

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Gabrielle Maria Danieli

A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE EDUCAÇÃO
LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO
BIBLIOGRÁFICO

Passo Fundo

2021

Gabrielle Maria Danieli

A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE EDUCAÇÃO
LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO
BIBLIOGRÁFICO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Adriana Dickel.

Passo Fundo

2021

CIP – Catalogação na Publicação

- D184p Danieli, Gabrielle Maria
A produção acadêmica sobre educação literária na
educação infantil [recurso eletrônico] : um estudo
bibliográfico / Gabrielle Maria Danieli. – 2021.
1 Mb. ; PDF.
- Orientadora: Profa. Dra. Adriana Dickel.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
de Passo Fundo, 2021.
1. Educação infantil. 2. Leitura – Desenvolvimento.
3. Pesquisa bibliográfica. 4. Letramento. I. Dickel,
Adriana, orientadora. II. Título.

CDU: 373.2



PPGEdu
Programa de Pós-Graduação
em Educação

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a dissertação
“A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE EDUCAÇÃO LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO”

Elaborada por
Gabrielle Maria Danieli

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial e final para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em: 13 de agosto de 2021

Pela Comissão Examinadora

Profa. Dra. Adriana Dickel
Presidente da Banca Examinadora
Orientadora

Profa. Dra. Fabiane Verardi
Universidade de Passo Fundo

Profa. Dra. Marta Neuberg
Universidade Federal de Pelotas

Profa. Dra. Rosângela Hanel Dias
Universidade de Passo Fundo

Prof. Dr. Altair Alberto Fávero
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em
Educação

Gabrielle Maria Danieli

**A produção acadêmica sobre educação literária na Educação Infantil: um estudo
bibliográfico**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Adriana Dickel.

Aprovada em 13 de agosto de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Fabiane Burlamaque – PPGL/UPF

Profa. Dra. Marta Nörnberg – PPGE/UFPEL

Profa. Dra. Rosângela Hanel Dias – UPF

Profa. Dra. Adriana Dickel – UPF

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me permitir chegar até aqui. Por me sustentar em diversas vezes que eu mesma não sabia de onde tirar forças para continuar.

À minha família, em especial aos meus pais, Gilberto e Vera, pelas palavras de incentivo, pelos abraços, pela compreensão, paciência, ajuda e apoio constante, que é impossível mensurar. Sem vocês não estaria aqui. Obrigada!

Ao meu noivo, Adriano, por ter me incentivado diariamente e ter me acompanhado a cada passo dessa etapa, pelo apoio e pelo amor e carinho incondicionais. Sempre soube que poderia contar com você. Gratidão!

Ao meu irmão, Otávio, minha cunhada, Tagla, pelas palavras de apoio e incentivo e por acreditarem em mim.

Ao meu sobrinho afilhado, Henri, e a todas as crianças desse mundo! Que os livros e a mediação de alguém mais experiente façam parte de suas vidas, colorindo-as com todo tipo de leitura, histórias e luz!

À minha avó, Voni, minha sogra, Cristiana, minha cunhada, Maria Eduarda, tias, tios, primos e primas. Obrigada pelas palavras de carinho e apoio!

À equipe de colegas e gestores do Colégio La Salle de Carazinho, pela solidariedade e pelas palavras de carinho e incentivo.

Às turmas que passaram por mim até hoje: foi por todas elas que surgiu a problemática aqui abordada.

À minha orientadora, Profa. Adriana Dickel, profissional que sempre admirei, desde a graduação e que tive o privilégio de ter como orientadora desta pesquisa. Gratidão pelo apoio, pelo incentivo, pela amizade, pela paciência e principalmente pela compreensão. Com certeza me espelho muito em você. Gratidão por fazer parte desta etapa!

Às colegas do grupo de pesquisa GEPALFA, que tive a oportunidade de conhecer e me ajudaram a entender esse mundo da pesquisa.

À minha colega e amiga de mestrado, Olga Tamyris, que tive o privilégio de conhecer e dividiu suas angústias com as minhas durante esta etapa.

Aos meus amigos e familiares, que vibraram e comemoraram comigo cada nova etapa conquistada.

À Universidade de Passo Fundo e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pela oferta de bolsa e pelos ensinamentos a mim concedidos.

RESUMO

No cenário atual da Educação Infantil brasileira, a educação literária apresenta-se desafiadora aos profissionais que desejam assumir o seu lugar no desenvolvimento do gosto pela leitura entre as crianças, mesmo antes do uso convencional da leitura e da escrita. Este trabalho traz para a discussão o seguinte questionamento: Como a produção acadêmica concebe a iniciação/educação literária na Educação Infantil? Tomou-se como objetivo cartografar produções da área da Educação voltadas à formação do leitor literário no âmbito da Educação Infantil, tendo em vista propor uma síntese das principais contribuições que tais trabalhos oferecem às propostas pedagógicas com leitura literária nesse nível de ensino. As referências teóricas que permitiram recompor os principais estudos sobre o tema foram: Zilberman (1991; 1981; 2003; 2012), Bettelheim (1996; 2007), Lajolo (2001), Michèle Petit (2008), Graça Paulino e Rildo Cosson (2009). O projeto realizou-se por meio de uma pesquisa bibliográfica do tipo estado do conhecimento. Foram selecionadas dez teses, produzidas entre 2009 e 2019, em programas de pós-graduação em Educação. Os conteúdos das teses foram recompostos com base nas seguintes categorias: o papel do professor no processo de educação literária, os critérios que as crianças utilizam ao escolher um livro, os livros que são considerados adequados para a formação literária na Educação Infantil e os elementos a serem trabalhados para que a formação do leitor literário aconteça. Concluiu-se que são duas as formas de abordar o papel do professor em relação à educação literária: como mediador de leitura e como leitor/narrador. Os critérios utilizados pela criança para a escolha do livro, determinados pelo material do *corpus*, são: recursos gráficos, ilustrações, tamanho, relação dos textos visuais e verbais (verossimilhança), literariedade, imagens e cores atrativas e nítidas, humor, brincadeiras, imaginação e alegria. Já o profissional ao selecionar a obra concebe como imprescindível observar os seguintes aspectos: analisar o conteúdo, ou seja, verificar se o texto e as ilustrações possuem qualidade; possuir diferentes formatos e possuir diferentes gêneros textuais, julgar a capa, envolver sentimentos, valores, emoção, expressão, fantasia, movimento, a história ser rica em detalhes, com elementos fictícios, mas com verossimilhança, e com linguagem poética. Para que a formação literária aconteça torna-se necessário: ofertar um ambiente rico em contação de histórias, narrativas, mediações (explorando a entonação de voz, levando ritmo aos ouvidos dos pequenos, relacionando a imagem ao texto escrito), exploração e manuseio das obras (contato assíduo levando um vínculo íntimo com este objeto), conversações literárias e levantamento de hipóteses após a narrativa. Conclui-se que o profissional que assume o papel de mediador ou de leitor/narrador

necessita estar plenamente entusiasmado e preocupar-se, diariamente, em ofertar diferentes metodologias de leitura e exploração dos textos literários, além de se ocupar-se dos diferentes aspectos que envolvem esse processo, entre os quais, a criança, o livro e a proposta didática. Constatou-se que a literatura, na Educação Infantil, é um objetivo essencial e transformador, que possibilita à criança experimentar diferentes sentimentos e conhecer diferentes mundos, cheios de imaginação e fantasia, tão identificados com o modo de conhecer o mundo, próprio da criança.

Palavras-chave: educação literária; educação infantil; formação do leitor literário; estado do conhecimento.

ABSTRACT

In the current context of Brazilian Preschool Education, literary education presents itself as a challenge to professionals who wish to foster the taste for reading among children, even before the conventional use of reading and writing. This work discusses the following question: How does the academic knowledge frame the literary initiation/education in Early Childhood Education? The aim of this dissertation is to map works in the field of Education focusing on the development of literary readers in kindergarten, and thereby synthesising their main contributions to the pedagogical area regarding literary reading at this level of education. The theoretical references that allowed us to recompose the main studies on the theme were: Zilberman (1991; 1981; 2003; 2012), Bettelheim (1996; 2007), Lajolo (2001), Michèle Petit (2008), Graça Paulino and Rildo Cosson (2009). The project was carried out by means of a bibliographical research of the current state of knowledge. Ten theses were selected, written between 2009 and 2019, in post-graduate programmes in Education. The contents of those theses were recomposed based on the following categories: the role of the teacher in the literary education process, the criteria that children use when choosing a book, the books that are considered adequate for literary education in Infant Education and the elements to be worked on so that the development of the literary reader arises. It was concluded that there are two ways of approaching the teacher's role in relation to literary education: as a reading mediator and as a reader/narrator. The criteria used by children to choose a book, as determined by the material in the corpus, are: graphic resources, illustrations, size, relation between the visual and verbal texts (verisimilitude), literariness, appealing and clear images and colours, humour, games, imagination and joy. Meanwhile, teachers consider it essential that the book observes the following aspects: analysis of the content, i.e., check if the text and illustrations have quality; different formats and different textual genres are available; the cover; representation of feelings, values, emotion, expression, fantasy, movement; a story rich in details, with fictional elements, but with verisimilitude and with poetic language. For the literary development to happen, it is necessary to offer an environment rich in storytelling, narratives, mediations (exploring voice intonation, bringing rhythm to the children's ears, relating image to written text), exploration and handling of the works (assiduous contact leading to an intimate bond with this object), literary conversations and raising of hypotheses after the narrative. The conclusion is that the teacher who takes on the role of a mediator or a reader/narrator needs to be fully enthusiastic and be concerned,

daily, with offering different methodologies for reading and exploring literary texts, as well as dealing with the different aspects around this process, including the child, the book, and the teaching proposal. It was found out that literature, in kindergarten, is an essential and transforming goal that enables children to experience different feelings and to know different worlds, full of imagination and fantasy, closely connected to the child's own way of understanding the world.

