

# Universidade de Passo Fundo

Instituto de Filosofia e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação  
Mestrado em Letras

---

Debora Gaspar Falkemback Oliboni

**O TEXTO LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS E  
CONCEPÇÕES DE LEITURA DOS PROFESSORES NA INFÂNCIA**

Passo Fundo  
2019

**PPGL**  
Programa de Pós-Graduação  
em Letras **UPF**

DEBORA GASPAR FALKEMBACK OLIBONI

**O TEXTO LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS E  
CONCEPÇÕES DE LEITURA DOS PROFESSORES NA INFÂNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo, como requisito para a qualificação de Mestrado em Letras, sob orientação da Professora Dra. Fabiane Verardi.

Passo Fundo  
2019

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao Pai celestial pela certeza de caminhar sempre ao meu lado dando-me luz, coragem e força nos momentos difíceis, cuidando de mim e abençoando a minha vida para que eu chegasse até aqui.

Aos meus pais, exemplos de garra e determinação, que desde a infância não mediram esforços para me proporcionar os meios necessários à continuação dos estudos, guiando-me pelo caminho do bem, de forma que eu pudesse sempre acreditar, lutar e não desistir dos meus sonhos.

Ao meu esposo Rodrigo, pelo estímulo em começar o Mestrado, pelo auxílio, incentivo e compreensão em todos os momentos que precisei durante essa trajetória.

Ao Jonas Emanuel, meu filho, criança que lê, sente e busca, que me mostrou a importância da mediação de leitura no meio familiar.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade de Passo Fundo- RS, em especial à coordenadora Claudia Stumpf Toldo e à secretária Karine Castoldi.

Aos professores do Mestrado, que, em suas disciplinas, contribuíram com seus conhecimentos para que eu pudesse aprender e evoluir com criticidade: Luciana Maria Crestani, Ernani Cesar de Freitas, Paulo Becker, Marcia Barbosa, Tania Marisa Rosing, Patrícia da Silva Valério, Diógenes Buenos e Fabiane Verardi.

À professora Fabiane Verardi, agradeço especialmente por suas orientações, por sua paciência, pelos livros fornecidos e pelos apontamentos nas leituras. Sem essa importante ajuda, este trabalho não seria possível. A você, agradeço, principalmente, por acreditar em minhas capacidades.

Aos colegas de Mestrado, pelo companheirismo, trocas de ideias, amizades, colaboração durante esses dois anos de pesquisa.

À professora Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto, da Universidade de Marília, que, na qualificação, contribuiu significativamente com o desenvolvimento deste trabalho, dando-me dicas de obras literárias atuais para que eu pudesse enriquecer a minha pesquisa.

Ao professor Miguel Rettenmaier, por suas importantes contribuições na qualificação para o aperfeiçoamento desta dissertação.

Agradeço de coração a toda equipe pedagógica da Escola Municipal de Educação Infantil André Zaffari, bem como à gestão, aos professores e alunos, que aceitaram a minha

proposta de pesquisa. Agradeço ainda às professoras pela paciência e pelo carinho que tiveram comigo recebendo-me com simpatia nas salas de aula.

À Capes, pelo incentivo e pela ajuda financeira durante todo o percurso deste trabalho.

**Muito obrigada a todos!**

## RESUMO

A literatura é de grande importância para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança, bem como para a promoção de competências e habilidades que auxiliam no processo de construção da formação leitora, e, por isso, muitas investigações estão sendo feitas nesse campo. O livro é um meio eficaz na primeira etapa da Educação Básica, um dos objetos que contribui positivamente na apropriação de leitura em diferentes formas, o que contempla tanto a escrita como a imagem. Esta investigação científica tem como objetivo principal pesquisar o trabalho realizado com a literatura pelos professores da Educação Infantil da Escola Municipal André Zaffari, de Passo Fundo/RS, a fim de compreender como acontece o trabalho com o texto literário na Educação Infantil, a recepção e as interações estabelecidas nos momentos das experiências de leitura proporcionadas às crianças. Além disso, propõe-se a olhar para a formação, as concepções e o hábito de leitura desses educadores. Nessa linha, a leitura literária é entendida como uma atividade de natureza humanizadora, emancipatória, pois liberta o leitor de seu mundo real, levando-o a uma dimensão ficcional capaz de transformar a sua realidade. Nesse contexto, a mediação familiar também é fundamental no processo de formação leitora dos pequenos. Por meio do diálogo e da interação entre a família e a escola, é possível propor novas maneiras de trabalhar com a literatura na Educação Infantil, embora nem sempre isso aconteça. Desse modo, é necessário desenvolver nas crianças atitudes leitoras que as tornem autônomas, críticas, e que saibam lidar com os desafios de maneira segura e eficiente. Esta pesquisa adotou como orientação metodológica um estudo de caso com abordagem qualitativa, envolvendo um estudo detalhado sobre este assunto específico, levantando dados por meio de observações e questionários, sendo professores e crianças os sujeitos reais em situações concretas de ensino e aprendizagem. Com base nos pressupostos teóricos de Peter Hunt (2010), Élie Bajard (2014), Yolanda Reyes (2012), Tereza Colomer (2003), Regina Zilberman (2003), Michele Petit (2013), Lúcia Pimentel Góes (2010), Renata Junqueira (2016) e Cyntia Giroto (2018). O estudo feito revelou a necessidade de os professores investirem na sua formação, principalmente no que tange à área da literatura infantil, diversificando o trabalho, uma vez evidenciou-se que, apesar de terem consciência das contribuições e da importância do texto literário no processo de formação leitora da criança, alguns docentes insistem em recorrer a uma metodologia não inovadora, sem diferenciais. Foram evidenciadas nesta investigação a importância e a aplicabilidade da leitura de narrativas infantis como promotora de vários benefícios no âmbito das capacidades cognitivas, com alerta a não se manter somente nas mesmas práticas.

**Palavras-chave:** Literatura infantil. Mediação leitora. Criança. Formação do leitor. Experiência com a leitura.

## ABSTRACT

Literature is of great importance for the social, emotional and cognitive development of the child, as well as for the promotion of competences and abilities that assist in the process of construction of the reading formation, and, therefore, many investigations are being done in this field. The book is an effective means in the first stage of Basic Education, one of the objects that contributes positively to the appropriation of reading in different forms, which contemplates both writing and image. This scientific research has as main objective to investigate the work carried out with the literature by the teachers of the Early Childhood Education of André Zaffari Municipal School, Passo Fundo/RS, in order to understand the reception and the interactions established in the moments of the reading experiences provided to the children. In addition, it is proposed to look at the education, conceptions and reading habits of these educators. In this line, literary reading is understood as an activity of a humanizing, emancipatory nature, as it frees the reader from its real world, taking it to a fictional dimension capable of transforming its reality. In this context, family mediation is also fundamental in the process of small-group literacy training. Through dialogue and interaction between the family and the school, it is possible to propose new ways of working with literature in Early Childhood Education, although this does not always happen. In this way, it is necessary to develop in children reading attitudes that make them autonomous, critical, and able to deal with challenges in a safe and efficient way. For this, a case study with a qualitative approach was adopted as methodological orientation, involving a detailed study on this specific subject, raising data through observations and questionnaires, being teachers and children the real subjects in concrete situations of teaching and learning. Based on the theoretical assumptions of Peter Hunt (2010), Elie Bajard (2014), Yolanda Reyes (2012), Tereza Colomer (2003), Regina Zilberman (2003), Michèle Petit (2013), Lúcia Pimentel Góes Junqueira (2016) and Cytia Giroto (2018), the research revealed the need for teachers to invest in their training, especially in the area of children's literature, diversifying work, once it was shown that, despite being aware of the contributions and the importance of the literary text in the process of reading the child, some teachers insist on using a non-innovative methodology, without differentials. The importance and applicability of the reading of children's narratives as a promoter of various benefits in the scope of cognitive abilities, with an alert not to remain in the same practices, were evidenced in this investigation.

**Keywords:** Children's literature. Reading mediation. Kid. Formation of the reader. Experience with reading.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Localização da escola pelo Google Earth.....	55
Figura 2. Fachada da escola.....	56
Figura 3. Fachada da escola.....	56
Figura 4. Visão parcial da biblioteca.....	68
Figura 5. Colchonete colorido para as práticas leitoras.....	68
Figura 6. Foto do parquinho da escola.....	69
Figura 7. Gráfico correspondente à questão 9. Escolaridade dos professores.....	77
Figura 8. Gráfico correspondente à questão 10. Instituição de Graduação.....	77
Figura 9. Gráfico correspondente à questão 14. Qual era a escolarização dos seus pais ou dos responsáveis por você na infância [considere a(s) pessoas (s) que foi (foram) mais importante(s) na sua criação]?	78
Figura 10. Gráfico correspondente à questão 5. Você frequentou a Educação Infantil (“Pré-Escola”)?	79
Figura 11. Gráfico correspondente à questão 11. Tempo de serviço-.....	80
Figura 12. Gráfico correspondente à questão 11. Tempo de serviço na Educação Infantil.....	81
Figura 13. Gráfico correspondente à questão 28. Quanto tempo você dedica semanalmente à leitura?.....	86
Figura 14. Gráfico correspondente à questão 25. Quanto as suas leituras espontâneas, qual categoria é predominante?.....	87
Figura 15. Gráfico correspondente à questão 29. No último ano, o número de livros lidos por você corresponde a.....	88
Figura 16. Registro de uma experiência de leitura no Pré II.....	96
Figura 17. Imagem do livro brinquedo no Berçário.....	100
Figura 18. Imagem do livro literário utilizado na prática leitora Pré II.....	104
Figura 19. Imagem da experiência com a leitura. Pré II.....	104
Figura 20. Imagem dos jogos de encaixe utilizados na experiência com a leitura. Maternal	105
Figura 21. Foto do livro literário trabalhado pela professora. Pré I.....	107

Figura 22. Foto da história lida às crianças. Pré I.....	107
Figura 23. Foto da montagem do sanduíche da Dona Maricota. Pré I.....	111
Figura 24. Registro da história O sanduíche da Dona Maricota. Pré I.....	111
Figura 25. Foto das figuras geométricas que fazem parte da história Um bebê em forma de gente. Maternal .....	112

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1. Turmas observadas na Escola de Educação Infantil André Zaffari.....	67
Tabela 2. Livros literários trabalhado durante as experiências com a leitura.....	71

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

DCNE – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

LDB – Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

CNE/CBE – Resolução do Conselho Nacional de Educação

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

UPF – Universidade de Passo Fundo

URCAMP – Universidade da Região da Campanha

UNÍTESE – Instituição de Ensino Superior, localizada em Santo Ângelo

FAI – Faculdade de Itapiranga

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	
<b>1 A LITERATURA INFANTIL NA FORMAÇÃO DOS PEQUENOS LEITORES</b>	
1.1 Concepções sobre a Educação Infantil.....	18
1.2 O Percorso histórico da literatura infantil e a expansão do gênero.....	28
1.3 A leitura literária como emancipação do sujeito.....	39
1.4 O livro literário e o papel do professor no incentivo à leitura.....	44
<b>2 PERCURSO METODOLÓGICO: A INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA</b>	
2.1 A pesquisa qualitativa do tipo Estudo de Caso.....	50
2.2 O contexto de investigação.....	55
2.3 O questionário como recurso da coleta de dados.....	59
2.4 A observação como coleta de dados.....	64
<b>3 A CONCEPÇÃO DE LEITURA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	74
3.1 O perfil representativo dos professores pesquisados.....	76
3.2 A concepção leitora e os espaços de leitura dos professores.....	82
3.3 A literatura infantil e a prática pedagógica dos educadores.....	93
3.4 A biblioteca como um espaço de interação para ler, contar e explorar.....	109
<b>4- CONSIDERAÇÕES FINAIS: A FORMAÇÃO DA CRIANÇA COMO UM PROCESSO ATIVO, DINÂMICO E LITERÁRIO</b> .....	115
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	120
<b>APÊNDICES X ANEXOS</b> .....	125
<b>APÊNDICE A - REGISTRO DAS OBSERVAÇÕES</b> .....	126
<b>APÊNDICE B - LIVROS PREFERIDOS PELOS PROFESSORES</b> .....	161
<b>APÊNDICE C - LIVROS IMPRESSOS LIDOS RECENTEMENTE</b> .....	162
<b>APÊNDICE D- OBRAS DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL</b> .....	163
<b>APÊNDICE E- AUTORES DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL CITADOS</b> .....	164
<b>ANEXOS</b> .....	165
<b>ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO</b> .....	166
<b>ANEXO B – QUESTIONÁRIO</b> .....	167
<b>ANEXO C – TCLE</b> .....	178

## INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, é uma conquista recente na história da educação brasileira. Esse direito foi alcançado na Constituição de 1988. Em 1996, foi contemplado na LDB (Lei de Diretrizes e Bases) e, agora, na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), tem caráter normativo e estabelece os conhecimentos, as habilidades e as competências necessárias, além de orientar os currículos e as práticas pedagógicas ao longo de toda a escolaridade básica.

Nesse contexto, refletir sobre a concepção de infância na atualidade nos faz pensar sobre os avanços que o conceito de criança teve ao longo do tempo. É necessário analisá-la não somente como um ser biológico, que passa por faixas etárias definidas, mas também considerar sua cultura e o meio social, pois as diferentes visões em torno da criança e da infância, ou seja, seu trajeto dentro da história, contribuíram para sua condição atual.

A infância, que antes era vista como um processo de passagem para a vida adulta, caracteriza-se, hoje, como uma fase distinta, pois o tratamento da sociedade para com as crianças não é mais o mesmo. Modificou-se o modo de vê-la: uma vez considerada um ser incapaz, é vista como sujeito ativo, inteligente, produtor de cultura, responsável por sua história, que brinca, que explora seu espaço, que interage, imagina, tem desejos e necessidades próprios.

Almejar uma educação de qualidade, na qual as ações educar/cuidar aconteçam simultaneamente, cumprindo a função social da Educação Infantil, requer uma proposta em que se favoreça a autonomia, a criatividade e a participação das crianças, de modo a promover a construção das habilidades necessárias para a formação integral dos pequenos.

Dessa maneira, a literatura infantil desempenha um trabalho fundamental. É por meio dela que se desenvolvem aptidões essenciais para o desenvolvimento emocional e social que serão úteis por toda a vida da criança. Por isso, torna-se necessário desenvolver, na Educação Infantil, um trabalho interativo com o texto literário, de forma a fortalecer o interesse e o vínculo com a literatura.

Os pequenos, nessa fase do desenvolvimento, vivem em interação constante, participam de diálogos, interrogam, escutam, respondem, concordam ou não com determinadas ideias e, nesse processo, a literatura torna-se uma linguagem artística, sensível, que os mobiliza e permite que exponham suas experiências dentro do contexto cultural e social, a partir do qual a escola torna-se um espaço oportuno para suas ações. Assim, a leitura, no sentido de compreensão do mundo, é o requisito básico para ser, estar e agir na realidade.

Diante disso, garantir experiências com a leitura desde a infância é a premissa básica para que a criança adquira uma postura crítico-reflexiva diante dos acontecimentos, pois é pelo contato com o texto literário que ela terá maiores chances de tornar-se um sujeito leitor, consciente e envolvido na vida em sociedade.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2018), conviver com outras crianças e adultos amplia a percepção de mundo e a criatividade, o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas. Por isso, é importante priorizar esse campo de experiência de “fala, pensamento e imaginação” no planejamento do professor, pois esses são conceitos fundamentais no trabalho com a Educação Infantil e que contribuem para a formação do leitor.

Nessa primeira etapa da Educação Básica a criança precisa ser estimulada e provocada por meio de atividades curiosas, instigantes e que a façam pensar, opinar e agir diante de situações inusitadas, como, por exemplo, brincadeiras com imitações, ouvir e cantar músicas conhecidas, produzir histórias orais que priorizem sequências e, também, escrita, com o professor como escriba, enfatizando o trabalho em grupos.

Para que a criança desenvolva sua fala, seu pensamento e sua imaginação, é necessário oportunizar momentos em que ela possa expressar-se de diferentes modos, contar suas vivências, manusear livros, tentar identificar palavras conhecidas e conversar sobre o texto, contando a história do seu jeito. Isso faz com que ela passe a se comunicar melhor e aprenda a desenvolver narrativas, o que permite que sua competência literária seja adquirida gradativamente.

Nesse contexto, o trabalho com a literatura infantil deve ser amplo e significativo. O texto literário voltado a essa fase aborda problemas existenciais típicos da infância como medos, sentimento de tristeza, alegria, saudade, dor e perda que promovem um entendimento de diversos assuntos vivenciados pela criança, o que lhe permite construir-se como sujeito e formular hipóteses dando os subsídios necessários para vencer conflitos, sejam eles internos ou não. É por meio do diálogo que a criança constrói seu pensamento e atua sobre o real pois a imaginação permite que ela obtenha outras compreensões sobre a sua realidade.

Por isso, é de suma importância promover experiências nas quais as crianças possam expressar suas ideias e sentimentos, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nos recontos, nas narrativas elaboradas, individualmente ou em grupo, e no contato com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito único e pertencente a um grupo.

De acordo com a BNCC, desde cedo a criança manifesta interesses em relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura literária, interage também com outros textos que circulam no contexto familiar. Assim ela vai construindo sua concepção de língua escrita.

Na Educação Infantil, as experiências com a literatura infantil propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do apreço pela leitura e da imaginação, além de ampliar o conhecimento de mundo. Além disso, o contato com as leituras literárias oportuniza a proximidade com os livros. Nesse convívio as crianças vão estabelecendo relações entre a escrita que se revelam no mundo por meio dos desenhos e hipóteses, isso é, da forma espontânea para o código convencional.

Nesse cenário, esta pesquisa buscou conhecer o modo como o professor apresenta o texto literário associado ao pensamento que o docente tem sobre a leitura na infância pois, nos dias de hoje, apesar de muitos estudos nesse campo, observa-se que a literatura ainda é pouco explorada e um dos motivos é a pouca informação que os professores têm do texto literário, o que os leva à efetivação de práticas didáticas em que predominam o ensinar como técnica, de modo a dificultar o desenvolvimento de experiências com a leitura que sejam significativas para as crianças.

Assim, o objetivo geral desta dissertação é compreender como acontece o trabalho com o texto literário na Educação Infantil em uma escola pública de referência no município de Passo Fundo, Rio Grande do Sul, inaugurada há dois anos, sob um modelo autossustentável e que se destaca, também, por desenvolver projetos que enfatizam a literatura.

Este estudo também analisa as práticas e as concepções de leitura do grupo de professores, de forma a acompanhar o desenvolvimento das atividades com a leitura em sala de aula, analisando o perfil dos educadores, suas experiências e o pensar de cada um sobre a literatura para essa modalidade de ensino para que o mediador possa refletir sobre sua prática e aprimorá-la de modo inovador e dinâmico.

Diante do exposto, os objetivos específicos, propostos por este trabalho, são os de analisar como acontecem as experiências com a leitura proporcionadas às crianças, observando também as estratégias e os recursos utilizados pelo mediador nesses momentos, averiguando a coerência entre a sua concepção de leitura e a prática pedagógica em sala de aula e na biblioteca.

Para isso, além das observações feitas, encaminhou-se a esses docentes um questionário acerca da sua trajetória de leitura, da sua formação leitora, de seus hábitos e preferências e de seu papel como mediador. Isso possibilitou a coleta de dados para a análise da pesquisa, cujo foco é voltado à concepção de leitura e às propostas que foram desenvolvidas com a literatura infantil pelos docentes.

Objetivou-se, também, conhecer como é realizada a interação no momento da leitura de histórias, descobrir de que modo é utilizado o espaço da biblioteca, a frequência do trabalho com os livros de literatura e para quais objetivos. Isso aconteceu por meio do levantamento de dados em relação à formação escolar e acadêmica e as concepções e práticas de leitura desses professores.

Esta pesquisa justifica-se a partir da caminhada estudantil e profissional da pesquisadora, por sua prática docente na Educação Infantil, associada a concepções equivocadas que a escola ainda apresenta sobre a leitura, pois alguns educadores ainda veem a literatura como uma técnica, um acessório ao trabalho, e isso provocou o desejo de averiguar como ocorrem as experiências com a leitura proporcionadas, pelos professores, às crianças. Espera-se que esta pesquisa contribua com a prática pedagógica, esclareça questões importantes acerca da literatura infantil, como é e de que modo deve ser o trabalho com o texto literário, permitindo ao docente refletir sobre e aprimorar, cada vez mais, o seu trabalho com a leitura aos pequenos.

A literatura infantil é fundamental para a formação da criança, nesse universo, o livro torna-se material indispensável. Por isso, quanto mais cedo forem proporcionados momentos de interação aos pequenos com esse objeto da cultura, melhor serão os resultados alcançados, tendo em vista que tais práticas levam os levam a gostar das histórias, a melhorar o repertório linguístico e a trazer imaginação, criatividade e aperfeiçoamento da aprendizagem.

Sendo assim, é importante repensar a prática na sala de aula, proporcionando aos pequenos outras formas de trabalho com o texto literário as quais possam fazê-los participar mais das práticas literárias, que se expressem de muitas maneiras, por meio de relatos do cotidiano, histórias lidas e contadas, jogos, músicas e brincadeiras que os permitam falar sobre os fatos que acontecem ao seu redor.

As investigações anteriores que se aproximam do tema desta pesquisa e que contribuíram significativamente para a construção do trabalho são: Em *A criança, o livro e a literatura: a identidade leitora em constituição da infância*, Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto realizou um estudo aprofundado, em sua tese de Livre Docência, sobre o processo de Educação Literária voltado “para si”, incluindo ações de ensinar e aprender o ato de ler desde a Educação Infantil.

Fabiano José Colombo, na obra *A Literatura Infantil como meio para a formação da criança leitora*, procurou investigar as práticas docentes relacionadas ao aprendizado da leitura, pautadas no uso da literatura infantil para a formação da criança leitora.

Dando sequência, a dissertação *Leitura Literária na Educação Infantil: Entre saberes e práticas*, de Marcia Mariana Santos de Oliveira, da Universidade Federal de Juiz de Fora, visou compreender quais são os sentidos produzidos pelas crianças para as suas experiências com a literatura.

Em *A Leitura literária e transdisciplinaridade: Uma ponte possível para os direitos humanos com crianças em sala de aula*, Nelma Menezes Soares de Azevedo, da Universidade Federal de Pernambuco/UFRPE, mostra a leitura literária sob uma perspectiva transdisciplinar, ou seja, como uma atividade que busca pensar o ser humano em sua totalidade. A autora enfatiza que, quando mediado de modo coerente, o texto literário possibilita discussões em sala de aula, podendo tornar as crianças mais criativas, críticas e acolhedoras.

O projeto de pesquisa “Leituras e leitores”, desenvolvido pelo grupo LINFE - Linguagem, infâncias e educação – é parte do Núcleo FALE (Formação de professores, alfabetização, linguagem e ensino) – da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pauta seu trabalho no objetivo de apoiar escolas da rede municipal em ações de fomento à leitura, em turmas da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, propondo uma reflexão sobre as perspectivas dos professores com o texto literário, construindo diálogos e formando parcerias com outras escolas a fim de mostrar novas abordagens teóricas e práticas de modo que docentes e alunos possam ser favorecidos por uma ampliação de suas experiências estéticas com a literatura.

Diante do interesse da pesquisadora em entender, conhecer e contribuir com o trabalho de literatura, como promotora na formação leitora da criança, e de modo a alcançar os objetivos propostos, efetuou-se uma pesquisa de campo qualitativa, do tipo estudo de caso, iniciando com as observações das experiências de leitura proporcionadas às crianças e, em seguida, aplicou-se um questionário com questões objetivas e abertas a fim de compreender a temática abordada em relação à prática pedagógica dos docentes sobre a literatura infantil, o que possibilitou a coleta de dados para posterior análise. A Escola Municipal de Educação Infantil André Zaffari, situada em Passo Fundo, Rio Grande do Sul, foi o *lócus* para a efetivação da pesquisa.

O universo da investigação é composto por treze professores da Educação Infantil que, no ano letivo de 2018, exerceram docência nas seguintes turmas da escola: 1 turma do berçário; 3 turmas de Maternal I e II; 3 classes de Pré I e Pré II. Propôs-se a participação de todos os professores da escola. Foi entregue aos educadores a “Carta de Apresentação-Convite”, juntamente com o questionário, seguido dos esclarecimentos sobre a intenção da pesquisa.

Para a efetivação da pesquisa, estudos teóricos sobre as leis que fundamentam a

Educação Infantil fizeram-se necessários. Dentre eles, nosso olhar recaiu sobre a Constituição Federal (1988), a LDB (1996), as DCNs (2013) e a nova BNCC (2017). Em seguida, foi realizado um levantamento dos principais estudiosos que pesquisam a literatura infantil, a mediação leitora, a formação do leitor e as experiências com a leitura sob um viés humanizador e emancipatório, quais sejam: Peter Hunt (2010), Teresa Colomer (2003), Lucia Nascimento Góes (2010), Ligia Cadermatori (1987), Eliana Yunes (1989), Michèle Petit (2010), Regina Zilberman (2003), Élie Bajard (2014), Vera Teixeira de Aguiar (2001), Yolanda Reyes (2012), José Nicolau Gregório Filho (2009), Ricardo Azevedo (2004), Eliane Debus (2014), Renata Junqueira (2004; 2011) e Cyntia Graziella Giroto (2018).

Quanto à estruturação da pesquisa, o primeiro capítulo, intitulado “A literatura infantil na formação dos pequenos leitores”, apresenta o ponto de partida da investigação, com embasamento nas leis e respaldo teórico sobre o percurso histórico da literatura infantil, abordando a leitura literária como emancipação do sujeito e a importância do professor nesse processo. O segundo capítulo trata da metodologia empregada no desenvolvimento da pesquisa e divide-se em quatro seções intituladas “A pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso”, “O contexto da investigação”, “O questionário como recurso da coleta de dados” e “A investigação empírica”. Cada uma delas traz um relato das observações realizadas. O terceiro capítulo introduz a análise do trabalho e apresenta a concepção de leitura dos professores pesquisados, seus hábitos e suas experiências, sua formação leitora e sua prática com a leitura em sala de aula.

As considerações finais fazem um resumo dos resultados obtidos na coleta de dados, abordando os aspectos negativos e positivos da pesquisa, enfatizando o significado que o texto literário assume nessa fase da Educação Básica e a importância de um trabalho variado e mais interativo com a literatura destinada aos pequenos.

# 1 A LITERATURA INFANTIL NA FORMAÇÃO DOS PEQUENOS LEITORES

“Como um colecionador, a criança caça, procura. As crianças, em suas tentativas de descobrir e conhecer o mundo, atuam sobre os objetos e os libertam de sua obrigação de ser úteis. Na ação infantil, vai se expressando, assim, uma experiência cultural na qual elas atribuem significados diversos às coisas, fatos e artefatos”.

Sonia Kremer

O processo de aquisição de uma nova identidade dada à infância foi longo e difícil. Por muito tempo, a criança foi vista como um ser sem importância e foi tratada como um adulto pequeno, quase invisível aos olhos da sociedade. Hoje, ela é considerada em todas as suas especificidades, é um ser de necessidades e interesses, com identidade pessoal, social e histórica. A concepção de infância dos dias atuais traz uma visão em sentido pleno da criança, considerando-a como um ser capaz, participativo, com sentimentos e valores a serem construídos.

Esta pesquisa, em seu capítulo primeiro, aborda, as concepções sobre a Educação Infantil e os registros oficiais que reconhecem o valor dessa primeira etapa da Educação Básica (seção 1.1); as transformações sofridas ao longo do tempo por meio da história (seção 1.2); a leitura vista como prática social e emancipação do sujeito (seção 1.3); e, fechando a primeira parte da pesquisa os conhecimentos ligados à literatura infantil (seção 1.4), como o livro, mediador e a formação leitora da criança, focos deste estudo.

## 1.1 Concepções sobre a Educação Infantil

A Educação Infantil vem passando por significativas mudanças, as quais estão marcando sua trajetória, principalmente no que se refere à ampliação do atendimento e às concepções que a fundamentam. Sabemos que, no decorrer do tempo, com as transformações sofridas pela sociedade, modificou-se a maneira de pensar sobre a criança e, com isso, aumentou a importância dada ao momento da infância.

Durante anos, a educação da criança foi considerada responsabilidade exclusiva da família ou do grupo social do qual fazia parte, não existindo nenhuma instituição para

compartilhar essa responsabilidade. Aos poucos, essa realidade foi mudando, surgindo locais específicos para dar assistência às crianças fora das famílias.

Com o processo de urbanização e industrialização, o papel da mulher no mercado de trabalho ganhou relevância, modificando também a estrutura da família contemporânea. Desse modo, surgiram novas necessidades para as mães que precisavam trabalhar e deixar seus filhos, assim, as instituições de atendimento especializado começaram a atender a essa demanda, o que acentuou o reconhecimento da sociedade pela Educação Infantil.

No século XIX, com a abolição da escravatura no Brasil e com o crescimento dos centros urbanos, cresceram as desigualdades sociais e o abandono de crianças. Além disso, a taxa de mortalidade infantil aumentou e as creches passaram a ser referência no acolhimento dos pequenos. Nesse tempo, não havia interesse na qualidade do ensino e a preocupação era somente voltada à higienização, à administração de medicamentos e a cuidados específicos. Com o fluxo da população e lutas políticas, no entanto, o país almejava constituir a si mesmo como nação moderna, e os problemas sociais, entre eles a precária assistência dada à infância, começaram a preocupar, exigindo dos governantes um olhar diferenciado para a educação.

Para o sistema capitalista da época, uma nova sociedade começou a se constituir, surgindo a necessidade de preparar a mão de obra para atender a esse mercado. Então, as instituições promoveram novas formas de planejamento e a reorganização do trabalho pedagógico, a fim de combater o fracasso escolar, um dos graves problemas educacionais que perpetua-se até hoje.

Apesar do interesse político em minimizar as dificuldades no campo da educação, os métodos tradicionais não objetivavam atender aos interesses dos educandos; os professores trabalhavam de forma tradicional, sistematizada, num sentido de preparo para a etapa posterior, sem nenhuma contribuição significativa que proporcionasse a melhoria da qualidade no ensino das crianças.

Com a Constituição Federal de 1988, importantes rupturas de conceitos começaram a ser discutidas. Em decorrência disso, surge um novo olhar para a infância, privilegiando o aprendiz. A educação passa a ser vista como direito do cidadão desde o nascimento, como se observa na Lei Federal: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, Art. 205).

De acordo com Aristeu Gonçalves Leite Filho e Maria Fernanda Nunes (2013), a Educação Infantil, a partir da promulgação da Lei Magna, passou a ser direito da criança, e a

creche foi reconhecida, juntamente com a pré-escola, como uma instituição educacional. A Constituição não faz distinção da função entre ambas, no entanto, as unifica no conceito da Educação Infantil. Portanto, com a Constituição de 1988 e a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), consolida-se oficialmente a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, visando ao atendimento das crianças de zero a cinco anos de idade.

Nesse contexto, a primeira etapa da Educação Básica deve proporcionar aos pequenos experiências significativas de aprendizagem em um espaço coletivo de interações com adultos e outras crianças, de modo a contribuir para o desenvolvimento infantil, precisando, para isso, um olhar diferenciado sobre a infância, um ensino que esteja pautado no respeito às diferenças, na ludicidade e na troca de opiniões.

Sendo assim, o novo contexto educacional para a Educação Infantil vê a criança em sua singularidade, desejo e necessidade. Mediante isso, há uma preocupação com as propostas curriculares, que devem ser abertas e flexíveis. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) acentuam a preocupação com o ensino nessa faixa etária, nas discussões acerca de como melhorar as práticas e as propostas curriculares:

O campo da Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2010, p. 07).

De acordo com as DCNEI, todas as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular precisam ser repensadas sob um novo patamar que garanta experiências sensoriais, expressivas e corporais, e um trabalho com as diferentes linguagens que possibilitem situações de aprendizagem mediadas, proporcionando um ensino de qualidade para a próxima etapa.

As Diretrizes, no item 2, que apresenta diferentes definições, trazem esclarecimentos sobre a primeira etapa da Educação Básica, abrangendo o significado de currículo e abordando, no tópico 2.2, o conceito de criança como sujeito fundamental no processo de ensino e aprendizagem:

#### 2.2 Criança:

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

Para as DCNEI, a criança deve ser vista em sua integralidade, como um ser ativo, dinâmico e criativo, que faz parte de um mundo em constante transformação, precisando estar preparada para agir com eficiência na sociedade. Crianças são seres unos, que intervêm na realidade por meio de brincadeiras e outras situações a que são expostas, nas quais questionam, levantam hipóteses e revelam, na sua inocência, o poder de transformar.

Nessa concepção, compreender a dinamicidade das culturas infantis, suas manifestações, expressões e seus modos próprios é propor um novo olhar para a infância, buscando compreender o meio social e cultural em que ela está inserida. Sonia Kramer (1986, p. 79) enfatiza essa ideia, dizendo ser preciso considerar que a criança

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

Nas palavras da autora, refletir a respeito da infância enfocada numa perspectiva histórico-cultural significa considerar a criança como um ser social, sujeito de sua história, produtora de cultura e, portanto, um ser humano, criador e autônomo de suas vivências. O espaço escolar é o lugar em que as crianças passam quatro horas diárias, porém, a maioria delas frequentam o turno integral. Por isso, esse local deve promover experiências que desenvolvam atividades de interação social, como forma de praticar a solidariedade e a cidadania. Isso só se torna possível por meio de propostas de ensino que oportunizem diariamente essas práticas.

Tornar relevante o período da vida escolar, entre os 0 e os 5 anos, é mostrar a importância de uma nova concepção de educação que valorize os aspectos sociais e culturais do desenvolvimento infantil, a fim de que o infante possa compreender o mundo que está à sua volta. Para isso, a escola deve estar comprometida em capacitar a criança para a vida em sociedade.

Nesse sentido, os currículos da Educação Infantil devem propor novas maneiras de ensinar, dando aos pequenos condições para crescerem com juízo crítico. A escola deve procurar articular os conhecimentos prévios das crianças com o saber elaborado. Como explica a referida lei, essa aprendizagem, a ser adquirida na escola, “faz parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico e precisa promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos” (BRASIL, DCNEI, 2010, p. 12).

Diante desse novo paradigma educacional, os profissionais da educação precisam estar atentos quanto aos critérios estabelecidos na seleção dos livros de literatura a serem adotados,

analisando a coerência das imagens e da linguagem presente, abandonando o caráter didático atribuído à literatura, visando “privilegiar uma epistemologia centrada no *aprender a aprender*; nesse sentido, o educador deve avaliar quais as oportunidades de construção do conhecimento que a leitura de determinado livro pode oferecer” (FILHO, 2009, p. 91).

Centralizando os estudos sobre as propostas de trabalho com a literatura na Educação Infantil abrangendo esses temas, é importante que, nessa faixa etária, as atividades sejam adaptadas, por meio de músicas, brincadeiras, rodas de conversas com o apoio do livro literário, promovendo reflexões, troca de ideias acerca das experiências e da realidade vivida pelas crianças. Além de trazer conhecimentos significativos, tais práticas aumentam a curiosidade, estimulam o desenvolvimento da oralidade, auxiliando na descoberta de novos saberes.

Desse modo, as práticas pedagógicas para a Educação Infantil, abordadas nas diretrizes propostas pelo MEC, apresentam os eixos orientadores, que devem ser trabalhados por meio do lúdico, ou seja, de brincadeiras e das interações que proporcionem aos alunos experiências significativas para a sua formação. Essa resolução considera as propostas pedagógicas em que a criança seja o centro do planejamento curricular e produtora de cultura, pois, como sujeito situado em um tempo e espaço, ela vivencia situações, construindo sua identidade pessoal e coletiva com possibilidades de intervenção.

Sendo assim, a criança precisa estar inserida em um espaço social, estimulador de conhecimentos e aptidões que a tornem capacitada para resolver situações desafiadoras, Seu repertório linguístico deve ser aprimorado a partir da vivência de momentos de socialização que permitam expor a sua oralidade sem intimidação. Por isso, participar de momentos em grupo que promovam discussões mediante narrativas ouvidas é importante, pois gera apreciação, desenvolve a linguagem oral, vocabulário, encantamento e gosto pelo texto literário, tornando-a mais afetuosa e participativa no ambiente em que se encontra.

É na Educação Infantil que as questões emocionais devem ser abordadas. O fortalecimento da autoestima e da confiança precisa ser assegurado de modo a preparar as crianças para lidarem com situações conflituosas, assim, as práticas pedagógicas devem garantir experiências que estejam relacionadas à realidade, de modo que esse contexto favoreça momentos de reflexão sobre temas importantes encontrados nos textos literários de qualidade.

Para isso, é importante que o livro de literatura nessa faixa etária torne-se um brinquedo e que esteja ao alcance da criança, oportunizando ser apalpado e manuseado por ela em diferentes momentos de interação. As DCNs (2010) reconhecem a importância do brincar para a formação dos pequenos. Para isso, o contato com a linguagem – seja ela verbal ou oral – em diferentes meios e suportes deve propiciar à criança momentos de troca de ideias, partindo

sempre de situações reais que sejam do seu interesse. Tais práticas contribuem para o desenvolvimento da autonomia, a expressão dos afetos e o convívio com as diferenças.

É importante enfatizar que foi com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que se efetivou o que já estava previsto na Constituição: A Educação Infantil ser incorporada à Educação Básica. De acordo com Zilma Ramos de Oliveira (2011, p. 117), a LDB “estabelece a Educação Infantil como etapa inicial da educação básica, conquista histórica que tira as crianças pequenas pobres de seu confinamento em instituições vinculadas a órgãos de assistência social”.

Posteriormente, a LDB abriu espaços para pesquisas e debates, promovendo encontros com todos os envolvidos do processo educativo, propondo práticas que buscam assumir uma função pedagógica mais compromissada com a qualidade na Educação Infantil. Sendo assim, desde 1996, com a implantação da LDB, muitas determinações, conceitos e pareceres foram surgindo e adequando-se a novas propostas, a fim de obter melhores resultados no que tange à qualidade do ensino na Educação Básica.

De todos os pareceres elaborados, vale ressaltar, neste contexto de pesquisa, o documento CNE/CEB nº 20/2009, aprovado em 11 de novembro de 2009. Essa declaração faz uma retrospectiva da Educação Infantil no país a partir da Constituição Federal de 1988, acentuando as discussões que constituíram na elaboração das diretrizes para essa etapa do ensino.

É relevante mencionar o que esse texto traz sobre o currículo:

[...] é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades (BRASIL, MEC, 2009, p. 06).

Esse parecer faz uma reflexão sobre as experiências de aprendizagem na proposta curricular, abordando questões como o acolhimento das crianças, a interação que os conhecimentos propostos devem ter com a realidade, deixando claro que a bagagem cultural da criança deve estar associada com o saber elaborado que a escola propõe. Por isso, é preciso aproveitar os momentos de socialização, pois essas vivências auxiliam positivamente na construção da identidade e na formação de valores. Esse documento propõe conceitos e concepções sobre a Educação Infantil que foram primordiais na construção das Diretrizes Curriculares Nacionais e que, até hoje, são abordadas no currículo.

Atualmente, o que vem se formulando na área da educação e que é pauta de muitos debates, envolvendo também a Educação Infantil, é a nova Base, que ainda está em trâmite pelo Conselho Nacional de Educação. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece e almeja novos parâmetros para a elaboração dos currículos na Educação Básica.

De acordo com os estudos, a BNCC é considerada fundamental para reduzir desigualdades na educação no Brasil, pois propõe princípios gerais para que a escola consiga elaborar melhor suas ações pedagógicas. O documento deixa claro que não é o currículo que a escola deve seguir, mas um registro oficial que garanta a equidade de condições de todos os envolvidos na instituição escolar.

Até surgir a BNCC, o Brasil não tinha uma base comum que direcionasse com prontidão as propostas para o ensino na Educação Básica, enfatizando o trabalho com literatura infantil no processo de desenvolvimento dos pequenos. Embora tenha ocorrido a ausência da leitura literária, documentos como as Diretrizes, normas federais já garantiam a elaboração dos currículos. A BNCC, articulada com as DCNEI, será a referência nacional para que as escolas desenvolvam seus projetos pedagógicos de forma mais eficiente, destacando a literatura e assegurando igualdade de condições nas instituições públicas e privadas.

Com esse documento, um importante passo é dado na Educação Básica. A Base vem contribuir ainda mais com as propostas pedagógicas, trazendo maior eficácia no desenvolvimento de práticas educativas que visem garantir que o ensino e a aprendizagem aconteçam de forma qualitativa. Sendo assim, iniciando com as experiências que os educandos trazem, essa primeira etapa do ensino tem o brincar e o interagir como eixos principais nesse processo. Considera-se também os princípios éticos, políticos e estéticos, a ligação entre o cuidar e o educar, destacando a criança como um todo, um ser social, que se relaciona com o mundo de diversas formas.

Atualmente, vem se consolidando, na Educação Infantil, o conceito que liga o educar e o cuidar, compreendendo o cuidado como algo inseparável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e as pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos prévios trazidos pelas crianças fora do contexto escolar, devem articular esses saberes em suas propostas pedagógicas, pois todo o trabalho planejado na Educação Infantil deve ter objetivos claros e bem definidos para que o planejamento dê certo e a aprendizagem aconteça. Por isso, a Base precisa considerar nas suas propostas, o meio familiar em que os educandos vivem, pois a família é a primeira instituição social da criança e é por meio dela que a sua identidade pessoal é fortalecida.

Nessa perspectiva, no que refere à proposta da Base, ao pensar sobre o currículo, a gestão escolar deve levar em consideração a subjetividade da criança, priorizando conhecimentos que sejam significativos e saberes que possam ser compartilhados e experimentados. Isso tudo se justifica pela necessidade da criança, que deve ser preparada para atuar futuramente na sociedade complexa da qual faz parte. Assim esclarece a BNCC:

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BNCC, 2017, p. 33).

A Base Nacional Curricular Comum para a Educação Infantil explica os eixos estruturantes – as interações e a brincadeira para o trabalho do professor, abordando seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: *conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se* que asseguram as condições necessárias para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo, de interventor em ambientes, um papel que as convide a vivenciar dificuldades e que possibilite que elas possam levantar hipóteses e construir significados sobre si e sobre o outro no mundo em que vivem. (BNCC, 2017, p. 34. Grifos do original).

Desse modo, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está fundamentada em cinco campos de experiências, nos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e do desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que ampara as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes prévios, que fazem parte do patrimônio cultural, devendo ser utilizados na elaboração das práticas educativas.

A BNCC (2017) ressalta que as instituições de Educação Infantil devem ser contextos de promoção e interação de saberes, experiências, de oportunidades e aquisição do conhecimento. Para tornar o trabalho competente e alcançar os objetivos almejados, a escola e a família precisam ser parceiras nesse processo, dialogando e comprometendo-se com um ensino de qualidade.

Os campos de experiências propostos se baseiam no que reflete as DCNEI (2010) em relação aos conhecimentos fundamentais a serem propiciados às crianças. São eles: “o eu, o outro e o nós, corpo, gestos e movimentos, traços, sons, cores e formas, escuta, fala, pensamento

e imaginação, espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (BNCC, 2017, p. 36-40).

No que refere à temática desta dissertação, relevante ponderar que a Base é clara em garantir que “as experiências com a literatura infantil propostas pelo educador contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo” (BNCC, 2017, p.38). Com esse documento, a literatura ganha destaque, sendo um meio necessário e fundamental para o desenvolvimento da competência leitora, por sua linguagem literária, na alteração da subjetividade e compreensão do mundo que ela proporciona.

Assim, torna-se importante que, na Educação Infantil, sejam promovidas situações nas quais as crianças possam falar e ouvir e em que pratiquem a oralidade, para que reafirmem sua participação no meio social. Isso se justifica em razão de que é na “escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social” (BNCC, 2017, p. 38).

Nessa etapa, é importante instigar a curiosidade das crianças, pois, ao tempo em que passam a saber mais sobre algum assunto, elas começam a vislumbrar um leque de possibilidades, o que amplia as suas percepções sobre os objetos que as rodeiam, fazendo com que possam construir hipóteses e desenvolver conclusões. Isso auxilia no aprimoramento de atitudes cidadãs para consigo e com o próximo.

O contato com o texto literário através das histórias, na primeira etapa da Educação Básica, assegura o vínculo com os livros de literatura infantil, estimulando o pensamento, a imaginação, a criatividade por meio da expressão e também das múltiplas linguagens que permeiam o seu cotidiano.

Nesse contexto, de acordo com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil para a faixa etária de 4 a 5 anos e 11 meses, proposto pela Base, destaca-se o campo de experiências – *escuta, fala, pensamento e imaginação* (BNCC, 2017, p. 45. Grifos no original), no qual a criança expressa suas ideias e desejos por meio da linguagem oral, contação e recontação de histórias, tendo o professor como mediador, estimulando o uso da linguagem verbal em diferentes momentos, seja por meio de desenhos e fotos, seja a partir da imaginação, invenção de brincadeiras ou do trabalho com cantigas de roda, músicas e poemas.

Evidencia-se, assim, o quão essencial é o papel do mediador nesse processo, na escolha dos livros adequados e na maneira que ele trabalha a literatura. Para isso, deve orientar a criança para que possa

[...] selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações; levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea. Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa. Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura (BNCC, 2017, p. 45-46).

Observa-se que os livros são materiais eficientes para o trabalho da leitura na Educação Infantil pois, além de agregar ampla compreensão do mundo, buscam modificar o pensamento do sujeito, alterando sua subjetividade de forma prazerosa e inovadora, fazendo as crianças refletir sobre suas atitudes e se posicionar diante delas. Quanto mais a criança estiver exposta a situações de interação com o livro, ver, ouvir e experimentar dispendo-se de elementos reais, mais ampla será sua atividade criadora. “Também buscamos evidenciar que as práticas educativas devem assegurar às crianças o direito a uma educação que reconheça a infância como uma construção da qual ela participa como ator social” (BAPTISTA, 2010, p. 7).

Nessa fase, de acordo com Mônica Correia Baptista, (2010, p.2)

A educação infantil possui uma identidade própria constituída a partir das características das crianças, que são os sujeitos para os quais ela se destina, e da sua forma de se relacionar com o mundo e de construir sentido para o que experimentam. O trabalho com a linguagem escrita na educação infantil deve respeitar a criança como produtora de cultura.

