escolha se deu por identificarmos neste grupo a fase em que se ampliam os conhecimentos de mundo. Trata-se de crianças que iniciam uma atuação mais autônoma, ao mesmo tempo em que tem como referência os (as) adultos (as) educadores (as) com quem convive, de modo que o espaço escolar se torna privilegiado por ampliar as possibilidades de interação entre crianças e adultos. Levamos em consideração também a importância das relações afetivas que são estabelecidas nesta fase que também influenciam nas experiências literárias das crianças. Nossa pesquisa buscou compreender o trabalho de uma professora de creche em uma turma de Grupo III, espaço em que foi possível refletir sobre o trabalho literário a partir de discussões teórico-metodológicas sobre as maneiras de fazer, e planejar junto com a professora uma roda de leitura, que nos permitiu em seguida refletir sobre o desenvolvimento da mesma. Além disso, permitiu pensar sobre as nossas estratégias usadas para a formação dos professores.

A turma da Professora Dani era composta por 21 crianças matriculadas, sendo 18 frequentes. Eram atendidas em horário integral (7h às 18h) em uma rotina de creche que envolvia cuidados com higiene e alimentação (5 momentos de refeições diárias: café da manhã, lanche da manhã, almoço, lanche da tarde, janta) e 2 banhos diários, sendo um no turno da manhã e outro no turno da tarde. Esta turma contava com 06 educadores distribuídos ao longo do dia, além da professora. O atendimento com a professora se dava apenas no turno da manhã. No turno da tarde, as crianças eram cuidadas pelos ADIs (Auxiliar de Desenvolvimento Infantil) e estagiários do horário. É importante considerar que a carga horária dos ADIs da sala correspondiam a oito horas diárias, de modo que conseguiam acompanhar a turma pela manhã e boa parte da tarde. Outra equipe chegava ainda no turno da manhã e fazia o fechamento do turno (também com oito horas diárias).

De acordo com a professora, a maioria das crianças da turma eram meninos. As crianças em sua totalidade se mostravam bastante ativas e brincantes. No grupo havia três crianças neurodivergentes, que apresentavam Transtorno de espectro autista (TEA). Estas crianças participaram ativamente das vivências durante a pesquisa. Nossa interação com este

grupo se deu a partir de algumas atividades vivenciadas com as duas turmas juntas (cerca de três atividades planejadas para uma vivência coletiva) em que pudemos confirmar o perfil do grupo apresentado pela professora. As crianças se mostraram comunicativas e receptivas diante das propostas ofertadas. Além disso, diariamente nos encontrávamos no refeitório, uma vez que as turmas se dirigiam a este espaço no mesmo horário, e ocasionalmente, era possível dialogar com estas crianças buscando maior aproximação e já prevendo a importância dessa interação para o momento de roda de leitura. Não temos informações acerca da formação dos profissionais de apoio da sala, porém os processos seletivos para o exercício da função exigem nível médio. Não há uma formação específica voltada para a educação, assim como, o profissional de apoio às crianças com deficiência, também podem exercer a função sem uma formação voltada para esta área. Adiante, apresentaremos a sala e discutiremos melhor a rotina do grupo.

### **2.3 Instrumentos da pesquisa**

Utilizamos como instrumento de pesquisa a entrevista semi-estruturada, encontros de estudo e planejamento participativo e observação participante de uma roda de leitura. A entrevista teve como objetivo maior conhecer de maneira mais profunda a atuação docente e suas intenções procurando desvelar as concepções acerca da literatura infantil, do letramento literário, da formação do leitor, entre outros aspectos. Em tal processo, retomamos alguns teóricos que discutem o tema na tentativa de organizar e aprofundar em algumas facetas de análise. Construimos um roteiro, que serviu como base para responder aos nossos objetivos<sup>7</sup>.

Em seguida, propomos a realização das demais etapas da pesquisa: estudo dirigido, planejamento participativo e desenvolvimento de uma roda de leitura com as crianças. Denominamos aqui de “planejamento participativo”, a ação de planejar junto com a professora a atividade de roda de leitura literária. Para o Estudo dirigido selecionamos o texto “Livros de literatura para a primeira infância: a questão da qualidade”, de autoria de Mônica Correia Baptista, Camila Petrovitch & Mariana Parreira Lara do Amaral do livro “Leituras em Educação Infantil: contribuições para a formação docente, organizado por Catarina Moro e Daniele Marques Vieira - NEPIE/UFPR.

---

<sup>7</sup> O roteiro da entrevista está disponível no apêndice I, página 140.

Figura 5 - Capa do livro/ texto de apoio para leitura



Fonte: a autora

Para ampliação formativa realizamos leituras e discussões que serviram também como aporte para o planejamento da roda de leitura. Disponibilizamos para a professora a versão impressa e a versão em PDF supracitado. A partir da leitura do texto já foi possível dialogar com a professora sobre suas percepções e entendimentos da leitura. O texto base escolhido tratou especificamente da qualidade dos livros de literatura para a primeira infância, de modo que utilizamos outros recursos para leitura junto à professora, a fim de complementar e ampliar nosso conhecimento, como ficha de planejamento, quadro com as Dimensões do Ato de ler (Giroto e Souza, 2015; *apud* Moreira, 2022) e as estratégias de leitura de Isabel Solé (1998). Vejamos as Figuras 6a, 6b e 6c<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Material disponibilizado nos apêndices V, VI e VII, páginas 145 e 146.

Figura 6a - Quadro síntese Estratégias de leitura

ESTRATÉGIAS DE LEITURA		
Antes	Durante	Depois
<p>Apresentar a capa, instigando a curiosidade, perguntando o que acham que vai acontecer na história;</p> <p>Apresentar o título, verificando o que as crianças já sabem sobre o assunto</p> <p>Estabelecer relações do enredo do livro com fatos reais vivenciado com as crianças (música, vivência, outra história etc)</p>	<p>Realizar a leitura, chamando a atenção para marcas gráficas que antecipam o texto;</p> <p>Perguntar sobre o que acham que vai acontecer na página seguinte, e porquê?</p> <p>Conduzir a criança a pensar sobre o que acontecerá no decorrer da história, quais sentimentos dos personagens.</p>	<p>Questionar sobre o que acham que o autor tentou dizer com a história Perguntar sobre como se sentem após ouvir a história</p> <p>Retomar a história, revisitando as páginas, observando as imagens e confirmando o enredo. Permitir o manuseio livre do livro impresso entre as crianças interessadas</p> <p>Propor a vivência da leitura do livro usando outras linguagens</p>

Fonte: A autora, com base nas Estratégias de leitura de Isabel Solé (1998)

Figura 6b - Quadro Síntese de avaliação

AVALIAÇÃO
<p>1. Como as crianças se envolveram na leitura da história por meio das imagens? De que forma interagem com a história e entre si?</p> <p>2. O que mais chama a atenção das crianças na observação das imagens? As hipóteses levantadas se aproximam da história?</p> <p>3. Como elas se apoiam no momento da leitura por imagens? Aproveitam a ideia lançada por um amigo de forma a considerar a continuidade da narrativa? Sugerem diálogos e sentimentos para as personagens? De que modo interagem e complementam as ideias da história?</p>

Fonte: Moreira (2022, p. 23)

Figuras 6c- Quadro Dimensões dos gestos embrionários do ato de ler

DIMENSÃO	CONCEITO	COMO
RELACIONAL	(O que se lê e com quem se lê)	
MODAL	(Como se lê)	
OBJETAL	(Com o que se lê e sobre o que se lê)	
ESPAÇO-TEMPORAL	(Onde e quando ler)	

Fonte: Giroto e Souza,2015; *apud* Moreira, 2022 p.2

Figura 7 - Modelo de ficha de planejamento

<b>PLANEJAMENTO RODA DE LEITURA</b>	
GRUPO:	DATA:    /    /
PROFESSORA:	
DIREITOS DE APRENDIZAGENS	
TEMÁTICA	
CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS	
<input type="checkbox"/> O eu, o outro e o nós <input type="checkbox"/> Corpo, gestos e movimento <input type="checkbox"/> Traços, sons, cores e formas	<input type="checkbox"/> Escuta, fala, pensamento e imaginação <input type="checkbox"/> Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	
DESCRIÇÃO DA CONDUÇÃO DA VIVÊNCIA	
RECURSOS	
AVALIAÇÃO	
OBSERVAÇÕES	

Fonte: a autora

Utilizamos o quadro de Estratégias de leitura de Isabel Solé (1998) representado na figura 6a. Os aspectos relacionados à avaliação da roda de leitura literária foram subsidiados por um Guia de observação que ajudou as professoras pesquisadora e participante a elaborar perguntas norteadoras para mediação representado pela figura 6b. A figura 6c apresenta um

quadro ilustrativo das dimensões dos gestos embrionários do ato de ler que nos deu suporte para pensar nossa roda de leitura literária, no que diz respeito ao espaço, aos materiais e à ambientação. Por fim, a figura 07 trata da ficha de planejamento desenvolvido pela pesquisadora que considera os aspectos presentes na Política de Ensino da Rede Municipal do Recife.

## 2.4 Caracterização da unidade

A unidade educacional participante desta pesquisa é considerada uma unidade de referência na rede municipal. A infraestrutura apresenta uma ótima qualidade e vem sendo acompanhada pela Gerência de Alfabetização e Letramento da Educação Infantil e Anos Iniciais (GALEIAI) pelo seu envolvimento em diversos projetos propostos pela Secretaria de Educação. Julgamos importante apresentar a unidade, seu espaço, estrutura física e recursos humanos, por entendermos que todos estes aspectos interferem e podem influenciar a ação educativa, de acordo com o contexto em que ocorre. Identificando melhor os recursos disponíveis e as possibilidades oferecidas pelo/no espaço poderemos compreender melhor a prática docentes. Segue detalhamento da unidade:

Quadro 3 - Caracterização da unidade - CMEI Castelo Infantil<sup>9</sup>

Público: 220 estudantes- distribuídos em turmas de Berçário, Grupo I, Grupo II, Grupo III, Grupo IV e Grupo V

Caracterização do espaço:

09 salas de aula (Berçário A, Berçário B, Grupo 1A, Grupo 1B, Grupo 2, Grupo 3A, Grupo 3B, Grupo 4A /Grupo 4B, Grupo 5A /Grupo 5B e Grupo 5C)<sup>10</sup>. As salas que atendem do Berçário ao Grupo 2 possuem banheiro infantil dentro da própria sala.

A unidade conta ainda com:

1 sala da gestora/vice-gestora

1 secretaria

1 sala da coordenadora

1 hall de entrada

<sup>9</sup> Nome fictício

<sup>10</sup> As turmas de Grupo 4A e Grupo 4B utilizam a mesma sala, sendo uma em cada turno; assim como as turmas de Grupo 5A e Grupo 5B.

2 banheiros para adultos  
1 lactário que atende as duas turmas de berçário.  
1 sala de recursos audiovisuais que atende crianças atípicas da unidade.  
1 sala de leitura/ biblioteca<sup>11</sup>  
1 hall (espaço de convivência)  
1 almoxarifado (espaço destinado à guarda de recursos pedagógicos)  
2 banheiros para crianças (usados exclusivamente pelas crianças dos Grupos 3A e 3B).  
2 banheiros para adultos  
Sala de professores (usada como sala de leitura durante todo o período da pesquisa)  
1 refeitório  
1 cozinha,  
1 lavanderia com banheiro para adultos  
1 jardim externo  
1 parque infantil com tanque de areia  
2 parques de pneus (solário), sendo 1 para Grupos 3 e outro para grupos Berçário à Grupo2.  
1 área de estacionamento interno

#### Corpo docente

1 Gestor  
1 vice-gestor  
1 Coordenador Pedagógico  
9 professores efetivos de sala regular  
1 professor de AEE (Agente de Educação Especial)  
4 professores CTD (Professor de Contrato Tempo Determinado)

#### Equipe de apoio

1 Assistente administrativo  
04 estagiários de secretaria  
01 jovem aprendiz (na secretaria)  
27 ADIS (Auxiliar de desenvolvimento Infantil)  
14 estagiários

<sup>11</sup>A biblioteca foi cedida provisoriamente a uma escola próxima para funcionar como sala de aula durante sua reforma. Desse modo, a gestão desativou a sala dos professores organizando de forma provisória a sala de leitura, onde as crianças visitavam semanalmente, de acordo com agenda pré-estabelecida. Esta sala improvisada funcionava também como sala de TV e de jogos.

Fonte: a autora.

Verificamos ainda, partindo da própria ambientação da unidade, algumas características que sugerem o olhar da gestão pedagógica para o trabalho literário.

### O hall de entrada

No hall de entrada da unidade, por exemplo, verificamos a presença de dois expositores de livros, sendo um pequeno e móvel; e outro maior (tipo estante) fixado na parede ao alcance de crianças e adultos. Estes recursos não foram uma solicitação da unidade e também não se trata de um material que pode ser encontrado em todas as unidades da rede municipal. Aparentemente, é um recurso experimental, instalado na unidade, por ter um espaço físico privilegiado e que comporta bem tais recursos. Figuras 9a, 9b, 9c, e 9d.

Figuras 8a, 8b, 8c, e 8d - Fotos do hall de entrada do CMEI



8a - Entrada, com assento e almofadas



8b - Estante expositor de livros



8c - Expositor de livros móvel



8d - Corredor de acesso/entrada

Fonte: a autora

A presença desse material e a forma como está organizado já nos trazem alguns indícios a respeito do trato com os materiais literários, especialmente o material impresso - livro. Estes expositores contêm diversos títulos infantis e são acessados pelas crianças, especialmente no horário de saída, quando estão à espera dos seus familiares. Durante a pesquisa conseguimos observar ao longo de 12 semanas como este recurso é acessado. Não identificamos nenhum professor fazendo uso desse espaço com a sua turma, embora, esteja organizado de forma bem aconchegante, com tapetes e almofadas. Por outro lado, as crianças, de forma espontânea, enquanto aguardam a chegada dos familiares no final do horário, manuseiam estes livros. Da mesma forma, os adultos que eventualmente aguardam atendimento da secretaria também se ocupam em escolher alguns títulos e folhear. Durante o período da pesquisa observamos que não houve renovação deste acervo, que era composto por diversos títulos, alguns com uma boa qualidade gráfica atendendo a critérios importantes acerca da qualidade do livro, mas também havia livros que mereciam maior atenção neste sentido, embora, notamos também que os títulos podem ter sido bastante acessados, pois os livros com frequência estavam em prateleiras diferentes. Questionamos a coordenação pedagógica sobre a aquisição deste material. Responderam que tanto o expositor, quanto a bebeteca, que apresentaremos logo mais, foi entregue pela Secretaria de Educação durante o período de férias escolares. O objetivo é oferecer uma proposta alternativa para as crianças, mas por extensão, alcança também alguns familiares que se interessam pelos livros.

Identificamos no corredor de entrada, um mural, produzido pela coordenadora pedagógica juntamente com a professora do Programa Manoel Bandeira de Formação de leitores (PMBFL) da unidade, responsável pela sala de leitura (Ver Figura 10).

Figura 09 - Mural de sugestões de livros



Fonte: a autora

O mural apresenta indicações de livros para serem lidos com as crianças. É direcionado para o corpo docente, mas por estar disposto no corredor onde toda comunidade escolar tem acesso, incluindo os familiares, não é possível mensurar o alcance dessa proposta. Entendemos que tal dispositivo representa um incentivo interessante de auxílio ao trabalho do professor.

O mural chama a atenção dos transeuntes (incluindo os professores) e evidencia o acervo disponível na unidade. De acordo com a Coordenadora Pedagógica a ideia surgiu com a chegada de um material, ao qual chamou de bebeteca. Trata-se de um equipamento que a Secretaria de Educação juntamente com a SEPIN (Secretaria da Primeira Infância) instalou no pátio da unidade. Ainda segundo a coordenadora pedagógica, o mural de “sugestões de livros” cumpre seu objetivo, à medida que tanto professores como familiares buscam os títulos sugeridos.

### A bebeteca

Segundo a coordenadora pedagógica, quando a bebeteca chegou na unidade surgiu a ideia de sugerir indicações de leitura. Na Bebeteca podem ser encontrados alguns dos livros cuja imagem está disposta no mural, localizado na entrada do CMEI.

Figura 10 – Bebeteca



Fonte: a autora

A “bebeteca” é uma instalação de madeira com dois andares, onde no térreo, oferece um espaço brincante com a proposta de vivenciar o faz de conta, explorando materiais como fogão, panelinhas, geladeira, armário, guarda-roupas e outros acessórios de cozinha, além de cabideiro para fantasias, bonecas, carrinhos de bebê, etc. O 1º andar dispõe de expositor de livros e é organizado com tapetes e almofadas convidando crianças e demais usuários para momentos de leitura, manuseio, que podem ocorrer individualmente ou de forma coletiva, com mediação ou sem mediação dos adultos. É importante ressaltar que essa bebeteca foi instalada no pátio da creche, no percurso de acesso ao refeitório. Neste local, há com frequência, a circulação de pessoas, de grupos escolares indo e vindo, além dos ruídos de ambiência escolar, que causam uma poluição sonora dificultando a concentração das crianças ou qualquer pessoa que se interesse por explorar os livros. É possível confirmar isso através do depoimento da professora, mais adiante. Esta nomenclatura *bebeteca* foi trazida pela coordenadora pedagógica da unidade. Entretanto, é importante considerar aqui o conceito de bebeteca, que ao que nos parece, confunde-se com um espaço brincante de faz de conta, podendo ser entendida também como brinquedoteca. Para Baptista (2012) o espaço físico de uma bebeteca deve considerar a necessidade de movimentação corporal e, ao mesmo tempo, ser um ambiente acolhedor. Além disso, é necessária atenção à reposição permanente do acervo observando-se a qualidade gráfica, textual e literária. A bebeteca deve contar também com um profissional devidamente habilitado para compreender a relação entre infância e imaginação, potencializando a ligação auspiciosa entre crianças e literatura (Baptista, 2012). Considerando estes olhares, passamos a nos questionar acerca dessa nomenclatura, bem como do uso deste material. Embora a disposição dos títulos sugira o livre acesso e manuseio das

crianças, da forma como está instalado, oferece algumas dificuldades de acesso para as crianças bem pequenas. Além disso, observamos que os outros elementos, que pertencem a este equipamento dispostos nos térreo são mais acessados pelas crianças, ou pelo acesso mais fácil ou pelo próprio interesse das crianças.

Ao conversar informalmente com outras professoras de grupos menores, este entendimento se confirma. Os educadores preferem organizar outras formas para ofertar o livro às crianças, a fim de evitar riscos de acidentes, uma vez que precisam subir as escadas chegando a uma altura inalcançável para o adulto. Muitos também encontram limitações físicas para estar junto às crianças nesse local. Desse modo, observamos que as crianças, ao utilizar o espaço, o fazem pelo prazer de subir as escadas e descer no escorregador. Por não haver educador mediador com uma proposta voltada para a Educação Literária durante o uso do equipamento pelas crianças, algumas pegam os livros, jogam para baixo, pelo prazer de o ver cair. Outras ainda acessam o espaço, pela possibilidade de brincar com as almofadas, de modo que o principal interesse das crianças nesta instalação se volta para os materiais de faz de conta (fantasias, cozinha lúdica, carrinho de boneca etc). Adiante, ao apresentar as narrativas da professora voltaremos a descrever outras questões sobre esta instalação.

Quanto à estrutura física da sala, era ampla, em formato de *L* e dispunha de uma mobília composta por armário, gaveteiros e pia com balcão. A sala não oferecia mesas e cadeiras para as crianças, tornando o espaço amplo para atividades diversificadas. Havia ainda um quadro branco grande, na altura da metade da parede para cima, inalcançável pelas crianças.

Figuras 11a e 11b - Fotos da sala



Fonte: Acervo da creche disponibilizado pela coordenação pedagógica

## A sala de leitura

Figura 12a - sala de leitura



Figura 12b - sala de leitura



Ao conversarmos com a coordenadora pedagógica sobre os espaços de leitura, a mesma informou sobre o desuso da sala de leitura, ocorrido recentemente. Afirmou que no ano anterior a sala de leitura estava ativa, mas ao retornar do período de férias, se deparou com a desocupação da sala, em função de um acordo entre gestoras para cedência do espaço, uma vez que a unidade vizinha estava em requalificação. A medida evitou que uma turma de crianças do 1º ano fosse atendida remotamente por um longo tempo. Sendo assim, todo o acervo da sala de leitura, bem como a mobília, foi transferida para a sala dos professores. A sala dos professores, muito pequena, passou a ser um espaço para diferentes fins (aula atividade dos professores, visitação das crianças para uso da TV e uso dos livros etc).

A sala dos professores funcionava com duas mesas e armários grandes onde se guardavam brinquedos de encaixe de uso coletivo e outros materiais. Com a chegada do acervo e da mobília da sala de leitura, a sala passou a dispor de mais 4 armários, diversas estantes e expositores de livros e uma TV. Com este acervo a circulação dentro desta sala ficou limitada. O acesso das crianças aos livros se deu através de dois expositores na altura delas (figura 13a). Na sala, muitos outros livros eram empilhados, pela própria falta de espaço (figura 13b). E por fim, parte do acervo estava guardado em armários, com etiquetas de cada grupo (Berçário e Grupo I, Grupo II e Grupo III, Grupo IV e Grupo V) indicando que naquele armário, os livros apresentavam temáticas que se voltavam mais especificamente para cada um desses grupos. Entretanto, a coordenadora relatou que esses temas estavam misturados. O objetivo desta distinção era facilitar o trabalho de pesquisa do professor.

Figura 13 - Estante de livros



Figura 14 - Armários de livros de cada Grupo



Esta sala, que funcionava como sala de leitura, sala de vídeo e sala de professores e sala de almoxarifado (comportava materiais didáticos) ao mesmo tempo, recebia as crianças por turma, através de uma agenda fixa feita pela coordenadora pedagógica. Cada grupo visitava o espaço uma vez por semana em determinado horário. Essa configuração de uso se mostrou conflituosa, pois a sala não comportava o quantitativo de todas as crianças da turma. As turmas de creche, compostas por 21 crianças e as turmas de pré-escola, composta por 25 crianças. Assim, comumente, o espaço era mais utilizado para exibição de vídeos. Não oferecia conforto para as crianças sentarem ou deitarem caso preferissem, acomodando-se de forma confortável para a escuta de uma leitura.

Como é possível observar, a unidade possuía uma grande quantidade de acervo literário, distribuídos na entrada da creche, na sala dos professores, na bebeteca e nas salas de aula, em volume menor.

## **2.5 Ao fim da estrada, uma cesta: O produto Educacional**

As metodologias adotadas ao longo da pesquisa buscam em todo tempo adentrar na realidade educacional trazendo um feixe de luz que possa dialogar com as diferentes práticas docentes. E nesse sentido, pretendemos transformar os dados gerados em rodas de diálogos que possam ser visualizadas e debatidas por outros docentes, a fim de produzir conhecimento capaz de interferir na prática. Neste trabalho investigativo, buscamos evidenciar a prática da Professora Dani, permeada por uma análise cuidadosa, ao passo que mantemos o diálogo reflexivo em torno do seu fazer, do refazer, do como e do por quê. Além disso, trazemos um produto que materializa nossas ações e reflexões. Dentre as várias possibilidades de materialização desse produto optamos por desenvolver um recurso que denotasse cada etapa da pesquisa, tendo como arcabouço teórico as reflexões que subsidiaram nossas leituras e debates e que impulsionam o desenvolvimento do planejamento da roda de leitura.

Por isso, optamos por produzir uma websérie, contendo vídeos educacionais que podem ser vistos pelo público em geral, sendo disponibilizados em plataforma pública do *youtube*. A idealização desse produto também traz à nossa professora parceira uma resposta em forma de convite para olhar para si mesmo por outra ótica, bem como permite a professora pesquisadora também revisitar suas indagações e as estratégias utilizadas ao longo da pesquisa. Enfim, o produto não representa um fim em si mesmo, mas uma possibilidade de manter o diálogo aberto reformulando perguntas e buscando respostas.

Este recurso poderá estar acessível ainda em outros repositórios da Rede Municipal do Recife, a título de instrumento formativo, se configurando um meio potente de circulação de informações pela sua própria característica, entregando um material que apresente de forma breve, sucinta e objetiva o conhecimento produzido, bem como no site e repositório digital Attena da Universidade Federal de Pernambuco. Seu endereço eletrônico (link, Qr-code) estará também disponível para livre acesso no sítio do Programa do Mestrado, conforme orienta o documento da Área de Ensino da CAPES.

Para iniciarmos a pesquisa solicitamos autorização da Secretaria de Educação Municipal, através da GALEIAI - Gerência de Alfabetização e Letramento da Educação Infantil e Anos Iniciais, o que foi feito através de Carta de Anuência. Uma vez aprovada,

fizemos ciência à gestão da unidade escolhida. A escolha da unidade se deu a partir do fácil acesso dessa pesquisadora, que já atuava como docente neste local. De forma estratégica localizamos uma professora parceira que atuava na turma do Grupo IIIA e que afirmou desenvolver rodas de leitura de forma cotidiana em sua turma. A educadora aceitou de forma voluntária participar da pesquisa, após os devidos esclarecimentos feitos através do TCLE. Inicialmente, pretendíamos desenvolver essa experiência com duas professoras em unidades distintas. Entretanto, o curto espaço de tempo ainda foi prejudicado por diversos movimentos sindicais no município, que envolveram paralisações e assembleias, além de diversos dias em que as aulas foram suspensas por falta de água, interdição para dedetização, reuniões de planejamento e conselho pedagógico, etc. Dessa forma, optamos por uma única professora, participando de forma colaborativa dos estudos e planejamento para o desenvolvimento da roda de leitura.

