

ESPAÇOS DE LEITURA PARA CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Andréa Marques de Albuquerque Souza Gomes¹

Evelin Carolaine dos Santos Teixeira²

Bárbara Elyzabeth Souza Nascimento³

RESUMO

O estudo tem como objetivo compreender a contribuição da organização dos espaços de leitura na Educação Infantil para a formação leitora de crianças em uma creche-escola Municipal do Recife. De natureza qualitativa, a pesquisa foi realizada por meio de análise documental e entrevistas semiestruturadas com a gestora e docentes dos grupos II, III e IV. Os resultados evidenciam que os espaços podem ser planejados e organizados com intencionalidade, visando o acesso livre aos livros e a autonomia das crianças. Afinal, eles mobilizam a curiosidade das crianças, bem como a formação leitora significativa e prazerosa. Apesar dos desafios advindos do trabalho cotidiano, durante a produção de dados observamos que as professoras dedicavam esforços para proporcionar experiências significativas aos pequenos.

Palavras-chave: Educação Infantil. Espaços de Leitura. Formação Leitora.

1. INTRODUÇÃO

A criança antes mesmo de entrar na escola, encontra-se imersa em um ambiente sociocultural onde o contato com os livros se faz presente, isso porque há diversos espaços dentro do cotidiano infantil, como na rotina com sua família, o irmão lendo um gibi, a mãe lendo um livro, ou seja, eventos de letramentos traduzidos em diferentes experiências que motivam a criança a se engajar num processo simbólico, brincando de ler, imitando os adultos e descobrindo um mundo mediado pela escrita.

Dentre os variados espaços do âmbito educacional, as experiências com a leitura começam no berçário, onde ocorrem as contações de histórias das professoras para os bebês e também as rodas de contação e/ou leituras, rodas

¹ Concluinte em Pedagogia 2025.1/Turma PA – Centro de Educação – Universidade Federal de Pernambuco – andrea.masgomes@ufpe.br

² Concluinte em Pedagogia 2025.1/Turma PA – Centro de Educação – Universidade Federal de Pernambuco – evelin.teixeira@ufpe.br

³ Professora orientadora/ Doutora em Educação – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – barbbara@pesqueira.ifpe.edu.br

de conversa sobre textos lidos, além do contato livre no cantinho de leitura que permeiam toda a etapa da Educação Infantil.

As práticas de leitura, desde a Educação Infantil, agregam aspectos como: o desenvolvimento da imaginação, da linguagem, o auxílio na expressão dos seus sentimentos e emoções, a construção de vocabulário, raciocínio lógico, capacidade de concentração e contribui para uma formação de um futuro leitor crítico e consciente. Logo, o desenvolvimento desses aspectos auxilia a criança no processo de interação social tanto na relação entre pares quanto com o ambiente ao qual está inserida, podendo ser um agente transformador.

No contexto da educação infantil, onde o brincar é indissociável do aprender, o momento de leitura e seus espaços pode se constituir como ferramenta que abre as portas para o contato com a linguagem, a imaginação e a criatividade, incentivando a formação leitora ainda na infância. Nesse processo, o papel da professora como mediadora torna-se essencial. Como aponta Abramovich (1997, p. 24), a leitura para crianças deve ser carregada de sentido e afeto, pois “ouvir histórias é um momento de gostosura, de prazer... encantamento, maravilhamento, sedução...”. A mediação realizada por docentes sensíveis às linguagens infantis contribui para que a criança se sinta pertencente ao universo dos livros.

No entanto, a forma como os espaços são estruturados e como os livros são apresentados, podem impactar significativamente na relação das crianças com a leitura. Em outras palavras, se um docente não faz um uso significativo do espaço, para tornar esse momento de interação com os livros mais atrativo, logo, os livros em si e o espaço onde as crianças estão inseridas podem prejudicar o desenvolvimento na sua construção de cidadãs leitoras.

Entendemos que a literatura é uma experiência estética sensível e relacional. Por isso os espaços precisam ser organizados para que existam momentos planejados de modo que abra a porta para que elas vivenciem o tocar, olhar, cheirar, abrir e escolher o livro por si mesmas, vivenciando assim a leitura como algo prazeroso.

Diante das reflexões apresentadas, nos questionamos: como são planejados e organizados os espaços de leitura na educação infantil? Como os espaços contribuem para as interações das crianças com os livros? Quais as concepções de leitura das professoras com os pequenos?

Com o intuito de responder às referidas questões, nossa pesquisa teve como objetivo central: compreender a organização dos espaços de leitura na Educação Infantil para a formação leitora de crianças em uma creche escola do Recife. E mais, especificamente:

1. Identificar como os espaços de leitura são planejados e organizados;
2. Perceber a contribuição dos espaços de leitura para a interação das crianças com os livros;
3. Analisar as concepções das professoras e gestores quanto ao uso e organização dos espaços de leitura.