Tendo em vista as leis que fundamentam a Educação Infantil, é necessário diversidade nos procedimentos metodológicos que abordem e envolvam os pequenos. A criança deve ser vista como um agente transformador de seu meio, da cultura, pois estabelece relações com o mundo atribuindo significados, adquirindo novos saberes por meio das brincadeiras, das interações, dos desafios que enfrenta. Por isso, é fundamental que os textos literários escolhidos para as crianças abordem a fantasia, presente nos contos de fadas, fábulas, ou seja, as histórias clássicas, como também abordem temas contemporâneos complexos, que falem do meio familiar e social da criança, para que ela sinta-se capacitada em lidar com a realidade.

Ainda a pesquisadora Mônica Correia Baptista (2010, p.10) salienta

Em suma, a escolha dos textos literários revela, em grande medida, o que as professoras pensam sobre as crianças, a infância, a aprendizagem e o processo educativo. Considerar as crianças como interlocutores capazes, inteligentes, perspicazes resulta em prestar atenção no que elas dizem, pensam, vivenciam e naquilo pelo que elas se interessam. São esses os elementos que irão auxiliar as professoras na escolha dos textos e também na forma como eles serão trabalhados.

Diante do exposto, creches e pré-escolas precisam desenvolver prática que envolvam a leitura de forma significativa e de modo que atendam aos interesses e às necessidades dos pequenos, oportunizando momentos de interação e envolvimento com o texto literário, por meio de leituras compartilhadas pelas quais possam demonstrar suas opiniões. Para isso, as instituições devem trabalhar de forma dinâmica os aspectos afetivos, cognitivos e emocionais, de modo que as crianças tenham acesso e ampliem seus conhecimentos sobre a realidade social e cultural do contexto no qual estão inseridas.

## **1.2 O percurso histórico da literatura infantil e a expansão do gênero**

A literatura infantil teve sua origem na idade oral do mito. Família e educadores oportunizaram para a infância as primeiras experiências com as histórias, utilizando-se da linguagem oral como recurso único. Essas mudanças ocorreram inicialmente na Grécia, depois em Roma, onde as tradições dos antepassados eram contadas e vistas em fábulas, lendas folclóricas, heroicas e religiosas que expressavam aventuras e “o livro infantil teria surgido apenas quando se originou uma preocupação com a criança enquanto tal” (GOÉS, 2010, p. 31).

Esse gênero é um campo de estudo novo em que a criança passa a ser considerada um sujeito cultural, tanto protagonista quanto receptor, isso é, busca cada vez mais superar a utilização da literatura para deixar à criança ensinamentos de cunho moral, religioso, entre outros.

A estudiosa Yolanda Reyes (2012, p. 26) evidencia que

[...] a literatura deve ser lida – vale dizer: sentida – a partir da própria vida. Quem escreve deve estrear as palavras e reinventá-las a cada vez, para lhes imprimir sua marca pessoal. E quem lê recria esse processo de invenção para decifrar e decifrar-se na linguagem do outro. É esse processo complexo que implica, para dizer o mínimo, dois sujeitos, com toda a sua experiência, com toda a sua história, com suas leituras prévias, com suas sensibilidades, com sua imaginação, com seu poder de situar-se para além de si mesmos. Trata-se de uma experiência de leitura complexa e, deve-se dizer, difícil. Mas passível de ser ensinada. E, para ensiná-la, convém partir de sua essência.

Nessa concepção, é importante garantir à literatura infantil sua condição de literatura, o que de imediato a torna uma obra artística. Como manifestação de arte, invoca a sensibilidade, manifestações culturais e os sentimentos do leitor situando-se no universo do possível. É o mundo do imaginável criado por meio da linguagem oral e escrita tendo uma função estética que tenta informar pela linguagem simbólica e despertar a observação do leitor sobre a realidade.

Sobre o conceito de criança e sua importância como sujeito histórico e ativo, é relevante destacar que, no século XX, com a publicação do livro *História Social da Infância e da Família*, de Philippe Ariès (1981), as concepções sobre a infância começaram a ser vistas sob uma nova perspectiva pelos estudiosos. A criança passou a ser compreendida no seu contexto social e econômico a partir das diferentes idades em seu desenvolvimento.

Ariès (1981) apontou a necessidade de compreender a criança a partir das suas necessidades visando à faixa etária, pois, durante a Idade Média, crianças e adultos eram tratados como iguais socialmente. Assim, o autor dialoga explicando que:

As “idades da vida” ocupam um lugar importante nos tratados pseudocientíficos da Idade média. Seus autores empregam uma terminologia que nos parece puramente verbal: infância e puerilidade, juventude e adolescência, velhice e senilidade – cada uma dessas palavras. História Social da Infância designando um período diferente da vida. Desde então, adotamos algumas dessas palavras para designar noções abstratas como puerilidade e senilidade, mas estes sentidos não estavam contidos nas primeiras acepções (ARIÈS, 1981, p. 4).

Para o autor, o significado de criança, adolescentes e adultos surgiu com a introdução da sociedade moderna. Ariès (1981, p.18) afirma que “a criança, por muito tempo, não era vista como um ser em desenvolvimento, com características e necessidades próprias, e sim, homens de tamanho reduzido”. Assim, os estudos do autor marcam o início de novas concepções sobre o que é ser criança no mundo contemporâneo.

O conceito de infância foi, portanto, construído historicamente, a partir do final da Idade Média e durante a Idade Moderna na Europa. É notável, nesse período, o modo como, na literatura e nas pinturas, as crianças vão ganhando espaço, demonstrando que a sociedade passava a ver a criança com outros olhos. Ela começou a ter direito a uma infância tranquila, a cuidados próprios peculiares à idade, não só de dependência, mas também visando à sua capacidade cognitiva. Isso somente se tornou possível, por exemplo, com o uso de brincadeiras como forma de aprendizagem.

Ariès (1981, p. 55-56) destaca duas ideias sobre o surgimento da infância:

Primeiro, a de que na vida cotidiana as crianças estavam misturadas com os adultos, e toda reunião para o trabalho, o passeio ou o jogo reunia crianças e adultos; segundo, a ideia de que os pintores gostavam especialmente de representar criança por sua graça ou por seu pitoresco (o gosto do pitoresco anedótico desenvolveu-se nos séculos XV e XVI e coincidiu com o sentimento da infância “engraçadinha”), e se compraziam em sublinhar a presença da criança dentro do grupo ou da multidão. Dessas duas ideias, uma nos parece arcaica: temos hoje, assim como no fim do século XIX, uma tendência a separar o mundo das crianças do mundo dos adultos. A outra ideia, ao contrário, anuncia o sentimento moderno da infância.

Desse modo, a história da infância é uma conquista recente. A análise das relações entre sociedade, infância e escola teve início na história a partir do século XIX, percebendo a criança como sujeito histórico e de direitos, que conquistou o seu espaço, produtora de cultura e de conhecimentos com curiosidade e interesse em conhecer.

Dando continuidade, observa-se que a literatura proporcionada aos pequenos está associada à contação de histórias, sendo a família a primeira responsável por apresentar o livro literário às crianças. Peter Hunt (2010, p.43) acrescenta que, do ponto de vista histórico, os livros para crianças são uma contribuição valiosa à história social, literária e bibliográfica, o que acentua a importância desse objeto para a inserção à cultura letrada e para a interpretação do mundo.

Refletindo sobre as ideias de Peter Hunt, convém perguntar: o que é a literatura voltada para as crianças na contemporaneidade? A literatura infantil moderna busca respeitar e valorizar as crianças, considerando-as capazes de opinar e de intervir em situações próprias de suas vidas, seja de natureza familiar, social, escolar, de suas fantasias e sentimentos, dando importância ao mundo imaginário, aos gostos e às necessidades dos pequenos por meio do texto literário.

Não há uma resposta única para esse gênero. Peter Hunt (2010, p. 96) caminha entorno de possíveis respostas salientando “o que por fim das contas, é o princípio das definições: dividir o mundo segundo nossas necessidades”. Desse modo, o estudioso constrói uma possível conceituação, como “livros lidos por; especialmente adequados para; ou especialmente satisfatórios para membros do grupo hoje definido como crianças” (HUNT, 2010, p. 96). Porém, o autor alerta que o conceito de criança tende a sofrer alterações com o tempo por colocá-la em um patamar diferente da vida do adulto em preferências, formas de convivência e o contato com os livros.

Neste sentido, Hunt (2010, p. 100) chama atenção:

Definir literatura infantil pode parecer uma demarcação de território, mas apenas na medida em que o objeto necessita alguma delimitação para ser manejável. No entanto, a despeito da instabilidade da infância, o livro para a criança pode ser definido em termos do leitor implícito. A partir de uma leitura cuidadosa, ficará claro a quem o livro se destina: quer o livro esteja totalmente do lado da criança, quer favoreça o desenvolvimento dela ou a tenha como alvo direto.

O autor aponta vários caminhos para se pensar em uma definição de literatura infantil destacando que a criança, por estar em fase de crescimento, é considerada um leitor implícito, isso é, deve ser ativa, utilizando-se dos seus conhecimentos prévios para compreender, dialogar

com o autor e o texto e produzir sentidos a fim de que possa construir autonomia para formular suas próprias conclusões mediante a obra.

Compreender a literatura infantil como um produto cultural deixando para trás seu caráter moralista faz com que o mediador – aquele adulto próximo a ela que possibilita aproximações com o livro – promova experiências com a leitura que, além do prazer e da diversão, contribuam para a formação do sujeito em sua dimensão cultural, social, cognitiva e afetiva.

Dando continuidade aos fatos históricos que permeiam a literatura para a infância, até o século XVII, o texto literário era escrito para os adultos e crianças, sem separações. A partir do século XVIII, o pequeno leitor é visto diferente em suas necessidades e características, e, aos poucos, a escola foi se tornando um sistema educativo organizado que oferecia às crianças educação e formação.

De acordo com Gonzaga e Santos (2013), Charles Perrault (1628-1703) foi o primeiro autor responsável por engrandecer o gênero Literatura Infantil, estendendo as fronteiras entre o real e o imaginário. “O primeiro livro publicado de Charles Perrault ficou conhecido como ‘Contos da Mamãe Gansa’, contendo três histórias com os temas: ‘O Pequeno Polegar’, ‘As Fadas e O Mestre Gato’, isto é, ‘O Gato de Botas’”. (GONZAGA; SANTOS, 2013).

Seus livros romperam com a concepção de criança, considerada na época como um adulto pequeno. Assim, um novo olhar para a infância começou a surgir, novas percepções sobre a criança se intensificaram, movimentando a literatura voltada para os pequenos.

No século XIX, na Europa, os irmãos Luís Jacob e Guilherme Carlos Grimm – mais conhecidos como Irmãos Grimm – ganharam notoriedade com seus peculiares contos. Os autores procuraram, em suas histórias, transmitir a realidade representada nos costumes da época, demonstrando grande mestria em escrever para o público infantil.

Como a Literatura Infantil teve início com Charles Perrault na Europa, é importante considerar que seus contos, por apresentarem um caráter moral, eram um instrumento para o ensino e o amadurecimento da criança. Lígia Cademartori (1987, p. 40) esclarece que “na conversão da literatura popular em infantil, Perrault revela o modelo educativo imposto a ele e à sua época”. Embora essas características façam parte, seus contos não interferem no gosto e no prazer que as crianças sentem até hoje em ler e vivenciar as histórias.

Nessa perspectiva, Cademartori (1987, p. 33) conclui suas ideias dizendo que o nascimento do gênero infantil está relacionado aos contos de fadas e exemplifica:

No século XVII, o francês Charles Perrault (Cinderela, Chapeuzinho Vermelho) coleta contos e lendas da Idade Média e adapta-os, constituindo os chamados contos de fadas, por tanto tempo paradigma do gênero infantil. No século XIX, outra coleta de contos populares é realizada, na Alemanha, pelos irmãos Grimm (João e Maria, Rapunzel), alargando a antologia dos contos de fadas.

Os contos de fadas apresentam uma linguagem literária diferenciada que ajuda as crianças a encontrar um significado para a informação apresentada, pois, à medida que se desenvolvem, os pequenos devem aprender a se entender melhor, a ter empatia pelos outros, e essas narrativas proporcionam interesse, já que os assuntos envolvem o maravilhoso, o bem e o mal, entre outros temas que suscitam a imaginação de diferentes situações, impulsionando as crianças à adoção de melhores atitudes diante de seus conflitos. Sobre isso, Bruno Bettelheim (1980, p. 14) explica

[...] que uma luta contra dificuldades graves na vida é inevitável, é parte intrínseca da existência humana – mas que se a pessoa não se intimida mas se defronta de modo firme com as opressões inesperadas e muitas vezes injustas, ela dominará todos os obstáculos e, ao fim, emergirá vitoriosa.

Como se observou, apesar de o conto de fadas trazer um caráter moral, Bettelheim apresenta o lado positivo dessas narrativas, as quais sempre encantaram o público infantil. Essas histórias relacionam-se com o crescimento interior do sujeito por estarem ligadas ao psicológico e ao emocional, à vida familiar, cotidiana, abordando acontecimentos peculiares ao cotidiano de muitas crianças. Nesse sentido, o maravilhoso oferece dimensões novas à imaginação dos pequenos, auxiliando-os em sua segurança emocional e na resolução de situações negativas que algumas vezes enfrentam.

Dando segmento à história, no século XVIII, a literatura destinada ao público infantil vai ganhando mais espaço, apresentando características próprias, “pois decorre da ascensão da família burguesa, do novo *status* concedido à infância na sociedade e da reorganização da escola” (ZILBERMAN, 2003, p. 33). Assim, o tipo de educação oferecida outrora objetivava atender à demanda da sociedade industrial, que tinha o ensino secundário como privilégio da burguesia, enquanto a classe operária não desfrutava das mesmas condições.

Diante disso tudo, a expansão da literatura pelo desenvolvimento dos meios de comunicação e de massa assumiu uma posição intermediária, ocorrendo aí uma distância da literatura infantil entre os séculos XVII e XVIII.

Regina Zilberman (2003) afirma que os ideais burgueses no século XVIII estavam diretamente ligados à expansão da indústria e que, por isso, foi imposto um aperfeiçoamento do ensino escolar, por meio de imposições, a fim de cumprir as expectativas dessa classe nos

novos modos e meios de produção. A criança adquire na sociedade uma importância notória, pois os vínculos afetivos entre pais e filhos são fortalecidos, ocorrendo maior liberdade de pensamento, principalmente em relação à figura materna, como destaca a autora:

Desse modo, reforça-se o papel da esposa dentro do núcleo familiar, a fim de fazê-la assumir sua função materna. Resulta daí a ascensão da mulher no ambiente doméstico, o que lhe permite assegurar o controle do universo caseiro e adquirir um novo lugar social, abrandando o patriarcalismo do século anterior e avançando ideologicamente, na medida em que o Estado não poderá mais prescindir de sua colaboração para a estabilidade e funcionamento da engrenagem social (ZILBERMAN, 2003, p. 38).

Nas famílias de classes inferiores, essas mudanças aconteceram de forma gradativa, pois a grande maioria deixava seus filhos sob os cuidados de instituições responsáveis em atender a essas crianças para que pudessem trabalhar. Nessa perspectiva, Zilberman (2003, p. 39) esclarece que

[...] aumentou o índice de mortalidade infantil, devido à falta de atenção e cuidados da época, fazendo com que as mulheres, ao se valorizar a circunstância de, numa família ordeira e ascendente, ainda que de procedência proletária, a esposa não deveria trabalhar, e sim voltar-se às suas funções, agora promovidas como naturais, quais sejam, os encargos domésticos e o cuidado das crianças.

Sendo assim, de acordo com os aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos que envolvem a infância, foi preciso desconstruir padrões relativos à concepção burguesa olhando a criança de um modo diferente, desfazendo ideias pré-concebidas que visavam moldá-la em função de princípios ideológicos rígidos que permeavam a sociedade da época. Nesse contexto, “a literatura infantil se faz por sua condição histórica e função social, fatores que estão na raiz de seu nascimento, formam igualmente as barreiras de que deve se libertar, para atingir a plena realização artística e a autonomia” (ZILBERMAN, 2003, p. 24).

Eliane Debus (2006, p. 21) enfatiza que “sem dúvida, um dos pontos que mais têm merecido atenção dos estudiosos que refletem sobre a infância nos últimos anos diz respeito às crianças como produtoras de cultura e não simples recebedora de uma cultura produzida especificamente para ela”. A autora retrata que é preciso pensar na criança como sujeito de história dentro da sociedade, não dissociando a produção cultural construída por ela dos acontecimentos que permeiam sua trajetória, tais como a percepção das desigualdades sociais, em um contexto em que deve, por exemplo, estar preparada ou para assumir a função de dirigente, quando inserida em um círculo mais privilegiado, ou para submeter-se à prestação de

mão de obra, caso oriunda de uma família com menor poder aquisitivo. Esclarecendo essa informação, Debus (2006, p.24) destaca que:

[...] para compreender o percurso da literatura destinada às crianças, faz-se necessário observarmos como se processou a construção do sentimento da infância, possibilitando o aparecimento de uma literatura específica para esse público, o que está estreitamente vinculado às transformações histórico-sociais, aos valores morais e às teorias educacionais de determinado período.

Evidencia-se, com isso, que o nascimento da literatura infantil apresenta particularidades, pois decorre da estrutura familiar burguesa e da nova concepção dada à infância. Convém salientar seu vínculo com a pedagogia, já que a literatura destinada às crianças serviu inicialmente de instrumento pedagógico, isso é, serviu para atender à necessidade da classe vigente, em um contexto no qual a escola proporcionava um ensino tradicional, de caráter didático e moralista, sem conteúdo artístico.

Assim, houve uma preocupação em atribuir à literatura um caráter estético, de proximidade com a arte. A esse respeito, Zilberman (2003, p. 46) explica a divergência entre a concepção literária e pedagógica:

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

A autora destaca que a Literatura Infantil pode se distanciar do didatismo que a pedagogia emprega. Para isso ocorrer, o texto deve apresentar valores artísticos aos pequenos leitores, com qualidade estética e sensibilidade, devem preocupar-se com a mobilização de sujeitos, envolvendo o conhecimento do mundo e do ser. A literatura para essa faixa etária precisa realizar sua função formadora e, por isso, não pode ser confundida com uma imposição, uma vez que “a literatura tem poder emancipatório, pois liberta o leitor de seu mundo real, levando-o a uma dimensão ficcional capaz de transformar o próprio real” (GIROTTI; SOUZA; NETO, 2016, p. 196).

Atualmente, podem-se encontrar textos de qualidade estética equiparável mostrando diferentes pontos de vista sobre um mesmo assunto, livros compostos somente por imagens, em que as crianças são capazes de inventar histórias com imaginação, criatividade e autonomia,

textos que favoreçam o caráter estético, que permitam a elas descobrir novas maneiras de ler o mundo por meio da interação entre a linguagem verbal e a imagética. Yolanda Reyes (2012, p. 26-27) acrescenta que “caberia, então, promover uma pedagogia da literatura que desse vazão à imaginação dos alunos e ao livre exercício de sua sensibilidade, para impulsioná-los a ser recriadores dos textos”.

No que refere, portanto, à dimensão educativa da literatura e ao processo de formação do leitor, pondera-se que a cuidadosa reflexão sobre essa temática mostra-se imprescindível para que seja possível encontrar caminhos que minimizem a visão fragmentada da literatura como função didática, proporcionando novas concepções, principalmente no que se refere ao significado e à atribuição que o texto literário exerce na formação dos pequenos leitores.

Tal importância nem sempre foi reconhecida. Na década de 1970, esse caráter didático e moralista começou a se enfraquecer, um novo pensamento artístico-literário surgiu, proporcionando novas aspirações e mudanças por parte dos autores, o que incentivou debates acerca dos valores e da concepção da infância.

A criança começou a ser retratada como sujeito histórico, desvinculando de sua concepção adulta, um ser situado, crítico e capaz, com interesses e, principalmente, necessidades. Assim, autores como Pedro Bandeira, Carlos Queiroz Telles, Lucia Pimentel Góes, Roseana Murray e Ziraldo, entre outros, especificamente os que se dedicam à literatura infantil, renovaram a linguagem em seus (com)textos, de modo que as crianças puderam se identificar com as histórias, expandindo suas expectativas. José Nicolau Gregório Filho (2009, p. 30-31) acentua:

Hoje, há uma produção literária/artística para as crianças que não nasce apenas da necessidade de se transformar em mero recurso pedagógico, mas cujas principais funções são o lúdico, o catártico e o libertador, além do cognitivo e do pragmático, já que visa preparar o indivíduo para a vida num mundo repleto de adversidades.

Lucia Pimentel Góes (2010, p. 37), ao referir-se sobre os requisitos dessa linguagem literária, destaca que:

O ideal da literatura é deleitar, entreter, instruir e educar as crianças, e melhor ainda quando há as quatro coisas de uma vez. Repetindo educar, instruir e distrair, sendo que a mais importante é a terceira. O prazer deve envolver tudo o mais. Se não houver arte que produza o prazer, a obra não será literária e, sim, didática.

Torna-se evidente que a função primeira da literatura para as crianças deve ser a estético-formativa. Além disso, a literatura deve conduzir à educação para a sensibilidade e a qualidade da emoção deve ter ligação com a criança, provocando-a de alguma forma.

No Brasil, importante salientar, obras estrangeiras foram traduzidas e adaptadas, o que fez com que problemas surgissem em razão de expressões particulares utilizadas e do afastamento da vivência dos brasileiros em relação aos europeus. Muitos conflitos aconteceram acentuando ainda mais a situação defasada do sistema educacional.

Para reverter esse quadro, instituiu-se, em 1932, o Manifesto da Educação Nova, criado por um grupo de educadores que almejavam novos rumos para a educação, entre eles Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. Por meio desse movimento, inaugurou-se a Escola Nova, na qual foi estabelecido um ensino intelectual que tinha a criança como marco referencial. Desse modo, houve uma preocupação por parte dos educadores em proporcionar uma educação que visasse à formação do indivíduo de maneira integral e que atendesse às suas expectativas.

Outro acontecimento marcante na história da Literatura Infantil Brasileira foi marcado pelo trabalho de Monteiro Lobato, pois, até então, os livros brasileiros eram editados fora do país, depois, o material começou a ser publicado no Brasil. Com isso, os livros didáticos e aqueles próprios para as crianças passaram a receber inovações, contemplando uma linguagem simples, notória, que retratava a realidade local.

Com Monteiro Lobato, a dependência dos padrões literários advindos da Europa começa a ser rompida, principalmente no que diz respeito à tradição folclórica, o qual procurou incorporar às suas histórias personagens fantásticos como o Saci Pererê e relatos populares, destacando-se as lendas e a mitologia clássica.

Nesse contexto, o autor valoriza seu ambiente local, construindo também uma forma ficcional que coincide com o cotidiano do leitor da época. Nesse universo, tem destaque a escrita do Sítio do Pica-Pau Amarelo. Zilberman (2003, p. 145) acrescenta:

Além disso, não apenas utiliza personagens nacionais, como também cria uma mitologia autônoma que se repete em quase todas as narrativas; daí a presença constante de Pedrinho, Emília, Narizinho, Dona Benta, Tia Nastácia, o Visconde. É igualmente razão de seu êxito literário e estético o emprego de crianças como heróis, o que possibilita uma identificação imediata com o leitor.

Nessa linha de pensamento, é importante considerar, nas criações do escritor paulista, o lugar que o adulto exerce em seus textos. Uma única personagem representa o mundo e com uma característica que não desempenha uma função paterna. Assim, “Monteiro Lobato preserva um lugar a um papel fiscalizador e de sustentação financeira, sem a conotação problemática que a relação entre pais e filhos necessariamente contém” (ZILBERMAN, 2003, p. 146).

Filho (2009, p. 32) define dois movimentos da literatura voltados para as crianças: o primeiro é o que antecede o autor, em que os livros serviam como instrumento pedagógico para

atender à criança que ainda era vista como um adulto em miniatura. Em relação à nova transição, o autor identifica como pós-lobatiano, explicando que esse é o

[...] momento em que a literatura para crianças e jovens mostra uma individualidade consciente, obediência consciente, mundo com antigas hierarquias em desagregação, moral flexível, luta contra preconceitos, linguagem literária que busca a invenção e o aspecto lúdico da linguagem, ou seja, uma literatura que mostra um mundo em construção para uma criança que passa a ser vista como um ser em formação.

O mundo literário para as crianças se apresenta de modo diferente. Elas passam a ser mais valorizadas, vistas com respeito, com preferências e passam a ter voz, tornam-se participativas, com prioridades na formação. Assim, nas obras de Lobato, o público mirim é “representado por uma voz vinda da boca de uma personagem de pano, Emília, e assim, as histórias começam a ter espaço e a serem lidas, adquirindo maior concretude, com as ilustrações do *Sítio do Pica-Pau Amarelo*” (FILHO, 2009, p. 28).

Lobato apresentou características inovadoras para o universo infantil literário. Preocupações com os problemas sociais e com o destino da sociedade são abordadas de forma explícita, despertando no leitor uma reflexão sobre o modo habitual de ver o mundo a partir do olhar peculiar dos personagens, levando a criança a contemplar e a vivenciar situações também peculiares. “É nessa nova realidade social que ele quer introduzir seu leitor; deste modo, sendo o inconformismo que sustenta a ação de Emília, Pedrinho e o Visconde a condição da perspectiva emancipadora de sua obra” (ZILBERMAN, 2003, p.148).

Essas mudanças ocorreram de maneira histórica e dialógica,

[...] trazendo para a literatura infantil a diversidade de valores do mundo contemporâneo, o questionamento do papel do homem diante de um mundo em constante transformação, “e o mais importante, trouxeram vozes e sentimentos das crianças para as páginas dos livros, para as ilustrações e para as diferentes linguagens que se fazem presentes na produção artística para as crianças (GREGORIN, 2009, p. 29).

Nessa linha de pensamento, Edmir Perrotti (1986, p. 14) acentua que o ensino da literatura começou a ser mais dinâmico, não centralizado em preceitos moralistas, mas nos gostos e nas necessidades dos pequenos, enfatizando que

[...] somente quando a literatura para crianças e jovens abandona o utilitarismo é que podemos ver nascer uma tendência que se quer comprometida prioritariamente com a Arte e não com a Pedagogia. Novas condições sociais possibilitaram a concretização de projetos literários que retomavam e ampliavam antigas preocupações lobatianas, criando, é claro, uma concepção nova do que poderia ser a literatura para crianças e jovens.

Apesar de ter vindo de valores ideológicos e de conflitos sociais, essa literatura repercutiu, nesse momento da história, na produção e na difusão do livro, de modo que se passou a pensar mais na criança, em sua identidade, em seus sentimentos e interesses. A linguagem e o ambiente das histórias passaram a estar mais próximos da sua realidade.

Então, a visão do mundo centrada nos interesses da classe burguesa vai se modificando de forma mais intensa, abordando novos valores literários com temas envolvendo a aventura e o fantástico, agora vistos nas diferentes produções artísticas. Tais elementos foram contribuindo, de muitas maneiras, para a construção da autonomia e da criticidade das crianças.

Pode-se afirmar, portanto, que o universo literário infantil deve ser amplo e estético. A pluralidade cultural deve estar envolvida e o encanto pelo livro literário precisa ser estimulado com maior ênfase, por meio da mediação de um adulto, sendo a família e a escola os primeiros responsáveis por esse incentivo. É preciso, também, nessa faixa etária, desenvolver na criança a autonomia para a escolha dos livros, apresenta-lhe histórias mais próximas do seu dia a dia, que lhe possibilitem vivenciar experiências que, a partir do brincar, levem ao questionamento e à reflexão.

Novas mudanças são vistas para esse campo com o propósito de fornecer subsídios para o trabalho do professor, responsável pela formação do leitor dentro do contexto escolar. Para isso, é necessário que esse profissional tenha um novo olhar diante do texto literário, desenvolvendo propostas que propiciem às crianças situações desafiadoras e de interação, objetivando a formação de leitores.

Considerando a complexidade que permeia a Educação Infantil, se faz necessário refletir e propor novas medidas a serem tomadas por todos os envolvidos no processo educativo, de modo que os avanços não fiquem restritos ao papel e que as ações de melhoria se efetivem, fazendo com que os resultados atinjam o maior número possível de escolas. Eliana Yunes (1989, p. 10) enfatiza que “a prática pedagógica não se renova apenas na reformulação de técnicas de ensino ou na mudança de currículo, mas sobretudo com uma nova visão do papel político a ser desempenhado pela educação”.

Sendo assim, a qualificação do professor nessa primeira etapa tem se tornado um dos temas atuais mais discutidos dentre as temáticas relacionadas à educação e ao cuidado direcionados a crianças pequenas. Nesse universo, aspectos ligados à regulamentação, à identidade profissional, à estrutura e aos conteúdos necessários para o exercício do trabalho desse educador assumem, na última década, novos contornos, ganhando destaque na sociedade atual, com espaços de defesa que visam a uma educação infantil de qualidade.

### 1.3 A leitura literária como emancipação do sujeito

A ampliação da experiência estética, fazendo circular diferentes manifestações artístico-culturais, é base fundamental para o processo de criação.

Cecília Goulart

A leitura é concebida hoje como um processo fundamental na vida do sujeito, fornecendo os instrumentos necessários para ampliar a visão de mundo de diferentes maneiras, proporcionando experiências únicas e significativas. É por meio dela que o indivíduo estabelece relações com o meio social, enriquece seu repertório e desenvolve a autonomia e a criticidade.

Na educação literária dos pequenos, tornar-se crítico não é um referencial, pois a medida que vão crescendo constroem meios, adquirem subsídios necessários para aceitar ou não, opinar e agir sobre a realidade. Desse modo, ler é muito mais do que decifrar códigos, é expressar-se de diferentes modos, atribuindo sentidos ao que se vê, sente e busca.

A pesquisadora Yolanda Reyes (2010, p. 22-23) contribui afirmando que

[...] a leitura é concebida atualmente como um processo permanente de diálogo e negociação de sentidos, no qual intervêm um autor, um texto – verbal ou não verbal – e um leitor com toda uma bagagem de experiências prévias, de motivações, de atitudes, de perguntas e de vozes de outros, num contexto social e cultural em mudança.

Ler é uma ação dinâmica, uma atividade mediadora entre o conhecimento do mundo e do saber elaborado, que exercita a imaginação, preenche espaços vazios, amplia os horizontes, tornando o ser humano mais compreensível, pleno e completo, atento e reflexivo, como construtor de significado, diante de situações diversas. Góes (2010, p. 50) destaca que:

O ser humano é complexo e único. Inteligência, perfil, caráter, gosto, aptidões diferem de um indivíduo para o outro. A leitura de textos-vida, textos-convivência, textos aprendizagem-do-outro, textos-arte-jogos depende das condições de vida de cada pessoa e certamente influirá no processo inteligência-compreensão e na aptidão para assimilar conteúdos, ativar a memória e dinamizar a sua inserção no percurso do leitor.

Desse modo, a leitura faz o sujeito ter condições, modos e atitudes diferenciadas diante da vida. Ser leitor, hoje, é obter as ferramentas necessárias para combater as desigualdades, promovendo mudança na subjetividade, pois é por meio da reflexão e dos novos horizontes proporcionados pela leitura que o sujeito se mobiliza e se torna apto a atuar no mundo do qual

faz parte. Essas habilidades precisam ser adquiridas desde cedo e devem ser gradativamente amadurecidas, a fim de melhorar o crescimento cultural, emocional e cognitivo do sujeito.

Nessa linha de pensamento, Michèle Petit (2009, p. 32), em seus estudos com jovens e crianças envolvendo experiências com a leitura, destaca:

Tudo começa, como veremos, com situações gratificantes de intersubjetividades, encontros personalizados, uma recepção, uma hospitalidade. A partir daí, as leituras abrem para um novo horizonte e tempos de devaneio que permitem a construção de um mundo interior, um espaço psíquico, além de sustentar um processo de autonomização, a construção de uma posição do sujeito.

São inúmeros os benefícios que as experiências com a literatura proporcionam às pessoas. Por isso, o trabalho com os textos literários nas escolas deve ser feito também na Educação Infantil, pois, além de estimular a criação de um hábito prazeroso, a leitura literária desenvolve a imaginação e sensibiliza a criança, levando-a a refletir e a lidar com diferentes situações. Por conta disso, é fundamental que, na escola, o professor, como mediador próximo, busque fazer a criança interessar-se pelos livros, sem obrigá-la ou impor.

Como acrescenta Vera Teixeira Aguiar (2001, p. 8):

É preciso, pois, uma correção de rumos, no sentido de propiciar às crianças experiências de leitura enriquecedoras, em que a literatura se mostre como uma realidade possível, ativadora de imaginação e do conhecimento do outro e de si mesmo. Para tanto, importa criar situações de leitura fundadas na liberdade de escolha e no ludismo, alicerçadas em bases teóricas sólidas sobre o gênero literário em questão, o processo de leitura, as características emocionais e cognitivas infantis e a metodologia de trabalho mais adequada.

Para apresentar o livro literário à criança, é preciso que o professor tenha conhecimento das teorias que fundamentam a literatura e esteja consciente do seu papel na promoção da leitura. Para a concretização desse objetivo, é necessário desenvolver estratégias diferenciadas, por meio de um ambiente acolhedor, convidativo com uma metodologia eficiente, partindo das necessidades e dos interesses das crianças. Assim, sua prática passa a ter sentido, alcançando seus propósitos.

Dessa forma, atender às necessidades e aos desejos do leitor nessa fase do desenvolvimento é oportunizar à criança vivências que busquem o entendimento da sua condição humana, partindo do texto literário a fim de promover gradativamente novas atitudes, que estimulem cada vez mais a imaginação, saibam lidar com o situações inesperadas intervindo sobre o seu meio de maneira ativa e responsável. Os estudos mostram que “vem se

fortalecendo uma proposta literária para a infância que não pretende submeter o leitor aos padrões estabelecidos, mas libertá-lo de todo o tipo de opressão” (YUNES, 1989, p. 78).

A literatura tem, portanto, uma função social, pois, ao representar o real, a criança imagina, constrói relações por meio da sua interação com o grupo e do próprio material de leitura apresentado. Por isso, promover experiências com a leitura faz a criança estabelecer um diálogo com o autor de diferentes formas, seja por meio das imagens, escritas e músicas, seja a partir de brincadeiras, “pois quanto mais oferecermos literatura às crianças, mais elas estarão capacitadas a entender o texto, a interpretar, a valorizar e a ativar os seus intertextos constituídos para o desenvolvimento de uma competência literária” (BURLAMAQUE; MARTINS; ARAÚJO, 2011, p. 81).

Isso tudo evidencia que a linguagem literária é plurissignificativa, aberta a diferentes representações, podendo atuar como instrumento de reflexão, que leva o sujeito a questionar, a expressar opiniões e a intervir. Nessa concepção, a literatura assume um papel político, auxilia o ser humano, modificando-o e libertando-o das opressões em que pode estar submetido.

Como bem explica Yunes (1989, p. 30):

[...] a linguagem literária que, pela sua própria natureza instigante e não-doutrinária, desperta no leitor a vontade de pensar e debater sobre os conflitos por ela desenvolvidos. Esta é, pois, uma função política, em que a literatura levaria à desalienação.

Sendo assim, quando um escritor constrói um texto, precisa ter cuidado para não ter uma postura autoritária que faça com que o leitor acredite que somente suas ideias são corretas, mostrando-lhe apenas um ponto de vista do texto. Ao contrário disso, a obra precisa estar aberta e tem de proporcionar múltiplas visões para que o leitor tenha liberdade para analisar, escolher, posicionar-se e vivenciar a literatura em toda sua particularidade. Por isso, o professor deve saber escolher o texto literário a ser trabalhado com a criança.

Por isso, a leitura é uma necessidade humana, que nos torna melhores à medida que vamos nos apropriando dela, seja no âmbito coletivo, seja no individual. A conquista da capacidade de ler, de diferentes formas, é o primeiro passo na direção da autonomia e da transformação interior do sujeito, é um importante instrumento de conscientização que torna o indivíduo competente para lutar contra os conflitos sociais que estão na sociedade e, assim, almejar um futuro melhor.

Sobre isso, Petit (2009, p. 284) disserta:

A literatura, em particular, sob todas as suas formas (mitos e lendas, contos, poemas, romances, teatro, diários íntimos, histórias em quadrinhos, livros ilustrados, ensaios – desde que sejam “escritos”), fornece um suporte notável para despertar a interioridade, colocar em movimento o pensamento, relançar a atividade de simbolização, de construção de sentido, e incita trocas inéditas.

Fica evidenciado, então, que é essencial que a prática da leitura seja desenvolvida desde a Educação Infantil. Por isso, é importante o professor colocar as crianças em contato com experiências que envolvam o livro literário e as levem a associar diferentes realidades ao seu cotidiano. Esses momentos fazem com que a criança se sinta leitora, pois por meio das experiências proporcionadas pela leitura, ela tem a oportunidade de refletir e incorporar ideias, as quais serão úteis para a formação da sua personalidade, pois, mesmo sem decodificar os signos, ao manusear o livro, os pequenos são capazes de realizar a leitura, por meio de gravuras, músicas, jogos e brincadeiras, comentando, apresentando ideias, identificando-se com os personagens, vivenciando a história de muitas formas.

Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto (2018, p. 249, grifos da autora) destaca que:

*A narrativa literária na educação infantil possibilita o mergulho dos pequenos no mundo da palavra literária, seu engajamento com coenunciadores da narratividade, ampliando seu repertório, vocabulário, sua oralidade, sua atenção, sua memória, seus modos de se fazer leitor em formação, já lendo enunciados genuínos – ressalvo: mesmo, ainda, que seja em ações embrionárias da capacidade e atitudes leitoras.*

Os leitores são ativos e dialogam uns com os outros de diversas maneiras, usufruindo de balbucios, vozes, gestos, sonoridades, escritas e imagens. O livro como objeto estético e cultural a ser explorado permite o trabalho com a sensibilidade desde a fase embrionária até depois do nascimento. Desse modo, a escola precisa fazer com que as crianças vivenciem atividades de leitura que as façam interagir, opinar, responder, para que, em conjunto, atribuam sentidos às suas relações sociais.

Segundo Yolanda Reyes (2010, p. 23), o que anteriormente se conhecia como “preparação na pré-leitura” cede lugar ao reconhecimento do ser humano como leitor pleno e completo, na qualidade de construtor de significado, desde o início de seus dias”. A leitura é concebida atualmente como um processo constante de diálogo e negociação de sentidos, no qual fazem parte um autor, um texto – escrito ou imagético – e um leitor que, por meio dos seus conhecimentos prévios, de motivações, atitudes e interações, busca evoluir num contexto social e cultural de mudança. Assim, o texto literário apresenta-se como uma alternativa possível, um importante recurso que estimula o gosto, provoca sensações desde a infância atraindo a criança

para a aquisição e o desenvolvimento de habilidades de um futuro leitor, consciente e comprometido com o mundo.

Cyntia Girotto e Renata Junqueira (2014, p. 95) reforçam que:

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

Ler torna-se uma condição necessária para a conquista da cidadania e a participação social. Nesse universo, a necessidade que se coloca para a escola, a família e os demais envolvidos no processo de formação de leitores é criar possibilidades para a criança construir-se como leitor, de maneira afetiva, autônoma, apreendendo-se da realidade por meio de vivências que permitam ter consciência dos processos que interferem na sua existência como ser social e político.

Torna-se claro que, ao ler, o sujeito estabelece relações com a sua própria experiência, através do texto. Esse contato envolve diversos aspectos de ordem emocional, sensorial e racional, que permitem ao leitor apreciar, pensar e reelaborar suas concepções de si e do mundo, pois “é sempre nova a perspectiva, há sempre uma abordagem possível que vitaliza a narrativa da realidade” (YUNES, 1989, p. 61). Os recursos que são utilizados na obra literária – como imagens, ritmo e o jogo das relações existentes – proporcionam uma diversidade de visões que permitem ao leitor estabelecer uma rede de significações sobre o mundo.

É preciso apropriar-se efetivamente de um texto, e isso é possível na Educação Infantil quando a criança tem a presença de alguém que lhe proporcione condições para olhar a leitura sob outra perspectiva, “visto que o gosto pela leitura e a sua prática são, em grande medida, socialmente construídos” (PETIT, 2009, p. 22).

Assim, a leitura invoca a presença de alguém que seja próximo da criança, um familiar, o professor e até mesmo um colega. Quando os pequenos são colocados em situações de contato com a literatura, as experiências tornam-se mais enriquecedoras, pois fortalecem o vínculo afetivo, aguçam a curiosidade, trazem comentários, permitindo que o real seja representado, isso enaltece a vivência deles uns com os outros.

A antropóloga francesa ainda acentua a importância de dois elementos que auxiliam o leitor para a efetivação da sua identidade leitora:

De fato, em contextos de crise, individual ou coletiva, quem analisou os fatores que trabalham para a reconstrução do indivíduo, sublinhou a importância de dois elementos: a qualidade do contato com os outros e a possibilidade tanto de tecer uma narração a partir das experiências descosturadas, dando-lhes sentido, coerência, quanto de exprimir suas emoções diferentemente e compartilhá-las (PETIT, 2009, p. 127).

Nessa concepção, ler o mundo em tempos de crises é assumir-se como sujeito e como transformador da própria história. É ter consciência dos processos que interferem na sua existência e agir conforme os desafios colocados, compartilhando ideias e experiências, de modo a contribuir com o seu crescimento interior. Diante disso, acredita-se que o contato com a leitura desde a fase inicial do desenvolvimento infantil por meio da oralidade, dos momentos de socialização da leitura, na sua coletividade, contribui positivamente para a formação da criança leitora.

#### **1.4 O livro literário e o papel do professor no incentivo à leitura na Educação Infantil**

O prazer pela leitura é despertado pelo entusiasmo do professor que incentiva o aluno ao aproximar-se dos livros. Para formar leitores, é preciso que o mediador desse processo oportunize à criança experiências significativas com o livro para que ela possa vivenciar situações variadas de descobertas e aprendizagens. “Daí o uso do termo *mediador de leitura* para designar a pessoa que se interpõe entre o texto e o receptor, tendo em vista facilitar sua recepção” (BAJARD, 2014, p. 45, grifos do autor).

No processo de formação de leitores, é necessário que o professor da Educação Infantil se apresente como leitor, atualizado e participante. É preciso que esse profissional, de diversos modos, transfira aos educandos seu fascínio pelo universo literário. Por isso, é importante que a criança perceba, nas ações do seu professor, atitudes leitoras que demonstrem afeição e reciprocidade com o livro. Todavia, desenvolver formas de encontro com a leitura não é uma tarefa fácil, é necessário que o mediador busque desenvolver em seus alunos uma aproximação significativa com relação aos livros.

Como afirma Élie Bajard (2014, p. 44-45):

A ficção tem um papel central na construção da personalidade infantil, papel com o qual outros gêneros não podem concorrer. De fato a criança precisa, desde muito cedo, constituir para si um universo imaginário, chave da interpretação do mundo real. [...] O jogo, a brincadeira, enfim o modo lúdico é o primeiro caminho de conhecimento da infância. A literatura infantil deve ocupar um espaço significativo junto às crianças,

na escola e fora dela, e para isso cabe iniciar a convivência com o livro desde os primeiros meses de vida.

Na escola, o mediador deve proporcionar práticas significativas com a leitura por meio da ludicidade, onde situações desafiadoras permitam experiências novas com a literatura a fim de constituir um universo imaginário que possibilite à criança explorar, relacionar-se e fazer perguntas sobre o texto. É essencial um novo olhar para a leitura que viabilize vivências, de modo que todas as crianças possam descobrir que ler é uma atividade interessante, que a leitura proporciona “conhecer-se”, é divertido, adquire conhecimentos e mudança de atitude.

Nessa perspectiva, o professor se constitui como estimulador e criador de leitura e de novas necessidades no desenvolvimento do gosto literário, olhando a criança sob um novo parâmetro que assegure o seu desenvolvimento pleno. Além de conhecer os requisitos da atividade de leitura literária isso exige experimentá-la, de modo que suas atitudes ajudem na promoção do gosto, pois é por meio do exemplo que a criança vai sentir-se mobilizada e impulsionada a melhorar suas ações, fortalecendo hábitos de leitura que poderão durar por toda a vida.

Peter Hunt (2010, p. 81) destaca o prazer de ler um livro para crianças:

Quem quer que tenha lido muitos livros para criança quando adulto provavelmente concordará que é o tipo mais gratificante de leitura – e, outra vez, o mais inadvertido por aqueles em dúvida quanto ao status da atividade -, o que envolve aceitação do papel implícito; é quando o leitor *se rende ao livro nos termos do próprio livro*. Corresponde ao mais próximo que podemos chegar de ler como uma criança; porém, está ainda muito longe da leitura feita por uma criança de verdade.

É importante destacar que a leitura feita pela criança torna-se fundamental nesse processo. Seja a partir de palavras, seja por intermédio de imagens, ela precisa estar exposta a situações e a atividades que proporcionem contato mais íntimo com a literatura, entre os pequenos, a troca pode ocorrer por leituras compartilhadas com o professor e os colegas. Além disso, oportunizar essa aproximação com o objeto livro é importante porque aprender a ler exige suportes verdadeiros acrescentados à dimensão afetiva.

Quando esses momentos acontecem, as crianças começam a comentar com os outros colegas o que veem, realizando uma leitura interativa. Esse tipo de atividade proporciona maior aproximação com o texto e as opiniões trocadas começam a fazer sentido. A obra vai sendo incorporada de tal forma que a criança passa a levantar hipóteses e a representar, posicionando-se diante do real.

É fundamental que se crie um ambiente de leitura que possibilite às crianças acesso a bons textos, de caráter estético, pois são eles que proporcionam uma visão mais sensível e crítica do mundo. “É, portanto, a leitura de obra de ficção (literatura infantil) que desencadeará na criança-leitora uma postura reflexiva e crítica com relação à realidade” (JUNQUEIRA, 2004, p. 81). Dessa forma, a escola precisa estar preparada para proporcionar às crianças experiências que fortaleçam os vínculos com o livro e aumentem a capacidade de pensar e agir sobre o mundo.

Contribuir para a formação estética do educador é, portanto, resgatar a sua expressão, a palavra, os gestos e as ideias que possibilitem a sensibilização do olhar, a contemplação do belo, o fazer artístico. Nesse novo enfoque, como assegura Ricardo Azevedo (2004, p. 57), “o professor vai conseguir tocar seus alunos para atitudes que também demonstrem receptividade e apreciação com a literatura, pois somente aquele que lê e que ama os livros é capaz de formar outros leitores”.