A pesquisa se desenvolveu em 04 etapas distribuídas em 05 encontros previamente agendados com a professora para geração de dados, conforme descrevemos abaixo:

#### Detalhamento dos encontros

- **Etapa 1- Entrevista semi-estruturada (Encontros 1 e 2)**<sup>12</sup> - A primeira parte da entrevista, realizada no dia 08 de março de 2024, buscou conhecer de maneira mais detalhada a intencionalidade docente, procurando desvelar suas concepções acerca da leitura literária na educação infantil, sua importância e o papel do docente nesse processo. Essa entrevista foi interrompida no primeiro encontro em função do tempo, tendo continuidade no dia 26 de março de 2024. Os encontros ocorreram dentro do próprio ambiente de trabalho, na sala de aula que estava disponível no momento fazendo uso do tempo de aula atividade das professoras, mediante agendamento predefinido com a Professora Dani. A entrevista foi gravada (voz e imagem) e depois transcrita para fim de análise posterior. A gravação da primeira parte da entrevista teve um tempo de duração de 25:33' (vinte e cinco minutos e trinta e três segundos); e a segunda parte da entrevista durou 35:46' (trinta e cinco minutos e quarenta e seis segundos). A transcrição da entrevista nos trouxe elementos para reformulação de questões que serviram de apoio para desenvolver o segundo instrumento de coleta: leitura e estudo dirigido, para posterior planejamento de uma roda de leitura.

---

<sup>12</sup> Realizamos a primeira parte da entrevista no dia 08 de março de 2024 finalizando essa primeira etapa de entrevista no dia 26 de março de 2024.

Para responder às principais perguntas do nosso objeto de pesquisa elencamos algumas questões que aparecem no roteiro das entrevistas e que se transformam em seguida, em categorias, para análise posterior. (Apêndice I).

- **Etapa 2 - Planejamento Participativo (Encontro 3)** - Ação propositiva - No dia 11 de abril de 2024 construímos o planejamento de uma roda literária de forma colaborativa (professora pesquisadora e professora parceira) tomando por base, a leitura e reflexões do texto sugerido. Planejamos uma roda literária com base nas reflexões teóricas e metodológicas que tratam do tema, levando em consideração a organização dos espaços, a escolha do livro impresso enquanto principal veículo para esta experiência literária, bem como estratégias de mediação, discutindo as possibilidades e limitações para a realização de um bom trabalho literário na primeiríssima infância. As ações de planejamento foram videogravadas (imagem e voz) compondo “cenas” para o produto final da pesquisa, uma vez que nos possibilitou ter elementos significativos para a reflexão do fazer docente. Para o planejamento, disponibilizamos textos de apoio, sínteses e modelo sugestivo de ficha de planejamento que contempla o preenchimento de campos relacionados aos direitos e objetivos de aprendizagens, à descrição das atividades, indicação do material impresso, avaliação, além dos campos de experiências apontados na BNCC, presentes na Política de Ensino da Rede Municipal do Recife.

- **Etapa 3 - Realização da Roda de leitura literária (Encontro 4)** - Ação propositiva - Desenvolvimento e mediação de roda de leitura - Após o planejamento desenvolvido pela professora e pesquisadora, no dia 16 de abril de 2024, a Professora Dani realizou a mediação de roda de leitura, junto às crianças da turma do Grupo III, considerando aquelas cujos responsáveis autorizaram o uso de gravação de imagem. Essa mediação ocorreu entre 8h30 e 9h10 sendo realizada na própria sala de aula, conforme definido no planejamento. Fizemos videograções de imagem e voz que irão compor também o produto final da pesquisa.

- **Etapa 4 - Bate papo com a professora (Encontro 5)** - Reflexão sobre a ação - Encontro para discussão e reflexão sobre a mediação da roda de leitura, numa perspectiva formativa e avaliação da experiência de planejamento participativo a partir da reflexão e colaboração da pesquisadora participante. Esta conversação ocorreu em 30 de abril de 2024 tendo um roteiro como pauta<sup>13</sup> apontando para os objetivos iniciais postos no planejamento,

---

<sup>13</sup> Roteiro da conversação disponibilizada no apêndice IV, página 144.

no campo avaliação. A conversa videogravada teve duração de 49'21 minutos.

As etapas propostas compreenderam o período entre 08 de março de 2024 a 30 de abril de 2024. Ocorreram em diferentes espaços da unidade, de acordo com a disponibilidade na ocasião. A dinâmica de uma unidade escolar de creche apresenta circunstâncias singulares que de forma direta impactaram também na realização desta pesquisa. A possibilidade do encontro entre professora e pesquisadora precisou estar atrelada ao tempo de Aula Atividade<sup>14</sup> de ambas. As entrevistas se deram na sala dos professores, em dias alternados. O planejamento, bem como a conversação acerca das leituras realizadas, se deu em uma sala de aula, que ocasionalmente, estava desocupada. Já o momento de reflexão sobre a ação, ocorreu na sala da coordenação pedagógica. Esses arranjos fizeram parte das nossas ações e podem de alguma forma, interferir, ainda que indiretamente, nos planejamentos e no fazer docente.

---

<sup>14</sup> A Aula Atividade (AA), pautada na Lei Nº 18.033/2014 é vivenciada na Rede Municipal do Recife dentro da unidade, de forma integral (100%) ou parcial (50%), de acordo com a escolha do (a) professor (a). A professora parceira da pesquisa exercia 50% de sua carga horária de AA sem interação com estudante, onde, em um período de um mês, goza de dois dias para AA, sendo 1 dia reservado para formação continuada oferecida pela rede (obrigatória) e 1 dia para planejamento, preenchimento de Diário online, e outras ações inerentes ao fazer docente, de acordo com a necessidade do professor. Os outros 50% é pago em pecúnia, para que o professor realize tais ações dentro da sua rotina pessoal, distante do acervo da unidade e dos materiais pedagógicos. A professora pesquisadora exercia 100% de aula atividade, onde 1 dia era reservado para formação continuada e 3 dias para as demais atividades extraclasse.

## CAPÍTULO 3

### ABRAM-SE AS CORTINAS! REFLEXÃO SOBRE A MEDIAÇÃO DE UMA OBRA LITERÁRIA

Buscamos, através da entrevista, destacar narrativas que foram significativas para responder ao nosso objetivo principal de investigar como uma professora da Educação Infantil planeja e desenvolve prática de leitura literária. Para isso elegemos duas categorias específicas:

1. Concepções e saberes;
2. Prática docente;

Ao afunilar nosso olhar para estas duas categorias foi possível verificar quais as concepções que norteiam a prática docente da professora, no que diz respeito à formação do leitor na Educação Infantil e identificar as práticas literárias que a professora afirma realizar em sala de aula.

#### 3.1 Concepções e saberes apresentados na entrevista

Ao afunilar nosso olhar acerca das concepções e dos saberes que a professora demonstrava ter verificamos aspectos bastante significativos em relação ao conceito de literatura no contexto da Educação Infantil.

A partir dos diálogos durante a entrevista foi possível captar revelações importantes que apontaram na direção de qual a concepção da professora em relação ao trabalho literário. Vale ressaltar que, quando fazemos referência ao trabalho literário, várias linguagens poderiam estar envolvidas, como musicalidade, teatro, contação, etc, entretanto, para esse trabalho, nos detivemos à experiência literária através da leitura de livros (material impresso). Assim, ao longo de toda narrativa a professora comenta sobre sua atividade a partir da leitura de histórias tendo como portador o livro impresso.

Percebemos elementos diversos no depoimento e aqui selecionamos algumas “cenas”; destacando, a cada momento aquilo que nos chamou atenção. Descrevemos abaixo o depoimento da professora diante do seguinte questionamento: **o que seria “trabalhar com literatura na Educação Infantil?”**

Trecho 1: Entrevista em 08/03/2024

*O meu trabalho com a literatura durante os anos ele vem mudando... porque a gente vai estudando... a gente vai lendo... a gente vai tendo formação e a gente vai mudando a nossa visão sobre como trabalhar esse tema em sala de aula. (...) É uma literatura deleite... então se eu fico o tempo todo cobrando que ele esteja prestando atenção... que ele fique aqui... ele vai crescer achando que leitura é sempre uma obrigação. E a gente não tem só a leitura por obrigação.*

A professora demonstra que reconhece que seus saberes são mutáveis ao longo do tempo, dos estudos realizados, da sua leitura e da sua experiência, e afirma que a literatura pode aparecer como forma de “leitura deleite”. Ela reconhece que nem sempre foi dessa maneira, mas que foi algo construído ao longo do tempo e do seu processo formativo. Notamos como afirma Tardif (2013) a influência dos conhecimentos teóricos e acadêmicos na constituição dos saberes docentes.

Sabemos que o trabalho com a literatura sempre esteve presente nas escolas, contudo, não da forma como hoje se apresenta, ou seja, na perspectiva da formação literária de maneira estética, criativa e crítica (Corsino, 2007; Kramer, 2001). Assim, a tomada de consciência acerca da mudança de sua prática é algo significativo que reafirma a importância do professor pensar sobre o seu fazer. Mas, mesmo afirmando que seu entendimento a respeito da leitura literária foi se modificando, sabemos que isso não ocorre de maneira simples e direta, é um processo que envolve idas e vindas, certezas e incertezas e até mesmo a apropriação de conceitos. Isso fica evidente neste trecho:

Trecho 2: Entrevista em 08/03/2024

*Então a literatura como forma de leitura deleite ela é aquela leitura que você não pode exigir que o aluno esteja o tempo todo prestando atenção, porque de repente tem uns que querem participar daquele momento de leitura deleite, mas tem outro que quer brincar com a massinha, tem o outro que quer ir pro LEGO. Então é preciso respeitar essa coisa da criança de não ficar na roda o tempo todo “pxi” [ruído para pedir silêncio] “presta atenção”. Existe a leitura pra deleite, pra prazer mesmo, então assim, às vezes a criança cresce com essa angústia da literatura, de ler e gente não sabe de onde veio; mas veio muito disso de tá o tempo todo: “presta atenção!” É como se o livro fosse proposição para uma atividade e confesso que eu faço muito isso porque educação infantil é uma coisa muito lúdica então muitas vezes a gente recorre a determinados livros que falam sobre determinados assuntos que a gente quer abordar em sala. Mas assim... não pode ser só assim.*

Sobre a leitura deleite, a professora entende que seria um momento de leitura por prazer, sem o compromisso de uma atividade posterior. Apenas a leitura do livro seria suficiente para garantir a satisfação das crianças nessa experiência. O entendimento da professora é de que a formação do leitor literário se dá apenas em garantir que ocorram momentos de leitura e que estes sejam livres, prazerosos, sem uma mediação intencional. Defendemos que a formação do leitor literário mesmo envolvendo tais aspectos vai além da leitura por si só, e que o professor deve ter claro as estratégias de mediação para formação leitora (Solé, 1998; Girotto, 2015). Destacamos que além disso, é importante para o professor da educação infantil compreender que existe um trabalho a ser desenvolvido no que toca a formação do leitor literário e, que neste, deve ter uma intencionalidade e conhecimentos acerca dos condicionantes necessários a essa formação.

Sob outra perspectiva, a professora reconhece que realiza atividades com foco para o ensino de determinado conteúdo com a justificativa de ser mais “lúdico”. Dessa forma, o foco não é na experiência estética, mas nos conhecimentos escolares. Vamos observar mais um trecho da entrevista:

Trecho 3: Entrevista em 26/03/2024

*PS. [...] eu percebo que, na educação infantil, os livros também são suportes para determinados assuntos, porque às vezes não é fácil você falar com uma criança sobre o ciclo da água. Porque ela se interessa.[...] é uma forma de levar a criança para aquilo, pra pensar. Do mesmo jeito que o brincar faz com que ela aprenda, eu acho que esses livros também ajudam a certas introduções.*

Neste trecho narrado pela professora fica evidente o que já foi apontado por Ramos, Panozzo e Zanolla (2008) de que a falta de clareza sobre a natureza da literatura infantil é o fator responsável pela abordagem de textos não literários no momento da leitura literária. A professora faz referência a alguns livros como sendo literários, e que provavelmente são identificados como livros literários, mas que na realidade, distanciam-se do viés artístico característicos da literatura, servindo como suporte para conteúdos programáticos.

Entendemos que no contexto institucional, com frequência, o (a) educador (a) lança mão de vários recursos e estratégias para dar conta das propostas. Entretanto, é preciso entender que quando o professor usa o livro literário para enfatizar conhecimentos enciclopédicos e pragmáticos a perspectiva literária/artística/estética/ética pode ficar em segundo plano. Algo que para alguns deve ser evitado completamente e, para outros, não há como evitar no contexto

escolar. A professora Dani apresenta um entendimento acerca da importância do trabalho com literatura infantil e que tais escolhas devem ser prazerosas. Acreditamos que isto seja em decorrência do entendimento atual que temos dos elementos estéticos inerentes ao texto literário. Mas, ao mesmo tempo, ela reconhece ter como prática o uso de textos literários para o ensino de conteúdos escolares, com a justificativa de ser mais “lúdico” e ainda alerta: “**Não pode ser só assim**”. Aqui se manifesta a grande tensão que há no próprio campo pedagógico e didático que reverbera nos saberes da professora. A literatura enquanto campo das artes (da produção artística que cria mundos interiores e imaginários) e a “literatura” no contexto escolar que assume ares pedagógicos (da aprendizagem/do desenvolvimento) transformando-se em obra paradidática.

Trecho 4: Entrevista em 08/03/2024

*Normalmente quando é uma leitura deleite, a gente lê, eu leio o livro com eles e pronto. Se eles tiverem algum questionamento, eles perguntam, a gente dialoga. Quando é um livro que eu trouxe com uma intencionalidade, normalmente, depois, eu faço uma interpretação oral com eles. Eu faço algumas perguntinhas, fico aguardando algumas respostas.*

A ênfase que a professora parece ter sobre a questão do prazer no trato com literatura ainda nos leva a refletir sobre a concepção de que ‘ler é prazer’ (Riter, 2009). A leitura da forma como está sendo entendida pela professora configura uma diversão. Entretanto, a leitura também pode oferecer sofrimento (e outros sentimentos) e se configura em uma experiência literária. Chamamos a atenção para o fato de que em um determinado momento da entrevista a professora relatou uma experiência de leitura que provocou o choro de uma criança, mas mesmo assim, seu discurso sempre traz à tona a ideia de leitura literária apenas como “deleite” e não como expressão que pode também mobilizar sentimentos nem sempre prazerosos.

Trecho 5: Entrevista em 08/03/2024

*É, eu tinha uma criança que ela tinha contado sobre o cachorrinho dela que tinha morrido,[...]. Ela contou o fato na roda de conversa. No outro dia eu cheguei, e eu não tinha trago nenhum livro para o momento deleite. Então, o que foi que eu fiz? Eu peguei um livro... olhei a capa... vi o título... achei legal e eu fui ler. Ele tinha um gatilho porque no livrinho o gato da personagem... ele também morria. **Então, essa criança chorou muito.** Então talvez se eu tivesse me planejado, tivesse visto esse livro, não, não é o momento. Talvez em outro momento eu leia, e aí a dor já vai tá mais cicatrizada. [...] mas **no momento quando o gato morre na história, essa criança chora, chora, chora, e eu não consigo finalizar a história.***

Neste trecho podemos destacar a importância do planejamento prévio, de conhecer o livro e toda sua narrativa, sobretudo a fim de realizar uma mediação adequada diante das respostas dadas pelas crianças. Como é possível observar a leitura realizada provocou um sentimento de tristeza nos ouvintes. Portanto, a leitura não pode ser considerada sempre um ‘prazer’ como algo que sempre trará satisfação e bem-estar. Algo que nos parece que a professora demonstra não ter consciência e aparentemente acredita que a leitura deve sempre envolver prazer e que as tristezas devem ser evitadas. Lembramos que a dor e o sofrimento fazem parte da experiência literária, como aponta Riter (2009 p.53):

Quantas vezes sofremos por um conto, ou um romance, ou uma crônica, ou um poema, tocar em alguma ferida aberta, em alguma questão que nos machuca, em algum tema da qual queremos fugir? Ler também pode ser sofrimento.

Porém, o trato dado a essa leitura, a mediação pensada e planejada pode resultar em outra experiência, ainda que sofrível, mas transformadora. Para o autor, a leitura tem de ser capaz de oferecer um prazer diferenciado, pois para além do prazer, o texto literário exige reflexão e transformação. A literatura traz em seu bojo um prazer estético, que se dá com o encantamento das palavras, das rimas, da recriação. Um prazer estético, que só ela pode propiciar (Riter, 2009). Portanto, a literatura, para além de chavões, do tipo “viagem da leitura”, “soltar a imaginação” ou “nas asas da fantasia”, pode ser compreendida como um modo de linguagem que recorre à ficção e à poesia para interpretar e dar significado à vida e ao mundo (Azevedo, 2004). É necessário que pais/ professores (o que chamamos de leitores mais experientes) revelem esse encantamento através da mediação. Especialmente nos espaços institucionais é dada ao professor a tarefa de fomentar essa reflexão que transcende a fruição, mas que possibilita a reflexão, o autoconhecimento, o aprimoramento do ser humano.

Um ponto que acreditamos bastante positivo é o fato de ela afirmar que as crianças, mesmo muito pequenas, podem ser leitoras e que o professor tem um papel importante no desenvolvimento dessa formação.

Trecho 6: Entrevista em 08/03/2024

*Mesmo as que ainda não lêem. **Elas são leitoras porque ela... se o material tiver acessível elas já escolhem, elas têm preferências por determinados livros, elas conseguem fazer recontos. Então ela não sabe ler, mas a partir da leitura de imagem ela consegue contar uma história.***

É interessante observar que a leitura que a professora parece defender é o conceito de leitura mais amplo que não vincula-se estritamente ao processo de leitura de cunho verbal. Envolve a leitura de imagens, preferências, recontos. O curioso é observar que, no momento que questionamos sobre leitura literária, ela não apresenta tais elementos. Isso nos faz pensar que nem sempre existe uma distância entre teoria e prática.

Outra questão que chamou nossa atenção durante a entrevista está relacionada à finalidade/função da literatura na Educação Infantil. Estaria a mesma a serviço do processo de apropriação do sistema de escrita? Numa dicotomia inevitável a professora reflete sobre o trabalho literário que é ou deve ser escolarizado, mas não defende seu uso exclusivo para fins de apropriação da faceta linguística da língua (especialmente a escrita). Entretanto, quando perguntamos sobre o objetivo do trabalho literário as respostas se voltaram para atender as exigências curriculares do processo de apropriação das culturas da escrita. Vejamos estes três trechos abaixo:

Trecho 7: Entrevista em 08/03/2024

*Eu acho que o principal objetivo é enriquecer o vocabulário delas. Ééé... pra entreter, pra divertir. Às vezes, pra acolher porque tem muita leitura que acolhe, tem leitura que abraça a gente. Também com o intuito de, ao me ver, folhear um livro, eles também compreendem qual a posição do livro, onde eu começo a história, pra onde eu vou, onde ela termina.*

Trecho 8: Entrevista em 08/03/2024

*Ela (a criança) vai aprendendo que a língua portuguesa **a gente escreve de cima para baixo**, da esquerda, para direita e tudo isso você não precisa estar o tempo todinho dizendo. A partir do momento que você vai lendo, ele vai percebendo que **existe uma direção dessa leitura que ela não começa de trás para frente, que ela não começa de baixo para cima.***

Nos trechos acima, é evidente que no discurso da professora o trabalho literário assume várias dimensões. Entreter, divertir, acolher, mas também se inteirar de conhecimentos específicos sobre a composição textual (ordem da leitura) e ampliação do vocabulário.

Ao revisitarmos a Política de Ensino da Rede Municipal do Recife, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (Recife, 2021; Brasília, 2018), verificamos que a mesma aponta para a importância do trabalho literário, onde as experiências com a literatura infantil se propõe a contribuir para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo e sinalizam a importância da escuta de histórias.

Na Educação Infantil, é importante promover experiências, nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas, elaboradas individualmente, ou em grupo, e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular, e pertencente a um grupo social (Recife, 2021, p. 31).

Segundo Cosson (2018) lemos da maneira como nos foi ensinado e a nossa capacidade de leitura depende, em grande parte, desse modo de ensinar. Eis a importância da promoção de boas experiências literárias para crianças: com a perspectiva de formar leitores capazes de experienciar toda força humanizadora da literatura, se faz necessário compreender qual seu lugar dentro do currículo, no cotidiano escolar, no planejamento.

Se por um lado o trabalho literário tem um caráter lúdico e prazeroso, por outro, ele deve ocorrer a partir de uma tomada de consciência por parte do docente em relação a dimensão deste trabalho e de seus objetivos. O trabalho literário não deve ser posto como um recurso para atender a outros objetivos curriculares se distanciando da sua natureza artística. O trabalho literário na escola poderia propiciar a qualificação do leitor. Ler não apenas pelo ato de ler, mas ler com a consciência do que significa ler, buscando sentidos naquilo que é lido (Riter, 2009, p. 63). No ambiente escolar a literatura é um lócus de conhecimento e para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada (Cosson, 2018 p.26). É importante que o professor, partindo das suas próprias reflexões, leituras e formações, chegue a esse entendimento e consiga transcender as ideias “correntes” que aparecem no discurso, superando os conflitos e tensões que neles surgem, passando a se apropriar de conceitos que reverberam de fato em boas práticas literárias.

Também destacamos na entrevista quais os critérios da professora acerca da escolha dos livros de leitura para crianças.

Trecho 9: Entrevista em 08/03/2024

*Normalmente eu procuro ver se as imagens, eu acho muito interessante, **tem que ser uma imagem que instigue o imaginário deles, que façam eles irem além do que eu tô lendo pra eles. Então, eu sempre me apego muito na questão gráfica mesmo do livro, de ver se essa imagem é rica, se ela vai trazer ... se ela não é estereotipada, [...] às vezes a gente tá lendo um livro que o personagem está com medo, mas a imagem que tá lá não tá transmitindo isso. Eu vou muito atrás do interesse deles, animais extintos, dinossauros, que eles amam, aviões. Sempre tento trazer autores que são consagrados e que tem história que acompanham a gente durante muito tempo, então, Ana Maria Machado, gosto muito mesmo dela. Também Pedro Bandeira.***

A professora destaca critérios muito importantes para a seleção dos textos literários para crianças. Os recursos para textuais assumem um papel importante na interlocução entre texto e leitor. Aspectos gráficos, qualidade na imagem e no formato do livro são essenciais. Da mesma forma, as narrativas e a linguagem adotada. A professora também pontua que alguns livros produzidos utilizam uma linguagem empobrecida que não contribuem, por exemplo, para ampliação da linguagem. A professora fez uso destes mesmos critérios para selecionar o livro usado na roda de leitura - qualidade gráfica, imagem, narrativa já conhecida, interesse das crianças. Por outro lado, ela ainda revela certa preocupação com o cânone da literatura infantil e juvenil. A sua escolha se volta para livros informativos com temas do interesse das crianças, e alguns clássicos da literatura. Entretanto, quais obras literárias voltadas para Educação Infantil estão presentes? Na entrevista, a professora cita apenas dois autores (Ana Maria Machado e Pedro Bandeira) que produzem livros para o público infanto-juvenil e não voltado para a primeira infância e para os bebês. Parece que aqui ela procura trazer os “consagrados”, mas não pensa muito nas crianças e nas produções contemporâneas de autores nacionais e estrangeiros. Escolhe o cânone, justificando-os pela tradição.

Outro aspecto que se revelou na entrevista está relacionado às memórias da professora quanto a sua formação leitora. Ao resgatar as lembranças dos primeiros encontros com a leitura trouxe memórias afetivas em relação às suas experiências literárias. Ao ser questionada sobre o impacto das experiências literárias da primeira infância na construção do perfil leitor, a professora afirma que se considera uma leitora e que teve, durante sua experiência escolar, ainda na Educação infantil, inspirações através de uma professora leitora, conforme depoimento abaixo:

Trecho 10: Entrevista em 08/03/2024

*PS- Eu tiro por mim. Na educação infantil, eu tinha uma professora que ela sempre andava com o livro. Ela sempre tava com um livro e essa professora acompanhou a gente até o primeiro ano. Então, no primeiro ano a gente teve a curiosidade de perguntar a ela: esses livros que a senhora tá sempre com eles? e ela começou a contar as histórias para gente: ah esse livro fala disso, disso e quando ela trocava, aí ‘E esse novo? e esse livro fala do quê?’ então cria essa curiosidade na gente de ler também, de ser leitor, de viajar nesse mundo que ela viajava e achava tão interessante. (...) Então foi muito marcante isso na minha vida de ter essa professora que chegava com o livro.*

A professora considera que o trato com a literatura passou a ter outra conotação à medida que avançou nas etapas escolares. E que, a partir do momento que essa experiência passou a ser obrigatória, se tornou desprazerosa. Isso justifica o fato de alguns de seus colegas não terem o perfil leitor, mesmo tendo participado da mesma turma daquela professora inicial, que foi inspiração para nossa professora. No olhar dela, faltou continuidade, conforme cita neste trecho da entrevista.

Trecho 11: Entrevista em 08/03/2024

*PS - [...] tudo é uma questão de continuidade, de não haver essa quebra porque eu tiro por mim eu me lembro que a gente sempre ia na terceira série, na quarta série. Só que quando a gente foi para o fundamental anos finais, a coisa ficou mais apertada então os professores já começaram a passar livros com o intuito da gente responder o questionário e depois tinha uma prova para saber, para testar se a gente realmente tinha lido e entendido. Então começou a ser desprazeroso para alguns.*

*[...]*

*PS - Eu acho que devia ter um acordo entre os professores de educação infantil nos demais segmentos para dar continuidade a isso, para ser uma coisa por prazer.*

Tal entendimento nos remete ao que já foi pontuado anteriormente, em que para Zilberman (2005, p. 9) “livros lidos na infância permanecem na memória do adolescente e do adulto, responsáveis por bons momentos aos quais as pessoas não cansam de regressar”. Tais memórias, também de caráter afetivo, contribuem ainda para o estabelecimento do diálogo com o que é lido para a criança, ajudando na construção de um olhar seletivo diante das ofertas literárias que irão surgir. Assim como Girotto e Souza (2015) consideramos a relação entre narrativa e crianças como um ato afetivo e significativo. “As crianças têm um sentido apurado para captar as provas de atos genuínos (ou não) de afeto” (Girotto; Souza, 2016, p, 22). Esse entendimento dialoga com Vasconcellos (2023) quando diz que as experiências literárias se traduzem em um encontro amoroso e afetivo. Isso envolve um colo aconchegante, uma cantiga de ninar, *um território de cores e odores* que mobilizam sensações e sentimentos que são internalizados no inconsciente da criança.