Keywords: literary education, early childhood education; development of literary reader; state of knowledge.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Dimensões dos gestos embrionários do ato de ler.	69
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teses identificadas para a composição do <i>corpus</i>	36
Quadro 2 - Teses seleccionadas para a composição do <i>corpus</i>	40

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CMEI	Centro de Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EI	Educação Infantil
GEPALFA	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Carazinho
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UPF	Universidade de Passo Fundo
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. LITERATURA INFANTIL: MARCOS HISTÓRICOS E SEUS CONCEITOS	21
3. EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO LITERÁRIA: CONVERGÊNCIAS NECESSÁRIAS	27
4. REVISITANDO CONCEITOS EM BUSCA DA CONSTRUÇÃO DE UM ESTADO DO CONHECIMENTO	32
4.1. Pesquisa bibliográfica: Estado do Conhecimento x Estado da Arte	32
4.2. Procedimentos metodológicos	34
5. AS CONTRIBUIÇÕES DAS PESQUISAS ACADÊMICAS PARA O ESTUDO DA EDUCAÇÃO LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	42
5.1. Professores: o canal para ocorrer o processo de educação literária	42
5.1.1. Professor como mediador de leitura	44
5.1.2. Professor como leitor/narrador	51
5.2. Critérios utilizados pela criança para a escolha do livro	55
5.2.1. Recursos gráficos que saltam aos olhos do pequeno leitor	56
5.3. Os livros considerados adequados para a formação literária na EI	59
5.3.1. Julgue um livro também pela capa	60
5.4. Elementos que precisam ser trabalhados para que a formação do leitor literário aconteça	65
5.4.1. Ei, psiu... Vamos conversar sobre alguns elementos importantes?	66
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
7 REFERÊNCIAS	79
8 APÊNDICE A – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS QUE COMPÕEM O CORPUS	84
9 ANEXOS	86

INTRODUÇÃO

Ser professor vai muito além do que planejar e aplicar diferentes metodologias, é indagar-se diariamente a partir de suas práticas, é dar sentido ao aprender, é estar em constante busca, é ser pesquisador. A prática em sala de aula exige isso e cabe ao bom profissional exercer esse papel. A partir disso, é imprescindível a nós, educadores, refletirmos sobre quais metodologias são necessárias para tornar a nossa prática uma prática de excelência.

Recordo de alguns anos atrás, quando ingressei no Ensino Fundamental, que dentro de mim, uma criança como todas aquelas tantas que estavam na sala de aula, existia uma expectativa imensa: O que será que vou aprender? Como será a minha professora? Será que vou aprender a ler e escrever logo? O desejo de pegar um livro e sair lendo todas aquelas palavras era imenso; porém, por outro lado, era um tanto quanto desafiador, pois via todas as expectativas as quais a escola, em especial a educadora, passava para nós estudantes.

Passando-se os meses, fui sentindo-me um pouco aflita, pois aquele desejo de ler todas as palavras que eu via não estava se realizando. A educadora demonstrava muita aflição e em certos momentos agia com certa estupidez e autoridade, que faziam com que eu me afastasse ainda mais dessa realidade de ler o mundo que estava à minha volta. O ano havia passado, e isso foi de um grande alívio para mim, pois estar em contato com aquela alfabetizadora era um peso; sentia-me muito insegura. Porém, o desejo em decodificar o mundo à minha volta não havia ficado para trás. Então, com o incentivo de minha família, que tinha o hábito de ler, fui adiante, tentando decifrar o que estava escrito naquele determinado livro.

Sentava-me em um sofá alaranjado, meus pés ficavam pendurados e balançavam; minhas pequenas mãos seguravam aquele livro que era grande, pesado e que nele existiam muitas histórias, cheias de palavras as quais eu, um ser tão pequeno, gostaria de ler. Meus pais, sentados ao meu lado, incentivavam-me, do jeito deles, com aquele ar que ficava claramente visível: você é capaz!

E como em um passe de mágica, fui juntando as letras e finalmente compreendi o que estava escrito lá. Sim, aquele livro pesado era a Bíblia; até hoje, lembro-me da felicidade daquele momento em que meu mundo teve um sentido. Naquele momento

teve muita vibração. Vivências que aquele espaço educativo em que eu vivia grande parte do meu tempo, a escola, não me proporcionava.

A partir dessa vitória, meu desejo em ler, em estudar foi aumentando. Minha brincadeira preferida era ser professora. Colocava minhas bonecas e, em certos momentos, minhas primas, sentadas em frente a um quadro verde, pequeno, com o qual meus pais haviam me presenteado, e lá ensinava todos os conteúdos os quais eu aprendia na escola no turno da manhã. Lá eu buscava sempre utilizar formas diferentes de ensinar aquilo que eu havia aprendido. E foi assim que foi surgindo o desejo imenso em mudar a história da educação, de mudar a história dos alunos que passariam por mim. Possuía um desejo imenso em transformar aquele período durante o qual eles estavam comigo, em um momento rico de aprendizado, do qual eles pudessem recordar-se com extremo afeto, o que não havia acontecido com a minha história estudantil.

Com isso, na 8ª série, resolvi ser monitora na escola onde estudava; assim já iria “diminuindo” o valor da mensalidade, o que me deixava feliz, pois também estava ajudando os meus pais. Foram momentos em que me encontrei; decidi que a educação era meu lugar. O encanto ao ver cada habilidade desenvolvida pelas crianças era o que me trazia grande prazer. Muitos familiares procuravam me desmotivar, mas meus pais estavam sempre ali, me dando a maior motivação.

A partir disso, a minha formação como profissional em educação iniciou em 2011, quando escolhi cursar o Magistério. Nessa experiência acabei me apaixonando ainda mais pelo processo de ensino e aprendizagem, pelas trocas de experiências que essa profissão possibilita. No meu estágio, estive em contato com alunos da educação infantil e dos anos iniciais, 3º ano. Aquela precariedade do ensino público e a condição econômica dos sujeitos que lá estavam me deixaram ainda mais intrigada e com grande desejo de poder propiciar àquelas crianças novas formas de ver o mundo que estava à sua volta.

Assumi, nesse período, o desafio de ser contadora de histórias na Secretaria Municipal de Educação de Carazinho (SMEC); lá também pude atuar como secretária de gabinete quando necessitava cobrir as férias da funcionária. Essa atividade, contadora de histórias, me instigou e me encantou, pois eu possibilitava aos alunos embarcarem nesse mundo das palavras, da imaginação. Desenvolvi esse trabalho por muito tempo. Até hoje proporciono momentos assim aos alunos, e, inclusive, formação aos professores, com o intuito de lhes passar esse encantamento que devemos

proporcionar aos sujeitos. Então, em 2014, ingressei na graduação no Curso de Pedagogia, na Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo. Lá fui ainda mais instigada a ter um olhar mais argumentativo frente às práticas. Com o passar do tempo, fui desafiada a assumir uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental, em uma instituição da rede privada de ensino onde atuo até os dias de hoje. No início, me senti bem desafiada, pois não tinha muita experiência. No decorrer do tempo, comecei a me sentir intrigada com muitas questões, principalmente no que tange ao desenvolvimento da leitura nos sujeitos.

Logo em seguida, resolvi embarcar no mundo de pesquisa que a Pós-Graduação nos proporciona. Nesse âmbito, estive participando, mesmo que atipicamente, do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização (GEPALFA), o qual me proporcionou experiências que contribuíram e contribuem para a minha prática docente. Sendo assim, esclareço o meu interesse pelo objeto de estudo presente na dissertação.

Atuar em sala de aula com as turmas do Ensino Fundamental faz-me refletir muito diferentes questões, mas as principais estão envoltas no processo de desenvolvimento da leitura e escrita dos sujeitos, principalmente pensando na primeira infância. Falar sobre a evolução da escrita é falar sobre o passado, sobre a evolução da humanidade. Portanto, nos dias de hoje, em uma sociedade letrada, os sujeitos desde a mais tenra idade se relacionam com a linguagem escrita muito antes do seu ingresso na escola. Aprender a ler está amplamente ligado ao sentido de ler o mundo a sua volta, dar significado a ele. Porém, apesar de tantas transformações ocorridas na nossa sociedade, sabemos que muitos educadores ainda tornam essas vivências mecânicas, em que o sentido de ler, de escrever se torna bitolado, restrito à decodificação das palavras. Lê-se apenas por ler, não se procura o sentido que há por trás de cada palavra e o mesmo ocorre com o processo de escrita: os sujeitos escrevem, pois é preciso, sem dar o sentido que a produção escrita deveria apresentar.