A sensibilização das crianças com a leitura na escola começa pelo professor quando este cria oportunidades de ampliação da expressividade, da autonomia e da curiosidade por meio do livro. Para que isso ocorra, é importante estudar, conhecer como o texto literário sensibiliza as crianças e oferece oportunidades para uma nova maneira de pensar e agir sobre o mundo.

Nessa concepção, “o livro para criança pode ser definido em termos de leitor implícito. A partir de uma leitura cuidadosa, ficará claro a quem o livro se destina; quer o livro esteja totalmente do lado da criança, quer favoreça o desenvolvimento dela ou a tenha como alvo direto” (HUNT, 2010, p. 100), isso é, o valor que a criança dá ao livro literário depende das circunstâncias do seu uso.

Partindo da ideia de que a criança se constitui leitor bem antes de dominar o código escrito e de que a interação com o professor e os colegas é fundamental, a constituição do acervo da Educação Infantil deve ser ampla e variada, com imagens e livros com pouco e muito textos. Por mais que sejam histórias longas, não se deve privar a criança de manusear os livros, porém, o intermédio do professor precisa ser uma prática presente.

O ato de ler é uma atividade que requer muita prática. Sobre isso, Reyes (2010, p. 84) enfatiza:

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

A construção da leitura precisa ser um processo contínuo, em que o estímulo da família e da escola seja constante, oportunizando acervo e leitura de qualidade, que leve a criança refletir, a sensibilizar-se com o mundo e a adquirir meios para chegar à competência leitora.

Diante das ideias apresentadas, torna-se importante uma mediação docente intencional e sistematizada, pautada em um profundo conhecimento da natureza leitora da criança, de modo que desenvolva nela atitudes, condutas, capacidades, valores e práticas de leitura. Para isso, é preciso que o professor esteja comprometido com a formação de leitores, que seja objetivo em suas propostas e que efetivamente propicie experiências com o livro, pois “um leitor não nasce pronto; precisa ser conquistado e construído passando pelos diferentes e progressivos momentos no seu percurso” (GOÉS, 2010, p. 61).

Nessa concepção, compreende-se que os livros infantis devem ser artísticos e devem atender com cuidado às exigências estéticas de sua produção. É preciso observar a apresentação e a ilustração, evitando imagens que cortem o entendimento do texto ou que não completem a sua mensagem. Goés (2010, p. 41) acrescenta:

O livro contribui para a educação da sensibilidade, mas nem sempre traz beleza. Os livros deveriam procurar perfeição gráfica, tipo claros de letras, tamanho, número de páginas de acordo com seus pequenos leitores. Preocupação com qualidade de composição, espaçamento e outros dados. O livro que atendesse a essas exigências seria o bom livro.

Nesse contexto, torna-se necessário considerar alguns critérios para a escolha do livro nessa fase, orientando a criança quanto à seleção e observando seu gosto e interesse. Do mesmo modo, é importante pedir auxílio ao bibliotecário, quando a escola dispõe desse profissional. É preciso, ainda, levar em conta a qualidade dos textos e o modo como eles são abordados. A linguagem deve ser simples, sem deixar de ser exigente. Tem de ser inteligível e significativa, de modo que o assunto seja compreendido e subsidie a ocorrência de discussões positivas. É essencial analisar os elementos que constituem a literatura para essa faixa etária, de modo que estejam integrados à vida da criança.

Pode-se afirmar que o grande papel da literatura infantil é desenvolver, no pequeno leitor, novos motivos para que compreendam a dinâmica que envolve a vida humana. Isso se faz por meio de experiências por meio das quais a criança consiga se expressar e atuar como sujeito leitor em formação.

Nessa linha de pensamento, Tereza Colomer (2007, p. 62) reitera:

A comunicação literária se produz desde o início e o que progride é a capacidade de construir um sentido através dos caminhos assinalados. Isto sustenta a ideia educativa de que a formação leitora deve se dirigir desde o começo ao diálogo entre os indivíduos e a cultura, ao uso da literatura pra comparar-se a si mesmo com esse horizonte de vozes, e não para saber analisar a construção do artifício como um objetivo em si mesmo. O trabalho escolar sobre as obras deve orientar-se, pois, para a descoberta do seu sentido global, a estrutura simbólica onde o leitor pode projetar-se. A literatura oferece então a ocasião de exercitar-se nessa experiência e aumenta a capacidade de entender o mundo. Tal recompensa é o que justifica o esforço de ler.

O papel dos livros – e o da própria leitura – deve ser entendido como uma prática cultural, histórica e socialmente constituída por sujeitos que estabelecem um diálogo direto com o autor, mediado pela palavra escrita e também imagética. Desse modo, a leitura possui uma influência relevante para o processo de formação do pensamento que se desencadeia na apropriação de novos significados através da familiaridade do leitor com a obra e do diálogo estabelecido entre eles.

Assim, a capacidade para aprender está ligada ao contexto pessoal e social do indivíduo. Cada leitor dá um sentido para o texto e o interesse surge à medida que a história atende às suas necessidades. Por isso, é preciso que o mediador procure proporcionar experiências com o texto literário, fazendo com que ele vivencie situações prazerosas com a literatura.

É importante considerar que a literatura infantil, além de facilitar o aprendizado da leitura, da escrita e de outros conhecimentos viabilizados por ela, também põe em debate valores, mantém sempre em construção a memória cultural de uma sociedade e possibilita que através do ato de ler – seja a partir da palavra ou não –, as crianças compreendam melhor o mundo que as cerca. Como diz Paulo Freire (1989, p. 9), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”, ou seja, ler a palavra e ler o mundo são práticas que se relacionam intimamente e são indissociáveis.

Nessa linha, Regina Zilberman e Marisa Lajolo (2017, p. 28) destacam que “no âmbito da literatura infantil e juvenil, amplia-se e expressa-se de distintas maneiras essa parceria antiga entre a escrita, o impresso e o livro, ao mesmo tempo em que nela também se manifesta hibridismo de linguagens”. As autoras mostram que a nova parceria de linguagens verbais e visuais implicou a necessidade de uma nova concepção de autoria, bem como a sua valoração no campo intelectual e estético.

O do aluno em sua experiência com a leitura está, portanto, estritamente atrelado à escolha da obra literária feita pelo professor, que deverá ter uma formação eficiente, para saber analisar os livros infantis e selecioná-los, contemplando os anseios da turma e os diversos

gostos literários revelados pelo grupo de educandos. Assim, as atividades devem envolver práticas interativas nas quais as crianças sintam a necessidade de ler e compartilhar dúvidas e opiniões.

Resta evidente, nesse contexto, que a formação do leitor desde a Educação Infantil deve valer-se de vivências sistemáticas de leitura carregadas de sentidos que contribuam para o ser/estar no mundo. Precisam envolver momentos de prazer com a linguagem artística de modo a ampliar os horizontes e promover o crescimento do sujeito como agente atuante e modificador do seu meio social. A literatura direcionada para as crianças tem um poder emancipatório, pois ajuda o pequeno leitor a descobrir novos saberes, a compreender, se mobilizar, tornando-se mais seguro e competente diante dos desafios.

Direcionamo-nos, agora, ao segundo capítulo desta dissertação, apresentando a metodologia empregada no desenvolvimento da pesquisa, abordando o estudo de caso e esclarecendo o método utilizado.

## **2 PERCURSO METODOLÓGICO: A INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA**

Os seres humanos em qualquer contexto histórico e cultural sempre buscam descobrir as circunstâncias e as características do mundo o qual fazem parte. Assim, a procura do conhecimento, é uma constante na vida de todos. A investigação à procura de novos horizontes é próprio de cada indivíduo, liberta-o da ignorância, melhora, faz crescer a medida que o homem curioso, inquieta-se diante do real indo à procura do saber em suas vivências e experimentações.

Para conseguir avançar nesse caminho de descobertas e aprendizagens é necessário compromisso e dedicação para se fazer história. Todavia, entre questionamentos e respostas do ponto de vista histórico, as inquietações humanas é um esforço dirigido para aquisição de um conhecimento, que propicia a aproximar-se da solução de problemas teóricos e práticos, além de colocar o pesquisador frente a uma necessidade de compreender os desafios atuais de determinada realidade.

Esse capítulo metodológico explica o método utilizado na busca de possíveis respostas à problemática sobre as concepções e práticas dos professores em relação à literatura infantil, sujeitos inseridos no meio social e educativo (seção 2.1); o contexto da investigação (seção 2.2); o questionário como recurso da coleta de dados (seção 2.3); a observação como coleta de dados, juntamente com as tabelas demonstrativas (seção 2.4), constituem a segunda parte desse trabalho.

### **2.1 A Pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso**

A pesquisa científica apresenta um conjunto de atividades orientadas e planejadas e tem como objetivo conhecer, explicar e fornecer respostas sobre determinados fenômenos que acontecem na realidade. Para esse trabalho, o pesquisador utiliza o seu conhecimento anterior acumulado e recursos plausíveis, a fim de fornecer respostas significativas sobre o fato pesquisado. “Para que o conhecimento seja considerado científico, é necessário analisar as particularidades do objeto ou fenômeno em estudo” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 22). Assim, a pesquisa é a realização completa de uma investigação planejada que visa à produção de saberes novos, relevantes e úteis socialmente.

Todo estudo científico deve basear-se em uma teoria que serve como suporte e fundamentação ao caso que se pretende investigar. A construção da plataforma teórica é

realizada por meio da definição do tema ou problema da pesquisa, levando o pesquisador a levantar hipóteses, argumentar e encontrar possíveis soluções para o caso ou temática. Assim, “dialogar com outros autores é uma necessidade para a elaboração de uma pesquisa científica, pois além de reforçar ideias, contrapor resultados, as citações e paráfrases evidenciam a dinâmica do conhecimento científico” (MARTINS, 2008, p. 19).

Para que se estabeleça uma investigação, é necessário haver conexão entre o problema de pesquisa, os objetivos e a retenção teórica. O autor José Carlos Köche (2015, p. 121) aborda que a ciência, em sua totalidade de entendimento, é um processo de investigação

[...] que procura atingir conhecimentos sistematizados e seguros. Para que se alcance esse objetivo é necessário que se planeje o processo de investigação. Planejar significa, aqui, traçar o curso de ação que deve ser seguido no processo da investigação científica. Planejar subentende-se prever as possíveis alternativas para executar algo.

Toda pesquisa implica o levantamento de dados em variadas fontes. A metodologia de coleta de dados, análise e interpretações sucessivas exige do pesquisador habilidades para refletir sobre o problema colocado e para fazer um juízo de valor com a finalidade de obter novos conhecimentos que levem a descobertas significativas sobre o campo de investigação.

A pesquisa apresentada neste trabalho é social, empírica, qualitativa e, por assumir tais características, busca investigar uma determinada realidade, sob um viés educativo, analisando as concepções e práticas de leitura dos professores na Educação Infantil de uma determinada escola.

Gilberto de Andrade Martins (2008, p. 6) explica o conceito de investigação empírica:

[...] pesquisa fenômenos dentro de seu contexto real (pesquisa naturalística), onde o pesquisador não tem controle sobre eventos e variáveis, buscando apreender a totalidade de uma situação e, criativamente, descrever, compreender e interpretar a complexidade de um caso concreto. Mediante um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado – problema da pesquisa -, o Estudo de Caso possibilita a penetração na realidade social, não conseguida plenamente pela avaliação quantitativa.

A presente pesquisa tem, portanto, natureza descritiva, uma vez que está associada ao trabalho de campo, no qual, por meio de observações, são feitos registros, relatando os fatos de uma realidade sem interferir neles. O trabalho desta pesquisadora dedica-se, nesse contexto, a verificar como o professor da Educação Infantil trabalha a literatura em suas aulas, identificar quais as dinâmicas realizadas e perceber como se dá o envolvimento dos alunos no momento

da apresentação do livro literário. Além disso, a pesquisa tem como propósito identificar as expectativas oriundas das experiências com a leitura.

Durante a pesquisa, optou-se por utilizar a terminologia “experiências de leitura”, também estudada pelo investigador e pesquisador Jorge Larrosa (2003, p. 25-26), o qual destaca a importância de olhar a leitura sob um novo viés, acentuando o poder de transformação que ela proporciona:

<sup>1</sup>Trata-se de pensar a leitura como algo que nos forma (ou nos deforma e nos transforma), como algo que nos constitui e nos coloca em questão, naquilo que somos. A leitura, portanto, não é apenas um passatempo, um mecanismo de evasão do mundo real e do eu real. E não se reduz nem a um meio para adquirir conhecimentos. Em primeiro lugar, a leitura não nos afeta no próprio lugar que transcorre, em um espaço-tempo separado: no lazer, ou no instante que precede o sono, ou no mundo da imaginação. Mas nem lazer, nem o sonho, nem o imaginário se misturam com a subjetividade que rege a realidade, pois a "realidade" moderna, o que entendemos por "real", se define justamente como o mundo sensível e diurno do trabalho e da vida social. Mas isso nem sempre tem sido assim<sup>1</sup>.

Nesse universo, de acordo com a realidade observada, procedemos a uma coleta de dados, utilizando técnicas específicas, dentre as quais destacam-se o questionário, a observação com anotações de campo, informações e características do grupo pesquisado, buscando conhecimentos que possibilitem interpretar os dados obtidos daquela área de interesse escolhida, e, assim, chegar à compreensão dos fatos.

Nesse campo, Prodanov e Freitas (2013, p. 70) destacam que a pesquisa qualitativa:

Considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Tal pesquisa é descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

Por meio de um levantamento sistemático coletando dados, pode-se descrever as características dos sujeitos da pesquisa, bem como do ambiente de trabalho e situações específicas sobre o tema estudado. Nessa concepção, o estudo qualitativo sugere que o investigador esteja no trabalho de campo, faça observação, emita juízos de valor e analise esse campo com alto teor interpretativo sem perder o contato com o conhecimento e a intenção da pesquisa.

---

<sup>1</sup> Tradução livre da pesquisadora

Nesse contexto, pesquisar o trabalho realizado com a literatura pelos professores da Educação Infantil da Escola Municipal André Zaffari, da cidade de Passo Fundo/RS, apresenta-se como objetivo geral desta investigação. Portanto, o processo desenvolve-se por meio de uma pesquisa de campo, a qual “deverá ser precedida por um detalhado planejamento, a partir de ensinamentos advindos do referencial teórico e das características próprias do caso” (MARTINS, 2008, p. 9).

A pesquisa científica “é a realização de um estudo planejado, sendo o método de abordagem do problema o que caracteriza o aspecto científico da investigação” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 43). Nessa abordagem, o trabalho permite conhecer e estudar de perto um caso específico, analisando determinados fatores a fim de encontrar respostas e soluções possíveis para o objeto investigado.

Essa forma particular de estudo é constituída por uma metodologia de pesquisa que consiste em coletar e analisar informações sobre determinado indivíduo ou grupo, a fim de estudar aspectos que instigam o pesquisador.

Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 60), o estudo de caso:

É um tipo de pesquisa qualitativa e/ou quantitativa, entendido como uma categoria de investigação que tem como objeto de estudo de uma unidade de forma aprofundada, podendo tratar-se de um sujeito, de um grupo de pessoas, de uma comunidade etc. são necessários alguns requisitos básicos para a sua realização, entre os quais, severidade, objetivação, originalidade e coerência.

Sendo assim, a construção de uma pesquisa partindo de uma situação específica exige do pesquisador maior atenção e proximidade com o caso a ser estudado de modo que a observação dos acontecimentos proporcione novas ideias, visões e interpretações. Martins (2008, p. 12) explica:

Como estratégia de pesquisa, um Estudo de Caso, independentemente de qualquer tipologia, orientará a busca de explicações e interpretações convincentes para situações que envolvam fenômenos sociais complexos, e a construção de uma teoria explicativa do caso que possibilite condições para se fazerem inferências analíticas sobre proposições no estudo e outros conhecimentos encontrados.

Por meio de um estudo de caso, visto como estratégia de investigação nesta pesquisa, busca-se uma metodologia qualitativa que se orienta por uma perspectiva interpretativa e construtivista. Nesta investigação, os dados recolhidos são qualitativos, o que significa que são importantes em fenômenos descritivos ao que se refere à análise de pessoas, locais e conversas. “O método do estudo de caso permite que os investigadores retenham características holísticas

e significativas dos eventos da vida real” (YIN, 2010, p. 24), ou seja, deve possibilitar dizer algo inédito, oferecer uma nova visão sobre o tema, de modo que o leitor possa descobrir outros sentidos e expandir suas experiências.

Dessa forma, o estudo de caso é importante na aplicabilidade a situações humanas, a contextos contemporâneos de vida real, como é o assunto desta pesquisa que envolve educadores e crianças em situações concretas de ensino e aprendizagem.

Nessa linha, é importante acentuar que a pesquisa originou-se da necessidade de investigar de que forma o trabalho com a literatura está sendo desenvolvido na Educação Infantil. Nesse grupo específico, olha-se para as concepções de leitura dos professores e a utilização de metodologias para o trabalho com o texto literário e as experiências proporcionadas em situações de interação, partindo do ponto de vista da criança, seu contato com a leitura e os livros.

Para isso, toma-se como base um questionário aplicado a um grupo de professores e o acompanhamento de suas observações e de seus registros de atividades. Posteriormente, procede-se à interpretação e à análise dos resultados, os quais serão associados com a prática pedagógica. Os respondentes da pesquisa são professores atuantes em sala de aula no ano de 2018 na escola municipal André Zaffari, em Passo Fundo, RS. A fase inicial para o desenvolvimento da fundamentação teórica foi a bibliográfica, realizada a partir de leituras e reflexões da pesquisadora.

A abordagem do problema traduziu-se em números, contagem de respostas, compilação de dados estatísticos, registros das observações e questionário, instrumento que se revelou de importância ímpar para a coleta. Tais elementos dão à pesquisa uma natureza qualitativa: “Considera que tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir em números, opiniões e informações para classificá-las e analisá-las” (PRODANOV; FREITAS, 2009, p. 80), o que não significa, contudo, que o trabalho tenha se limitado a esse aporte, pois houve a intenção de compreender as indagações e de averiguar, olhar e analisar as práticas, partindo de uma nova abordagem de leitura, interessou-se em saber “como” o texto literário é trabalhado, portanto o foco da pesquisa é qualitativo.

## 2.2 O contexto da investigação

A Escola Municipal de Educação Infantil André Zaffari está localizada na cidade de Passo Fundo, Rio Grande do Sul, ficando aproximadamente a três minutos do centro da cidade.

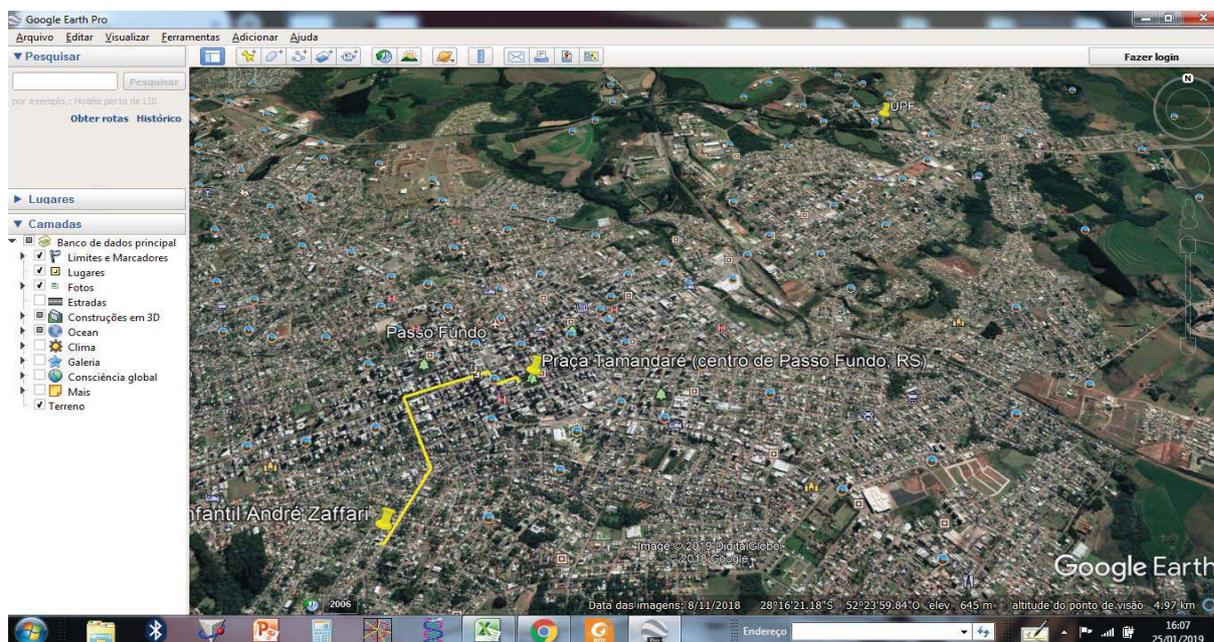


Figura 1. Localização da escola pelo Google Earth. <https://mymaps-earth.com>. Acesso em 25 jan. 2019.

A escola se destaca por ser, no município, a primeira instituição de educação modelo autossustentável, chamando atenção pela inovação com a captação e a reutilização de águas, com placas fotovoltaicas para redução do consumo de energia, brises para controle da incidência direta do sol e da iluminação natural e telhas com isolamento térmico e acústico.

Trata-se de um escola inovadora e de grande significado para o município e a comunidade, atendendo à demanda da população da Vila Luiza e também dos bairros do entorno. O marco desse sistema educacional tem como essência conceitos como a integração à natureza e a sustentabilidade.

O estabelecimento de ensino apresenta ampla estrutura, com sala de professores, coordenação, secretaria, direção, refeitório, copa, sala de recursos, triagem, lavanderia, cozinha, 12 banheiros, auditório, soçaito, quadra esportiva, sala multimídia, 11 salas de aula, 2 salas do soninho, parquinho e biblioteca.

O quadro pessoal é composto de 13 professores efetivos (com Magistério, Pedagogia, Matemática, Letras) (alguns com pós-graduação em psicopedagogia, gestão, sala de recursos ou física) e quatro assistentes de Educação Infantil (uma com Pedagogia e três com Magistério

e cursando graduação), duas cozinheiras, três serventes terceirizadas e dois monitores para crianças em atendimento especial.



Figura 2: Fachada da escola. Foto de Alex Borgman. Disponível em: <http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/projetos/18.210/7038>



Figura 3: Fachada da escola. Foto do Jornal Diário da Manhã, 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net>

Atualmente, a instituição atende a 241 crianças nos turnos matutino e vespertino, sendo 15 no Berçário; 50 no Maternal I; 50 no Maternal II; 60 no Pré-I; 66 no Pré II. Em cada turno, são oferecidas às crianças duas refeições: desjejum e almoço pela manhã e lanche e jantar à tarde.

A escola, em sua proposta pedagógica, destaca-se por apresentar objetivos claros e bem definidos em relação à formação da criança, dentre eles, promover um ambiente seguro e acolhedor para o desenvolvimento integral do educando, contribuindo no seu processo de formação, de socialização e da vivência na infância.

A equipe pedagógica da escola, juntamente com seus professores, busca respeitar as diferenças da criança, propondo atividades lúdicas que atendam às necessidades dos pequenos, divulgando o movimento da inclusão, visando à melhoria na qualidade da aprendizagem. Nota-se que os educadores preocupam-se em estimular a autonomia, por meio de histórias e atitudes que demonstrem a importância da boa conduta para uma melhor convivência.

Nessa perspectiva, a Escola Municipal André Zaffari torna-se um diferencial no ensino para o público infantil, pois busca constantemente trabalhar nas crianças atitudes que geram a autoconfiança, a criatividade e a iniciativa em soluções de conflitos com propostas visando à ludicidade, aos jogos, às brincadeiras e às histórias, aspectos fundamentais nessa fase da aprendizagem.

Desse modo, todos os profissionais dispõem-se em atender às crianças com desenvoltura, propiciando momentos de descobertas nos quais elas têm a oportunidade de expressar suas emoções, pensamentos e necessidades, utilizando diferentes linguagens, de modo a compartilhar suas vivências, valorizando o diálogo como maneira de esclarecer e diminuir conflitos e despertando para atitudes de cooperação que intencionem na tomada de decisões coletivas. A escola também apresenta projetos de literatura e, em 2018, as professoras aplicaram um projeto literário, desenvolvendo atividades sobre o autor Monteiro Lobato, fazendo as crianças conhecerem o Sítio do Pica-Pau Amarelo, com personagens pouco vistos por elas.

Na proposta dessa escola, a questão do conhecimento integra-se ao meio e às condições de vida desse sujeito em uma sequência de criação e atribuição de significados, permitindo afirmar que a aprendizagem se constitui em um processo de elaboração e reflexão.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico,<sup>2</sup> a criança, nesse estabelecimento de ensino, é vista como um ser em desenvolvimento, possuidor de capacidades. Sua forma singular

---

<sup>2</sup> O Plano Político Pedagógico encontra-se em vias de aprovação pela SME.

de expressão demonstra capacidade e esforço para compreender o mundo, aprimorando atitudes em suas relações e nos conflitos que surgem.

Os profissionais da Educação Infantil nessa instituição procuram, nas suas ações, um ensino integral e significativo para a criança, contribuindo na organização de um ambiente acolhedor e seguro, possibilitando aos pequenos múltiplas experiências que auxiliem no desenvolvimento da sua identidade, tornando-os capazes de formular hipóteses e de construir sentidos ao que aprendem.

Assim, é necessário que esses profissionais tenham formação ampla e reflexão constante sobre sua prática, tendo em vista que são os agentes fundamentais no processo de ensino e aprendizagem. O mediador deve proporcionar à criança momentos de interação com a leitura e isso será possível mediante um trabalho competente, dialogando com as famílias e a comunidade, planejando e buscando novas maneiras de renovar a sua prática, principalmente no que tange à formação de leitores para essa faixa etária.

A escola de Educação Infantil André Zaffari compreende que as crianças estão inseridas em um contexto social, ambiental e cultural. Através de um planejamento pedagógico comprometido e com estrutura física adequada, busca assegurar aos que frequentam seu espaço experiências prazerosas de natureza diversa, considerando-as como sujeitos curiosos, investigadores e criativos.

A escola considera dois elementos fundamentais em suas ações: educar e cuidar. Educar se relaciona com a possibilidade de conhecer-se, valorizar-se e respeitar a si e aos outros, estabelecendo laços de amizade e confiança, por meio de brincadeiras e outras atividades pedagógicas que contribuam para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

O cuidar vai além da atenção com a higiene, com a alimentação e com o repouso, incluindo preocupações com a organização de ambientes acolhedores, seguros, alegres, instigadores. Nessa linha de trabalho, os professores são os mediadores melhor preparados em oferecer às crianças esse atendimento necessário.

Desse modo, contemplar o desenvolvimento integral da criança compreende percebê-la como sujeito histórico e culturalmente localizado, com a oportunidade para desenvolver habilidades e valores que lhe serão úteis por toda a vida.

Por isso, é preciso, desde a Educação Infantil, começar um trabalho diferenciado, que proporcione às crianças o desenvolvimento de habilidades e valores como a responsabilidade,

---

a solidariedade e o apreço à leitura por meio de atividades que fomentem a reflexão e a mudança de atitudes.

É na Educação Infantil que se dá ênfase ao trabalho da formação do hábito pela leitura e isso é feito a partir de atividades educativas e lúdicas que proporcionem o cuidado com o livro, o fascínio pelas histórias e, conseqüentemente, o interesse pela literatura.

Desse modo, a educação das crianças, para essa instituição de ensino, requer uma prática pedagógica que considere os fundamentos teóricos e práticos sobre a infância, respeitando os conceitos de cuidar e de educar; possibilitando experiências com a leitura, como forma de construção do conhecimento; respeitando as diferenças; e assegurando momentos de crescimento pessoal para esses sujeitos. Com base nas histórias contadas pelo professor, nas brincadeiras e na participação ativa da criança em situações diversas com a leitura, a criança terá mais facilidade em desenvolver sua linguagem oral e seu interesse pelos livros.

Para isso, a estruturação das propostas de ação pedagógica precisa, então, considerar uma organização de atividades, preferencialmente a partir de situações de brincadeira, de pesquisa e descoberta.

As atividades presentes no dia a dia desta escola de Educação Infantil estão, portanto, pautadas em atividades lúdicas, expressas em diferentes situações de interação, como jogos e brincadeiras e nos projetos propostos, os quais enfatizam a sustentabilidade, a higiene e a literatura. Desse modo, a escola acredita que é na interação com os outros que acontece a aprendizagem. Para isso, busca proporcionar momentos de convivência a partir do brincar, do cantar e do dialogar em situações concretas, fazendo com que a criança sinta-se capaz de manifestar opiniões e de intervir na sua realidade.

Ainda de acordo com o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal André Zaffari, para que possa aprimorar todos os campos do conhecimentos, a instituição procura integrar a família em suas propostas, partindo da realidade dos alunos na busca para atingir os objetivos propostos, atendendo à demanda educacional.

### **2.3 O questionário como recurso da coleta de dados**

Após aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética da Universidade de Passo Fundo e permissão da Secretaria de Educação do Município de Passo Fundo, a segunda etapa da pesquisa se constituiu por meio do encaminhamento de questionários (colocado no

apêndice), para os professores da Educação Infantil André Zaffari, com o intuito de responder e verificar questões sobre as percepções de leitura e literatura de cada educador e a maneira como conduz o trabalho com o livro literário.

A pesquisadora foi até a escola André Zaffari e explicou a proposta da pesquisa aos professores, suas intenções e objetivos com o estudo, esclarecendo os motivos da escolha daquele campo de trabalho e dos sujeitos da pesquisa envolvidos, professores e alunos. Logo após, entregou uma carta de intenções aos professores e o questionário, composto, dentre outros itens, de um texto que dava destaque à importância e à necessidade de respostas congruentes para melhor análise e interpretação das questões. Sobre esse processo, Martins (2008, p. 10) afirma:

Nesta etapa, são iniciadas reflexões e ações para a definição do escopo do objeto do estudo, e enunciadas proposições-teses – que compõe uma teoria preliminar sobre o caso, sendo discutidas e defendidas ao longo do trabalho, na busca de uma teoria que possa explicar o fenômeno da investigação.

O questionário foi elaborado com a intenção de ter acesso a informações que possibilitassem conhecimentos sobre os dados pessoais e profissionais dos educadores, entre eles, tempo de atuação na Educação Infantil, grau de formação, como foi a formação leitora, as concepções sobre leitura, literatura, investigando como foco principal a forma que cada professor conduz o trabalho com o literatura, sob uma nova perspectiva, destacando as experiências com a leitura vivenciada pelas crianças.

Partindo, então, das observações e do diagnóstico levantado com informações relevantes, os questionários são analisados com o propósito de compreender como ocorrem as práticas leitoras das professoras, discutindo possíveis divergências entre o trabalho com a literatura e a concepção de leitura exposta nos questionários.

Nessa linha de pesquisa, o questionário é um importante e popular instrumento de coleta de dados para uma pesquisa social. Constitui-se de uma lista ordenada de perguntas que são encaminhadas para potenciais informantes, selecionados previamente. Como explica Martins (2008, p. 36): “trata-se de um conjunto ordenado e consistente de perguntas a respeito de variáveis e situações que se deseja medir ou descrever”.

A definição das perguntas da pesquisa é o passo mais importante a ser dado em um processo de estudo. “O questionário tem como pré-requisito a elaboração de um impresso próprio com questões a serem formuladas na mesma sequência para todos os informantes” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 196). Assim, delimitando o tema e escolhido o campo de

análise, o próximo passo é formular com clareza perguntas a serem respondidas pela investigação. A esse respeito, Martins (2008, p. 14) enfatiza:

A questão da pesquisa poderá ser expressa, preferencialmente, em forma interrogativa. Questões que favorecem a adoção de uma estratégia de Estudo de Caso são, prioritariamente, da forma: por quê? E como? Tais questões ensejam aprofundamento e tratamento de uma multiplicidade de dimensões, características principais do desafio de se empreender uma estratégia de pesquisa do tipo Estudo de Caso.

Duas técnicas de coleta de dados são utilizadas: a observação e o questionário ordenado, respondido por adesão, pelos professores da Educação Infantil da Escola Municipal André Zaffari, em Passo Fundo, Rio Grande do Sul. O instrumento foi composto por perguntas fechadas e abertas: no primeiro caso, podem ser dicotômicas ou de múltipla escolha; no segundo, – perguntas que conduzem o informante a responder livremente com frases e orações” (MARTINS, 2008, p 37).

As perguntas 1 a 14 do questionário circundaram aspectos relacionados à identificação e à escolaridade. Ao tempo de trabalho na Educação Infantil As questões 15 a 22 diziam respeito ao perfil leitor dos docentes; a concepção leitora foi tema das questões 15 a 17; as preferências literárias foram investigadas nas questões 23 a 25; os espaços de leitura e s tradições culturais foram pauta das questões 26 a 35; a Educação Infantil foi abordada nas questões 36 a 38; a Literatura Infantil, nas questões 39 a 52. As perguntas ainda tinham como propósito identificar outros perfis, tais como: a relação do educador com a leitura na contemporaneidade; se o sujeito se julga leitor; quais os seus hábitos e inclinações de leitura; os estímulos literários; o vínculo com a internet e a vida cultural; tempos dedicados a leitura e lugares de preferência; motivos que o levaram a tornar-se professor da Educação Infantil; sua concepção de literatura infantil; como incentiva o hábito da leitura nos alunos; abordagem da importância das histórias infantis no processo de conhecimento da leitura; resgate da trajetória leitora, buscando o acesso aos gêneros mais lidos e aos estímulos na caminhada de leitura até a graduação; incentivo recebido de algum familiar para a escolha profissional; sua prática docente na Educação Infantil; metodologias utilizadas no trabalho com a literatura. As respostas permitiram que se diagnosticasse um elo relacionado à formação leitora dos professores e à sua concepção de leitura, associado às metodologias utilizadas na prática para o trabalho com o texto literário.

A coleta de dados ocorreu inicialmente no mês de junho de 2018, relacionou a escola André Zaffari, vinculada à Secretaria Municipal de Passo Fundo. Nesse mesmo período, os questionários foram levados à escola com a Carta Convite ou de Apresentação. Foram entregues

treze questionários diretamente aos professores e, após o prazo combinado de quinze dias, procedeu-se ao recolhimento dos instrumentos. Dos 13 questionários entregues, obteve-se o retorno de 12, correspondendo a 92.30%, quadro que traduz a disponibilidade e o interesse dos professores da Educação Infantil dessa escola em contribuir com a pesquisa. Os documentos aqui referidos são apresentados como anexo, ao final desta dissertação.

Com o intuito de assegurar e manter a imagem dos professores, optou-se em estabelecer nomes de flores para cada sujeito pesquisado: Rosa, Orquídea, Girassol, Violeta, Margarida, Amor-Perfeito, Lírio, Hortênsia, Jasmim, Flor de Laranjeira, Tulipa e Brinco de Princesa. Sobre a importância de manter a integralidade dos participantes, André (2008, p. 39) comenta que é “justamente essa estrutura flexível e aberta que torna o estudo de caso atrativo para muitos, principalmente para aqueles que se sentem à vontade frente ao novo, ao imprevisto, que gostam de trabalhar em condições pouco estruturadas e que aceitam o desafio do incerto, do impreciso”.

Desse modo, para desenvolver um estudo de caso que seja qualitativo, o pesquisador precisa, antes de tudo, saber conviver com as dúvidas e incertezas que ocorrem durante o desenvolvimento de sua investigação. Deve ser aberto e flexível a situações inesperadas. Por isso, decisões sobre o método de coleta, sobre o local, os sujeitos envolvidos, o tempo, a análise do conteúdo comumente têm de ser repensadas e modificadas ao longo do processo.

Sobre isso, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André (2008, p. 41) relata:

Nesse momento, o pesquisador vai fazer uma “leitura” interpretativa dos dados, recorrendo sem dúvida aos pressupostos teóricos do estudo, mas também às suas intuições, aos seus sentimentos, enfim à sua sensibilidade. É esse movimento de vai-e-vem da empiria para a teoria e novamente para a empiria, que vai tornando possível à produção de novos conhecimentos.

A subjetividade transcende a neutralidade do pesquisador, pois, desde a seleção do problema de pesquisa e das escolhas metodológicas, com a seleção dos aportes teóricos concebidos, as indagações sempre evidenciam a postura do investigador. Ele precisa ser criativo, utilizar sua experiência pessoal e intuição para, “quando começar a olhar o material coletado, tentar apreender os conteúdos, os significados, as mensagens implícitas e explícitas, os valores, os sentimentos e as representações nele contidos” (ANDRÉ, 2008, p. 41).

Quanto à análise e à tabulação da investigação, com referência às práticas e às concepções de leitura dos professores de Educação Infantil da escola pública municipal André Zaffari, de Passo Fundo, as perguntas fechadas abrangeram alternativas fixas, de múltipla escolha, “em que o pesquisador se depara com dois aspectos essenciais: o número de alternativas oferecidas e os vieses de posição” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 110).

As perguntas abertas proporcionaram aos educadores a liberdade de responder com suas próprias palavras, sem estar frente a frente com a pesquisadora, o que gerou maior comodidade e tempo, pois puderam refletir melhor sobre as questões expostas. Para o progresso da tabulação, os dados foram estruturados, organizados e quantificados, de configuração sistemática, como os quantitativos retratados nas questões discursivas, uma vez que perguntas abertas “são livres, permitem que o informante responda livremente. Nesse caso, a análise dos dados é difícil, cansativa, demorada” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 109).

Sobre o nível da análise do conteúdo, existe a organização por fases, que compreende três etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos dados e interpretações. “Entre a descrição e a interpretação, interpõe-se a inferência, buscando-se entendimentos sobre as causas e os antecedentes da mensagem, bem como seus efeitos e consequências” (MARTINS, 2008, p. 35). Assim, a categorização foi realizada pelo reconhecimento do âmago das respostas, nos detalhes dos dados e as informações disponíveis, estabelecendo um elo com os estudos teóricos dos autores sobre o assunto.

Procedeu-se, após a tabulação, à síntese e à análise. As categorias de análise desta investigação procuraram identificar o perfil dos professores da Educação Infantil da escola municipal André Zaffari de Passo Fundo, bem como sua trajetória de leitura e concepções acerca da Literatura Infantil. Tiveram especial relevância dados como as preferências literárias; os espaços de leitura e as tradições culturais; e a opção profissional, com enfoque nas experiências literárias proporcionadas às crianças em situações concretas com a leitura.

Decidiu-se, portanto, pelo estudo de campo, realizado pela observação e aplicação de questionários semiestruturados, com questões abertas e de múltipla escolha, os quais combinam questões abertas e fechadas, oportunizando à investigadora informações e a melhor condução do tema, delineado aos professores que fazem parte do *corpus* de análise da presente investigação.

Nesse sentido, pode-se afirmar que o estudo que ora se apresenta visa valorizar as especificidades de cada objeto, reconhecendo a importância da socialização dos agentes da pesquisa nessa fase do conhecimento, por meio de uma prática interpretativa interdisciplinar situada e vivenciada em momentos concretos com o livro literário.

## 2.4 A observação como coleta de dados

Uma vez definidas as fontes de dados e o tipo da pesquisa, passamos a exemplificar as técnicas e a coleta de dados. Primeiramente, é importante realizar uma pesquisa bibliográfica prévia que esteja de acordo com a natureza da pesquisa, passando, em seguida, aos detalhes que determinam os procedimentos a serem utilizados na busca das informações, isso é, todo o aparato metodológico deve estar congruente com os dados obtidos e os recursos apresentados.

Assim, entre as técnicas de pesquisa e coleta de dados, destaca-se a observação. Nesse sentido, “pesquisar não é apenas coletar dados, mas não podemos falar em pesquisa sem falar em coletá-los. Os ‘dados’, em uma pesquisa, referem-se a todas as informações das quais o pesquisador pode se servir nas diferentes etapas do trabalho” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p.102).

A observação, ao mesmo tempo em que permite a coleta de dados de situações reais, envolve a percepção sensorial do observador, distinguindo-se, enquanto prática científica, da observação da rotina diária. De acordo com Martins (2008, p. 24):

Em um Estudo de Caso o próprio pesquisador deve envolver com o fenômeno e o ambiente pesquisado, ou seja, desempenhar o papel de um observador participante. Reforçando, a observação é uma técnica de coleta de dados que utiliza os sentidos para obtenção de determinados aspectos da realidade.

As observações das práticas dos professores com o texto literário ocorreram de forma individual e sistemática, com um planejamento preestabelecido pela pesquisadora, mediante o consentimento da escola, pois, segundo Prodanov e Freitas (2013), nesse tipo de técnica, “o pesquisador, antes da coleta de dados, elabora um plano específico para a organização e o registro das informações. Isso implica estabelecer, antecipadamente, as categorias necessárias à análise da situação” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 104).

Desse modo, foi adotado um diário de observação das práticas literárias. Durante as observações, houve contato da pesquisadora com a realidade estudada, ocorrendo alguns momentos de interação. Os registros foram feitos de maneira informal, buscando recolher e observar as vivências das crianças com a literatura, investigando o modo como acontecem as experiências literárias que os professores proporcionam, associando as concepções de leitura de cada educador com a prática efetivada em sala de aula.

Nesse contexto de pesquisa, formar leitores na Educação Infantil é proporcionar às crianças inúmeras experiências com a literatura, de modo a, desde cedo, fazê-las criar gosto pelas histórias ouvidas e, a partir disso, estabelecer um vínculo significativo com a leitura, oportunizando uma proximidade com a cultura escrita, mesmo sem o domínio do código alfabético.

Para isso, é importante que a criança vivencie experiências com o livro literário, mesmo sem estar alfabetizada. Do mesmo modo, é relevante que esses momentos estejam presentes em seu cotidiano por meio de propostas que instiguem o seu interesse pelos livros, pelas histórias abordadas de muitas maneiras. O professor exerce um papel fundamental nesse processo, já que, no espaço escolar, ele pode ser o único mediador que aproxima a criança com a literatura. Inserir a criança no mundo letrado é dar-lhe condições de descobrir aos poucos a função social que a leitura tem, interagindo com os livros de forma lúdica. É assim que deve ser iniciada a formação leitora.

Considerando o poder que a literatura tem de humanizar, de mexer com a subjetividade humana, trazendo sensações novas, é provida de uma linguagem estética em que o indivíduo atribui sentidos ao que vê e sente. Por isso, é importante promover o encontro da criança com o livro literário desde cedo, de maneira afetiva e envolvente.

Nesse contexto acentua-se a seguinte questão: quais são as concepções e as práticas de professores de Educação Infantil da escola André Zaffari sobre a leitura literária na formação de crianças? A partir dessa temática, as observações feitas tiveram como objetivo principal identificar e analisar as percepções e vivências com a literatura proporcionadas às crianças pelos professores, em momentos planejados, destacando as metodologias utilizadas no trabalho com o texto literário, verificando também a interação das crianças com a leitura e os livros, mapeando os espaços coletivos desses encontros.

Nessa linha de pesquisa, Martins (2008, p. 13) ainda destaca que:

A observação atenta dos fenômenos, ou seja, do caso, possibilitará, em muitas vezes, a descoberta de um problema que necessita ser investigado. Observando é que se pode conjecturar acerca de uma possível regularidade empírica de demanda explicação. A reflexão, sem dúvida, é uma rica fonte de ideias – podem surgir hipóteses imprevistas, proposições a serem testadas, dúvidas de entendimento, descoberta de falhas, subjetividades em teorias e tantas outras questões relevantes.

Para desenvolver o estudo de caso proposto pela pesquisa, foi seguido um percurso quantitativo e qualitativo. Após a aprovação do Conselho de Ética e Pesquisa e recebimento

dos questionários preenchidos pelos professores, um dos caminhos efetivou-se nas observações realizadas nas turmas da Educação Infantil, Berçário, Maternal e Pré.

Foram observadas 13 turmas nos turnos da manhã e da tarde. No matutino: 1 turma de Maternal I, 1 de Maternal II, 2 de Pré I e 3 de Pré II. No vespertino: 1 turma de Berçário, 2 turmas de Maternal I, 2 de Maternal II e 1 de Pré I. Todas as observações aconteceram durante os meses de junho e julho de 2018, com semanas alternadas, nas segundas-feiras. Cada turma recebeu duas visitas de observação, com exceção do Berçário, turma que teve um encontro.

Para compreender mais sobre o contexto em que estão inseridos os professores e as crianças dessa instituição, optou-se por construir uma tabela demonstrativa da quantidade de professores, turmas observadas e alunos. Nas duas observações realizadas nas turmas, do total de alunos matriculados, nem todos estavam presentes nos dias em que foram observadas as práticas literárias, por motivos de doença ou mesmo em razão das condições do tempo.

A tabela apresentada na sequência traz dados sobre as observações das turmas na escola André Zaffari, identificando quantidades de crianças presentes nas experiências com a literatura e o espaço coletivo usado para o desenvolvimento das atividades. Tais observações estão disponíveis nos apêndices e, conforme a necessidade e conveniência, serão evocadas no terceiro capítulo, no qual se procede à análise do *corpus*.

**Tabela 1. Turmas observadas na escola de Educação Infantil André Zaffari**

<b>Turmas</b>	<b>Nº de alunos</b>	<b>Nº de alunos observados</b>	<b>Espaço coletivo</b>	<b>Turno</b>	<b>Experiências com a leitura</b>
Maternal I	15	13 - 10	Sala de aula e Biblioteca	Manhã	2
Maternal II	15	11 - 7	Sala de aula	Manhã	2
Pré I	20	19 - 14	Sala de aula e biblioteca	Manhã	2
Pré I	20	12 - 12	Sala de aula e biblioteca	Manhã	2
Pré II a	22	20 - 13	Sala de aula	Manhã	2
Pré II b	22	18 - 11	Sala de aula	Manhã	2
Pré II c	22	20 - 16	Sala de aula	Manhã	2
Berçário	15	15	Sala de aula	Tarde	1
Maternal I	15	11 - 13	Sala de aula	Tarde	2
Maternal I	15	14 - 10	Sala de aula	Tarde	2
Maternal II	15	12 - 13	Sala de aula	Tarde	2
Maternal II	15	15 - 12	Sala de aula	Tarde	2
Pré I	20	20 - 19	Sala de aula	Tarde	2

Torna-se relevante considerar a quantidade de crianças atendidas nessa instituição, tendo em vista que se trata de uma escola nova, inaugurada há menos de dois anos e de grande procura pela comunidade. O espaço físico da unidade é amplo, estruturado, contendo oito salas de aula bem confortáveis e arejadas, adaptadas pelos professores com brinquedos acessíveis à faixa etária lá atendidas, com jogos de encaixes, peças de montar, brinquedos pequenos variados, bolas, bonecas e carrinhos.