Desse modo, entendemos que a iniciação literária poderá abrir ou fechar portas para as relações entre leitor, livros, histórias e mediadores, pois são estas experiências leitoras que irão propiciar memórias positivas ou negativas (Brandão; Vicente; Silva 2020, p. 117).

### 3.2 Prática docente apresentada na entrevista

Em relação à prática docente da professora, mencionada na entrevista, destacamos dois aspectos, a saber: escolha do livro literário e o planejamento da roda de leitura.

A professora afirma que a leitura literária é realizada na rotina diariamente envolvendo também a exposição e manuseio livre de livros diversificados. Quando a atividade literária ocorre em sala, como uma atividade proposta pela professora, são utilizados títulos que fazem parte do acervo pessoal da docente. Esta turma também vivencia práticas literárias nos espaços que a unidade oferece - sala de leitura (uma vez por semana) e bebeteca (uma vez por semana).

Trecho 12: Entrevista em 08/03/2024

*Na sala de leitura eles vêm **uma vez por semana**. A gente aqui também tem o equipamento neh,- que é a bebeteca, que eles vão para lá; e além de ter vários espaços, existe também o espaço que é dedicado a esse momento da leitura. **Que a criança vê, ela mesmo escolhe o livro, ela mesmo deita lá com o livro dela, senta vai para o cantinho folhear aquele livro. [...]uma vez por semana a gente coloca faz uma roda coloca os livros no meio e cada um vai lá escolhe os livros que quer folhear, que quer manusear. Mas esse cantinho específico lá, fixo, não existe.***

Nota-se que a professora compreende como prática literária as atividades relacionadas à leitura de livros e ao manuseio livre, como já sinalizado anteriormente. Em relação a leitura de livros normalmente essa é uma proposta trazida pela professora, pois é uma prática que já está inserida em seu planejamento. A professora faz a escolha dos títulos que serão lidos na semana antecipadamente. Os títulos disponíveis neste acervo são diversos. Em uma breve análise, identificamos títulos reconhecidos como bons livros, participantes do PNLD, bem como identificamos alguns títulos que merecem maior atenção em relação à qualidade<sup>15</sup>. Em relação ao manuseio, estes correm de forma mais espontânea, especialmente quando visitam a bebeteca. É importante relembrar aqui que a bebeteca é o equipamento que oferece o espaço de faz de conta na área térrea e na parte mais elevada, um expositor com diversos livros. Essa área tem almofadas e é organizada de forma a convidar a criança para esse momento de leitura (individual ou coletiva). Porém, em conversa informal, a professora nos relata da dificuldade em usar este recurso dessa forma, uma vez que as crianças optam pelo

---

<sup>15</sup> Conforme apresentamos na página 49.

espaço brincante do faz de conta. A professora afirmou que já planejou e tentou explorar melhor esta área, fazendo a leitura de livros escolhidos pelas crianças, mas isso aconteceu com muita dificuldade e dispersão. A bebeteca fica localizada no meio do pátio onde a circulação de pessoas e a poluição auditiva interfere, tirando o foco das crianças da atividade.

Ressaltamos ainda que a sala de leitura citada pela professora, na verdade é a sala dos professores, que foi adaptada, uma vez que a sala original esteve cedida a uma turma da escola circunvizinha em função de reforma e requalificação. Desse modo, a sala dos professores abarcou o acervo da sala de leitura. Neste espaço tinha ainda uma TV, de modo que, algumas vezes, a visita à sala nem sempre objetivava o trabalho literário com livros, e sim o uso da TV, pela própria limitação do espaço, que não permitia fazer uma roda com todas as crianças, devido ao acúmulo de mobília (ver figura 13)<sup>16</sup>. Desse modo, ficaram nítidas as diversas dificuldades que se colocam diante do professor, mesmo considerando a presença de recursos que poderiam ser potencializadores de boas experiências, impactando diretamente no fazer docente.

Entendemos que o contato com os livros deve acontecer de forma livre e espontânea, e, que, mesmo uma atividade como esta, demanda ainda o planejamento do professor. Quando perguntamos na entrevista com que frequência as atividades literárias eram realizadas e como eram planejadas, a professora apresentou o seguinte depoimento:

Trecho 12: Entrevista em 08/03/2024

*PS - Olha, eu acho, **específico é mais raro**. Ai eu coloco uma leitura deleite, normalmente **no meu momento de planejamento, eu já vou escolhendo os livros, selecionando os livros que eu vou ler nesse momento de leitura deleite, mas especificamente é uma coisa mais rara de acontecer.***

Notamos que, em atividades como a de manuseio livre dos livros, não temos evidências de que há um planejamento. O que nos leva a questionar, por exemplo, como o professor avalia? Que observações podem ser feitas em relação à receptividade da criança com aquele material impresso? De que forma as crianças interagem com o material? Como passam as páginas? O manuseio livre, ao que nos pareceu, se tornou nesse contexto uma vivência sem propósitos definidos. Entendemos que [apenas] disponibilizar o acervo não é suficiente para construção da formação leitora. Estas são considerações que devem estar presentes em um planejamento, quando, de fato, é feito um planejamento para tal proposta.

---

<sup>16</sup> Figura localizada na página 68.

Manusear o livro livremente é uma prática significativa e importante para Educação Literária na Educação Infantil. Rizzoli (2005) postula sobre a importância do livro para a criança pequena entendendo que o mesmo é um instrumento de conhecimento e um veículo para fomentar o relacionamento. Além disso, o livro é um objeto a ser explorado, tocado, olhado, lido, folheado, levado e trazido de casa pra escola e vice-versa, discutido, construído, criticado, observado (Rizzoli, 2005, p. 12).

Desse modo, a oferta do livro é uma prática literária necessária, mas não deve acontecer sem uma reflexão sobre o processo e sem avaliação da recepção das crianças. O planejamento contribui para observar também a qualidade do livro ofertado para essa proposta, a necessidade de frequente renovação do acervo e de acompanhamento às crianças nesse manuseio. Estas podem ser boas estratégias de mediação que deve fazer parte da ação docente.

Entretanto, o que trazemos à reflexão nesse momento é por qual motivo o professor não consegue realizar este planejamento específico? Como já foi pontuado aqui, há vários fatores subjacentes à prática de planejar, entre elas, o tempo mínimo necessário, o espaço adequado, os recursos necessários etc. São fatores, que como podem ser observados foram mitigados através de uma redução do tempo de AA (Aula Atividade), uma requalificação na unidade que retira a sala de aula do professor, ou seu espaço para planejamento. Estes são alguns fatores que permeiam o fazer da Professora Dani, mas não apenas dela, e sim da grande maioria dos docentes.

Outro elemento importante na prática docente está relacionado com a troca com outros profissionais. Nesse trecho, observamos o quanto a experiência de outra professora, quando compartilhada, contribuiu para ampliar o olhar da Professora Dani em relação à importância do planejamento e da escolha do livro literário.

Trecho 13: Entrevista em 08/03/2024

*[...] E quando a professora foi ler, **não foi uma experiência minha, foi de uma colega**, [...]. Então ela sempre traz também essa experiência dela, quando a gente tá escolhendo um livro. Ela faz - gente vocês estão lendo antes de levar? Vocês estão se planejando realmente com aquele livro?*

Nesse momento, a professora relatou sobre a experiência que não teve bons resultados, de uma colega, ao realizar uma roda de leitura sem a leitura prévia do título. A partir de então, a referida professora se habitua a sempre lembrar e chamar a atenção das suas

colegas para planejar, fazendo perguntas orientativas: “*gente vocês estão lendo antes de levar [o livro]?*” Nos parece que essa experiência foi tão marcante, que se tornou o que Tardif chama de *habitus*.

Os próprios professores no exercício de suas funções e na prática de sua profissão desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sobre a forma de *habitus* e de habilidades de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos (Tardif, 2013 p. 38-39).

A partir dessa experiência a prática docente desta professora foi modelada de forma que, sempre que a mesma se coloca diante da necessidade de escolher um livro para leitura com as crianças, ela se remete a essa experiência e adota uma atenção mais cuidadosa durante essa escolha, mas ao mesmo tempo, isso não é evidenciado nos momentos de manuseio livre. Por outro lado, observamos que, no cotidiano da professora, o trabalho literário surge de forma sistemática. Todos os dias, segundo a professora, é realizada uma leitura, geralmente na roda de conversa do início da manhã.

Compreendemos que o trabalho realizado pela professora pode ser entendido como uma atividade permanente. Segundo Nery (2007) atividades que ocorrem com regularidade, seja diariamente, semanalmente ou quinzenalmente são denominadas atividades permanentes e tem por objetivo promover uma familiaridade maior com um gênero textual, um assunto tema de uma área curricular. Tais atividades permitem que os estudantes tenham a oportunidade de conhecer diferentes maneiras de ler, de brincar, de produzir textos, de fazer arte etc, e tenham ainda oportunidade de falar sobre o lido/ vivido com outros. As atividades permanentes de/com leitura devem sim estar presentes no cotidiano. Entretanto, de que modo chegam? Com quais objetivos? A prática do planejamento traz à consciência do professor, o que se pretende alcançar, seus objetivos diante da proposta. Sabendo o que se quer alcançar, pode-se pensar nas estratégias e recursos necessários. Em uma atividade permanente de leitura, a intenção deve estar voltada para formar leitores (Giroto; Hernandez; Junqueira, *apud* Feba e Souza, 2020 p. 64). Entendemos, porém, que a leitura, pelo simples fato de ocorrer de forma rotineira, não seja suficiente para atender a esse objetivo. Acreditamos na potência da mediação e isso implica em um olhar atento e um planejamento específico para tal atividade. Nas concepções defendidas por Giroto e Souza (2010 p.47) “quando falamos em formar bons leitores, estamos nos referindo aqueles que conscientemente utilizam as estratégias de leitura quando leem”. Como as crianças irão desenvolver tais estratégias? Segundo as autoras, é o (a) professor (a) da Educação Infantil que irá evidenciar suas

estratégias às crianças e isso se dará quando o mesmo planejar uma atividade de leitura com a finalidade de ofertar uma boa experiência de qualidade, que potencialize a formação leitora.

Enfim, percebemos que o trato da leitura literária se resume à leitura deleite, não havendo clareza por parte da professora de outros objetivos a serem atingidos. Parece que ao garantir o acesso ao livro e a escuta de histórias já garantiria por si só a formação do leitor literário. Evidencia-se que o fazer docente na perspectiva da educação literária e da formação leitora ainda é um campo que precisa de maiores reflexões não só por parte de professores, mas também os documentos orientadores que possa levar os docentes a refletir sobre o que é prescrito e o que é vivenciado, exigindo dos educadores uma reflexão muito séria acerca da educação infantil e do papel do professor nessa etapa da educação. Amarilha (2018 p. 154) defende a importância da literatura no curso de Pedagogia para atender às demandas fundamentais que formam professores da Educação Infantil, afirmando ainda que a ausência da literatura na formação do pedagogo fragiliza seu agir profissional. Sobretudo porque o planejamento envolve diversos aspectos a serem considerados como organização dos espaços, estratégias de leitura (recursos adotados) e especialmente a seleção das leituras. Cada um desses aspectos (história escolhida, técnica selecionada, organização do ambiente, preparação para o momento de leitura) demanda tempo para pensar, elaborar e desenvolver.

### **3.3 Estudo e planejamento da roda de leitura**

Nesta investigação tomamos o planejamento de uma Roda de Leitura como dispositivo para identificar quais saberes a professora mobiliza concernentes à leitura literária. Nesse sentido, disponibilizamos como já mencionado anteriormente, um texto de apoio para leitura e reflexão em formato PDF e também impresso. A professora mostrou-se interessada pelo tema, tendo um tempo de aproximadamente duas semanas para a leitura. Ao nos reunirmos para refletir após a leitura, a professora associou com outras leituras semelhantes, realizadas ainda na universidade, e trouxe considerações importantes, que influenciaram também o planejamento, que serão pontuadas mais adiante. A seguir, descreveremos os desdobramentos do planejamento.

### 3.3 Desenvolvimento do planejamento

Acreditamos que ao planejar junto com a professora conseguimos captar indícios de como a mesma vê as possibilidades de mediação entre as crianças e o livro, e se a mesma consegue explicitar objetivos no que diz respeito ao desenvolvimento do leitor literário.

Assim, após leitura e estudo texto selecionado<sup>17</sup> foi possível refletir sobre essa proposta da roda de leitura. Inicialmente, era necessário pensar sobre os principais objetivos da atividade. Foi preciso recorrer aos documentos oficiais da rede municipal do Recife<sup>18</sup> a fim de identificar dentro dos campos de experiências os objetivos voltados para Educação Literária. Ao nos reunirmos com a professora apresentamos os instrumentos didáticos desenvolvidos para esse fim. Com a pergunta inicial em mente, sobre “O que queremos com essa proposta? Quais os nossos objetivos diante da atividade de roda de leitura?” e “Quais estratégias iremos utilizar?” Nos debruçamos sobre o documento curricular a fim de identificar os pressupostos para o desenvolvimento do trabalho com leitura literária. Identificamos em três campos de experiências, a saber, *Corpo, gestos e movimentos; Escuta, fala, pensamento e imaginação e Traços, sons, cores e formas*, objetivos que tem potencial para o trabalho da Educação Literária. Entretanto, não há uma explicitação de como isso pode ocorrer. Considerando a fragilidade na formação dos professores e na formação acadêmica e continuada, sentimos a necessidade de uma instrumentalização maior, pois, dentro do campo *Escuta, fala, pensamento e imaginação* observa-se preocupação em dar conta de ampliar a oralidade, o vocabulário e o repertório de palavras e familiarização com o texto escrito. No campo de *Corpo, gestos e movimentos* não há menção de que estes objetivos possam estar vinculados à Educação Literária, e da mesma forma, no campo *Traços, sons, cores e formas*.

Os campos de experiência postos nesta política de ensino, bem como na BNCC, abarcam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, e assumem diferentes intencionalidades. Esses direitos estão entrelaçados nas vivências significativas, de modo que, “as experiências propostas, embora apresentadas em campos distintos, estão interligadas, não ocorrendo de forma isolada ou fragmentada. São norteadoras das práticas pedagógicas, tendo as brincadeiras e as interações como eixos estruturantes que, para além da organização

---

<sup>17</sup> Leituras em Educação Infantil: contribuições para a formação docente, de autoria de Mônica Correia Baptista, Camila Petrovitch & Mariana Parreira Lara do Amaral do livro, organizado por Catarina Moro e Daniele Marques Vieira - NEPIE/UFPR.

<sup>18</sup>Política de Ensino da Rede Municipal do Recife/coordenação: Alexandra Felix de Lima Sousa, Jacira L'Amour Barreto de Barros, Nyrluce Marília Alves da Silva. Secretaria de Educação, 2021.

curricular, têm um projeto educativo com princípios e direitos para o respeito à criança” (Recife, 2021, p. 32). Nesse entendimento, consideramos que uma experiência de roda de leitura literária contempla diversos campos de experiência. Embora não seja possível mensurar resultados ou o impacto da experiência de forma individual para cada criança é possível apontar para alguns objetivos principais, de caráter pedagógico. Entretanto, salientamos aqui, que embora tenhamos recorrido a um modelo de planejamento, assim o fizemos para garantir o caráter didático embora, nossa perspectiva se sobrepõe a isso, pois temos como principal objetivo experienciar a roda, o diálogo, a fruição, a criação.

Giroto, Hernandes e Junqueira (2020, p.53) questionam:

Quando planejamos as ações de ensino para educação infantil, [...] quais objetivos e finalidades pretendemos alcançar? Como os registros de planejamento e das experiências vividas podem, significativamente, ajudar a organização do trabalho pedagógico? Em época de implementação da BNCC, o que importa que o professor planeje? Existe realmente ‘precisão’ na elaboração de planos de trabalho?.

Ao apresentar a ficha para planejamento retomamos o esquema “Dimensões do ato de ler”, de Giroto, apresentado por Moreira (2022), bem como revisitamos as estratégias de leitura de Solé (1998). Com base nessas leituras passamos a refletir e construir as estratégias observando também o perfil da turma, já conhecido pela professora, bem como a rotina. Acordamos que a roda de leitura aconteceria no primeiro horário da manhã, após a rotina de café da manhã, onde teríamos tempo para organizar o ambiente enquanto as crianças estivessem no café da manhã com os educadores. Assim, registramos as principais ideias que compuseram o planejamento.

Figura 15 - Formulário do Planejamento produzido pelas professoras<sup>19</sup>

The image shows two hand-drawn lesson planning forms for 'Roda de Leitura' (Reading Circle). The left form is for 'Grupo: G.III A' and 'Professora: Danielle Cristina da Silva', dated 11/04/2024. The right form is for 'Grupo: G.III A' and 'Professora: CONTINUAÇÃO', also dated 11/04/2024. Both forms include fields for 'Direitos de Aprendizagens', 'Temática' (Fantasia), 'Campos de Experiências', 'Objetivos de Aprendizagem', 'Descrição da condução da vivência', 'Recursos', 'Avaliação', and 'Observações'.

Fonte: a autora

Aqui chamamos a atenção para algumas informações que apareceram durante a entrevista com a professora, e que se apresentam no momento do planejamento, trazendo indícios significativos do fazer docente, especialmente em relação ao planejamento. A professora mencionou que não tem a prática de planejar rodas de leitura literária no seu cotidiano. As leituras são inseridas no planejamento, mas sem um olhar mais apurado para os objetivos de formação leitora. Desse modo, esse exercício de se apropriar de teorias e conceitos para formular um planejamento e fazer a apropriação didática destas ideias na prática foi uma atividade nova vivenciada pela professora, conforme citado em um dos momentos de diálogo e reflexões. Pontuamos aqui a dimensão colaborativa participativa que a pesquisa-ação trouxe, uma vez que as leituras e reflexões realizadas já desenvolveram na Professora Dani, uma predisposição, para planejar, agora com maior intencionalidade. Esta ação, que não ocorreu individualmente, de forma solitária, mas em parceria com a professora pesquisadora, que também se mostrava naquele momento, colega de função, vivenciando os mesmos dilemas e desafios que a docência apresenta. Sobre isso, há vários aspectos que podem estar relacionados a essa fragilidade, conforme pontuamos abaixo.

<sup>19</sup> Material disponibilizado no apêndice III pág. 141.

1. O tempo para planejamento - Conforme já foi colocado aqui, o tempo para planejamento que o professor tem disponível é muito reduzido. A professora se afasta em apenas um único dia em um período de um mês. Este dia é reservado não apenas para o planejamento, mas para a produção de materiais, registro do diário online,<sup>20</sup> leitura/ estudo. Esse tempo é insuficiente para tantas demandas, de modo que o professor, frequentemente, prioriza o registro do diário online. Para os professores que exercem 50% de AA (Aula Atividade) as atividades que não são realizadas no interior da unidade acabam por ser realizadas dentro da rotina pessoal do professor.

2. Documento curricular - Ao nos debruçarmos sobre a Política de Ensino da Rede Municipal, para a realização do planejamento, não encontramos subsídios que orientassem a prática da Educação Literária de forma específica. Desse modo, considerando as limitações já apresentadas, entendemos que pouco provavelmente, o professor, dentro da sua rotina dinâmica, irá em busca de maiores informações para o desenvolvimento de tal prática optando por permanecer no fazer ao qual já está acostumado.

3. Conhecimento X Formação continuada - Realizamos uma breve pesquisa para identificar a frequência do tema “Literatura” nas formações realizadas na rede municipal do Recife para os professores da Educação Infantil (Berçário ao Grupo III). Buscamos localizar as formações de um período de 5 anos, de 2022 a 2024, através da plataforma da Escola de Formação de Educadores do Recife Professor Paulo Freire (EFAER) e também através de análise documental do acervo disponibilizado pela administração da Escola de Formação de Educadores do Recife. Os dados apresentados revelam que no período de 2022 a 2024, a temática se fez presente em apenas 4 encontros formativos, a saber: em outubro de 2023 com uma formação para os docentes dos Grupos II e III com o tema “ Culturas, saberes e brincadeiras: patrimônios imateriais”; em junho de 2024, com uma formação para docentes do Berçário e Grupo I com o tema “Leitura para bebês: experiência afetiva, sensorial e estética”; em agosto de 2024, duas formações para docentes do Grupo II e III e docentes do Projeto Avança Recife<sup>21</sup>, com os respectivos temas: Linguagens: diversas formas sociais de comunicação presentes na cultura humana” e “O laço e abraço: Construindo narrativas na Educação Infantil”. A escassez desse tema nas formações continuadas é um fator

---

<sup>20</sup> Diário online é o sistema utilizado pelos professores da rede municipal do Recife para controle e procedimentos relacionados à sala de aula como registros de frequência, registros de aula, avaliações e acompanhamento de estudantes.

<sup>21</sup> O Projeto Avança Recife é Ação Estratégica cujo objetivo é fortalecer os processos de consolidação das aprendizagens dos/das estudantes. É desenvolvido por professores de Contrato Temporário, em substituição aos professores efetivos quando estão em Aula Atividade, além de planejar e desenvolver vivências com os estudantes no turno vespertino nas creches.

preponderante que amplia essas dificuldades.É urgente discutir esse assunto com as professoras buscando a ampliação de saberes e práticas para a Educação Literária na Educação Infantil.

Por outro lado, salientamos que recentemente a prefeitura em parceria com o CEEL-UFPE, ofereceu o Curso Leitura com Bebês e Crianças Pequenas na Educação Infantil: Espaços, Acervos e Mediações destinado prioritariamente a professores do Programa Manuel Bandeira de Formação de Leitores (PMBFL), lotados em salas de leitura que atuam em creches, creches-escola e centros municipal de educação infantil (CMEIs). O curso organizado em três turmas, foi realizado no período de junho a outubro de 2024, sendo 20h presenciais (5 encontros com carga horária de 4h) e 20h de atividades acompanhadas (dentro da jornada de trabalho do/a cursista). Esta proposta representou uma grande iniciativa para ampliação do processo formativo dos docentes.

No tópico seguinte, vamos conhecer a obra escolhida pela professora e apresentar os desdobramentos dessa vivência.

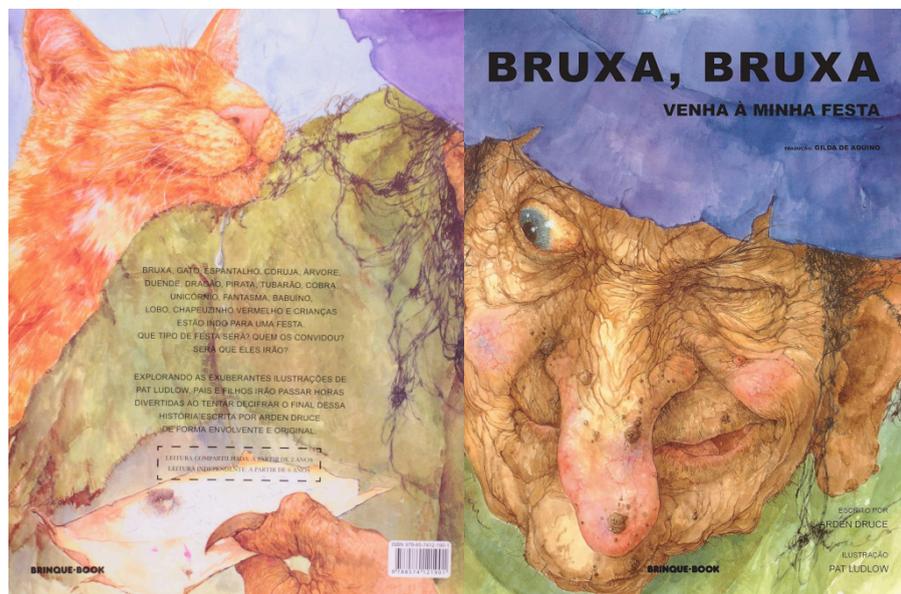
### **3.5 O escolhido foi você! Bruxa, venha!**

Durante a entrevista identificamos que a professora já demonstrava preocupação em relação à escolha do livro. Podemos inferir que esta preocupação com a imagem foi um dos principais critérios adotados pela professora para esta escolha. Além disso, observa-se que sua leitura atenta ao texto de apoio oferecido também contribui para desenvolver um olhar crítico sobre as diferentes opções que foram disponibilizadas, conforme percebemos neste depoimento:

*PS. Eu sempre me questionava sobre a questão do desenho gráfico, neh? do livro. Mas como eu não sou formada em artes. **Mas depois que eu li aquele texto** (referindo-se ao texto de apoio entregue à professora para subsidiar o planejamento) **eu lembrei que aquele texto, uma professora minha de literatura na Educação Infantil, na faculdade, ela tinha passado aquele texto pra gente. Aí, ou esse texto? Qual é esse texto? Eu tenho todas as pastas ainda. Aí eu voltei lá e vi que era um texto parecido, não era aquele mas era um texto bem parecido; sobre essa questão de escolher um livro, o que levar em consideração? Que essa imagem, para eles, é muito importante, que ela transmite muita coisa. Então é diferente para gente adulto que tá lendo o livro que não tem imagem e você aciona todo o seu, ne? todo seu repertório de imagens, de criação. Porque a gente já tá numa fase da vida onde a gente já tem essa capacidade de não tá vendo ali, mas conseguir criar todo o cenário.***

A partir da leitura e estudo do texto apresentado à professora, já citado anteriormente, a mesma se mostrou mais segura e confiante para fazer a escolha do livro. Tomando por base os princípios e critérios verificados, a professora selecionou para a roda de leitura o livro *Bruxa, bruxa venha à minha festa*, de autoria de Arden Druce e tradução de Gilda de Aquino, ilustrado por Pat Ludlow e publicado pela editora Brinque-book (1995). O livro apresenta uma narrativa híbrida, ao qual a linguagem verbal e a linguagem visual se articulam e complementam. Com este suporte, se exige do leitor uma atenção para a imagem/ilustração bem como para a palavra escrita, que de forma simbiótica, contribui para a construção de sentidos e compreensão da narrativa (Costa, Brocchetto Ramos, Panozzo; [S.D]).