Atualmente, essas questões vêm se tornando angustiantes no contexto escolar, ocasionando questionamentos de algumas partes a fim de resolver tal situação. Pode-se observar a imensidão de projetos desenvolvidos nas instituições, projetos os quais envolvem a leitura e a escrita, com o objetivo de minimizar as brechas que há e que afetam o desenvolvimento das habilidades nas diferentes áreas do conhecimento. Esses projetos tornam-se de vasta importância, pois revisitam as lacunas que ficam abertas

durante o processo de aprendizagem; isso refaz e permite aos sujeitos dar novos significados a sua vida educacional e pessoal.

Sabe-se que a leitura e a escrita se tornam uma fonte de conhecimento que é capaz de estimular e motivar os sujeitos a frequentarem as escolas e desenvolverem o gosto ao estudo. E é o modo como são abordadas que resultará na formação de sujeitos leitores e de escritores. Com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 53), leitura é:

um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor e de tudo o que sabe sobre a língua. Não se trata apenas de extrair informações da escrita, decodificando-a, letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê.

Sabemos que a língua é um sistema de signos histórico e social, que possibilita aos seres humanos dar significados ao mundo que está à sua volta. Esse sistema se realiza por meio da fala e da escrita. Aprendê-lo no caso da leitura não implica somente ler palavras isoladas, mas sim interpretá-las trazendo a realidade para dentro delas. Para isso, compete às instituições formar bons leitores, ou seja, ofertar ambientes diversos para que os alunos tenham subsídios para isso. Torna-se necessário existir ambientes de práticas leitoras organizadas, oferecendo a imensidão de gêneros textuais de qualidade que circulam na nossa sociedade.

A capacidade do leitor não se vincula, portanto, apenas à decifração de sinais, mas, sobretudo, à capacidade de encontrar estratégias de leitura para produzir sentido, em busca de construir significados com/para esses símbolos. O papel do educador nesse momento é o de instruir, ou seja, ele irá organizar elementos mediadores, criando condições para que a aprendizagem aconteça, para que o aluno busque diferentes estratégias, guiando seus pensamentos em busca da interpretação do objeto.

No entanto, sabemos que há uma crise de leitura que cria obstáculos aos sujeitos para que tenham acesso a essas práticas. De acordo com os PCN (BRASIL, 1997, p. 54),

a leitura na escola tem sido fundamentalmente, um objeto de ensino. Para que possa construir também objeto de aprendizagem, é necessário que faça sentido para o aluno, isto é, a atividade de leitura deve responder do seu ponto de vista, a objetivos de realizações imediatas.

Para que os estudantes aprendam a ler e a reconhecer os diferentes gêneros textuais que existem, é preciso que eles estejam em contato e interajam com uma diversidade de textos escritos e que esse momento de interação seja realmente planejado, que possibilite aos sujeitos identificarem as características presentes em cada texto, de cada gênero. Nesse caso, é importante que os leitores em formação recebam auxílio e incentivo de leitores fluentes para assim ampliar ainda mais o seu interesse.

Na concepção de Ferreiro (1992), “aprende-se a ler lendo e a escrever escrevendo”. Baseando-nos nisso, compreendemos que a leitura se torna como um passaporte para a entrada nos desafios da escrita, oferecendo ao sujeito um embasamento e uma segurança a desenvolver suas ideias com grande criatividade, pois possuem um repertório já adquirido em outras situações nas quais estiveram manuseando diferentes gêneros. Podemos afirmar que a leitura e a escrita necessitam caminhar juntas, ou seja, o educador deve desenvolver sua prática ofertando aos seus alunos momentos em que ambos estejam manuseando diferentes obras literárias e ao mesmo tempo fazendo tentativas de escrita. Somente assim formaremos bons leitores e bons escritores.

Mas há uma grande questão que preocupa grande parte dos educadores. Situação que necessita ser analisada com grande cautela, que é sobre o desenvolvimento do gosto pela leitura literária nas crianças. Em um mundo repleto de estímulos voltados às crianças, ainda há espaço para a literatura em suas vidas? Quais as contribuições que a iniciação/educação literária pode dar nesse sentido? Muitas possibilidades de compreensão e expansão dessas questões podem ser dadas pela pesquisa acadêmica. Isso nos leva às seguintes questões: Como a educação literária está sendo tratada pelas pesquisas no campo educacional? Que referenciais teóricos estão balizando tais estudos? Em que universo empírico se enraízam? Que resultados estão produzindo e que pretendem provocar desdobramentos nas práticas pedagógicas em curso nas escolas?

Para explorar tais questões e aliá-las à nossa prática docente, este estudo objetiva realizar um levantamento bibliográfico com vistas a cartografar as produções em teses acadêmicas da área da Educação que têm se voltado para a formação do leitor literário

no âmbito da Educação Infantil. Com isso pretendemos propor uma síntese das principais contribuições que tais trabalhos oferecem às propostas pedagógicas com leitura literária nesse nível de ensino.

Esse projeto se realizou por meio de uma pesquisa bibliográfica do tipo estado do conhecimento. Para tanto, foram selecionadas 23 teses, produzidas entre 2009 e 2019, em programas de pós-graduação em Educação. Destas, somente 10 fizeram parte da análise bibliográfica. Os critérios de seleção serão apresentados no capítulo que trata da metodologia de pesquisa e da exposição e análise dos dados.

A exposição da pesquisa está organizada em quatro capítulos. Nos dois primeiros, o leitor encontrará os nossos referenciais sobre a literatura infantil e sobre a educação literária, com vistas a sistematizar os principais referenciais de análise que utilizamos para uma leitura em contraponto com os textos que constituem o corpus de nossa investigação. Na sequência, juntamente com o capítulo metodológico, será apresentado o conjunto de textos que constituem o corpus da pesquisa. Por fim, dispomos o coração da nossa pesquisa que é a análise bibliográfica, organizadas em seções, apresentando a voz das autoras das teses selecionadas, discorrendo sobre o papel do professor no processo de educação literária, os critérios que as crianças utilizam ao escolher um livro, os livros que são considerados adequados para a formação literária na Educação Infantil e os elementos a serem trabalhados para que a formação do leitor literário aconteça.

2. LITERATURA INFANTIL: MARCOS HISTÓRICOS E SEUS CONCEITOS

É através de uma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ótica, outra ética... É ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula porque se tiver deixa de ser literatura (ABRAMOVICH, 1994, p. 17).

O processo de contar histórias existiu desde que o ser humano passou a articular palavras e compartilhar as suas ideias e vivências. Segundo Dohme (2010, p. 7), a arte de contar histórias, provavelmente iniciou com um homem em sua caverna contando suas bravatas às mulheres e crianças. Teria maior audiência aqueles homens que detalhavam os acontecimentos, trazendo humor, que fizessem a “plateia” sentir as emoções como se estivessem vivenciando a cena.

Transmitir as vivências aos seus descendentes, ou seja, de geração para geração significava repassar e narrar os saberes deixados por seus antepassados e também saberes adquiridos no decorrer de sua vida, o que facilitaria solucionar os problemas e buscar manter viva a tradição do seu povo. Dessa forma, afirma Lajolo (1986, p. 49): “O passado só sobrevive em forma de linguagem, no que resta dele transformado em presente, no que dele se cristalizou nos documentos conhecidos”.

A literatura infantil percorre um longo caminho até aqui, passando por alguns entraves os quais dificultaram o acesso de escritos direcionados às crianças. As narrativas primeiramente passaram a ser escritas voltadas ao público adulto. Das formas literárias existentes, pode-se afirmar que a mais recente é a literatura infantil. Os livros voltados ao público infantil têm seu início ao final do século XVII e durante o século XVIII, com a função de educar moralmente as crianças, embora só encontre seu lugar com o advento da burguesia, apresentando, como relata Zilberman (1981), um novo *status* concedido à infância na sociedade e com a reorganização da escola.

Anterior a isso, o sujeito infantil percorria o caminho do adulto participando principalmente do mundo literário direcionado a este. A autora também esclarece que antes desse período não se escrevia para elas, pois não existia “infância” como representação social, mas sim, um adulto em miniatura que apresentava necessidades de aprendizagens para a sua inserção na vida adulta. Conforme relata Dieter Richter (1977 apud ZILBERMAN, 2003, p.36):

na sociedade antiga, não havia a “infância”: nenhum espaço separado do “mundo adulto”. As crianças trabalhavam e viviam junto com os adultos, testemunhavam os processos naturais da existência (nascimento, doença, morte), participavam junto deles da vida pública (política), nas festas, guerras, audiências, execuções, etc., tendo assim seu lugar assegurado nas tradições culturais comuns: na narração de histórias, nos cantos e nos jogos.

A concepção em que a criança apresenta necessidades diferenciadas e interesses próprios em comparação a um adulto começa a se tornar visível na Idade Moderna. O fantástico torna-se parte dos escritos a partir de Charles Perrault e dos Irmãos Grimm, ao se apropriarem dos contos de fadas trazendo heróis como: fadas, duendes, animais encantados. A escola passa a se tornar uma instituição legalmente aberta para a burguesia e os demais segmentos da sociedade. Com isso, a literatura infantil vem validar o processo de escolarização; isto porque, como a escola “trabalha sobre a língua escrita, ela depende da capacidade de leitura das crianças, ou seja, supõe terem estas passadas pelo crivo da escola” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1991, p. 18).