No que refere ao ambiente das salas de aula, tanto do berçário quanto dos maternais e dos prés, é importante destacar que, esses espaços, são afixados muitos cartazes coloridos, com diferentes finalidades, tais como chamadinha, crachás dos nomes, cartaz do tempo, calendário, numerais associados a quantidades, podendo-se perceber, com isso, que existe uma rotina, combinados e horários adequados para cada atividade na escola. No pavimento superior, há quatro salas de aula, espaço da brinquedoteca, espaço recreativo com amplo gramado artificial, sala de vídeo e biblioteca.

A biblioteca é aconchegante, porém pequena. Há uma TV colocada em um suporte, na parede. Os livros são guardados em compartimentos abertos e há ainda colchonete colorido

estendido no chão, para as crianças se acomodarem e terem momentos de experiências com a leitura.



**Figura 4: Visão parcial da biblioteca da escola. Fonte: Arquivo Pessoal. - Julho/2018)**



**Figura 5: Colchonete colorido para práticas leitoras. Fonte: Arquivo pessoal - Julho/2018)**

No pavimento inferior, concentra-se o refeitório, com mesas e cadeiras adaptadas para a faixa etária das crianças e pequenos corredores que levam à sala da gestão escolar, composta pela diretora e supervisora. Ao lado direito, encontra-se a sala dos professores, com uma comprida mesa redonda, cadeiras e quadro de avisos.

Logo na entrada da escola, há o parquinho para as crianças com brinquedos coloridos, de plástico resistente, em um gramado sintético. Bancos aos arredores do espaço recreativo e também um elevador para pessoas com necessidades especiais.



**Figura 6: Parquinho da escola (Disponível em: <http://www.caurs.gov.br>)**

Sobre os livros destinados às crianças, observou-se que a escola adquiriu acervos novos, com álbuns, musicais e fantoches, no entanto, esses materiais de leitura ainda encontram-se guardados em uma caixa próxima à sala da diretora e cada docente que utilizar algum livro desses deverá guardá-los no mesmo lugar. Questionada sobre essa prática, a coordenadora informou que, com receio de que as crianças pudessem estragar o material, decidiu-se adotar a prática de voltar a guardar o material nas caixas após a utilização pelos professores.

As observações evidenciaram que grande parte dos professores da escola optou por desenvolver as atividades com a literatura por meio da contação de histórias<sup>4</sup>, pelo menos uma vez. Em cada turma, houve a participação das crianças, muitas interagiram, demonstraram opiniões a respeito do enredo e dos personagens envolvidos. Todavia, houve preocupação por parte dos educadores quanto ao comportamento dos pequenos pois alguns docentes interrompiam a história para chamar atenção das crianças devido as distrações.

Durante a realização das atividades, constatou-se, no entanto, que muitos professores, no momento da contação, fizeram o uso da voz com entonações diferentes, gestos expressivos. Isso acontecia mediante a necessidade de um comportamento diferenciado que demonstrasse a fala dos personagens em determinadas situações.

---

<sup>4</sup> O registro das observações feitas encontra-se nos apêndices desta dissertação.

Tornou-se nítido o enriquecimento do vocabulário no momento em que as crianças respondiam aos questionamentos e na ação do mediador, que, ao ler as histórias, despertava a curiosidade nos alunos, mostrando as imagens e os símbolos da escrita, de forma espontânea.

Ao fazerem gestos, utilizando-se da linguagem corporal e de falas coloquiais a respeito das histórias, como “deixa eu ver profe” e “olha isso”, surgiam comentários individuais e em grupos, percebendo o interesse da maioria pela história. Embora tenham ocorrido alguns momentos de distração, logo voltavam a atenção para a atividade.

Depois de cada experiência com a literatura, foram feitos registros sobre a história contada, por meio de desenhos, jogos pedagógicos, massinha de modelar, recorte e colagem. A tabela 2 mostra os livros literários utilizados nas experiências com a leitura.

Tabela 2. Livros literários trabalhados no momento das experiências com a leitura

	Texto literário
Turmas	O cachecol da abelhinha (Coleção Bicho Esperto) As coisas que eu amo na escola (Trace Moroney) Livro escolhido pelas crianças - Yasmin (autor anônimo)
	Cadê (Guto Lins)
Maternal II Manhã	Um bebê em forma de gente (Ziraldo) Obs: material fotocopiado)
Pré I Manhã	Cachinhos dourados e os três ursos – Leigh Hodgkinson Coleção valores para a vida toda - Responsabilidade – Cristina Klein
Pré I Manhã	O sanduíche da Maricota (Avelino Guedes) (Obs: material fotocopiado) Os três porquinhos (Coleção dos contos clássicos) Nandika Chand)
Pré II A Manhã	Você é pequeno demais (Shen Roddie, Steve Lavis) O crocodilo está de volta (Kathryn White)
Pré II B Manhã	Camilão, o Comilão (Cláudio Martins) Cabritos e Cabritões (Ollala Gonzáles e Federico Fernández)
Pré II C Manhã	A Margarida Friorenta (Fernanda Lopes de Almeida) Piro e o medo do escuro (Rosa Maria Curto e Aleix Cabrera)
Berçário Tarde	Manuseio de livros brinquedos
Maternal I Tarde	A bola Quiquica (Ziraldo) Os dois pandas – Fábulas (Nandika Chand)
Maternal I Tarde	Eu amo minha mamãe (Igloo Books) Dia a dia no ninho (Coleção Galinha Pintadinha) Guto vai à escola (Kate Petty)
Maternal II Tarde	Os três porquinhos – Conto clássico (Nandika Chand)
Maternal II Tarde	A Galinha Filó (Mandy Stanley) Macha e o pequeno Sacha – Matriochkas – Corinne Demuyneck
Pré I Tarde	Reinações de Narizinho (Monteiro Lobato) Memórias de Emília (Monteiro Lobato)

A interação das crianças depois da contação e as respostas aos questionamentos fizeram o diferencial durante as observações. Sempre ocorriam falas espontâneas entre as crianças, que ampliavam o desenvolvimento da oralidade. Alguns professores davam oportunidade para que os pequenos se manifestarem, entregavam o livro em suas mãos e pediam para que contassem o que estavam vendo.

Além das manifestações orais dos pequenos, foram observadas importantes atitudes das crianças, como querer tocar no livro, mostrar os personagens, ver o código escrito. Tudo isso acentua a importância do trabalho mediado, constituindo a atividade em um momento prazeroso de incentivo à leitura, pois, ao mesmo tempo em que fazia a leitura para eles, o professor ia proporcionando o toque, estimulando a fala e a sensibilidade das crianças.

Uma pequena parte dos educadores fez uso da biblioteca para a concretização das atividades. Nesse espaço, os alunos tiveram a oportunidade de interagir com os livros, fazendo leituras compartilhadas, identificando-se com personagens e comentando uns com os outros cenas instigantes, o que permitiu a abertura de novas ideias e opiniões sobre algumas passagens.

Em uma das experiências com a leitura realizada na biblioteca, uma professora chamou a atenção da pesquisadora pela forma com que conduziu o seu trabalho com o livro. Depois que contou a história, junto com o brinquedo que representava o personagem principal, ela fez com que as crianças realizassem uma brincadeira de caça ao tesouro. Todos saíram pelos corredores à procura dos personagens, com alegria e entusiasmo. Isso permitiu refletir o quanto a literatura precisa ser vivenciada entre os sujeitos para ter sentido e significação só assim poderão interiorizar esses momentos, aprender brincando com gosto e interesse.

Um fator negativo presenciado durante as observações foi o de uma professora que, com seus alunos, dirigiu-se até a biblioteca e foi proibida de realizar a atividade literária naquele local, devido ao fato de o ambiente estar sendo preparado para as crianças assistirem ao jogo do Brasil na Copa do Mundo. Assim, a educadora se encaminhou à sala de vídeo para desenvolver o trabalho.

As observações evidenciaram a importância do contato com a linguagem literária na Educação Infantil, por meio dos educadores. As atividades de leitura desenvolvidas foram pensadas com o propósito de promover nas crianças as habilidades necessárias para a sua formação leitora. Entretanto, ficou claro que a maioria dos professores preferiu apresentar a leitura literária às crianças partindo da contação de histórias, o que acentuou a necessidade de obter novos conhecimentos teóricos e práticos sobre a literatura voltada para os pequenos.

Portanto, fazer com que as crianças vivenciem, desde a Educação Infantil, diferentes situações de contato com textos literários tem caráter primordial. Esses momentos precisam ir

além da contação de histórias, por meio de atividades mais lúdicas, como jogos, brincadeiras e músicas, a fim de tornar as experiências com a leitura mais dinâmicas e diversificadas.

### **3 A CONCEPÇÃO LEITORA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA ESCOLA MUNICIPAL ANDRÉ ZAFFARI**

É necessário que o professor seja um leitor de literatura, que ele seja um leitor das estéticas do mundo, das cenas e dos atores desse/deste mundo e, mais ainda, que ele sempre esteja aberto para a experiência da cultura de maneira mais ampla.

José Nicolau Gregorin Filho.

Os professores de Educação Infantil vêm buscando seu espaço junto às políticas públicas educacionais e um maior reconhecimento junto à sociedade por meio da formação continuada, ou seja, com estudos voltados ao conhecimento curricular que abrange a BNCC, nova base curricular que oferece referências para o fortalecimento e a consolidação de ações que assegurem as aprendizagens essenciais para a primeira etapa da educação básica: “Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (BNCC, 2017, p. 37).

Nesse contexto, a partir da LDB 9394/1996 (BRASIL, 1996), tem-se um novo perfil sobre a formação docente, no qual a Educação Infantil assume seu espaço junto à sociedade, pois antes disso não era preciso ter formação específica nesta área. Com a LDB, surgem discussões em torno da formação inicial desse profissional que trazem como foco o professor enquanto um intelectual transformador.

Nessa linha de pesquisa, compreender o educador da Educação Infantil como um profissional competente é romper com a ideia de que o seu trabalho é exclusivamente o de dar assistência ao pequeno longe da sua família em um período determinado de tempo. Assim, a formação do professor não pode mais ser fragmentada, é necessário uma intencionalidade educativa em cada planejamento direcionado às crianças, pois “o saber do profissional da Educação Infantil deriva tanto de sua formação quanto de sua prática pedagógica, porém, defendemos que eles devem estar sempre interligados para realmente mostrarem-se significativos” (ALMEIDA; MACENHAN; TOZETTO, 2014, p. 44).

Diante do exposto, considera-se que a legitimidade da Educação Infantil implicou uma mudança de conceitos e de práticas institucionais sobre a função social da criança, tanto por parte dos que utilizam e precisam dessas instituições, como dos profissionais que nelas

trabalham. Nesse entendimento, existe uma relação entre a Educação Infantil e o conceito de infância, que sofreu várias mudanças desde a concepção de criança até a prática educativa, agora alicerçada no tripé educar-cuidar-brincar, considerados atos inseparáveis.

O professor que atua na área da Educação Infantil acompanha de perto o desenvolvimento integral do pequeno, que é um ser naturalmente espontâneo, ativo, proveniente de características diferenciadas e que devem ser atendidas de maneira ampla e acolhedora. Dessa forma, o educador precisa fazer com que a criança vivencie situações, oportunizando-lhe expor-se diante de si e dos outros.

Azevedo (2004, p. 42-43) reafirma o papel da criança apontando suas particularidades:

Crianças, na vida concreta, inconscientemente ou não, buscam seu autoconhecimento e sua identidade; têm sentimentos e razão; sonham e se apaixonam; têm dúvidas, medos e prazeres; ficam perplexas diante da existência de múltiplos pontos de vista; têm dificuldades em separar realidade e fantasia; são sexuadas e mortais. Em suma, são essencialmente seres humanos.

Nessa concepção, percebe-se a importância do envolvimento do professor no processo de construção e desenvolvimento da criança nos aspectos motor, físico, cognitivo, afetivo e como formador de pequenos leitores. Portanto, faz-se necessária a capacitação desse profissional visando aos aprimoramentos da sua prática para melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Somente assim os profissionais alcançarão os objetivos almejados e planejarão as atividades proporcionando às crianças melhores experiências com a leitura.

Hunt (2010) enfatiza a necessidade de que o profissional que trabalha na Educação Infantil, ao desenvolver atividades com a leitura, adquira conhecimentos teóricos e práticos sobre os fundamentos que permeiam a literatura, respeitando a singularidade e a vivência de cada criança:

Ao trabalhar com crianças e livros, não podemos assumir os tipos de valores existentes na “alta cultura” e na academia. É pelo menos razoável supor que a maioria das crianças e dos profissionais não esteja interessada em abstrações. Quem procurar desenvolver uma “poética” coerente da literatura infantil terá de justificar a tarefa tanto para os de fora como para quem atua na área. Qualquer um que trabalhe de alguma maneira com livros para criança deve constantemente se justificar para uma classe de pessoas diferentes, e batalhar por vários tipos de status (HUNT, 2010, p. 31).

Para desenvolver um trabalho diferenciado com a literatura na Educação Infantil, o professor deve levar em consideração o tempo e o espaço em que a criança está inserida, apropriando-se de saberes, sendo um leitor assíduo e comprometido com o processo de

formação dos pequenos, pois “para transmitir o amor pela leitura, e em particular pela leitura de obras literárias, é preciso tê-lo experimentado” (PETIT, 2013, p. 62).

Nesta pesquisa, aborda-se a questão do perfil leitor dos professores que atuam na Educação Infantil da escola municipal André Zaffari, localizada em Passo Fundo, Rio Grande do Sul.

O universo da pesquisa é constituído pela análise dos dados obtidos com o questionário, cujas perguntas transcendem a formação escolar e profissional, trazendo, também, aspectos de cunho pessoal como idade e sexo, tempo de serviço, motivos da escolha pela atuação na Educação Infantil, gostos e preferências de livros, concepções de leitura e literatura e propostas. Além disso, observou-se como o texto literário foi apresentado às crianças, o que nos possibilita chegar a conclusões mais precisas sobre as práticas e as concepções do texto literário, investigando as coerências e as divergências entre o saber elaborado do professor de acordo com as respostas obtidas por meio das questões mais significativas e sua prática efetivada em sala de aula.

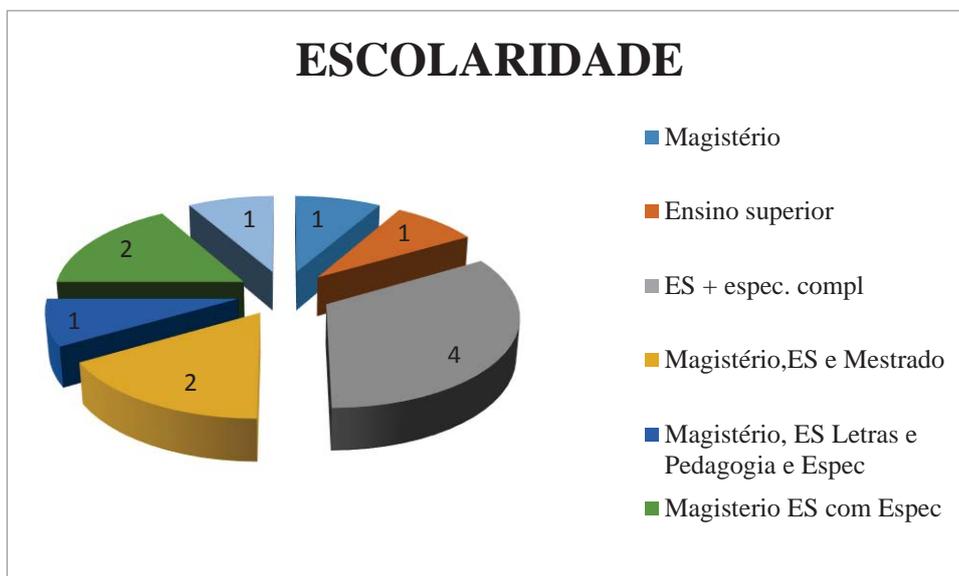
### **3.1 O perfil representativo dos docentes investigados**

Os sujeitos pesquisados descreveram suas escolaridades (questão 9) a partir dos seguintes níveis: 1 docente cursou o Ensino Médio, antigo 2º Grau, o curso de Habilitação para o Magistério, em um universo de 12; 1 fez somente o Ensino Superior; 4 concluíram o Ensino Superior, e têm Especialização Completa; 2 cursaram o Magistério, o Ensino Superior e posteriormente concluíram o Mestrado; 1 cursou o Magistério com Ensino Superior em Letras e Pedagogia e especialização; 2 concluíram o Magistério, o Ensino Superior com Especialização; 1 terminou o Magistério e fez o Ensino Superior e Especialização, conforme demonstrativo na Figura 8.

Mediante as informações sobre a formação acadêmica dos professores, é relevante salientar que, com a LDB 9394/1996 (BRASIL, 1996), se tem um novo perfil do curso de Pedagogia e a formação docente, assumindo, a Educação Infantil, lugar diferenciado na sociedade:

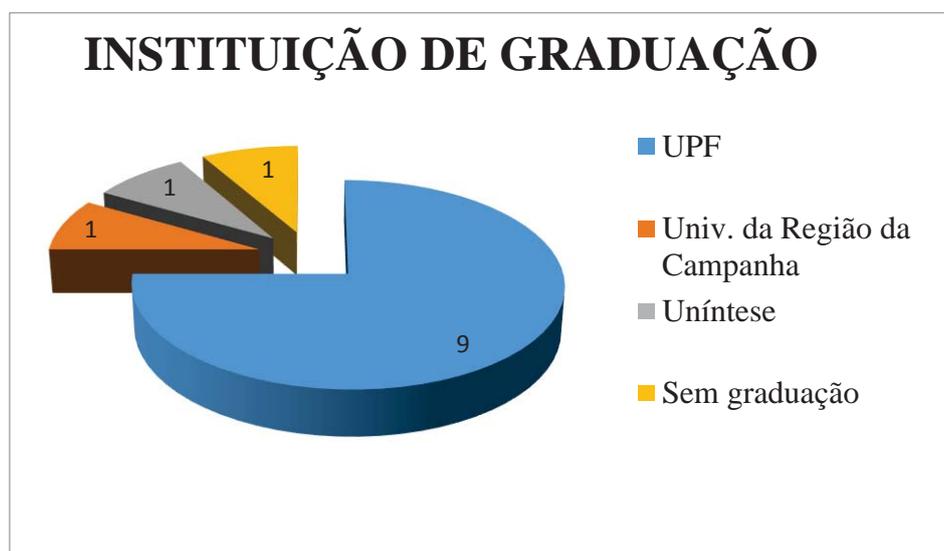
Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na Modalidade Normal (BRASIL, 1996).

O artigo deixa claro que, com formação em Magistério, o profissional pode atuar na Educação Infantil, mas preferencialmente volta-se para o curso em nível superior, em específico a Pedagogia, que apresenta fundamentação teórica e prática na área, além de estudos e pesquisas sobre esse campo de atuação.



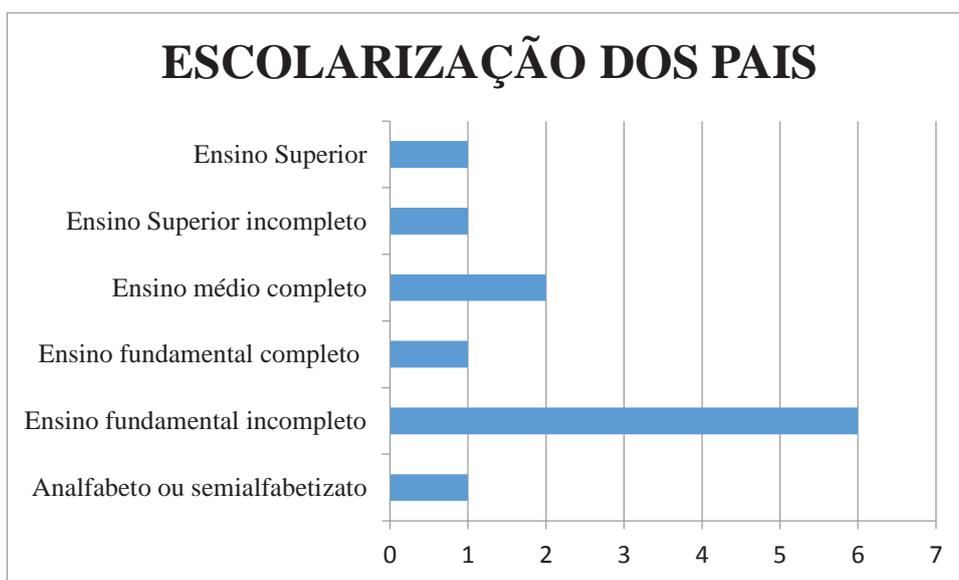
**Figura 7 – Gráfico correspondente à questão 9 do Questionário**

Quanto à Instituição de Graduação (questão 10), 9 concluíram a graduação na Universidade de Passo Fundo, instituição comunitária, no próprio município em que desempenham suas atividades como funcionários públicos municipais, perfazendo um percentual de 75%; 1 concluiu na Universidade da Região da Campanha (Urcamp); 1 formou-se na FAI (Itapiranga/Uníntese) e 1 professor não concluiu o Ensino Superior, tendo como formação somente o Magistério. Esses dados são representados na Figura 8.



**Figura 8: Gráfico correspondente à questão 10 do Questionário**

Quanto à escolarização dos pais dos docentes (Figura 10), tema da questão 14, 1 pai/mãe é analfabeto ou semialfabetizado; a metade (6) dos pais dos professores pesquisados apresentam o Ensino Fundamental não concluído; apenas 1 conseguiu concluir o Ensino Fundamental. Uma das professoras respondeu que a mãe começou o Ensino Médio e não concluiu e seu pai conseguiu terminar o Ensino Superior; outro sujeito da pesquisa afirmou que a mãe não completou o Ensino Fundamental e seu pai terminou o Ensino Médio; 2 dos pesquisados informaram que os pais tinham Ensino Médio completo e Ensino Superior incompleto. Esses dados são demonstrados na Figura 10.



**Figura 10:** Gráfico correspondente à questão 14 do Questionário

Como 11 professores, o que corresponde a 91.6% dos pesquisados, têm curso superior completo, infere-se que, em grande parte, são os primeiros sujeitos de seu grupo familiar de raiz a ter ingressado em uma escolarização mais extensa, pois a maioria dos seus genitores tem como escolaridade máxima o Ensino Fundamental incompleto

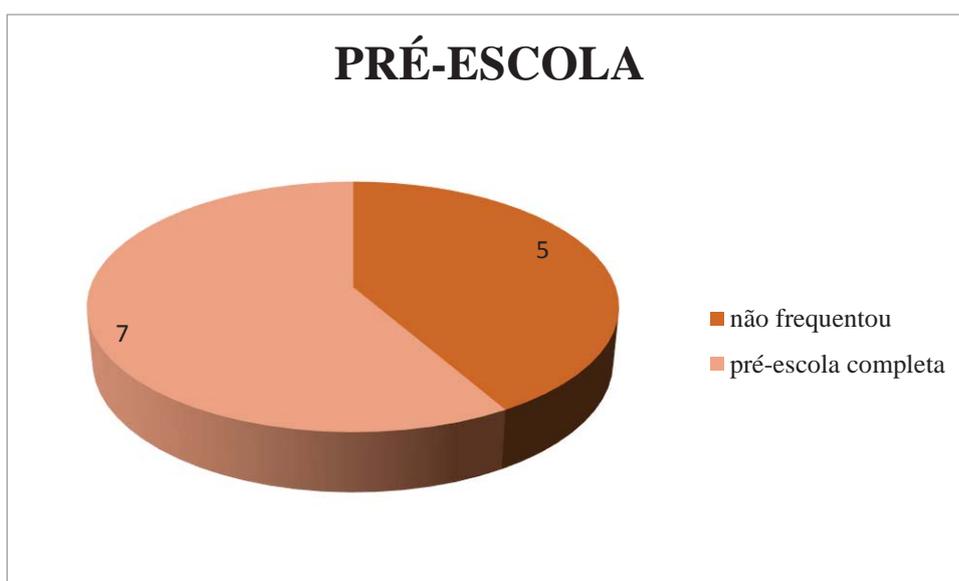
De acordo com os dados obtidos pelas professoras sobre a formação escolar dos pais, observa-se a dificuldade da maioria em continuar os estudos até o nível superior. Isso se deve a motivos com, a ausência de oportunidades e a necessidade de trabalhar cedo como forma de sobrevivência. Entretanto, apesar do baixo índice de escolaridade dos pais, grande parte dos docentes conseguiram dar seguimento aos estudos, concluindo Ensino Superior e especialização.

Nesse contexto, embora ocorram incentivos, como mediadora de leitura, muitas famílias não têm conseguido acompanhar o desenvolvimento de todas as atividades dos filhos, especialmente no trabalho com a leitura em casa, pois é no ambiente familiar que tudo deve

começar em relação à formação de leitores e à promoção de uma relação afetiva entre a criança, a literatura e o livro. Independente da escolaridade dos pais, é imprescindível um acompanhamento da família a fim de fomentar o interesse pela leitura, pois a criança que já vem de uma bagagem cultural familiar sólida, com a presença de livros, incentivo dos pais por meio da leitura de histórias, é mais propícia a desenvolver o gosto pelo texto literário e assim alfabetizar-se sem dificuldades.

Yunes (1988) também enfatiza que “o despertar do interesse pelos livros passa obrigatoriamente pelos primeiros anos e pela escolarização. As crianças que não puderem beneficiar-se desse estímulo estarão certamente prejudicadas em relação às demais que, pelo meio familiar e escolar, descobrirão a leitura” (YUNES, 1988, p. 56). Dessa maneira, se os responsáveis pela criança começarem a, gradativamente, ler para ela, esse ato incentivará o apreço pelos livros e conseqüentemente os pais poderão compreender melhor a significação que a literatura tem para o desenvolvimento dos pequenos.

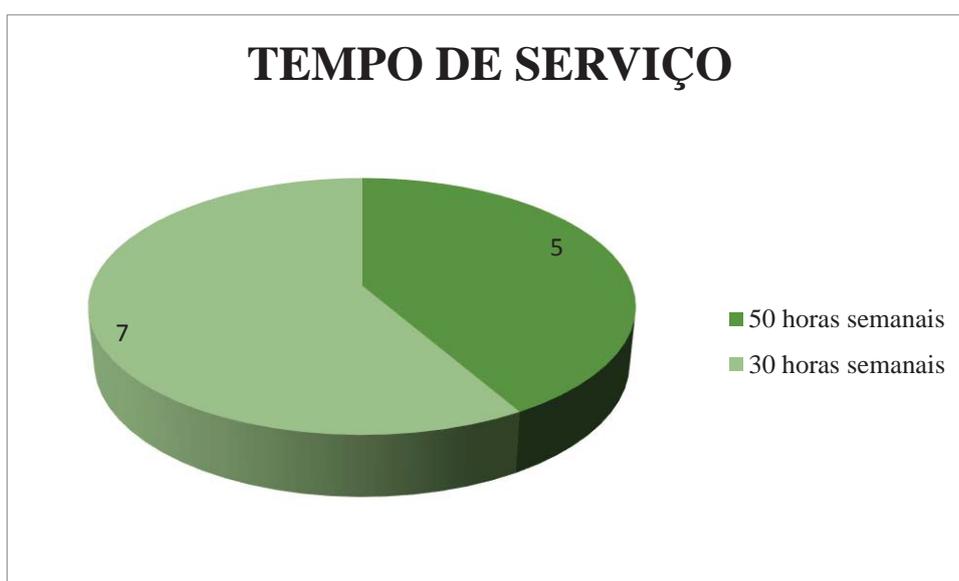
Dando continuidade ao diagnóstico da pesquisa, em resposta à questão 5, 5 professores não frequentaram a pré-escola quando crianças, sendo 41,6% do total de pesquisados; 7 docentes completaram a primeira etapa, correspondendo a 58% do número total dos questionários respondidos. As questões 11 e 12 referem-se ao tempo de serviço na Educação Infantil e à carga horária de trabalho. Cinco professores trabalham 50 horas semanais e 7 cumprem 30 horas semanais de serviço, conforme demonstrado a Figura 11.



**Figura 11: Gráfico correspondente à questão 5- QUESTIONÁRIO.**

Em relação ao tempo de serviço prestado ao município como docente da Educação Infantil, 2 professores têm 17 anos de função; 1 tem 10 anos de atividades; 1, 19 anos; 1, 28

anos; 1, 11 anos; 1, 6 anos; 1, 4 anos; 3 têm um ano e um mês; um docente com 36 anos de serviço, como revela a Figura 11. Nesse sentido, nota-se que os docentes apresentam experiência na função, o que os auxilia na resolução de situações inesperadas, bem como no alcance dos objetivos propostos para essa faixa etária. Assim, a Base Nacional Comum Curricular acentua que, por meio de sua trajetória acadêmica, de suas habilidades e experiências adquiridas, parte do trabalho do educador consiste “em refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno” (BNCC, 2017, p.35). Os gráficos 11 e 12 mostram o tempo de serviço na Educação e especificamente com a Educação Infantil.



**Figura 11: Gráfico correspondente à questão 12 do Questionário**

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo “garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças” (DCNEI, 2010, p. 18).

Nessa concepção, a formação dos professores que atuam na Educação Infantil deve ser de qualidade e compromisso com a aprendizagem dos pequenos, por isso, é importante que eles deem continuidade aos estudos para que desempenhem um trabalho significativo como mediadores no processo de formação das crianças.



**Figura 12:** Gráfico correspondente à questão 11 do questionário

Nesse contexto, é importante considerar o motivo de cada docente atuar na Educação Infantil (questão 37) e se gostam de ser professor nessa etapa do ensino (questão 38), situação em que os professores reportaram a inclinação pessoal como o alicerce para atuar na área da Pedagogia. A exceção se deu apenas para dois educadores, um que colocou o mercado de trabalho como escolha para a docência, e outro que registrou ter sofrido influência da mãe, que foi professora.

Especificamente no trabalho com crianças, declaram: “É gratificante, se aprende com eles”, “É um mundo mágico de muita fantasia e imaginação”, “Amo crianças e me sinto gratificada em poder contribuir para a sua formação. As crianças são encantadoras”, “Não me imagino fazendo/exercendo outra profissão”, “Sempre gostei de atuar na educação básica”, “É gratificante demais trabalhar com seres tão pequenos e verdadeiros. Cada descoberta é vivenciada com entusiasmo e muita alegria”, “Gosto das possibilidades que a profissão oferece”, “É gratificante perceber o fascínio das crianças pelas descobertas”.

Verifica-se que os professores gostam de atuar na Educação Infantil, o que contribui para a qualidade do trabalho. O educador deve amar o que faz, gostar dos pequenos, dedicar-se, sentir-se comprometido, pois, apesar de ser um trabalho exigente, como foi destacado, é gratificante poder ver tantas descobertas feitas por eles.

É importante a reflexão que Susana Soares Tozetto, Camila Macenhan, Lucinéia Almeida (2014) fazem sobre o trabalho do professor para essa etapa:

[...] o exercício da docência na Educação Infantil depende do planejamento quanto aos espaços e materiais voltados pra a exploração e envolvimento. Acreditamos que a prática que o profissional desenvolve, se bem fundamentada, é capaz de aguçar os

sentidos das crianças, despertar o interesse e o gosto pelas atividades propostas, incentivar para a partilha, além de ter sempre um propósito pedagógico e não apenas assistencialista como no princípio da criação das instituições destinadas para as crianças (TOZETTO; MACENHAN; ALMEIDA, 2014, p. 44).

Nessa linha de pensamento, é importante salientar que o saber do profissional da Educação Infantil vem de sua formação e da prática pedagógica. Ambos devem estar interligados para se mostrar significativos. A experiência deve estar alicerçada ao conhecimento científico para que o docente atenda melhor às necessidades e aos direitos das crianças.

### **3.2 A concepção leitora e os espaços de leitura dos professores**

Ao fazer referência sobre o processo formativo do professor incorporado à leitura, sobretudo a literária, é imprescindível ter como base o estabelecimento de uma conexão entre os saberes e as vivências leitoras desses profissionais. Do mesmo modo, é importante repensar as formas pelas quais a leitura se faz presente na prática docente. Nessa direção, pretende-se compreender as concepções de leitura, gostos, motivos, acervos literários, espaços, tempos destinados aos livros, bem como as atividades com a literatura proporcionadas às crianças pelas professoras pesquisadas.

Acerca do assunto, o pesquisador Ricardo Azevedo (2004, p. 38) traz um questionamento sobre a concepção de leitor.

Mas o que é exatamente um leitor? De um certo ponto de vista, é possível dizer que os leitores são simplesmente pessoas que sabem usufruir os diferentes tipos de livros, as diferentes “literaturas” – científicas, artísticas, didático-informativas, religiosas, técnicas, entre outras – existentes por aí. Conseguem, portanto, diferenciar uma obra literária e artística de um texto científico; ou uma obra filosófica de uma informativa. Leitores podem ser descritos como pessoas aptas a utilizar textos em benefício próprio, seja por motivação estética, seja para receber informações, seja como instrumento para ampliar sua visão de mundo, seja por motivos religiosos, seja por puro entretenimento.

Numa sociedade letrada, em que a língua escrita está presente de maneira visível nas atividades cotidianas, os docentes precisam apropriar-se da leitura na perspectiva da prática cultural, na condição de sujeitos que estão em constante aprendizagem e, como tal, refletem sobre a sua trajetória leitora na busca de sentidos e apropriação. Cadermatori (2009, p. 92) acrescenta:

Quando falo em leitor, não falo daquele que eventualmente lê, mas sim daquele que não pode viver sem ler. Que perfil é o dessa pessoa? Não sei, nunca encontrei para isso resposta satisfatória. Arrisco dizer apenas, passando em revista os leitores que me cercam desde sempre, que se trata de gente com indisfarçável inquietude intelectual e certa dose de desajuste, do tipo que acha o real insuficiente.

Ler é uma necessidade humana alicerçada à cultura, como expressa a professora Violeta:

Leitura é uma prática cultural. Pode acontecer na dimensão individual (leitor/obra) ou coletiva (vários leitores/obra). Cada leitor pode ter uma ideia/sentido da obra; cada leitor pode ter uma preferência de leitura, optar por um ou mais suportes e gostar de um tipo de leitura em específico (VIOLETA, 2018 – QUESTIONÁRIO).

O professor-leitor precisa possuir um repertório de assuntos variados, contextualizar o que lê, atribuindo significados à sua vida cotidiana e à sua prática em sala de aula de forma a promover diálogos, incentivando seus alunos a serem leitores também. Para isso, é importante que suas experiências com a leitura tenham sido proporcionadas pelo mediador, alguém que oportunizou momentos de interação com o livro.

Em referência à questão 16 - Como foi a sua formação leitora? -, foi possível perceber o quanto foi prazeroso para dez professoras a atuação de um mediador quando crianças:

- \_ “Minha família sempre foi muito humilde, mas sempre me incentivou com a leitura. Minha mãe comprava livros com frequência para toda a família e trazia revistas emprestadas de seu trabalho para nos mostrar reportagens que achava interessante”
- \_ “Na infância a minha mãe contava ou lia contos de fadas e depois deixava os livros para eu ver as ilustrações. Eu também tinha assinatura de HQ e Nosso Amiguinho. Na adolescência, assinatura da revista capricho”. (Violeta).
- \_ “Sempre fui direcionada para minha área de atuação e temas relevantes aos meus interesses. E além disso, estimulada por meus professores”. (Rosa)
- \_ “Muito incentivada, tanto na escola quanto em casa. Considero que tive uma boa formação leitora”. (Tulipa)
- “\_ Sempre incentivada pelos familiares que buscavam textos de meu interesse e encontravam maneiras diversas de acesso aos livros e textos”. (Margarida).
- “\_ Excelente. Com muito incentivo dos meus pais, irmãos, tios, antes de entrar na escola e após muito carinho pelos livros, motivada pelas professores”. (Lírio).
- “\_ Maravilhoso, minha mãe fazia Magistério, e aí me contava histórias fabulosas e me presenteava com livros e mais livros. Sempre enfatizou a importância da leitura”. (Amor- Perfeito).
- “\_ Sempre fui incentivada pela família e pela escola, tive acesso a livros em diferentes formatos o que proporcionou uma formação leitora e direcionou meu olhar para a profissão”. (Flor de Laranjeira)
- “\_ Como sou professora, tenho compromisso de estar sempre em contato com a leitura, estou sempre lendo algo”. (Hortênsia).
- “\_ Na minha infância sempre tive acesso a livros infantis, ouvia histórias dos meus pais. Na escola não foi tão rica”. (Orquídea)
- “\_ Acredito que não foi das melhores, pois não tinha acesso aos livros e quando tinha, não podia mexer”. (Girassol).

- “\_Foi péssima, as condições dos colégios e das famílias eram precárias”. (Brinco de Princesa).

De acordo com os relatos transcritos, pode-se observar que duas educadoras, Girassol e Brinco de Princesa, não tiveram uma formação leitora positiva, pois eram proibidas de manusear os livros por serem crianças e rasurarem. A ideia de que as crianças podem danificar os livros ainda prevalece em muitas escolas de Educação Infantil, fazendo com que as crianças ainda não tenham acesso a obras literárias de qualidade, ficando muitas vezes os livros nas mãos do professor sem que os pequenos tenham a chance de manuseá-los.

Petit (2013) fundamenta que “uma escolarização insuficiente pode ser uma das causas dessa situação, porém não podemos imaginar que ler seria algo espontâneo para os que foram escolarizados. A ausência de livros e a distância representam obstáculos” (PETIT, 2013, p. 32).

No relato de Orquídea, as experiências com a leitura proporcionadas pela família foram positivas. A docente tem boas lembranças dessa fase, porém, na escola, ocorreu pouco incentivo. Também para Brinco de Princesa as condições sociais foram responsáveis pelo pouco estímulo que teve em relação aos livros.

Para os demais docentes, ocorreram momentos interativos e inesquecíveis com a leitura desde a infância. Observou-se, nos registros, o entusiasmo ao citarem alguém próximo, como a mãe, parentes e professores, que não perdiam as oportunidades de levar os livros, ler histórias, o que tornou a leitura uma experiência única e pessoal.

Evidenciou-se, então, que a maioria dos professores recebeu influências familiares e escolares na leitura, tendo uma ou mais pessoas feito a diferença em suas vidas leitoras. Nas palavras de Cadermatori (2009, p. 25): “seja de um modo, seja de outro, cada um de nós tem sua própria história de leitura, configurada na relação que mantivemos, a partir da infância, com livros. Recuperar essa história é uma experiência rica e esclarecedora, mesmo se for narrada com uma voz que só a gente pode escutar”.

Sobre o papel do mediador na promoção do apreço pela leitura, Petit (2009, p. 48) reafirma:

Apropriar-se efetivamente de um texto pressupõe que a pessoa tenha tido contato com alguém – uma pessoa próxima para quem os livros são familiares, ou um professor, um bibliotecário, um fomentador de leitura, um amigo – que já fez com que de maneira estética, inabitual, entrassem na sua própria experiência e que soube apresentar esses objetos sem esquecer isso.

A leitura é uma prática social e cultural, pois envolve sujeitos de dentro e de fora do contexto escolar, com suas experiências e conhecimentos prévios. Desse modo, é preciso dimensionar o verdadeiro sentido da leitura, pois em uma sociedade letrada e competitiva, o acesso à leitura é condição indispensável para a participação social. É necessário, em um mundo moderno no qual o professor atua como mediador, que esse profissional esteja lendo e relendo a realidade à sua volta, nas páginas dos textos literários, ou seja, deve estar em contínuo aperfeiçoamento de modo a fomentar a leitura entre os pequenos.

É com a leitura, portanto, que atribuímos significados ao que vivemos. Lê-se com as palavras, com o corpo, aprimorando os quatro sentidos, do nascer até a maioridade, descobrindo sensações em contato com o outro e consigo mesmo.

No que diz respeito à concepção de leitura, onze educadores apresentaram respostas coerentes com o assunto, sendo que um não respondeu à questão.

- “\_ A leitura é de extrema importância na formação intelectual, política, informativa, ou seja, qual for a forma ou o tipo de leitura, deve fazer parte de qualquer pessoa”. (Hortência)
- “\_ É um processo de interação entre autor-leitor e o texto. A literatura é fundamental para o ser humano e sua formação”. (Flor de Laranjeira).
- “\_ A leitura é fundamental para que se possa ter cidadãos críticos e reflexivos, não somente com bases nos saberes populares, mas sim, com contextualização e saberes científicos”. (Orquídea).
- “\_ É muito importante no contexto de todas as situações, seja na rua, escola, casa, mercado...”. (Amor-Perfeito).
- “\_ Ler é libertador!” (Lírio).
- “\_ Considero a leitura um instrumento de comunicação e expressão, onde a interação ocorre de formas diversas, mas o leitor sempre deve ser crítico e analisar o que constar nos textos, independentemente da situação”. (Margarida).
- “\_ A leitura é essencial para a formação do sujeito, através dela é que ele transforma a sua visão de mundo e interagem de forma mais crítica, criativa e consciente com os demais e com o universo ao qual pertence”. (Rosa).
- “\_ A leitura é fundamental para que possamos ser críticos e interpretes dos fatos ao nosso redor”. (Tulipa).
- “\_ Acredito que a leitura seja muito mais do que uma decodificação de símbolos ou o ato de ler com fins de instrução. Ler é curiosidade, é atenção, é questionar, criticar todos os tipos e suportes de textos”. (Jasmim).
- “\_ O hábito da leitura é muito importante desde pequeno, pois através dela que despertamos a imaginação e assim viajamos pelo mundo”. (Brinco de Princesa)

Diante de todas essas respostas significativas em relação à leitura e ao ato de ler, convém saber se o professor de Educação Infantil da escola municipal André Zaffari de Passo Fundo se considera Leitor (questão 17): 11, o que corresponde a 91% do grupo, responderam afirmativamente; 1 docente informou não se considerar leitor, justificando: “\_ Porque eu leio pouco, menos do que deveria, mas melhorou quando fiz Pedagogia com 46 anos”.

Na questão 28, investigamos qual o tempo dedicado semanalmente à leitura, ou seja, qual o tempo disponibilizado pelo professor para a prática de leituras e a sua formação como leitor/leitora, com estimativa aproximada. Cinco professores, um percentual de 41%, destinam de 3 a 5 horas semanalmente para essa prática; 3 docentes 25%, dedicam menos de 3 horas; 6 profissionais dedicam de 5 a 7 horas; 3 (25%), mais de 7 horas semanais; e apenas 1 não tem definido o tempo dedicado à leitura. Esses dados são compilados na Figura 13.



**Figura 13: Gráfico correspondente à questão 28 do Questionário**

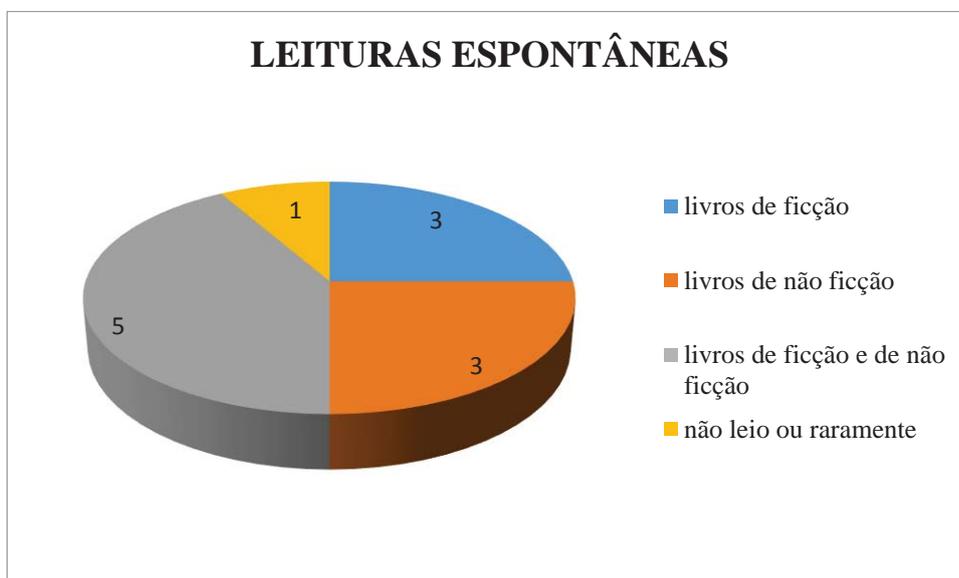
Cadernatori (2009, p. 24) destaca que:

Ao falar de leitura, no entanto, nem sempre estamos falando da mesma coisa. A palavra pode ter várias acepções. Quando se trata do professor como leitor, a palavra leitura não quer dizer capacidade de decifrar sinais gráficos, mas sim, de doar sentido ao que se lê, de ser capaz de viver, numa leitura literária, uma experiência iniciática [...]. Nessa acepção, a leitura é algo capaz de provocar mudanças, para lá do mero entretenimento que, no entanto, é fundamental para atrair o contato primeiro de iniciantes, como a criança, com o livro).

Para que seja um leitor proficiente, é necessário que o professor inove suas experiências leitoras para que possa ampliar o seu repertório linguístico, seu conhecimento de mundo, atribuindo sentidos e, assim, aprimorando o seu trabalho com a literatura para as crianças.

Por isso, na investigação referente à concepção leitora e aos espaços de leitura, considera-se, primeiramente, a concepção (ou não) de leitor ou leitora, e, em segundo lugar, o tempo dedicado à leitura, a formação escolar e se os educadores tiveram acesso regular a bibliotecas escolares, salas de leitura ou espaços equivalentes. Buscou-se, nesse percurso, conhecer as leituras espontâneas dos professores e identificar qual categoria é predominante

(questão 25). Como resposta, identificamos que 3 (25%) leem livros de ficção; outros 3 (25%), livros de não ficção; 5 (41.7%) leem livros de ficção e não ficção; e um docente respondeu que não lê ou muito raramente lê livros espontaneamente. Os dados são apresentados na Figura 14.



**FIGURA 14:** Gráfico correspondente à questão 25 do Questionário

Acerca da indicação de um motivo para suas escolhas espontâneas (questão 31), grande parte dos educadores marcou mais de uma resposta nas alternativas: para adquirir conhecimentos e estudar; fruição/prazer; para buscar informações; utilizar o texto para outra finalidade (planos de aula).