Figura 16 - Capa e contracapa do livro *Bruxa, bruxa, venha à minha festa!*



Fonte: compilação da autora<sup>22</sup>

Faremos uma síntese das discussões e reflexões que contribuíram para esta escolha. Queremos destacar que a escolha do livro literário passou, sobretudo pelo entendimento do professor e pelo seu modo de pensar o planejamento. O livro constitui uma linguagem visual, sensorial, auditiva, perceptiva, de modo que o acesso a este objeto cultural é necessário para que a criança leia à sua maneira, ainda que seja em uma etapa embrionária (Giroto, 2016). Da mesma forma, oferecer literatura para crianças pequenas proporciona experiências artísticas importantes. Nesse sentido, não basta que o livro literário esteja endereçado às crianças. É preciso que ele seja capaz de despertar o encantamento e fomentar a imaginação

<sup>22</sup> Montagem a partir das imagens coletadas no site da Amazon via <https://www.amazon.com.br/>

(Baptista, Petrovitch, Parreira; 2019). O livro escolhido faz parte do acervo da creche que tem disponíveis vários volumes. Inclusive, ele pode ser localizado no expositor, logo no hall de entrada da creche. Como veremos adiante, essa escolha se deu por ser um livro já conhecido da professora e de boa aceitação das crianças. Retomamos aqui o que Brandão e Rosa (2010) salientam quanto à escolha dos livros, quando sugerem três caminhos que se interligam nesse processo de seleção: (1) **as afinidades estéticas do professor**; (2) **as preferências demonstradas pelas crianças**; e (3) **o conhecimento do acervo a que os estudantes têm acesso** (Brandão, Rosa; 2010, p. 74). Além disso, a professora afirmou que as ilustrações grandes que geram surpresa nas crianças foi outro fator que interferiu nessa escolha.

Este livro narra uma história de repetição, sobre uma festa que vai acontecer, tendo a bruxa como primeira convidada. Porém, a mesma só aceita o convite se puder levar o gato; que por sua vez só irá se também puder chamar alguém e assim sucessivamente. A narrativa pode ser feita de forma compartilhada com as crianças, pois o convite é feito reiteradas vezes com a mesma frase: “Bruxa, bruxa, venha à minha festa” (Druce, 1995) alterando apenas cada personagem convidado. O livro se mostrou muito interessante com ilustrações motivadoras capazes de estimular a participação das crianças, permitindo a alternância das falas do enredo, pois a narrativa propõe que um leitor (mediador/docente) questione e que outro leitor (criança) responda, provocando uma interação maior entre quem está lendo a história e os ouvintes, as crianças. Salientamos que este livro fez parte do acervo do PNBE (Programa Nacional Biblioteca na Escola) distribuído nas escolas.

No decorrer do texto estudado vários outros exemplos ajudaram a estabelecer um olhar atento e crítico, oferecendo subsídios para uma escolha assertiva do livro para nossa experiência literária com roda de leitura. Além disso, nos apoiamos nos estudos de Segabinazzi, Modesto-Silva, Souza (2020), uma vez que a reflexão nos ajudou a afinar ainda mais o olhar seletivo para escolha do nosso livro. No quadro a seguir, destacam-se alguns critérios sintetizados pelas autoras.

Elaboramos um quadro analítico, confirmando a assertiva da escolha feita pela professora.

Quadro 04 - Características do livro *Bruxa, bruxa, venha à minha festa*

Texto verbal	A narrativa clara, usando um vocabulário adequado à
--------------	-----------------------------------------------------

	faixa etária das crianças; Permite uma leitura individual, com autonomia, a partir da linguagem visual
Texto visual	As ilustrações são bastante atrativas, grandes e de certo modo enigmáticas, ao mesmo tempo que convida o leitor para leitura, pois provoca a curiosidade. As ilustrações dialogam com o texto verbal
Projeto gráfico	Todas as páginas do livro apresentam um design gráfico sedutor. Embora seu material físico não permita brincar, morder, cheirar, sentir, apertar, ele foi publicado em um formato grande, linhas espaçadas e texto curto e repetitivo. Apresenta informações sobre autoria e ilustração.
Relação com o leitor	Ao longo de toda narrativa, o texto permite que o mediador faça perguntas, ajudando as crianças a fazerem inferências. Traz uma linguagem adequada ao leitor, uma vez que nesta fase, as crianças estão mobilizadas para o universo do faz de conta e da imaginação. Tema que interessa à infância

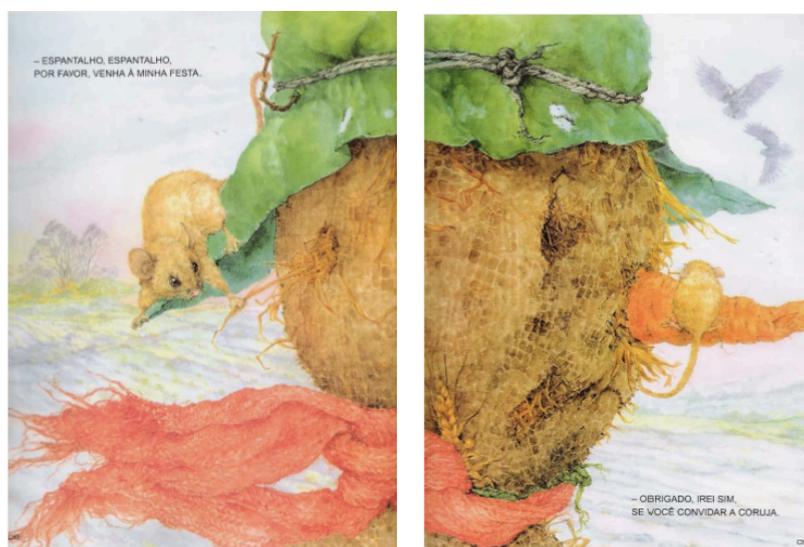
Fonte: a autora. (Com base em Segabinazzi, Modesto-Silva, Souza *apud* Feba, 2020 p. 47-48).

O livro apresenta uma história interativa e repetitiva que convida à participação dos ouvintes, o que favorece a memorização e o reconto. A ilustração é bastante detalhada salientando de forma realista as verrugas e uma pele envelhecida de uma pessoa idosa, seus dentes cerrados, as teias de aranha e os insetos no cabelo da bruxa. O livro, através da ilustração, já convida para imersão num universo de faz-de-conta, próprio da faixa etária ao qual estamos lidando. Outro elemento importante é a riqueza de detalhes nas imagens que fazem com que as crianças se ocupem em observar atentamente. Esses detalhes complementam a informação textual, provocando outros questionamentos e contribuem para o processo de inferência. Destacamos, por exemplo, a saliva que escorria do gato enquanto dormia sobre os ombros da bruxa, seu bigode e sua expressão de conforto. Nas páginas

internas do livro, o gato aparece novamente, agora acordado, com uma expressão furiosa e assustadora, enquanto ao fundo da página, outro gato aparece, se alimentando de um rato.

Esses detalhes são capazes de alimentar a imaginação das crianças, para criar contextos, formular hipóteses e fazer conclusões. Outro destaque importante é a disposição das imagens nas páginas do livro. Em cada página, aparece apenas parte da imagem de cada personagem, que se complementa quando se abre a página inteira, levando o leitor a realizar um esforço na tentativa de descobrir do que se trata, visualizando primeiro, apenas uma parte da imagem, como observamos na figura 17.

Figura 17 - Páginas 08 e 09 do livro



Fonte: Compilação da autora<sup>23</sup>

Na figura 17 observam-se detalhes que indicam quem seria o próximo personagem. Aparecem partes de um cachecol, apenas a ponta de algo que poderia ser um chapéu, um rato puxando fios de uma linha esgarçada. O texto verbal traz a informação de que se trata de um espantalho. A imagem da página seguinte complementa a anterior, como vemos nas figuras 16b e 16c, confirmando o texto verbal. Esse mecanismo é uma estratégia muito interessante, pois alimenta a curiosidade da criança gerando expectativas em torno de cada cena.

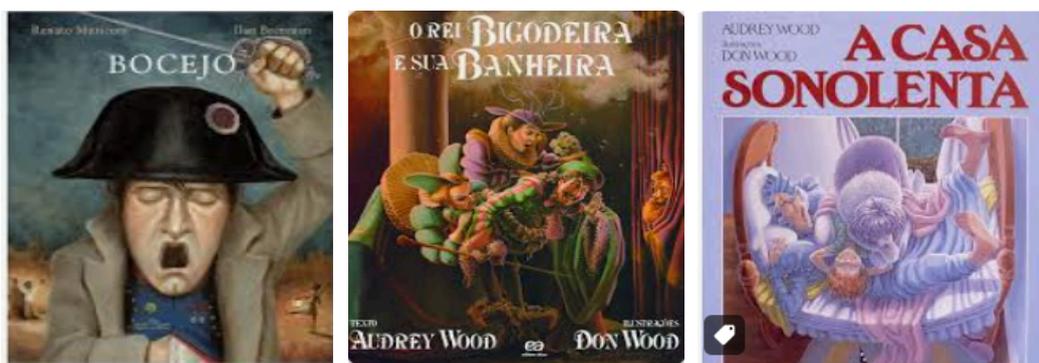
Conforme já foi explicitado aqui, a escolha do livro é fundante no processo de formação leitora. Entretanto, consideramos que o que se faz com o livro, como e quando,

<sup>23</sup> Montagem de imagem coletada no site prefeitura da Estância turística de salto em <https://salto.sp.gov.br/juntosemcasa/livros-em-pdf/>

também tem repercussão nesse processo, sendo igualmente importante a mediação do professor, no sentido de ajudar a criança a lidar com este material e compreender sua função.

Ressaltamos que na sala de leitura havia alguns armários de livros sinalizados com uma etiqueta que indicava as turmas. Solicitamos que a professora explorasse os livros do armário do Grupo III e selecionasse um para nossa roda de leitura. Tivemos a oportunidade de acompanhar um dos momentos em que a professora analisava os livros para essa escolha, e observamos que os livros não lhe despertavam interesse, embora fossem bons títulos, com características semelhantes a do livro escolhido, em relação às imagens e comunicação gráfica, como por exemplo: *A casa sonolenta*, de Audrey Wood e Don Wood; *O rei bigodeira e sua banheira*, de mesma autoria do anterior; *Bocejo* de Ilan Brenman e Renato Moriconi.

Figura 18 - Imagens de alguns livros do acervo da creche



Fonte: páginas do site coletivoleitor.com.br e labedu.org.br

A professora teceu comentários positivos sobre estes livros, mas nos pareceu que já tinha uma escolha pré definida. Naquele momento, a Professora Dani optou por não escolher, e alguns dias depois, nos apresentou o livro *Bruxa, bruxa venha à minha festa* para usarmos na roda de leitura. Este livro já era conhecido pela professora e foi um fator determinante para esta escolha, conforme veremos adiante nos seus relatos.

### 3.6 Abrindo a roda

Para Rosa e Brandão (2010), as rodas de leitura, também chamadas de rodas de história, podem ser uma boa oportunidade para revelar às crianças o que significa ler, contribuindo para a formação de ouvintes-ativos, desde cedo engajados na tarefa de construir

sentido dos textos lidos em voz alta pelo professor. Nestas rodas, não necessariamente em formato de roda no sentido literal da palavra, as crianças se colocam juntas na frente da professora que lê em voz alta um livro, mostrando as ilustrações e o texto que vai lendo. Essas rodas podem envolver a narrativa oral de histórias com ou sem o suporte das imagens de um livro (Brandão e Rosa, 2010 p. 71). Para a roda de leitura literária que planejamos usamos o livro impresso e a voz da professora. Para efetivação da roda planejamos a ambientação do espaço, ao qual apresentamos abaixo, conforme indicado no planejamento.

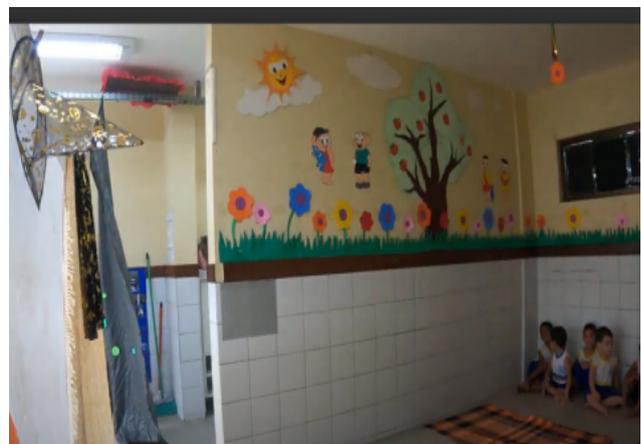
### 3.7 Cenários de leitura

A perspectiva era garantir um espaço que despertasse a curiosidade das crianças dando pistas sobre a temática que seria abordada na roda de leitura. Tendo como referência as práticas de contação de história do CELLIJ<sup>24</sup> (Modesto-Silva, Campos, Carneiro, Cortez; 2020, p. 81-83) nos apropriamos de algumas técnicas para o desenvolvimento dessa experiência. Dividimos o espaço da sala com uma cortina nas cores preta, roxa e branca, permitindo assim que aquelas crianças que não se interessassem ou por qualquer outro motivo não quisessem estar na atividade, pudessem transitar para outras opções. Em um canto da sala colocamos um caldeirão de barro. A cortina continha a silhueta de uma bruxa (imagem clássica) e dispomos em alguns pontos estratégicos peças de uma fantasia de bruxa: capa e chapéu. A área reservada para roda de leitura era bem aconchegante, com tapetes coloridos, permitindo que as crianças escolhessem seu lugar e se acomodassem da melhor forma.

Figuras 19a, 19b e 19c - Imagens da sala preparada para roda de leitura



19a Cortinas temáticas



19b Espaço reservado para história

<sup>24</sup> Centro de Estudos de Leitura Literária Infantil e Juvenil.



19c Observação atenta e curiosa no começo da história

Fonte: a autora

### 3.8 A roda rodou

Para contar ou ler histórias para crianças é importante utilizar diferentes recursos, entre eles, o gesto, a modulação da voz, a visualização e a sensação sonora. Nessa experiência, a professora optou pela leitura compartilhada, pela possibilidade de perguntas, comentários, previsões sobre a narrativa que essa proposta oferece (Modesto-silva, Campos, Carneiro, Cortez; 2020). Demonstramos no quadro abaixo as estratégias adotadas.

Quadro 05 - Estratégias de mediação de leitura

Etapas	Estratégias de leitura na perspectiva de Solé (1998)	Mediação
--------	------------------------------------------------------	----------

Aquecimento	Antes	Permitir a livre exploração do ambiente “Casa da bruxa” Perguntas sobre o que acham que vai acontecer (levantamento prévio) Perguntar sobre o sentimento das crianças: medo? Expectativa?
Introdução		Apresentar o livro e fazer perguntas sobre a imagem da capa, fazendo previsões sobre o que será contado, quem são os personagens. O que as levam a concluir suas respostas.
Leitura	Durante	Perguntar Fazer a leitura do texto verbal Fazer a leitura do texto imagético de forma partilhada com as crianças Perguntar sobre a previsão da continuidade do enredo: “E agora, quem será convidado para a festa?” Estimular as inferências
Fechamento	Depois	Conversar com as crianças sobre a ideia principal: a menina está escrevendo? O que será que ela está escrevendo? ( <i>convite</i> ). Para quem? Qual evento? Formular perguntas, ajudando na compreensão do enredo: Quem são os convidados da festa? Será mesmo que tem uma bruxa? ou um lobo? Ou a chapeuzinho vermelho? Quem você convidaria para sua festa? Sumarizar e sintetizar
Roda de conversa e atividades		Permitir a exploração livre do livro entre as crianças Brincar com as fantasias e com os outros recursos disponíveis na sala
Fonte: Modesto-silva, Campos, Carneiro, Cortez; 2020 com adaptações da autora.		

Para iniciar a roda, ficamos no aguardo da chegada das crianças, que aos poucos retornaram do café da manhã adentrando a sala com ar de surpresa e expectativa. Alguns arriscavam dizer: - *É a casa da bruxa!* Outros apenas admiravam, passavam a cortina e já sentavam. Outros mais curiosos tiveram a necessidade de mexer nos objetos espalhados e perguntar: - *O que é?* Nesse momento, a professora caminhava pela sala recebendo as crianças e observando a movimentação delas, porém com pouca interação com elas, estimulando pouco os conhecimentos prévios. As crianças exploraram o espaço e os materiais; e, quando todos já estavam na sala, a professora pegou o livro no armário e convidou para a escuta da história. Inicialmente, as crianças se mostraram um tanto agitadas

diante da expectativa do que ia acontecer. Muito possivelmente as experiências de rodas de leitura aconteciam de outra forma, sendo que, dessa vez, notou-se certa expectativa em torno dessa proposta.

A professora iniciou a Roda de Leitura com as crianças em sua volta anunciando que iriam escutar uma história muito legal, com o livro em mãos.

Figura 20 - Imagens do início a roda



Fonte: a autora

Apresentou inicialmente a capa indicando a autoria e já começou fazendo perguntas às crianças:

*Professora: - Quem é essa?*

Crianças: - A bruxa.

A professora vira o livro para apresentar o gato no verso e pergunta novamente:

*Professora: E esse, quem é?*

Crianças:- O gato.

Professora: - O gato. Será que o gato é da bruxa?

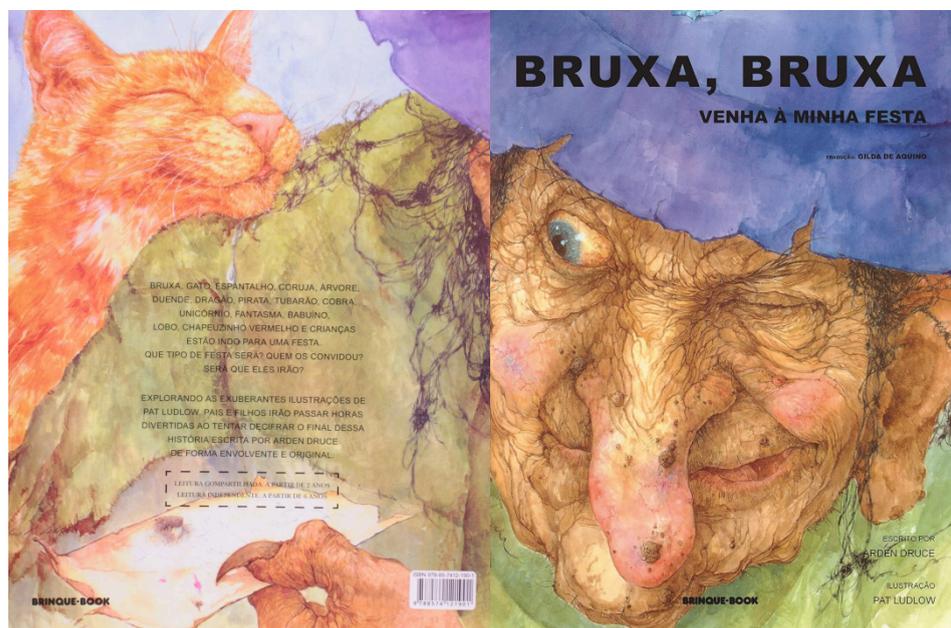
Crianças:- É.

Neste pequeno trecho introdutório levantamos alguns questionamentos que julgamos pertinentes. Diante da resposta das crianças sobre quem era ou quem representava a figura da capa, algumas outras perguntas poderiam ter sido feitas às crianças para ajudar na compreensão ou até mesmo para gerar alguns conflitos. Por exemplo: Por que acham que é uma bruxa? A capa apresenta a imagem de uma mulher idosa, com nariz comprido, pele envelhecida e verrugas. Perguntas sobre “que história é essa?” O que levou as crianças a inferir que seria uma bruxa? A organização do ambiente já levava as crianças a presumir que haveria algo relacionado com bruxas podendo fornecer a resposta de forma intuitiva.

Desse modo, que outros elementos presentes na capa do livro poderiam indicar a personagem? Qual a expressão no rosto? Esta poderia ser uma boa oportunidade para refletir sobre isso. Vale salientar aqui que este grupo de crianças estava sendo apresentado a este livro pela primeira vez. A segunda pergunta feita, sobre de quem é o gato, também conduz a uma resposta direcionada. Poderia perguntar ainda sobre o que tem na mão da bruxa? O que ela estaria fazendo? E o gato, o que ele está fazendo? Ao explorar o gato também a mediação docente faz certo “silenciamento de sentido”, pois já induz com a pergunta “Será que o gato é da bruxa”? Perguntas mais abertas poderiam fazer mais sentido: “O que esse gato está fazendo aqui?”, “Quem será o dono ou dona dele?” “O que será que ele vai fazer nessa história?”.

Voltando para a capa, a professora chamou a atenção das crianças para o tamanho da orelha da bruxa. Nessa ocasião, outras perguntas poderiam ser feitas para ampliar a capacidade de observação/leitura das crianças, como: o que mais estão vendo na capa? Chamar a atenção para o olho fechado e outro aberto, o nariz, a unha.

Figura 21 - Capa e contracapa do livro *Bruxa, bruxa, venha à minha festa!*



Fonte compilação da autora<sup>25</sup>

<sup>25</sup> Montagem a partir das imagens coletadas no site da Amazon via <https://www.amazon.com.br/>

Na sequência, a professora apresentou o título do livro e verificou junto com as crianças se haviam fotos dos autores e ilustradores. Identificando que não tem, voltou-se para a capa e apresentou os nomes da autoria do texto e da ilustração.

Figura 22 - Primeiros registros da roda



Fonte: a autora

Chamou nossa atenção também a interpretação/apreciação que a própria professora fez sobre a imagem, ao afirmar que “quem fez **essa bruxa feia** foi Pat Ludlow”. E fez novamente o convite:

PS - Vamos escutar essa **história maravilhosa** que Arden escreveu pra gente? [Conferindo certo grau de intimidade com o autor]. A mediação, então, já é direcionada com comentários sobre as ilustrações e sobre o texto.

Ao abrir a primeira página do livro, nos debruçamos com uma imagem, que também poderia ser instigada pela professora, aguçando o olhar das crianças, com perguntas como: O que estão vendo? O que acham que a menina está fazendo? Ou, o que será que ela está escrevendo? Que roupas ela está usando? Já viram roupas parecidas? Em vez disso, a professora já informa:

Professora: - Olha! A menina está fazendo um convite porque vai ter uma festa! Ela vai convidar pessoas pra ir pra festa dela.

Neste ponto, observamos que a docente silencia certos sentidos e não abre espaço para uma pluralidade. Caberia um diálogo com as crianças através de perguntas como: quem é

essa menina? O que ela está fazendo? Escrevendo? Desenhando? desenvolvendo uma construção junto às crianças.

Figura 23 - Segunda capa do livro *Bruxa, bruxa, venha à minha festa!*



Fonte: Site prefeitura da Estancia turística de Salto em <https://salto.sp.gov.br/juntosemcasa/livros-em-pdf/>

Com essa antecipação da narrativa a professora perdeu a oportunidade de aguçar e ampliar os olhares das crianças e de identificar, ao final do enredo, quem conseguiria chegar à conclusão de que todos os personagens eram crianças fantasiadas que foram convidadas para a festa.

Professora: - Vamos ver quem foi a primeira pessoa que ela chamou pra festa. Quem foi a primeira pessoa que ela chamou pra festa? [passando as páginas do livro].

Crianças: - Bruxa! - Ao ver na página a imagem da bruxa.

Na sequência, a professora continua envolvendo as crianças durante todo o enredo, uma vez que a narrativa é repetitiva e traz a proposta de interação em que as crianças perguntam e o adulto responde. Após duas ou três páginas as crianças já estavam familiarizadas com o texto e participando de forma ativa.

Uma criança nos chamou a atenção, pois a cada página que passava, quando a professora perguntava:

Professora - Quem será que a menina vai convidar agora?

Criança 1- Outra pessoa! - Ela imediatamente responde.

Nota-se que começa uma tentativa de descobrir quem é cada personagem que está sendo convidado. Para alguns, a professora dá algumas pistas, como:

Professora: - “é um que solta fogo pela boca” (dragão) ou,

Professora: - “esse vive no mar e usa um tapa-olho” (pirata).

Entra aqui o jogo de adivinhações, “o que é, o que é?” A mediação virou um jogo também. Não conseguimos identificar se esta brincadeira por parte da professora foi intencional, onde de fato ela teve consciência da proposta do jogo que o livro possibilita. Porém, entendemos que o lúdico perpassa a mediação de forma positiva e brincar dessa forma envolve ainda mais as crianças. É importante destacar que, conforme Gislayne Avelar Matos (2009) *apud* Otelac (2018):

A arte do contador envolve expressão corporal, improvisação, interpretação, interação com seus ouvintes. O contador, como vimos, recria o conto juntamente com seu auditório, à medida que conta. O leitor, por sua vez, empresta sua voz ao texto. Pode utilizar recursos vocais para que a leitura se torne mais envolvente para o ouvinte, mas não recria o texto, não improvisa a partir dos estímulos do auditório.

