



LETRAMENTO LITERÁRIO NA PRIMEIRA INFÂNCIA: O QUE PRESCREVEM OS CURRÍCULOS E O QUE DIZEM OS DOCENTES?

Andressa Beatriz Ferreira da Silva, Rayssa Bruna da Silva¹

Dilian da Rocha Cordeiro²

RESUMO

O trabalho tem como objetivo investigar as competências previstas na proposta curricular da Educação Infantil da rede municipal do Recife voltadas para a formação do leitor literário, buscando compreender como essas orientações são apropriadas por professores do Grupo III. A pesquisa adota abordagem qualitativa, com características exploratórias e descritivas, utilizando análise documental e entrevistas semiestruturadas com três professoras. A análise de conteúdo, fundamentada por Bardin (1977), foi guiada por categorias dedutivas a partir da BNCC e em referenciais teóricos sobre o letramento literário, como COSSON (2014); COLOMER (2007). Os resultados mostraram que, apesar de identificarmos a presença de orientações para o ensino da literatura nos documentos curriculares desde a educação, tais orientações não são suficientes para efetivar o ensino. Outros elementos, que envolvem desde as condições estruturais até a necessidade de formação continuada, se apresentam. Os relatos das educadoras evidenciam diferentes compreensões acerca do tratamento a ser dado à literatura infantil, ainda que todas reconheçam sua importância no processo de formação das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil. Currículo. Letramento Literário. Formação Docente.

Introdução

Nos últimos anos, temos observado um crescente interesse no que diz respeito ao atendimento das crianças pequenas em espaços coletivos. Os mais variados estudos, em diferentes áreas, têm demonstrado o quanto as experiências na primeira infância podem contribuir para o desenvolvimento das crianças impactando por toda vida. Um dos aspectos que se destaca são as experiências com a linguagem. Assim, tem se exigido cada vez mais que a escola realize um trabalho de qualidade no que concerne a linguagem. Mas, o que cabe a escola de educação infantil empreender no trato com a linguagem?

No contexto da educação infantil, o trabalho com a linguagem é alvo de tensões. Por um lado, há os que advogam num ensino “preparatório” voltado para a alfabetização, por

1 Graduandas do curso de Pedagogia da UFPE.

2 Professora do Departamento de ensino e currículo da UFPE.

outro, há quem defende que na educação infantil não há espaço para a alfabetização. Concordamos com Brandão (2020) quando afirma que não se trata de uma coisa ou de outra, mas sim de um trabalho significativo que respeite a criança e que oportunize a ela experientiar momentos ricos com a linguagem. Nesse sentido, defendemos que a literatura infantil deve estar presente no cotidiano das creches e pré-escolas cumprindo um papel importante na formação do leitor. Um leitor que vai além das letras ou da mera decodificação. Partindo desse entendimento, nos apoiamos em Cosson (2014) quando este apresenta o conceito de letramento literário como uma prática social que deve ser também responsabilidade da escola, pois é para ir além da simples leitura que o letramento literário é importante no processo educativo, especialmente na infância, como uma experiência com um potencial que contribui para o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e da ampliação de seu repertório social e cultural.

Na Educação Infantil, esse contato com a literatura deve ir além de práticas simples ou ilustrativas, é importante que a leitura tenha um papel que enriqueça a formação da criança, respeitando o direito da criança, à construção de sentidos. Mas o que prescrevem os documentos do saber? Como apresentam/orientam o trabalho com a literatura desde os primeiros anos da infância, destacando como um eixo estruturante das práticas pedagógicas? E as orientações curriculares como são interpretadas pelas docentes?

Diante desse contexto, a presente pesquisa tem como objetivo **analisar as competências previstas na proposta curricular voltada à formação do leitor literário na Educação Infantil e as crenças/concepções docentes acerca da formação do leitor literário na primeira infância.**

A escolha por investigar o currículo e as práticas docentes fundamenta-se a partir da importância de compreender as aproximações e distanciamentos entre o que está prescrito nos documentos curriculares e o que se efetiva nas possíveis práticas pedagógicas. Espera-se, com isso, contribuir para o fortalecimento do trabalho com a literatura na Educação Infantil, reconhecendo os professores como sujeitos ativos na construção de propostas que valorizem a leitura literária como direito e como uma experiência formadora.

Marco teórico

1. O letramento literário

Segundo Corsino (2010), o conceito de literatura infantil tem como marco inicial a criação de histórias fantasiosas, como os contos de fadas, por exemplo *Cinderela*, que

ganharam força durante a Idade Média. No entanto, nessa época, ainda não existia uma concepção de criança como sujeito em desenvolvimento integral ou em formação crítica; essa compreensão só viria a surgir mais tarde. Diante disso, estabeleceu-se uma clara separação entre a literatura destinada a adultos e aquela voltada às crianças, o que acabou conferindo à literatura infantil um status inferior, com menos prestígio, visibilidade e relevância social. Com o passar do tempo, as mudanças nas concepções de infância, de literatura e no próprio contexto educacional levaram a uma reavaliação do papel da literatura infantil na escola, e assim, como destaca Colomer (2007), tornou-se necessário ressignificar as propostas pedagógicas relacionadas à literatura, adotando novas estratégias e mediações que considerem a criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem. Portanto, se torna indispensável o reconhecimento da potencialidade da literatura nesse processo, compreendendo que o ato de ler não se limita à formação do letramento literário. Partindo desse ideal, a literatura possibilita um olhar crítico que nos ajudará a confrontar a realidade em que vivemos (Silva, 2022) além de se ter como objetivo a formação da pessoa, a humanização, ligada à construção da socialização e criticidade das obras literárias (Colomer, 2007).

Atualmente o conceito de letramento literário vai além da simples leitura do texto literário ou um livro, neste sentido, Cosson (2022, p. 17) nos diz que “a literatura é uma experiência a ser realizada”, portanto a literatura é capaz de proporcionar um envolvimento único com o universo das palavras ainda na primeira infância, sendo algo além do simples ato de ler. Neste contexto, o professor se torna a ponte entre a criança e o livro, pois é o professor quem escuta ativamente as sugestões e faz a seleção dos livros, conduzindo-os por um caminho ainda desconhecido com o objetivo de ampliar horizontes, considerando que é um processo democrático, valorizando a diversidade cultural das crianças e sem desconsiderar as possibilidades existentes (Cosson, 2022, p. 32-35).

Ademais, para Corsino (2010) é necessário organizar uma proposta de letramento literário que torne esse processo leve e atrativo, considerando a escolha dos livros e a construção de uma *ambiência*, ou seja, a leitura depende de um ambiente favorável em que o leitor tenha espaço tanto para a escuta quanto para a expressão. Além disso, a criança precisa estabelecer conexões entre o texto e suas próprias vivências e nesse processo, a mediação do adulto é necessária, pois é ele quem organiza o ambiente da leitura e quem empresta a voz ao texto, por meio de gestos, entonações e intervenções, o mediador influencia a maneira como a criança pode interpretar o texto e constrói junto com ela seu percurso como leitora.