O surgimento da literatura infantil desdobra-se a partir das necessidades apresentadas naquele determinado tempo e espaço. Nesse sentido, cada país passa a apresentar propostas diferentes voltadas à cultura de seu povo. “No Brasil, a literatura infantil tem início com obras pedagógicas e, sobretudo, adaptações de obras de produções portuguesas, demonstrando a dependência típica das colônias” (CUNHA, 1999, p.23). Podemos afirmar que a literatura voltada ao público infantil está relacionada com a pedagogia. De acordo com Zilberman (2003, p. 44), o que chamamos de literatura infantil “específica”, ou seja, textos escritos especificamente para as crianças têm sua origem em motivos pedagógicos e não literários.

Passado o longo reinado de D. Pedro II, imperador desde 1840, o regime político no Brasil passa por mudanças ao final do século XIX. Como um modelo de regime político em que o chefe do estado é eleito pelos representantes dos cidadãos ou pelos próprios cidadãos, exercendo a sua função durante um tempo limitado, a República, adotada desde 1889, substituía a Monarquia que era uma forma de governo em que um monarca atuava como chefe de estado, mantendo-se no cargo até a sua morte ou abdicação. Ao final daquele século, começam a surgir os primeiros livros voltados ao público infantil, os quais foram escritos e publicados por brasileiros. Porém, é com Monteiro Lobato que se dá a ascensão da Literatura Infantil Brasileira.

Lobato revolucionou esse gênero literário e buscou trazer cenários e personagens diferentes voltados ao público infantil. O que nos contos de fadas acontecia em castelos

com a presença de reis, rainhas, príncipes e princesas, fadas, com um enredo cheio de magia, em suas obras, acontecia em sítios, fazendas, matas e cidades pequeninas, nos arredores. Considerado o precursor da literatura infantil brasileira, escreveu, aproximadamente, 34 obras entre fábulas e histórias que circulam pelas mãos de muitas crianças e educadores até hoje.

Os personagens presentes nas obras de Lobato possuem características bem diferentes das dos personagens dos demais contos. Há animais, bonecas e sabugo de milho falantes, personagens do folclore e demais acontecimentos bem distintos em relação a outras obras. Segundo Zilberman (1981), Monteiro Lobato possui um lugar de destaque quando tratamos da Literatura Infantil:

o papel exercido por Monteiro Lobato no quadro da literatura infantil nacional tem sido seguidamente reiterado, e com justiça. É com este autor que se rompe (ou melhor, começa a ser rompido) o círculo da dependência aos padrões literários provindos da Europa, principalmente no que diz respeito ao aproveitamento da tradição folclórica. Valorizando a ambientação local predominante na época, ou seja, a pequena propriedade rural, constrói Monteiro Lobato uma realidade ficcional o que ocorre pela invenção do Sítio do Pica Pau Amarelo. (ZILBERMAN, 1981, p. 48)

Os escritos de Lobato não possuíam um cunho fechado em comparação à realidade, ofertavam e ofertam ao leitor uma viagem ao real e fantástico, com uma forma natural e o mais próxima possível da realidade dos sujeitos leitores. Ele deixou suas obras mais robustas e contribuiu para a nacionalização da cultura brasileira. Com isso, muitas das crianças e jovens passaram a conhecer os hábitos nacionais e lendas nativas. Além de contribuir para a viagem ao fantástico, as obras de Monteiro Lobato englobavam conhecimentos de Matemática, História, Geografia e demais conhecimentos do âmbito escolar.

A partir de seus escritos, Lobato conseguiu romper muitas barreiras e estereótipos da época dando voz a personagens femininas, infantis e fortes, representadas por Narizinho e Emília. Podemos dizer que as demais literaturas, anteriores a essas, eram extremamente machistas já que as mulheres só apareciam em cena quando o assunto era acontecimentos que faziam essas figuras passarem por perigos e por interesse romântico. Por outro lado, os personagens dessa literatura brasileira eram representados por crianças que apresentavam argumentos e diálogos bem consistentes, situação essa que estimula os pequenos leitores a agirem tal e qual os personagens.

Com todo esse percurso delineado pela literatura brasileira, podemos destacar que literatura infantil é antes de tudo Literatura. E, então, refletimos e nos indagamos: O que é Literatura? E o que é Literatura Infantil? Qual a diferença entre elas?

Ao refletirmos sobre Literatura, podemos compreender que ela tem uma presença crucial no nosso meio, das mais antigas tribos ao cotidiano das cidades contemporâneas, tanto que se torna a sexta arte, produzida com palavras. Como sabemos, a literatura está presente em todas as civilizações. Segundo a definição do pensador grego Aristóteles (384 a.C.-322 a.C.), Literatura torna-se uma imitação ou representação da realidade mediante as palavras. Para o filósofo, a literatura é dividida em três categorias ou gêneros clássicos: o lírico, sendo uma produção literária acompanhada por instrumentos musicais gregos, o épico como gênero narrativo e o dramático, que é um gênero literário criado para ser encenado, ou seja, que se transforma em uma peça de teatro. Com o passar do tempo, outros gêneros, que chamamos de atuais, foram criados como: romances, novela, conto, crônica, poema, entre outros.

A partir disso, podemos afirmar que definir literatura não é algo simples. É possível dizer que Literatura é toda manifestação de linguagem a qual não pretende apenas comunicar, mas sim, fazer com que a escrita envolva profundamente o ser humano. Os textos literários possuem uma função importantíssima para a vida dos sujeitos, pois provocam sensações e produzem efeitos estéticos que nos fazem entender melhor o que acontece conosco e com o meio em que vivemos. De acordo com o crítico literário e ensaísta brasileiro Afrânio Coutinho:

(...) a Literatura é, assim, a vida, parte da vida, não se admitindo possa haver conflito entre uma e outra. Através das obras literárias, tomamos contato com a vida, nas suas verdades eternas, comuns a todos os homens e lugares, porque são as verdades da mesma condição humana. (COUTINHO, 2008, p.24)

Outrossim, devemos destacar que o conceito de literatura foi se modificando com o passar dos anos e foi se ampliando e dando origem a outros textos que fazem parte dos gêneros literários, como a literatura infantil. Denominada infantil, pois os textos destinam-se a crianças, e por isso adequados a suas competências linguísticas, favorecendo que as crianças os leiam facilmente, e, ao mesmo tempo, promotores de diversas modalidades de processos verbais e visuais.

De acordo com Bettelheim:

(...) para que uma estória realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam (...) (BETTELHEIM, 1996, p. 13).

A literatura infantil é antes de tudo uma forma de arte, fenômeno este que instiga a criatividade, que leva a criança à descoberta do mundo, através da palavra, em que a fantasia e a realidade se cruzam e estão intimamente ligadas; a imaginação ganha asas para voar e a cada página aberta e explorada leva a criança a um mundo diferente sem sair do lugar, somente com um profundo mar de histórias. É a literatura que se preocupa com histórias voltadas ao público infantil, que reflete a e sobre a psique infantil.

Essa preocupação ligada ao cunho psicológico está presente nos estudos de Bettelheim (2007, p.12), que compreende por literatura voltada à infância aquela que vier a “desenvolver a mente e a personalidade da criança” e não somente com a função de divertir, e sim, dar significado à vida e transmitir experiências as quais o sujeito poderá organizar no seu pensamento. Contudo, podemos destacar e afirmar que a Literatura é aquela que transforma o leitor, a que proporciona prazer, a que auxilia na formação do espírito crítico, desperta a criatividade e a sensibilidade e, principalmente amplia a visão que o sujeito tem do mundo.

Nesse sentido, pensar sobre o lugar que a literatura infantil ocupa nos traz um leque muito amplo. Dessa forma, segundo Zilberman (2012), para K. W. Peukert, há um fundamento antropológico quando o livro infantil é centrado na criança, caracterizando o mundo interior dos sujeitos, desde a mais tenra idade, como um espaço vazio. Para ele, “este espaço vazio não é porque as crianças ainda não viveram, mas porque não podem ordenar as vivências” (PEUKERT apud ZILBERMAN 2012, p. 26). Porém, se a criança sente-se privada, para a exploração do mundo, por um meio interior ela necessitará de um estímulo exterior para lhe auxiliar. O estímulo exterior, nesse caso, se dá com o apoio da literatura infantil, que irá auxiliar a organização mental das vivências.

A partir dessa abordagem, pode-se afirmar que a literatura infantil ocupa um lugar primordial, ao conciliar dois elementos que visam compreender o mundo do real: o primeiro reflete sobre a função das histórias na apresentação da realidade, já que o sujeito não a percebe por conta própria, mas sim, com o auxílio externo e com o recurso a esse gênero literário; o segundo elemento é a linguagem que tem a função de mediar a

criança e o mundo, “de modo que, propiciando, através da leitura, um alargamento do domínio linguístico, a literatura infantil preencherá uma função do conhecimento” (PEUKERT apud ZILBERMAN, 2012, p. 27).

Dessa maneira, segundo Zilberman (2012), quando a criança lê, ocorre o desenvolvimento linguístico, formando a capacidade de imaginação e fantasia, adquirindo saberes e desdobrando as capacidades intelectuais. Para ela,

(...) o saber adquirido dá-se, assim, através do domínio da realidade empírica, isto é, aquela que lhe é negada em sua atividade escolar ou doméstica, desencadeando um “alargamento da dimensão de compreensão” e a aquisição da linguagem, produto da recepção da história enquanto audição ou leitura e da decodificação da mesma (ZILBERMAN, 2012, p. 27).