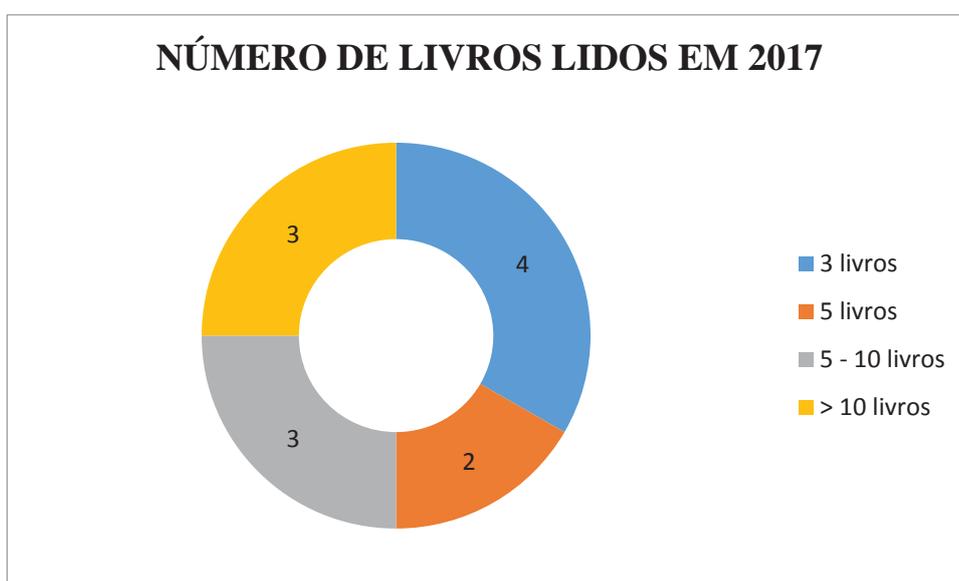
Em decorrência de as leituras espontâneas dos docentes serem, em maior grau, a de “livros de ficção e livros de não ficção”, unimo-nos ao posicionamento de (Jobim e Mariani 2016, p. 47), que destacam que se “faz parte de nossa condição humana a atribuição de sentidos a tudo que nos cerca, a formação do leitor está inevitavelmente ligada a isso. [...] significamos de acordo com os sentidos dominantes que nos cercam em nosso período histórico [...]”, ou seja, para a formação de um leitor crítico, é necessária a entrada, a exposição e a compreensão a sentidos diferentes, que sejam capazes de interpretar o mundo de outras formas.

Assim, a prática de leituras diversas é importante para a formação do leitor, no entanto, é preciso preparar o professor para o processo de formação estética, fazendo-o estabelecer relações dialógicas entre o texto e o autor com acervos literários de qualidade, abrindo espaços para a reflexão e a autonomia das crianças.

Para um trabalho de literatura voltado para os pequenos, o texto de ficção é o mais indicado e “deve ser pensado como obra aberta – deve proporcionar ao leitor não só o prazer, mas também a autonomia, que o faça buscar por si só a diversidade nas opções de leitura e

habilidades para produzir leituras diversas, que contribuirão para a produção do conhecimento e para a formação de um leitor crítico” (JUNQUEIRA; SANTOS, 2004, p. 83). Assim, torna-se compreensível a importância de preparar o professor para outra postura de ensino, com planejamentos mais significativos, mobilizando as crianças, apresentando livros literários de qualidade que propiciem aos pequenos a vivência de situações desafiadoras com motivação estética.

Com referência ao número de livros lidos no último ano (questão 29), 4 docentes (33%) afirmaram ter lido três obras; 1 (8%) leu dois livros; e 1 leu cinco livros; 3 (25%) informaram ter lido de cinco a dez; e 3 (25%) leram mais de dez, como mostra a Figura 15.



**Figura 15: Gráfico correspondente à questão 29 do Questionário**

Referente à questão 32 – Cite os livros que mais gostou de ler –, torna-se relevante mencionar a resposta da docente Amor-Perfeito (que informou ter lido mais de dez livros no último ano, informando uma quantidade aproximada de 50 obras, porém, não escreveu nenhum título de sua preferência. Hortênsia (2018) também colocou mais de dez livros lidos no ano, no entanto, sua resposta para a questão 32 foi: “Depende da época que estou lendo e o que estou lendo, gostei de muitos”, não esclarecendo seus gostos de leitura.

A professora Violeta, no entanto, disse que, em leituras para adultos, lê de um a dois livros por mês; infantis, aproximadamente 18 por mês, a fim de escolher qual texto literário trabalhar. Em relação aos textos literários de que mais gostou, relatou e exemplificou sobre a literatura contemporânea:

Cada época, fase da vida, gostamos de um autor ou livro. Contos de fadas; O Menino Maluquinho; Turma da Mônica; A casa sonolenta; As aventuras do Alvinho; Marcelo,

Marmelo, Martelo; A porquinha do rabinho enrolado; Coleção Vagalume; Coleção os Karas; Caso do Martelo; É tarde para saber; Sherlock Holmes; Antologia Clarice Lispector; Harry Potter; Coleção Divergente; Percy Jackson; Neuromancer; A inteligência Coletiva; Cibercultura; As tecnologias da inteligência (VIOLETA, 2018).

Pela resposta Violeta, pode-se afirmar que ela é uma leitora assídua de textos literários, o que facilita seu trabalho pedagógico em sala de aula com a literatura. Tal resposta mostra o quanto essa educadora é leitora e utiliza seus gostos e concepções em sua prática docente. As obras infantis expostas por ela vêm ao encontro da fala do autor José Nicolau Gregorin Filho (2009, p. 63), que diz: “literatura para crianças deve ser oferecida como arte e prazer, arte porque é o resultado de um fazer estético do (s) autor (es) e prazer porque o contato com a arte pode ser encarado desde a mais tenra idade como uma experiência ricamente prazerosa, capaz de nos envolver e trazer novas dimensões ao cotidiano”.

Em um universo de doze professores, *corpus* desta pesquisa, oito leram mais de dez livros no último ano, e três leram de cinco a dez obras, o que perfaz uma média de leitura pouco satisfatória, pois, ratificando os resultados da questão 35 – momento em que se interrogou os educadores a respeito do motivo para não lerem com frequência – 7 (58%) argumentaram, desse modo: 5 apontaram a falta de tempo e 2 professores registraram respostas diferentes: “atividades que exijam prazo de entrega relacionadas ao trabalho ou estudo”; “\_ Tendo filho pequeno, acabo lendo mais literatura infantil”, o que dificulta o tempo e o momento pessoal com a leitura.

Desse modo, sobre a questão 17, 11 professores (91%) declararam que se consideram leitores, entretanto, a falta de tempo faz com que os professores dediquem pouco tempo ao ato de ler. O docente deve esforçar-se para ser um leitor que demonstre entusiasmo pela leitura, mesmo diante dos obstáculos que aparecem, como o cansaço, a falta de tempo e a questão salarial, dentre outros.

É preciso compreender que um leitor passa por diferentes estágios, e sua formação ocorre gradativamente e de distintas maneiras para diferentes pessoas. Um bom leitor gosta de ler. Entretanto, há professores que tentam, mas não conseguem ser leitores, o que não impede que se empenhem na divulgação de livros entre as crianças e ampliem as experiências literárias dos pequenos.

Em continuação à questão 32, na qual os professores eram convidados a citar os livros que mais gostaram de ler, foram elencadas obras literárias publicadas recentemente, como: *A saga crepúsculo* (Stephanie Meyer); *A culpa é das estrelas* (John Green); *Trilogias de Harry Potter* (Joanne Rowling); “*Como eu era antes de você* (Jojo Moyes). Livros de ficção

publicados em 2008: *Adeus China: O último bailarino de mão* (Le Cunxin e Neuza Capelo); *Dez quase amores* (Claudia Tajés); *Diário de um mago* (Paulo Coelho, 1987); *O tesão e o sonho* (Roberto Freire, 2009); *Crônicas de uma morte anunciada* (Gabriel García Márques, 1981); *Feia: A história real de uma infância sem amor* (Constance Bruscoe, 2009); *Amor líquido* (Zygmunt Bauman); *Dom Casmurro* (Machado de Assis); *A paixão de conhecer o mundo: relatos de uma professora* (Madalena Freire, 1981); *Obras infantis e Juvenis: Os meninos da rua da praia* (Sérgio Capparelli); *Menina Bonita do laço de fita* (Ana Maria Machado). Também foram informados livros relacionados à formação do professor, como: *A arte de ensinar* (Gabriel Perissé); *A pedagogia do oprimido* (Paulo Freire); *O professor faz a diferença* (José Lopes e Helena Santos); *Alfabetização em processo* (Emília Ferreiro); *O texto na sala de aula* (João Wanderley Geraldi); *Pensamento e linguagem* (Lev Vygotsky).

Na questão 21- Caso leia livros impressos, escreva alguns títulos que leu recentemente. Foram citados: *“Aprender e ensinar na Educação Infantil* (Eulália Bassedas); *Peça-me o que quiser* (Megan Maxwell); *Pais brilhantes e professores fascinantes* (Augusto Cury); *Vinte regras de ouro para educar filhos e alunos* (Augusto Cury); *“Uma breve história do mundo* (Geoffrey Blainey); *“Afinal, o que os bebês fazem no berçário?”* (Paulo Fochi); *“Como eu era antes de você”* (Jojo Moyes); *“Cinquenta tons de cinza”* (E L James); *“Cinquenta tons mais escuros”* (E L James); *“Cinquenta tons de liberdade”* (E L James); *“Bom dia espírito santo”* (Benny Hinn); *“Violetas na Janela”* (Vera Lúcia Marinzeck de Carvalho); *“Educação de Surdos”* (Ronice Quadros); *“O ouvinte e a surdez”* (Audrei Gesser); *“Ensaio sobre a lucidez”* (José Saramago).

Nas obras lidas pelas professoras nem todas são literárias, algumas são voltadas para a literatura técnica e didática, outros são considerados como de auto-ajuda, religioso e espírita, notando-se uma mistura de gêneros, percebendo que nem todas leem livros literários.

Tendo em vista as obras citadas pelas professoras, pode-se perceber que as leituras variam de acordo com o sujeito leitor, seus objetivos e preferências, devendo ser concebida como uma atividade afetivo-cognitiva que permite repensar a realidade e reestruturá-la. Fica evidente que a ação do professor mediante a leitura é de apropriar-se das estratégias leitoras para que se torne cada vez mais experiente e assim possa formar leitores habilidosos e proficientes que gostem dos livros e conseqüentemente cultivem o ato de ler e isso é possível por meio da leitura de textos literários.

O professor, ao ter atitudes de proximidade com os livros, busca transpor seus conhecimentos a uma finalidade prática, reproduzindo um aprendizado para a sua vida ou existência. Assim, o entendimento que se faz em relação às práticas de cada docente da

Educação Infantil, é que a literatura ligada ao prazer estético permite um encontro pessoal do leitor com sua vida, o que aumenta a importância e a consistência dada por ele aos livros.

Desse modo, “os livros podem ser clássicos ou modernos, mas bons e maus não são eles, e sim os leitores, que revelam, por intermédio do exercício da leitura, sua natureza interior” (ZILBERMAN, 2001, p. 32). Por isso, cabe ao educador dar sentido pessoal a cada narrativa, estabelecendo prioridades e sendo um conhecedor das obras mais significativas para passar esse gosto literário às crianças.

Nesse contexto, referindo-se à questão 49 – Cite alguns livros de literatura que considera importantes para a formação leitora da criança –, as professoras mencionaram:

- “\_ Todas as obras de Monteiro Lobato, do Ziraldo” (Tulipa).
- “\_ Gosto que eles manuseiem tudo o que acham interessante. Ofereço para as crianças o que gosto: Nesse ano o foco é o “Sítio do Pica-Pau Amarelo”. Ano passado trabalhamos com diferentes autores. Optei por contos populares; Ana Maria Machado; Ilan Brenman, Tatiana Belinky... (Violeta)
- “\_ O pequeno príncipe (já tem versão infantil). (Amor-Perfeito).
- “\_ Os de Monteiro Lobato; Ana Maria Machado; Ziraldo; Eva Furnari; Ângela Lago... (Brinco de Princesa)
- “\_ Obras de Monteiro Lobato, Ruth Rocha, os clássicos infantis, etc. Além dos livros de Tatiana Belinky, Vinicius de Moraes, Cecília Meireles (Flor de Laranjeira).
- “\_ Livros clássicos; dos autores Ana Maria Machado, Ruth Rocha; Ziraldo, Mary e Eliardo França, etc. (Orquídea).
- “\_ Contos clássicos; Fábulas; O menino maluquinho; O bichinho da maçã”. (Lírio).
- “\_ Não tenho nada específico, utilizo de acordo com a necessidade e o que estou trabalhando no momento”. (Hortência).
- “\_ O sanduíche da Maricota; Qual é a cor do amor? Maria vai com as outras; A casa sonolenta”. (Girassol).
- “\_ Livros de Monteiro Lobato; Rubem Alves, fábulas... (Rosa).

Pode-se observar que grande parte das professoras escreveu o nome dos autores dos livros ao invés de citar as obras literárias significativas para o trabalho com a literatura. Predominaram os contos clássicos e as obras de Monteiro Lobato, Ana Maria Machado, Ziraldo e Tatiana Belinky.

Atualmente, existe uma grande diversidade de materiais que qualificam a obra publicada, o vocabulário, as imagens e as cores são focados no interesse das crianças. Na atualidade, o maior desafio no contexto da literatura infantil está em trabalhar com fatos presentes na cultura, bem como assuntos polêmicos como racismo, bullying, preconceito, tragédias ambientais, machismo, novos formatos de famílias, desigualdade e inclusão social, de maneira atrativa que mobilize a criança para outras formas de pensamento e de conduta, com respeito às diferenças.

Autores contemporâneos como Eva Furnari, André Neves, Rosana Rios, Lygia Bojunga, Marilda Castanha, Roger Mello, Jean Claude Alphen, Augusto Massi, Rosa Amanda

Strausz, Ilan Brenman, Alexandre Rampazo, entre outros, fazem questão de usar caminhos poéticos por meio das narrativas ficcionais para tocar em assuntos considerados difíceis, dialogando com a qualidade estética, sem deixar que pareça um discurso didático ou moralizante.

Portanto, não somente os educadores, todos têm um papel fundamental na influência da leitura, independente da rotina estabelecida e do grande avanço tecnológico, a leitura deve se tornar um hábito prazeroso, não deve ser forçada e sim estimulada por meio de exemplos. Essa influência tem um grande papel na formação da criança leitora principalmente dentro da sala de aula. Zilberman (1986, p. 21) fala sobre essa importância:

[...] estimular uma vivência singular com a obra, visando ao enriquecimento pessoal do leitor, sem finalidades precípuas ou cobranças ulteriores. Já que a leitura é necessariamente uma descoberta de mundo precedida segundo a imaginação e a experiência individual. Um dos maiores erros dos educadores ao se trabalhar a literatura com os alunos é “obrigá-los “a ler os livros escolhidos por eles, isso automaticamente cria certo bloqueio a adquirir gosto pela leitura.

Hortênsia, sobre os livros de literatura, afirmou: “não tenho nada em específico, utilizo de acordo com a necessidade e o que estou trabalhando no momento”. Sua resposta diverge sobre as propostas de ensino na promoção da Educação Literária, pois, no processo de formação de leitores, é necessário ser um conhecedor crítico, selecionar a obra, ter objetivos claros, visando a um planejamento de metodologias e estratégias que melhor se encaixem com a narrativa escolhida, pois, sendo ele quem vai apresentar à criança o desconhecido, está sob a sua responsabilidade a oferta e a partilha da leitura de uma obra de valor estético e precisa que sua proposta seja levada a sério, com clareza de ideias e intenções. Isso é possível à medida que o educador adquira maturidade leitora por meio de uma boa formação e leitura de muitos textos literários.

Concomitante a esse pensamento, Regina Zilberman, ao propor que a leitura seja reintroduzida na sala de aula a partir de sua função primordial, a “da recuperação do contato do aluno com a obra de ficção”, remete ao professor um ofício “menos sobrecarregado e mais flexível para o diálogo” (ZILBERMAN, 1993, p. 21). Diante dessa perspectiva, é preciso desenvolver propostas que consideram o professor um facilitador, mediador do diálogo com diferentes obras que circulam socialmente e que oportunizam à criança maior sensibilidade e interação com os textos.

O importante é que, nesse contexto, o professor tenha consciência e clareza do seu lugar na mediação desde a infância na formação de um leitor de literatura. Como diz Fabiane Verardi

Burlamaque (2006, p. 83): “é, então, papel do professor, criar oportunidades que permitam ao aluno construir sua interpretação e interação com o texto”. É preciso, portanto, ser um agente fundamental na mediação entre alunos e suportes textuais, que facilite à criança um contato cada vez mais desafiador entre o leitor e a obra compartilhada.

Nessa ação positiva, o professor é exemplo para o aluno, um elo entre o autor/texto/leitor, e por essa razão ele deve ser um leitor e agente dessa mediação, isso exige consciência, conhecimento e convicção no trabalho que precisa ser significativo com a leitura.

Dessa maneira, a leitura deve ser vista como uma experiência e não como algo que tem a ver apenas com a aprendizagem ou como aquisição de informações. Como afirma Larrosa (1995, p. 43): “A leitura enquanto experiência é aquela que nos ocorre e, ao nos ocorrer, nos modifica”.

Por isso, é necessário oportunizar aos alunos, desde pequenos, o acesso a obras literárias de modo que assim eles possam entrar nas aventuras com os personagens por meio da imaginação, possam comentar sobre o enredo, buscar textos semelhantes, conhecer mais sobre o autor, trocar indicações literárias, movidos pelo prazer e pela curiosidade, passando a ter sua própria construção argumentativa e desejos de descobrir outros fatos e novas sensações.

### **3.3 A literatura infantil e a prática pedagógica dos professores da escola André Zaffari**

Na Educação Infantil, o professor pode ser entendido como um mediador do conhecimento, que deve ter o compromisso de contribuir com a mudança da sociedade. Sua capacidade deve estar alicerçada na responsabilidade de resolver os problemas, questionar os pequenos, levando-os a descobrir sentidos em suas aprendizagens. Para isso, ele precisa ser um (re) inventor de práticas, ou seja, tem de adequar o seu trabalho dentro de uma proposta que esteja de acordo com os objetivos da escola, interesses e necessidades das crianças.

Nesse contexto, o trabalho do professor da Educação Infantil precisa ser visto em permanente transformação, como um docente de relações, pois, nessa modalidade de ensino, a criança aprende por meio das interações que faz com os outros, dos brinquedos e brincadeiras, dando vida a objetos simbólicos e fazendo o uso da linguagem e usufruindo da imaginação para isso.

Quando perguntado se ela gosta de atuar na Educação Infantil (questão 38), uma das professoras responde: “É gratificante perceber o fascínio das crianças pelas descobertas”.

Acreditamos que ter amor pela profissão é a base do trabalho nessa primeira etapa, o educador deve estar em constante busca pelo aprender sobre o desenvolvimento de crianças, conhecer a forma como elas veem o mundo, criando oportunidades para manifestar seus pensamentos, linguagens, imaginação e relações sociais.

A criança necessita de momentos para conhecer a si mesma e o mundo a seu redor, de modo que desenvolva o seu senso moral e favoreça a construção de sua subjetividade. Nesse sentido, a literatura infantil auxilia na tomada de decisões e na elaboração de valores que serão úteis para a vida, fazendo com que o espaço íntimo da criança em relação à leitura seja aperfeiçoado. Bettelheim (1980) refere-se a “significados manifestos e latentes”, ou seja, a literatura oferece conteúdos que a criança seria incapaz de descobrir sozinha, daí a importância do adulto nesse processo.

Assim, a literatura destinada atualmente aos pequenos é de grande valia e deve ser ampla e eficiente, pois, além de auxiliar a desenvolver suas potencialidades, é um campo que contribui nas várias etapas da maturação pelas quais as crianças passam. O mediador precisa criar formas de inserir diferentes tipos de textos que se fazem presentes no dia a dia a fim de promover o conhecimento, a compreensão e a convivência entre eles. Esse contato com diversas materialidades é uma importante ferramenta que deve estar articulada com o trabalho do professor na Educação Infantil.

Diante das reflexões aqui tecidas, quando perguntado às professoras sobre o conceito de literatura infantil (questão 36), Flor de Laranjeira (2018) afirmou que “A literatura é fundamental para a formação do indivíduo e ajuda a despertar a imaginação, senso crítico, linguagem, isto é, o aprendizado no todo”. Nessa mesma linha, Orquídea (2018) destacou as narrativas infantis dizendo que “São textos, histórias, objetos portadores de leitura destinados ao público infantil com linguagem própria para as características linguísticas de cada fase”.

Outra das pesquisadas, Margarida (2018), acredita que: “A literatura infantil seja o contexto onde são utilizados textos, imagens, sons e sensações buscando a interação da criança”. Observa-se aqui a importância de os pequeninhos vivenciarem a literatura de diversas formas, em um contexto no qual o jogo e o brinquedo estejam presentes, pois é pelo trabalho lúdico e envolvente do professor que eles se interessam e participam com entusiasmo das atividades propostas.

Dando seguimento à questão 36, Rosa (2018) comenta: “São livros direcionados ao público infantil, com temas pertinentes, atrativos e que despertam a criatividade e o encantamento”. Brinco de Princesa (2018) acrescenta: “São aqueles livros que propiciam a imaginação, aguçam a curiosidade, que têm qualidade de provocar prazer, emocionar, entreter,

estimulando a fantasia e o interesse da criança”. Diante dessas afirmações, é preciso compreender que a linguagem não verbal juntamente com os textos de imagens, fazem parte do universo literário infantil e assumem função própria e necessária na formação de leitores. A junção da linguagem verbal e não verbal contribui significativamente para o entendimento do texto e devem estar presentes no cotidiano das crianças, tal como reafirma a educadora Lírio (2018) sobre os textos destinados às crianças: “Uma literatura que desperta a imaginação, o lúdico, que diverte e ensina brincando”.

Dessa maneira, a literatura para os pequenos deve manter o mesmo comprometimento, criticidade e importância dada aos textos literários para adultos, pois, como afirma o estudioso Gregorin (2009, p.41): “a literatura para crianças, hoje, guarda características primordiais da arte, ou seja, olhar a sociedade e devolver a ela uma matéria passível de discussão e mudança”. Além de entreter, ela deve estar comprometida com a formação humana, com a construção de valores e a sensibilização dos sujeitos e isso deve instituir-se desde a infância.

A professora Girassol destaca que “A literatura infantil é uma leitura que informa, mas ao mesmo tempo é agradável para quem escuta as histórias”. Vale dizer que o processo de formação literária abrange muito mais do que contar e ouvir histórias, sendo essencial estabelecer relações sobre o que se lê e com o mundo. Nas palavras das pesquisadoras Cyntia Giroto e Renata Junqueira (2016, p.09):

A construção de sentidos do fazer literário com crianças ainda não leitoras precisa resultar não apenas do ato de contar ou ler oralmente palavras e imagens feito histórias, por meio de diferentes, técnicas e recursos, mas também relacionar o que se conta, com o repertório sobre o que se narra contando, enfim de criar a interlocução entre a palavra da vida cotidiana das crianças, com as palavras da arte estético-literária, tão emancipadora, quanto humanizadora.

Dentre as observações feitas, um exemplo positivo começou na biblioteca, quando a professora realizou uma atividade diferenciada com a literatura, destacando-se nas suas falas quanto à sua prática. Durante o trabalho com o livro *O crocodilo está de volta*, de Kathryn White, a educadora, com a sua forma expressiva, envolveu as crianças de maneira criativa, fazendo-as interagir e vivenciar a narrativa.

Após o término da história, ela propõe às crianças que procurem dois crocodilos que se perderam na parte de cima da escola. Antes disso, pergunta a eles onde se esconderiam se o bicho aparecesse, e as respostas foram variadas, como por exemplo a de um menino: *Se o crocodilo aparecesse, eu ia me esconder lá no telhado*. Depois ela sai com os pequenos à

procura dos crocodilos escondidos, incentivando-os a encontrar os dois objetos. A todo instante, ela provoca as crianças, que ficam bem animadas com a atividade. Todos os pequenos batem de porta em porta nas outras turmas, perguntando se viram o animal, muitos riem, e interagem com a atividade de forma espontânea e divertida. Ao término da brincadeira, as crianças puderam registrar em forma de pintura com tinta o crocodilo, personagem principal da história, conforme mostra a Figura 16.



**Figura 16:** Fonte Arquivo pessoal – OBSERVAÇÕES - Julho/2018.

Fica claro que a literatura, ao mesmo tempo em que trata de situações do dia a dia das crianças, diverte, proporciona momentos de prazer, de vivências, interações, em que todos podem participar, imaginar, viver a história e sentirem-se encantados. Isso se faz com o encaminhamento adequado do mediador, por meio de atividades estimuladoras que proporcionem o gosto, “pois começando a educação para a leitura com histórias lidas em voz alta, o gosto da antecipação – o mais importante requisito para a disposição para a leitura – é despertado. Escutando histórias interessantes, o vocabulário da criança só aumenta” (GÓES, 2010, p. 69).

Outro exemplo significativo de experiência com a leitura aconteceu em uma das salas dos maternais, em que a professora buscou estimular o repertório linguístico e sensitivo das crianças. Ela entrega o livro para uma menina, que o abre e começa a contar a história do seu jeito, com sua linguagem ainda em fase de desenvolvimento. *O que o menino fazia fora da escola?* Uma outra aluna simula a história, colocando sua avó como personagem, diz que: *ele foi jogar, brincar com a vovó e o cachorro*. Depois, o mediador explica, em voz baixa, que a menina sente falta da avó que estava hospitalizada, isso revelou o poder e a influência que a

literatura exerce na vida da criança, os pequeninhos identificam-se com as histórias, os personagens em uma relação de conforto e segurança que os motiva a sair de situações melancólicas, pois “aquele professor em especial teve a habilidade de levá-los a uma relação diferente com os livros que não era a do dever cultural e da obrigação austera” (PETIT, 2013, p. 62).

Tomando como base a experiência com a leitura proporcionada às crianças, podemos deduzir que uma das intenções do trabalho com a leitura literária priorizada por ela refere-se ao desenvolvimento de fatores como o vocabulário, criatividade, imaginação e os sentimentos que estão envolvidos e que são necessários no processo de formação leitora dos pequenos.

Observou-se também que os textos literários possibilitam diferentes enfoques, porém, é negativo quando a dimensão estética é totalmente ignorada. Um exemplo disso se verificou em uma das observações, em que as crianças se mexem, fazem gestos procurando imitar os personagens e a professora interrompe a história pedindo para uma menina sair da rodinha e sentar na cadeira, por estar movimentando-se. Notou-se a preocupação da educadora em manter as crianças sentadas, “comportadas”, diante da presença da pesquisadora.

A literatura deve possibilitar que a expressão, o imaginário e o fictício sejam explorados, permitindo à criança novas maneiras de experiências com a realidade, faz-se necessário rever o uso da literatura infantil como pretexto para ensinar, acalmar, distrair, silenciar, sem permitir que ela possa sentir o texto literário em sua dimensão estética, “pois no fundo, os livros são isto: conversas sobre a vida. E é urgente, sobretudo, aprender a conversar” (REIS, 2012, p. 29).

Em relação à questão 39 – como o professor incentiva seus alunos ao hábito da leitura –, as respostas levaram à compreensão de que essa é uma atividade realizada a todo momento, tendo como destaque a utilização de livros e a contação de histórias:

“Lendo, contando histórias, incentivando-os a manusear e observar **livrinhos**. Falando sobre os personagens e possibilitando que contem suas próprias histórias e criem outras” (Rosa). (Grifos da pesquisadora).

“Propondo momentos de contato com materiais diversos escritos, contando histórias, abordando as histórias em nossos diálogos” (Orquídea).

“Trabalhando sempre em sala de aula com livros e histórias diversas” (Tulipa).

“Contando histórias, ouvindo-os contar, trocando (mudando) vozes, diversas entonações fazendo com que a criança sinta vontade de “ler” o “**livrinho**” (Amor-Perfeito). (Grifos da pesquisadora)

“Pelo exemplo. Mostrando como esse ato é prazeroso, contando histórias... (Jasmim).

É fundamental no trabalho com a literatura infantil que o professor não utilize palavras no diminutivo. Duas professoras citaram livrinho<sup>1</sup> pois a importância dada à literatura direcionada às crianças deve ser a mesma do adulto, uma vez que o compromisso e a responsabilidade em formar leitores é a base e abrange tanto os textos literários para os pequenos como para os maiores. Para Peter Hunt (2010, p. 76): “Não aplicar a mesma norma crítica à literatura infantil é, de fato, dizer que ela é inferior à literatura adulta”, ou seja, deve-se evitar o uso de conceitos antiquados nas escolas que pode vir a entontecer a inteligência da criança.

Outro ponto necessário de discussão e esclarecimento presente nas falas das professoras refere-se à contação de histórias, tal prática foi marcante durante a observação das experiências com a leitura. Élie Bajard (2014, p. 25), em seus estudos, explica que existem duas modalidades de leitura para o texto escrito, “uma silenciosa que ocorre no universo da literatura, outra, por convocar uma voz ‘ativa’ mediadora entre o texto e o ouvinte, se aproxima do teatro”.

De acordo com o autor, a leitura em voz alta se difere da leitura em voz baixa para si. Refere-se a apresentar um texto ao outro, e não ao processo de compreensão do texto propriamente dito, explicando que:

O termo *leitura em voz alta* utilizado para mencionar uma prática contemporânea, indiscutivelmente gera confusão. Um equívoco trazido pelo uso do termo provém do fato que a expressão refere-se a uma atividade solitária (*leitura*), ao mesmo tempo que pode se referir a um ouvinte (*voz alta*). De fato, se depois de ter “tomado conhecimento de um texto” desconhecido, um leitor decide comunicá-lo pela voz ao seu filho, a *leitura* ocorre no primeiro processamento e a “publicação” pela *voz alta* são, de fato, separadas no tempo, seria melhor desdobrar a expressão: falar de *leitura* para designar a compreensão e falar de *voz alta*, como estamos fazendo, para tratar da transmissão do texto pela voz” (BAJARD, 2014, p. 25, grifos do autor).

Com base nessa definição referente à maneira de tomar o ato de leitura como um procedimento visual, sem recorrer à vocalização e falar de voz alta, compreendemos que ambas as modalidades tornam-se duas formas de entender o texto, porém, há uma distinção entre a contação de histórias, como uma prática de oralidade em que a narrativa é efetivada pela própria voz do narrador (mediador) e aquela constituída pela enunciação do autor do livro, em que os olhos se deslizam página por página na imensidão da escrita possibilitando também a elaboração de sentidos.

---

<sup>1</sup>De acordo com os estudos de Peter Hunt (2010), embora a palavra livrinho apresente um vínculo afetivo, palavras no diminutivo usadas no diálogo com as crianças podem diminuir o grau de comprometimento que a literatura infantil proporciona.

Embora a escuta de histórias seja importante para a abertura de caminhos na formação dos leitores, Bajard, em seus estudos, deixa claro que a compreensão de um texto gráfico para a criança que ainda não lê na forma convencional se dá muito mais pela experimentação direta do livro por ela nos espaços de autonomia do que à escuta do texto. “É importante tomar consciência de que a transmissão vocal em si mesma não propicia situação de leitura, na medida em que a escuta não requer o saber ler” (BAJARD, 2014, p. 104).

Desse modo, Bajard (2014, p.26) complementa que a voz alta do mediador revela o texto do livro a ouvintes que acabam sendo poupados da tarefa da leitura, todavia, “[...] todos eles, mesmo não lendo, usufruem o prazer da literatura mediante a voz alta”.

Giroto e Junqueira (2014, p. 95) corroborando com Bajard enfatizam que:

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

Fica claro que é preciso desenvolver na criança atitudes autônomas. Para as autoras, a experiência com o livro fornece possibilidades de apreciação estética, desde a fase embrionária da criança, “permitindo o desenvolvimento de qualidades humanas inerentes ao ato de ler, em face da contribuição à constituição do estatuto de leitor das crianças” (GIROTO; JUNQUEIRA, 2014, p. 94).

Um exemplo positivo que demonstra o incentivo à prática de leitura sem o domínio do código escrito está contido na fala da professora Violeta (2018), que estimula as crianças por: “contação de histórias. Leitura na íntegra do texto (livro) escolhido. Leitura individual (eles manuseiam os livros). Visita à biblioteca, eles contam suas hipóteses de leitura para o colega. Exibição de desenho animado ou música relacionado a obra escolhida”.

Outro momento interessante visto nas observações foi uma experiência de leitura em que, depois que a história terminou, a educadora ofereceu o livro às crianças, uma por uma manuseou o objeto com cuidado, folheando as páginas, observando as imagens, atentas. Conforme elas iam olhando, a professora lembrava dos cuidados que se deve ter com o livro. Olhavam curiosas cada página, uma por vez, e, em determinado momento, a professora ajudou uma criança a segurar o livro e esse é passado na roda até que todos tenham tido contato com a obra.

É importante esclarecer que o trabalho com a literatura infantil não pode ser visto somente por escuta de histórias, pois, como disseram as professoras, é por meio da experimentação, de

músicas, leitura para o outro, levantamento de hipóteses, visitas a bibliotecas, desenhos animados, entre outros, que o texto literário deve ser trabalhado, todas essas atividades contribuem para o gosto e a compreensão da obra. Embora as professoras demonstrem em suas respostas ter um pensamento mais abrangente do que seja o trabalho com a literatura, o que se observou nas práticas leitoras foi que a maioria dos registros se deu por meio de desenhos.

A imagem vista na Figura 17 mostra o trabalho do mediador no berçário ao mostrar a obra para a criança permitindo que ela manuseie, toque e entre em contato com o livro-brinquedo.



**Figura 17.** Fonte: Arquivo pessoal, Junho/2018 – OBSERVAÇÕES

Nesse dia, um pequeno grupo de crianças circulava pela sala com o livro na mão. A educadora começou a cantar à música do Sítio do Seu Lobato, para mostrar alguns dos animais que as crianças estavam vendo nos livros, tais como a vaquinha, o porquinho, o cachorrinho, etc.... A canção foi convidativa e mostrou a interação que está sendo realizada com o projeto de literatura da escola, relacionado ao Sítio do Pica Pau Amarelo, de Monteiro Lobato.

Perguntou-se para a professora sobre o trabalho com a literatura para os bebês. Ela explicou que são desenvolvidas atividades exploratórias com os livros brinquedos de tecido, emborrachados, sonoros e fantoches. Algumas crianças sentam-se perto dela e começam a perguntar sobre o que veem enquanto outras dispersam-se pela sala.

Giroto (2018, p. 244) chama a atenção para a fase do desenvolvimento na primeira infância:

Por vezes não estamos atentos a algumas manifestações dos pequeninhos e pequenos, mas a primeira infância, os primeiros meses de vida aos três anos, é marcada por possibilidades infinitas de atribuição de sentidos. Elas se comunicam por gestos e atitudes que, quando considerados, acolhidos e respeitados, fortalecem um percurso frutífero de aprendizado e desenvolvimento.

De acordo com a observação realizada no Berçário, percebemos que a maioria das crianças concentrou-se na música que a professora cantou. A atividade ocorreu no início da tarde. Uma menina permaneceu no carrinho assistindo vídeos da Galinha Pintadinha. Os pequeninhos, que permaneceram perto da educadora, mostravam a ela com o dedo os personagens dos livros e comentavam sobre os animais que estavam vendo. Depois de algum tempo, o momento da interação com os livros chega ao fim devido a hora do sono. Todos acomodam-se, então, para dormir. A mediadora não conseguiu envolver todas as crianças, teve dificuldades em acomodá-las e fazê-las permanecer atentas até o fim da experiência com a leitura mas, mesmo assim, houve acolhimento, carinho e atenção entre ela e os pequeninhos.

Dando continuidade à análise sobre a prática pedagógica do professor com a literatura infantil, em complemento à pergunta 39, a questão 40 aborda a importância que as histórias infantis exercem no processo de conhecimento da leitura. Eis, aqui, algumas das respostas explícitas nas falas das educadoras:

\_ “Através das histórias lidas e contadas de forma dinâmica, as crianças ficam com vontade de “ler” e “vivenciar” o livro. (Girassol)

\_ “É fundamental, pois através delas que a criança despertará seu interesse por ler e conhecer novas histórias, adentrando no mundo da alfabetização e do letramento. (Rosa).

\_ “De suma importância pois são as histórias infantis que impulsionam o gosto pela leitura e despertam a imaginação infantil. (Flor de Laranjeira).

Yolanda Reyes (2012, p. 28), em seus estudos, afirma:

Precisamos de histórias, de poemas e de toda a literatura possível na escola, não para sublinhar ideias principais, mas para favorecer uma educação sentimental. Não para identificar a moral da história, ensinamentos e valores, mas para empreendermos essa antiga tarefa do “conhece-te a ti mesmo” e “conheça os demais”.

Nessa concepção, o objetivo fundamental do professor é acompanhar suas crianças na descoberta do prazer e também das dores, perdas e frustrações que a literatura proporciona, e como auxilia os pequenos a lidarem com tais desgostos por meio do diálogo, para que, em

torno de cada texto, “possam ser tecidas as vozes, as experiências e as particularidades de cada criança, de cada jovem de carne e osso, com seu nome e sua história” (REYES, 2012, p.28).

Além da prática da contação de histórias e manuseio dos livros, outras respostas foram dadas como incentivo ao hábito da leitura, tais como o desenvolvimento de projetos que envolvam as crianças na construção de práticas leitoras, por meio de atividades prazerosas, criativas e diversificadas, uso da leitura de imagens, deixando que elas próprias contem suas histórias e experiências com os livros.

Em resposta à pergunta 47 – a frequência que os livros de literatura são utilizados, todas as professoras fizeram questão de enfatizar que, semanalmente, procuram desenvolver atividades com os textos literários. O objetivo é fazer com que os alunos gostem dos livros, personagens e autores, que tenham interesse em manuseá-los e inventem suas histórias. A educadora Amor-Perfeito salientou que é necessário trabalhar com a literatura pois muitas crianças não têm em casa este contato. Tulipa também disse: “Utilizo [os livros] semanalmente nas aulas, de duas a três vezes por semana, para trabalhar diversos conteúdos ou para sensibilizar os alunos sobre acontecimentos ou fatos”.

Nas palavras de Petit (2013, p. 37):

Tudo o que podem fazer os iniciadores de livros é levar as crianças – e os adultos – a uma maior familiaridade e uma maior naturalidade na abordagem dos textos escritos. É transmitir suas paixões, suas curiosidades, questionando seu lugar, seu ofício e sua própria relação com os livros. É dar às crianças e aos adolescentes a ideia de que, entre todas as obras, certamente haverá alguma que saberá lhes dizer algo em particular. É multiplicar as ocasiões de encontros, descobertas.

Foi proposto, na pergunta 48, que cada professor relatasse a receptividade das crianças no momento em que o livro é apresentado a elas e como acontece a interação com as histórias. A professora Jasmim disse que algumas crianças demonstram mais interesse que outras. Aquelas que prestam atenção, participam e interagem são as mesmas que manuseiam livros por prazer e tentam recontar as histórias. Outra educadora salientou que “As crianças participam com atenção, entusiasmo e gostam de estabelecer relações com fatos de suas vivências e recontam posteriormente” (Orquídea). Já outra educadora (Flor de Laranjeira) indicou que “Os alunos ficam fascinados, participam da atividade e constroem seu próprio pensamento crítico, querem expor suas ideias e opiniões”.

Entretanto, para a professora Brinco de Princesa, no início das histórias, nota-se a falta de concentração, pois poucos questionam, outros se distraem, querendo circular pela sala, não conseguem concentrar-se para a escuta de histórias. Ela expõe que isso ocorre devido ao meio

familiar em que a criança vive, uma vez que as que são estimuladas demonstram mais interesse, já os demais sentem dificuldades e necessitam de estímulos constantes.

É importante persistir, pois a criança é um ser movido de curiosidade, quer descobrir, envolver-se, analisa as situações e precisa da mediação para organizar-se e manter sua interação no grupo. Desse modo, Monica Baptista Correia (2010, p.13), traz uma alternativa:

é contando histórias para as crianças que se discute a necessidade de se ficar em silêncio por um determinado período, ou de se esperar um momento oportuno para interromper a narrativa. É escrevendo uma lista de compras na brincadeira de casinha que se aprende a usar o lápis ou a passar as folhas de um bloco, por exemplo.

Sobre essa afirmação, cabe ao educador promover situações incentivadoras de leitura, observando as características e diferenças das crianças, partindo das vivências que elas trazem do seu meio familiar. Embora alguns pequenos não tenham contato com a literatura em casa, é preciso que a escola aproxime as crianças dos livros, com paciência e criatividade, de modo a enaltecer sua vontade e interesse pela literatura.

Colomer (2003, p. 13) enfatiza o trabalho do mediador nas experiências com a leitura:

O principal derivado deste enfoque educativo é que se a literatura oferece uma maneira articulada de reconstruir a realidade, de gozar dela esteticamente, de explorar os pontos de vista próprios através da apresentação de outras alternativas ou de reconciliar-se com os conflitos através de uma experiência pessoal e subjetiva, o papel do professor deveria ser, principalmente, o de questionar e enriquecer as respostas, o de esclarecer a representação da realidade, que a obra pretendeu construir, mais do que ensinar princípios ou categorias de análise.

Ao propor atividades como a leitura para os pequenos, é importante objetivar a competência literária que as crianças devem adquirir ao longo de sua vida. Para isso, a sensibilização na literatura nada tem a ver com regras e silêncios mas sim com a necessidade de expor os educandos desde cedo aos livros, numa diversidade de formas, em contato uns com os outros, opinando sobre a obra escolhida, vivenciando as histórias com desenvoltura, mostrando sua capacidade leitora de ver e explorar o mundo por meio das palavras e imagens.

Nesse contexto, é notório salientar que

um livro é, acima de tudo, um objeto cultural. E não queremos associar, com isso, o livro literário com a cultura erudita, aquela que, para muitos, apenas os leitores cânones detêm. Quando defendemos a dimensão cultural do livro literário, pensamos nele, enquanto objeto histórico, ou seja, construído pela humanidade para satisfazer suas necessidades (GIROTTI; JUNQUEIRA; NETO, 2016, p. 210).

Durante as experiências com a leitura, além dos livros, as professoras utilizaram palitoches, fantoches, brinquedos, jogos de encaixe, desenhos com formas geométricas, massinha de modelar, materiais recicláveis, folhas sulfites, jornais, lápis de cor, canetões, cola, tesoura e tinta guache para o registro da maioria das histórias, conforme mostram as Figuras 18, 19 e 20.



Figura 18. Fonte: Arquivo pessoal, Junho/2018 – Observações.



Figura 19. Fonte: Arquivo pessoal, Julho/2018. Observações



**Figura 20. Fonte: Arquivo pessoal, Junho/2018 – Observações**

Na Educação Infantil, as experiências com a leitura devem ser bem diversificadas, criativas e dinâmicas, de modo que as crianças possam se interessar pelos textos, identificarem-se com os personagens e criarem modos distintos de percepção, elaborando hipóteses, imaginando e experimentando situações em que os materiais lúdicos possam estar presentes.

Com o intuito de formar leitores, os professores e a escola devem utilizar alguns procedimentos pedagógicos tais como: convívio diário com histórias, livros e leitores para que as crianças expressem suas emoções durante as experiências com a leitura de forma a valorizar esses momentos; acervo variado e de qualidade; tempo para manusear e compartilhar os livros sem interrupções; espaço físico agradável e estimulante; criar oportunidades para que as crianças expressem, registrem e compartilhem interpretações, emoções vividas, recontar e construir suas histórias. Tudo isso desenvolve o seu vocabulário e repertório textual linguístico.

Portanto, o trabalho com a literatura infantil deve incluir brinquedos e brincadeiras, o lúdico deve estar presente para que a criança desperte seu imaginário e sinta-se seduzida pela a leitura, como destacam Cyntia Giroto e Renata Junqueira (2014, p. 37):

Quanto mais expressiva for a leitura, melhor será a experiência com o livro, e quanto melhor for este contato, mais as crianças (de 0 a 5 anos) irão gostar e irão “fingir” que leem. Quanto mais elas brincarem de ler, mais rápido será o aprendizado da leitura. Por isso, precisamos aprender a ler em voz alta de modo coerente, convidativo, agradável e apropriado.

Dessa forma, quanto mais lúdico for o trabalho, melhor será seu impacto na formação de leitores e na aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que o jogo, a brincadeira, enfim, o modo lúdico, é o primeiro caminho de conhecimento da infância. “A literatura infantil deve ocupar um espaço significativo junto às crianças, tanto na escola quanto fora dela, e, para isso, cabe iniciar a convivência com o livro desde os primeiros meses de vida” (BAJARD, 2014, p. 45).

Dando continuidade a um dos enfoques da análise, o modo como se dá a prática com a literatura infantil para os pequeninhos e pequenos, foi pedido às professoras que relatassem uma proposta de trabalho utilizando o texto literário em sala de aula e que contassem, também, como foi essa experiência. Seis das doze educadoras, metade das pesquisadas, não especificaram o tipo da proposta, escreveram de maneira geral que são muitas as atividades com a literatura proporcionadas às crianças, realizadas por meio de projetos que a escola propõe, com livros e histórias e que, dependendo do dia, quando as crianças estão muito agitadas, nem sempre o trabalho se torna proveitoso.

Duas educadoras destacaram o projeto desenvolvido na escola durante o ano de 2018, objetivando atividades com as obras de Monteiro Lobato, tal como demonstrado na fala de Violeta: “A proposta em andamento é com o Sítio do Pica Pau Amarelo. Na minha turma, uma criança conhecia os personagens e hoje todas apreciam os episódios e tentam aprender as músicas”.

A audição de histórias contadas por um narrador (mediador) foi a estratégia apontada por Margarida: “Conforme a faixa etária, desenvolvo os projetos com contação de histórias, com diversas técnicas, contextualizando com os conhecimentos a serem construídos buscando a interpretação de textos principalmente”. É preciso enfatizar que as práticas da escuta e da leitura têm suas particularidades, e elas precisam ser levadas em consideração. Como destaca Bajard (2014, p. 97):

Mesmo admitindo que a prática da escuta possa, em alguma medida, favorecer o domínio da leitura, a passagem da primeira para a segunda não é automática, como muitas vezes, ingenuamente, se acredita. Dado que as duas colocam em jogo operações cognitivas distintas (temporal/espacial), recorrem a linguagens de acompanhamento diferentes (gesto/imagem), estabelecem relações específicas com o outro, com o mundo e consigo mesmo (presença/ ausência), a transição da *escuta de textos à leitura* deve ser problematizada, de maneira a ocorrer nas melhores condições possíveis e não acarretar dificuldades intransponíveis.