A presente pesquisa e todas as inquietações foram inicialmente motivadas a partir de nossa vivência e interação com a disciplina de Pesquisa e Práticas Pedagógicas 6, bem como dos estágios não obrigatórios, nos despertando o desejo de investigar a importância da organização dos espaços de leitura, sua contribuição para as interações das crianças com os livros e as concepções das professoras.

Ademais, o objeto de estudo, apesar de relevante, é pouco explorado em pesquisas da área da educação, no repositório da UFPE, por exemplo, conseguimos localizar nos últimos anos apenas dois trabalhos, no caso, o de Lino (2009) que trata de Biblioteca Escolar: espaços, acervos, atividades, interações na educação infantil; E o estudo de Albuquerque (2013) que aborda os acervos, os espaços e os projetos de literatura em instituições públicas de Educação Infantil do Recife.

A seguir, apresentamos de forma breve os fundamentos teóricos que nos ajudaram a refletir sobre o objeto investigado.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Concepções de Infância

O papel que as crianças ocupam em uma sociedade são ressignificados, conforme a maneira que as visões sobre a infância são construídas socialmente e historicamente. A noção de infância nem sempre existiu da maneira que concebemos na contemporaneidade. Durante muito tempo a criança não se diferenciava do adulto e não era colocada em um lugar de destaque na família, sendo vista como qualquer outro membro, que tinha que aprender a viver juntamente com os demais.

As crianças eram tratadas e representadas como adultos em miniatura e não tinham suas especificidades reconhecidas. Assim, a arte medieval tratava de temas infantis reproduzindo crianças como homens em miniatura. Segundo Ariés:

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se deve à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo (...). O tema é a cena do evangelho em que Jesus pede que se deixe vir a mim as criancinhas, (...) as miniaturas que se agruparam em torno de Jesus oito verdadeiros homens, sem nenhuma das características da infância, foram reproduzidos em uma escala menor. Apenas seu tamanho o distingue dos adultos. (Ariés, 1981, p.50)

No período dos séculos XII ao XVII, na arte medieval, a figura da criança não era vista e quando aparecia não trazia traços de características infantis, pois eram reproduzidos apenas um adulto em seu tamanho reduzido.

Apesar de muitas vezes a infância não ser respeitada como deveria, atualmente, a criança ocupa um lugar de destaque na família e na sociedade. Durante um período da história ela era vista como um ser sem importância, que não merecia uma atenção ou cuidado especial.

A concepção de criança, especialmente no campo da Educação Infantil, passou por transformações significativas nas últimas décadas. A criança é reconhecida não apenas como um ser em formação, mas um sujeito pleno de direitos e com atuação significativa no mundo.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2010, a criança deve ser entendida como um sujeito histórico e de direitos, que constrói sua identidade, tanto pessoal quanto coletiva, a partir das interações sociais, das experiências vivenciadas no cotidiano e das relações estabelecidas no ambiente em que está inserida. Nesse movimento, ela brinca, fantasia, imagina, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e atribui sentidos ao mundo natural e social, o que revela sua atuação ativa na produção de cultura. Essa concepção reconhece a criança como protagonista de sua formação.

O valor da criança ganha destaque quando são garantidos em lei e alguns de seus direitos enquanto cidadã. São criados documentos legais que contemplam os cuidados que se deve ter com a infância e a importância de respeitá-la, como na Lei nº 9394/96 de Diretrizes e Bases (LDB) e a Lei Federal nº 8069/90 do Estatuto de Crianças e Adolescentes (ECA).

Quanto ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - (RCNEI) de 1998, a criança é reconhecida pela sua singularidade, que sente e pensa o mundo de um jeito particular. Por isso, ele considera que:

A criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. (RCNEI, 1998, p.21)

Desse modo, a criança não é mais vista como um adulto em miniatura, mas como alguém que possui especificidades e direitos.

Essa forma de ver a criança como sujeito de direitos e protagonista, materializa a concepção de infância cujos princípios dialogam/fortalecem com a imaginação, fantasia, criação e brincadeira, e nos reivindicam um olhar crítico e reflexivo para entender os pontos de vista das crianças.

A seguir discutiremos o tópico sobre a formação leitora na Educação Infantil.

2.2 - Concepções sobre a formação Leitora na Educação Infantil

Como vimos no tópico anterior, as concepções de infância e crianças foram significativamente ressignificadas ao longo do tempo, o que implica também na concepção de formação leitora na Educação Infantil. Afinal, antes de serem convencionalmente, as crianças já estão imersas no mundo letrado.

Segundo Freire (2011), o sujeito antes de adquirir a leitura da palavra, já tem a leitura do mundo, mas esta, só se completa quando tem o domínio da palavra.

Nesse sentido, a leitura é a maneira pela qual o sujeito compreende e interpreta o mundo. Em outras palavras, ler não é apenas decodificar sinais, mas atribuir sentidos e significados, em um movimento de interação entre o leitor e o objeto lido, é compreender um texto e interpretar o mundo que nos cerca. Para Martins (2006, p.30) a leitura é:

Um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem. Assim o ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano, caracterizando-se também como acontecimento histórico e estabelecendo uma relação igualmente histórica entre leitor e o que é lido.