Ao analisar o que a literatura promove nos seus leitores infantis, podemos afirmar que esse gênero oferece uma característica artística que promove o desenvolvimento da criatividade ao mesmo tempo em que respeita a verossimilhança, ou seja, uma ligação, uma harmonia entre o fato escrito e o mundo, buscando ampliar a as possibilidades de compreensão do sujeito. Podemos ressaltar que a fantasia, presente nessa literatura, é um de seus elementos indispensáveis posto que se tornam relevantes para o desenvolvimento das crianças, já que a fantasia se torna um subsídio importantíssimo para os pequenos leitores compreenderem o mundo que os cerca e irem reorganizando-o a partir do mundo fantástico.

A finalidade desse gênero, então, é orientar a formação dos sujeitos e não somente dar-lhes a oportunidade de ler um texto escrito. É emancipar-se dos preconceitos os quais são impostos pela sociedade, refletindo criticamente sobre as doutrinas e dilemas do realismo contraposto à fantasia que a literatura lhes ofertou.

3. EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO LITERÁRIA: CONVERGÊNCIAS NECESSÁRIAS

Nesta seção, exporemos a relação da literatura infantil com a educação infantil bem como a congruência entre a literatura infantil e a pequena infância, com o objetivo de apresentar aos leitores uma visão teórica, investigativa, especulativa e, também, empírica da necessidade de explorar os gêneros literários desde a mais tenra idade.

Situar a literatura infantil em sua relação com a educação infantil, primeira etapa da Educação Básica, é muito necessária principalmente no que diz respeito à diversidade de atividades que as crianças realizam e que possibilitam a expressão de seus sentimentos através delas. Nesse sentido, cabe-nos pensar: qual é a relação desse gênero com o desenvolvimento dos sujeitos que compõem o espaço da educação infantil?

De acordo com Lajolo (2001, p. 66), “na tradição brasileira, literatura infantil e escola mantiveram sempre relação de dependência mútua”. Podemos destacar que as instituições escolares inúmeras vezes recorrem à literatura infantil pelo fato de que este gênero envolve seus ouvintes, através das narrativas, se constituindo, portanto, como uma forma de inculcar valores e comportamentos desejados. Essa é uma postura totalmente criticável, pois a prática literária deve ser incentivada para que os leitores, mesmo os mais pequeninos, possam apreciar as narrativas e desenvolver o gosto e a necessidade em manusear as diferentes obras. Ao abordar a prática literária na educação infantil, ficamos instigados, a saber, qual é a realidade neste âmbito. Pensando nisso, vamos retroceder no tempo e lembrar brevemente como se deu o surgimento desse nível de ensino.

A educação para os pequeninos surge pela necessidade das mães trabalhadoras. Nesse entrave, o Estado precisou encontrar uma forma para que essas crianças pudessem ser acolhidas para que fossem atendidas as suas necessidades primárias, como: alimentação, vestuário e moradia. Nesse tempo não havia preocupação com o desenvolvimento psicológico, físico, motor, social e cognitivo dos pequenos.

A figura do cuidador escolar perdurou por longos anos, ocorrendo mudanças com a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 que instituiu a Educação Infantil como etapa da Educação Básica, rompendo paradigmas e superando a ideia de um ambiente de

assistência em prol de um ambiente de formação que prioriza o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.

Nesse novo contexto, no entanto, o livro de literatura infantil continua em muitas escolas sendo explorado com cunho moralizante, sua seleção se dando pelo que o docente quer repassar aos sujeitos e não pelos interesses que os alunos possam apresentar por uma obra. Nesse sentido, a instituição escolar é para a literatura infantil um entreposto, um “depósito” de leituras obrigatórias ou atividades pedagógicas, ou seja, o acesso à literatura encontra-se, muitas vezes, de forma didatizado e em segundo plano.

Em caminho inverso, há um amplo número de estudiosos do campo da formação do leitor literário que pode auxiliar a nadar contra essa corrente. Entre eles está Michèle Petit (2008). Antropóloga e investigadora sobre as funções da leitura, ela destaca que a leitura literária é uma experiência de liberdade na qual:

[...] os leitores apropriam-se dos textos, lhes dão outro significado, mudam o sentido, interpretam à sua maneira, introduzindo seus desejos entre as linhas: é toda a alquimia da recepção. Não se pode jamais controlar o modo como um texto será lido, compreendido ou interpretado. (PETIT, 2008, p. 26).

A amplitude de interpretações que causa o texto literário, ou seja, quando a ação do leitor estabelece a interpretação prazerosa com o texto lido, inclui, também, um encontro consigo mesmo. Nesse processo de leitura ou, no caso de crianças pequenas, a escuta, o sujeito ouvinte vai transformando-se e apropriando-se de emoções que os textos literários lhes proporcionam. O ouvinte ou o leitor desenvolve-se cultural e criticamente, o que o torna letrado. Nesse sentido, podemos definir como letramento literário.

De acordo com Graça Paulino e Rildo Cosson (2009), esse termo pode ser definido como um

(...) processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos. [...] Aqui convém explicitar, em primeiro lugar, que considerar o letramento literário um processo significa tomá-lo como um estado permanente de transformação, uma ação continuada, e não uma habilidade que se adquire como aprender a andar de bicicleta ou

um conhecimento facilmente mensurável como a tabuada de cinco. (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67).

Com base nisso, pode ser destacado que a leitura não é um hábito; como tratam os autores, ler é um gosto, é uma delícia e que deve estar presente diariamente na vida dos sujeitos; é uma ação continuada. Ler literatura deve ser uma prática aprendida e torna-se função da escola ensinar e tornar essa prática uma necessidade na vida de cada sujeito, desde a mais tenra idade. Como vimos nos capítulos anteriores, historicamente a literatura voltada ao público infantil servia a interesses pragmáticos e moralistas o que não se aproximava das necessidades infantis e, apesar disso, ainda se vê nas práticas atuais.

Por outro lado, devemos pensar na ação infantil; as crianças brincam com as formas de expressão e os elementos da língua se tornam um grande aliado. Podemos assim dizer que se desenvolvem ainda mais no encontro com o mundo mágico que os livros de literatura infantil engendram. Isso ocorre muito antes de saberem ler, o que significa que descobrem a linguagem do texto muito antes de dominar os elementos da língua escrita.

Com isso, nos perguntamos: Como se dá a iniciação literária? O que isso tem a ver com a educação infantil? A partir dessas questões, torna-se necessário compreender o conceito de educação literária. De acordo com Blanca Ana Roig Rechou (2006, s.p.),

(...) entende-se por educação literária a adoção de uma metodologia que vai dotar o mediador com um conjunto de saberes culturais, literários, sociais, que fornecem as enciclopédias e os intertextos individuais, que permitem descobrir modelos, pautas, convencionalismos, símbolos, mitos, acontecimentos históricos..., uma reação individual perante uma obra literária. (BLANCA, 2006, s.p.).

Com essa perspectiva, compreendemos que a educação literária se constitui a partir de ações específicas e metodologias apropriadas a cada realidade, sendo o professor o mediador desse processo de formação do leitor literário no momento em que organiza e planeja situações de leitura as quais possibilitam que a criança entre em contato com o texto literário, suas peculiaridades estéticas, linguísticas, artísticas, criando um ambiente de diálogo com o texto.

Os leitores pequeninos apoiam-se nos textos que conhecem e que já fizeram repetidas leituras e releituras. Com isso, fazem relação com o texto que lhes é apresentado ocorrendo assim a intertextualidade que, de acordo com as palavras da renomada psicanalista, filósofa, escritora e crítica literária, Julia Kristeva (2012 [1967], p. 142, grifo do autor), é

[...] uma descoberta que Bakhtin foi o primeiro a introduzir na teoria literária: todo o texto se constrói com mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de outro texto. Em lugar da noção de intersubjetividade, instala-se a noção de intertextualidade, e a linguagem poética lê-se pelo menos como dupla.

Nesse processo de formação de leitores literários, o educador deve apoderar-se de elementos que se tornam indispensáveis para esse processo de inserção dos sujeitos na cultura escrita. Os elementos referem-se a características do gênero discursivo, sendo ele o literário. Bakhtin destaca que:

(...) quanto mais dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. Os gêneros do discurso, comparados às formas da língua, são bem mais mutáveis, flexíveis e plásticos; entretanto, para o indivíduo falante eles têm significado normativo, não são criados por ele, mas dados a ele. Por isso um enunciado singular, a despeito de toda a sua individualidade e do caráter criativo, de forma alguma pode ser considerado uma combinação absolutamente livre de formas da língua. (BAKHTIN, 2003, p. 285).

Quando o educador reconhece as especificidades dos gêneros literários (contos, fábulas, crônicas etc.), facilita a seleção de obras literárias, autores, estratégias literárias que sejam adequadas para que as crianças sejam iniciadas nesse processo de apropriação do gênero literário. Nesse sentido, torna-se papel das instituições e, em especial, dos educadores ofertarem estratégias que promovam o contato dos sujeitos com os diferentes gêneros discursivos (orais e escritos) durante a longa vida estudantil. Dessa forma desenvolvemos na criança diversas possibilidades de interação e diálogo com os diferentes textos o que constituirá os sujeitos como leitores e leitores literários; então,

quanto maior for o contato dos pequenos leitores com a literatura maior será o domínio do leitor sobre ele, o texto.