A proposta trazida não foi de contação de história, mas sim de uma roda de leitura literária. Como vimos, nesta proposta, a voz do leitor pode fazer uso de recursos linguísticos, mas com atenção para não improvisar ou fugir do texto original, como apontou Matos (2009). A professora contribuiu de forma assertiva na condução da leitura, especialmente quando faz uso da sua voz para imitar cada personagem. Um tom mais grave para o pirata. Uma voz assustadora e de medo para anunciar o fantasma. Tudo isso mantém as crianças ainda mais interessadas pela narrativa. Entretanto, a forma como ela “jogou” com a brincadeira de adivinhação, acabou afastando, de certa forma, a interação com o objeto livro e com as próprias ilustrações, quando alterou o texto verbal literário de uma página que tem desdobramento na página seguinte e no movimento de virar as páginas do livro.

Nesse processo de interação com o objeto livro, mesmo olhando a imagem, algumas crianças não conseguem identificar de imediato que se trata de um pirata, talvez pelo próprio conhecimento de mundo ainda em construção ou talvez porque voltaram sua atenção muito

mais para as pistas que a professora dava do que para a imagem que se apresentava diante delas.

Figura 24 - Momento da roda de leitura



Fonte: a autora

Outro ponto que merece destaque é a leitura que estava sendo feita. Em alguns momentos a professora acrescentou trechos que não pertenciam à narrativa original. Por exemplo: na fala do personagem pirata, o texto verbal inclui: - Obrigado. Irei sim se você convidar o tubarão. Entretanto, ao traduzir o texto para as crianças, a professora diz:

Professora: - Obrigado, irei sim, se você convidar o meu amigo, que vive no mar e tem uma bocona bem grande!

A professora insiste com a pergunta chamando a atenção para as características do animal. A apropriação que a docente faz da narrativa é transformá-lo em um jogo de “o que é que” é ou “adivinha”, mas isso traz implicações para adaptar a narrativa e criar outra forma de exploração do texto literário.

Nesse trecho observamos que havia uma preocupação da professora que as crianças acertassem quem seria o próximo convidado da festa. Talvez, por isso, se empenhasse em fornecer pistas, não se restringindo a uma leitura fiel do texto. Também destacamos a

modulação da sua voz, ao apresentar personagens “assustadores” como o fantasma, pirata, tubarão. A professora criou uma expectativa alterando sua voz para indicar medo.

Para Bajard (1999 e 2007) tanto na leitura como na contação de histórias, enquanto se estabelece uma conversação literária, compartilhada entre um adulto leitor e uma criança, a utilização da vocalização é necessária. Essa prática de modulação da voz já aponta para possibilidade de formação de comportamento inicial de gestos de leitura, instigando os sentidos, a atenção, a percepção, a comunicação e a imaginação. Sobre isso, Giroto (2015) comenta:

Esboçar espaços-tempo de sessões de mediação de leitura, para os pequeninhos, tanto quanto para os maiores é primordial. Garantir acesso visual ao livro, com o corpinho ancorado no aconchego e acolhimento de um adulto, permite ao bebê uma *comunicação afetiva* que se dá tanto pela voz (com palavras cochichadas que penetram no ouvido), quanto pelo contato com a pele, com o toque, com o cafuné, com o carinho, *entremeada pelas vias de acesso ao texto literário*. São dois canais abertos ao texto gráfico contido no objeto livro: a escuta e a visão produzida da aproximação física entre corpos de mediador e crianças. Isso se assemelha à amamentação (Giroto, 2015, p. 44).

Ao longo da leitura as crianças estiveram muito motivadas e interessadas no texto. Demonstraram estar bastante à vontade para falar ou comentar. Algumas delas apontavam com empolgação para detalhes que visualizavam nas páginas. Uma criança, por exemplo, nos pareceu que iria comentar sobre os dentes do tubarão, mas logo foi interrompida com a continuidade da leitura.

Figura 25 - Destaques da roda de leitura





Fonte: a autora

Nas imagens acima conseguimos captar o exato momento em que a professora não percebeu o destaque que a criança Pepe<sup>26</sup> tentou fazer. Esta criança esteve bastante participativa durante toda a narrativa, curiosa e muito motivada a descobrir o que se desvelava a cada página. Mas nesse momento, mostrou-se chateado, por não ter sido percebido, quando tentou comentar algo sobre o tubarão. A leitura seguiu, a professora continuou fornecendo pistas acerca de cada personagem na tentativa de antecipar a informação para as crianças, antes mesmo de apresentar a imagem. Por exemplo, na página que apresentou a cobra como próxima convidada, a professora citou características próprias do animal, como, não tem pata, ela rasteja [e é amiga do tubarão]. A professora acaba não explorando a imagem do livro ilustrado e transforma a narrativa em uma proposta de brincadeira de adivinha com as crianças. De certa forma, ela muda a proposta do livro e da própria organização do virar a página da obra e contemplar as imagens. Ela focaliza mais o texto verbal e altera a proposta literária da obra.

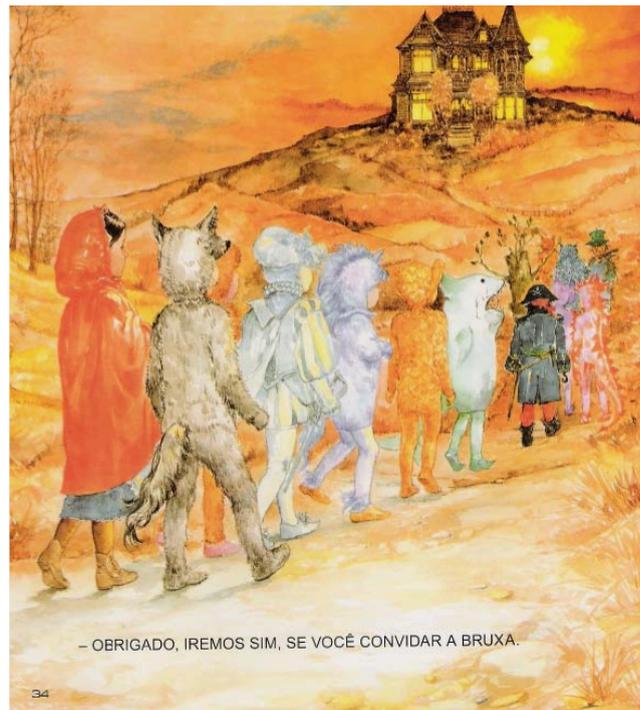
Observamos ainda que essa interpretação da professora que coloca todos os personagens como amigos, também pode limitar a capacidade imaginativa e criativa das crianças. Ora, por que o pirata seria amigo do tubarão? Da mesma forma, o livro apresenta o lobo, como um dos personagens convidados para a festa. Mas, durante a narrativa, a professora o identifica como o lobo mau, já realizando uma interpretação específica que se trataria do lobo da história da Chapeuzinho vermelho. Por fim, no fechamento, a última personagem, Chapeuzinho vermelho, aceita o convite e pede para que sejam convidadas também as crianças. Neste ponto, há muitas questões a serem exploradas.

---

<sup>26</sup> Nome fictício.

Inicialmente, a página apresenta de forma enfileirada e na ordem em que apareceram na história, todos os personagens. Uma ótima oportunidade para sumarizar, retomando a identificação de cada personagem e buscando a compreensão das crianças em torno do que significava aquele convite. Ao final, entende-se que a ideia aqui transmitida era de que iria haver uma festa à fantasia onde as crianças iriam fantasiadas.

Figura 26 - Imagem da página 34 do livro *Bruxa, bruxa, venha à minha festa!*



Fonte: Site prefeitura da Estancia turística de Salto em <https://salto.sp.gov.br/juntosemcasa/livros-em-pdf/>

A professora, neste momento, conseguiu fazer uma pergunta que buscou a reflexão e inferência das crianças, pois não havia nenhuma indicação no texto verbal de para onde as crianças estavam se dirigindo. Apenas a ilustração dava pistas. Uma criança, que esteve ativa e participativa durante todo o tempo, respondeu imediatamente apontando com o dedo para a página do livro onde aparece o sobrado, aparentemente da bruxa.

Professora: - Olha as crianças! Para onde estão indo?

Criança 1 - Para a casa da bruxa!

Quando a professora pergunta para onde estão indo e esta criança responde, outra pergunta poderia complementar, como: - Por que você acha que é a casa da bruxa? Quem estará lá nesse momento? Será que essas crianças estão com medo da bruxa? Você iria a uma festa, na casa de uma bruxa? E com convidados assim?

É também muito interessante, a observação desta mesma criança, quando a professora, mais uma vez, entrega o mistério da narrativa. A professora diz:

Professora: - Então eles vão indo pra uma festa à fantasia é?

Criança 1 - É, onde a gente tá (apontando para toda ambientação da sala).

No final, a professora convida as crianças para responder ao convite para a festa, já que estas também foram convidadas.

Professora- Crianças, crianças, venham à minha festa!

As crianças, em coro:

Criança - Obrigada, irei sim, se você chamar a...

Professora - Bruxa. (A própria professora responde dando a ideia que o ciclo continua).

Na sequência, a professora questiona às crianças: E vocês, se fossem à festa da bruxa, iriam com qual fantasia?

Criança 3 - Aranha

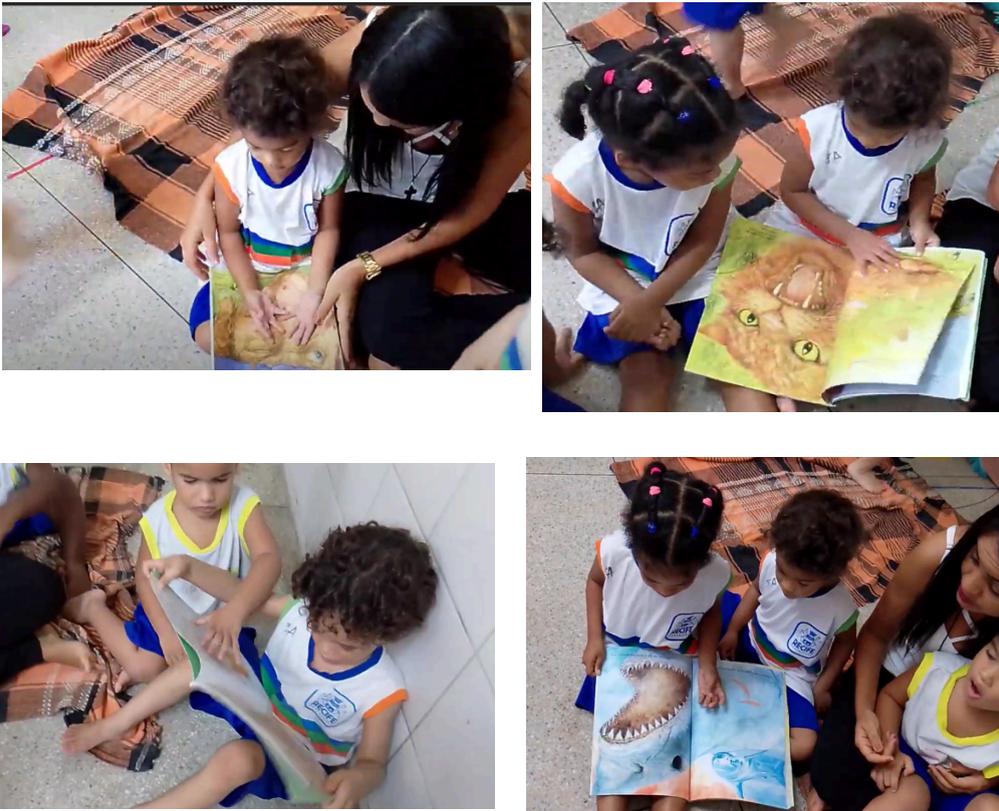
Criança 4 - Mulher Maravilha.

As crianças continuaram conversando sobre as fantasias que usariam.

Com o fim da leitura do texto literário o diálogo começa a se distanciar do enredo, e algumas crianças se dispersam. Mas a professora continua a atividade de exploração do livro, de forma individual com cada criança, permitindo que manuseiem e folheiem o livro livremente enquanto ela acompanha e conversa com as crianças.

Observa-se que nesta leitura a mediação se estabelece, pela própria proposta do livro, de forma interativa com o leitor/ouvinte. A mediação, por si só, traz a perspectiva de uma interação ativa entre a criança e a linguagem via livros literários. Ressaltamos ainda a importância dessa atividade no fechamento, onde a professora permanece dialogando com as crianças, agora individualmente, à medida que percorrem as páginas do livro. As situações vividas com o sujeito mais experiente e também com seus pares, como algo potente para ampliação de novos saberes, conforme Vygotsky (2001, 244) salienta, esse desenvolvimento se dá por meio da mediação.

Figuras 27a, 27b e 27c  
Crianças manuseando o livro após roda de leitura



Fonte: a autora

Aqui fazemos uma ressalva que consideramos importante e que reafirma a relevância da troca na construção de saberes. Enquanto pesquisadora, envolvida na investigação, embora participante do planejamento, por ocasião do desenvolvimento da roda, optamos por nos colocar como observadora da ação docente. E nesse lugar, foi possível observar detalhes e nuances de uma roda, que podem passar despercebidos no dia-a-dia.

Enquanto as crianças circulavam no espaço, explorando a fantasia e outros elementos ofertados, sentimos falta da presença do livro naquele momento. Refletimos sobre como teria sido interessante, se, antes mesmo da roda, ele pudesse ter sido acessado pelas crianças dando pistas do que iria acontecer. Quantas possibilidades de diálogo poderiam ser estabelecidas a partir da reação das crianças, ao vê-lo, tocá-lo e folheá-lo? Este simples gesto já possibilita inúmeras outras possibilidades numa roda de leitura. Diferentemente disso, a professora dirigiu-se até o armário e buscou o livro no momento em que iria iniciar a história. Esta reflexão da pesquisadora que se configura a reflexão da ação e na ação, de imediato já

interfere na tomada de consciência de construção do saber pedagógico, contribuindo para posteriores momentos de planejamento.

Enquanto as crianças interagem com os objetos, antes da leitura, não houve interação da professora com elas, pelo menos, não em torno da proposta. Ela recebia as crianças que chegavam do café da manhã, e mesmo impactadas com a surpresa do ambiente, a professora não estabelecia interlocução. Porém, em diversos momentos pudemos observar nesse espaço-tempo dedicado à roda literária, o aconchego das crianças junto à professora, a busca pelo contato físico ao sentar no colo, o contato da professora com as crianças pelo toque, pelo olhar. Havia nesse contexto, uma comunicação afetiva (Giroto, 2015). Esse momento singular se deu tanto no momento de roda coletivamente, como também depois de forma mais individualizada. Para isso foi preciso que outras opções estivessem disponíveis para as crianças. A sala se mostrou um ambiente rico e atrativo, com objetos diversificados e organizados de forma acessível às crianças, tornando-se um ‘segundo mediador’ (Giroto, 2015). Para atender a tais necessidades, o planejamento foi fundamental, desde a escolha dos livros, passando pela idealização de todas as estratégias para antes, durante e depois da leitura (SOLÉ, 1998), além de toda preparação que precisou respeitar também a rotina das crianças.

A roda de leitura literária pode envolver muitas experiências que vão além de apenas ouvir uma narrativa. Cynthia Giroto (2015) chama de conversação literária o diálogo necessário durante a escuta. Para ela “ler em essência é diálogo, é interlocução com os outros, ainda que este outro seja o próprio leitor que conversa em silêncio consigo mesmo. Uma ‘conversa calada, em segredo’ no cérebro infantil é provável”. Outro destaque importante que trazemos refere-se a possibilidade de brincadeira que o livro propõe. Quando a professora apresenta pistas para que as crianças adivinhem quem é o próximo personagem a ser convidado ela foge da narrativa original do texto e propõe a perspectiva de uma leitura lúdica, agregando outros elementos, como uma espécie de “releitura”. Receiamos que o investimento nessa proposta tenha afastado a interação das crianças com o texto, pois não identificamos nestes momentos a professora chamando a atenção para as pistas presentes nas ilustrações.

Ao planejar, nos enveredamos para essa proposta mais dialógica, de garantir que as crianças adentrassem num espaço planejado e convidativo possibilitando sentimentos e sensações diferentes. Esses sentimentos foram expressos na voz de algumas crianças. Ao analisar os vídeos desse momento, identificamos uma criança, que aqui vamos chamar pelo nome fictício de Roberval. A cada página virada, Roberval fazia uma declaração de medo:

Criança Roberval - “*Eu tenho medo desse bicho*”! Disse referindo-se ao duende que aparece em uma das páginas durante a leitura.

Criança Roberval - “*Eu tenho medo dele*” - Disse referindo-se ao pirata que aparece em uma das páginas durante a leitura.

Criança Roberval - “*Eu tenho medo da cobra*” - Disse repetidas vezes ao visualizar a imagem desta página do livro.

Chamou a nossa atenção o fato desta criança estar a todo momento tentando comunicar esse sentimento à professora, da mesma forma, em alguns momentos, as crianças gritavam e corriam pela sala, expressando susto/medo diante de alguns personagens, como o babuíno, o lobo e o fantasma. Estavam de fato, inseridas no enredo da história.

Por fim, consideramos o planejamento um elemento fundamental para o desenvolvimento de uma boa experiência literária em unidades institucionais, porém outros fatores associam-se a este, e não são menos importantes. A educação do olhar por parte do professor, que se dá também através da formação continuada. Nesse sentido, o planejar não depende unilateralmente do professor. Além disso, o acesso a bons livros também é um elemento fundamental para a efetivação de uma boa experiência literária.

No capítulo seguinte traremos algumas reflexões em torno de pontos relevantes que justificam algumas fragilidades mais aparentes ao realizarmos a análise dessa roda de leitura.

## **CAPÍTULO 4**

### **O QUE HÁ NA CESTA DA VOVÓ**

Nossa pesquisa apresentou uma perspectiva formativa onde buscamos evidenciar o protagonismo do professor, de modo, que para além da produção do texto dissertativo, fizemos o registro de todo o percurso da pesquisa, incluindo o diálogo e as reflexões resultantes dessa experiência, a fim de elaborar um material formativo, em audiovisual.

Nosso objetivo com a pesquisa nunca ousou trazer soluções para a problemática da Educação Literária na Educação Infantil, mas oferecer um olhar sensível às questões que envolvem esse processo de forma dialógica com o professor. Desse modo, trouxemos essa discussão para o cotidiano da professora, possibilitando a revisão teórico-metodológica da formação inicial e a prática docente. A divulgação desse produto poderá contribuir para a ampliação de vivências de roda de leitura literária nas creches em uma perspectiva de formação leitora de forma mais consciente.

#### **4.1 Uma roda e diferentes olhares**

Após o desenvolvimento de todo processo de diálogo, planejamento e realização da roda de leitura literária, embora a proposta tenha alcançado diretamente as crianças, lembramos que nossa atenção estava centrada na professora, no seu processo de reflexão e nas trocas que essa experiência pôde proporcionar. Desse modo, um breve diálogo alguns dias após a vivência da roda nos permitiu ampliar algumas observações. Segue alguns destaques desse diálogo<sup>27</sup> com a professora.

##### Sobre a escolha do livro

Questionamos à professora o que a levou a escolher o livro. Tal opção se deu primeiro pelo fato de já ser um livro conhecido, conforme mostramos no trecho abaixo:

---

<sup>27</sup> Esta conversa seguiu um roteiro que está disponibilizado no apêndice. O roteiro foi elaborado, a partir das primeiras análises dos vídeos da roda de leitura e buscou também instigar a reflexão sobre outras possibilidades.

Trecho 1- Bate papo com a professora: 30/04/2024

*É um livro que eu já conheço, então isso pesou muito, porque é uma história que eu conheço. Já li em outras turmas e sei que tem boa aceitação pelas crianças. São dois autores que eu conheço, gosto muito. Eu acho que o que mais pesou foi o conhecimento prévio que eu tinha da história e saber que ela tem uma boa aceitação pelas crianças, porque mexe muito com esse imaginário delas. Ééé... as ilustrações também, é outra coisa no livro que eu gosto muito são ilustrações muito bem feitas que leva a criança em alguns momentos ficar surpresa, a ter medo. Então, acho que os critérios foram esses.*

A professora enfatiza bastante o fato de já conhecer o livro, como um fator importante para esta escolha. O fato de já ter utilizado em outras turmas e saber que tinha boa aceitação pelas crianças foi o critério de maior destaque. Cita as ilustrações, que são “maravilhosas, de ótima qualidade que mexem com o imaginário, suscitam o medo, a surpresa, sendo atrativas para as crianças”.

Consideramos a escolha do livro o primeiro passo para o planejamento e desenvolvimento da roda de leitura literária. Por esse motivo, os critérios para essa escolha precisam ser levados em consideração, observando-se principalmente a receptividade do público infantil. Lembramos que o texto indicado para estudo antes do planejamento chamou a atenção para esse tópico importante, os critérios para escolha do texto literário. Nesse sentido, o texto escolhido para realizar com a professora voltou-se especialmente para esta questão, onde destaca-se a importância de observar a qualidade gráfica, o enredo, a representação da realidade, a comunicação entre texto e imagem etc. Observamos que a escolha da professora em relação ao livro “Bruxa, bruxa venha à minha festa” atende de forma satisfatória a todos estes critérios. Entretanto, no seu discurso a docente sinalizou critérios como “boa aceitação pelas crianças, conhecimento prévio da narrativa, ilustração”. Entendemos que o saber empírico predominou neste aspecto, pois a defesa de sua escolha não esteve fundamentada apenas no conhecimento da qualidade da obra literária, mas sim em sua vivência, corroborando com o que nos indica Tardif (2013) onde a prática pedagógica é realizada a partir daquilo que já se conhece, já experimentou e sabe que dá certo.

## Sobre o processo de planejamento

A professora nos relata que a leitura do texto “Livros de literatura para a primeira infância: a questão da qualidade”<sup>28</sup> já citado anteriormente, contribuiu muito para o momento do planejamento. Embora já tenha lido algo parecido sobre a escolha do livro, em sua formação inicial, naquele momento a leitura fez muita diferença.

Trecho 2- Bate papo com a professora: 30/04/2024

*Não, contribuiu muito, porque eu lembro que eu fiz, eu terminei a faculdade tem mais de 10 anos e quando eu paguei a cadeira de literatura na educação infantil, eu li alguma coisa parecida não lembro se era o mesmo texto mas a gente leu na faculdade alguma coisa parecida sobre a escolha desse livro que é uma coisa que a gente vê aí em apenas uma cadeira e depois pronto não vi mais. Então agora, que você acaba esquecendo né [...] O texto me ajudou a retornar isso Relembrando que é importante você ter esses critérios de escolha não é qualquer livro.*

Esse depoimento indica que a professora reconhece a necessidade de um aprofundamento de seus estudos e que o tempo para pensar e planejar também é fundamental. A formação acadêmica, incipiente em relação à leitura literária na Educação Infantil, confirma o que foi observado nas pesquisas sinalizadas nesta investigação. Além disso, evidencia a ausência dessa temática nas formações continuadas.

Participar do planejamento junto com a professora também trouxe revelações importantes. A própria professora já havia revelado que não tinha o hábito de realizar um planejamento específico para a atividade de roda de leitura, de modo que neste momento se configurou uma experiência singular, sobretudo por não ter maior aproximação do tema nas formações continuadas. Dialogamos sobre o texto e os documentos da rede de Recife que servem como base curricular. Tivemos dificuldade em buscar dentro da política de ensino da rede os objetivos voltados para essa experiência literária através da roda de leitura. Embora esteja contemplada no campo de experiência *Falar e Escutar*, a proposta da leitura se volta para ampliação do vocabulário, da oralidade e da familiarização com o texto escrito. Cita a imitação de gestos iniciais de leitura como um objetivo, entretanto, não há destaque para a fruição estética. Ler apenas para ler, sem pretensões literárias, garantido, por exemplo, que tal leitura possa fazer sentido e trazer algum impacto para o leitor, trazendo à tona alguma emoção ou reflexão.

---

<sup>28</sup>de autoria de Mônica Correia Baptista, Camila Petrovitch & Mariana Parreira Lara do Amaral do livro publicado em *Leituras em Educação Infantil: contribuições para a formação docente*, organizado por Catarina Moro e Daniele Marques Vieira - NEPIE/UFPR.

Pensar sobre as atividades que antecederam o momento da leitura como proposta motivacional também foi um diferencial que gerou na pesquisadora e na professora algumas expectativas e preocupações. Mas a aposta de que, mesmo com o risco de obter menor concentração das crianças, optamos por realizar a experiência dessa forma, e entendemos que, permitir a exploração dos materiais foi importante. Se pensarmos nesta organização para as crianças, nosso objetivo era que de fato se sentissem à vontade para mexer e explorar, esgotando sua curiosidade, para só então, iniciar a roda de leitura com o livro, que naquele momento, representava mais um elemento da proposta.

*Algo poderia ter sido diferente?*

Ao questionarmos se havia algo que a professora acha que poderia ter sido feito diferente, a professora relata que não.

Trecho 3- Bate papo com a professora: 30/04/2024

*Eu acho que deu certo. Funcionou. É como você disse em alguns momentos vai tirar a concentração vai porque a história começa, e de repente um levanta vai continuar explorando o espaço mas de modo geral, quem se interessou pela história e queria continuar ficou aqueles que queriam explorar o ambiente e levantaram e foram lá. [...] “Do jeito que foi feito, com a apresentação da capa, juntamente com o cenário, tudo contribuiu”. No começo da história, chamei a atenção para a menina que estava escrevendo um convite para uma festa. Mas, acho que no final, apenas uma criança percebeu que os personagens eram apenas crianças usando fantasias*

Para a professora, a leitura ter sido realizada foi um indicativo de que deu certo. Entretanto, avaliamos que muito mais do que a concretização da leitura, o que importa é a construção de sentidos a partir do texto literário e das outras experiências que giraram em torno deste. “O texto literário representa e apresenta a existência humana, com todas as suas dimensões: a alegria, o sofrimento, a angústia, o medo, a morte. A experiência literária requer liberdade” (Paulino, 2014). Quando a história começa, algumas crianças levantam, querem continuar explorando o espaço. E depois da história tem a oportunidade de manuseio do livro. O material impresso estava sendo objeto de grande interesse das crianças. A imagem do livro

garantiu que as crianças tivessem experiências de encantamento e prazer. Foi possível garantir que as crianças tivessem essa experiência frutiva.