Neste sentido, a prática da leitura deve ser contínua, pois segundo Coelho (2000) a leitura é um processo tanto mental quanto sensorial que apresenta uma grande complexidade, requerendo práticas progressivas que acompanhem o estágio de crescimento integral da criança. A leitura proporciona a formação de leitores críticos, permitindo a construção do desenvolvimento social, emocional e cultural.

Para a formação do pequeno leitor é interessante apresentar histórias que estimulem a imaginação e criatividade, por exemplo clássicos da literatura infantil e histórias de personagens preferidos pelas crianças. Segundo Rodrigues (2015):

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

Nesse sentido, cabe ao professor proporcionar um amplo conhecimento de leitura, oferecendo obras de boa qualidade e com a estética que interesse a criança, como capa, ilustrações, imagens, dentre outras (Nascimento; Brandão, 2024).

Para formar leitores, os professores como mediadores necessitam conhecer os livros, saber as histórias, planejar as leituras, diversificar os recursos/repertórios de intervenções, demonstrando confiança entre educador e educando, contribuindo para uma experiência formativa, mais lúdica e prazerosa aos pequenos (Nascimento, 2021).

É relevante que o professor de Educação Infantil desenvolva estratégias e adote procedimentos que favoreçam a leitura e/ou contação de histórias, conduzindo a criança a esse mundo tão salutar para o desenvolvimento infantil. Além disso, o educador deve ser sensível e cuidadoso durante as leituras e/ou contação, respeitando a participação e interação da criança ao longo da história. Abramovich (1997), destaca que:

É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve - com toda amplitude, significância e verdade que cada uma delas faz

(ou não) brotar... pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário! (Abramovich, 1997, p. 17).

Desde os primeiros anos de vida, a criança deve ser estimulada a ler e para que isso aconteça o professor deve oferecer um ambiente propício a esse desenvolvimento, avivando o desejo pela palavra. É importante ressaltar que a formação do leitor é um processo contínuo e que demanda a vivência de experiências e/ou práticas permanentes na rotina da criança. Por exemplo, rodas de leitura e conversa, a contação de história, dentre outras possibilidades. Concordamos, portanto, com Cademartori (2009)

Quando se trata de leitura, de promovê-la na escola ou em outro lugar, ou quando se discute a experiência do professor como leitor, é importante ter presentes os diversos estágios por que passa um leitor, porque a formação não se dá de uma só vez, nem de modo único ou mecânico. Tornar-se leitor é um processo que ocorre ao longo do tempo de distintas maneiras para diferentes pessoas. (Cademartori, 2009, p. 24)

Desse modo, o leitor é percebido como um sujeito que busca no livro a construção de sentidos que visa estimular a imaginação, a criatividade e as suas expressões e interações com o mundo.

2.3 Organização dos Espaços na Educação Infantil e o Papel das Professoras

Na Educação Infantil, o espaço não deve ser compreendido somente como um cenário meramente ilustrativo. Mas como um elemento ativo no processo de ensino e aprendizagem, pois, é nesse ambiente que as crianças constroem significados, promovem a interação por pares e interagem com os adultos, vivendo experiências e “influenciando o entorno e sendo influenciadas por ele” (Oliveira, 2012).

A abordagem Reggio Emilia, que é uma das referências para a Educação Infantil, ressalta a importância da criação de um espaço de forma intencional para que seja acolhedor e inspirador, abertos a exploração por parte das crianças, favorecendo a sua autonomia, a partir da interação com os materiais e a construção de vínculos com os saberes produzidos no espaço.

Essa autonomia vai além da simples interação com os objetos dispostos no espaço. Afinal “a criança pode e deve propor, recriar e explorar o ambiente, modificando o que foi planejado.” (Brasil, 2006, p. 7). O que, por sua vez,

reforça a sua autonomia e poder na tomada de decisões através de um espaço aberto à exploração.

Nesse contexto, entendemos que “o espaço não é algo que é posto de maneira natural, mas sim construído” (Horn, 2004, p. 16), que precisa promover a curiosidade, criticidade e autonomia das crianças, sendo um espaço de aprendizados, aberto ao diálogo verdadeiro, de modo que a criança possa contestar aquilo que a desaprova, vestindo assim confortavelmente o seu traje de mergulho para mergulhar em um mundo cheio de significados que estão expressamente ligados ao que ela vê e faz. (Barbosa; Horn, 2008).

Desse modo, o papel do professor deve se materializar como mediador e planejador desses espaços, através de uma escuta ativa e observação das interações das crianças com o ambiente e a partir disso, reorganizar os espaços de modo pontual conforme seus interesses, necessidades e modos próprios de aprender.