Para concluir esta seção vamos responder brevemente à pergunta feita anteriormente: O que isso tem a ver com a educação infantil? A nossa resposta, então, é: tudo! A iniciação literária deve ter lugar desde a Educação Infantil e os educadores deste nível necessitam também reconhecer os diferentes gêneros e dispô-los aos pequeninos leitores desde a mais tenra idade, o que irá contribuir para o desenvolvimento de sua capacidade de apreciação da obra literária em suas múltiplas e interessantes realidades. Isso é possível uma vez que a criança é capaz de aprender, de estabelecer relações com o mundo, de imaginar e criar e, portanto, tornar-se um leitor literário.

4. REVISITANDO CONCEITOS EM BUSCA DA CONSTRUÇÃO DE UM ESTADO DO CONHECIMENTO

O objeto das ciências humanas é o ser *expressivo* e *falante*. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado.

(BAKHTIN, 2006, p. 395).

Tecer e desvendar alguns aspectos que estão presentes no dia a dia da primeira infância torna-se um desafio enorme. Para tanto, a pesquisa que está em pauta visa analisar a presença da literatura infantil no mundo infantil, ou seja, em turmas de Educação Infantil. Analisando as pesquisas realizadas nos últimos anos, percebe-se que não há tanta produção no que tange a este aspecto, sendo ela de importância primordial para os estudos sobre o desenvolvimento infantil, uma vez que dá indícios de como isso pode ocorrer. A pesquisa em exposição neste momento, portanto, possui o intuito de recompor estudos que permitam analisar a prática pedagógica quanto à leitura literária na educação infantil e propor iniciativas nesse sentido, a fim de orientar o que se faz nesse âmbito da educação básica. Nesse sentido, realizamos uma pesquisa bibliográfica do tipo estado do conhecimento, que ocorreu mediante um levantamento bibliográfico de teses, em bases de dados que agregam publicações científicas.

Este capítulo, então, visa explicar os passos dos estudos e das análises feitas, bem como compreender que produções existem e que nos fortalecerão a produzir conhecimentos e a dialogar com diferentes produções as quais beneficiarão a educação. Buscamos, ainda, contribuir para que esse conjunto de investigações seja amplamente repensado e difundido.

4.1. Pesquisa bibliográfica: Estado do Conhecimento x Estado da Arte

O conhecimento científico visa responder às questões que as ações humanas produzem, buscando compreender e transformar a realidade que nos rodeia. Nesse sentido, volta-se para investigar e desmistificar algum fenômeno que nos inquieta. Para Minayo e Sanches (1993), o conhecimento científico compreende a busca de

articulações entre teoria e realidade sendo o método como fio condutor dessa articulação. Dessa forma, quando há uma reflexão e uma reanálise desses métodos, há uma ruptura, ou seja, uma quebra de paradigmas.

Toda investigação científica possui como etapa necessária a revisão da literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico que será explorado. Essa revisão se realiza na forma de um levantamento bibliográfico das principais teorias presentes em livros, artigos, periódicos, que trarão um suporte para o pesquisador desenvolver a temática que lhe intriga.

Já a pesquisa bibliográfica, como método de investigação, segundo Boccato (2006, p. 266), “busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas”. Por meio desse tipo de pesquisa temos condições de recompor como e sob que enfoques o objeto que está em análise foi tratado pela literatura científica. Segundo Lima e Miotto (2007, p.44), trata-se de

um procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas.

E, sendo assim, a pesquisa bibliográfica deve responder a um conjunto de exigências para ser considerada defensável, entre elas a de um “planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação” (BOCCATO, 2006, p. 266).

Partindo disso, temos duas possibilidades para o trabalho do pesquisador quanto à pesquisa bibliográfica. Uma delas é o estado da arte e outra, o estado do conhecimento. Ambas têm por objetivo buscar, organizar, sistematizar e apresentar um mapeamento dos resultados de pesquisas já existentes sobre determinado tema, objeto, autor, campo de estudos, que venha a fortalecer áreas de investigação que ainda não estão suficientemente tratadas, mostrar aspectos lacunares em outras ou, ainda, o esgotamento no tratamento de certos temas. Cabe-lhe, também, dar evidências de novos objetos de investigação que possam ser delineados ou novos procedimentos metodológicos a desafiar velhos temas.

De acordo com as colocações de Morosini e Fernandes (2014), o estado da arte consiste na identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese a produção científica de uma determinada área a qual o pesquisador tenha interesse em desvendar. Esse tipo de pesquisa compreende a delimitação do determinado espaço de tempo no qual se situa aquela realidade que será estudada, congregando periódicos, teses, dissertações, livros e documentos que reúnam informações e que possam contribuir para o esclarecimento de determinados questionamentos e/ou que se tornarão estímulos para que outros pesquisadores desvendem outras questões que venham surgir com o passar do tempo.

Para Messina (1998, p. 01),

(...) um estado da arte é um mapa que nos permite continuar caminhando; um estado da arte é também uma possibilidade de perceber discursos que em um primeiro exame se apresentam como descontínuos ou contraditórios. Em um estado da arte está presente a possibilidade de contribuir com a teoria e prática.

Já a pesquisa do tipo estado do conhecimento pretende analisar como se encontra aquele determinado conhecimento num dado período. Vê-se que ambos os tipos de pesquisas se apresentam de formas bem parecidas, porém nessa pesquisa o objetivo é fazer um levantamento do que se produziu e conhece sobre o referido assunto em fontes determinadas, sejam teses e dissertações, seja em artigos científicos. De acordo com Ferreira (2002, p. 258), nos últimos anos, tem-se produzido um conjunto significativo de pesquisas com essas denominações. Isso mostra a necessidade de, em meio à profusão de investigações, mapear o conhecimento que elas propiciam a fim de amparar as escolhas que os investigadores necessitam fazer no curso de seus trabalhos.

4.2. Procedimentos metodológicos

Com base nos princípios metodológicos apresentados nas seções anteriores, realizamos um conjunto de escolhas que a seguir relataremos.

Definido o tema, o problema e a metodologia da pesquisa, procedemos à constituição do corpus a ser analisado. Essa etapa é fundamental para que a investigação ganhe confiabilidade e consistência. Em virtude das condições em que o trabalho se realizou e da quantidade significativa de materiais disponíveis sobre o tema em periódicos, livros, bancos de teses e dissertações, fizemos a escolha pela pesquisa bibliográfica do tipo estado do conhecimento. Voltamo-nos, portanto, para a seleção de teses da área de Educação, uma vez que muitos dos demais trabalhos, publicados em artigos em periódicos e capítulos de livros, têm sua origem naquelas publicações originais.

Primeiramente, realizamos uma busca de trabalhos de doutorado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando-nos dos descritores Educação *and* Infantil e Literatura *and* Infantil. Posteriormente, utilizamo-nos dos descritores Literatura *and* Infantil *and* Infância. Analisando os descritores, observa-se que fomos selecionando pesquisas que abordam o tema Literatura Infantil na Educação Infantil. Nesse sentido, encontramos diversas produções, principalmente, com o foco nos anos iniciais, percebendo que há uma grande preocupação com o tema em pauta. Porém, também foi possível observar que há uma necessidade de trazer novas questões que abordem essa temática com a ótica no desenvolvimento das crianças bem pequenas e pequenas.

Outro recorte que fizemos foi em relação ao período de produção das teses. Com vistas a constituir um corpus denso e potente, selecionamos as produções defendidas no período de 2009 até 2019. Optamos pelo ano de 2009, pois nesse período foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Compreendemos que os estudos sobre o referido assunto trariam os desdobramentos desse documento, o qual passou a ser um dos orientadores das práticas pedagógicas dos profissionais que atuam diretamente nos grupos de Educação Infantil.

Após a seleção inicial das teses que atendiam aos critérios expostos, procedemos à leitura dos seus resumos. Em virtude do que já foi apontado antes sobre a escassez de trabalhos sobre a literatura infantil na educação infantil, restaram no primeiro conjunto um total de dezessete teses. Isso nos levou à necessidade de avançar na pesquisa nessa temática. Refizemos, portanto, a busca utilizando os descritores Educação Infantil *and* leitor literário. Com isso, incorporamos mais alguns estudos totalizando, por fim, vinte e

três teses. Cabe observar que tivemos certa dificuldade nessa etapa da pesquisa, pois alguns resumos não apresentavam informações relevantes para a composição do *corpus*.

O título das teses de doutorado selecionadas para nosso estudo, bem como seus autores e instituições de origem, consta no Quadro 1, organizado por ordem de publicação 2009 até 2019.

Quadro 1 - Teses identificadas para a composição do *corpus*.