A professora apontou para as imagens da narrativa no livro, mas não conseguiu perceber as expressões das crianças. Este foi um ponto destacado no planejamento para avaliação. A Educação do olhar. O que observar, o que registrar, também são aspectos ainda principiantes. Parece-nos que, durante a leitura, a maior preocupação da professora foi em transmitir a narrativa do texto verbal, deixando de lado, as outras experiências possíveis, relacionadas a imaginação, criação, diálogo, fruição etc. Pensando não no objetivo final, mas no processo, pensamos que alguns questionamentos poderiam ter instigados um pouco mais a criticidade, o olhar das crianças e a comunicação veiculada através do texto e das imagens. Havia uma preocupação da professora de que as crianças descobrissem o segredo do enredo: os convidados da festa eram apenas crianças fantasiadas. Essa, apesar de ser uma descoberta interessante, não representa nenhum prejuízo na experiência. As crianças ouviram e interagiram ativamente durante a narrativa. Entretanto, sentiram a necessidade (em sua maioria) em tocar no livro, repassar cada página novamente, investigar e pesquisar sobre cada imagem. Essa experiência, de certa forma individual, nos indica também que outras pesquisas ainda precisavam ser feitas pelas crianças. De certa forma, ela alterou o “jogo” do verbal e do visual proposto pelo livro e focalizou mais o verbal (escrito e oral) como um jogo de adivinhação. É uma possibilidade de exploração que revela certa fragilidade na formação sobre a mediação do livro ilustrado. A ilustração não foi protagonista da mediação, mas recebeu destaque depois com a apreciação das crianças após a leitura.

A professora relatou, na ocasião da conversa, que em outro momento, levou novamente o livro para a turma. As crianças se mostraram ainda interessadas, já familiarizadas com o texto. Para nós, esse relato foi bastante significativo, pois nos indica que a professora gostou da experiência com a leitura e que, por outro lado, é algo importante para as crianças, a retomada de textos já conhecidos.

Foi possível observar não apenas a mediação da professora durante a roda de leitura, mas também a receptividade das crianças. Estiveram atentas, curiosas e participativas. A ambiência conduziu as crianças para o imaginário do faz de conta, despertando a curiosidade para a leitura. Diferentes sentimentos puderam ser notados por meio das expressões das crianças, como suspense, entusiasmo, surpresa, medo. Algumas crianças não se mantiveram próximas à roda, quietinhas, sentadinhas, como se espera das crianças comumente. Algumas delas optaram por continuar explorando o espaço com liberdade, o que foi garantido. Mesmo assim, consideramos que estavam envolvidas na experiência.

Conforme já pontuamos, a professora fez a escolha por uma obra literária muito interessante para as crianças possibilitando a inserção das crianças no texto. Entretanto, para além da obra, a mediação também ocupa um lugar importante para ampliação de uma experiência estética fruitiva. As perguntas feitas pela professora podem contribuir para uma leitura polissêmica (Brocchetto Ramos, Panozzo e Zanolla; 2008). Assim, ao observar a roda de leitura, planejada com a professora, identificamos pontos equidistantes entre o discurso e a prática. É importante oferecer à criança a oportunidade de inserir-se na obra e fazer sua leitura construindo sentidos a partir de suas vivências, significando o texto e a si mesmo a partir da leitura. Para isso, o mediador pode fazer perguntas que vão além das questões opinativas. Perguntas que estimulem a interação e subjetividade do leitor dialogando com o texto. Para Neiva, Panozzo e Zanolla (2008) o texto é concebido como um objeto pronto, que deve ser decodificado para encontrar o sentido, que é único.

Assim, a criança leitora não deve ser silenciada no processo de significação. Isso acontece quando prevalece a leitura do profissional sobre outras leituras possíveis, ignorando a polissemia da literatura, algo que, nos parece, aconteceu durante essa experiência. Quando a professora durante a mediação faz inferências como “é uma bruxa feia”, referindo-se a imagem da capa, embora não perceba, de forma muito sutil, impõe uma opinião individual, impõe a sua leitura, o seu sentimento; e, além disso, condiciona o olhar da criança leitora. Também chamamos a atenção para o momento em que a professora apresenta a segunda capa do livro, onde há a imagem de uma menina, escrevendo algo. A imagem pode suscitar a imaginação da criança para diversas leituras. E nesse momento, as perguntas poderiam aguçar esse olhar. Quando a professora, de antemão, já afirma que é uma menina que está escrevendo um convite para uma festa, impede que a criança possa fazer suas próprias interpretações, a partir de suas próprias vivências. Então, antes de afirmar, as perguntas poderiam ser feitas: O que acham que ela está fazendo? E por que acham isso? Isso levaria as crianças a investigar a imagem buscando os elementos que complementam a narrativa do texto verbal. Para as referidas autoras, nesse contexto, não se aprende a ler literatura porque não se respeita a natureza polissêmica do texto (Brocchetto Ramos, Panozzo e Zanolla; 2008).

## *O que ficou da experiência*

A professora relata que nesta proposta de organização do espaço antecipadamente trazendo elementos que iriam compor ou apontar para a história foi algo diferenciado, embora, em outros momentos, já tenha realizado propostas semelhantes. Lembrou-se de uma roda de leitura da história de Chapeuzinho vermelho onde levou a cesta de chapeuzinho. Em outro momento, para a história de João e Maria levou a casinha de doces. Observou que a vivência foi boa, porém, destacou que, por outro lado, é difícil garantir a concentração das crianças ‘na hora de ouvir a história’, pois se distraem com o elemento surpresa, focando na cesta de doces, na casinha de chapeuzinho vermelho, etc. A professora confirmou que o cenário ajuda a construir o imaginário. - “Tinha um cenário, que ia remeter à bruxa” - diz a professora. Mas, de modo geral, essa roda de leitura com as crianças foi muito boa. Levamos um cenário diferente, as crianças iam e voltavam, olharam com admiração e depois foram explorar o caldeirão da bruxa. - Então estamos na casa da bruxa!

### Trecho 4- Bate papo com a professora: 30/04/2024

*Eu gostei porque a gente tá no dia a dia a gente vai para formação cada formação é uma informação nova e você acaba esquecendo detalhes que é tão importante a literatura infantil é muito importante e assim eu tinha esquecido os critérios para se escolher um bom livro sabe eu tinha esquecido dessa formação sabe que você até pode trazer um livro que seja Ah eu quero trabalhar de verdade conteúdo mas que dentro desse livro existe uma história é uma coisa gostosa de ler a criança vai fazer referências as imagens são boas é assim mesmo dá Bom dia todas as cores os meninos ficam encantados porque camaleão muda de cor.*

Esquecer os critérios para escolha do livro nos leva a inferir que a prática do planejamento não faz parte do cotidiano da professora.

Nossa pesquisa, em uma abordagem de pesquisa-ação, buscou trazer à reflexão da professora participante, mas também da pesquisadora acerca das questões que envolvem a prática docente em relação a mediação numa roda de leitura literária. Para essa reflexão foi necessário olhar para todas as ações desenvolvidas, desde os diálogos na entrevista, durante o planejamento, as leituras e o próprio fazer. Sem dúvida, quando revisitamos nossa prática, sempre é possível refletir sobre algo que poderia ter sido diferente. Sobre a ambientação, por

exemplo, embora concordemos com o olhar da professora quanto a ter cumprido o objetivo de ajudar a construir o imaginário das crianças, avaliamos que elementos da composição do ambiente poderiam ter sido mais elaborados. Da mesma forma, a oferta de outras fantasias para o momento após a leitura também poderia ter sido organizada de forma mais propositada. Garantir que as crianças se colocassem quietas e silenciadas jamais foi uma expectativa para essa experiência. Sentir-se dentro da casa da bruxa, mexendo nas suas coisas, garantiu a ludicidade e a liberdade.

## 4.2 Produto Educacional

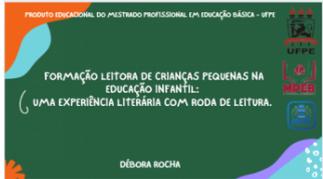
Neste material são apresentados recortes da entrevista, do processo de planejamento, da mediação docente e das reflexões realizadas pelas professoras sujeito e pesquisadora, destacando os elementos intrínsecos ao fazer docente. Entendemos que a produção em audiovisual se configura um instrumento com grande potencial de circulação, podendo alcançar um grande público interessado na temática.

Optamos por utilizar a plataforma do Youtube como repositório para um conjunto de 5 vídeos que apresentam todo desdobramento da nossa pesquisa, com os seguintes tópicos:

- Vídeo 1: Apresentação Geral do Produto Educacional
- Vídeo 2: Apresentação e breve panorama da Educação Literária na Educação Infantil
- Vídeo 3: Revelações da Entrevista acerca das concepções docente
- Vídeo 4: O planejamento e desenvolvimento da roda de leitura literária
- Vídeo 5: Considerações em curso/resultados

Segue abaixo o quadro com o design e uma breve descrição acerca de cada vídeo:

Quadro 6 - Descrição do produto Educacional

Layout 	Tema do vídeo	Descrição
	<p>Vídeo 1 - <b>Apresentação do Produto Educacional</b></p>	<p><b>Apresentação do Produto Educacional</b>, da pesquisadora, do canal, do tema da pesquisa e do locus da pesquisa.</p>

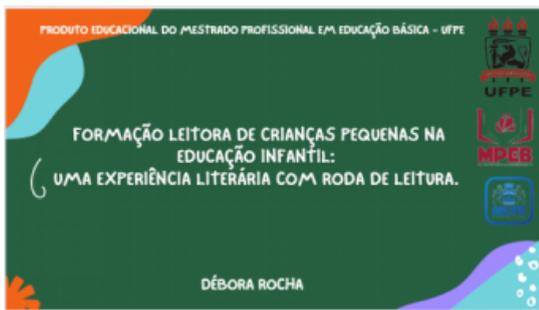
	<p>Vídeo 2 - EPISÓDIO 1: <b>Para ver melhor as rodas de leitura</b></p>	<p>Apresentação da temática principal e convite para refletir sobre as práticas de leitura da Educação Infantil (0 - 3 anos)? Breve relato das etapas da pesquisa e resumo. Apresentação da professora especialista que irá falar sobre o assunto no vídeo. Como o professor planeja as rodas de leitura? Há uma preocupação com a formação do leitor literário nesta fase? E quais são os conhecimentos que o professor mobiliza para realização do planejamento e da roda de leitura literária?</p>
	<p>Vídeo 3 - EPISÓDIO 2: <b>Pela estrada afora, nos caminhos da professora.</b></p>	<p>Apresenta destaques da conversa com a professora durante a entrevista, pontuando conceitos e saberes acerca da Educação Literária na Educação Infantil e contraponto com algumas ideias. Breve discussão sobre os critérios para escolha do livro literário e comentário sobre a importância da experiência literária com bebês e crianças bem pequenas; de uma professora especialista na área da educação literária de crianças, pontuando ainda os objetivos da Educação Literária nesta fase; do papel do professor enquanto mediador neste processo.</p>
	<p>Vídeo 3 - EPISÓDIO 3: <b>Abram-se as cortinas para a leitura na roda.</b></p>	<p>Apresenta a roda de leitura e o processo de planejamento anterior. Apresenta os instrumentos e subsídios do planejamento, discute sobre a importância do mesmo. Comentário da professora convidada especialista falando sobre a importância do planejamento para o desenvolvimento do</p>

		<p>trabalho literário, da intencionalidade docente, da ambientação, do pensar a mediação através da conversação, das perguntas de compreensão (ativação de conhecimentos prévios, previsão sobre o texto, literais, inferenciais, subjetivas). Comentários sobre a escolha do livro utilizado pela professora. Comentários a partir do olhar de Brandão e Rosa (2010) sobre critérios de escolha - (1) afinidade estética do professor, (2) preferências demonstradas pelas crianças, (3) conhecimento do acervo a que as crianças têm acesso.</p>
	<p>Vídeo 5 - EPISÓDIO 4 - <b>O que há na cesta da vovó?</b></p>	<p>Conversa sobre a problemática da formação docente com trechos da fala da professora sobre sua formação inicial e continuada. Conversa sobre a contribuição das leituras durante a pesquisa. Comentário sobre a complexidade da prática docente, que envolve currículo, formação inicial e continuada, políticas públicas, espaços, concepções, etc, e a importância do olhar urgente para a Educação Literária como algo necessário por parte das secretarias de Educação, na perspectiva de ampliar as formações.</p>

Figura 28 - Apresentação do canal – Design



Figura 29 – Disposição dos vídeos no canal



Vídeo 1



Vídeo 2 Episódio 1



Vídeo 3: Episódio 2



Vídeo 4: Episódio 3



Vídeo 5: Episódio 4

Fonte: a autora

**Acesso ao canal**

Caminho: *@leituranarodampeb*

Endereço eletrônico: <https://youtube.com/@leituranarodampeb?si=8CMwtcQj59xDSRqR>

Qr-code



Considerando que o produto educacional poderá favorecer a discussão e reflexão sobre o tema o mesmo será disponibilizado para acesso livre em outros repositórios da Rede Municipal do Recife, a título de instrumento formativo, se configurando um meio potente de circulação de informações pela sua própria característica, entregando um material que apresente de forma breve, sucinta e objetiva o conhecimento produzido, bem como no site e repositório digital Attena da Universidade Federal de Pernambuco. Seu endereço eletrônico (link, Qr-code) estará também disponível para livre acesso no sítio do Programa do Mestrado, conforme orienta o documento da Área de Ensino da CAPES.

## **ENTROU POR UMA PERNA E SAIU POR OUTRA, QUEM QUISER, CONTE OUTRA! ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Esta pesquisa, cujo objetivo principal foi conhecer a prática de uma professora de educação infantil, no que diz respeito à formação do leitor iniciante evidenciou que a realização da educação literária com crianças pequenas, ainda acontece no campo das incertezas, tendo-se pouca nitidez acerca dos objetivos e da perspectiva de formação de leitores. A escola é um espaço de acesso propício para o desenvolvimento de boas práticas de leitura. Porém, há vários fatores que tornam o debate sobre leitura literária um campo de muitas tensões, colocando essa pauta cada vez mais em evidência.

Por um lado identifica-se a necessidade de ampliar o conhecimento dos profissionais da área para desenvolver estratégias que favoreçam a formação leitora das crianças. Por outro lado, o conceito de Educação Literária também vem ganhando novos contornos voltando seu olhar para a Educação das crianças pequenas e tomando o conceito de literatura de forma mais ampliada, concebendo a literatura, antes de tudo, como arte que provoca emoções, alegria, introspecção, etc, entendemos que as creches podem potencializar as experiências literárias com afetividade, ludicidade e intencionalidade.

A pesquisa teve como escopo acompanhar o trabalho desenvolvido pela Professora Dani, que tinha a roda de leitura como prática diária com as crianças de Grupo 3 (3 anos) de uma CMEI da Rede Municipal do Recife. A roda de leitura literária como uma ação ou proposta de Educação Literária de crianças pequenas, numa perspectiva de formação leitora. Muitas outras possibilidades também podem convergir para formação de leitores, entretanto, nesta investigação, optamos pela proposta da roda de leitura, uma vez que nos voltamos para compreender a prática docente.

A pesquisa nos possibilitou perceber a complexidade da prática, que envolve currículo, formação inicial e formação continuada, política pública educacional, espaços e concepções, uma vez que a leitura se constrói socialmente, possibilitando que os mediadores possam pensar em atos de leitura significativos. Nesse contexto, a mediação docente é atenuante para que a interação do leitor com a obra faça sentido, possibilitando que as crianças passem a ver, ler, compreender e interpretar. Mas essa mediação deve estar ancorada em pressupostos teórico metodológicos, em que o leitor deve ser colocado como elemento central no processo de leitura. Muitas vezes, os professores não têm oportunidade de

formação ou de instrumentalização para a leitura do texto literário, tendo o livro impresso como objeto estético.

Em sua trajetória formativa a professora teve a oportunidade de estudar Literatura na Educação Infantil na academia, ainda que de forma bastante tímida, com apenas uma disciplina obrigatória de 60h. Entretanto, houve uma motivação que transcendeu sua experiência acadêmica. Sua constituição enquanto leitora se deu pela experiência vivenciada com uma professora, que foi referência de leitora, e que oportunizou diferentes títulos nos anos finais da Educação Infantil. Consideramos que esta professora foi uma figura central que incentivou a exploração de diferentes gêneros literários, aguçando a curiosidade e despertando a atenção de seus estudantes. A Professora Dani, se considera leitora e valoriza a prática de leitura nesta etapa. O CMEI, lócus da pesquisa, também se mostrou um espaço que prioriza práticas de leitura. Desde a entrada, diversos títulos são acessíveis às crianças e adultos. Títulos estes fornecidos pela própria prefeitura através de diferentes programas. A gestão, juntamente com a Coordenação Pedagógica atualiza esse acervo na entrada com frequência e incentiva a exploração dos mesmos através de um painel de indicação de leituras. Durante a pesquisa evidenciamos os percalços da prática pedagógica e entre eles citamos como exemplo, a falta de espaço físico. Embora a unidade não disponha, no momento da pesquisa, de uma sala de leitura,<sup>29</sup> havia um entendimento de que as práticas de leitura poderiam continuar fazendo parte da rotina das crianças. O acervo permaneceu disponível para elas. Além disso, uma bebeteca também contava com a oferta de livros que podiam ser alcançados pelas crianças. A visita a essa bebeteca fazia parte da rotina semanal da professora. Entretanto, embora consideremos o acesso aos livros um elemento facilitador e importante para a formação de leitores, entendemos que a intencionalidade docente ocupa um lugar central neste processo.

A professora, nossa parceira da pesquisa, embora se reconheça leitora, e inclua em sua rotina leituras regularmente, identifica a ausência de planejamentos específicos voltados para a Educação Literária e formação do leitor. Podemos destacar aqui, por exemplo, que o processo de planejamento junto com a professora pesquisadora envolveu leituras antecipadas, diálogos e reflexões. Para a experiência de mediação de leitura, as professoras debateram e elegeram as estratégias de Isabel Solé para desenvolver no momento. Entretanto, foi possível observar que algumas perguntas importantes deixaram de ser feitas, podendo reduzir a

---

<sup>29</sup> A sala de leitura fora desativada para receber uma turma de uma unidade vizinha. O acervo foi direcionado para a sala de professores, que passou a receber as crianças para atividades literárias através de um agendamento.

experiência das crianças. A experiência planejada e mediada levantou questões importantes acerca de sua própria prática e da necessidade de ampliar os conhecimentos sobre esse tema, uma vez que a literatura mais recente aponta para a importância em promover experiências de leitura literária com as crianças, mesmo quando bem pequenas. Muitos desafios ainda se colocam diante dos docentes. O conhecimento para ser internalizado precisa ser o saber produzido na prática. Daí, a importância em dialogar, planejar de forma participativa, discutir o planejamento e as mediações e especialmente, olhar para essa mediação, buscando avaliar não apenas as crianças, mas o próprio fazer pedagógico.

Entendemos que a divulgação desse trabalho pode significar um convite para promoção de ações mais concretas em direção a qualificação da prática docente através de formação continuada dentro da Rede Municipal do Recife. Já existe um programa de formação continuada no município, entretanto, observamos que não há ênfase nesse tema. Os próprios documentos curriculares também não apontam com nitidez para o exercício da Educação Literária de forma específica, especialmente para crianças pequenas. Entretanto, nosso objetivo aqui não é criticar os sistemas. Identificar os problemas apenas nos impulsionam a buscar alternativas e outros direcionamentos. Na pesquisa foi possível revisitar o percurso feito pela professora para sua constituição de sujeito leitor, desde suas falas iniciais durante as primeiras entrevistas em contraponto com aquilo que foi realizado na mediação de leitura. Assim, o professor não pode ser responsabilizado ou culpabilizado pela fragilidade na formação de leitores. Identificar estas questões já anuncia mudanças necessárias. Nossa expectativa é que os professores da Educação Infantil sintam-se inquietados e convidados a revisitar suas práticas e refletir sobre elas, dialogando com o conhecimento já produzido.

Para isso, apresentamos um produto que concretiza nossas ações e reflexões. Entre as diversas formas de materializar esse produto decidimos desenvolver um recurso que represente cada etapa da pesquisa, fundamentado nas reflexões que embasaram nossas leituras e debates, além de orientar o planejamento da roda de leitura. Para isso, criamos uma websérie com vídeos educacionais que favorecem essa proposta, permitindo um amplo alcance ao público em geral, com disponibilização em uma plataforma pública YouTube, através do canal “Literatura Infantil” no endereço eletrônico <https://www.youtube.com/@leituranarodampeb>.

A concepção desse produto também oferece à nossa professora parceira um convite para uma nova autoavaliação, além de possibilitar que a professora pesquisadora revise suas perguntas e as estratégias utilizadas ao longo da pesquisa. Assim, o produto não é um fim em

si mesmo, mas uma oportunidade de manter o diálogo aberto, reformulando questões e buscando respostas. Além disso, esse recurso poderá ser acessado em outros repositórios da Rede Municipal do Recife, servindo como um instrumento formativo e configurando-se como um meio eficaz de circulação de informações. Ele apresenta de maneira breve, sucinta e objetiva o conhecimento produzido, também disponível no site e repositório digital Attena da Universidade Federal de Pernambuco.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. 5.ed. São Paulo: Scipione, 2004.

AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura e Educação: diálogos*. In MACHADO, Maria Zélia Versiani; CORRÊA, Hércules; PAULINO, Graça; MARTINS, Aracy; PAIVA Aparecida (Orgs.). *Literatura: saberes em movimento*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2007.

AKURI, Juliana Guimarães Marcelino; LIMA, Elieuzza Aparecida de. *Um currículo em defesa da plenitude da formação humana*. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (org.). *Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores*. Curitiba: CRV, 2017. p. 115-128.

AMARILHA, Marly; TAVARES, Diva Sueli Silva; FREITAS, Alessandra Cardozo de. *Educação e leitura: formar leitores, formando-se*. 2019. Disponível em: <https://www3.unicentro.br/brinquedoteca/wp-content/uploads/sites/117/2021/07/2019-AMARILHA-Marly-TAVARES-Diva-Sueli-Silva-FREITAS-Alessandra-Cardozo-de.-Educacao-e-Leitura-formar-leitores-formando-se.pdf> Acesso em: 17/01/2024.

ANDRADE, Ludmila; CORSINO, Patrícia. *Critérios para a constituição de um acervo literário para as séries iniciais do ensino fundamental: o instrumento de avaliação do PNBE 2005*. *Literatura: saberes em movimento*. Belo Horizonte: Ceale, p. 79-91, 2007.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A . de. *Etnografia da prática escolar*. 5 ed. Campinas: ed. Papirus, 2000

ARENA, D. B. *A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita*. In: SOUZA, R. J. [et al.]. *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 13-44.

ARROYO, Leonardo. *Literatura Infantil Brasileira*. 3º ed. São Paulo: editora UNESP, 2011.

AUERBACH, Patrícia. MORAES, Odilon. *Direitos do pequeno leitor*: Companhia das Letrinhas, São Paulo, 2017

AZEVEDO, Ricardo. *Formação de leitores e razões para a literatura*. PDF. Artigo publicado em SOUZA, Renata Junqueira de. (org.) *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo, DCL, 2004. ISBN 85-7338-927-3 In: *Caminhos para a formação do leitor* Acesso em 30/03/2024.

BAJARD. E. *Ler e dizer*. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. *Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BAJOUR, Cecília. *Ouvir Entrelinhas: O Valor da Escuta nas Práticas da Leitura*. *Quaestio - Revista de Estudos em Educação*, Sorocaba, SP, v. 11, n. 2, 2010. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/99>. Acesso em: 22 jun. 2024

BAPTISTA, Mônica Correia. *Leitura literária na primeira infância: a experiência da bebeteca Can Butjosa em Barcelona. A criança e a leitura literária-livros, espaços, mediações*. Ed. Positivo, 1ª edição, 2012. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/bebetecas-bibliotecas-para-a-primeira-infancia> Acesso em: 29 de jun 2024

BRASIL, Ministério da educação. Coleção explorando o ensino: literatura. vol.20. Brasília, DF: MEC, 2010.

BRASIL. Lei 10.753, de 30 de outubro de 2003. Institui a política nacional do livro. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.753.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.753.htm)>. Acesso em 20/02/2023

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Volume 2 - 3v.:il.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2018

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland. *A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende. Explorando a literatura no ensino fundamental*, p. 69-106, 2010.

BRANDÃO, Ana. Carolina. Perrusi; ROSA, Ester Calland. (Org.). *Ler e Escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BRANDÃO, Cláudia Leite; VICENTE, Joice Ribeiro Machado da; SILVA, Marisa Oliveira. *O leitor literário: o papel docente e a importância da formação continuada*. In FEBA, Berta Lúcia Tagliari; SOUZA, Renata Junqueira (Orgs.) *Práticas de leitura literária na primeira infância*. Presidente Prudente, SP. Editora Educação Literária, 2020.

CADEMARTORI, Lígia. *Literatura Infantil*. Glossário CEALE. Belo Horizonte: UFMG/FaE/ CEALE/Dimensão, 2014.

CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. In: *Vários escritos*. São Paulo: Duas cidades; Ouro sobre azul, 5ª edição, 2011.