2. A infância e a formação do leitor literário

Ao longo do tempo, as visões sobre a infância evoluíram. Coelho (2000) afirma que a criança é vista como um ser em formação, cujo potencial deve ser desenvolvido em liberdade, porém com a devida orientação para que alcance sua plena realização. Logo, entendemos que ela é um sujeito pleno, com suas próprias características, necessidades, desejos e formas de interagir com o mundo.

Essa nova compreensão da criança nos mostra diretamente a forma como entendemos a literatura a ela destinada. Para Nelly Novaes Coelho, a literatura infantil se define como:

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

Coelho (2000) reitera que ela não deve ser vista como um gênero menor ou apenas pedagógico, mas sim como uma manifestação em forma de arte que dialoga com uma realidade. A valorização da literatura infantil, ainda segundo a autora, representa uma conquista recente, pois se trata de um fenômeno significativo e de grande importância tanto na formação das mentes infantis quanto no desenvolvimento cultural da sociedade. Nesse contexto de reconhecimento do valor da literatura infantil, aparece o conceito de letramento literário. Atualmente, diretrizes educacionais como a BNCC (2018) reforçam que a literatura infantil é bem mais do que uma ferramenta para aprender a ler, mas sim um caminho para desenvolver a imaginação, o senso crítico e o conhecimento de diferentes culturas e realidades, ao mesmo tempo em que a criança descobre o prazer e a riqueza do universo literário. O letramento literário, ao reconhecer o valor desse gênero, amplia a compreensão de que a literatura infantil contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

O termo “Letramento Literário” ganhou destaque no Brasil a partir da apresentação da professora Graça Paulino em 1999, durante a 22^a Reunião Anual da ANPED, realizada em Caxambu, Minas Gerais. No primeiro momento o grupo era responsável pelo Grupo de Pesquisas Infantil e Juvenil, mas logo foi modificado para Grupo de Pesquisas do Letramento Literário (GPELL), visando ampliar a integração da literatura no contexto da cultura escrita. Com essa mudança foi possível reforçar a importância da leitura literária e a formação de leitores, especialmente no ambiente escolar e nas bibliotecas (Oliveira, 2015). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) aponta a importância de respeitar a curiosidade, a

imaginação e a criatividade na Educação Infantil. Dessa forma, a literatura se torna uma ferramenta relevante para enriquecer o desenvolvimento das experiências infantis e promover o contato das crianças com a linguagem escrita de maneira mais significativa. Essa visão está alinhada com a BNCC (2018), que destaca a importância da interação e do diálogo na formação do leitor literário. Para Silva (2022, p. 23),

"O letramento literário é como uma prática social de (re)construção de sentidos para as obras literárias, consideramos que esse processo se realiza como um ato, estritamente, individual, mas, sobretudo, como um compartilhamento entre indivíduos-leitores."

Essa perspectiva nos mostra que a construção dos sentidos literários ocorre de maneira mais efetiva quando há interação entre os leitores. Práticas como rodas de leitura, debates em sala de aula e troca de ideias sobre os textos acabam enriquecendo essa experiência de leitura, como também afirma Brandão (2011) ao dizer que as crianças precisam ser ensinadas sobre o que devem fazer em uma roda de leitura, para que dessa forma seja participantes ativas desse momento. A escola, nesse sentido, tem um papel que vai além de ensinar a ler as palavras: ela precisa criar oportunidades para que as crianças compartilhem o que entenderam e construam juntas o sentido das histórias. Nesse processo, o professor tem um papel muito importante como mediador, pois ele promove a reflexão crítica e motiva o compartilhamento das experiências de leitura, sendo o contato da criança com a história mediado pelo professor, que pode ler, cantar ou narrar, implicando, como afirma Brandão (2011), em uma proximidade física entre quem conta e ouve, além das demais interações que surgem em um ambiente simbólico.

O letramento literário na infância é um processo que vai além da simples identificação de textos, envolve a construção de sentidos e a interação social, a valorização da literatura infantil tem crescido, sobretudo por seu potencial de contribuir com a formação de leitores críticos na primeira infância. A escola, ao valorizar a leitura como uma prática que se faz junto, no qual permite que a criança experimente a literatura como um espaço de descoberta, reflexão e prazer, preparando-a para uma relação significativa com a leitura ao longo da vida, não sendo suficiente o contato direto com os livros, se faz necessário que o educador se coloque como mediador na entrada da criança nesse universo (Brandão, 2011). Como observa Soares (*apud* Silva, 2022), a leitura no ambiente escolar carrega um propósito pedagógico, diferenciando da leitura espontânea e prazerosa que ocorre fora desse contexto.

3. Saberes docentes

Entendemos que os saberes docentes, assim como aponta Tardif (2010), são compostos de diferentes elementos, entre esses elementos, se destacam os saberes curriculares, provenientes dos documentos oficiais, propostas e orientações, que se fazem presentes no planejamento e atuação dos professores. Assim, é importante verificarmos o que os currículos apresentam acerca das habilidades e competências que devem ser desenvolvidas desde a educação infantil, principalmente no que diz respeito ao letramento literário, entendendo esse processo como parte da formação integral da criança. Para isso, os saberes docentes nos ajudam a entender como suas práticas são planejadas, visto que não surgem apenas pelo conhecimento teórico ou entendimento do conteúdo, mas também resulta da jornada cotidiana e das condições trabalhistas que são oferecidas (Cordeiro, p. 25). Por este motivo Schön (1995), defende a ideia de que apesar de utilizar conhecimentos teóricos, a prática pedagógica exige do professor conhecimentos construídos no cotidiano para lidar com as demandas que surgem no dia a dia. O professor, ao agir e refletir sobre suas ações, integra os saberes científicos e os saberes da experiência dos seus educandos. Desse modo, o presente estudo busca compreender, a partir da escuta desses profissionais, quais saberes e concepções orientam seu planejamento e interferem em sua prática pedagógica relacionada ao letramento literário.

Como aponta Tardif (2010), por muito tempo os saberes dos professores foram desvalorizados, se restringindo somente a um “agente de transmissão”, “depósito” ou “objeto” de conhecimento, mas não como produtores de saberes plurais e legítimos quanto à prática. Esse pensamento é reforçado pelos saberes das disciplinas e curriculares, que entendem que o professor aprende um conteúdo e transmite, culturalmente reforçado pelas escolas que impõe esse tipo de modelo.