A partir da postura do mediador e o entendimento de que “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (Freire, 1996, p. 25), poderá ser criado um ambiente propício à exploração e a promoção da autonomia das crianças, com o propósito de promover o desenvolvimento da criança em seus mais amplos aspectos afetivos, cognitivos, motores e sociais.

O planejamento docente, por sua vez, deve considerar os espaços como parte essencial da prática pedagógica. Ao planejar, o educador precisa refletir sobre como o ambiente pode estimular a curiosidade, o brincar, a expressão e a imaginação. Os espaços de leitura, devem ser pensados como lugares de acolhimento, de escuta e de encantamento com os livros, espaços em que as crianças se sintam convidadas a explorar o mundo da linguagem e da literatura.

Organizar o espaço, portanto, é um ato pedagógico e político. Requer intencionalidade, cuidado e compromisso com a infância como tempo de direito, de expressão e de descoberta. Ao planejar ambientes educativos, o professor também está comunicando concepções sobre a criança, a aprendizagem e o seu próprio fazer docente, afinal:

O olhar de um educador atento é sensível a todos os elementos que estão postos em uma sala de aula. O modo como organizamos materiais, móveis, e a forma como crianças e adultos ocupam esse

espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica. (Horn, 2004, p.15)

Assim, compreende-se que os espaços na Educação Infantil não devem ser neutros nem improvisados, mas sim construídos com base em uma prática pedagógica comprometida com a escuta, com a promoção de interação e com a formação de sujeitos sensíveis, criativos, sociais e críticos.

3. METODOLOGIA

De natureza qualitativa, o presente estudo buscou a compreensão da organização dos espaços de leitura na Educação Infantil, com ênfase nas concepções das docentes sobre esses espaços bem como da gestão, buscando captar as percepções e significados atribuídos por elas à literatura e ao ambiente de leitura no cotidiano pedagógico.

Nesse sentido, foi realizada uma pesquisa de campo que segundo Gonsalves (2001, p.67) tem como propósito:

buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...]

A pesquisa foi realizada em contato direto com o ambiente investigado, possibilitando a produção de dados de informações *in loco*, por meio da observação e do diálogo com as professoras e gestora participante.

Em outras palavras, a pesquisa não se limita, portanto, à enumeração ou mensuração dos fatos, mas à análise e entendimento do objeto estudado, partindo do ponto de vista dos participantes (Richardson, 1999).

3.1 Seleção do campo e dos sujeitos

Para a realização desta pesquisa, o campo escolhido foi uma Creche-escola localizada no bairro do Recife. As participantes do estudo foram a gestora e as professoras que atuam nos Grupos II, III e IV da Educação Infantil.

A seleção das docentes considerou dois critérios principais: a disponibilidade das professoras para colaborar com a pesquisa e a relevância de suas práticas pedagógicas com o uso de livros e da leitura no cotidiano com as crianças. A escolha buscou, portanto, valorizar profissionais cuja atuação

evidencia intencionalidade no trabalho com a literatura infantil a partir desses espaços.

3.2- Procedimentos adotados para a produção de dados

Um dos instrumentos utilizados na geração dos dados foram entrevistas semiestruturadas, com a gestora (Ver apêndice A - Roteiro de entrevista com a gestora) e as professoras dos grupos II, III, IV da Educação Infantil (Ver apêndice B - roteiro de entrevista com as professoras). A escolha por esse tipo de entrevista possibilita ao pesquisador liberdade para aprofundar as falas trazidas pelas entrevistadas, mobilizadas por um roteiro base de perguntas orientadoras, sem perder de vista outras novas questões surgidas no momento do diálogo.

Vale salientar que essas entrevistas foram transcritas, pois como alerta Trivinos (1987, p. 147) é preciso que “se a entrevista tiver sido gravada, deve ser imediatamente transcrita e analisada detidamente pelo pesquisador ou equipe de investigadores.” evidenciando assim a importância da transcrição como instrumento de materializar/estender a reflexão.

Outro instrumento escolhido foi a análise documental, através do recurso da fotografia, selecionada pelo poder de precisão em capturar os espaços de forma mais detalhada, pois de acordo com Name (2015, p. 44) “A fotografia possui as qualidades de reprodução precisa dos detalhes e de prova documental que a habilitam como ferramenta de registro de grande valor.”, mostrando assim, ser uma ferramenta potente para registrar esses espaços de leitura, revelando como eles são planejados e organizados.

3.3 - Procedimentos para a análise de dados

Utilizamos a análise de conteúdo (Bardin, 2016), cuja perspectiva consiste em identificar, organizar e interpretar unidades de sentido que estão presentes na produção dos dados, permitindo assim a construção de categorias que revelam as concepções das professoras e gestão em relação aos espaços de leitura na educação infantil.