CARDOSO, Beatriz. *Mediação literária na Educação Infantil*. Glossário CEALE. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE/Dimensão, 2014.

CASTRILLÓN, Silvia. *O direito de ler e de escrever*. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

CHARMEUX, Eveline. *Aprender a ler: Vencendo o fracasso*. São Paulo: Cortez, 2000.

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

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros - a leitura literária na escola*. 1ª Ed. Editora Global. São Paulo. 2007

CORREIA BAPTISTA, Mônica; PETROVITCH, Camila; PARREIRA LARA DO AMARAL, Mariana. *Livros de literatura para a primeira infância: a questão da qualidade*. Revista Eletrônica Leer, Escribir y Descubrir, v. 1, n. 8, p. 2, 2021.

CORSINO, Patrícia. *Infância e literatura: entre conceitos, palavras e imagens*. Revista Teias, v. 16, n. 41, p. 108-123, 2015.

CORSINO, Patrícia. *Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações*. In: Paiva, Aparecida (org.). Coleção explorando o ensino. Literatura: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação básica, 2010, p. 183-204.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: contexto, 2018.

COSSON, Rildo e SOUZA, Renata Junqueira. Letramento literário uma proposta para a sala de aula. UNESP. disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em: 30/08/2020.

DA SILVA MOTA, Giane Aparecida Sales; ICHIAMA, Gillian Taveira Moraes. *Páginas mordidas – a importância do livro nas mãos de bebês e crianças pequenas*. Humanidades & Inovação, v. 10, n. 2, p. 96-106, ISSN 2358-8322 - Palmas - TO, 2023.

DALVI, Maria Amélia et al. *Literatura e educação: gêneros, políticas e propostas*. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, p. 68 - 84; 151-167; 178-187; 2018.

DRUCE, Arden; LUDLOW, P. *Bruxa, bruxa venha à minha festa*. Brinque-Book, 1995

ELLIOTT, John. *Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio*. Cartografias do trabalho docente. Campinas: Mercado da Letras, p. 137-152, 1998.

FERNANDES, G. F. G.; OLIVEIRA, K. L. de. *Estratégias de leitura para a infância: O que as pesquisas dizem?*. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 18, n. 00, p. e023031, 2023. DOI: 10.21723/riaee.v18i00.17061. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17061>. Acesso em: 31 mar. 2024

FERREIRA, Waldimir Assis Freitas; PEREIRA, Reny Fátima Assis; *A Contribuição da Literatura na Educação Infantil*. Faculdade Anhanguera de São José, Pós-Graduação Lato Sensu em Metodologia do Ensino a Distância, SP, Brasil. 2015.

FORMIGA, Girlene Marques; Et al. *Literatura, escola e formação literária: entre práticas e descaminhos*. Revista Principia. DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA DO IFPB Nº 28 - EDIÇÃO ESPECIAL João Pessoa. dez 2015 > Disponível em Literatura, escola e formação literária: entre práticas e descaminhos Acesso em 29/08/2020

FREIRE, Paulo. *Uma entrevista polifônica e virtual com Paulo Freire*. A magia da linguagem. Rio de Janeiro: DP&A, p. 13-24, 1999.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23ª Ed. Editora Cortez. São Paulo, 1989.

GATTI, Bernadete. *O que se percebe é que a questão da docência é sempre relegada como se fosse algo menor*. Cadernos Cenpec, v. 4, n. 2, p. 248-275, 2014.

GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. *Literatura na infância: a criança, o livro e capacidade de ler*. Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 26, n. 3, p. 34–52, 2016. DOI: 10.14572/nuances.v26i3.3745. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3745>. Acesso em: 31 mar. 2024.

GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. SOUZA, Renata Junqueira. *Primeira infância e educação literária: atos embrionários de leitura e estratégias para a formação do bebê leitor*. 2015. 28 f. Projeto de pesquisa (FAPESP) – Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil, CELLIJ; Centro de Estudos e Pesquisas em Leitura e Escrita, CEPLE, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente; Marília, 2015. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 26, n. 3, p. 34-52, set./dez. 2015.

GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. *A criança, o livro e a capacidade de ler*. Tese de Livre-Docência. FFC- Unesp, Marília (SP), 2016.

GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões et al. *A leitura na educação infantil: das concepções e práticas de professores a bases científicas para uma didática da leitura*. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, n. 44, 2016.

GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; AGUIAR, Beatriz Carmo Lima de. *A educação literária na primeira infância: livros e crianças pequenas*. Trabalho apresentado II Jornada Didática e I Seminário de Pesquisa do CEMAD-Docência na Educação Superior: caminhos para uma práxis transformadora.-10, v. 11, 2013 [s/p] versão virtual.

GOMES, Jomara Brandini; CASAGRANDE, Lisete Diniz Ribas. *A educação reflexiva na pós-modernidade: uma revisão bibliográfica*. Revista Latino-Americana de Enfermagem, v. 10, p. 696-703, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlae/a/8fNDYCYZNMYNn8kBVJvYZcdH> Acesso em 30/05/2024.

GOULART, Maria Alice Hamilton. *O prazer como imperativo, a literatura como meio, os corpos doces como fim: o micropoder dos catálogos de livros infantis*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: UFRGS, 2000.

KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. *Literatura Infantil e Educação Infantil: um grande encontro*. São Paulo: UNESP, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/453/4/01d14t10.pdf>. Acesso em: 21/01/2023

KEMMIS, S.; MCTAGGART, R. *Como planificar la investigación-acción*. Barcelona: Editorial Alertes, 1988. Apud Elia e Sampaio, 2001, p. 248.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas. SP: Pontes, 2002.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. *Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental*. Educação e Pesquisa, v. 37, p. 69-85, 2011.

KRUG, Flávia Susana. *A importância da leitura na formação do leitor*. Revista de Educação do IDEAU, v. 10, n. 22, p. 1-13, 2015.

LAJOLO, M. *O texto não é pretexto*. In: ZILBERMAN, R. (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985. p. 51-62.

LEITE, Isabella Fatima; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. *Os pequeninhos e o objeto-livro: a importância da leitura no processo de humanização das crianças*. Educação em Análise, v. 7, n. 2, p. 477-493, 2022. DOI: 10.5433/1984-7939.2022v7n2p477. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/43646>. Acesso em: 31 mar. 2024.

LOPES, Maria Emilia. *Os bebês, as professoras e a literatura: um triângulo amoroso*. BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Coleção leitura e escrita na educação infantil, v. 1, 2016.

LOPES, Maria Emilia. *Leiturar*. Revista Emília, São Paulo, mar. 2022

MAHONEY, Abigail Alvarenga. *Contribuições de H. Wallon para a reflexão sobre questões educacionais*. Psicol. educ, p. 9-28, 1999.

MARICATO, Adriana. *O prazer da leitura se ensina*. Revista Criança do professor de educação infantil. Brasília, n. 40, p. 18, set., 2005.

MARTINS, Aracy; VERSIANI, Zélia. *Leituras literárias: discursos transitivos*. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (Orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. p. 07-27.

MATTOS, N. S. S. *Leitura literária na creche: o livro entre olhar, corpo e voz*. REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, v. 36, 2013.

MEIRELES, Cecília. *Crônicas de educação*. Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 237-242, 2001. MEIRELES, C. *Poesia completa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar S.A., 1994. Qualidades do professor. Rio de Janeiro: Diário de Notícias, Página de Educação, Coluna Comentário, p.7, 10, ago., 1930. Publicado no Diário de Notícias, Rio de Janeiro, em 10 de agosto de 1930.

MENDONÇA, T. O.; MENDONÇA, Y. K.; GIROTTO, C. G. G. S. *Educação Infantil e Livros do PNBE: As crianças de 0 a 3 anos são contempladas?* In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL & JORNADA DO NÚCLEO DE ENSINO DE MARÍLIA, 2, 13., 2014, Marília. Teoria Histórico Cultural e desenvolvimento humano: questões fundamentais para a educação escolar. Marília: Oficina Universitária. 2014. p. 1-11.

MENEGAZZI, D. L.; DEBUS, E. S. D. *O Design da Literatura Infantil: uma investigação do livro ilustrado contemporâneo*. Calidoscópico, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 273–285, 2018. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2018.162.09>. Acesso em: 22 jun. 2024.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 25. ed. rev. atual. Petrópolis: Vozes, 2007

MODESTO-SILVA, Kenia Adriana de Aquino. *O nascimento do pequeno leitor: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância*. 2019.

MODESTO-SILVA, Kenia Adriana. *Estratégias de leitura na educação infantil e mediação docente*. Revista Panorâmica online, v. 1, 2021.

MODESTO-SILVA, Kenia Adriana de Aquino; CAMPOS, Cleide de Araújo; CARNEIRO, Ana Paula; CORTEZ, Mariana. *Contar e encantar: técnicas de contação de histórias e as estratégias de leitura na educação infantil*. São Paulo, 2020. Ed. Educação Literária. In: *Práticas de Leitura literária na primeira infância (org.) FEBA, Berta Lúcia Tagliari; SOUZA, Renata Junqueira* 70-92

FEBA, Berta Lúcia Tagliari; SOUZA, Renata Junqueira. *Contar e encantar: técnicas de contação de histórias e as estratégias de leitura na educação infantil*.

MORO, Catarina; VIEIRA, Daniele Marques. *Leituras em educação infantil: contribuições para a formação docente*. NEPIE/UFPR, 2019.

MOVIMENTO BLIT. *Manifesto por um Brasil Literário*. [Vídeo]. YouTube, 1 de julho de 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6vVfeTrSYM8> Acesso em: 22 jun. 2024

NERY, Alfredina et al. *Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade*. Ensino Fundamental de Nove Anos, p. 109, 2007.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; CORSINO, Patrícia. *Produção acadêmica sobre leitura e escrita na educação infantil no período de 1973 a 2013: algumas reflexões*. Reunião Nacional da ANPED, 2017.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia. *Leitura e escrita na educação infantil: contextos e práticas em diálogo*. Cadernos de Pesquisa, v. 49, p. 100-129, 2019.

OTELAC, Carlos de Araujo. *Contaçõ de histórias, leitura e mediaçõ: Uma reflexõ sobre as diferentes atuações na biblioteca pública*. A Casa tombada. 2018

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

PANOZZO, Petry. *Formaçõ de leitores na educação infantil: estudo de caso*. [s.d] Disponível em:  
[https://alb.org.br/arquivomorto/edicoes\\_anteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss10\\_05.pdf](https://alb.org.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss10_05.pdf)  
Acesso em: 16/06/2024

PAULINO, Graça. *Leitura literária*. Glossário CEALE. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE/Dimensõ, 2014.

PERROTTI, E. *Confinamento cultural, infânci e leitura*. São Paulo: Summus, 1990.

PERROTTI, Edmir. *Lugares da leitura: a escola como espaço de leitura*. In: Boletim salto para o futuro – espaços de leitura. Rio de Janeiro, TVE – Brasil, 2004.

PERRUSI ALVES BRANDÃO, A. C.; DA ROCHA BEZERRA, A. R.; PEREIRA DA SILVA, J. R. *Rodas de leitura na educação infantil: a formaçõ de “leitores pensantes”*. Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade, [S. l.], v. 30, n. 63, p. 310–326, 2021. DOI: 10.21879/faeeba2358-0194.2021.v30.n63.p310-326. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7752>. Acesso em: 12 out. 2024.

RAMOS, Flavia Brocchetto; PANOZZO, Neiva Senaide Petry; ZANOLLA, Taciana. *Práticas de leitura literária em sala de aula*. Revista Iberoamericana de Educación, v. 46, n. 2, p. 1-12, 2008.

RECIFE (PE). Secretaria de Educação Política de ensino da rede municipal do Recife /coordenaçõ: Alexandra Felix de Lima Sousa, Jacira L’Amour Barreto de Barros, Nyrluce Marília Alves da Silva. – 2. ed. rev. e atual. – Recife: Secretaria de Educação, 2021.

REYES, Yolanda. *Conversas ao Pé da Página*. Conversa com Yolanda Reyes, a importância da palavra e da oralidade na primeira infância. Entrevista concedida a Gabriela Romeu.

Revista Emília, SESC Pinheiros São Paulo, <https://emilia.org.br/yolanda-reyes/> n. 1528, p 9-11, 12 set. 2012.

RITER, Caio. *A formação do leitor literário em casa e na escola*. São Paulo: Biruta. 2009

RIZZOLI, Maria Cristina. *Leitura com letras e sem letras na educação infantil do norte da Itália*. Linguagens infantis: outras formas de linguagens. Campinas: Autores Associados, p. 5-22, 2005. Disponível em: <http://denisecurso.blogspot.com/p/texto-n-2-maria-cristina-rizzoli.html> em 29/01/2025.

RODA EDUCATIVA. Antonio Candido. [Vídeo]. Youtube, 6 de junho de 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4cpNuVWQ44E> Acesso em: 16 mai 2024

ROCHA, Eloisa A. C. *Educação e infância: trajetórias de pesquisa e implicações pedagógicas*. In: ROCHA, Eloisa, A. C.; KRAMER, Sônia (Orgs.). *Educação infantil: enfoques em diálogo*. Campinas: Papirus, 1999. p. 267-384.

SACRISTÁN, J. Gimeno. In: NÓVOA, António. (Orgs.). *Profissão professor*. 2ª ed. Porto, 1999, p. 63-92.

SALDANHA, Diana Maria L.L. *O ensino de literatura no curso de Pedagogia: um lugar necessário entre o institucional, o acadêmico e o formativo*. Natal-RN. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018. (Tese) In: <https://www.scielo.br/j/er/a/MJQvVRfwvSxHnvF49dJLBRd/?format=pdf> Acesso em: 21 de janeiro de 2024 às 19h47

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

SANTOS, Fábio Cardoso dos. *Alfabetizar letrando com a literatura infantil*/ Fábio Cardoso dos Santos, Fabiano Morais. São Paulo: Cortez, 2013

SOUZA, Renata Junqueira; SEGABINAZI, Daniela Maria; FEBA, Berta Lúcia Tagliari. *Da Seleção e avaliação de obras literárias infantis*. In *Práticas de leitura literária na primeira infância*/ FEBA, Berta Lúcia Tagliari & SOUZA, Renata Junqueira (Organizadoras) - Presidente Prudente, SP. Editora Educação Literária, 2020

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Penso Editora, 2009.

SILVA, Márcia Maria. *O que dizem as pesquisas sobre o encontro entre crianças e literatura na escola*. REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, v. 38, 2017.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. & BONIN, Iara Tatiana. *A literatura infanto-juvenil nas reuniões anuais da apend: espaços e temas*. Anais da 36ª ANPED. Goiás, 2013

SOARES, Magda. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. São Paulo: contexto, 2008

SOARES, Magda. *A escolarização da literatura infantil e juvenil*. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo infantil e juvenil**. Belo Horizonte, MG. Ceale, Autêntica, 2006.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ª ed. Belo horizonte: Autêntica, 2006

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. 6ª Edição. Porto Alegre, Editora ArtMed, 1998.

SOUZA, Renata Junqueira de. *Literatura infantil e primeira infância: políticas e práticas de leitura*. *Revista Fronteiraz*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 43-59, dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/fronteiraz/article/view/28941/21241>. Acesso em: 13 jun. 2024.

SOUZA, Renata Junqueira de. *Ler e ensinar: gestos de leitura na Educação Infantil*. 1. ed. Tubarão, SC: Copiart, 2019.

SOUZA, Renata Junqueira de. *Caminhos para a formação do leitor*. Editora DCL, 2004. ISBN 85-7338-927-3.

SOUZA, Roberto Acízelo Quellha de. *Teoria da Literatura*. 10. ed São Paulo: Ática, 2003

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 15ª ed. Petrópolis, Vozes, 2013, p. 31 -55

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 7ª edição 2012

THIOLLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: Difel, 2010.

TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tietzmann (Orgs.). *Leitor formado, leitor em formação*. Leitura literária em questão. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: Anep, 2006

VASCONCELLOS, Patricia; VASCONCELLOS, Gabriela. *Literatura Infantil: Um encontro amoroso. Como se ensina o prazer de ler?* [S. l.: s. n.] 28 de março de 2023. Transmissão ao vivo. Instagram: @podeestrelas.editora. 1 vídeo live (54:28 min).

[https://www.instagram.com/p/CqWaLFqIOCc/?utm\\_source=ig\\_web\\_copy\\_link](https://www.instagram.com/p/CqWaLFqIOCc/?utm_source=ig_web_copy_link). Acesso em: 29/03/2023

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A prática pedagógica do professor de Didática*. 2. Ed. Campinas, Papirus, 1992.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo : Martins Fontes, 2001. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2477794/mod\\_resource/content/1/A%20construcao%20do%20pcensamento%20e%20da%20linguagem.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2477794/mod_resource/content/1/A%20construcao%20do%20pcensamento%20e%20da%20linguagem.pdf). Acesso em: 15 jun. 2024.

ZACCUR, Edwiges. (Org.). *A magia da linguagem Rio de Janeiro*: DP&A: SEPE, 1999

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. 2 ed. São Paulo: Contexto. 1991

ZILBERMAN, Regina. *Sim, a literatura educa*. In: ZILBERMAN, Regina SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Literatura e pedagogia: ponto & contraponto*. 2. ed. São Paulo: Global; Campinas: ALD- Associação de Leitura de Brasil, 2008.

## APÊNDICES

### I - Roteiro da Entrevista

#### **Roteiro da Entrevista semiestruturada**

##### **Perfil profissional**

Formação Acadêmica (Curso/ instituição, ano de conclusão):

Tempo de atuação docente?

Tempo de atuação na rede municipal do Recife?

Tempo de atuação na educação infantil?

Tempo de atuação na unidade atual:

##### **Sobre perfil pessoal e profissional**

1. O que você entende por literatura na Educação Infantil?
2. O que é trabalhar literatura na Educação Infantil?
3. O que é um leitor?
4. Qual o papel do professor na formação do leitor literário?
5. Qual a importância da literatura para as crianças na Educação Infantil?
6. Ao longo da sua formação acadêmica, você teve algum suporte que contribuiu para o desenvolvimento do trabalho literário na Educação Infantil?
7. A formação continuada, contribui ou aborda essa temática?
8. Se sente preparada para desenvolver um bom trabalho literário na Educação Infantil?
9. Se considera leitor?
10. Qual tipo de leitura costuma fazer? Qual sua última leitura realizada?
11. Na sua experiência como leitora, teve a oportunidade de manusear livros e participar de rodas de leitura?

##### **Sobre atuação docente**

12. Como você trabalha com a literatura na educação infantil?
13. Com que frequência realiza eventos literários com sua turma de crianças?
14. Quais espaços são destinados à literatura infantil no seu planejamento?
15. Com que frequência as crianças vão à sala de leitura ou ao cantinho da leitura?
16. O que você costuma ler para seu grupo de crianças?
17. Como você costuma escolher os textos que vão ser lidos para as crianças? Quais são os aspectos que você considera ao fazer essa escolha?
18. Em que momento é trabalhada a literatura Infantil na rotina das crianças?
19. Na sua opinião qual o momento mais apropriado para trabalhar a literatura no cotidiano escolar e por quê?
20. Após os momentos de leitura você realiza alguma atividade relacionada a essa leitura e qual?
21. Você costuma fazer perguntas ao final da leitura ou durante a leitura? Faz convites para ler, pra ler, ao final da leitura?
22. Caso a resposta seja positiva para a pergunta anterior, estas perguntas estão relacionadas à compreensão da narrativa ou elas também tem a ver com as experiências pessoais das crianças, em relação a fazer inferências, sobre os personagens e a sua própria história?
23. Você utiliza alguma estratégia para motivar as crianças antes da leitura? Se utiliza, quais?
24. Para você qual o principal objetivo ao ler para as crianças?
25. Na sua opinião, porque é importante planejar rodas de leitura para crianças? É importante ou não realizar o planejamento e porquê?

## II - Formulário para Planejamento

GRUPO:	DATA:     /     /
PROFESSORA:	
DIREITOS DE APRENDIZAGENS	
TEMÁTICA	
CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS	
<ul style="list-style-type: none"><li>• O eu, o outro e o nós</li><li>• Corpo, gestos e movimento</li><li>• Traços, sons, cores e formas</li></ul>	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	
DESCRIÇÃO DA CONDUÇÃO DA VIVÊNCIA	
RECURSOS	
AVALIAÇÃO	
OBSERVAÇÕES	

### III - Formulário do Planejamento preenchido 1/2

#### PLANEJAMENTO RODA DE LEITURA

GRUPO: <b>G III A</b>	DATA: <b>11 / 04 / 2024</b>
PROFESSORA: <b>Danielle Cláudia da Silva</b>	
DIREITOS DE APRENDIZAGENS: <b>CONVIVER</b> com outras crianças, <b>BRINCAR</b> cotidianamente, <b>PARTICIPAR</b> das atividades propostas, <b>EXPLORAR</b> palavras, emoções, histórias, objetos, <b>EXPRESSAR</b> necessidades e emoções, sentimentos, ideias, <b>CONHECER-SE</b> constituindo imagem positiva	
TEMÁTICA <b>Fantasia</b>	
CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS	
<input checked="" type="checkbox"/> O eu, o outro e o nós <input type="checkbox"/> Corpo, gestos e movimento <input type="checkbox"/> Traços, sons, cores e formas	<input checked="" type="checkbox"/> Escuta, fala, pensamento e imaginação <input type="checkbox"/> Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM <b>EO 19</b> . Ampliar relações interpessoais; <b>EF 16</b> Desenvolver a capacidade de escutar, em situações de interação com o meio. <b>EF 12</b> Explorar a oralidade e fazer leitura de imagens; <b>EO 18</b> -interagir com crianças da mesma faixa etária <b>EF 13</b> Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias; <b>EF 14</b> ler símbolos não verbais; <b>EF 16</b> ampliar o repertório de palavras no relato da história.	
DESCRIÇÃO DA CONDUÇÃO DA VIVÊNCIA <b>Organização do ambiente temático</b> com as seguintes materiais: Chapéu de bruxa, caldeirão e etc... <b>Leitura realizada com</b> <b>leitura</b> mas <b>estratégias de leitura</b> .	
RECURSOS <b>Isopor, malhas, TNT preto para montar cenário de cabana / casa de bruxa. Caldeirão, chapéu de bruxa e fantasia Reino. Bruxa, unha à minha festa!</b>	
AVALIAÇÃO <b>Observar</b> sentimentos e expressões das crianças durante a leitura, como interação com o livro, como se envolvem na leitura por meio das imagens, observar compreensão do enredo e se complementam as ideias da história, o que mais chama a atenção das crianças, como exploram a fala	
OBSERVAÇÕES <b>estar atentas às estratégias de leitura de Isabel Soli (antes, durante e depois)</b>	

## Formulário do planejamento preenchido 2/2

2/2

### PLANEJAMENTO RODA DE LEITURA

GRUPO: <i>G.III A</i>	DATA: <i>11 / 04 / 2024</i>
PROFESSORA: <i>CONTINUAÇÃO Danielle Clivia</i>	
DIREITOS DE APRENDIZAGENS	
TEMÁTICA <i>Fantasia</i>	
CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS	
<input type="checkbox"/> O eu, o outro e o nós <input type="checkbox"/> Escuta, fala, pensamento e imaginação <input type="checkbox"/> Corpo, gestos e movimento <input type="checkbox"/> Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações <input type="checkbox"/> Traços, sons, cores e formas	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	
DESCRIÇÃO DA CONDUÇÃO DA VIVÊNCIA <i>Realizar leitura compartilhada, solicitando a participação das crianças. Apresentar o livro, os autores e perguntar sobre as imagens.                  Escutar as crianças, suas ideias.                  Após a leitura, permitir que explorem melhor o livro e explorar os outros elementos que estão na sala.</i>	
RECURSOS	
AVALIAÇÃO	
OBSERVAÇÕES	

#### IV -Roteiro de conversa - Bate papo com a professora

Roteiro de conversação - **Bate papo com a professora** (pós realização da roda de leitura)

1. Como foi a escolha do livro? Quais critérios prevaleceram, por quê?
2. Qual contribuição a leitura do texto trouxe para esse momento de planejamento?
3. Considera essa experiência de roda de leitura diferente de outras já realizadas, sem planejamento?
4. Como avalia a recepção das crianças em relação a essa experiência da roda de leitura?
5. Acha que poderia ter feito algo diferente?
6. Que outras mediações considera que poderia ter feito, para ampliar as reflexões da criança em torno da história lida?
7. De acordo com Corrêa (2008), livros de qualidade são obras que “levam o leitor a pensar, enquanto as leem, ou provocam nele o encantamento próprio às experiências com a arte – que é a chamada fruição estética” (p. 93). Na sua opinião, como o livro escolhido poderia provocar o encantamento e a fruição estética apontada por Corrêa?
8. No texto lido, a autora fala sobre o caráter didático presente em algumas obras, que se apresentam como literárias. A esse respeito, na sua opinião, o que seria uma boa obra literária?
9. Na sua opinião, quais sensações e sentimentos as imagens poderiam suscitar nas crianças?
10. Quais perguntas, observações ou comentários podem ser feitos pelo mediador para contribuir no processo de inferência e compreensão da criança?