ANO	TÍTULO	AUTOR	FONTE/INSTITUIÇÃO	TIPO DE MATERIAL
2009	<i>A narrativa oral literária na educação infantil: quem conta um conto aumenta um ponto</i>	Ana Nery Barbosa de Araújo	UFPE	Tese
2009	<i>Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil: contribuições teóricas e concepções de professores</i>	Maria Angelica Olivo Francisco Lucas	USP	Tese
2009	<i>Vozes de criança: o discurso de auto-afirmação na literatura infantil de Ana Maria Machado</i>	Senise Camargo Lima Yazlle	UNESP	Tese
2010	<i>Encenações da leitura na literatura infantil</i>	Marcela Roberta Ferraro Ferreira	UNICAMP	Tese
2011	<i>A educação escolar e a promoção do desenvolvimento do pensamento = a mediação da literatura infantil</i>	Angelo Antonio Abrantes	UNICAMP	Tese
	<i>A recepção da criança com deficiência</i>			

2011	<i>intelectual ao texto literário na educação infantil</i>	Nazineide Brito	UFRN	Tese
2012	<i>Poesia e performance: estudo e ação na educação infantil de Florianópolis</i>	Rosetenair Feijó Scharf	UFSC	Tese
2013	<i>Um livro pode ser tudo e nada: especificidades da linguagem do livro-brinquedo</i>	Ana Paula Mathias de Paiva	UFMG	Tese
2013	<i>Literatura sem fronteira: por uma educação literária</i>	Ebe Maria de Lima Siqueira	UFG	Tese
2014	<i>'Quase' como antes: a (des) construção das representações de infância da classe trabalhadora na literatura infantil e juvenil</i>	Fabiana Valeria da Silva Tavares	USP	Tese
2014	<i>Percursos da literatura na educação: ensinar contando histórias</i>	Fernanda Maria Macahiba Massagardi	UNICAMP	Tese
2014	<i>O preconceito e as diferenças na literatura infantil: um estudo de caso com base na teoria histórico-cultural</i>	Jully Fortunato Buendgens	UFSC	Tese
2014	<i>Um percurso teórico-metodológico para leitura de "O isqueiro mágico" e "A rainha da neve", de Hans Christian Andersen (1805-1875)</i>	Rosana da Silva Santos Jurazeky	UNESP	Tese
	<i>Da vivência à</i>			

2015	<i>elaboração: uma proposta de plano de ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental</i>	Maria da Conceição Costa	USP	Tese
2016	<i>O ensino da compreensão de textos na educação infantil: os saberes e as práticas das professoras</i>	Dilian da Rocha Cordeiro	UFPE	Tese
2016	<i>Formação do Leitor Literário na Educação Infantil</i>	Márcia Maria e Silva	UERJ	Tese
2017	<i>Alçando voos entre livros de imagem: o acervo do PNBE para a educação infantil</i>	Maria Laura Pozzobon Spengler	UFSC	Tese
2017	<i>O trabalho com literatura e o desenvolvimento cultural de adultos e crianças na educação infantil</i>	Núbia Silvia Guimarães	UNICAMP	Tese
2017	<i>Do autor ao leitor: os processos de mediação que marcam o encontro das crianças e jovens com o livro</i>	Poliane Vieira Nogueira	UFG	Tese
2018	<i>Literatura infantil e desenvolvimento da imaginação: trabalho modelado como ferramenta de ensino do argumento narrativo</i>	Aline Escobar Magalhães Ribeiro	UNESP	Tese
2018	<i>A literatura infantil pelo olhar da criança</i>	Maria Elisa de Araújo Grossi	UFMG	Tese

2019	<i>Colocando um novo ponto em cada conto: possibilidades de inserção do teatro na educação infantil</i>	Flávia Janiaski	UFBA	Tese
2019	<i>O nascimento do pequeno leitor: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância</i>	Kenia Adriana de Aquino Modesto Silva	UNESP	Tese

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Selecionado o material, elaboramos um breve fichamento contendo as informações mais relevantes de cada estudo. Esse fichamento se encontra exposto no Anexo 1. Com a leitura dos materiais e o seu fichamento, foi possível observar o movimento de algumas temáticas, a saber:

- formação de professores como espaço de embasamento teórico e metodológico para o trabalho com a literatura infantil na escola;
- estratégias e mediações de leitura com crianças;
- a figura do mediador para o sucesso do processo de incentivo à leitura;
- a literatura como instrumento de letramento e da formação do senso crítico do sujeito;
- democratização do acesso à literatura mediante políticas públicas de fomento à leitura;
- a importância do contar e do recontar;
- a literatura como lugar de desenvolvimento da linguagem.

Considerando o conjunto de questões que compõem a nossa problemática - Como a educação literária está sendo tratada pelas pesquisas no campo educacional? Que referenciais teóricos estão balizando tais estudos? Em que universo empírico se enraízam? Que resultados estão produzindo e que pretendem provocar desdobramentos nas práticas pedagógicas em curso nas escolas? Podemos observar que algumas daquelas temáticas tangenciam o nosso problema inicial em que pese o fato de colaborarem para a configuração de seu contexto de produção.

Em virtude disso, fez-se necessário reposicionar o problema de investigação a fim de compor as categorias que nos permitissem organizar o conteúdo exposto pelas teses, suas questões de pesquisa, seus referenciais, suas escolhas metodológicas, seus principais resultados. Elas se coadunam nas seguintes questões: Qual é o **papel do professor** no processo de educação literária? Que **critérios são utilizados pelas crianças** no momento em que escolhem o livro? Quais **livros são considerados adequados** para a formação literária na EI? Que **elementos precisam ser trabalhados** para que a formação do leitor literário aconteça?

Resulta desse procedimento a concentração de nossas análises em dez teses com base nas quais esses indicadores podem ser abordados. Elas se encontram designadas no

Quadro 2, bem como identificadas por um código a ser usado para a chamada do documento no curso da análise.

Quadro 2 - Teses selecionadas para a composição do corpus.

TESES ANALISADAS	CÓDIGO IDENTIFICADOR
<i>Formação do Leitor Literário na Educação Infantil</i>	(T.1.UERJ.2016)
<i>A literatura infantil pelo olhar da criança</i>	(T.2.UFMG.2018)
<i>A narrativa oral literária na educação infantil: quem conta um conto aumenta um ponto</i>	(T.3.UFPE.2009)
<i>O nascimento do pequeno leitor: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância</i>	(T.4.UNESP.2019)
<i>Alçando voos entre livros de imagem: o acervo do PNBE para a educação infantil</i>	(T.5.UFSC.2017)
<i>Um percurso teórico-metodológico para</i>	(T.6.UNESP.2014)

<i>leitura de “O isqueiro mágico” e “A rainha da neve”, de Hans Christian Andersen (1805-1875)</i>	
<i>Um livro pode ser tudo e nada: especificidades da linguagem do livro-brinquedo</i>	(T.7.UFMG.2013)
<i>Poesia e performance: estudo e ação na educação infantil de Florianópolis</i>	(T.8.UFSC.2012)
<i>O trabalho com literatura e o desenvolvimento cultural de adultos e crianças na educação infantil</i>	(T.9.UNICAMP.2017)
<i>A recepção da criança com deficiência intelectual ao texto literário na educação infantil</i>	(T.10.UFRN.2011)

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

São esses os indicadores a organizarem a exposição no capítulo que segue.

5. AS CONTRIBUIÇÕES DAS PESQUISAS ACADÊMICAS PARA O ESTUDO DA EDUCAÇÃO LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo, disporemos a você, leitor, o coração de nossa pesquisa. Apresentaremos as contribuições recuperadas das vozes dos autores e das autoras das teses selecionadas sobre o **papel do professor** no processo de educação literária, os **critérios utilizados pelas crianças** quando escolhem o livro, os **livros considerados adequados** para a formação literária na EI e os **elementos a serem trabalhados** para que a formação do leitor literário aconteça. Essa apresentação será antecedida por um preâmbulo elaborado com base em nossos estudos visando a situar o contexto no qual a nossa leitura dos diferentes indicadores foi feita. Cada seção deste capítulo discorre sobre um desses indicadores.

5.1. Professores: o canal para ocorrer o processo de educação literária

Neste subcapítulo, vamos discorrer sobre o papel do professor para que aconteça a educação literária na primeira infância. O objetivo deste tópico é descrever e refletir sobre a ação do professor de Educação Infantil no processo de educação literária, analisar o perfil e a função do professor como incentivador da leitura e destacar as ações deste profissional mediante essa temática. Como destacado em outro momento, os professores são o canal para ocorrer a educação literária e para levar o leitor, do menor ao maior, a essa viagem com acesso a esse novo universo.

O leitor abre o livro, vai lendo, lendo e, quando vê, já está mergulhado na paisagem. Pensando bem, ler é como viajar para outro universo sem sair de casa. Caminhando dentro do livro, o leitor vai conhecer personagens e lugares, participar de aventuras, desvendar segredos, ficar encantado, entrar em contato com opiniões diferentes das suas, sentir medo, acreditar em sonhos, chorar, dar gargalhadas, querer fugir e, às vezes, até sentir vontade de dar um beijinho na princesa. (AZEVEDO, 2006, n.p.).

Refletindo sobre as palavras de Azevedo (2006), um livro só ganha vida quando um leitor o abre e começa a viajar naquele mundo que o autor descreveu. Pensando nos pequenos leitores, que necessitam de um adulto que possa lhes apresentar esse mundo, cabe a nós refletir sobre como esse adulto deve se portar em relação a isso, já que é a figura responsável em tornar aquele livro um mundo de imaginação e um mundo o qual os leitores, por menores que sejam, queiram revisitar tantas vezes.