Já os saberes relacionados à formação profissional se originam a partir das universidades e seu corpo de formadores, que assumem um papel de produção e legitimação dos saberes científicos e pedagógicos como um certificado de competência profissional, mas para Tardif (2010), na verdade, os saberes profissionais orientam a prática, mas a prática pedagógica não é exclusivamente proveniente deles.

Em contrapartida, o autor supracitado, esclarece que os professores priorizam os saberes provenientes da prática e experiência, pois apesar de surgir no cotidiano, é no dia a dia que são valorizados e afirmados, deste modo, acabam por fundamentar a prática. Para Tardif (2010), o saber da experiência se constitui como um conjunto de saberes práticos, atualizados

e que não provém da formação docente ou currículos, eles se integram à prática, a partir dele os professores interpretam, compreendem e orientam seu cotidiano profissional.

Além dos saberes curriculares, profissionais e da experiência, Tardif (2010) aponta para outros saberes, como os disciplinares, que no contexto do letramento literário na educação infantil se constitui como o domínio da literatura infantil, dos gêneros literários e das teorias sobre leitura e interpretação. São conhecimentos adquiridos em sua maioria na formação acadêmica, mas que precisam ser ressignificados na prática pedagógica. Ademais, é importante destacar os saberes pedagógicos, que são métodos, práticas, técnicas e abordagens que o mediador utiliza para alcançar o universo das crianças, tornando compreensível um determinado conteúdo, como por exemplo, a mediação da leitura, escolha de obras significativas e experiências de leitura que são proporcionadas às crianças.

Tardif (2010) aponta que todos estes saberes são socialmente construídos, nenhum saber docente acontece isoladamente, pois a prática pedagógica envolve a articulação entre os diversos conhecimentos, uma vez que são reelaborados de acordo com as questões que surgem. Desse modo, quando se trata do letramento literário na educação infantil, é fundamental considerar a variedade de saberes docentes e compreender como eles se relacionam, uma vez que o letramento literário vai além da decodificação e exige que o professor utilize dos mais variados saberes desenvolvendo sua capacidade de refletir criticamente sobre sua mediação.

4. Descrição das orientações do currículo

A Política de Ensino da Rede Municipal do Recife para a Educação Infantil proposta em 2021, baseada na BNCC de 2017, é um currículo elaborado com os campos de experiências Eu, o Outro e o Nós, Corpo, Gestos e Movimentos, Traços, Sons, Cores e Formas, Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação, Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações, que visam atender aos direitos de aprendizagem dos bebês, crianças pequenas e crianças em idade de pré-escola. É importante esclarecer que o currículo da RMER também agrupa sugestões de vivências para cada objetivo proposto nas diferentes faixas etárias. Para a elaboração de um currículo para a Educação Infantil, a RMER comprehende a criança como

“sujeito de direitos, presentes nesta proposta, afirma que a aprendizagem, e o desenvolvimento no processo educativo têm, por base, a relação da criança com o outro, em contextos intencionalmente planejados, com respeito à

especificidade de cada faixa etária, promovendo vivências que favoreçam à expressão de seus desejos, opiniões e ideias na singularidade da criança, em pensar, compreender, e agir no mundo.” (Política de Ensino RMER, 2021 p. 27)

Nesta presente análise do currículo da RMER, focaremos na faixa de crianças pequenas do grupo III, com o objetivo de identificar os direitos de aprendizagem, objetivos e vivências que envolvem literatura infantil, contribuem para o letramento literário e fornecem orientações para a prática pedagógica de letramento dos professores em sala de aula.

Observamos o primeiro apontamento para utilização de livros no campo de experiência O Eu, O Outro e O Nós, quando traz como direito de aprendizagem expressar suas necessidades, desejos e emoções no qual o grupo III já pode aprofundar essa temática em suas vivências, tendo como sugestão o uso de um livro de banho, mas tendo como objetivo principal a estimulação pelo prazer no banho, ou seja, o livro sendo utilizado com uma finalidade específica. Há ainda a sugestão de vivência, neste mesmo campo de experiência, a contação de história de diferentes povos, e dos objetos por eles utilizados, como direito de aprendizagem conhecer-se, que será aprofundado no grupo III, reforçando a ideia da leitura com um finalidade única e objetiva: abordagem de um conteúdo.

Disto isso, é possível observar que neste campo de experiência existem apenas sugestões de vivências com utilização de literatura infantil com objetivo de promover uma determinada aprendizagem, sendo carente de vivências que apontam para o letramento literário, formação de leitores iniciantes ou instrumentos literários que estimulam o contato com livros de forma autônoma para a criança, pois Coelho (2000) esclarece que a literatura infantil não deve ser vista somente em casos de ensino pedagógico, mas como uma verdadeira manifestação artística que se relaciona com a realidade das crianças.

No campo da Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação, o currículo aborda como um dos direitos de aprendizagens, a contação e leitura de histórias ou poesias, com o objetivo de desenvolver a capacidade de escutar em situações de interação com o meio, mas se contradiz quando sugere uma vivência em que se utilize a narrativa das próprias crianças nas rodas de conversa. Portanto, apesar de apontar para o desenvolvimento da escuta ativa, tal objetivo poderia dar margens para o desenvolvimento do letramento literário, pois o mediador poderia potencializar o momento em roda escolhendo um livro de preferência das crianças, dando vez também as interpretações das crianças durante o manuseio do livro, possibilitando perguntas para inferências e estimulação da leitura como aponta Cosson (2022).

Mas de forma positiva no mesmo eixo, o currículo traz como o direito de explorar, o objetivo de experiências com diferentes gêneros textuais e ampliar o repertório de palavras no reconto de histórias sendo ambos aprofundados no grupo III, ou seja, embora as crianças ainda não leem convencionalmente, o currículo abre margem para exploração apontando para o letramento literário, pois permitirá que a criança de forma autônoma adentre neste campo, ampliando seus conhecimentos e escola, ao valorizar a leitura como uma prática que precisa ser estimulada, permite que a criança experimente a literatura como um espaço de descoberta, reflexão e prazer, preparando-a para uma relação significativa com a leitura ao longo da vida, e como nos diz Cosson (2011), “a literatura como uma experiência a ser vivida”. Para afirmar esta mesma ideia, o próprio currículo traz mais a frente como objetivo de aprendizagem o “(EF22) Familiarizar-se com a leitura, e a produção de textos orais e escritos, mesmo sem ler e escrever convencionalmente.”

Metodologia

A presente pesquisa possui como objetivo investigar as competências previstas na proposta curricular voltada à formação para o letramento literário na educação infantil da rede municipal da Prefeitura do Recife. Adotamos uma abordagem qualitativa, com características exploratórias e descritivas. De acordo com Gil (2010), "as pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática", esse delineamento permite não apenas entender os aspectos teóricos do tema, mas também explorar as práticas pedagógicas e os desafios envolvidos na efetivação dessa formação.