De acordo com o autor, ler é diferente de contar, escutar e ler não operam sobre o mesmo corpo pois uma é sonora, a outra, visual. A compreensão de textos, e do mundo que nos cerca,

não é construída nas mesmas condições. Uma é realizada por meio de uma comunicação ao vivo (prática da escuta) e a outra, dentro de um ato mais demorado e solitário: “A escuta do texto coloca em jogo os corpos – boca e ouvidos –, enquanto a leitura silenciosa opera na ausência de qualquer presença corporal alheia” (BAJARD, 2014, p. 98).

As Figuras 21 e 22 mostram a obra trabalhada durante uma das experiências em que a professora fez a prática da leitura, para as crianças, com domínio da história e entonação de voz diferenciada.

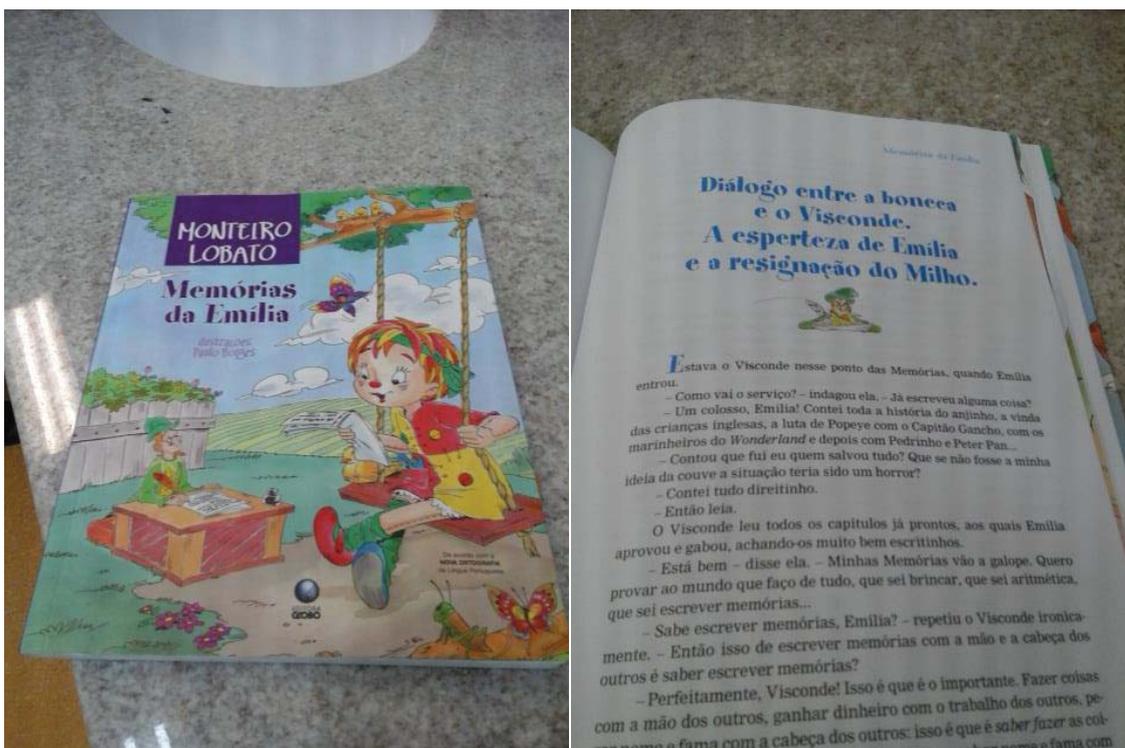


Figura 21 e 22 Fonte: Arquivo pessoal, Julho/2018 – OBSERVAÇÕES

A docente, em seguida, proporcionou momentos com o acervo literário da sala, enaltecendo a voz ao anunciar: “agora todos vão ler”. A seguir, distribuiu os livros aleatoriamente nas classes e informou que depois de realizada a leitura, os alunos deveriam trocar os livros com o colega da mesa.

Observou-se algo diferente na atitude dessa educadora: conforme entregava os livros para a turma, ela comentava sobre cada um, fazendo um pequeno comentário sobre o título e o enredo, permitindo, assim, que os alunos já tivessem uma ideia do assunto da história, fato que os tornava empolgados ao receber o material.

A interação entre professora e alunos foi evidente. Alguns olhavam página por página, outros deixavam o seu livro e, junto com o colega ao lado, procuravam ler, conversavam sobre o que viam. Comentários foram feitos por meio das páginas visualizadas com cuidado. Imagem

e palavra são textos que falam, interagem e constroem sentido para facilitar a compreensão dos pequenos pois, mesmo sem o domínio do código verbal, imaginavam e inventavam histórias partindo das imagens, acentuando ainda mais, a importância da conexão entre as gravuras e a escrita nessa faixa etária.

O trabalho com a literatura infantil deve ser convidativo e interessante, uma experiência que leve as crianças a se tornarem autônomas e construtoras de sua própria identidade leitora: “Não se trata de confinar um leitor em uma cabana, mas sempre lhe lançar passarelas, ou melhor, lhe dar uma oportunidade de fabricar suas próprias passarelas, suas próprias metáforas” (PETIT, 2013, p. 27).

Durante a análise dos registros sobre a proposta desenvolvida com a literatura, destacou-se a fala da professora Orquídea: “Utilizo a literatura como base para as propostas de atividades. Através das histórias surgem as atividades e produções/registros, integrando as habilidades e conceitos que precisam ser trabalhados”. Nesse fragmento, revelou-se que a literatura deve ser integrada à vida da criança, é um processo indissociável do ambiente escolar e familiar.

Na questão 52, foi perguntado se os pais participam das atividades de literatura que a escola propõe e de que modo isso acontece. Três professoras, do total de 12, disseram que, na maioria das vezes a família participa, embora às vezes não entendam a intenção de algumas atividades que são enviadas para casa.

As demais educadoras foram parciais, respondendo ora sim, ora não, enfatizando o fato de que muitas famílias colaboram enquanto outras deixam para a escola o papel de incentivar na educação literária, como destaca a professora Amor-Perfeito: “Umas famílias com total envolvimento e outras bem alheias ao trabalho”.

Um recurso positivo proposto que envolve as famílias, cujo objetivo é ser aplicado durante o segundo semestre de 2018, está explicitado na fala da professora Tulipa: “\_ Por enquanto não muito, mas há proposta de ser desenvolvida no segundo semestre a **Sacola Literária**”, em que as crianças levam os livros para casa e cujo objetivo é fazer com que os pais leiam as histórias para os seus filhos. Acredita-se que essa atividade contribui para a formação de sujeitos leitores já que a família é a base de todo o processo cognitivo, cultural e social da criança.

### 3.4. A biblioteca como um espaço de interação para ler, contar e explorar

Dando continuidade à análise dos questionários, em referência a questão 50 (como é desenvolvido o trabalho na biblioteca com a literatura infantil?), todas as professoras pesquisadas confirmaram que utilizam o espaço semanalmente, cada uma possui um horário fixo. Apesar de ser um lugar pequeno, é muito aconchegante. Os livros estão colocados em pequenas prateleiras ao alcance das crianças para que sejam manuseados de acordo com a intervenção do professor.

Em relação ao acervo literário, nota-se que algumas obras apresentam-se com rasuras, amassados e falta de páginas, porém, grande parte encontra-se em bom estado de conservação. A maioria das obras foram conseguidas pela prefeitura e pela escola. Alguns foram doados.

Um fato negativo foi verificado: os livros literários utilizados durante as experiências com a leitura não ficam na biblioteca, os professores retiram da sala da orientadora pedagógica, trabalham na sala e depois devolvem para serem guardados em caixas, em local restrito ao uso dos professores. Nesse sentido, ao referir-se ao acervo literário de qualidade, é necessário mudar a concepção de que o mais simples é o mais indicado às crianças, como está explícito na fala da professora Brinco de Princesa sobre uma das propostas que desenvolve com a literatura: “Ler um livro infantil, com história pequena<sup>2</sup> para melhor entendimento. No início foi muito difícil, pois o interesse era muito pouco das crianças, só gostavam de imagens, mas aos poucos está melhorando, tudo é um processo”.

As estudiosas da literatura infantil Cyntia Giroto e Renata Junqueira (2014, p. 99) advertem, de forma crítica, sobre essa forma de pensamento:

No entanto, se preferencialmente a escolha ainda é pelo ‘mais simples, porque as crianças ainda não leem’, ‘mais colorido’ ‘com imagens mais bonitas, porque estereotipadas a representar uma realidade’, os educadores estão longe de compreender a constituição do leitor mirim e a materialidade dos livros a traduzir a riqueza dos recursos linguísticos e estéticos da literatura infantil.

O tamanho da história não interfere na qualidade que a narrativa apresenta. Cabe ao professor realizar adaptações e oportunizar que a criança tenha contato com diferentes tipos de textos, sensibilizando-a de modo a ter interesse e construir sua hipótese sobre a obra, dialogando com o autor por intermédio de seu professor. Por isso, ao escolher os livros a serem apresentados

---

<sup>2</sup> Concepção equivocada da professora, nem todas as histórias curtas são de qualidade e de compreensão da criança.

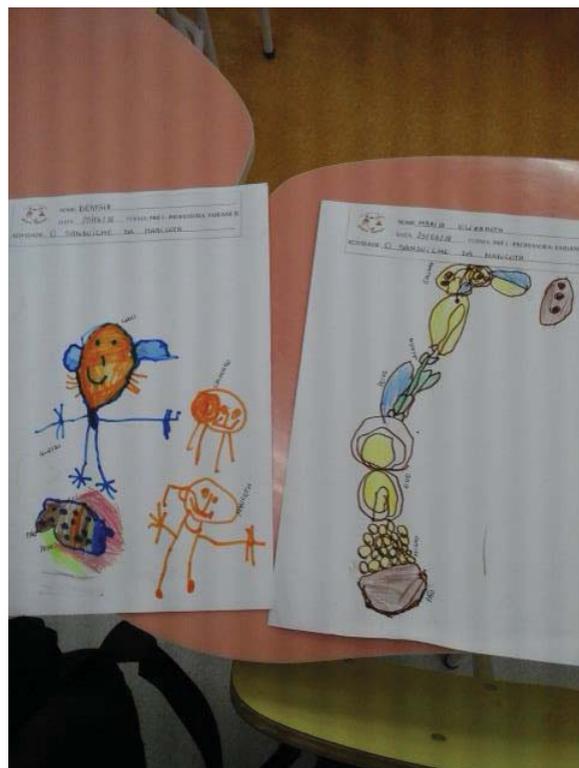
às crianças, deve-se preferir “aqueles que trazem em seu bojo muita graça, mistério fruição, gerando expectativas no leitor” (BURLAMAQUE; MARTINS; ARAÚJO, 2011, p. 77).

Para isso, torna-se fundamental que os livros sejam disponibilizados às crianças sem medos, sem entraves, que as visitas à biblioteca ocorram com frequência, e que o mediador, apoiando-se em sua formação, consiga promover nas crianças uma educação literária que, além de conhecer e vivenciar o que está nos livros, também ensine os cuidados necessários com esse material. Sobre o acervo literário guardado e de uso restrito aos professores, as autoras vão além e questionam:

[...] se o acervo não é colocado à disposição de educadores e crianças, tranfiado em depósitos de limpeza, e/ou perdido e empoeirado no alto das prateleiras e na escuridão das bibliotecas, temos que investigar tal situação na direção de desvelar o porquê e para quê promover a aproximação dos livros já desde muito cedo na vida dos pequeninhos (GIROTTI; JUNQUEIRA, 2014, p. 99).

Nas observações realizadas, quatro professoras realizaram, a partir de duas práticas, uma experiência com a leitura na biblioteca, com atividades diferenciadas. Inicialmente com os alunos dispostos no tapete, a mediadora contava a história de frente para as crianças e depois pedia que levantassem e fossem até as prateleiras para que escolhessem seus livros e compartilhassem as histórias com os colegas, essa experiência aconteceu no Pré I. A atividade se deu de forma individual, em duplas e em grupos.

Outra prática observada também no Pré I, na biblioteca foi com a história do sanduíche da dona Maricota, em que a professora, sem o uso do livro literário, apenas com a fotocópia da história, contou a narrativa com os palitoches e, após o término, voltaram para a sala e montaram o sanduíche da Maricota na parede da sala para, em seguida, registrar a história em forma de desenhos, como mostram as Figuras 23 e 24.



**Figura 23 e 24: Fonte: Arquivo pessoal, Julho/2018 – OBSERVAÇÕES**

Apresentar o livro literário para a criança e permitir seu manuseio, deixando olhar página por página, possibilitar seu contato com personagens dentro de um tempo e espaço com pensamento imaginário é essencial para que se desenvolva o gosto pela literatura. A criança necessita ver, tocar e experimentar o material em sua concretude. É preciso que esse material seja atrativo, colorido, possua formato, imagens e vocabulário adequados à sua faixa etária, pois a ausência do livro, como observou-se em duas práticas leitoras, pode comprometer a recepção do texto literário. A Figura 25 mostra o texto literário sem a presença do livro.



**Figura 25. Fonte: Arquivo pessoal, Junho/2018 – OBSERVAÇÕES**

Nessa experiência com a leitura, o objetivo da professora era trabalhar as formas geométricas e conseguiu com que as crianças ouvissem e aprendessem as formas somente com a leitura feita por ela e os jogos proporcionados posteriormente. A professora, embora sem o livro em mãos, apresentou domínio da narrativa, leu para as crianças a história: *Um bebê em forma de gente*, escrita por Ziraldo. De forma dinâmica, a docente expos a leitura às crianças (por sinal, muito atentos) e depois permitiu que cada uma explorasse as figuras, sem pressa, de modo que assimilassem o formato e o nome.

É importante destacar que durante a fase infantil as crianças continuem tendo experiências concretas com o livro, toque, manuseie, sintam-o e busquem-o em diferentes espaços, pois como afirma Hunt (2010, p. 135, grifos do autor):

As crianças são leitores em *desenvolvimento*; sua abordagem da vida e do texto brota de um conjunto de padrões culturais diferentes dos padrões dos leitores adultos, um conjunto que pode estar em oposição à oralidade, ou talvez baseado nela. Então, as crianças realmente “possuem” os textos, no sentido de que os significados que produzem são seus privados, talvez até mais do que os adultos.

A experiência que a criança tem com leitura, seja ela convencional ou não, aquela em que ela constrói sentidos para o que toca, vê e escuta, é única e particular. Na Educação Infantil,

o livro brinquedo incentiva o gosto pelo literário, pois leva a criança a querer brincar, interagir, fazendo-a fomentar seu imaginário e ações lúdicas. Esses momentos, sejam em casa, na sala de aula ou na biblioteca, são importantes para que, aos poucos, a identidade leitora dos pequenos seja fortalecida. “Se a educação à cultura do livro necessita a apresentação integral da obra literária, torna-se imprescindível, quando o livro está presente, saber aproveitá-lo” (BAJARD, 2014, p.38).

Sobre o trabalho com a literatura na biblioteca, as respostas foram variadas. Algumas educadoras não colocaram as propostas na íntegra, somente comentaram que frequentam toda a semana. Quatro professoras destacaram a contação de histórias realizada por elas e pelas crianças, como exposto nos fragmentos de Jasmim, Tulipa e Violeta, respectivamente: “Para manuseio livre pelos alunos e também para momentos de contação”, “Semanalmente é feita a contação de histórias na biblioteca e os alunos também utilizam o espaço para ‘ler’ livros de sua preferência”, “Utilizamos para a leitura e contação de histórias. Esses momentos são bastante interativos, eles trocam bastante os livros, exploram, mostram para os colegas e pedem para o professor ler algumas obras”.

A professora Rosa respondeu: “Ainda estamos desenvolvendo certas habilidades, pois alguns alunos estão na fase de querer “pegar” o mesmo livro que o colega e acabam rasgando. Estamos na fase de “conscientização”, momentos de aprendizado”. Nota-se em sua fala uma concepção equivocada de leitura, pois é nessa fase que a criança precisa manusear e interagir com o livro, independentemente dos conflitos que possam surgir.

Porém, a educadora Brinco de Princesa expõe que “Depende do interesse das crianças, existem momentos prazerosos, alegres e participativos. Às vezes é de muito agito e falta de concentração”. Os pequenos estão construindo atitudes positivas com o livro, tudo é um processo laborioso que exige, deles, amadurecimento, e do professor, empenho e insistência. Ao encontro dessa afirmação, Margarida acrescenta: “Procuro conscientizá-los sobre os cuidados com os livros, mas sempre possibilitando o manuseio conforme sintam vontade e conforto, fazendo-os perceber a postura de cuidado e carinho que estamos construindo”. “Sentados no colchonete, almofadas, tapete, em forma de rodinhas para ouvir, após contam ou escolhem o livrinho e sentam ler ou deitam. Eles adoram este espaço” (Professora Amor-Perfeito).

Sobre esse espaço apropriado para as experiências com a leitura, Petit (2013, p. 69) afirma:

[...] o que a biblioteca e a leitura oferecem é precisamente isto: um espaço real e metafórico onde a pessoa se sente suficientemente protegida para poder ir e vir livremente, sem perigo, para abandonar à fantasia e ter a mente em outro lugar. A biblioteca oferece um espaço e propõe objetos, objetos culturais, de que podemos nos apropriar, que podemos provar.

Diante dos registros apresentados sobre a importância da biblioteca como espaço de leitura, exploração e construção de leitores, alguns questionamentos precisam ser feitos: se todas as professoras realizam atividades de incentivo à leitura na biblioteca, explicando os cuidados que as crianças devem ter com os livros, momentos de leituras compartilhadas, contação de histórias e manuseio de livros, porque o acervo literário novo adquirido pela escola está guardado em outro espaço e somente os professores podem utilizá-lo? Por que a sala de aula foi o espaço preferido pelas professoras para o desenvolvimento das experiências com a leitura?

Uma professora, ao querer realizar a prática leitora na biblioteca, foi impedida pela equipe pedagógica, pois o espaço estava sendo usado para outro objetivo: assistir o jogo do Brasil da Copa do Mundo de 2018. Desse modo, ela teve de deslocar-se com as crianças para a sala de vídeo, local reservado para filmes, em que há uma prateleira com alguns livros.

Diante dos fatos mencionados, é necessário um novo olhar da escola como um todo sobre a importância da literatura na formação dos pequenos leitores. Novas reflexões acerca do assunto fazem-se necessárias, pois algumas respostas dadas pelas professoras não condizem com a prática observada na sala de aula sobre a leitura. São necessárias novas maneiras de trabalhar com a literatura infantil que deem à criança oportunidades de explorar e vivenciar mais a literatura infantil e o espaço da biblioteca, sem receios.

São necessários novos conhecimentos e compreensão sobre o processo de desenvolvimento das crianças, abrangendo-se o conceito de literatura e formação leitora. Alguns professores devem investir mais em sua formação pedagógica, e também literária, conhecendo e aprendendo novas formas de apreciação do texto a fim de melhorar a sua prática, principalmente no que tange ao trabalho com a literatura para os pequenininhos e pequenos.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: A FORMAÇÃO LEITORA DA CRIANÇA COMO UM PROCESSO ATIVO, DINÂMICO E LITERÁRIO

“E embora ler literatura não transforme o mundo, pode fazê-lo ao menos mais habitável, pois o fato de nos vermos em perspectiva e de olharmos para dentro contribui para que se abram novas portas para a sensibilidade e para o entendimento de nós mesmos e dos outros”.

Yolanda Reyes

A formação de uma criança leitora, como constatado neste trabalho, é um processo de formação laborioso e difícil, porém necessário que envolve fatores como: a construção de conhecimentos prévios, as experiências de leitura proporcionadas pelos professores às crianças com mediação eficiente em consonância com a família e a utilização do livro literário como um objeto cultural em interação com outros suportes textuais, podem ser apontados como componentes fundamentais do processo de formação do leitor na infância.

A literatura infantil é uma ferramenta valorosa que auxilia o professor no aprimoramento de práticas favoráveis à construção da identidade leitora da criança, por meio da imaginação, criatividade, apreço pelos livros e na apropriação do processo da escrita, além de trazer objetos com características da arte, tendo o texto literário o prazer como propósito primeiro. Nessa linha, “o ensino da leitura literária deve considerar o mesmo princípio em todos os níveis escolares: focar na estética e na compreensão leitora, sem perder de vista as funções da literatura” (GIROTTTO, NETO, SOUZA, p.212)

Todavia, a existência dos livros de literatura infantil, ou mesmo de uma biblioteca no ambiente escolar não garante o sucesso de atitudes e condutas positivas em relação à leitura. É fundamental que, além da presença e acesso desse objeto da cultura humana, haja a mediação para o trabalho de maneira intencional, a fim de proporcionar à criança experiências significativas com a leitura que estará presente em toda a sua vida.

Cyntia Girotto, Irando Alves e Renata Junqueira (2016, p.213) resumem com eficiência como deve agir o professor como mediador:

É preciso um mediador de leitura com formação suficiente para compreender: o processo dialógico e complexo da leitura (entendida como compreensão); as funções da literatura para não perder de vista a estética do texto literário e as intenções ideológicas de seu discurso; a criança como ser que, assim como o adulto, precisa ver na leitura literária uma necessidade para que a atividade de ler tenha sentido; a criança pequena como sujeito ativo, que têm vivências e, portanto, conhecimentos; os

possíveis interesses e características físicas, motoras, emocionais e intelectuais dos pequenos; o livro como objeto de várias dimensões culturais; o ensino enquanto processo significativo e a aprendizagem da literatura por meio de prazeres; a importância de planejar e sistematizar o ensino da leitura; a necessidade de ouvir os pequenos, propiciando diálogos com e entre eles, os objetivos da educação, considerando as diversas discussões da Filosofia que tratam da necessidade de emancipação do sujeito e da promoção de sua criticidade e autonomia; a importância do diálogo.

O trabalho do mediador deve ser amplo e competente. Durante a realização da pesquisa, foi constatado ao longo das observações efetuadas a importância do professor aprofundar seus estudos, investir em sua formação pedagógica e literária, abrir novos espaços em que as crianças possam vivenciar melhor as histórias de forma lúdica, interativa em que os pequenos participem totalmente das atividades, e, que não enfatize o silêncio em suas aulas de leitura, mas que oportunize às crianças momentos em que possam manusear, pegar os livros e também os acervos novos, sem receios que estraguem ou rasurem.

Nessa fase do desenvolvimento a criança precisa interagir com a literatura infantil, estar exposta a diversas situações que permitam a ela ampla possibilidade de atribuição de sentidos àquilo que “lê” de modo a oferecer a ela um saber sobre a cultura e o mundo. Pude compreender, com as observações, que as crianças são também mediadoras e fazem isso ao compartilhar suas experiências, gostos e repertórios umas com as outras, isso só é possível, à medida que o professor promova esses momentos de conversas e interações entre elas.

Desse modo, a mediação da leitura de textos literários para crianças pequenas exerce importante papel na formação do leitor, principalmente porque atua na dimensão simbólica da linguagem que faz a criança aprimorar sua imaginação, vocabulário, afetos e emoções.

É relevante salientar que na Educação Infantil a mediação familiar é fundamental para a formação leitora da criança e construção de conhecimentos, a ideia enfatizada pelas professoras pesquisadas é de aproximar a família cada vez mais dos projetos de literatura que a Escola André Zaffari realiza para as crianças, fazendo com que os responsáveis por ela conheçam as ações da escola e se envolvam mais nas atividades que estimulam o gosto pela leitura.

Esta dissertação foi construída a partir de uma proposta de pesquisa envolvendo professores e crianças. O desafio posto era compreender como acontece o trabalho com o texto literário na Educação Infantil, analisando o perfil e a concepção leitora dos professores mediante as experiências com a leitura que foram trabalhadas com as crianças, bem como a recepção que os pequenos tiveram durante o trabalho com a literatura infantil.

Ao realizar tal investidura, pude perceber como ponto positivo que as experiências que as crianças da Educação Infantil da escola André Zaffari tiveram com o texto literário e ainda tem, na maioria das vezes despertou o encanto, a sensibilidade, a curiosidade levando-as a manifestarem-se de modos diferentes com opiniões, expressões faciais, movimentos corporais que ajudou na produção de novos sentidos para suas vivências reais e imaginárias.

No início da pesquisa a concepção que tinha sobre a literatura infantil era superficial pois durante minha trajetória acadêmica no curso de Pedagogia faltou um trabalho mais voltado a leitura na infância e ao texto literário, não houve uma disciplina específica que abordava a literatura na formação dos pequenos e isso me trouxe lacunas que procurei sanar durante este trabalho.

Conforme ia estudando os estudiosos contemporâneos desse campo, as observações que fiz na escola, minha concepção de literatura infantil foi mudando gradativamente. Esta pesquisa contribuiu muito na minha evolução como mãe, pesquisadora e profissional, pois foi mudando o pensar errôneo que eu tinha em relação a literatura infantil. Agora ficou compreendido o valor estético e compreensível do texto literário, sua função humanizadora. As vivências que a literatura proporciona são únicas e significativas e esse trabalho precisa começar desde cedo, por meio de atividades lúdicas que façam a criança vivenciar e sensibilizar-se com a sua realidade

A dimensão formativa que a leitura traz é um aspecto importante deste trabalho. Isso porque envolveu não só as interações que a pesquisadora teve com as crianças, mas também a relação que ela construiu com cada professora das turmas em que realizou as observações, um dos materiais de análise e reflexão desta pesquisa.

Dos resultados obtidos por meio da análise dos questionário (escolhidas as questões mais significativas em relação à leitura) e observações das práticas, pode-se constatar que das doze professoras pesquisadas, todas elas utilizam a literatura infantil como um meio para a formação da criança leitora, embora percorrendo por caminhos diferentes, com seu jeito próprio de atuar, pensar e elaborar as experiências com a leitura.

Um fator negativo demonstrado nos questionários é que nem todas as professoras responderam a todas as questões, algumas não foram respondidas, outras as respostas foram muito objetivas, não desenvolvendo a ideia proposta para aquele assunto.

Foi percebido durante o trabalho de campo que três professoras, Brinco de Princesa, Rosa e Hortênsia apresentaram algumas concepções equivocadas sobre determinadas questões, em relação a qualidade das histórias, a interação no momento da escuta, o cuidado excessivo com os livros sem deixar as crianças manusearem pois tinham receio que estragassem,

evidenciou-se assim, diferenças na fala dessas docentes e nas atividades com a leitura proporcionadas às crianças.

Outro aspecto a ser pontuado é que somente quatro educadoras, correspondendo a 33.33% do total, utilizaram a biblioteca para as experiências com a leitura e que uma docente foi proibida de realizar sua atividade nesse espaço, dirigindo-se a sala de vídeo, notando uma possível indiferença pela equipe pedagógica em relação ao trabalho desta professora naquele momento.

Diante desse fato, fica claro que é preciso compreender a importância desse ambiente para a formação do leitor literário, explorar melhor desenvolvendo mais vezes atividades com a leitura que permitam às crianças desenvolverem hábitos, atitudes de apreço com os livros e ao espaço bibliotecário, pois os pequenos tiveram poucas oportunidades de manusearem os livros e interagir, tanto no interior da biblioteca como na sala de aula.

A contação de histórias foi o recurso mais utilizado pelas professoras durante as experiências com a leitura, demonstrando que são necessárias outras maneiras de trabalhar o texto literário na Educação Infantil, pois apenas uma docente realizou uma brincadeira como forma de registro, nessa, pode-se perceber o quanto as crianças mostraram-se receptivas vivenciando a literatura de forma prazerosa e interativa, as demais docentes em pelo menos uma prática com a leitura, os registros foram em forma de desenhos.

Outro aspecto relevante observado foi o domínio do texto apresentado por duas professoras que preferiram contar a história sem o uso do livro, mostrando a prática da leitura em voz alta evidenciada pelo autor Bajard em que a criança se beneficia, desse modo, de histórias que passam por um duplo canal linguístico, o da língua do contador e o da língua do escritor” (BAJARD, 2014, p.118).

Por todo o estudo apresentado, pôde-se averiguar que fazem-se necessárias novos conhecimentos sobre o saber literário por parte dos professores. É preciso maior investimento na formação no que tange à literatura infantil e priorizá-la, não somente do acervo destinado às crianças como também de novas metodologias que diferenciem o trabalho com a literatura, que não fique submetido em sua maioria, apenas em um tipo de recurso, mas que as atividades inspirem a criança fazendo com que perceba a ludicidade presente em cada experiência, para que assim possa envolver-se mais de forma autônoma e prazerosa na busca de interpretações, construção de valores que assegurem sua qualidade de vida social e afetiva.

Tais constatações permitem dizer que a temática da literatura infantil como meio para a formação da criança leitora, ainda carece de pesquisas e reflexões que sejam capazes de trazer

um maior esclarecimento sobre como desencadear, apresentar e ter novos procedimentos do texto literário na infância.

Diante dessas proposições, cabe considerar que a realização desta pesquisa, vislumbrou possibilidades de construção de novos estudos sobre o tema considerando que a literatura potencializa a abertura de horizontes e construção de sentidos desde a mais tenra idade. Novas ideias sobre propostas que envolvam a literatura infantil no espaço escolar fazem-se necessárias para aprimorar o trabalho do professor juntamente com a família, de modo a garantir que todas as crianças desenvolvam hábitos, apreciação literária que durem não apenas na infância, mas que tais atitudes perpetuem durante toda sua trajetória de vida.

Nessa perspectiva, parte-se da premissa de uma educação plena da criança, com momentos diários que envolvam diferentes experiências com a leitura partindo do texto literário desde a infância. Que as vivências com a literatura permitam aos pequeninhos e pequenos experimentar outras sensações, sensibilizar-se com o outro, transformar-se a fim de melhorar suas relações, proporcionando conseqüentemente o desenvolvimento e a ampliação de suas capacidades de modo que a formação leitora da criança seja realmente um processo ativo, dinâmico e literário.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Gloria. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre. Mercado Aberto, 1988.

AGUIAR, Vera Teixeira. *Era uma vez na escola – formando educadores para formar leitores*. Belo Horizonte: Editorial, 2001.

ALMEIDA, Lucinéia; MACENHAN, Camila; TOZETTO, Susana. Educação Infantil: contexto legal, formação e prática pedagógica. PIETROPON, Sandra; UJLLE, Nájela (Orgs). In: *Educação Infância e formação vicissitudes e quefazeres*. Curitiba, Pr. CRV, 2014, p. 35-49.

ANDRÉ, Marli Elisa de. *Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional*. 3ª ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a literatura. In: JUNQUEIRA, Renata. *Caminhos para a formação do leitor*. 1ªed. São Paulo, 2004. p. 38-47.

AZEVEDO, Nelma Menezes. **Leitura literária e transdisciplinaridade**: Uma ponte possível para os direitos humanos em sala de aula. 2016, 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, PE. Disponível <http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/bitstream/tede2/5304/2/Nelma%20Menezes%20Soares%20de%20Azevedo.pdf>. Acesso em: 19 de out, 2018.

BAJARD, Élie. *Da escuta de textos à leitura*. 2ª ed. São Paulo, Cortez, 2014.

BRASIL, Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2018.  
Disponível em: [www.basenacionalcomum.mec.gov.br](http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br). Acesso em 12 de agosto, 2018.

BRASIL, Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base. Conteúdo em discussão pelo CNE. Ministério da Educação, 2017.

BRASIL, Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: Brasília, DF: Senado, 1988, Art.205.

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação. Brasília. MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009. Brasília: MEC. CNE/CEB, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, v.3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade. In: BEAUCHAMP Jeanete; PAGEL Sandra, Denize; NASCIMENTO, Aricélia (Orgs). 2ª ed. Brasília, 2007.

BAPTISTA, M. C. [et al.]. (Org). Brasil. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Literatura na Educação Infantil: acervos, espaços e mediações* Brasília: MEC, 2015.

\_\_\_\_\_. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. Universidade Federal de Minas Gerais, MG. p. 13-17, set, 2010.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Trad. de Arlene Caetano, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester C. de Souza. (Orgs). *Ler e escrever na Educação Infantil*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BURLAMAQUE, Fabiane Verardi. A mediação docente na formação do leitor. In: ROSING, Tania M. K. (Org.). *Práticas leitoras para uma cibercivilização V: ressignificando identidades*. Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2005, p. 34-41.

BORBA, Ângela Meyer; GOULART, Cecília. As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola. *Ensino Fundamental de nove anos*. Ministério da Educação. 2ª ed. Brasília, 2007

BURLAMAQUE, Fabiane; MARTINS, Kely; ARAÚJO, Mayara. A leitura do livro de imagem na formação do leitor. JUNQUEIRA, Renata; TAGLIARI, Berta (Orgs). In: *Leitura literária na escola, reflexões e propostas na perspectiva do letramento*. Campinas, SP. Mercado das Letras, p. 75-119.

BURLAMAQUE, Fabiane; ROSING, Tânia. (Orgs). *Literatura para crianças e jovens por um novo pensamento crítico*. Passo Fundo: UPF, 2013

CADEMARTORI, L. *O que é literatura infantil*. 3.ed. Col. Primeiros passos. São Paulo: Brasiliense, 1987.

\_\_\_\_\_. *O professor e a literatura, para pequenos, médios e grandes*. Belo Horizonte. Autêntica, 2009.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: A leitura literária na escola*. Trad: Laura Sandroni. São Paulo, Global editora, 2007.

\_\_\_\_\_. *A formação do leitor literário*. Trad: Laura Sandroni. São Paulo, 2003. Ed. Global. Introdução, p.13-20.

COLOMBO, José Fabiano. **A literatura infantil como meio para a formação da criança leitora**. 2009, 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2009.

DEBUS, Eliane et al. DOMINGUES, Chirley; JULIANO, Dilma. (Orgs). *Literatura infantil: leituras, análises e reflexões*. Palhoça: Ed. Unisul, 2010.

DEBUS, Eliane et al. **Literatura Infantil** – do literário a outras manifestações estéticas. Tubarão: Copiart: Unisul, 2016.

\_\_\_\_\_. *Festa de brincança*. A leitura literária na Educação Infantil. São Paulo: Paulus, 2006.

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

FILHO, José Nicolau Gregorin. *Literatura Infantil* – Múltiplas linguagens na formação de leitores. São Paulo. Melhoramentos, 2009.

GIROTTO, Cyntia Graziella. **A criança, o livro e a literatura: A identidade leitora em constituição na infância**. 2016, 290 f. (Tese apresentada ao concurso público para obtenção de título de Livre Docente em leitura e escrita) - Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2016.

GIROTTO, Cyntia Graziella Simões. (Des) Encontros com a leitura e a literatura na infância. FREITAS, Ermani. BURLAMAQUE, Fabiane; RETTENMAIER, Miguel. (Orgs) In: *Leitura, literatura e linguagens, novas topografias textuais*. São Paulo, SP. Cultura Acadêmica, 2018.p. 243-262.

GIROTTO, Cyntia; NETO, Irando; JUNQUEIRA, Renata. Caminhos para o ensino da leitura literária na Educação Infantil. GIROTTO, Cyntia (Orgs). *Literatura e Educação Infantil*. Campinas, São Paulo, Mercado das Letras, 2016, p. 195-213.

GIROTTO, Cyntia; JUNQUEIRA, Renata. Para que e por que aproximar livros e crianças pequenininhas? – A educação literária na primeira infância. PIETROBON, Sandra; UJLLE, Nájela (Orgs). In: *Educação, Infância e formação vicissitudes e quefazeres*. Curitiba, Pr. CRV, 2014, p. 93-110.

GOÉS, Lucia Pimentel. *Introdução à literatura para crianças e jovens*. São Paulo: Paulinas, 2010.

GONZAGA, Patrícia; SANTOS, Francisco. **Literatura Infantil, desenvolvendo a criança para a vida**. Disponível em: [https:// www.pedagogiaaopedaletra.com](https://www.pedagogiaaopedaletra.com). Acesso em 7 de set.,2018.

HUNT, P. *Crítica, Teoria e Literatura Infantil*. Trad: Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

JUNQUEIRA, Renata. *Caminhos para a formação do leitor*. 1ª ed. São Paulo, 2004.

JUNQUEIRA, R; TAGLIARI, B.L. *Leitura Literária na Escola – Reflexões e propostas na perspectiva do letramento*. (Orgs). Campinas, SP. Mercado das Letras, 2011.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade*. Brasília, DF, 2006. p. 19-21.

\_\_\_\_\_. *O papel social da pré-escola*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1986. (Cadernos de Pesquisa, 58)

KÖCHE, José Carlos. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 34. Ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2015.

LAJOLO, M; ZILBERMAN, R. *Literatura Infantil Brasileira. Uma Nova Outra História*. Curitiba: PUCPR, 2017

LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura*. Estudios sobre literatura y formación. México: FCE, 2003.

\_\_\_\_\_. *.. Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes, 1995.

LEITE FILHO, A.G e NUNES, M.F. Direitos da criança à educação infantil: reflexões sobre a história e a política. In: KRAMER, S.; NUNES, M.F. e CARVALHO M.C. (Orgs). *Educação infantil: formação e responsabilidade*. 1.ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

LDB: *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de Pesquisa*. 8ª edição. São Paulo: Atlas, 2017.

MARTINS, Gilberto de Andrade. *Estudo de Caso: Uma estratégia de pesquisa*. 2ª ed. São Paulo, Atlas S.A, 2008.

OLIVEIRA, Z DE M.R. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. 7ª ed. São Paulo, Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Márcia Mariano. **Leitura literária na Educação Infantil: Entre saberes e práticas**. 2017, 192f. Dissertação (Mestrado acadêmico) – Universidade Federal de Juíz de Fora, Faculdade em Educação, Juíz de Fora, MG.

Disponível em [http://www.ufjf.br/ppge/files/2018/05/M%C3%A1rcia-Mariana-Santos-de-Oliveira\\_Disserta%C3%A7%C3%A3o-Final-com-Ficha-Catalogr%C3%A1fica.pdf](http://www.ufjf.br/ppge/files/2018/05/M%C3%A1rcia-Mariana-Santos-de-Oliveira_Disserta%C3%A7%C3%A3o-Final-com-Ficha-Catalogr%C3%A1fica.pdf). Acesso em 25 de set, 2018.

PNBE NA ESCOLA. *Literatura fora da caixa*. Guia 1. Educação Infantil. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2014.

PERROTTI, Edeimir. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Ícone, col. Educação Crítica, 1986.

PETIT, Michèle. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*; tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Ed 34, 2009.

\_\_\_\_\_. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. Trad: Celina Olga de Souza. São Paulo, SP. Ed 34.

PHILIPPE, Ariès. *História social da criança e da família*. Trad: Dora Flaks. 2ªed. Rio de Janeiro, 1981.

PRODANOV, Cleber; FREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

SANTOS, Fabiano; CASTILHO, José; ROSING, Tânia. (Orgs). *Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*. 1ªed. São Paulo: Global, 2009.

ROHING, Tânia *A formação do professor e a questão da leitura*. 2ªed. Passo Fundo: UPF. 2001.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura na escola e na biblioteca*. 5ª ed. Campinas: Papyrus, 1995.

YIN, Robert K. *Estudo de Caso*. Planejamento e métodos. 4ª ed. Porto Alegre, Bookman 2010.

YOLANDA, Reyes. *A casa imaginária*. Leitura e literatura na primeira infância. 1ª ed. São Paulo, 2010.

\_\_\_\_\_. *Ler e brincar, tecer e cantar: Literatura, escrita e educação*. Trad: Rodrigo Petrônio. 1ªed. São Paulo, 2012.

YUNES, Eliana. *Leitura e leituras da literatura infantil*. 2ª ed. São Paulo: FTD, 1989.

ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil: livro, leitura e leitor. (Org). In: *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982.

\_\_\_\_\_. *A Literatura Infantil na Escola*. 11ªed. São Paulo: Global, 2003.

\_\_\_\_\_. *Fim da leitura, fim dos leitores?* São Paulo: Senac São Paulo, 2001.

\_\_\_\_\_. A leitura na escola. In: ZILBERMAN et.al. (Orgs). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 7 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tânia. *Escola e Leitura - velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

APÊNDICES

X

ANEXOS

## APÊNDICE A

### REGISTRO DAS OBSERVAÇÕES

#### 1ª Observação

Dia 18 de Junho, 2018.

Turma: Maternal II

Turno: Manhã.

Espaço coletivo: Sala de aula

Quantidade de alunos: 15

Texto literário: **Cadê** – (Guto Lins)

A professora dispõe os alunos em roda, sentados nas cadeirinhas, ela acomoda-se no meio da roda e inicia a leitura com a pergunta: \_ Onde estão as coisas? A medida que a professora vai contando a história, pergunta sobre os acontecimentos que vão ocorrendo questionando os alunos. As crianças mostram-se interessadas, duas levam o dedo nas imagens, mostrando com a mão as respostas, outros dois colocam a mão na cabeça dando a entender que estão admirados, querendo saber onde se encontram os bichos. Observa-se que as meninas participam um pouco mais, fazem fisionomias engraçadas, dão risadas, uma encolhe a cabeça querendo se esconder, imitando um dos personagens.

Depois que a história termina, a educadora oferece o livro às crianças, uma por uma manuseia o objeto com cuidado, folheando as páginas, observando as imagens atentos. Conforme elas manuseavam o livro, a professora lembrou dos cuidados que deve-se ter com o mesmo. Olham curiosos cada página, uma por vez, em determinado momento, a professora ajuda uma criança a segurar o livro. O objeto é passado na roda até que todos tenham tido contato.

Um momento marcante foi a hora em que uma das crianças colocou o livro no colo, acomodando-o de modo que pudesse melhor visualizá-lo, a educadora retoma os animais que fazem parte da história e eles vão imitando o som que cada um faz. Depois ela vai até a última página e questiona as crianças sobre a foto contida na contracapa do livro, fala o nome do autor, as características que ele tem. Uma das crianças pergunta: \_ *Por que ele usa óculos?* mostrando-se interessada em saber mais sobre o homem que inventou a história. Por fim, uma das crianças pega o livro da mão da professora, abre e vê o sapo, comentando empolgada: \_ *Olha o sapo!*

A professora dá o comando para que todos os alunos sentem em seus lugares nas classes. Por conseguinte ela preparou uma folha contendo o nome da criança, o nome da história contada, para que como registro, fizessem um desenho utilizando o giz de cera sobre a narrativa. Neste instante ela chama a atenção e fala que o registro é consequência, e não o foco principal.

A educadora disse que geralmente utiliza figuras para a contação de histórias, avental. Poucas vezes usa os fantoches, pois algumas crianças ficam mais entusiasmadas com os fantoches do que com a história.

Os trabalhos são focados visando o desenvolvimento da autonomia das crianças, algumas das atividades feitas por elas, são levadas para casa, para que os pais percebam a evolução do seu filho, outras vão construindo com materiais diversos e ficam na sala para exposição. Ela acentuou que as letras não é seu objetivo principal, na metade do ano em diante, vai trabalhar a letra inicial do nome de cada um.

Enquanto faziam o desenho, a professora foi perguntando o nome das cores que eram usadas e depois foi me mostrando alguns trabalhos que estavam sendo desenvolvidos com a turma sobre o projeto de literatura que a escola está trabalhando, as obras de Monteiro Lobato, os personagens do sítio do Pica- Pau Amarelo, enfatizando que os trabalhos são realizados gradativamente para que as crianças não cansem. Observou-se que a educadora aborda em seu planejamento a literatura, com dias e horários programados para isso. Alguns momentos ela trabalha a literatura em sala de aula, em outros na biblioteca. O projeto citado anteriormente, acontece em semanas alternadas para que os alunos tenham a oportunidade de conhecerem outras obras literárias, os registros são anexados em portfólio, e terminou suas explicações dizendo: *\_ Mais desenvolvo do que registro.*

## **2º Observação**

Dia 16 de Julho, 2018

Quantidade de alunos: 7

Espaço coletivo: Sala de aula

Livro literário: **Bebê Maluquinho e as formas geométricas** – (Ziraldo)

Sentados no tapete da sala, um ao lado do outro, as crianças aguardam o início da atividade. A professora se coloca em frente deles, todos ficam muito próximos e começam a olhar para baixo conforme a educadora ia colocando as figuras geométricas no tapete. Inicia a história questionando as crianças sobre o que o bebê poderia fazer com as formas expostas.

Antes mesmo da professora concluir a frase, algumas já tentavam adivinhar o que poderia ser feito com cada figura.

A professora com a história impressa, foi lendo sem o auxílio do livro, depois salientou que não tinha na biblioteca da escola esse texto literário e também não dispunha em seu acervo próprio.

Guarda-Chuva, balão, gravata, conforme a figura, formava-se diferentes desenhos, as crianças tentavam acompanhar o raciocínio da educadora, levantando hipóteses em cada figura que estava sendo mostrada.

A entonação de voz da professora é baixa, percebe-se que os alunos prestavam atenção, à medida que ela ia contando o desenvolvimento da história, ficavam calados, pois o tom de voz baixo e suave que ela tinha, fazia com que as crianças ficassem atentas e participassem mais da formulação de desenhos.

*\_ O bebe descobriu que as roupas tem forma de gente!* Nesse instante, a professora junta todos as figuras e vai perguntando o que é cada um dos objetos que foram formados pelas figuras nas suas cores, textura, quantidade e tamanhos. Algumas crianças se destacam e respondem rápido, todavia, outros ficam em silêncio pois a resposta já tinha sido dada. A educadora procura acentuar as formas geométricas que existem em cada imagem explicando por exemplo, que o guarda-chuva é a metade do círculo, que o sol, a lua, também se apresentam no formato de círculo, o travesseiro em seu jeito retangular e assim sucessivamente.

Após o término da história, ela pergunta de qual figura geométrica cada um gostou mais e as respostas foram variadas. Depois a professora deu a oportunidade para que todos tocassem nas formas geométricas, brincaram, mostraram uns aos outros e deram para a educadora guardar.

A atividade foi concluída com o jogo de encaixe, em que todos puderam inventar brinquedos novos, partindo das peças de montar.

## PRÉ I

Dia 18 de Junho, 2018.