Nesse sentido, nossa análise contemplou as seguintes etapas:

1. Leitura e análise das transcrições das entrevistas semiestruturadas;
2. Leitura e análise dos registros fotográficos dos espaços com os livros;

3. Organização do material analisado em categorias temáticas, considerando os padrões, ou seja, tópicos que são frequentes e que estão interligados ao objeto de estudo.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Conhecendo o ambiente de pesquisa: perfis das professoras:

QUADRO I

PROFESSORAS [nomes fictícios]	FORMAÇÃO	TEMPO [experiência na E.I.]	GRUPOS
Abigail	Magistério; Graduação em pedagogia.	10 anos	II
Rute	Magistério; Graduação em pedagogia; Especialização em gestão e docência e educação especial.	30 anos	Professora de apoio
Ester	Graduação em pedagogia; Especialização nas áreas de autismo, educação inclusiva e psicopedagogia.	10 anos	III
Sara	Graduação em pedagogia; Especialização em educação especial.	4 anos	IV

Como podemos observar no quadro I acima, das professoras entrevistadas, apenas a professora Abigail encontra-se em fase de graduação, ainda assim a mesma possui dez anos de magistério, mostrando seu potencial docente através de sua experiência e as demais são graduadas em pedagogia com especializações em áreas diversas. Tal aspecto, corrobora com a ideia de que o ato de ensinar exige a consciência do docente de que ele é um ser inacabado e que sempre há espaço para abrir-se para o novo, como ressalta Freire (1996).

Outro ponto a ser observado é o tempo de experiência, em sua maioria, as docentes apresentam mais de 10 anos de experiência, com exceção da professora Sara com 4 anos de ensino/trabalho com as crianças. Esse fato revela o quanto os saberes podem ser ricos e diversos, considerando as diferentes experiências (Tardif, 2007).

Vale salientar que em nosso primeiro contato, especificamente, na chegada ao campo de pesquisa, fomos recebidas gentilmente pela gestora e na oportunidade apresentamos o objetivo da pesquisa do trabalho de

conclusão de curso. A gestora nos convidou para uma visita guiada dos espaços e ambientes da instituição, nos conduzindo também às salas das professoras das quais fizemos as entrevistas.

4.2 Espaços de Leitura observados: o que dizem as professoras

Realizamos registros fotográficos em diferentes espaços, tais como: sala de leitura, as salas dos grupos e o espaço reservado para escrita e leitura na área externa da sala de leitura, todos os registros foram direcionados aos espaços que possuíam livros.

Figura 1: Expositor com livros localizado em frente a sala do G3



Fonte fotográfica: as autoras, 2025.

A professora Ester quando questionada pelas pesquisadoras quanto a organização dos livros para as crianças, fez o seguinte comentário:

Ester: Então, a gente tem na nossa sala esse varal dos livros que eles gostam, e a gente tem aqui na frente da nossa sala [ver figura 1 – registro fotográfico], a nossa estante, a nossa pequena biblioteca e a nossa sala fica de frente para a biblioteca, então as contações acontecem lá também, as contações acontecem na frente da nossa sala, as contações acontecem dentro da sala, então elas acontecem de forma dinâmica mesmo.

(Transcrição da entrevista com Ester, 26/06/2025)

Sua fala, portanto, dialoga com Horn (2004) ao evidenciar o olhar atento e sensível da professora em relação à elaboração de um espaço construído

através de uma base e prática pedagógica relacionada com a promoção da interação das crianças nesses diversos espaços, evidenciando que sua concepção não é dada de maneira improvisada, mas sim planejada.

Figuras 2 e 3: Sala de leitura



Fonte fotográfica: as autoras, 2025.

Como podemos observar nas figuras 2 e 3 acima, o espaço tem mobília conservada, colorida, utilizada para armazenamento dos livros e realização de leituras no tapetinho, embora com espaço um pouco limitado. O local também foi adaptado para a guarda de brinquedos das crianças.

Apesar das professoras considerarem a sala de leitura como uma biblioteca em suas falas, a gestora da instituição faz a seguinte colocação:

A sala de leitura já tem o espaço próprio deles lá. Aí é organizado como se fosse uma biblioteca, só que ela é uma sala de leitura. Não tem formato de biblioteca. E os cantinhos são feitos e organizados pelas professoras nas salas de aula. Tem o varal literário, tem que ter a presença de livros, tem que ter um momento de leitura diariamente, contação de histórias, tem que fazer parte do cotidiano deles.

(Transcrição da entrevista com Miriam 16/07/2025)

O ambiente físico da sala de leitura é composto por 3 expositores baixos, apropriados ao alcance das crianças, estantes para armazenamento de livros que se encontravam em ótimo estado, tatames, almofadas, fantoches e brinquedos que muitas vezes também são usados nas contações de histórias, como relata esse trecho da entrevista com a professora Rute:

Pesquisadoras: Como se dá a participação das crianças nesses espaços de leitura?

Rute: o pequenininho, a gente trabalha a imagem. Ou eles tentam pegar, né? Porque a gente trabalha uma história de um cachorrinho. Você tem que levar um cachorrinho de pelúcia para que ele pegue e sentir como é que ele faz.