A escolha por essa abordagem se caracteriza pela análise documental do currículo de Recife para a educação infantil, que utiliza de fontes primárias para fins de uma análise do conteúdo (Bardin, 1970) a partir das categorias definidas com base na BNCC e referenciais de literatura sobre letramento literário.

A pesquisa contou com a participação de três educadoras de Educação Infantil, que atuam com turmas do Grupo III, em três escolas diferentes da rede pública municipal do Recife. Essa escolha se baseia no fato de que esse grupo é diretamente contemplado pelas diretrizes curriculares que orientam a formação do leitor literário desde os primeiros anos de vida. Além disso, ao incluir diferentes educadoras de unidades diversas, buscamos representar uma variedade de contextos pedagógicos e socioculturais. Essa diversidade enriquece a análise dos dados e ajuda a compreender como diferentes realidades influenciam

as práticas de leitura na Educação Infantil. Como critério de seleção, as educadoras precisam ter, formação em pedagogia e ser professor efetivo da rede.

As entrevistas foram realizadas de forma presencial e virtual (via Google Meet), conforme a disponibilidade das participantes. As três educadoras entrevistadas se disponibilizaram mediante um Termo de Consentimento Livre Esclarecido - TCLE para participação da pesquisa, tendo as suas identidades preservadas conforme os princípios éticos exigidos, garantindo o anonimato e a confidencialidade das informações fornecidas. Utilizou-se um roteiro semi-estruturado como instrumento de coleta de dados, permitindo a organização das perguntas e, ao mesmo tempo, oferecendo liberdade para que as educadoras compartilhassem suas experiências e reflexões de maneira livre e espontânea. A partir das entrevistas, buscamos compreender as concepções das educadoras sobre a leitura literária, alinhando-as às orientações da proposta curricular da rede municipal do Recife e à BNCC. Também analisamos as estratégias e ferramentas utilizadas, comparando-as com os conceitos apresentados por autores que discutem a formação do leitor literário.

Após a fase descritiva, foram feitas análises que teve como base nos instrumentos de análise documental e análise de conteúdo de Bardin (2011, *apud* Santos, 2012). Para a análise do currículo, utilizamos a classificação do documento de acordo com todas as orientações que apontam para o letramento literário, buscando uma representação organizada dessas diretrizes, para que pudessem ser posteriormente consultadas e relacionadas com os dados obtidos nas entrevistas. Ainda neste sentido, utilizamos o segundo instrumento de análise de conteúdo de Bardin (*apud* Santos, 2012), voltado à análise das entrevistas, com foco nas respostas fornecidas pelas participantes.

A definição antecipadamente das categorias teve como objetivo direcionar e organizar a análise das respostas, assegurando de acordo com os objetivos da pesquisa. As categorias estabelecidas consistiram aspectos centrais da investigação, como:

- A mediação do professor, que envolveu as estratégias utilizadas pelas docentes durante os momentos de leitura, incluindo a preparação, condução e interação com as crianças;
- A ambientes e os espaços de leitura, considerando as condições estruturais, o ambiente e o acesso ao acervo literário;
- As concepções sobre o letramento literário, a partir da forma como as educadoras compreendem esse processo em sua prática cotidiana;
- Os saberes docentes, relacionados à ligação entre formação inicial, continuada, experiências profissionais e adaptações realizadas no cotidiano escolar.

Ainda assim, permanecemos atentas às possibilidades de aparecerem comentários

importantes nas falas, que possam acrescentar ou fortalecer as categorias iniciais, reconhecendo a riqueza das experiências relatadas pelas participantes e a importância de considerar contribuições que fortaleçam a análise.

As falas foram tratadas de forma a organizar os dados conforme os referenciais teóricos do presente estudo, além de observar se as respostas apresentavam relação com as hipóteses levantadas. Por este motivo, para o autor, a análise do conteúdo deixou de ser apenas descritiva e passou a usar a inferência, por meio de análises e “estas inferências procuram esclarecer as causas da mensagem ou as consequências que ela pode provocar” (Bardin *apud* Santos, 2011).

Quadro 1 - Caracterização das Educadoras

NOME FICTÍCIO	IDADE	TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	GRUPO EM QUE TRABALHA	FORMAÇÃO
E1	36	10 ANOS	G III	Graduação em Enfermagem e Pedagogia. Especialização em Educação e Tecnologia, Educação Especial, Educação Infantil e Pedagogia Hospitalar.
E2	25	1 ANO	G III	Graduação em Pedagogia. Especialização em Educação para as relações Étnico-raciais.
E3	35	6 ANOS	G III	Graduação em Pedagogia. Especialização em Educação Especial e Inclusiva.

Análise e Discussão de Dados

1. As experiências de leitura na educação infantil: a formação do leitor iniciante

As entrevistas realizadas com 3 professoras do grupo III da educação infantil da rede municipal do Recife evidenciou uma prática pedagógica de letramento literário positiva, no que diz respeito à aplicação de livros infantis no planejamento, além do uso do currículo da rede para guiar as vivências. Ademais, foi possível observar estratégias antes, durante e após a leitura, como músicas, perguntas para inferências, manuseio do livro e contação de histórias em pares. Tais práticas, segundo as professoras, geram entusiasmo nas crianças, de forma que elas passam a pedir para que a docente conte alguma história ou repita uma que já foi lida anteriormente, revelando práticas significativas de leitura ainda na primeira infância.

O letramento literário na educação infantil se constitui para além da interpretação de códigos e caminha para a construção de saberes por meio da interação entre pares e a literatura. Tal perspectiva visa compreender a literatura como um instrumento promotor de sensibilidade, escuta, atenção e reflexão para crianças pequenas. Dito isso, a escola exerce um papel fundamental de proporcionar um espaço propício para que as crianças possam compartilhar suas experiências, desenvolver narrativas e criar uma relação significativa com os livros.

Ao analisarmos o relato da E1 da educação infantil, que diz:

[...] eu iniciei aquela leitura que é explorar a capa do livro com as crianças, os autores na capa, as cores, os desenhos, quem são as pessoas com o nome na capa, ai a gente vai envolvendo a criança nessa chamada para a história, no final a gente faz o reconto com os alunos para eles fazerem a releitura, a reflexão, e a moral da história com as perguntas.