Turno: Manhã

Espaço coletivo: Sala de aula

Quantidade: 19 alunos

Texto literário: **Cachinhos dourados** – (Leigh Hodgkinson)

A professora acomoda os alunos em rodinha e inicia a narrativa perguntando: \_ *Quem gosta de ouvir histórias?* As crianças em sua maioria respondem que sim. Depois de sentados, ela organiza-os de modo que possam visualizar melhor o livro, trocando alguns de posição, observa-se que a rodinha é feita em um edredom esticado no chão.

Antes de iniciar a atividade, a educadora enfatiza a importância de todos estarem atentos para ouvir. Começa mostrando a capa, a menina com cabelos cacheados dourados, enquanto isso, uma aluna diz: \_ *Igual os meus professora*, nota-se com esse comentário, que a criança fez uma associação de si com a personagem.

Durante a história, a professora faz interrupções para pedir silêncio das crianças, a obra é contada por meio de gestos, em que os pequenos erguem os olhos para visualizarem as imagens a fim de compreenderem como os acontecimentos vão se apresentando. Um menino prefere ficar de joelhos, alguns mexem as pernas, inquietos, outros revelam-se atentos com o que vão descobrindo. Neste momento, a docente acentua a importância de obedecer o papai e a mamãe, comportamento contrário que a personagem Cachinhos dourados demonstrava.

No momento em que a personagem prova do mingau dos ursos, a educadora esclarece para que procurem sempre assoprar o alimento quente antes de degustá-lo, em sequência, vai questionando às crianças para os fatos que vão ocorrendo, o ambiente em que se passa a história, depois lança a pergunta: \_ *Estão gostando da história?* fazendo gestos com o livro apoiado em seu colo, chamando a atenção de uma criança que está dispersa, depois disso fala: \_ *Querem saber da continuação da história?*

Ela vai lendo e mostrando as gravuras, fazendo pequenas paradas de modo que as crianças comecem a participar mais, surgem comentários como: \_ *Ela viu mingau! Eu gosto de mingau, minha mãe faz pra mim comer* - a professora ainda pergunta: \_ *Será que ela vai tomar mingau dos ursinhos?* \_ estimulando-as a refletirem: \_ *Será que podemos mexer em coisas que não são nossas? Entrar em uma casa estranha sem pedir permissão?* Muitos gestos com as mãos são levantados, observa-se uma interação entre eles e a história.

A professora continua e pede para que façam de conta que experimentaram o mingau dos ursos, uma menina põe a mão na língua para exemplificar que a comida estava quente e faz caretas, alguns olham com a boca aberta para as imagens. Na medida que a educadora vai mostrando os desenhos, outro menino põe a mão nos lábios admirado com o tamanho da cadeira que o pai urso tem. Por conseguinte, vão imitando a personagem, limpando as calças imaginando terem caído da cadeira, tudo sob o comando da docente.

De acordo com a história, a professora realiza muitos gestos, mostrando a barriga quando se tem fome, pedindo para que fizessem mímicas. A voz do urso foi dita de forma

diferente, com timbre grave, o que chamou a atenção dos pequenos, fazendo com que ficassem mais atentos.

\_ *Coitados!* A forma referida aos ursos fez as crianças pedirem para olharem mais depressa as imagens, já que primeiramente a professora contava a página e depois mostrava as gravuras. Alguns colocavam as mãos no rosto, imitando a fisionomia da professora, o olhar e a forma que conseguiram interagir nesse momento é marcante, pois muitos abriam a boca e balbuciavam: \_ *Ah!* mostrando-se surpresos no transcorrer da história. \_ *O que será que vai acontecer, gente? Será que eles vão ficar amigos? É tão bom ter amigos.* (Comentários da prof.).

As crianças seguram os cabelos espantados no momento em que a educadora muda a entonação de voz dizendo que a Cachinhos dourados se perdeu de novo, vai questionando às crianças se gostariam de ser amigos do urso bebê. Uma menina a ficar de joelhos, conta com os dedos o número de ursos que vê: \_ *um, dois, três.* Depois disso, a professora interrompe a história pedindo para uma menina sair da rodinha e sentar na cadeira, pois estava inquieta.

\_ *E assim acabou a história.* Por conseguinte a educadora aproveitou para questioná-los novamente sobre alguns comportamentos que as crianças não devem ter, como sair sozinhas, destacando que sempre devem sair acompanhadas de pessoas adultas, os pequenos faziam gestos com o dedo de negação, acentuando a reflexão positiva da professora.

Muitos interagiram, após o término da contação, algumas crianças mais espontâneas, relataram fatos que aconteceram com elas, fazendo ligação com suas vivências, como em um relato: \_ *Minha irmã tem 7 anos e minha mãe pediu para ela ir sozinha no mercado.* Aí a professora entrevistou dizendo ser perigoso sair sozinha tendo apenas sete anos. Muitos queriam falar, erguiam o dedo esperando chegar à sua vez para contar. Durante as falas das crianças foi enfatizado que somente quando crescerem é que estarão preparadas para saírem sozinhas.

As crianças se mostram participativas, embora a professora tenha chamado a atenção para as distrações que ocorreram. É realizado pelas crianças um desenho sobre a história, a educadora salienta que varia os momentos em que trabalha o livro de literatura, às vezes desenvolve atividades na sala com recorte e colagem, desenhos, outras na biblioteca, neste local, deixa-os livres para escolherem os livros e manuseá-los, depois pede para que recontem a história do jeito de cada um.

## 2º Observação

Dia 25 de Junho, 2018

Turno: Manhã

Quantidade de alunos: 14

Espaço coletivo: Biblioteca

Texto literário: **Responsabilidade** – (Cristina Klein)

As crianças entram na biblioteca, já orientadas sobre o que fazer, cada uma escolhe um livro que estão colocados nas prateleiras e depois sentam no tapete, uns sentam sozinhos, encostam-se na parede, com as pernas esticadas e o livro aberto entre as mãos, outros preferem fazer pequenos grupos, um aluno olha um pouco o seu, e já pede para o outro colega que está ao seu lado, mostrar o seu livro e os dois veem as imagens, comentando sobre os animais.

Nota-se que alguns não ficam muito tempo com o livro e já levantam para trocá-lo, a professora vai caminhando pelo espaço, procurando orientá-los sobre essa postura, questionando-os sobre o que estão visualizando nos livros. Um menino em frente a uma das prateleiras, escolhe a história e senta ali mesmo, ajeita o livro entre suas pernas e começa a folheá-lo com cuidado, buscando encontrar as pontas para mudar a página, uma criança senta ao lado dele e comenta sobre o que está vendo, ambos riem.

Outras duas garotinhas preferem os livros em formato de bichos com pelúcia, olham em cima da prateleira e depois sentam no tapete procurando mostrar aos que estão perto, as imagens fazendo-os colocarem as mão na página a fim de sentirem a textura macia contida na capa. Observou-se que grande parte gostam de pegar os livros brinquedos pois são chamam mais a atenção deles, por seu formato, evidenciando-se que o objetivo principal da literatura é despertar a vontade, o gosto em ler.

As crianças fazem comentários sobre os livros, interagem uns com os outros, buscam entender o que está acontecendo na história, visualizando as imagens, algumas inventam o que a personagem poderia estar falando, fazem caretas, pegam o livro e mostram para aqueles que estão próximos o que estão vendo, a professora deixa-os à vontade para que troquem, manuseiem e comentem sobre as histórias.

Um menino ajuda o outro a manusear o livro, e fala: *\_ Olha isso!* A maioria das crianças ficam no tapete, olhando as imagens, outros dois ainda se encontram na frente da prateleira, conversando sobre as ilustrações que mostram algo sobre os macacos. É interessante destacar

o quanto colocam as mãos sobre as imagens. Um menino pega o livro brinquedo e o abraça de modo a sentir sua textura, outro menino ri da atitude do colega.

As expressões faciais das crianças revelam-se alegres, estão empolgadas com o que veem, fazem caretas cômicas, outros ficam mais sérios, encostados nas paredes, com as pernas esticadas e o livro de literatura no colo, uma garotinha pega o livro e segura-o com as duas mãos, levando-o para frente dos seus olhos. O menino que está ao seu lado, deita-se no chão esticado e coloca o objeto à sua frente, com os braços apoiados e começa a folheá-lo.

Nesse momento, uma menina levanta do tapete, vai escolher outro livro e fica de pé, olhando-o, enquanto outros dois meninos permanecem sentados em frente da prateleira, interessados na mesma história. A professora, apoiada sobre uma das estantes, observa todas as ações das crianças, uma menina se aproxima dela e pede informações sobre a história. A educadora folheia o livro junto com ela, explicando o que pode estar acontecendo. Depois, a garota se vira para traz a fim de buscar outros.

A professora pede para que todos levantem e coloquem os livros nos lugares para a realização da próxima atividade, algumas crianças esquivam-se em guardar, outros vão se aproximando dela e posicionando-se no círculo. A educadora senta com uma quantidade de livros nas mãos e vai colocando-os no tapete, ao centro, com o propósito de todos visualizarem os exemplares. Depois disso, ainda pede para que alguns guardem os livros, frisando: *— Lembram do nosso combinado, olhou o livrinho, trocou com o colega, agora, guarda.*

Depois de um tempo, quando todos já estão postos em forma de círculos, ela pede para que cruzem as pernas e prestem atenção. A professora disponibiliza vários livros pedindo para que escolham um para ela contar a história. Para a escolha, orienta que levantem o dedo. O livro escolhido foi: **Responsabilidade** - da coleção: Valores para a vida toda.

Antes de iniciar a história, a professora levanta os conhecimentos prévios dos alunos, perguntando se sabem o que significa ter responsabilidade, ser responsável. Uma criança fala: *— É quando a gente pensa em uma coisa e vai lá no espaço!* Neste instante, explica o termo, com exemplos de ações que acontecem no cotidiano das crianças, a maioria procuram dizer que tem determinadas ações, como, cuidar para o livro não rasgar, ajudar a mamãe em casa, molhar as plantas.

As meninas participam mais, salientando que ajudam as mães a lavarem a louça, fazer comida e arrumar toda casa. A professora se espanta e elogia as meninas que interagem com o assunto do livro. A maioria das crianças falam junta, e a mediadora vai fazendo intervenções, reafirmando a importância de cultivar a responsabilidade e falar um de cada vez. Durante a

história, pergunta o que a protagonista faz, questiona suas ações, mostrando para as crianças as imagens, bem como, as atitudes do menino, personagem principal.

\_ *Ser responsável é cada um cuidar das suas coisas, guardar seus materiais*, retomando como deve ser as atitudes no ambiente escolar. Dois meninos esticam-se no chão e apoiam as mãos em baixo do queixo e ficam olhando para o livro, admirados, outras duas meninas ajoelham-se. Poucas crianças saem do círculo e são chamadas a voltarem para seus lugares. A professora pergunta se gostaram da narrativa, realçando a importância de cada um fazer a sua parte para ter responsabilidade. Dessa forma, o momento na biblioteca termina, em filas voltam para a sala de aula e desenham suas atitudes responsáveis.

## MATERNAL I

Dia 18 de Junho, 2018.

Turno: Manhã.

Espaço coletivo: Sala de aula.

Quantidade: 13 alunos

Textos literários: **O cachecol da Abelhinha** – (Coleção bicho esperto)

**As coisas que eu amo na escola** – (Trace Moronei)

Ao entrar na sala de aula, a professora apresentou-me aos alunos, dizendo o meu nome e que iria observá-los como se comportavam durante a história que ela ia contar. As crianças estavam sentados no chão. É uma sala ampla, bem ventilada e iluminada. Na entrada da sala, logo mais à frente, encontra-se uma mesa alta de concreto retangular, onde são guardados os materiais da professora, e objetos que ela utiliza em seu trabalho com os alunos. Logo abaixo estão colocadas as caixas de camisa onde encontram-se os materiais de uso pessoal das crianças, como cola, tesoura, papel ofício, lápis de cor e giz de cera.

Observa-se também dois armários abertos, um à esquerda da sala e outro ao fundo, onde ficam os brinquedos aos quais eles têm acesso diário: peças de montar, jogos de encaixe, bonecas, carrinhos. As classes estão dispostas uma ao lado da outra de forma retangular, e a frente, estão pendurados os varais com as atividades feitas pelas crianças.

Inicialmente a professora pediu para as crianças se posicionarem perto dela. Nesse dia, 10 alunos estavam presentes, duas crianças ficaram sentadas no colo dela, choravam que queriam ir para casa. Depois de acalmá-los ela pediu que escolhessem qual livro contaria primeiro. Fez uma pequena votação e o escolhido foi: *As coisas que eu amo na escola*. A educadora foi contando a história fazendo outra entonação de voz, timbre ora leve, ora agudo,

mostrando as gravuras com o livro aberto para elas, ficando ao lado, de modo que todas pudessem visualizar as imagens.

Um menino fica de joelhos, neste momento, ela leva o livro mais abaixo para que todos percebam o que está acontecendo na história, olham atentamente, depois exclama: *\_ Eu amo aprender coisas novas na escola, e vocês?* As crianças respondem que sim, em coro. Conforme ia lendo, retomava com eles o que aprendiam de novo na escola, questionando-as: *\_ Será que essa turma é parecida com a nossa?* As crianças olham atentas para o livro situado logo acima dos olhos deles, adoram ver as imagens. É relevante dizer que a professora ia contando a história procurando olhar para cada criança, com olhos focados em cada uma, de modo a conseguir cada vez mais a atenção delas.

Depois que terminou de contar, as crianças puderam pensar o que faziam na escola que pudessem ser identificados com o que a turma de personagens também fazia, como brincar, cantar, fazer amigos, a professora foi dizendo todas as coisas boas que tem na escola e depois deu a oportunidade para que tocassem no livro, acentuando os cuidados com o manuseio.

De repente ouve-se: *\_ Conta mais outra.* Ela entrega o livro para uma menina que abre o objeto e começa a recontar a história do seu jeito, com sua linguagem ainda em fase de desenvolvimento. *\_ O que o menino fazia fora da escola?* Uma outra aluna simula, colocando sua avó como personagem, dizendo que: *\_ Ele foi jogar, brincar com a vovó e o cachorro.* A professora explica em voz baixa que a menina sente falta da avó que está hospitalizada, revelando as relações que a criança fez com a história e suas vivências, mostrando a importância do mediador e do papel que a literatura tem para a formação da criança, sua forma de emocionar, sensibilizar e envolver.

Na segunda narrativa, *O cachecol e a abelhinha*, as crianças mostraram-se interessadas, a professora buscou mudar a sua entonação de voz, erguendo o livro e mostrando para as crianças as imagens contidas, imitando o barulho da abelha: *\_ Zzzzzzzzzzzz*, pedindo para que imitassem o som. Elas conseguem perceber a diferença entre a professora e a personagem devido a forma que vai mudando a entonação, levando às crianças a se concentrarem cada vez mais.

Com o dedo, tocam as imagens, percebem que no livro tem duas linguagens, a verbal em que a professora com o seu dedo vai mostrando as letras, e as imagens, que também falam. Em alguns momentos sua forma de relatar é diferenciada, conta a história sem ler, tem domínio dos fatos que acontecem, o que chama a atenção dos pequenos. Faz uma pausa, perguntando: *\_ Quando devemos usar cachecol?* buscando associar os objetos da história com a realidade da criança.

Depois repete o que fez com a primeira história, pede para os alunos olharem o livro, vai passando para que todas manuseiem e possam assim recontar a história, lembrando dos fatos, aprimorando a oralidade. A educadora faz uma votação perguntando qual história mais gostaram e se gostam de ouvir historinhas, eles respondem positivamente e começam a imitar os personagens da última história, a minhoca, o sapo, a joaninha, a abelhinha, coelho, a aranha e por conseguinte cantam a música da dona aranha, fazendo gestos, utilizando a parede da sala como espaço para o movimento.

São nesses momentos que os indicativos das crianças nos dizem sobre o trabalho realizado pelo professor. Com o retorno delas, é possível perceber quando as ações fazem sentido e trazem contribuições expressivas a elas.

## **2ª Observação**

Quantidade de alunos: 10

Turno: Manhã

Espaço coletivo: sala de vídeo.

Texto literário: **Yasmin** – (autor anônimo)

A professora organiza as crianças em filas e decide ir para a biblioteca com eles, no entanto, chegando lá, não se pode realizar a atividade neste espaço, pois estavam instalando a TV para assistirem a Copa. Então, ela pediu para que os alunos a acompanhassem até a sala de vídeo, local reservado para filmes, contendo uma pequena prateleira, com alguns livros guardados.

A educadora, pegou livros da prateleira, sentou com os alunos no chão, e começou falando dos cuidados com o livrinho, distribuindo-os no círculo para que manuseassem à vontade. Eles mostraram-se fascinados, olhando as capas, abrindo o livro, folheando e visualizando as páginas. A docente buscou interagir-se com eles, fazendo comentários de uma forma contagiante: \_ *Que legal! olha o que tem aqui* - dirigindo-se para uma criança específica.

Elas foram participativas e ficaram fascinadas com as imagens dos livros, do dinossauro, sapo, princesas. Um menino veio até mim e me mostrou o desenho do jacaré, outro do dinossauro, da onça pintada, observou-se o encantamento deles, ficaram curiosas e folheavam as páginas para saber as imagens que vinham depois.

A posição das crianças é de estarem sentadas à vontade no chão, sem colchonete, ou tapete, umas preferiram ficar ajoelhadas, outras deitaram-se no chão, pegaram o livro, e começaram a visualizá-lo. As descobertas foram muitas, mostravam com os dedos o que

estavam gostando mais, a professora foi fazendo intervenções, destacando o título do livro que escolheram, começando a ler a primeira página para alguns. Um menino perguntou: *\_ O que é isso?* Ela antes de responder, perguntou o que ele achou da imagem, instigando-o.

*\_ O que você está olhando amor?* Uma menina segurou o livro no colo, olhava para a professora atenta respondendo: *\_ A chapeuzinho vermelho indo para a casa da vovó.*

Depois do tempo cedido, ela fez uma votação do livro que mais gostaram para realizar a leitura a eles, um menino pegou o livro da mão dela, fazendo sua escolha, porém, os demais escolheram o livro Yasmin, da coleção princesinhas.

A professora iniciou a leitura com entonação de voz agradável, e as crianças foram podendo ver as imagens juntamente com a narração dela. Depois, questiona sobre a história, ambiente, personagens, e sobre existência de um tapete voador, que chamou a atenção das crianças.

Depois destacou que nem sempre faz registros em folhas, muitas vezes, proporciona momentos em que eles estejam em contato com os livros, a vontade, manuseá-los, interagindo assim com o objeto, a fim de despertá-los para o interesse, sem imposição.

## MATERNAL II

Dia 20 de Junho, 2018

Quantidade de alunos: 12

Turno: Tarde

Texto literário: **Bonecas matriochkas** – (Corinne Demuynck – ilustradora)

A professora começou chamando as crianças para fazerem a rodinha, foi organizando-as para que todas ficassem uma ao lado da outra em posição confortável (perninhas de índio), um menino que dormia no cantinho da sala em um colchonete, acordou, se levantou e foi sentar-se na cadeira, logo depois uma funcionária veio buscá-lo para fazer o lanche. Ela sentou-se com eles para o início da experiência com a leitura.

Antes de começar, explicou que as bonecas *matriochkas*, fazem parte do folclore, das pessoas que residem na Rússia, país em que está sendo realizado a Copa do Mundo de futebol, situando-se para que as crianças entendessem o motivo da escolha daquele texto. Fez um combinado, dizendo que contaria e depois mostraria as imagens a eles. Conforme foi narrando, muitos gestos fazia, entonação de voz diferente, aguda, alta o que foi prendendo a atenção das crianças, que observavam ouviam a história atentamente.

Durante a história, elas procuravam adivinhar o que podia acontecer, a professora foi questionando-os a todo momento, perguntando. Ela faz barulhos (onomatopeia) para imitar o barulho da porta, isso faz com que os olhos das crianças ficassem arregalados diante do suspense: \_ *Quem estava na casinha?* O livro é colorido, com formato de boneca, alto e achatado nos lados. Conforme foi se desenvolvendo os acontecimentos da história, a professora ia numerando os objetos que iam aparecendo. Um menino, virou a cabeça de boca aberta, mostrando com o seu dedo o pote que estava desenhado no livro. Um mexiam a cabeça para os lados curiosas de modo a imitar e não perder nenhum movimento feito pela professora.

Durante a atividade, a educadora utilizou palitoches das bonecas *matriochkas* como recurso lúdico, representando as personagens russas, foi mostrando com a mão às crianças, palavras e o local em que estava lendo, de modo a situá-las pudessem ir diferenciando as imagens do código escrito.

Foi questionando o trabalho das personagens, enquanto isso, as crianças tentavam responder pressupondo o que ia acontecer. Eles mostraram-se participativos, e notou-se que apreciam ouvir histórias. Ao final, começaram a confecção das bonecas *matriochkas*, utilizando balão, jornal, cola, etc, um trabalho que ia se desenvolver ao longo da semana.

A professora fez uma observação dizendo que também utiliza fantoches, mas procura não utilizar o livro quando usa este recurso, pois eles não prestam atenção na história e sim nos fantoches, por isso, quando não usa fantoches, é o livro o objeto fundamental de seu incentivo pela leitura.

## **2º Observação**

23 de Junho, 2018.

Quantidade de alunos:13

Turno: Tarde

Espaço coletivo: Sala de aula

Texto literário: **Galinha Filo** – (Mandy Stanley)

A professora vai chamando o nome de cada criança e aos poucos vai compondo a rodinha para o início da história, todos vão se posicionando no chão com as pernas cruzadas. A professora senta, ergue o livro e mostra para eles destacando a capa, o título, perguntando se elas conhecem a galinha Filó, mostra a gravura e as crianças respondem em forma de risos.

As personagens da história são animais, o que chama a atenção dos alunos, a educadora vai narrando e imitando o som que eles fazem, mostrando as gravuras, ela em alguns momentos interrompe a contação para reorganizá-los na rodinha, pois alguns se mexem muito e vão saindo dos lugares.

Pode-se perceber que nessa faixa etária, o uso de livros literários em que as personagens são animais, fazem as crianças sentirem-se mais interessadas, embora não seja um livro de fábulas, a maneira que a professora conta, envolve e contribui na formação de futuros leitores, notou-se um equilíbrio das experiências que elas tem sobre os fatos que ocorriam na história.

A entonação de voz ajuda muito a prender a atenção das crianças, que riem com os personagens, a educadora movimentava a cabeça, mexe com os olhos, as mãos, com os dedoches dos bichos, sua linguagem corporal faz eles interagirem com o texto, mostrando-se motivados e respondem as perguntas sobre a galinha, suas características, que alimentos são feitos com o ovo, acentuando a importância de preservar as amizades, dividir o que se tem e ajudar sempre. No final da atividade, eles fizeram o ovo da galinha com massinha de modelar.

## MATERNAL II

Dia 20 de Junho, 2018

Turno: Tarde

Quantidade de alunos: 15

Texto literário: **Guto vai à escola** – (Kant Petty)

Quando entro na sala, a professora me apresenta aos alunos, todos já estão sentados nas cadeirinhas em forma de roda, ela posiciona-se em frente, para que todos possam vê-la e inicia a leitura da história. Neste momento três alunos começam a sair da roda, ela pára e coloca-os novamente, chamando atenção para que permaneçam quietos e sentados.

Por conseguinte, vai mostrando as cores do livro, a capa, o personagem principal, fala da autora, do ilustrador, aí diz: *\_ Vamos ver o que o Guto faz? Ele gosta muito de ler, vai à escola... olhem como ele se veste!*

As crianças fazem gestos, uns levantam da cadeira, olham para as imagens do livro, outros não, se dispersam, observa-se que quem está sentado próximo a ela, se envolve mais na leitura, apesar de sua boa entonação de voz e vontade em narrar, não consegue prender a atenção de todas as crianças.

Uma menina, acredito que para chamar a atenção da docente, se joga no chão, levanta e sai, começando a montar as pecinhas que estavam na classe. Enquanto isso, a professora foi

instigando as outras sobre o que o personagem Guto fazia na escola. Ela tentava provocá-los fazendo-os perceber os fatos que estavam acontecendo: *\_ Olhem aqui, o que ele está fazendo!*

Algumas fazem gestos com as mãos querendo pegar o livro, outros não. Ela pausa a contação e me diz que estão muito agitados, que a turma é complicada de trabalhar, interrompendo esse momento. Observa-se que há um esforço da professora, porém, não está conseguindo envolvê-los, com dificuldades no domínio da turma.

*\_ O que será que ele aprendeu na escola? Falem para a professora, olhem aqui!* Ela levanta o livro acima de sua cabeça, vai narrando e depois mostrando as figuras para aqueles que ainda permanecem bem próximos, alguns se retiram e começam a brincar com as peças colocadas nas classes, outros dois se espicham no chão e olham pra mim, querendo minha atenção.

A professora questiona as crianças sobre cada objeto da história, para que serve, porque precisamos deles, um exemplo, foram as nuvens, onde ficam, como são, os afazeres das personagens, em especial do Guto, como é sua rotina e compara com o dia a dia das crianças, que também como ele, vão à escola, depois voltam para casa. A educadora vai contando a história com dificuldades em obter a atenção de todas as crianças. *\_ Olhem aqui o que o Guto está fazendo, quem saiu depois com a mãe fazer compras?* Poucas respondem dizendo ser o Guto, uma menina associa, dizendo que vai com a mãe ao mercado também.

Observa-se que a professora busca usar o personagem do livro como modelo para que as crianças tenham um comportamento semelhante ao dele, todavia, poucos ouvem, pois usam o chão para brincar, o que faz ela parar de contar, não conseguindo terminar a leitura.

Um pequeno grupo aproxima-se para ver as imagens, pois a professora ainda mantém o livro aberto, ela levanta e tenta reorganiza-los novamente como última tentativa, entretanto, não consegue a atenção de todos. Depois faz perguntas sobre a história, mesmo sem tê-la terminado: *\_ Ele mora sozinho? Que história a professora contou?* Ela mesmo responde: *\_ A história do Guto e seus amiguinhos.* Depois pediu para que todos ilustrassem a história, retratando o que a personagem fazia.

## **2º Observação**

Dia 23 de Junho de 2018

Espaço coletivo: sala de aula

Turno: Tarde

Quantidade de alunos: 12

Texto literário: **Os três porquinhos.** (Nandika Chand)

Sentados, em forma de círculo ao chão, a professora inicia a história. As crianças ficam em silêncio, além da pesquisadora, a coordenadora pedagógica da escola também se faz presente, para acompanhar o andamento da experiência com a leitura que a professora vai proporcionar.

Como recurso lúdico, são utilizados palitoques, que identificam os porquinhos, a casinha construída por cada um e o lobo. A professora coloca uma casinha de papelão coberta por um tecido de tnt com bolinhas coloridas e fica atrás para contar às crianças.

As crianças observam atentamente a professora que conta a história mudando sua entonação de voz, esforçando-se para fazer com que gostem de ouvir a narrativa, alguns se mostram curiosos em saber quem está por trás do tecido, olhando por cima, para os lados na tentativa de visualizarem a professora.

Mediante o desenvolvimento dos fatos, a educadora vai pedindo a eles que imitem o lobo assoprando as casinhas de palha e de madeira, nota-se que todos participam, envolvem-se com esse comando. A professora estica suas pernas e começa a mexê-las quando o lobo começa a aparecer, algumas crianças por sua vez, colocam a mão no rosto surpresas, movimentam a boca, tentando também imitar o lobo. Observa-se que nesta experiência os pequenos mostram-se mais envolvidos com a atividade da educadora.

A professora vai mostrando as casinhas, com o uso do material concreto, contando sem interrupções na medida em que a maioria estão concentrados. Observa-se que duas crianças levantam e querem tocar os palitoques que despertam o interesse delas.

Depois, os pequenos são questionados sobre o material que foi usado na construção das casas: *Porque a casinha de tijolos não caiu? Qual material utilizado?* A ordem que cada uma apareceu na história, e foram respondendo entusiasmados. Logo mais, fizeram desenhos sobre o conto clássico dos três porquinhos.

Pode-se perceber nesta experiência com a leitura, que quanto mais diversificadas e permanentes as possibilidades de acesso aos materiais e recursos que envolvem as histórias, com criatividade, tanto maiores serão os estímulos e as oportunidades de reflexão que o livro literário traz para a compreensão da realidade.

## MATERNAL I

Dia 21 de Junho, 2018

Turno: Tarde

Quantidade de alunos: 11

Texto literário: **A Bola Quiquica** – (Ziraldo)

Inicialmente a professora fez a apresentação da pesquisadora, depois foi organizando as crianças para que pudessem ouvir a história que ia contar. Sentaram-se nas cadeiras dispostas ao centro, juntamente com as mesas em formato quadrangular. Começou com o objeto desenhado da bola em material eva, verde com detalhes amarelos, simbolizando as cores da bandeira do Brasil, mostrando para as crianças, a bola do bebê da história, referindo-se ao título do livro com o nome do autor.

A professora em pé diante deles, todos levantam os olhos para o início da narração, um aluno pega a bola desenhada na classe, e fica com ela na mão, enquanto isso a professora mostra as gravuras dos personagens feitas em papel cartaz em especial do bebê, deixa-os sobre a mesa para que possa acrescentá-los durante a leitura.

O livro literário escolhido é adequado a faixa etária e chama muito a atenção pelo seu formato pequeno, diferente, e a do bebê, personagem que faz associação com a infância. As crianças atentas, olham para o livro, com as mãos apoiadas no queixo, olhos fixados na professora, que vai contando a história com boa entonação de voz, muda seu timbre dependendo da ação do personagem, realizando contagens.

Apesar de alguns começarem a dispersar-se, ela não para a história, o que é relevante, pois aos poucos, aqueles que estavam distraídos, foram novamente se concentrando nos gestos da educadora, e nas gravuras que usava para ilustrar os acontecimentos. Alguns pegavam os fantoches nas mãos e começavam a movimentá-los sobre a mesa, a professora, entretanto, observava, sem interferir de modo a não perder o foco da narrativa.

Muitas crianças mostram-se interessadas, são ainda pequenas e precisam constantemente de estímulos para desenvolverem-se. A professora possui um auxiliar, pois tem um aluno com necessidades especiais na classe, Síndrome de Down. Ela vai narrando na medida, em que todas observam atentas, vai mostrando as gravuras a elas, pedindo a participação, perguntando quantos amiguinhos o personagem tem, proporcionando a noção de quantidade, fazendo-as interagir no momento em que pede ajuda a elas para realizar a numeração dos personagens.

A professora utiliza-se da linguagem corporal para contar a história, as crianças colocam o dedo na boca, levantam a cabeça para visualizar o livro tentando responder sobre os acontecimentos. Ela instiga-os para que contem o que o bebê fazia com a bola, associando com o assunto da Copa do Mundo, realçando ser o objeto principal que tem no jogo.

Observa-se a sala bastante enfeitada, com bonequinhos de jogadores colados nos vidros da sala, no varal, estão presos trabalhos das crianças relacionado com o futebol.

– *O bebê maluquinho queria ter amigos para jogar bola* – comenta a professora, questionando-os se é bom, e é legal convidar os amigos para jogar bola, aprender a dividir os brinquedos, em uma fase em que o egocentrismo está a presente. Depois, a educadora faz com que todos manuseiem o livro e observem as imagens contidas na história que ela contou.

Por conseguinte, deu uma folha sulfite com o desenho da bola para que ilustrassem a história dentro do círculo, interagiram com a atividade e o livro a todo momento, permaneceu junto com as crianças na classe.

O contato da criança com os materiais de leitura, revela-se necessário, é algo que deve acontecer o mais cedo possível, para que, por meio dessas experiências, a criança possa conhecer, adquirir interesse e prazer pela leitura, partindo do livro literário.

## **2ª Observação**

Dia 25 de Junho, 2018

Quantidade de alunos: 13

Turno: Tarde

Espaço coletivo: Sala de aula

Texto literário: **Os dois Pandas** – (Nandika Chand)

Com os fantoches, a professora inicia a experiência com a leitura, com entonação de voz grave, as crianças sentadas nas cadeiras, junto as classes, buscam olhar para a docente que encontra-se na ponta da mesa, um lugar em que todos podiam vê-la. Elas mostram-se mais agitadas do que na primeira observação, muitas interrupções foram acontecendo durante a exibição da narrativa.

Foi feito o comentário da autora do livro, e, depois, rapidamente foi colocando os fantoches nas mãos, abaixada de joelhos, fazia a leitura da história, narrando os acontecimentos. Os personagens são animais, de interesse das crianças, todas as vezes que deixava os fantoches sob a mesa, uma criança pegava e começava a brincar, desviando-se de certo modo da escuta.

A professora, subitamente, parava de contar e chamava a atenção para que elas não se desentendessem e não pegassem os bonecos até o término da leitura. Uma menina se aproxima dela e começa chorar querendo um boneco, ela interrompe, e pede para a garotinha esperar, observa-se que a leitura da professora, foi obtendo momentos de avanços e regressos, em que grande parte das crianças não estavam demonstrando interesse pela escuta da história, e sim pelos fantoches. Depois, a professora resolveu fechar o livro e ficar somente com os bonecos, mostrando domínio do que contava, mesmo assim, os pequenininhos dificultaram o término da leitura pelo motivo de quererem os fantoches.

Pode-se afirmar que a educadora esforçou-se, referindo-se a história de diversos modos. Foi destacado o bambu como alimento dos ursos pandas e o livro foi aberto para que as crianças pudessem conhecer a planta, uma menina tentou colocar um fantoche em uma de suas mãos, a educadora continuava contando, mexendo os bonecos, depois tirou da suas mãos os dois pandas, que eram gêmeos, pegando outros bichos, o macaco, coruja, papagaio, utilizando-se das onomatopeias para representar a linguagem dos animais.

Verificou-se que a mediadora ficou um pouco ansiosa, querendo terminar logo a narrativa, pois alguns não estão envolvidos, ela fez tentativas, levantando em pé, indo ao encontro deles para mostrar o livro de perto. O material é bem ilustrativo, adequado para a idade das crianças, foi mostrando as figuras e explicando sobre a importância de dividir as coisas como os ursos fazem.

### **Memória do Berçário**

Dia 22 de Junho, 2018.

Espaço coletivo: Sala de aula

Turno: Tarde

Quantidade de alunos: 15

### **Manuseio com os livros brinquedos**

A expectativa era grande para o início da observação. Minha entrada na sala começou às 13h30 minutos, horário em que estão mais ativos. Minha presença chamou a atenção das crianças que estavam brincando, a professora disse meu nome e depois eles continuaram suas atividades. A rotina no berçário, acontece de maneira diferenciada, precisando respeitar sempre o ritmo, o tempo, os espaços e as necessidades de cada pequenininho.

Observou-se que uns ficavam em grupos, outros espalhados pela sala, que é ampla, arejada e confortável para eles. Quatro pequenos brincavam nos objetos de plásticos, colocados na sala, escorregador, piscina de bolinhas e túnel.

Adoram ouvir os barulhos que fazem com os objetos, erguem as caixas de plástico e soltam, somente para ouvir o som que os objetos tem. Uma menina senegalesa ficava no carrinho, a professora explicou que ela tem uma rotina diferenciada, fica no carrinho até as 14 horas vendo televisão, e depois é trocada, posta para dormir assim como os outros, e mais tarde quando acorda, começa interagir com as outras crianças. Se não acontecer isso, chora a tarde toda. Há músicas na sala da galinha pintadinha sendo tocadas diariamente. Depois das 14 horas, fazem a hora do sono, então, a experiência com a leitura deve acontecer antes de dormirem.

A professora sente dificuldades em organizá-los na rodinha, ainda são muito pequenos. Segundo a educadora, combinados são trabalhados diariamente, intervenções são feitas quanto ao comportamento e a forma de relacionarem-se. Ainda estão descobrindo formas de convivência, passando por fases, como a mordida, o egocentrismo, sendo preciso estar atento e intervir o tempo todo nas atitudes deles.

Ela com entonação alta, chama-os para que sentem-se perto. Umas obedecem e sentam próximas, duas crianças ficam no colo dela, outras permanecem nos brinquedos, como piscina de bolinhas. A educadora deixa-os a vontade nesse momento, explica que os livros de literatura para o berçário são diferenciados, com material mais forte, de pano, álbuns, coloridos, com tamanhos diferentes, formatos de bichos e musicais. A professora acentua que estão iniciando a aprendizagem de cuidados com os objetos, tudo é descoberta, e precisa de intervenção.

A professora separou os livros que são apropriados para a faixa etária dos dois anos e espalha-os sobre o colchonete em um cantinho da sala o qual reserva para esses momentos. A maioria mostram-se interessados em manusear os livros, pegam, a até disputam o mesmo, dois seguram o livro, um em cada parte, puxando-o para si, de forma a tê-lo. A educadora chama a atenção para os cuidados, explicando que um tem que esperar o outro ver e depois pegar.

A linguagem está sendo desenvolvida gradativamente, alguns a professora entende pouco, porém, todos buscam comunicar-se a seu modo, utilizando para isso também a linguagem corporal, sendo expressivos, pegando a docente pela mão para mostrar algo e resolverem os conflitos.

De acordo com a observação realizada no berçário, pode-se afirmar que a leitura proporciona diversos benefícios nas fases da vida, ler para os pequenos nos primeiros anos é de extrema importância para o desenvolvimento. Para as crianças, nesse período, os mais indicados são os livros de pano, que podem ser adotados como objetos de transição, a leitura deve ser

entoada, acentuando as palavras e explorando as ilustrações e o mediador, por mais que encontre dificuldades, precisa envolver todas as crianças nesses momentos de interação com o livro.

Sendo assim, a escola é o professor que faz esse papel, já que no ambiente familiar muitas crianças não tem acesso aos livros de literatura, são poucos os momentos proporcionados, o que acentua o trabalho do mediador, como formador de leitura, desde os primeiros anos de vida.

Observou-se, que a professora busca estimulá-los, proporciona momentos de contato com os livros, depois que ela os coloca espalhados no colchonete, uns escolhem o qual chamou atenção e saem em outro canto, sentam e começam a tocar no livro, embora que ainda de forma descuidada. Para duas crianças que estão em seu colo, ela questiona sobre as ilustrações, uma fala: \_ *Sapo* - o que mostra a ocorrência de um envolvimento com a literatura. Dois pequeninhos, sentam-se com as pernas entreabertas e colocam o livro aberto entre elas, outros preferem deitar-se e olharem o livro, os que estão próximos da professora, vão sendo incentivados a dizerem o nome dos animais que estão visualizando.

Um pequeno grupo, transita pela sala com o livro na mão, a educadora começa a cantar à música do Sítio do Seu Lobato, simbolizando os animais que alguns estão vendo nos livros, como, vaquinha, porquinho, cachorrinho..., a canção também mostra a interação que está sendo realizada, como o projeto de literatura da escola, o Sítio do Pica Pau Amarelo, de Monteiro Lobato.

A maioria das crianças concentram-se na música que a professora está cantando, uma menina ainda permanece no carrinho assistindo, outros se espalham pela sala para brincar, e alguns ficam com a professora para cantarem. Sem as crianças perceberem, a professora usou a música para melhorar a experiência com a leitura proporcionada às crianças, embora nem todas tenham ficado perto dela. Os que ficam próximos, perguntam sobre os desenhos que veem, onde geralmente são animais. Depois vão se dispersando mais e a educadora vai finalizando a atividade, a hora do sono chega e todos vão se acomodando para dormir.

MATERNAL I

Dia 23 de Junho, 2018.

Quantidade de alunos: 14

Turno: Tarde

Espaço coletivo: Sala de aula

Texto literário: **Dia a dia no ninho** – (Coleção Galinha Pintadinha)

A professora começa apresentando-me a turma. Para a prática leitora, organiza as crianças sentadas, uma ao lado da outra, de frente para ela de modo que olhassem para cima em direção ao livro, que já se encontrava aberto para a história começar. \_ *O que é um ninho?* Eles são questionados sobre os fatos que estão acontecendo, a professora vai contando e em alguns momentos pergunta às crianças sobre o que está lendo. As respostas são dadas em conjunto, em coro.

Algumas fazem mímicas, imitando a galinha no ninho, mostrando com as mãos as ações do pintinho, toma banho, alimenta-se, passeia, fica com a mãe no ninho. Nesse momento, a mediadora se aproxima mais das crianças, ajoelhando-se, começa a questioná-las novamente, elas procuram responder, e junto do livro, vai explicando os acontecimentos de modo diferente, para que entendam melhor a história, com olhares atentos vão seguindo os gestos, evidenciando que é por meio das vivências literárias, que as crianças constroem e constroem suas atitudes leitoras, ampliando suas possibilidades de desenvolvimento, visto que, oportunizar esses momentos, podem fomentar e colaborar para a formação do sujeito leitor desde a primeira infância.

Com a massinha amarela, a professora realiza o seguimento da atividade, pedindo para que façam os ovinhos do ninho da galinha, vai perguntando: \_ *Onde nasce o pintinho?* Provocando maior interação entre elas: \_ *Quem sabe fazer?* Provocando-as para o início da atividade. \_ *Que cor é essa massinha?* Elas mexem com as mãos e começam a confeccionar os ovinhos.

Com essa observação, é possível enfatizar que os momentos de experiências com a leitura na Educação Infantil constituem-se como possibilidades para apropriação de conhecimentos pelas crianças, seja na audição, na linguagem, abrangendo também estímulos para o desenvolvimento da coordenação motora.

## **2ª Observação**

Dia 25 de Junho, 2018.

Quantidade de alunos :10

Turno: Tarde

Espaço coletivo: Sala de aula

Texto literário: **Eu amo minha mamãe** – (Igloo Books)

Sentados nas cadeiras, em classes, um ao lado do outro, os alunos direcionam seus olhares para a professora, que em pé, abre o livro e começa a mostrá-lo, lendo inicialmente o título e perguntando sobre o personagem principal, o coelho. Todos ouvem atentos a história, embora alguns se mexam, deitando a cabeça sobre a classe, ficam olhando as imagens e ouvindo a voz dela, que é suave e calma.

Na medida que o coelho aparece, as crianças são convidadas a imaginar o quanto o pelo do animal é macio e em como é bom brincar com a mãe. Depois de concluir a história, é distribuído a elas bolinhas de algodão, para que sintam a textura macia, associando ao pelo do coelho. Logo em seguida, entrega aos alunos um desenho com a imagem do animal, e pede para que cole pedacinhos de algodão em cima dele.

A professora vai elogiando as crianças enquanto fazem o registro do texto, explicando quando trabalha os animais, busca trazer bichos de verdade. Falou que um dia, trouxe um pintinho, e em outra ocasião, já havia trazido um coelho, na semana da Páscoa, elas ficaram fascinadas com os animais. Ainda explicou, como as outras professoras das turmas do maternal, que não trabalha fantoches junto com o livro de literatura, pois os alunos não prestam atenção na história. Quando utiliza os bonecos, faz uso da linguagem oral, sem a presença do livro.

## PRÉ I

Dia 23 de Junho, 2018

Quantidade de alunos: 20

Turno: Tarde

Espaço coletivo: sala de aula

Texto literário: Memórias de Emília - **O dia em que o Visconde nasceu.** (Monteiro Lobato)

A professora desenvolve a leitura visando dar continuidade ao projeto de literatura que a escola está desenvolvendo durante o ano, e começa a história de forma diferente, sem o livro, com o domínio da narrativa, vai oportunizando às crianças instantes prazerosos com os personagens do Sítio do Pica-Pau Amarelo.

As crianças sentadas nas cadeiras, em grupos, nas pequenas classes, começam a se entusiasmarem pela forma que a professora realiza a leitura da história de Emília, ela circula pela sala, com movimentos precisos, sorrisos, boa entonação de voz, utilizando seu cachecol como suporte para a sua oralidade.

As crianças olham para ela curiosas, atentas, umas sorriem, outras respondem, pois ao mesmo tempo que ela conta como o Visconde nasceu, vai perguntando sobre os outros

personagens, o que estavam fazendo naquele momento, como por exemplo, a reação da Dona Benta. A mediadora destacou que um somente uma crianças conhecia o Sítio do Pica-Pau Amarelo, e que agora todas elas conhecem e estão entusiasmadas. Ela vai passeando pela sala, de modo a prender a atenção de todas, não faz muito esforço, pois já encontram-se envolvidos com a narrativa.

De acordo com os acontecimentos, vai colocando gravuras em um cartaz, já que não usa o livro literário. Com olhares atentos, três crianças ficam em pé, motivadas pelo suspense que a educadora faz ao ler, a interação é nítida pois em alguns momentos que circula pela sala com o livro na mão, conta a elas sem ler, faz suspense com o a face.

A professora vai destacando as qualidades do Visconde, gosta de ler muito, é inteligente - mostrando a figura do personagem, aproveitando a identificação da letra V com os nomes dos alunos, Vinícius, Vanessa. Depois, proporciona momentos com os livros, dizendo que: *— Agora todos vão ler* - assim, vai distribuindo os livros aleatoriamente nas classes, informando que depois de lerem fossem trocando com os colegas da classe.

Observou-se algo diferente, conforme ia entregando para a turma os livros, a educadora comentava sobre cada um, fazendo uma pequena propaganda sobre o título e enredo, assim, elas já tinham uma ideia do assunto da história, e recebiam empolgadas os livros de literatura.

Observou-se uma interação agradável entre elas, folheavam, outras deixam o seu livro e junto com o colega da mesa, começavam a conversar sobre o que viam, comentários eram feitos por meio das páginas visualizadas com cuidado. Mesmo sem o domínio do código escrito, imaginavam e começam a inventar a história partindo das imagens, acentuando ainda mais, a importância da conexão entre a linguagem verbal e imagética nessa faixa etária.

*— Pro, eu não sei ler* – A professora respondia: *— Mas esse é um livro só de olhar, você consegue imaginar e falar sobre a história*, ocorrendo aí, um incentivo que levou a criança a continuar com a ideia de ter um momento com a literatura.

Conforme as crianças compartilhavam seus livros, a docente ia passando nos grupos e comentando sobre o que estavam vendo a fim de auxiliá-las na compreensão da história, isso fez com que tivessem mais interesse pois foram mostrando as gravuras, dando opiniões sobre os personagens e suas ações. Depois continuaram a confecção do Visconde com material reciclável.

## **2ª Observação**

Dia 25 de Junho, 2018.

Quantidade de alunos: 19

Espaço coletivo: Sala de aula

Livro literário: **Memórias de Emília** – (Monteiro Lobato)

### **O dia em que o Visconde nasceu – continuação**

Inicialmente, é colocada em votação duas histórias que estão no mesmo livro, Memórias de Emília: A história do Visconde ou da Tia Anastácia. As crianças preferiram ouvir o nascimento do Visconde. Todas estão nas classes, sentadas em grupos, a professora foi fazendo a leitura passeando pela sala com o livro nas mãos, com entonação de voz, e olhos surpresos, vai gradativamente narrando os acontecimentos.