(Transcrição da entrevista com Rute, 16/06/2026)

A fala da professora ao dizer que materializa o personagem do livro através do cachorrinho de pelúcia evidencia a sensibilidade da docente para a suscitação do imaginário da criança na busca de responder a sua curiosidade (Abramovich, 1997), tornando assim a contação de história uma porta aberta para o mundo imaginário em seus mais diversos cenários que colaboram com a criatividade, criação de repertório, aprendizagem de forma lúdica e estímulo à oralidade como ressalta a fala da professora Rute ainda no mesmo trecho:

Rute: Por exemplo, fui para uma salinha, como a dela, que viu a vaca. E ele começou a dizer que era uma caca, caca, caca. Ele quase não entendia que a caca era a vaca. Mas ficou no consciente dele. Ele aprendeu que aquele animal era uma vaca. Que a vaca veio para creche. Ela é real. Eu peguei e senti ela... Porque de cada salinha a gente vai marcando uma história para que a gente conte tudo.

(Transcrição da entrevista com Rute, 16/06/2026)

Figura 4: Varal literário com livros, sala G2



Fotografia: as autoras, 2025

A sala do grupo G2 dispõe de um varal literário (Ver figura 4) onde os livros ficam ao alcance das crianças, favorecendo a decisão de escolha dos livros por elas. Sobre esse recurso, vejamos uma fala da professora Abigail:

Pesquisadoras: Como é atualmente o espaço onde os livros ficam disponíveis para as crianças?

Abigail: Sim, tem o varal. Às vezes a gente trabalha também com

poemas curtos, a gente cola o poeminha, lê o poeminha, conversa sobre o poema. Eu acho que o varal dá mais autonomia à criança, assim, porque é uma coisa que a gente não vai estar sempre, a gente já faz essa escolha antes, como profissional, a gente já tem aquela escolha do livro, e aí a gente está dando a oportunidade da criança também fazer essa escolha, fica algo que seja acessível para ela mesma.

(Transcrição da entrevista com Abigail. 07/07/2025)

A partir dessa fala, é possível perceber a intenção da professora em construir um espaço que favoreça a participação ativa das crianças no momento da leitura, permitindo que elas façam escolhas a partir de seus próprios interesses. De acordo com Oliveira (2012), o ambiente não apenas influencia o comportamento das crianças, como também é transformado por elas em suas interações cotidianas, por meio da apropriação dos objetos, dos materiais e das relações que ali se estabelecem.

Nesse sentido, o varal literário aparece como um recurso que promove a autonomia e respeita o tempo da criança no contato com o livro, possibilitando que ela explore as obras de forma mais livre e retorne, inclusive, às suas preferidas. A prática revela a intenção pedagógica de formar leitores a partir da escuta e da valorização dos seus desejos.

Figura 5: Expositor de livros na sala do G4



Registro Fotográfico: as autoras,2025

Na figura 5, observamos o expositor de livros da sala do Grupo 4, da professora Sara. Os livros estão ao alcance das crianças e disponíveis para livre manuseio, o que faz com que o expositor aparente certa desordem. No

entanto, mais do que um aspecto visual, essa organização reflete a intensa relação das crianças com os livros.

Como afirmam Barbosa e Horn (2008), os significados infantis emergem daquilo que as crianças veem e fazem. Assim, o modo como os livros são tocados, escolhidos e reorganizados por elas revela experiências simbólicas e subjetivas que ultrapassam uma ordem estética rígida. Os livros em sua maioria possuem cores diversas, condizentes à sua faixa etária e em diferentes tamanhos, mostrando a intenção de convidar as crianças para interação com eles. Ao ser questionada sobre o que precisaria ter em um espaço de leitura para que ele seja mais significativo, a professora Ester fez a seguinte fala:

Pesquisadoras: O que você considera essencial para que esses espaços de leitura na educação infantil sejam mais significativos?

Sara: Livros apropriados da faixa etária. Não adianta a gente botar uma enciclopédia aqui, que não vai chamar atenção deles. A gente tem que ter livros voltados pra aquela faixa etária. O entendimento colorido, a textura...né? as imagens, tudo, tudo tem que ser voltado pra faixa etária da criança. Porque a partir daí, ela vai começar a ter prazer em tocar no livro e entender, porque ela vai pegar algo e vai entender. Não adianta dar um livro, um material que ela não vai se interagir com ele. Só vai ficar folheando ali e não tem nada de interessante. Então, a partir do momento que a gente direciona um livro para aquela faixa etária, ele certamente irá gostar e sentir prazer em folhear.

(Entrevista com a professora Sara. 30/04/2025)

Analisando a fala da professora, podemos perceber a importância da adequação dos livros à faixa etária das crianças, pois isso favorece o despertar do interesse pelos livros e contribui significativamente para sua formação leitora. Sobre essa ideia, Rodrigues (2015) ressalta a importância dos formatos dos livros e sua potencialidade para aguçar a curiosidade infantil nos primeiros contatos com a leitura.