Neste momento observamos uma prática pedagógica alinhada a essa concepção de letramento literário. A professora relata um trabalho que começa antes da leitura do livro, quando explora com as crianças a capa do livro, nome dos autores e os elementos gráficos que o livro traz. Esse momento inicial é um convite à imaginação e à curiosidade, despertando o interesse da criança e situando-a como parte ativa do processo de leitura. Além disso, a professora valoriza o reconto da história e a discussão sobre sua moral, promovendo assim a reflexão e o compartilhamento de ideias entre os pequenos leitores. Outro aspecto importante que a E1 traz e observamos na prática relatada é o papel do professor como mediador da leitura:

[...] eu dou o livro para as crianças terem acesso, peço para passarem de mão em mão para cada um pegar o livro. Também

comece a ter uma prática, nessa creche específica porque lá tem uma quantidade maior de livros, a questão da tecnologia da leitura, o manuseio do livro, que temos que passar a folha da direita para a esquerda, que a gente começa a ler da esquerda para a direita, que aquele monte de letrinhas formam palavras e as palavras formam frases e também a questão da leitura visual, a leitura de imagens né, porque eles praticam a leitura independente se estão alfabetizados ou não, eles são totalmente capazes de compreender uma sequência lógica e formar uma história na cabeça deles e contar essa história.

Longe de ser apenas um transmissor do conteúdo, o educador atua como alguém que guia, incentiva e instiga o pensamento das crianças, como afirma Cosson (2022).

Essa concepção se concretiza nas práticas relatadas pelas educadoras entrevistadas, principalmente quando mencionam estratégias que vão além da simples leitura como a mediação por meio de gestos, reconto e a valorização das interpretações das crianças. Percebe-se, que os princípios discutidos por Cosson se fazem presentes nas vivências cotidianas, mesmo que por vezes de maneira intuitiva ou não nomeadas teoricamente pelas docentes. A utilização de músicas antes e depois da leitura, por exemplo, estabelece uma prática que contribui para a criação de um ambiente simbólico, lúdico e acolhedor, onde a escuta atenta e a imaginação são valorizadas. A professora também destaca a importância do manuseio do livro, ensinando às crianças que se lê da esquerda para a direita, que as letras formam palavras e que as imagens contam histórias. Essa introdução ao universo do livro físico, muitas vezes negligenciada, é fundamental para o desenvolvimento da autonomia leitora e da familiaridade com o objeto livro. Mesmo sem estarem alfabetizadas, as crianças são incentivadas a praticar a leitura visual, construindo sequências a partir das imagens e recontando as histórias com suas próprias palavras, uma construção de sentido.

Por fim, observa-se o desenvolvimento da chamada "atitude leitora", quando a criança demonstra interesse em folhear um livro, imitar o comportamento do adulto leitor, apontar palavras com o dedo ou fingir que está lendo. Esses gestos são sinais claros de que a leitura está se tornando parte do universo simbólico da criança, contribuindo para a formação de um leitor crítico, sensível e autônomo. Em síntese, o trabalho da E1 evidencia como o letramento literário na educação infantil vai muito além do ensino formal da leitura. Trata-se de criar experiências significativas com os livros, nas quais a criança é protagonista, constrói sentidos coletivamente e desenvolve uma relação afetiva com a literatura. É nesse ambiente de escuta, troca e encantamento que nasce o verdadeiro leitor.

2. Práticas e potencialidades

Com base no conceito de Corsino (2010) sobre letramento literário na infância, podemos estabelecer uma análise que demonstra como as práticas das professoras entrevistadas dialogam diretamente com os princípios de mediação, ambiência e envolvimento afetivo no momento da leitura. O autor destaca que o letramento literário exige não apenas o contato com o texto, mas a criação de um ambiente propício, leve e significativo, onde a criança possa escutar, se expressar e estabelecer vínculos com o que ouve. Essa experiência deve ser mediada por um adulto que, por meio da leitura em voz alta, de entonações e gestos, contribui para a construção de sentido e para o desenvolvimento do gosto pela literatura.

Ao analisar as práticas das professoras E1 e E2, ambas demonstram compreender a importância de criar uma ambiência acolhedora e simbólica para a leitura, como propõe Corsino. Elas iniciam a leitura com músicas que marcam o início da “hora da história”, um ritual que ajuda a criança a compreender que aquele é um momento especial, diferente dos demais, e que exige atenção, imaginação e escuta ativa. A E1 usa a cantiga *Hora da historinha, oba!*, reforçando a expectativa positiva e criando um clima de encantamento. A E3 também utiliza uma música autoral que envolve rima e ritmo *Toque, toque, toque. Quem está aí? Uma linda história que agora vai surgir. Todos bem quietinhos para ouvir a história que Rafa vai contar*, além de envolver os nomes dela e dos alunos, promovendo vínculo afetivo. Esses rituais são formas eficazes de gerar pertencimento e de preparar emocionalmente a criança para se envolver com a narrativa, o que está diretamente ligado ao conceito de “ambiente favorável” discutido por Corsino.

Ademais, é fundamental destacar a importância dos espaços específicos de leitura, como a biblioteca escolar, que geralmente conta com um acervo acessível às crianças. Esses locais possibilitam não apenas a leitura no próprio ambiente, mas também o empréstimo de livros para leitura em casa. A fala da professora E2 ilustra bem essa dinâmica:

[...] Nessa biblioteca, eles têm, assim, um livro acesso, por exemplo, pra levar um livro pra casa, alguma coisa do tipo, as crianças podem ir lá, pegar um livro pra ler aqui mesmo, e funcionar, sabe? Sim, eles têm livre acesso. Eles podem chegar na biblioteca e pegar o livro, a hora que quiser, e levar pra casa também. A professora da biblioteca que fica lá, ela faz esse controle, né? Mas, assim, a qualquer momento, as crianças e suas famílias podem chegar lá e pegar o livro, levar. Escolher. Muitas

vezes eles fazem isso, né? Eles levam o livro, chegam, escolhem e depois voltam. Vai na pasta e depois voltam.

Esse relato evidencia a relevância de espaços organizados para a prática da leitura e o empréstimo de livros, além de revelar o potencial da leitura de alcançar os lares e envolver as famílias. Reforça-se, assim, a compreensão de que o ato de ler não se limita ao ambiente escolar, podendo ser uma ponte entre a escola e o convívio familiar, fortalecendo os vínculos afetivos entre crianças e adultos.

Entretanto, é possível observar os impactos na organização da ambientes quando não se tem um espaço propício para leitura, como relata a E3:

[...] Só tem uma dificuldade lá que não tem espaço. É tudo dentro da sala. E isso me deixa bem angustiada. E lá eu me deparei só com uma sala fechada. Uma creche 100% fechada e climatizada. E deixa as crianças muito ansiosas. Até eu. Porque aquela luz artificial o tempo inteiro, né? O teto não é nem branco, porque é exposto à ferragem. É um prédio antigo, né? Então, ele foi adaptado para ser uma creche. Mas não tem estrutura. Então, assim, eu tento adaptar tudo para dentro daquele quadrado ali. Que é péssimo. Eu acho péssimo. Eu só aguento porque eu passo um horário. Dois horários ali. Falei, eu não ia aguentar porque era muito fechado.