As crianças em sua maioria, ouvem com atenção, buscam a professora com seus olhares, verifica-se que as duas mesas que ficam mais longe dela, os alunos não se mostram receptivos, uma menina fica de joelhos na cadeira a fim de encontrar uma outra posição para ouvir. \_ *Quem está escrevendo as memórias, quem vai ganhar a fama das memórias?* A educadora para e questiona-os.

A professora imita o sorriso da Emília, e as crianças ficam alvoroçadas, uns levantam das cadeiras, curiosas para verem os desenhos do livro, mesmo com alguns dispersos, vai passando entre as classes, mostrando as imagens que representam o que está contando, não interrompendo em nenhum momento sua fala, vai perguntando sobre o comportamento da Emília: \_ *O Visconde ficou feliz com a Emília?*

Os pequenos vão respondendo às perguntas de acordo com os questionamentos que estão sendo feitos, em cada direção da sala, se ouve uma resposta, revelando o quanto estão envolvidos com os personagens do Sitio do Pica Pau amarelo, um projeto pensado pela escola, a fim de incentivar o gosto pela literatura.

No final, as crianças continuaram a confecção do Visconde, com material reciclável, desenham o rosto do Visconde no rolinho de papel higiênico, durante a experiência com a leitura, as crianças ouviam a música, tema do Sitio do Pica Pau Amarelo.

PRÉ I

Dia 25 de Junho, 2018

Número de alunos: 12

Turno: Manhã

Espaço coletivo: Biblioteca

Texto Literário: **O sanduíche da Maricota** – (Avelino Guedes)

Antes de ir a biblioteca, a professora me apresenta e faz alguns combinados com a turma, retomando a importância de estarem em silêncio naquele ambiente, de ouvi-la e se comportarem. (*Sempre preocupação das professoras com o comportamento das crianças durante as práticas*). Entrando lá, são orientadas para que fiquem sentadas no tapete colorido esticado ao chão, em cima das almofadas, de frente para ela.

A professora começa a prática leitora fazendo um suspense, elogiando a história, não faz a apresentação do livro, tendo em vista que utiliza uma fotocópia para ler a narrativa, entretanto, mostra o autor, salientando que sempre tem alguém que escreve histórias. Começa apresentando a Maricota, uma galinha que resolve fazer algo interessante e que precisava de ajuda.

Conforme vai comentando sobre as personagens, mostra a elas imagens. Apesar de ser um xerox, a educadora tenta prender a atenção delas, utilizando outros meios para motivá-las, como gravuras da história, e sua própria maneira de contar, com entonação de voz expressiva, e a linguagem corporal sempre presente.

Todas procuram ouvir atentas o que a professora vai lendo, uma menina se aproxima mais, mostrando com o dedo algumas letras que conhece, outras colocam as mãos nas gravuras dos personagens que estão entre elas. Dois meninos comentam: *Olhem a cara da galinha!* Enquanto vai encontrando os animais para ajudá-la, todas ficam espantadas com a contribuição dos bichos no sanduíche. A professora ressalta: *Falta a sardinha* (um dos produtos que foram colocados no hambúrguer), uma menina diz: *Eu amo sardinha*. Nesse momento, a educadora aproveita para falar sobre a importância da alimentação saudável.

A cada alimento fornecido pelos animais, ela aproveitava para instigá-los sobre os produtos que iam sendo acrescentados ao pão e muitos comentários iam surgindo, de interesse das crianças. A professora sarcástica animava a história dizendo: *Daqui a pouco este sanduíche vai estourar! Coitada da Maricota!* Ela vai mexendo a cabeça com expressões faciais que chama a atenção delas, mãos na cintura, mostra-se indignada com a situação, os pequenos começam a rir da proporção do sanduíche.

Quando termina a leitura da história, a mediadora faz uma retomada dos acontecimentos, frisando primeiramente o título, autor, personagem principal e secundárias. Por meio de questionamentos, perguntou sobre a sequência do aparecimento dos personagens: *Quem veio primeiro?* Todas as crianças mostram-se participativas, querendo responder, a professora pede calma para que falem a ordem certa de cada um e o produto que foi acrescentado por cada animal, de sua preferência (o bode, capim; cachorro, osso, a abelha, mel, macaco, banana, rato, queijo, raposa, galinha). Falam as respostas na sequência correta, e com

isso, a educadora aproveitou essa atividade para associar a letra inicial da criança com o produto utilizado, por exemplo: B, de Beatriz e de banana, ficando evidente o quanto a literatura infantil auxilia a criança na apropriação da escrita no seu devido tempo.

\_ *O que a Maricota fez no final?* – durante esta experiência com a leitura foi enfatizado a importância de dividir o que se tem com os outros, fazendo referência aos brinquedos, lanche, buscando minimizar as dificuldades encontradas nessa fase em relação ao comportamento ainda egocêntrico das crianças. Depois, foi retomada a sequência dos alimentos que foram colocados no sanduíche, cada gravura ia sendo colada em cima da outra, para que as crianças fossem aprimorando o processo de contagem, ordem e percepção das figuras.

Durante a observação pode-se perceber que a leitura do mundo que as crianças tem, se dá nesse sentido, por intermédio das vivências que são proporcionadas para elas, de diferentes modos. Dessa forma, o professor precisa aproveitar esses momentos para articular o conhecimento a realidade, assim, o que se aprende na escola, terá mais sentido, e isso, a literatura faz por meio das histórias abordadas de muitas maneiras, proporciona novos significados, um novo patamar de leitura na vida da criança.

Por conseguinte, na sala de aula, a educadora foi colocando no “quadro imaginário”, os alimentos que foram usados para fazer o sanduíche, questionando as crianças, todas foram ajudando, sentadas, dizendo o nome dos produtos, e assim foi formando o sanduíche com as gravuras postas uma sob a outra.

A professora questiona as crianças sobre o motivo de cada animal ter escolhido determinado alimento: \_ *Por que o osso?* - *Porque cachorro adora osso*, - e assim sucessivamente até que todos os animais fossem ditos. As crianças desenharam em folhas sulfites os personagens e seus alimentos, foi dada continuidade ao trabalho ao longo da semana. Segundo a professora, a história do sanduíche da dona Maricota foi utilizado como propósito para o início das atividades sobre a alimentação saudável, como registro da experiência, durante a semana ela fez um sanduíche com eles, explicando a importância de ingerir bons alimentos como frutas e verduras.

## **2ª Observação**

Dia 16 de Julho, 2018

Quantidade de alunos: 12

Espaço coletivo: Sala de aula

Texto literário: **Os três porquinhos** – Conto clássico (Nandika Chand)

As crianças começam ouvindo a história sentadas nas cadeiras, ao centro da sala, a professora partindo das gravuras começa a contar utilizando-se da linguagem corporal, expressões faciais acentuadas, olhos arregalados, boca trêmula, mãos agitadas que se movimentam em muitas direções, com o intuito de desenvolver a narração de forma mais envolvente possível.

Fala com as crianças em voz baixa o nome de cada porquinho, apresentando as figuras do Torresmo, Salsicha e Linguíça, conforme ia contando, deixava os desenhos no chão e as crianças olhavam para baixo a sequência de figuras que estavam sendo formadas

Durante a história, a professora fez muitas perguntas, as quais respondiam sem dificuldades. Quando apresentou o lobo, uma música foi cantada: *Eu sou o lobo mau, lobo mau, lobo mau, eu pego as criancinhas para fazer mingau!* O trecho é cantado com entonação, voz grave e acentuada, o que chama a atenção das crianças, que começaram a cantar juntos. A professora levantou do lugar, andou entre as crianças imitando a voz dos porquinhos, os pequenos a seguiam com olhares curiosos. Apesar de ser uma história conhecida, percebe-se a empolgação delas, pois parecia que estavam ouvindo a narração pela primeira vez.

As crianças participavam e faziam o barulho do sopro no momento em que as casinhas de palha e madeira foram derrubadas, a educadora com a figura de cada casinha, exceto a de tijolos, joga as figura ao longe, de modo a representar a destruição delas, e os pequenos com o olhar acompanhavam. Para mostrar a reação dos porquinhos no momento das ações do lobo, a mediadora tremia seu corpo, revelando suspense e medo.

*— Vou encher a minha pança!! — O que é pança pro? — Vou encher a minha barriga.* Novamente ela muda o tom de voz, respondendo a criança sem interrupções. Quando imitou o lobo, um menino faz caretas, revelando repúdio ao personagem. Depois que a última casa não caiu, a professora colocou a figura no chão e começou a realizar a contagem dos porquinhos, fazendo o uso dos dedos para isso, em seguida, a música do lobo foi repetida com ela saindo do seu lugar e andando entre as crianças, imitando a voz do lobo, fazendo encenações sobre as cenas do final da história.

Os pequenos mostraram -se participativos, porém observou-se uma preocupação em não saírem das cadeiras, a opinarem sobre a história, em seus lugares. Ao final, foi retomado os nomes dos porquinhos, iniciando um diálogo sobre os tipos de alimentos que dá para fazer com a carne do porco, como torresmo, salsicha e linguíça. *— Quantas casas eles construíram?* Foi retomado o número de casas e os personagens envolvidos no enredo. Depois fizeram o desenho da história.

## PRÉ II

Dia 25 de junho, 2018

Espaço coletivo: Sala de aula

Turno: Manhã

Quantidade de alunos: 22

Texto literário: **Você é pequeno demais** – (Shen Roddie, Steve Lavis)

A professora em frente, sentada na cadeira, um pouco afastada das crianças que estão em círculos, sentados no chão, esperando a história começar. Ela inicia a experiência com a leitura questionando sobre a personagem, coloca o brinquedo no meio do círculo simbolizando o ratinho Pipo. Vai lendo a história fazendo uso de gestos, entonação grave na voz, expressões faciais, mãos no rosto, virando as páginas do livro para as crianças e mostrando as imagens. A maioria olha as páginas atentamente, outras não deixam de observar o ratinho que está ali, próximo.

Com o livro apoiado entre os joelhos, a educadora vai perguntando sobre os animais que fazem parte da história, fazendo onomatopeias que representam a fala dos personagens. As crianças adoram, dão risadas tentando imitar o bode e o porquinho. Nesse momento, ela mostra os fantoches com os animais e vai usando-os conforme os acontecimentos.

A cada resposta dos bichos, a professora movimentava o ratinho, deixando as crianças de “boca aberta”, entusiasmadas. Ao final da resposta dada ao ratinho, sempre se repetia a frase: *\_ Você é pequeno demais!*

Dois garotinhos tentavam mexer no brinquedo colocado ao centro, desistem da ideia, dando a sensação de repúdio e se afastam. A professora movimenta as mãos para exemplificar as ações dos animais, sua fisionomia expressa surpresa a todo momento, sempre instigando-os a refletirem a importância que cada um tem, independente das características, de ser pequeno ou grande. Quando a história vai se encaminhando para o desfecho, os animais entre eles a vaca, o porquinho e o pato, precisaram de ajuda para conseguirem os alimentos que estavam do outro lado da parede, isso só seria possível para um animal pequeno. As crianças foram levantando hipóteses e chegaram à conclusão de que só um bicho pequeno poderia passar pelo buraco.

Imediatamente todos foram contribuindo ressaltando as ações que faziam em casa e na escola de solidariedade. As respostas foram variadas: *\_ Quando eu faço bagunça, arrumo meu quarto, - Eu seco a louça, -Eu ajudo minha mãe a arrumar a casa.* A professora entusiasmada, ainda conversa com eles sobre as atitudes que também devem ter na escola, como guardar os

brinquedos, as peças de montar e o material escolar, ressaltando que não importa o tamanho que temos, todos podem ajudar de alguma forma.

A turma foi participativa, depois cada um pode pegar o ratinho e brincar, fizeram um desenho sobre a história a fim de compreender melhor o texto que foi lido.

## **2ª Observação**

Dia 16 de Julho, 2018

Quantidade de alunos: 13

Espaço coletivo: Biblioteca

Texto literário: **O crocodilo está de volta.** – (Kathryn White)

Na biblioteca sentadas no tapete e encostadas na parede com as pernas esticadas, as crianças aguardam a história começar. A professora senta-se diante deles com o livro na mão e coloca o brinquedo do crocodilo verde à sua frente, comentando com as crianças que irão ouvir uma história atemorizante, mostra o objeto em suas mãos em que na capa está um crocodilo, um menino, mexe no brinquedo tentando abrir a sua boca.

*\_ Vejam os olhos dele!* A educadora inicia mudando seu tom de voz, com olhares de espanto vai mostrando as páginas do livro às crianças com o objetivo de prender a atenção delas a todo momento, utilizando-se das expressões faciais, movimento das mãos, sua cabeça circula para frente e para os lados fazendo as crianças ficarem atentas.

Algumas crianças procuram adivinhar a sucessão dos acontecimentos, participam, e a docente deixa-os à vontade para que respondam suas perguntas. *\_ Vejam o crocodilo!* Durante a leitura, ela muda sua entonação de voz para imitar a fala dos personagens, dois meninos entreolham-se e comentam baixinho, sorrindo sobre os presentes que estão sendo dados ao crocodilo para agradá-lo.

A cada presente citado, a educadora procura fazer gestos para que adivinhem os presentes do animal, fazendo barulhos, e as crianças respondem mexendo as mãos, os braços, mostrando com o dedo a imagem, respondendo admiradas com o que está sendo narrado.

A professora, com seu jeito expressivo, envolve os alunos de forma criativa, após o término da história, propõe as crianças que procurem dois crocodilos que se perderam na parte de cima da escola. Antes disso, pergunta a elas, onde se esconderiam se o bicho aparecesse diante delas, e as respostas foram variadas, como por exemplo, na fala de um menino: *\_\_ Se o crocodilo aparecesse, eu ia me esconder lá no telhado!*

Depois ela sai com as crianças a procura dos crocodilos escondidos, incentivando-os a encontrarem os dois objetos. As crianças ficam bem animadas com a atividade, a educadora, batia de porta em porta das outras turmas, perguntando se viram o bicho e muitos riem, interagem com a atividade de forma espontânea e divertida, evidenciando-se que a literatura precisa ser vivenciada pela criança para que as histórias tenham significado em sua vida.

Fica claro que a literatura, ao mesmo tempo que trata de situações do dia a dia das crianças, diverte, proporciona momentos de prazer, de vivências, interação, em que todos podem participar, imaginar, envolver-se, encantarem-se e isso se faz com o encaminhamento adequado do mediador, por meio de atividades estimuladoras que incentivem esse gosto.

Depois que encontraram os crocodilos, um em cima da porta do banheiro e o outro em uma classe, voltam para a sala e em grupos de quatro componentes aguardaram a professora distribuir os materiais para a confecção do crocodilo que com as mãos das crianças, foi feito o corpo do animal usando tinta guache, os olhos foram dados a elas para serem recortados em formato de círculo.

## PRÉ II

Dia 25 de Junho, 2018

Quantidade de alunos :18

Turno: Manhã

Espaço coletivo: Sala de aula

Texto literário: **Camilão, o comilão** – (Ana Maria Machado)

Sobre as classes sentados nas cadeiras em círculos, a professora começa dando explicações sobre a capa do livro, perguntando se conhecem a história e o que e imaginam que deve tratar o assunto do texto, buscando levantar as hipóteses das crianças. Conversou com elas sobre a autora, mostrando sua foto. Pela capa, um menino diz: *– É o porquinho que queria comer!* A professora insiste perguntando; *– Quem é o Camilão?* Algumas procuram fazer deduções, imaginando o tamanho do personagem e seus alimentos preferidos.

Um garotinho sentado ao lado dela, mostrou o personagem e comentou sobre a imagem, dizendo o nome do animal. Depois, ela fez um combinado: primeiro ler a história e depois mostrar as imagens. Sentada junto com elas, coloca o livro em cima da classe, e apoia-o com seus braços, cabeça baixa e começa a leitura do texto literário.

Observa-se uma agradável entonação de voz, fazendo vários movimentos com o livro, lê, depois dobra-o e o abre novamente, mostrando somente a página em que está sendo lida. A medida que a professora vai lendo, as crianças ouvem e falam os nomes dos personagens

envolvidos, simultaneamente, mediados pelo suspense que ela faz. São citados os bichos que vão aparecendo na história, e a quantidade de alimentos que eles forneciam para saciar a fome do Camilão.

As crianças ficam muito interessadas pela história, ficam entusiasmadas com os alimentos citados e com a quantidade de melancias e abóboras que foram precisas para o porquinho comer. Durante a narrativa, permaneceram com olhares atentos contavam junto com a professora os produtos alimentícios que iam aparecendo, nota-se a contagem utilizando os dedos da mão.

Conforme cada personagem foi aparecendo, um alimento era colocado na cesta para alimentar o porquinho e as crianças continuavam realizando a contagem. A professora continuava: *\_ E o coelho, o que ele vai dar na cesta?* Duas meninas respondem as cenouras como alimento principal, já verbalizando a quantidade oito

De acordo com os acontecimentos, a educadora foi lendo rapidamente, com o intuito de prender a atenção deles e com isso, as crianças começaram a falar apressadamente o nome dos alimentos citados no texto. Depois, fez a reflexão destacando ser preciso dividir as coisas com os outros, pois no final, Comilão fez uma grande festa convidando os seus amigos com o propósito de repartir seus alimentos.

*\_ O que cada um gostaria de levar na festa do Camilão?* Ela foi perguntando para cada criança questionando sobre qual parte do livro mais gostaram e as respostas foram variadas. Foi observado que a docente proporcionou um momento para que todos falassem da história, o que gerou interação entre elas. Foram convidadas a desenharem a festa do porquinho, a última parte da história em que aparecia todos os animais dividindo seus alimentos.

## **2ª Observação**

Dia 16 de Julho, 2018

Quantidade de alunos: 11

Espaço coletivo: Sala de aula

Texto literário: **Cabritos, Cabritões** – (Ollala Gonzáles e Federico Fernández)

Em rodinha, sentadas ao chão a professora diante deles mostra o livro da história a ser lida, explorando a capa, o desenho que está contido, perguntando as crianças, se olhando a figura, conseguiam descobrir sobre o assunto do texto, pedindo para que imaginassem. Duas crianças induzem, que vai falar de ovelhas. A seguir, ela chama a atenção para o autor e ilustrador do livro, comentando os nomes e diz que o livro não trouxe as fotos deles, orientando-

os a ficarem em silêncio durante a leitura que ia fazer para que pudessem compreender os acontecimentos.

A medida que as páginas eram lidas ela mostrava as imagens perguntando as ações dos personagens que iam sendo apresentadas em sequências. As crianças completavam com hipóteses, participando com ideias. Alguns comentários eram serem feitos sobre a coluna do cabrito, a cor da pele, e o que faziam de engraçado. As crianças demonstravam afeição pela história, identificavam os fatos e situações de conflitos, buscando responder as perguntas da professora.

Um menino de pernas esticadas, direciona o dedo para o livro a fim de mostrar o que estava chamando a sua atenção, outra criança colocou as mãos nos queixos e ali permaneceu na mesma posição, atenta ao que ouvia, umas davam risadas quando os cabritos apareciam na história.

Uma menina sorri das repetições que a professora faz durante a leitura, outra faz o som dos cabritos, a maioria delas fazem gestos, aproximando-se da mediadora para verem as imagens mais de perto. Depois foi perguntado sobre o texto literário, se gostaram da narrativa, todos responderam: *“Foi legal!”*. Após os comentários, cada criança construiu com massinha de modelar os cabritos da história

## PRÉ II

1ª Observação

Dia 16 de Julho, 2018

Turma: Manhã

Quantidade de alunos: 14

Espaço coletivo: Biblioteca

Texto literário: **A margarida friorenta** – (Fernanda Lopes de Almeida)

Inicialmente a docente preocupou-se em explicar o motivo de não sentar-se ao chão com as crianças devido a uma cirurgia de quadril, salientando que já estavam acostumados de vê-la sentar-se na cadeira de frente para eles no tapete da biblioteca.

Todos começam envolvidos com a história, a professora tem um tom de voz leve, suave, baixo, que chama a atenção das crianças que ficam atentas do começo ao fim da narração. Com questionamentos, ela busca levantar os conhecimentos prévios dos pequenos, sobre a

margarida, que pessoas conhecem que tem esse nome, mostrando a capa, explicando o que significa a palavra “frioenta”, e que a história era de uma flor que sentia muito frio.

Com olhares atentos, os alunos acompanham a leitura da professora, incentivados a desvendar o motivo que a flor sentia frio. A educadora foi tentando levantar as hipóteses das crianças, fazendo-as pensarem, mostram-se curiosas durante o desenrolar dos acontecimentos, procuram-se em saber o problema que a margarida tinha.

A mediadora foi fazendo a voz da borboleta, a flor e da menina Ana Maria, formulando os diálogos a fim de dar mais emoção ao conflito que se formava na história, ia virando cuidadosamente as páginas e as crianças acompanhavam seus gestos, entreolhavam-se e mostravam-se emotivos com a tristeza da flor. A educadora segue a história, elogiando a atitude das personagens em ajudarem a margarida, mostrando a importância que a amizade tem na vida das pessoas.

— *O que será que a Ana Maria estava escutando?* A professora muda seu tom de voz para fazer o som da flor, seu corpo treme para que as crianças procurem ter a sensação que a personagem está sentindo. — *Quem acha que ela dormiu agora, levanta a mão!* A maioria pensou que sim.

— *Penso que tem algo estranho com essa história!* Buscando fazer as crianças perceberem o que pode estar acontecendo com a flor que insiste em não dormir. Um menino começa a responder, apresentando possíveis soluções para o problema. — *A Ana Maria precisa fechar a janela!* — *Será que agora vai dar certo?*

A história se aproxima do desfecho e a mediadora começa a questioná-los sobre o que fazem quando sentem medo de alguma coisa, quando querem um abraço dos pais. Um menino ainda deduz dizendo: — *Ela já estava quente, por isso que não sentiu mais frio.*

Durante a conversa, ela foi explicando sobre a importância de dar carinho, não somente para as pessoas, mas também as plantas, dizendo que eles precisam ter cuidados com as flores, molhá-las, dar sol, pois assim como as pessoas, elas também são seres vivos que precisam de atenção e cuidado.

Após os comentários, voltaram para que desenhassem a história, fazendo um registro de mais uma experiência que as crianças tiveram com a literatura.

## 2ª Observação

Dia 19 de Julho, 2018

Turno: Manhã

Quantidade de alunos: 16

Espaço coletivo: Sala de aula

Texto literário: **Piro e o medo de escuro** – (Rosa Maria Curto e Aleix Cabrera)

*\_ Quem tem medo de escuro? Algumas crianças respondem que sim. A professora inicia comentando sobre a história a ser narrada, um dragãozinho chamado Piro que tinha medo do escuro. \_ Como é que Piro fez para se livrar do medo?*

Sentadas no chão, com as pernas dobradas, a professora em frente sentada, abaixa a sua cabeça e começa a conversar com as crianças, olhando-as cuidadosamente, um por um com sua voz calma, inicia dizendo que precisamos fazer algo para controlar o medo, faz associações com o outro livro literário já trabalhado, da mesma coleção que esse. Base, um outro dragão que tinha medo do barulho, pede para que relembrem a história passada e façam ligações com a história a ser contada.

Observa-se que a docente começou a leitura e não comentou sobre o autor da coleção de livros que falam do medo, os alunos permaneceram em silêncio, atentos para ela que vai lendo a história e mostrando as imagens, com serenidade e paciência. Durante a leitura, a educadora faz muitas perguntas sobre o tema do medo, salientando que não se deve assustar ninguém, comportar-se como o personagem que durante os acontecimentos foi revelando um jeito novo de lidar com o escuro.

Durante a experiência com a literatura, pode-se perceber que a professora buscou desenvolver com clareza e exatidão o assunto sobre o medo, pois é um tema em que na faixa etária em que as crianças estão, precisa ser trabalhado constantemente e de variadas formas. O que chamou a atenção, foi o envolvimento que todos tiveram, grande parte das crianças contribuíram fazendo relatos do cotidiano e a professora teve que interferir em alguns momentos, pois um aluno disse que assistia filmes de terror, destacando a série dos zumbis, como de sua preferência.

Nesse momento ela agiu com serenidade e tentou explicar a eles os pontos negativos de assistir a esses tipos de filmes, acentuou que tem episódios que faz mal para os adultos, e para as crianças muito mais. *\_ Os pequenos precisam dormir cedo e assistir cenas que sejam adequadas para a idade deles.*

Dando continuidade, destacou as atitudes que o personagem principal que o dragão foi obtendo ao longo da história, com a ajuda dos amigos, em como ele ficou feliz quando descobriu que podia soltar fogo com a sua luz própria.

\_ *Ele ia soltar fogo quando estivesse com medo!* Uma criança deduz e fala com entusiasmo, a docente continuou conversando sobre as atitudes que deve-se ter quando o medo chegar: \_\_ *Acender a luz! Nem tinha nada, era tudo da minha cabeça, da minha imaginação.*

\_ *Agora vocês já sabem como fazer!* – *Acender a luz!* A professora no final, fez um resumo da história, e as crianças ajudaram a falar sobre o dragão, comentaram sobre as características do personagem, sua cor, acentuando a atitude do personagem para vencer o medo.

Logo após, propiciou mais um momento de interação entre eles, em duplas, sentados ao chão, fizeram um desenho da história utilizando canetões. Foi uma atividade diferente, em que um de frente para o outro, desenharam juntos e tiveram a oportunidade de dividir os objetos e interagirem uns com os outros.

## APÊNDICE B

### LISTA DE LIVROS PREFERIDOS PELOS PROFESSORES

A Saga Crepúsculo – Stephanie Meyer

A culpa é das estrelas – John Green

Trilogias de Harry Potter – Joanne Rowling

Como eu era antes de você – Jojo Moyes

Adeus China: O último bailarino de mão – Le Cunxin e Neuza Capelo

Dez quase amores – Claudia Tajes

Diário de um mago – Paulo Coelho

O tesão e o sonho – Roberto Freire

Crônicas de uma morte anunciada – Gabriel García Màrques

Feia: A história real de uma infância sem amor – Constance Bruscoe

Amor líquido – Zygmunt Bauman

Dom Casmurro – Machado de Assis

A paixão de conhecer o mundo: relatos de uma professora – Madalena Freire

A arte de ensinar – Gabriel Perissé

A pedagogia do oprimido – Paulo Freire

O professor faz a diferença – José Lopes e Helena Santos

Alfabetização em processo – Emília Ferreiro

O texto na sala de aula – João Wanderley Geraldi

Pensamento e linguagem – Lev Vygotsky

## APÊNDICE C

### LIVROS IMPRESSOS LIDOS RECENTEMENTE PELOS PROFESSORES

Aprender e ensinar na Educação Infantil – Eulália Bassedas

Peça-me o que quiser – Megan Maxwell

Pais brilhantes e professores fascinantes – Augusto Cury

Vinte regras de ouro para educar filhos e alunos – Augusto Cury

Uma breve história do mundo – Geoffrey Blainey

Afinal o que os bebês fazem no berçário? – Paulo Fochi

Como eu era antes de você – Jojo Moyes

Cinquenta tons de cinza – E L James

Cinquenta tons de liberdade – E L James

Cinquenta tons mais escuros – E L James

Bom dia Espírito Santo – Benny Hinn

Violetas na janela – Vera Lúcia Marinzeck de Carvalho

Educação dos surdos – Ronice Quadros

O ouvinte e a surdez – Audrei Gesser

Ensaio sobre a lucidez – Jose Saramago

## APÊNDICE D

### OBRAS DA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL CITADAS PELOS PROFESSORES

Menina bonita do laço de fita – Ana Maria Machado

O sanduíche da Maricota – Avelino Guedes

Qual é a cor do amor? – Linda Strachan

Maria vai com as outras – Sylvia Orthof

A casa sonolenta – Audrey Wood

O pequeno príncipe – Antoine de Saint-Exupéry

O menino maluquinho – Ziraldo

O bichinho da maçã – Ziraldo

Memórias de Emília – Monteiro Lobato

Sítio do Pica Pau amarelo – Monteiro Lobato

Os meninos da rua da praia – Sérgio Capparelli

Coleção Mundinho – Ingrid Biesemeyer Bellinghausen

Contos clássicos

Fábulas

Gibis

**APÊNDICE E****AUTORES DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL CITADOS**

Ana Maria Machado

Ângela Lago

Antoine de Saint-Exupéry

Avelino Guedes

Cecília Meireles

Eva Furnari

Ilan Brenman

Ingrid Biesemeyer Bellinghausen

Linda Strachan

Mary Franca e Eliardo Franca

Monteiro Lobato

Rubem Alves

Ruth Rocha

Sérgio Capparelli

Sylvia Orthof

Tatiana Belinky

Vinicius de Moraes

Ziraldo

## **ANEXOS**

**ANEXO A**  
**CARTA DE APRESENTAÇÃO**

**‘CONVITE’**

**Prezado (a) professor (a),**

Eu, **Debora Gaspar Falkemback Oliboni**, aluna do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, convido você, **professor (a) da Educação Infantil, da Escola André Zaffari**, a participar desta pesquisa sobre o **“O texto literário na Educação Infantil: Práticas e concepções de leitura na formação de pequenos leitores”**, contribuindo comigo para a conclusão do curso e obtenção do título de Mestre em Letras.

**Anexo**, está o **questionário**, que norteará minha pesquisa, e terá a orientação da **Prof<sup>a</sup>. Dra. Fabiane Verardi Burlamaque**. É muito importante para o êxito da pesquisa que **você** responda com sinceridade às perguntas. Seu nome não constará no questionário e também no trabalho, a fim de se manter o sigilo e a confidencialidade das fontes.

Agradeço a sua colaboração!

**Debora Gaspar Falkemback Oliboni**  
**Mestranda em Letras/Universidade de Passo Fundo**

## ANEXO B

### QUESTIONÁRIO

**1-Idade:**

- Entre 20 e 30 anos
- Entre 31 e 40 anos
- Entre 41 e 50 anos
- A partir de 51 anos

**2- Gênero:**

- Feminino
- Masculino
- Outro

**3- Estado Civil:**

- Solteiro (a).
- Casado (a).
- Divorciado (a).
- Viúvo (a).

**4- Cidade de origem:** \_\_\_\_\_

**5- Você frequentou a Educação Infantil (“Pré-Escola”)**

---

- Sim                       Não                       Não me recordo
- 

**6- Tipo de escola frequentada no ensino fundamental:**

- Escola pública municipal
- Escola pública estadual
- Escola particular

**7- Tipo de escola frequentada no ensino médio:**

- Escola pública municipal
- Escola pública estadual
- Escola particular

**8- Forma de conclusão do ensino médio:**

- Diurno e regular em 3 anos
- Noturno e regular em 3 anos
- EJA – Aulas presenciais
- EJA – Exames fracionados
- EJA – Provas (supletivo)
- Outra, qual? \_\_\_\_\_

**9- Escolaridade:**

- Magistério
- Ens. Superior Incompleto
- Ens. Superior Completo
- Ens. Superior + Especialização Incompleta
- Ens. Superior + Especialização Completa
- Ens. Superior + Mestrado ou Doutorado Incompleto
- Ens. Superior + Mestrado ou Doutorado Completo

**10- Instituição da Graduação:**

\_\_\_\_\_

**11- Tempo de serviço na Educação Infantil:\_\_\_\_\_****12- Carga horária semanal de trabalho:**

- 20h    40 h    60h

**13- Você exerce alguma outra atividade profissional, além da docência?**

- Não    Sim, qual? \_\_\_\_\_

**14- Qual era a escolarização dos seus pais ou dos responsáveis por você na infância [considere a(s) pessoa(s) que foi (foram) mais importante(s) na sua criação]?**

- Eram analfabetos ou semialfabetizados
- Ensino Fundamental incompleto

- Ensino Fundamental completo
- Ensino Médio incompleto
- Ensino Médio completo
- Ensino Superior incompleto
- Ensino Superior completo
- Pós-graduação incompleta
- Pós-graduação completa
- Não sei

**15- Qual é a sua concepção de leitura?**

---

---

---

---

**16 -Como foi a sua formação leitora?**

---

---

---

---

**17- Você se considera leitor/leitora?**

- Sim  Não. Por quê?

---

---

---

**18- Atualmente, qual o número de livros impressos que tem em casa, aproximadamente?**

- Não tenho  Até 10 livros  De 20 e 30  De 50 e 100  Acima de 100

**19- Na sua formação escolar, você teve acesso regular a bibliotecas escolares, salas de leitura escolares ou espaço equivalente? [Assinale apenas uma resposta].**

- Sempre
- Em alguns momentos no Ensino Fundamental

- Em alguns momentos no Ensino Médio
- Em alguns momentos no Ensino Fundamental e em alguns no Ensino Médio
- Em alguns momentos na Graduação
- Não

**20- Com que frequência lê livros impressos integralmente?**

- Diariamente
- Semanalmente
- Mensalmente
- Raramente
- Não leio livros impressos

**21- Caso leia livros impressos, escreva alguns títulos que leu recentemente:**

---

---

---

**22- Com que frequência lê livros eletrônicos integralmente?**

- Diariamente
- Semanalmente
- Mensalmente
- Raramente
- Não leio livros eletrônicos

**23- Quanto aos livros, sejam impressos ou eletrônicos, que você lê, qual categoria é predominante?**

- Leio mais frequentemente livros de ficção
- Leio mais frequentemente livros de não ficção
- Leio de modo equivalente livros de ficção e livros de não ficção
- Não leio ou muito raramente leio livros

**24- Que gênero você mais lê no geral? Marque três opções somente:**

- Artigo acadêmico ou científico
- Autoajuda

- Autobiografia e biografia
- Blog ou similar
- Carta ou e-mail
- Conto e crônica
- Ensaio
- Entrevista
- Ficção científica
- Literatura Infantil ou Juvenil
- Literatura Religiosa
- Matéria ou Reportagem
- Obra didática ou de autoinstrução
- Piada e demais textos humorísticos
- Poema
- Postagem de rede social
- Texto informativo ou de divulgação científica
- Texto técnico ou de formação profissional
- Textos diversos da área de Educação
- Outros: \_\_\_\_\_

**25- Quanto as suas leituras espontâneas, qual categoria é predominante?**

- Leio espontaneamente mais frequentemente livros de ficção
- Leio espontaneamente mais frequentemente livros de não ficção
- Leio espontaneamente de modo equivalente livros de ficção e livros de não ficção
- Não leio ou muito raramente leio livros espontaneamente

**26- Em que espaços públicos costumas ler regularmente, além de bibliotecas e salas de leitura? [Assinale uma ou mais respostas].**

- Aviões, ônibus, carros, etc.
- Café ou restaurante
- Praça
- Praia, piscina ou clube
- Igreja ou templo religioso
- Jardim ou parque
- Sala de aula

- Shopping ou centro comercial
- Lanchonete ou Cantina Escolar
- Não leio em espaços públicos
- Outro: \_\_\_\_\_

**27- Quanto à disposição física para a leitura, qual é/são a/s sua/s posição/ões mais frequente para ler em espaços privados? [Assinale uma ou mais respostas].**

- Deitado
- Recostado
- Sentado à vontade
- Sentado em cadeira, à mesa
- Sentado em carteira ou poltrona de leitura
- De pé
- Não leio em espaços privados
- Outra: \_\_\_\_\_

**28- Quanto tempo você dedica semanalmente à leitura?**

- Mais de 7 horas
- De 5 a 7 horas
- De 3 a 5 horas
- Menos de 3 horas

**29- No último ano, o número de livros lidos por você corresponde a:**

- Um
- Dois
- Três
- Quatro
- Cinco
- De cinco a dez
- Mais de dez. Quantos? \_\_\_\_\_
- Nenhum

**30- Que suportes digitais para leitura você acessa preferencialmente? [Assinale uma ou mais respostas].**

- Computador (desktop, notebook)
- Kindle
- Kobo
- Smartphone
- Tablet
- Outro
- Raramente leio em suporte digitais

**31- Por qual motivo você lê?**

- Obrigação
- Para buscar informações
- Para adquirir conhecimento, estudar
- Fruição/prazer
- Para utilizar o texto em outra finalidade
- Outro, qual? \_\_\_\_\_

**32- Escreva os livros que mais gostou de ler:**

---

---

---

---

**33- Como você normalmente sente, depois de algum tempo lendo?** [Assinale uma ou mais respostas].

- Alegre, gratificado
- Cansado fisicamente ou mentalmente
- Com receio de não entender ou entender errado
- Desafiado, engajado, entusiasmado
- Dolorido, tonto, enjoado
- Ignorante, incompetente, incapaz
- Inteligente, esclarecido, estudioso
- Melancólico, triste
- Obrigado, oprimido, torturado
- Orgulhoso ou vaidoso

Preguiçoso, mole, sonolento

Recompensado, regozijado

Tendo cumprido um dever

Outro

**34- Seus professores (as) demonstravam gostar de ler?**

Sim

Não

Alguns

**35- Caso você não leia com frequência, qual é o motivo?**

Falta de tempo

Falta de vontade

Dificuldade de acesso a materiais de leitura

Outro,

qual? \_\_\_\_\_

**36- Na sua opinião, o que é literatura infantil?**

---

---

---

**37-O que motivou você a seguir a ser professor da Educação Infantil?**

Inclinação pessoal

Mercado de trabalho

Influência dos professores da área que marcaram tua caminhada

**38-Gosta de ser professor da Educação Infantil?**

Sim

Não

Por que: \_\_\_\_\_

**39-Como você incentiva seus alunos ao hábito da leitura?**

---

---

---

---

**40--Qual a importância das histórias infantis no processo de conhecimento da leitura?**

---

---

---

**41-Você possui seu próprio acervo de livros literários?**

- sim, eles são adquiridos em compras nas livrarias, na internet ou doados  
 não, pertencem a biblioteca, a escola ou de amigos

**42- Ao propor um trabalho com o livro de literatura você: estabelece objetivos para a leitura?** [Assinale apenas uma resposta].

- sempre                       frequentemente                       raramente                       nunca

**43- Você relaciona o texto com as necessidades que a criança apresenta no momento?**  
[Assinale apenas uma resposta].

- sempre                       frequentemente                       raramente                       nunca

**44- Você relaciona o texto com os interesses da criança?** [Assinale apenas uma resposta].

- sempre                       frequentemente                       raramente                       nunca

**45- Você analisa o texto em relação a imagem?** [Assinale apenas uma resposta].

- sempre                       frequentemente                       raramente                       nunca

**46- Você trabalha os livros de imagem, tentando prever o assunto, conteúdo ou abordagem?** [Assinale apenas uma resposta].

- sempre                       frequentemente                       raramente                       nunca

**47- Com que frequência você utiliza os livros de literatura? Com qual objetivo?**

---

---

---

---

**48- Qual a sua percepção quanto à receptividade de seus alunos no momento em que você apresenta o livro a eles? Como é a interação no momento da contação de histórias, por exemplo?**

---

---

---

---

**49- Cite alguns livros de literatura que considera importante para a formação leitora da criança.**

---

---

---

---

**50- Como você utiliza o espaço da biblioteca? Como são esses momentos?**

---

---

---

---

---

**51- Que tipo de proposta você desenvolveu utilizando a literatura infantil em sala de aula? Como foi essa experiência?**

---

---

---

---

**52- Os pais (ou responsáveis) estão envolvidos com as atividades de literatura propostas?  
De que forma?**

---

---



## ANEXO C

**UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO**  
**Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – IFCH**  
**Programa de Pós Graduação em Letras)**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Você pai ou responsável pelo aluno (a), e professor da escola municipal André Zaffari está sendo convidado a participar com seu filho (a), e alunos de uma pesquisa que contribuirá para a formação leitora em que envolverá práticas de leitura com o texto literário, especificamente com as turmas da Educação Infantil (Berçário, Maternais I, Maternais II, Prés I e Prés II com o intuito de incentivar o amor pela leitura através do livro, a pesquisa será de responsabilidade da pesquisadora Debora Gaspar Falkemback Oliboni, mestranda do curso de Letras.

Esta pesquisa pais, justifica-se devido a importância que a leitura literária tem na inserção da criança no universo leitor, e nesta concepção, o livro torna-se indispensável ao aluno nesta fase de escolarização, por isso, o estímulo precoce é eficaz, tendo em vista que leva as crianças a se encantarem por histórias, despertando a imaginação, a criatividade, o senso-crítico tornando-as mais seguras no seu processo de aprendizagem e formação como sujeito. Sendo assim, é essencial propor novas maneiras de trabalhar o texto literário na Educação Infantil já que a literatura muitas vezes é vista de forma conteudista, faz-se necessário então um trabalho com práticas leitoras com a utilização de um repertório literário de qualidade, a fim de ampliar ainda mais o vínculo do leitor com o livro, a expectativa em relação à obra e, conseqüentemente, o gosto pela literatura já que é nesta etapa da Educação Básica que a criança constrói sua imagem do mundo, interagindo com a realidade, e o livro literário é importante nesta fase inicial para a formação de sua criticidade e identidade leitora.

O objetivo central do trabalho é promover nos educandos o apreço pela leitura partindo do texto literário, desenvolvendo práticas leitoras significativas através de histórias infantis de qualidade, contribuindo pra o enriquecimento cognitivo e a formação leitora das crianças através de recursos diferenciados.

Para a realização da pesquisa, foi escolhida como local, a Instituição André Zaffari, por ser uma escola modelo por sua estrutura sustentável, e de ensino na Educação Infantil que tem como temática o trabalho com a literatura infantil. Será feita a apresentação da proposta aos professores por intermédio deste termo, e alunos participantes com esclarecimento e explicação do trabalho, como também momentos iniciais de conversação com a professora regente e com observação da pesquisadora nas turmas específicas. Conseqüentemente a observação de duas práticas leitoras que envolverá o trabalho com o livro literário através de recursos eficientes para estimular o interesse dos alunos pela leitura. O desenvolvimento da pesquisa pode ser iniciado, já que Comitê de Ética aprovou o projeto, tendo o mês de Junho como início da análise dos questionários preenchido pelos professores, observação, e registro das

práticas leitoras. A princípio serão observadas duas práticas de leitura por semana nas turmas da manhã e tarde, com duração de duas horas.

Como risco, poderá ocorrer desistência de alguns pais e filhos (alunos), em relação as atividades desenvolvidas pela pesquisadora, como distração ou recusa em participar da pesquisa. Neste caso as providências a serem tomadas seriam: primeiramente estabelecer um diálogo recíproco com os pais e professores, explicando e esclarecendo dúvidas sobre as observações das práticas de leitura a serem registradas, e posteriormente mais tarde três propostas com o livro literário serão sugeridas, realçando os aspectos positivos das atividades propostas, sempre respeitando suas opiniões. E ao filho (a), durante a atividade, caso ocorra algum desconforto, explicar os aspectos positivos e o benefício que terá ao fazer as atividades, propondo se necessário, outras formas de aproximação com a tarefa, por meio de recursos lúdicos como forma de obter maior interesse e envolvimento dos participantes na pesquisa. É importante salientar que caso ocorra algum desconforto emocional, a secretaria de educação dispõe de serviço psicológico para as crianças e se precisar será feito solicitado um atendimento.

Ao participar da pesquisa, os pais e alunos e o professor regente da turma terão os seguintes benefícios: a) Os alunos poderão sentir maior interesse ao ouvir histórias e a participar das práticas leitoras demonstrando suas opiniões, o que irá enriquecer o seu processo de formação leitora; b) os pais sentiram-se mais motivados em ler histórias para seus filhos; c) a pesquisadora vai oferecer a escola, posteriormente, de forma propositiva três práticas leitoras a serem trabalhadas para que a proposta desenvolvida seja aplicada nas turmas desta faixa etária na Educação Infantil.

Os pais ou responsáveis pela criança, terão a garantia de receber esclarecimentos sobre qualquer dúvida relacionada a pesquisa e poderá ter acesso aos seus dados independente da etapa do desenvolvimento das atividades.

É importante salientar que a participação dos pais e dos alunos da Educação Infantil André Zaffari não é obrigatória e os pais e os filhos caso julguem necessário, poderão desistir da continuidade da pesquisa, se os objetivos propostos não serem congruentes com a proposta inicial.

Convém evidenciar que os pais não terão gastos financeiros com a pesquisa da mestranda. A pesquisadora vai arcar com seus custos, como transporte, alimentação e recursos materiais que precisar. Reafirmando, a escola, como os pais não terão qualquer despesa para participar da presente pesquisa e não receberão pagamento pela sua participação no estudo da pesquisadora.

As informações e os registros que ocorrerem durante as observações e a análise das práticas leitoras serão utilizadas de acordo com o consentimento dos pais ou responsáveis pela criança, principalmente no que se refere a imagem, se ocorrer gravações, depois da utilização serão destruídas. Nesse caso, serão registrados somente os livros trabalhados e os trabalhos com materiais, sem o uso da imagem da criança e da professora. Os resultados da pesquisa serão divulgados na dissertação da mestranda, mas os pais e professores terão a garantia do sigilo e da confidencialidade de dados se assim preferirem.

Caso os pais ou responsáveis pela criança, tenham dúvidas sobre o comportamento da pesquisadora ou sobre as mudanças ocorridas na pesquisa que não constam no TCLE, e caso se considerem prejudicados nos seus princípios de dignidade e autonomia, a gestão escolar por intermédio dos pais, poderá entrar em contato com a pesquisadora (Debora, fone: 996018984) ou com o curso de Letras ou também pode consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da UPF, pelo telefone (54) 3316-8157, no horário das 08h às 12h e das 13h30min às 17h30min, de segunda a sexta-feira.

Dessa forma, os pais e as crianças, juntamente com o professor regente da turma da Educação Infantil concordam em participar da pesquisa como consta nas explicações e orientações

acima, colocar o nome do responsável pela instituição no local indicado abaixo.

Desde já, agradecemos a sua colaboração e solicitamos a sua assinatura de autorização neste termo, que será também assinado pelo pesquisador responsável em duas vias, sendo que uma ficará com a escola e a outra com a pesquisadora.

Passo Fundo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de \_\_\_\_.

Nome do (a) participante pai ou responsável pela criança \_\_\_\_\_

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

Nome do (a) pesquisador (a): \_\_\_\_\_

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

- a) “O sujeito de pesquisa ou seu representante legal, quando for o caso, deverá rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – apondo sua assinatura na última página do referido Termo.”
- b) “O pesquisador responsável deverá, da mesma forma, rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – apondo sua assinatura na última página do referido Termo.”