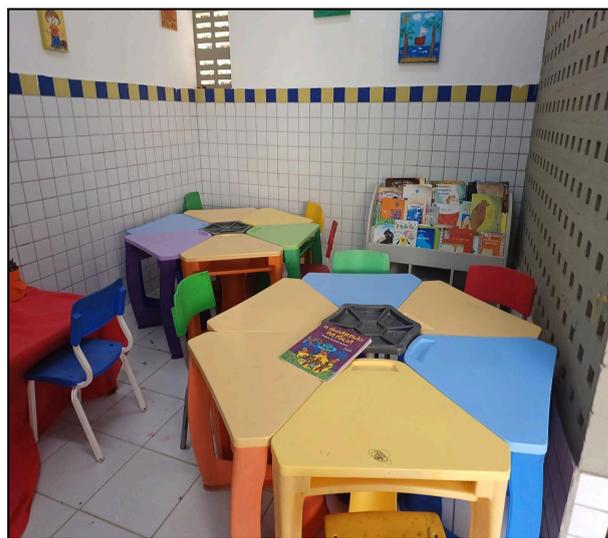
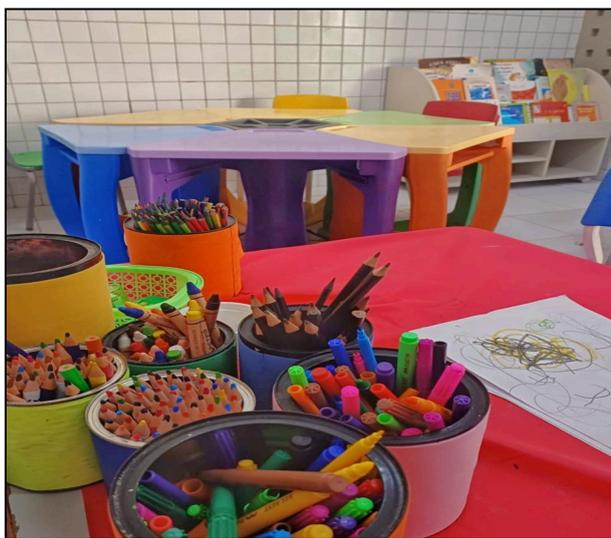
Em diálogo com a gestora, perguntamos também sobre o investimento do acervo literário por intermédio da Rede de Educação do Recife, em como a rede presta o apoio. Na ocasião, a gestora ressaltou que:

A gente tem um programa Manuel Bandeira, de leitores, que lá a gente... quando vai lá a gente percebe, é uma biblioteca, um local de leitura, que é tudo bem organizado, selecionado, e eles fazem incentivo de leitura, para os bebês, para as crianças, a gente tem sim, a rede ela realmente trabalha muito assim, foca muito, e tem professores que vêm para as salas de leitura, que vem do programa Manuel Bandeira, que é um programa literário, da Rede do Recife.

(Transcrição da entrevista com Miriam 16/07/2025)

O programa Manuel Bandeira de Formação de Leitores é uma iniciativa da rede municipal do Recife, que tem por intuito promover a formação de leitores, com isso eles enviam livros (Ver apêndice C - Alguns Livros enviados da rede para creche) para creches e escolas com o objetivo de atualização dos acervos.

Figura 06 e 07: Cantinho de leitura, localizado na área externa da biblioteca



Registro Fotográfico: as autoras,2025

As figuras 6 e 7 apresentam o Cantinho de Leitura da creche-escola, localizado na área externa, em frente à sala do Grupo 3. O mobiliário foi planejado considerando o tamanho das crianças, e o espaço é equipado com livros, papéis A4 e diferentes tipos de lápis, permitindo que os pequenos expressem a imaginação por meio de desenhos inspirados nas histórias mediadas pelas professoras. Essa proposta está em diálogo com a abordagem Reggio Emilia, que defende ambientes abertos à exploração infantil. Malaguzzi *apud* Godoi; Martins (2019) destaca o poder do espaço em promover bem-estar, segurança, relações interpessoais e aprendizagens diversas sendo elas: cognitivas, afetivas e sociais, ao afirmar que o ambiente deve ser um “aquário” que reflita os valores e a cultura de quem o habita.

Nesse sentido, observa-se que a organização desse cantinho de leitura vai além da função estética: ela evidencia a preocupação das professoras em garantir o acesso livre aos livros e materiais variados, promovendo experiências que valorizam a escuta, a expressão e a autonomia das crianças. O espaço, assim, torna-se um mediador potente entre o imaginário infantil e o

mundo da linguagem, contribuindo para uma vivência de leitura prazerosa e significativa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada nos possibilitou refletir a importância dos espaços de leitura planejados, revelando as intencionalidades e sensibilidades das professoras na organização dos espaços, mesmo com algumas limitações.