O espaço, sendo também um educador, pode limitar ou contribuir para que as crianças tenham experiências significativas, neste caso, ele limita no que diz respeito às propostas que a professora leva para a turma, sendo limitadora.

A autora enfatiza que a mediação do adulto durante a leitura é essencial para a criança construir significado e conectar o texto à sua vivência. Essa mediação não se limita à leitura literal, mas envolve expressividade vocal, gestos e pausas, elementos que intensificam a recepção da obra e influenciam a interpretação do texto pela criança, nesse sentido, o contato da criança com a história é profundamente marcado pela presença do professor, que pode ler, cantar ou narrar, estabelecendo, como afirma Brandão (2011), uma proximidade física entre quem conta e quem ouve, além de possibilitar interações afetivas e simbólicas próprias desse momento partilhado. As professoras não descrevem diretamente seus gestos e entonações, mas suas práticas revelam uma mediação ativa e envolvente, pois a E1, ao cantar com os alunos antes e depois da leitura, demonstra uma preocupação com o ritmo da experiência, reforçando a atenção e a escuta. A E3, além da música inicial, também atua no pós-leitura, fazendo perguntas que convidam à reconstrução da história, uma estratégia fundamental para

estimular a memória, a atenção e o pensamento narrativo da criança. Esse momento de retomada por meio de perguntas como *Quem eram os personagens?* ou *O que aconteceu no final?* permite que a criança estabeleça conexões com a narrativa e com sua própria experiência, ponto central no pensamento de Corsino. Além disso, valoriza-se o esforço interpretativo, mesmo das crianças que ainda não consigam responder plenamente, respeitando seus tempos e processos de desenvolvimento.

Apesar das limitações em seus contextos diversos, as professoras entrevistadas buscam formas de vencer as limitações que surgem no cotidiano das escolas, como por exemplo, a falta de livros, como relata a E3:

E leio histórias. Leio muita, muita história. Muita. Às vezes não tem na creche, aí eu baixo o livro, eu consigo em PDF, a menina, isso aí não falta lá material. A menina imprime, colorido, e aí eu faço a contação mostrando as imagens. Para respeitar também o autor do livro. Mas, por exemplo, quando eu não encontro uma história do jeito que eu quero, jogo lá no GPT, crio uma história assim, descrevo o que eu quero na história, e aí eu faço os personagens, com objetos às vezes até não estruturados para fazer a contação de história.

Ou seja, é uma prática repleta de potencialidades, pois a professora, além de atuar como mediadora, atua como curadora e mediadora, demonstrando uma responsabilidade com o acesso aos livros e materiais que muitas vezes a escola não disponibiliza. Portanto, é uma prática sensível, ao buscar superar desafios para que as crianças tenham acesso, reforçando o papel da literatura como uma linguagem importante e afetiva na educação infantil.

3. Os saberes docentes na prática

É de extrema importância analisar os relatos das professoras que atuam com turmas do grupo III, é possível identificar a presença de diferentes saberes docentes conectados no cotidiano escolar, conforme discutido por Tardif (2010). O autor destaca que os saberes dos professores não são formados apenas pela teoria, mas através da experiência adquirida nas práticas da profissão, pelas condições de trabalho e pelo convívio com outros profissionais. Apesar das educadoras afirmarem utilizar o currículo da rede, suas práticas são carregadas de experiências na educação infantil, acertos e erros de acordo com o perfil da turma. Como afirma a E2: “*eu vou muito pelo plano de ensino da REDE, mas as práticas daqui também ajudam muito a construir esse planejamento, as práticas das professoras, e aí dentro disso*

eu vou particular o plano de ensino e vejo, sabe?.”

A E3 também menciona que aprendeu bastante na universidade, especialmente nos aspectos teóricos, mas ela reforça que a prática depende do perfil de cada profissional e das vivências: “*A graduação é onde eu realmente acredito que a gente aprendeu bastante. E eu acredito que também tem a ver com o perfil do professor.*” Essas falas que reforçam o conceito de saberes diversos e situados defendido por Tardif (2010), ao mostrar que o professor não atua apenas como um sujeito transmissor de conhecimentos estabelecidos, mas como um sujeito que adapta, interpreta e relaciona o currículo à realidade e às condições das instituições, e também articula com às necessidades das crianças. Tornando-se então, um profissional reflexivo, que pensa na sua prática a partir de situações reais e imprevisíveis.

A E2 destaca que o planejamento e a escolha das estratégias em sala de aula são ajustados de acordo com sua observação e a partir do seu olhar atento para as crianças:

A minha prática tem muito do que eu carrego. Muito também vendo que a gente aprende aqui com as crianças, sabe, com a prática de outras professoras, com o planejamento de outras professoras, o que funciona, o que não funciona, as crianças também vão dizer muito o que é que funciona, o que elas se interessam, o que não. Então acho que é vivendo, estando com as crianças, que a gente vai experimentando, assim, o que é que funciona, o que a gente pensou e funciona e o que não dá certo.

A escuta ativa do cotidiano revela um saber que não forma exclusivamente da formação acadêmica, mas um saber que é produzido no fazer diário, como Tardif afirma ao tratar dos saberes da experiência.

A E1 destaca que, embora tenha participado de várias formações, é na construção, preparação e execução das propostas pedagógicas que o conhecimento se concretiza:

Antes da gente executar o planejamento nós pesquisamos, lemos os livros, vemos os vídeos, tipo, a gente faz um ensaio da nossa aula, a gente não chega e faz, a aula que é planejada é muito melhor executada, a aula do professor que planeja é muito melhor, o professor que não planeja pode até dar uma aula boa mas o professor que planeja vai ter um resultado melhor da turma.

A E3, por sua vez, relata que cria os próprios recursos para realização da contação de histórias, utilizando materiais simples e do dia a dia, conforme a demanda da turma e do contexto da proposta:

Eu costumo organizar assim: levo um objeto que faz parte da história, por exemplo, um paninho, que representa um personagem que dorme. A história gira em torno disso. O paninho some, e todos os amiguinhos do personagem ficam procurando por ele. Eu levo um paninho, parecido com o da história e as crianças adoram!

Uma prática que demonstra um saber que está além da formação inicial e do planejamento formalmente. É um saber que envolveu criatividade, adaptação e observação das condições reais do seu trabalho docente, conforme propõe Schon (1995).