**V - Quadro para planejamento com base nas Dimensões dos Gestos Embrionários do ato de ler**

DIMENSÃO	CONCEITO	COMO
RELACIONAL	(O que se lê e com quem se lê)	
MODAL	(Como se lê)	
OBJETAL	(Com o que se lê e sobre o que se lê)	
ESPAÇO-TEMPORAL	(Onde e quando ler)	

## VI - Quadro de Avaliação construído com base nas Estratégias de leitura

AVALIAÇÃO
<p>1. Como as crianças se envolveram na leitura da história por meio das imagens? De que forma interagem com a história e entre si?</p> <p>2. O que mais chama a atenção das crianças na observação das imagens? As hipóteses levantadas se aproximam da história?</p> <p>3. Como elas se apoiam no momento da leitura por imagens? Aproveitam a ideia lançada por um amigo de forma a considerar a continuidade da narrativa? Sugerem diálogos e sentimentos para as personagens? De que modo interagem e complementam as ideias da história?</p>

## VII - Quadro de Estratégias de leitura, usados como suporte para o planejamento da roda de leitura

ESTRATÉGIAS DE LEITURA		
Antes	Durante	Depois
<p>Apresentar a capa, instigando a curiosidade, perguntando o que acham que vai acontecer na história;</p> <p>Apresentar o título, verificando o que as crianças já sabem sobre o assunto</p> <p>Estabelecer relações do enredo do livro com fatos reais vivenciado com as crianças (música, vivência, outra história etc)</p>	<p>Realizar a leitura, chamando a atenção para marcas gráficas que antecipam o texto;</p> <p>Perguntar sobre o que acham que vai acontecer na página seguinte, e porquê?</p> <p>Conduzir a criança a pensar sobre o que acontecerá no decorrer da história, quais sentimentos dos personagens.</p>	<p>Questionar sobre o que acham que o autor tentou dizer com a história Perguntar sobre como se sentem após ouvir a história</p> <p>Retomar a história, revisitando as páginas, observando as imagens e confirmando o enredo. Permitir o manuseio livre do livro impresso entre as crianças interessadas</p> <p>Propor a vivência da leitura do livro usando outras linguagens</p>

## VIII -Planejamento da roda de leitura literária com base nas Dimensões dos gestos embrionários do ato de ler

### PLANEJAMENTO RODA DE LEITURA

DIMENSÃO	CONCEITO	COMO
RELACIONAL	(O que se lê e com quem se lê)	Um livro com as crianças e educadores.
MODAL	(Como se lê)	leitura interativa, dialogada, interrogativa usando as imagens do livro.
OBJETAL	(Com o que se lê e sobre o que se lê)	Panela de barro (caldeirão e varrouna) e outros elementos decorando o ambiente + o livro.
ESPAÇO-TEMPORAL	(Onde e quando ler)	Espaço organizado ao ar livre, tipo tenda misteriosa, no 1º horário da manhã após o café.

### ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Antes	Durante	Depois
<p>Apresentar a capa, instigando a curiosidade, perguntando o que acham que vai acontecer na história;</p> <p>Apresentar o título, verificando o que as crianças já sabem sobre o assunto</p> <p>Estabelecer relações do enredo do livro com fatos reais vivenciado com as crianças (música, vivência, outra história etc)</p>	<p>Realizar a leitura, chamando a atenção para marcas gráficas que antecipam o texto;</p> <p>Perguntar sobre o que acham que vai acontecer na página seguinte, e porquê?</p> <p>Conduzir a criança a pensar sobre o que acontecerá no decorrer da história, quais sentimentos dos personagens.</p>	<p>Questionar sobre o que acham que o autor tentou dizer com a história Perguntar sobre como se sentem após ouvir a história</p> <p>Retomar a história, revisitando as páginas, observando as imagens e confirmando o enredo. Permitir o manuseio livre do livro impresso entre as crianças interessadas</p> <p>Propor a vivência da leitura do livro usando outras linguagens</p>

### AVALIAÇÃO

1. Como as crianças se envolveram na **leitura da** história por meio das imagens? De que forma interagem com a história e entre si?
2. O que mais chama a atenção das crianças na observação das imagens? As hipóteses levantadas se **aproximam** da história?
3. Como elas se **apoiam no momento** da leitura por imagens? Aproveitam a ideia lançada por um **amigo de forma** a considerar a **continuidade** da narrativa? Sugerem diálogos e sentimentos para as personagens? De que modo interagem e complementam as ideias da história?

**ANEXOS**  
**I - Carta de anuência 1/2**



PREFEITURA DO RECIFE  
SECRETARIA DE  
EDUCAÇÃO  
SECRETARIA EXECUTIVA DE GESTÃO PEDAGÓGICA  
GERÊNCIA DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO, EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS  
INICIAIS

**CARTA DE ANUÊNCIA Nº 48/2023**

Recife, 26 de outubro de 2023.

Informamos que **DÉBORA DA ROCHA CORDEIRO ALVES**, estudante do Programa Pós-graduação do Mestrado Profissional em Educação Básica do Centro de Educação, ofertado pela Universidade Federal de Pernambuco, está autorizada a desenvolver a pesquisa "*A PRÁTICA DOCENTE E AS EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: contribuições para formação do pequeno leitor*", nas turmas dos Grupos III da Creche-Escola Municipal Alcides Restelli Tedesco, sob a orientação do Prof. Dr. Márcio Ananias Ferreira Vilela e co-orientação do Prof. Dr. Clécio Bunzen Júnior.

A pesquisa objetiva investigar a prática pedagógica de professoras da educação infantil em relação ao trabalho literário, buscando conhecer qual lugar a literatura ocupa no cotidiano das salas de aula e em que medida são desenvolvidas propostas com foco na formação do leitor literário.

A metodologia a ser adotada busca captar os elementos que influenciam a prática das professoras da educação infantil, analisando as representações das docentes expressas ao nível do discurso e observadas na organização das atividades realizadas, adotando uma abordagem qualitativa descritiva da pesquisa.

O foco de atuação dar-se-á em 2 (duas) turmas de Grupo III da Educação Infantil (3 anos), tendo como sujeitos as professoras em ação, a fim de perceber como elas compreendem a formação do leitor literário e se há ou não o entendimento de que essa formação possa se estabelecer desde a primeira infância. Serão utilizadas entrevistas semi-estruturadas e observação participante.

A pesquisadora pretende desenvolver, com base nos resultados evidenciados ao longo da pesquisa, uma atividade interventiva de planejamento e vivências de rodas de leitura, a fim de contribuir com o trabalho desenvolvido pelas professoras. Para isso, será necessário o acesso às aulas das professoras periodicamente para observação da prática e realização de entrevistas para a instrumentalização da pesquisa.

Ressaltamos que a referida pesquisadora se compromete a atuar de acordo com as normas éticas da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, conforme Resolução CNS/CONEP nº. 510/2016 e com toda a normatização da Rede Municipal de Ensino (<http://www.portaldaeducacao.recife.pe.gov.br/> e <https://www.cepe.com.br/prefeituradiario/>), estando ciente de que todas as ações metodológicas da pesquisa devem ser previamente acordadas com os/as professores/as, a coordenação pedagógica e a gestão da Unidade Educacional, de modo a respeitar o fluxo das atividades realizadas, o planejamento das professoras do respectivo Grupo Infantil, a carga horária dos/as docentes, a Matriz Curricular da Rede e os dias letivos dos/as

## Carta de anuência 2/2

estudantes.

A pesquisadora compromete-se, sempre que solicitada pela Rede Municipal de Ensino do Recife (RMER), a fornecer informações acerca de sua pesquisa, que não trará nenhuma despesa para esta Rede e está ciente de que o descumprimento de qualquer orientação exposta nesta Carta de Anuência confere à RMER o direito de suspender o efeito da anuência a qualquer tempo e sem nenhum ônus.

Salientamos que para as ações de intervenção, gravações (áudio ou vídeo), entrevistas, registros de imagens de pessoas ou do espaço, a pesquisadora deverá solicitar autorização individual por escrito, com data e assinatura dos indivíduos ou de seus responsáveis, quando se tratar de menores de idade envolvidos no referido estudo e entregar à gestão da unidade educacional cópias xerocadas dessas autorizações.

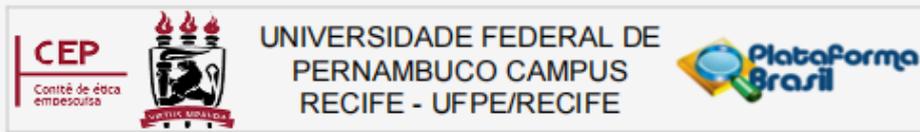
Explicita-se, também, que a pesquisadora deverá elaborar relatório da pesquisa a ser encaminhado à equipe escolar foco de sua investigação e à Gerência de Alfabetização e Letramento, Educação Infantil e Anos Iniciais, no qual sejam elencadas as contribuições pedagógicas da sua pesquisa para a Rede de Ensino do Recife.

Documento assinado digitalmente  
 ANA CRISTINA BEZERRA CAVALCANTI DE AVELL  
Data: 27/10/2023 15:33:14-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

---

**ANA CRISTINA AVELLAR**  
Gerente de Alfabetização e Letramento,  
Educação Infantil e Anos Iniciais

## II - Parecer Consubstanciado - CEP (1/4)



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A PRÁTICA DOCENTE E AS EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: contribuições para formação do pequeno leitor

**Pesquisador:** DEBORA DA ROCHA CORDEIRO ALVES

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 75782423.6.0000.5208

**Instituição Proponente:** Centro de Educação

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.631.394

#### Apresentação do Projeto:

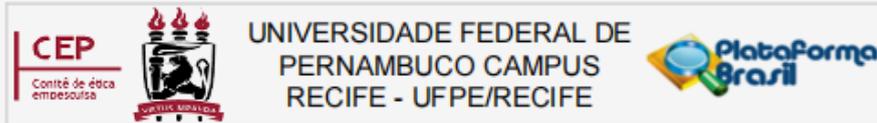
Trata-se de nova versão, para solução de pendências, de projeto de pesquisa para dissertação junto ao Mestrado Profissional em Educação Básica (MPEB) da Universidade Federal de Pernambuco sob orientação do Prof. Márcio Vilella Ananias e coorientação do Prof. Clécio Bunzen Júnior, cujo propósito é realizar uma pesquisa-ação, com perspectiva formativa, sobre o trabalho docente com a literatura na primeira infância. A pesquisa será realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil da Rede Municipal do Recife. Participam da pesquisa duas professoras que atuam em turmas de Creche, no Grupo III. Os dados serão coletados em seis encontros individuais que envolvem os seguintes procedimentos: realização de entrevista semiestruturada, encontros de planejamento de roda de leitura, observação de roda de leitura mediada por cada professora, encontros de avaliação e reflexão sobre a prática. Todas as etapas serão videogravadas. A gravação da roda de leitura será utilizada para avaliação e autoavaliação da prática (autoconfrontação). Recortes de todas as gravações serão utilizadas para a confecção de um audiovisual (curta metragem) como um produto educacional para ser veiculado em diversos canais.

#### Objetivo da Pesquisa:

**Geral:** Analisar como duas professoras do Grupo III da Educação Infantil da Rede Municipal do Recife, com auxílio da pesquisadora, (re) planejam rodas de leitura literária com livros ilustrados impressos para crianças pequenas.

**Endereço:** Av. das Engenhasria, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600  
**UF:** PE **Município:** RECIFE  
**Telefone:** (81)2126-8588 **Fax:** (81)2126-3163 **E-mail:** cephumanos.ufpe@ufpe.br

## Parecer Consubstanciado - CEP (2/4)



Continuação do Parecer: 6.631.394

### Específicos:

Identificar os critérios de planejamento de uma roda de leitura, considerando aspectos de seleção do livro literário, organização do tempo e do espaço e estratégias de leitura; Promover a reflexão na ação, de forma colaborativa, perante o planejamento e mediação de roda de leitura; Produzir material audiovisual que expresse todo processo investigativo, desde o planejamento e sua execução, como da reflexão sobre a prática das rodas de leitura literária com crianças pequenas.

### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e benefícios foram reavaliados de acordo com as alterações solicitadas no parecer substanciado anterior.

### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa tem relevância e está bem delineada. Nesta nova versão do projeto, as inadequações apontadas no parecer anterior foram corrigidas.

### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos estão em conformidade com as exigências do CEP.

### Recomendações:

Não há.

### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Protocolo aprovado.

### Considerações Finais a critério do CEP:

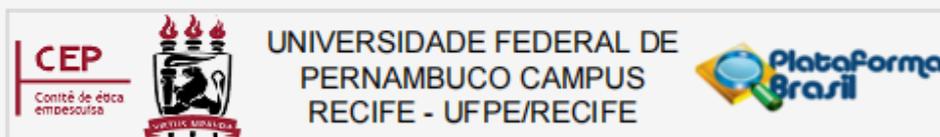
As exigências foram atendidas e o protocolo está APROVADO, sendo liberado para o início da coleta de dados. Conforme as instruções do Sistema CEP/CONEP, ao término desta pesquisa, o pesquisador tem o dever e a responsabilidade de garantir uma devolutiva acessível e compreensível acerca dos resultados encontrados por meio da coleta de dados a todos os voluntários que participaram deste estudo, uma vez que esses indivíduos têm o direito de tomar conhecimento sobre a aplicabilidade e o desfecho da pesquisa da qual participaram.

Informamos que a aprovação definitiva do projeto só será dada após o envio da NOTIFICAÇÃO COM O RELATÓRIO FINAL da pesquisa. O pesquisador deverá fazer o download do modelo de Relatório Final disponível em [www.ufpe.br/cep](http://www.ufpe.br/cep) para enviá-lo via Notificação de Relatório Final, pela Plataforma Brasil. Após apreciação desse relatório, o CEP emitirá novo Parecer Consubstanciado definitivo pelo sistema Plataforma Brasil.

Informamos, ainda, que o (a) pesquisador (a) deve desenvolver a pesquisa conforme delineada neste protocolo aprovado. Eventuais modificações nesta pesquisa devem ser solicitadas através de

Endereço: Av. das Engenhasria, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde  
Bairro: Cidade Universitária CEP: 50.740-600  
UF: PE Município: RECIFE  
Telefone: (81)2126-8588 Fax: (81)2126-3163 E-mail: [cephumanos.ufpe@ufpe.br](mailto:cephumanos.ufpe@ufpe.br)

## Parecer Consubstanciado - CEP (3/4)



Continuação do Parecer: 6.631.394

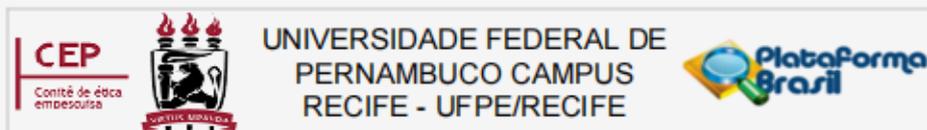
EMENDA ao projeto, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2241863.pdf	03/01/2024 11:59:06		Aceito
Outros	CartaRespostaAjustesCEP.pdf	03/01/2024 11:56:52	DEBORA DA ROCHA CORDEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermoAutoriz_ImagemMenor_pendencia_ajustada.pdf	03/01/2024 11:38:13	DEBORA DA ROCHA CORDEIRO ALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	AutUsolimagemProfessor_ajustependencia.pdf	03/01/2024 11:36:29	DEBORA DA ROCHA CORDEIRO ALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Professor_ajusteCEP_0301.pdf	03/01/2024 11:32:19	DEBORA DA ROCHA CORDEIRO ALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_menor_ajusteCEP_0301.pdf	03/01/2024 11:30:50	DEBORA DA ROCHA CORDEIRO ALVES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOajustesCEP03_01_23PDF.pdf	03/01/2024 11:27:36	DEBORA DA ROCHA CORDEIRO ALVES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_A_PRATICA_DOCENTE_E_AS_EXPERIÊNCIAS_LITERARIAS_NA_EDUCACAO_INFANTIL.pdf	15/11/2023 17:18:55	DEBORA DA ROCHA CORDEIRO ALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_Compromisso_Confidencialidade_assassinado.pdf	11/11/2023 13:50:02	DEBORA DA ROCHA CORDEIRO ALVES	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_Debora_MPEB_assinadoassinado.pdf	11/11/2023 13:49:23	DEBORA DA ROCHA CORDEIRO	Aceito
Outros	LattesDebora.pdf	05/11/2023 23:51:28	DEBORA DA ROCHA CORDEIRO	Aceito
Outros	CV_LattesMarcioVilela.pdf	05/11/2023 23:51:02	DEBORA DA ROCHA CORDEIRO	Aceito
Outros	CV_LattesClecioBunzen.pdf	05/11/2023 23:50:25	DEBORA DA ROCHA CORDEIRO	Aceito

Endereço: Av. das Engenhasria, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde  
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 50.740-600  
 UF: PE Município: RECIFE

## Parecer Consubstanciado - CEP 4/4



Continuação do Parecer: 6.631.394

Outros	DECLARACAO_VINCULO_DEBORA.png	05/11/2023 23:43:55	DEBORA DA ROCHA CORDEIRO	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	ROTEIRO_ENTREVISTA.jpg	05/11/2023 23:38:07	DEBORA DA ROCHA CORDEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	AutUsolmagem.pdf	05/11/2023 23:20:01	DEBORA DA ROCHA CORDEIRO ALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEMaiores18anos.pdf	05/11/2023 23:17:09	DEBORA DA ROCHA CORDEIRO ALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Menor18anos.pdf	05/11/2023 23:11:55	DEBORA DA ROCHA CORDEIRO ALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ANUENCIA48_2023DeboraAlves.pdf	05/11/2023 23:09:22	DEBORA DA ROCHA CORDEIRO ALVES	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

RECIFE, 01 de Fevereiro de 2024

---

Assinado por:  
**LUCIANO TAVARES MONTENEGRO**  
(Coordenador(a))

### III - Termo de Consentimento Livre Esclarecido (1/2)



#### UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA RESPONSÁVEL LEGAL PELO MENOR DE 18 ANOS)

1/2

Solicitamos a sua autorização para convidar o (a) seu/sua filho (a) ou menor que está sob sua responsabilidade \_\_\_\_\_ para participar, como voluntário (a), da pesquisa **A PRÁTICA DOCENTE E AS**

**EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: contribuições para formação do pequeno leitor.** Esta pesquisa é da responsabilidade da pesquisadora DÉBORA DA ROCHA CORDEIRO ALVES, residente à Rua xxxxxxxxxxxx, xxxxxxxx - CEP xxxxxxxx Telefone xxxxxxxxxxxx e email: xxxxxxxxxxxx e está sob a orientação do Professor Dr. Márcio Ananias Vilela, Telefone: xxxxxxxxxxxx email xxxxxxxxxxxx e co-orientação do Professor Dr Clécio Bunzen Júnior, Telefone xxxxxxxxxxxx e email xxxxxxxxxxxx. O/a Senhor/a será esclarecido (a) sobre qualquer dúvida a respeito da participação dele/a na pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e o/a Senhor/a concordar que o (a) menor faça parte do estudo, pedimos que rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via deste termo de consentimento lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável. O/a Senhor/a estará livre para decidir que ele/a participe ou não desta pesquisa. Caso não aceite que ele/a participe, não haverá nenhum problema, pois desistir que seu filho/a participe é um direito seu. Caso não concorde, não haverá penalização para ele/a, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

#### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

○ **Descrição da pesquisa e esclarecimento da participação:** Esta pesquisa se justifica pela necessidade de aproximar os docentes às discussões acerca das atividades literárias na Educação Infantil, uma vez que suas práticas se distanciam do que a literatura corrente vem apresentando e além disso, existem poucos estudos com foco na prática docente e as rodas de leitura nessa faixa etária. A pesquisa pretende identificar como se estabelece a garantia do direito à literatura na educação infantil, especificamente na primeiríssima infância e oferece contribuições para a melhoria dessa prática. Tem por objetivo investigar a prática docente no campo literário, identificando qual o lugar que a literatura ocupa na Educação Infantil. O participante da pesquisa será o professor, que irá participar de uma entrevista semiestruturada, de encontros para planejamento de roda de leitura e de vídeo gravação para uma audiovisual como produto final. A participação da sua criança ocorrerá de forma indireta, através da participação em uma roda de leitura previamente planejada pela professora e pesquisadora e ocorrerá uma única vez. Não será solicitado nenhuma atividade à criança, sendo suficiente para a pesquisa, apenas a observação livre de sua participação e envolvimento na roda de leitura. A coleta de dados será feita na unidade educacional em que o sujeito atua como professora de Educação Infantil, a saber, O Cmei xxxxxxxx xxxxxxxx xxxxxxx, sito à rua xxxxxx xxxxxxx, 000 - xxxxxxx, Recife - PE, de forma presencial. A coleta será feita individualmente, através de seis a oito encontros, sendo em média 2 encontros semanais. Cada encontro para coleta de dados terá duração de até 2h, deve se prolongar por um período de 1 mês, respeitando a disponibilidade das voluntárias. Iniciaremos com um primeiro encontro para realização de entrevista semiestruturada, seguida de 2 encontros para planejamento de rodas de leitura, 1 encontro para mediação da roda de leitura planejada e finalmente mais dois encontros para reflexão sobre o processo de planejamento e de mediação. Será solicitado às voluntárias que relatem depoimentos acerca da trajetória da pesquisa em relação às suas experiências, percepções e resultados, e este depoimentos irão compor uma produção audiovisual juntamente com os vídeos de todo o processo, sendo este o produto educacional.

○ **RISCOS:** Os possíveis riscos aos participantes podem ocorrer durante os procedimentos da coleta de dados e podem corresponder a timidez; nervosismo; vergonha; imprecisão na divulgação dos resultados. Para minimizar tais riscos, a pesquisadora se compromete a oferecer um ambiente acolhedor e afetivo, uso de linguagem amistosa e adequada à faixa etária; estar atento aos sinais verbais e corporais de desconforto; liberdade em interromper a participação; possibilidade de recusa a videogravação; sigilo dos dados; assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

○ **BENEFÍCIOS** diretos/indiretos para os voluntários: A pesquisa oferece benefícios diretos a voluntária, pela ampliação da própria experiência como participante de uma experiência lúdica e educativa.

Esclarecemos que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas. Os dados coletados nesta pesquisa (gravações, entrevistas, fotos, filmagens, ficarão armazenados em pastas de arquivo do computador pessoal, sob a responsabilidade da pesquisadora, no endereço acima informado, pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa. O produto final da pesquisa será armazenado em repositório digital youtube em conta privada da pesquisadora, além de repositório da Universidade Federal de Pernambuco e disponibilizada em outras plataformas digitais de acordo com o interesse da Secretaria Municipal de Educação do Município do Recife por tempo indeterminado.

## Termo de Consentimento Livre Esclarecido (2/2)

2/2

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, a senhora poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: (xxxxxxxxxxxxs/n – xxxxxxxxxxx - Cxxxxxxxxxxxa, xxxxxxx, CEP: xxxxxxxxxxx, Tel.: xxxxxxxxxxx– e-mail: xxxxxxxxxxxxxxxr).

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

### CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, \_\_\_\_\_,  
CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo **A PRÁTICA DOCENTE E AS EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: contribuições para formação do pequeno leitor**, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo(a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade

Local e data \_\_\_\_\_

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

Impressão  
digital  
(opcional)

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do voluntário em participar. 02 testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:

\_\_\_\_\_

Nome:

\_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## VI - Termo de compromisso e confidencialidade

### TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE

**Título do projeto:** A PRÁTICA DOCENTE E AS EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: contribuições para formação do pequeno leitor

**Nome do Pesquisador responsável:** [REDACTED]

**Instituição/Departamento de origem do pesquisador:** UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

**Endereço completo do responsável:** Rua xxxxxxxx xxxxxxxx xxxxx, 00 Xxxxx, Xxxxxx - CEP 0000000

**Telefone para contato:** (00) 000000 00 00

E-mail: [xxxxxcvfv@mmnnn](mailto:xxxxxcvfv@mmnnn).

**Orientador/fone contato/e-mail:** Professor Dr. [REDACTED], Telefone: (00) xxxxxxxx xxxx, email [xxxxxxxxx@xxxxxxxxx](mailto:xxxxxxxxx@xxxxxxxxx)

**Co-orientador/ fone contato/e-mail:** Professor Dr [REDACTED], Telefone (xx) xxxxxxx xxxxxxx e email [xxxxxxxxx@xxxxxxxxx](mailto:xxxxxxxxx@xxxxxxxxx).

O pesquisador do projeto acima identificado assume o compromisso de:

Garantir que a pesquisa só será iniciada após a avaliação e aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal de Pernambuco – CEP/UFPE e que os dados coletados serão armazenados pelo período mínimo de 5 anos após o término da pesquisa;

Preservar a privacidade dos voluntários cujos dados serão estudados e divulgados apenas em eventos ou publicações científicas.

Garantir o sigilo relativo às propriedades intelectuais e patentes industriais, além do devido respeito à dignidade humana;

Garantir que os benefícios resultantes do projeto retornem aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa;

Assegurar que os resultados da pesquisa serão anexados na Plataforma Brasil, sob a forma de Relatório Final da pesquisa;

Os dados coletados nesta pesquisa (gravações, entrevistas, fotos, filmagens, ficarão armazenados em pastas de arquivo do computador pessoal, sob a responsabilidade da pesquisadora, no endereço acima informado, pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa. O produto final da pesquisa será armazenado em repositório digital youtube em conta privada da pesquisadora, e possivelmente no repositório da Universidade Federal de Pernambuco, sendo disponibilizado ainda em outras plataformas digitais de acordo com o interesse da Secretaria Municipal de Educação do Município do Recife por tempo indeterminado..

## V- Termo de autorização de Uso de Imagem



### TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM (RESPONSÁVEL LEGAL DO MENOR DE 18 ANOS)

Eu \_\_\_\_\_,  
CPF \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, Responsável pelo menor \_\_\_\_\_, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa da pesquisa intitulada “A PRÁTICA DOCENTE E AS EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: contribuições para formação do pequeno leitor,” bem como de estar ciente da necessidade do uso da imagem da criança supracitada especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora \_\_\_\_\_ a realizar as fotos/filmagem que se façam necessárias sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

**Ao mesmo tempo, libero a utilização de fotos, imagens e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides, audiovisual), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N° 3.298/1999, alterado pelo Decreto N° 5.296/2004).**

\_\_\_\_\_  
Responsável Legal (para criança menor de 18 anos)

\_\_\_\_\_  
Pesquisador Responsável

Recife, ..... de ..... de .....