As falas das professoras e da gestora revelaram um comprometimento em proporcionar experiências significativas com os livros, reconhecendo a importância do acesso livre, da escolha autônoma e da mediação de leitura dada de modo cotidiano nas salas dos grupos. Os ambientes retratados nas fotos demonstraram variedade e riqueza na organização ao trazerem varais literários, expositores acessíveis e até a incorporação de elementos lúdicos como brinquedos na hora da contação de histórias, que promovem a ampliação da experiência leitora das crianças.

Constatamos que os livros quando apresentados de forma atrativa, respeitando a faixa etária das crianças, despertam a curiosidade e encantamento dos pequenos. Quando as obras estão ao alcance das mãos as crianças têm liberdade para explorá-las, observando, tocando, folheando e escolhendo, elas se sentem parte ativa desse processo, favorecendo a construção de vínculos com a leitura.

Entendemos, portanto, que os espaços de leitura na Educação Infantil não devem ser improvisados ou meramente decorativos, mas sim pensados pedagogicamente como lugares de encontro, expressão e descoberta. A formação do leitor se inicia na forma como o livro é oferecido e pelo ambiente que o cerca.

Assim, reafirmamos a necessidade de que os profissionais da Educação Infantil reconheçam a potência dos espaços como aliados do processo educativo e que sigam construindo ambientes que dialoguem com as infâncias, promovendo o encantamento pela leitura e respeitando o direito da criança a uma educação sensível, significativa e transformadora.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

ALBUQUERQUE, C. S. de. **Os acervos, os espaços e os projetos de literatura em instituições públicas de Educação Infantil do Recife**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução: Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil: encarte 1**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CADEMARTORI, Lígia. **O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

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

CÂMARA DOS DEPUTADOS (Brasil). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Biblioteca Digital, 2010.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões da Nossa Época; 22).

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

GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Alínea, 2001.

GODOI, Evelise de; MARTINS, Marislei Zaremba. **A divisão de ambientes na educação infantil de acordo com a proposta pedagógica Reggio Emília.** Anais VI CONEDU. Campina Grande: Realize, 2019.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil.** 1. ed. São Paulo: Artmed, 2004.

LINO, L. G. de. **Biblioteca escolar: espaços, acervos, atividades, interações na educação infantil.** 2019.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** São Paulo: Brasiliense, 2006.

NAME, José Otávio Lobo. **Antropologia visual.** Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2015.

NASCIMENTO, Bárbara Elyzabeth Souza; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves. **Livros que ajudam a pensar e a conversar - : O olhar de professoras na Educação Infantil.** Periferia, 16 (1), e83160., 2024. <https://doi.org/10.12957/periferia.2024.83160>

NASCIMENTO, Bárbara Elyzabeth Souza. **Educar para o pensar nas rodas de leitura: as interações dialógicas entre crianças e professoras da educação infantil.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021

OLIVEIRA, Z. M. R. Bases para se pensar uma proposta pedagógica para a educação infantil. In: GARMS, G. M. Z.; RODRIGUES, S. A. (Org.). **Temas e dilemas pedagógicos da educação infantil: desafios contemporâneos.** São Paulo: Mercado de Letras, 2012. p. 19–36.

RICHARDSON, Roberto Jerry. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, S. M. **A prática da leitura na Educação Infantil como incentivo na formação de futuros leitores.** Eventos Pedagógicos, v. 6, nº 2 (15ª ed.), p. 241-249, jun./jul. 2015.

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

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

APÊNDICES

APÊNDICE A, ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A GESTORA

1. Você acha que o trabalho com a literatura infantil é uma prática presente no dia a dia da instituição?
2. Como esses espaços de leitura foram pensados e organizados?
3. Houve participação coletiva na definição de como esses espaços seriam estruturados (professoras, equipe pedagógica, gestão)?
4. Os espaços são adaptáveis ou permanentes? Há alguma proposta de reorganização ao longo do ano?
5. Quais são os critérios usados para a escolha dos livros disponíveis nesses espaços?
6. Como vocês percebem que os espaços de leitura influenciam na relação das crianças com os livros?
7. Na opinião de vocês, de que forma esses ambientes contribuem para o desenvolvimento da linguagem, imaginação e gosto pela leitura?
8. Já foi possível observar mudanças ou avanços no comportamento leitor das crianças em função desses espaços?

APÊNDICE B, ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

Informações:

- Nome
 - Idade
 - Formação acadêmica/ Curso superior;
 - Tempo de magistério/atuação na Educação Infantil
1. Como você planeja/ organiza os espaços de leitura para as crianças? Dependendo da organização isso tem um impacto na formação dos leitores?
 2. Como se dá a participação das crianças nesses espaços? Você poderia exemplificar?
 3. O que você considera fundamental para uma organização dos espaços de leitura na Educação Infantil?
 4. Como é, atualmente, o espaço onde os livros ficam disponíveis para as crianças?
 5. O que você considera essencial para que os espaços de leitura na Educação Infantil sejam mais significativos?

APÊNDICE C, ALGUNS LIVROS ENVIADOS DA REDE PARA A CRECHE