Já a E1 apresenta como os saberes também são construídos em consideração a suas limitações pessoais, como no caso de sua deficiência visual, que exige que adapte sua prática de trabalhar com a leitura:

Eu tenho uma limitação, adoro contar histórias, mas eu tenho uma limitação visual muito grave, eu uso lentes mas eu tenho 18 graus no olho direito, estou na fila do transplante de córnea e tenho baixa visão, ai eu tenho uma dificuldade de ler livros com letras pequenas, então isso restringe meu trabalho com leitura dentro da escola, então as vezes eu me sinto limitada pela minha deficiência, mas o que não impede que os momentos sejam proveitosos.

Essa fala mostra que os saberes docentes surgem da necessidade de resistir aos desafios reais das práticas escolares, e que a experiência do docente não pode ser ligada às suas condições subjetivas ou materiais, como discute Tardif (2010).

Além disso, a colaboração e experiências com outros educadores e a participação em formações oferecidas pela rede de ensino foram destacadas como fontes importantes de aprendizagem e a troca de saberes, indicam a relevância do conhecimento construído coletivamente. Com base nessas falas, observamos que as práticas pedagógicas das educadoras se asseguram em saberes provenientes da formação inicial, mas também de saberes que são produzidos diariamente pelas experiências, reflexão a sua prática e uma interação com o contexto escolar.

São elementos que afirmam que os saberes docentes são dinâmicos, organizados e múltiplos, motivados não apenas pelas teorias e currículos, mas também pela escuta ativa as crianças, pelos ajustes às realidades estruturais de cada instituição e pela criatividade das educadores em transformar o momento de leitura em um momento significativo e com

experiências.

4. As estratégias e o currículo da Rede

Ao realizar entrevistas com três professoras da Educação Infantil da Rede Municipal do Recife, foi possível observar diferentes formas de articulação entre o planejamento docente e os documentos curriculares oficiais. As professoras E1 e E2 mencionam utilizar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo da Rede Municipal como base para definir os objetivos de aprendizagem. No entanto, ambas não citam o uso das sugestões de vivências propostas pelo currículo, optando por experiências próprias, adquiridas em sua trajetória como leitoras e educadoras na Educação Infantil. Esse dado sugere uma possível lacuna na apropriação prática das propostas curriculares, tanto pela ausência de indicadores mais detalhados nos objetivos, quanto por uma resistência, ainda que sutil, ao modelo sugerido institucionalmente.

Ao analisar o trecho do currículo referente ao campo de experiência "Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação", nota-se um tensionamento entre a valorização da leitura literária como direito de aprendizagem e a ênfase nas narrativas espontâneas das crianças. Embora o documento reconheça a importância da leitura de histórias e poesias para desenvolver a escuta ativa, a ausência de uma proposta clara de mediação por parte do adulto pode enfraquecer o papel da literatura como formadora do leitor. Cosson (2022) reforça essa crítica ao argumentar que o contato com obras literárias deve ser mediado de forma intencional e sensível, promovendo não apenas a escuta e oralidade, mas também a imaginação, a interpretação e a formação estética.

A prática da professora E1 exemplifica esse esforço de mediação consciente. Ela relata:

Às vezes a gente pesquisa livros que tenham alguma abordagem e leio aquele livro antes para ver se ele cabe na minha aula, podemos contextualizar o tema ou apenas contar uma história. Na minha sala, do grupo 3, não tem cantinho da leitura nem livros, mas no grupo 4 tem, e eu aproveito essas situações, peço para lerem o livro, e eles leem do jeitinho deles.

Apesar da limitação de espaço físico e materiais, a professora demonstra sensibilidade ao selecionar livros com intencionalidade, seja para contextualizar um tema pedagógico ou simplesmente proporcionar uma experiência estética significativa. Ela também valoriza a autonomia das crianças ao incentivá-las a trocar livros, contar histórias para os colegas e participar da escolha das leituras, promovendo engajamento e pertencimento ao momento literário.

A E3 compartilha uma prática que reforça o papel do livro como objeto de exploração, interação e descoberta. Ela relata:

Geralmente eles pegam o livro, eles leem, eles folheiam, eles olham, né? Eu sempre ofereço o livro depois da leitura para que eles possam olhar mais de pertinho, cada um olhando, né? Agora, não é a gente olhar, ver que a criança está rasgando um livro e deixar, não vai ser assim, sabe? A gente vai fazer intervenção, a gente vai falar para aquela criança cuidar, a gente vai chamar para passar uma fita... Mas assim, não deixar de ter os livros na prateleira por causa disso, né? Então as crianças pegam, passam as folhas, vão lendo, vão interpretando aquelas imagens, mesmo que não seja convencionalmente. Mas estão lendo, estão interagindo com o livro, né? Faz de conta, brincadeira também... E muitos já vão sendo estimulados a ler, a pegar no livro, a ler para o amigo, a contar a história, a entrar na roda.

O relato evidencia uma prática que valoriza o protagonismo das crianças no processo de letramento literário. Ao permitir que explorem os livros livremente, mesmo sem dominar a leitura convencional, a professora estimula a construção de sentidos, o imaginário e a familiarização com o objeto livro, todos elementos fundamentais no início da formação leitora. Além disso, sua postura diante da conservação dos livros revela uma compreensão madura sobre a mediação literária: é necessário orientar e ensinar o cuidado com o livro, mas sem restringir o acesso em nome da preservação do material. Essa perspectiva reforça o direito das crianças ao contato diário com textos literários, como propõe o currículo da Rede Municipal do Recife, e contribui para o desenvolvimento de uma relação afetiva e significativa com a leitura.

A prática descrita também se alinha ao objetivo EF22 da BNCC, que orienta a “familiarização com a leitura e a produção de textos orais e escritos, mesmo sem ler e escrever convencionalmente.” Essa familiarização, como demonstra a professora, ocorre por meio da brincadeira, da imitação, da oralidade e da imaginação, aspectos que não apenas aproximam a criança da leitura, mas também constroem as bases para uma relação duradoura

com a literatura. A familiarização com a leitura, como consta no objetivo da BNCC, pode se relacionar com a fala da E3 ao afirmar que

O mais importante agora é proporcionar o contato com a literatura de várias formas, seja com livros físicos ou por meio da contação de histórias. Eu trabalho muito com isso. Um exemplo é uma atividade que faço com aquarela, sempre envolvendo uma história. Antes de começarmos a pintar,uento a história do Reino das Cores. Ela é um pouco longa, mas as crianças adoram. A narrativa fala de um reino que estava morrendo porque não tinha mais cor. Então, mesmo sem uma intenção direta de alfabetizar, tudo isso já contribui muito para o letramento das crianças pela escuta, pela imaginação, pela linguagem e pela vivência das histórias.

Essas práticas contribuem diretamente para que as crianças entrem em contato com a linguagem literária, mesmo sem ler convencionalmente. A mediação da professora transforma o momento da leitura em uma vivência rica, estética e afetiva, que dá lugar à oralidade, à escuta ativa, à construção de sentido e à apropriação simbólica da linguagem. O relato revela que o letramento literário na Educação Infantil vai muito além da decodificação, trata-se de inserir as crianças em um universo cultural, simbólico e criativo desde cedo, por meio de experiências significativas de leitura e escuta.

É importante destacar que tanto a mediação planejada e sensível (como nas práticas da E1) quanto as experiências autônomas e exploratórias (como na E3) devem coexistir no cotidiano da Educação Infantil. O letramento literário não se reduz à leitura funcional ou utilitária; ele deve ser compreendido como parte do desenvolvimento integral da criança, favorecendo a expressão estética, o pensamento simbólico e a escuta ativa, como propõem Cosson (2022) e os princípios do currículo.

Por fim, os relatos analisados evidenciam que, embora existam desafios estruturais, como a ausência de espaços de leitura em algumas salas, e limitações na apropriação plena dos documentos curriculares, há práticas potentes em curso. Essas práticas demonstram que, mesmo diante de condições adversas, é possível promover experiências significativas de leitura literária quando o professor assume o papel de mediador, curador e provocador de sentidos, como preconiza a perspectiva do letramento literário.

Ao longo desta pesquisa, foi possível perceber que o currículo da Educação Infantil da rede municipal do Recife apresenta uma valorização da literatura infantil como parte importante no desenvolvimento das crianças. No entanto, ao analisarmos como esse currículo se efetiva nas possíveis práticas pedagógicas das educadoras do grupo III, identificamos que ainda existem desafios significativos para que a leitura literária assuma, de fato, um papel fundamental no dia a dia nas escolas.

As entrevistas revelaram que as educadoras reconhecem a importância da literatura, mas na maioria das vezes enfrentam obstáculos relacionados à formações continuadas mais aprofundadas sobre o tema ou até mesmo pela falta materiais e estrutura. Ainda assim, foram identificadas práticas comprometidas com a formação do leitor, como a escolha cuidadosa do livro, a mediação acolhedora e atenciosa e a escuta sensível das crianças durante as leituras.

A análise documental permitiu compreender que o currículo da rede do Recife está em diálogo com as diretrizes da BNCC e com os autores que defendem uma concepção ampliada de letramento literário. Apesar disso, a apropriação dessas orientações pelas educadoras são múltiplas e marcada por diferentes níveis de compreensão e aplicação. Essa diversidade de interpretações revela que, embora existam diretrizes oficiais que valorizam a literatura, ainda há uma divergência entre o currículo prescrito e a prática pedagógica cotidiana. A literatura, muitas vezes, permanece como uma diretriz registrada nos documentos, mas pouco vivenciada no cotidiano escolar, seja por ausência de estrutura, seja pela falta de formação continuada que sustente práticas mais consistentes e reflexivas com os objetivos do letramento literário.

Nesse contexto, a escuta das educadoras mostrou particularidades e detalhes importantes. A E1 destacou a importância do planejamento com base nos interesses das crianças, utilizando o plano de ensino da rede como um guia, mas destacando à prática e o cotidiano vivenciado. Ela reforça o quanto os momentos de leitura fazem parte da rotina, com livros acessíveis e interações significativas, como o reconto e manuseio dos livros pelas crianças. A E2 enfatiza a escuta ativa aos interesses do grupo como um critério de escolha das leituras, reforçando o quanto a leitura é uma experiência prazerosa e se encaixa no dia a dia. Sua fala mostra um comprometimento em garantir o acesso aos livros, mesmo diante das limitações e uma valorização do contato constantemente com os livros e com a linguagem literária como ferramenta de desenvolvimento. Já a E3 apresenta uma prática marcada pela sua criatividade. Mesmo diante de certos desafios estruturais, como o espaço fechado e pouco adequado, ela reinventa os momentos de leituras por meio da contação de histórias com os recursos que ela cria junto com as crianças. Sua prática mostra que o letramento literário

acontece mesmo que de forma não intencional, utilizando a escuta ativa, imaginação e envolvimento com os livros e histórias.

Dessa forma, o fortalecimento da literatura na Educação Infantil demanda um movimento estruturado entre formações continuadas e práticas pedagógicas que reconheçam o letramento literário na construção de sentidos e aprendizagens significativas desde os primeiros anos da infância. As experiências das educadoras entrevistadas reitera que o letramento literário não se limita à decodificação de palavras, mas se efetiva nas interações, nas escutas das crianças e nas aprendizagens do cotidiano que as histórias são capazes de despertar. É fundamental que o currículo deixe de ser apenas um documento normativo e passe a orientar práticas reais, sensíveis e comprometidas com a infância. A valorização da literatura deve se concretizar nas ações do dia a dia das escolas, no olhar atento do professor e na criação de ambientes acessíveis, afetivos e significativos para a leitura.

Referências

- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. **A aprendizagem inicial da língua escrita: ou isto ou aquilo?** In: Caderno de mediações pedagógicas: Manual do professor / Secretaria de Educação e Esportes; elaborado por: Ana Carolina Perrusi Brandão ... [et al.]; organizadoras: Ana Carolina Perrusi Brandão, Ester Calland de Sousa Rosa. – Recife : A Secretaria, 2020.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. ROSA, Ester Calland de Sousa. **Ler e Escrever na Educação Infantil: Discutindo práticas pedagógicas.** Editora Autêntica, 2^a edição, Coleção: Língua Portuguesa na Escola. Belo Horizonte, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.
- CELLARD, A. **A análise documental.** In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis: Vozes, 2008.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática.** 10. ed. São Paulo: Ática, 2000.
- COLOMER, Tereza. **Andar entre livros: a leitura literária na escola.** São Paulo, Global, 2007.
- CORSINO, Patrícia. **Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações.** In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Literatura: ensino**

fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 183-204.

CORDEIRO, Dilian da Rocha. *O ensino da compreensão de textos na educação infantil: os saberes e as práticas das professoras.* 2016.

COSSON, Rildo. *Práticas de letramento literário na escola: propostas para o ensino básico.* 2010.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática.* São Paulo: Contexto, 2022.

OLIVEIRA, Adriana Souza Dias De. *Letramento literário na educação infantil: o professor mediador da interação criança-livro.* 2015.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa.* 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

RECIFE (PE). Secretaria de Educação. *Política de ensino da rede municipal do Recife.* 2. ed. rev. e atual. Recife: Secretaria de Educação, 2021. v. 2.

SANTOS, Fernanda Marsaro dos. *Análise de Conteúdo: A visão de Laurence Bardin.* Revista Eletrônica de Educação, maio de 2012.

SILVA, Paulo Ricardo Moura da. *Práticas escolares de letramento literário: Sugestões para leitura literária e produção textual.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e educação,* v. 4, p. 215-233, 1991.