Quando refletimos sobre o papel do professor no processo de educação literária, nos vem em mente diferentes abordagens. Sabemos que esse processo é algo que não deve partir somente do professor, mas se torna papel das instituições e, nesse caso, principalmente dos educadores, como mediadores, agentes de leitura, incentivarem as crianças a submergir nesse mundo desde a mais tenra idade, promovendo o desenvolvimento do leitor.

Temos consciência de que no Brasil, há uma grande questão comprometida pela desigualdade social, pelo preço dos livros, o que torna o seu manuseio ainda mais distante de algumas realidades de crianças. Portanto, grande parte dos alunos tem acesso a obras literárias somente nas instituições de ensino; dessa forma, torna-se essencial o professor atuar como mediador desse processo de educação literária no âmbito escolar. Cabe a ele, o professor, conduzir o trabalho, compartilhando as possibilidades que um livro traz e o prazer que há no ato de ler. Segundo Lajolo, o professor é uma figura essencial nesse processo, “para que a leitura chegue às mãos, aos olhos e ao coração dos alunos. Dos seus alunos” (2005, p. 12).

Zilberman, autora que nos guiou nos capítulos anteriores, defende que “ao professor cabe o desencadear das múltiplas visões que cada criação literária sugere, enfatizando as variadas interpretações pessoais (...) em razão de sua percepção singular do universo representado”. (ZILBERMAN, 2003, p.28). Para tanto, o professor deve deixar-se encantar pela história, pela literatura a qual medeia. Com essa perspectiva, cabe a nós, pesquisadores, analisarmos como outros profissionais veem o papel do professor nesse processo. Com isto, vamos começar a recompor as nossas fontes secundárias e discorrer sobre como cada pesquisador aborda o perfil dos educadores para que ocorra a educação literária.

5.1.1. Professor como mediador de leitura

Sendo o professor a figura que vai proporcionar esse ambiente rico de leitura, pensamos em diferentes questões que vêm a interferir nesse processo. As instituições escolares, na maioria das vezes, não oferecem um ambiente propício para que ocorra a leitura literária, bem como muitos dos profissionais não possuem uma relação amigável com os livros, não possuem um acervo de qualidade e que possa servir de base para a seleção do material a ser levado aos seus estudantes. Neste sentido, a mediação e a iniciação literária ficarão no papel. Por isso, torna-se essencial aos educadores estarem constantemente em formação e pesquisa, questionando a sua prática com o intuito de mudar essa realidade.

O professor conduz seu trabalho pedagógico em torno da literatura de diferentes formas; mesmo que a criança não saiba ainda ler, cabe ao professor disponibilizar diferentes metodologias. Com base nisto, as autoras Márcia Maria e Silva (T.1.UERJ.2016), Maria Elisa de Araújo Grossi (T.2.UFMG.2018), Kenia Adriana de Aquino Modesto Silva (T.4.UNESP.2019), Maria Laura Pozzobon Spengler (T.5.UFSC.2017), Ana Paula Mathias de Paiva (T.7.UFMG.2013), Núbia Silvia Guimarães (T.9.UNICAMP.2017) e Nazineide Brito (T.10.UFRN.2011) destacam que o papel do professor no processo de educação literária é o de mediador, aquele que proporciona um ambiente rico de estímulos e de leitura.

No estudo T.1.UERJ.2016, a autora descreve: “Às professoras é atribuído grande papel *mediador*”. Ela destaca que se torna imprescindível o investimento no que tange à preparação desses profissionais para a mediação da leitura literária, aprofundando-se com estudos sobre a infância, sobre as diferentes linguagens e a teoria literária.

Lunatcharski¹ (1988, p.215 apud T.1.UERJ.2016, p. 75 e 76) destaca que

a arte é antes de mais nada uma organização de palavras, de sons, de linhas, de cores, etc., que dá como finalidade comunicar a uma massa de ouvintes, de espectadores, de leitores, etc., os estados de alma, os sentimentos, as emoções do autor. Isso é principalmente força de comunicação, é o elemento importante que difunde a imitação, e se o pedagogo de modo nenhum é artista, de modo nenhum será pedagogo.

¹ LUNATCHARSKI, Anatoli. Artigos e discursos: sobre a instituição e a educação. Tradução Filipe Guerra. Moscovo: Edições Progresso, 1988.

Ser artista significa, antes de mais, organizar os meios de expressão que ajam diretamente sobre os sentimentos humanos, e transformá-los.

Com essa abordagem destaca-se na tese que a arte, a literatura em si, quando presente dentro da dinâmica em sala de aula, mexe com as emoções, educando-as, guiando seus sentimentos e sua sensibilidade estética. Trabalhar com as emoções dos pequenos estudantes é uma “orientação significativa no trabalho de educação literária na infância” (p.76). A autora traz Vigotski (2003, p.227) em sua crítica aos professores russos que se utilizavam da literatura como uma forma moralizante, não “levando em consideração o fato psicológico da diversidade de possíveis interpretações e conclusões morais”. Isso se torna inadmissível, pois se perde o sentido de literatura, quando o professor busca tratar as histórias infantis dando foco ao seu significado moral.

O educador como mediador desse processo aproxima tempos distantes, mantendo vivas as narrativas históricas tradicionais e contemporâneas. A autora da tese T.1.UERJ.2016 (p. 78) destaca que o papel do educador nesse processo é *mediar* essa convergência entre ambas as narrativas. Desta forma, quando o educador planeja as suas mediações literárias, elas passam a fazer sentido “à medida que abrem condições de as crianças brincarem, imaginarem, fantasiarem, desejarem, aprenderem, observarem, experimentarem, narrarem, questionarem e construírem sentidos sobre natureza e sociedade, produzindo cultura” (T.1.UERJ.2016, p.91). Segundo Benjamin (2002, p.55 apud T.1.UERJ.2016, p. 91),

(...) a criança exige do adulto uma representação clara e compreensível, mas não ‘infantil’ [no sentido da negação do seu protagonismo]. Muito menos aquilo que o adulto costuma considerar como tal [supostamente próprio para a criança] (...) A criança possui senso aguçado mesmo para uma seriedade distante e grave, contanto que esta venha sincera e diretamente do coração.

A maneira que o mediador atua, utilizando-se de sua experiência e práxis pedagógica, abre as portas para o acesso da criança ao mundo literário. A tese T.1.UERJ.2016 (p. 198 e 199) aborda que:

(...) as práticas docentes de fomento à leitura literária se organizam sob alguns critérios: a) identificação do objetivo e contextos favoráveis para esta ou aquela atividade; b) organização do ambiente; c) seleção e leitura prévia do acervo; d) apresentação do(s) livro(s) às

crianças; e) identificação do nome dos autores (escritor e ilustrador) e editora; f) leitura da resenha; g) provocação à leitura do conteúdo a partir da leitura das imagens; h) comentários da professora e das crianças, instaurando o diálogo; i) orientações diversas — como segurar o livro, como virar a página, como localizar um ponto específico da história a partir de referências normalmente vinculada às ilustrações etc.; j) manutenção do diálogo vivo, o que pode depender da qualidade do livro, do perfil do grupo e das formas de instigação e interação da mediadora de leitura.

Grossi (T.2.UFMG.2018) também defende que o professor é o mediador do processo de iniciação literária e que essa mediação acontece por meio de perguntas. Ela discorre que é por meio das perguntas que se estabelecem os *nexos* nas narrativas (p. 157). As perguntas, nesse caso, são como andaimes (numa remissão a Bruner, 1983)², mediante os quais os leitores passam a construir o sentido da obra literária a partir dessa interação. O educador, mediador e experiente, cria caminhos para que os pequenos leitores possam descobrir as diversas potencialidades as quais os textos literários proporcionam, como os recursos de linguagem e o texto visual.

A autora também traz Vigotski (2008) reportando-se “ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que consiste no espaço entre o que a criança pode realizar sem nenhum auxílio e o que realiza com a ajuda de uma pessoa mais experiente”. Nesse processo, destaca que “na dinâmica da conversação literária é que a mediação acontece. No processo de discussão de um texto literário, o diálogo sobre a obra permite que as dúvidas das crianças apareçam, e a mediação estimula o debate e a reflexão” (T.2.UFMG.2018, p. 158).

Isso nos faz pensar sobre a necessária presença da pessoa mais experiente nesse processo. Em muitas realidades, os professores não são leitores, não tendo subsídios para indagar e argumentar, propor nexos nas narrativas, exercer essa mediação para que as suas palavras cheguem ao coração dos pequenos leitores, causando-lhes encantamento e propiciando a iniciação literária.

Kenia Adriana de Aquino Modesto Silva (T.4.UNESP.2019) deixa-nos claro no próprio título que o processo de nascimento do pequeno leitor ocorre através de estratégias de mediação de leitura desde a primeiríssima infância. A pesquisadora esclarece que a contação de histórias pode ser feita com as palavras do próprio

² Andaimo: termo metafórico que se refere à ajuda que um membro mais experiente de uma cultura presta a um aprendiz.

mediador e o mediador pode usar recursos distintos para atrair os seus ouvintes, como: “instrumentos musicais, bonecos e outros objetos; ou pelo acesso direto da criança à obra” (T.4.UNESP.2019, p. 85).

Dessa forma, segundo Silva (T.4.UNESP.2019, p. 85), quando o professor planeja e prepara-se para a mediação, deve preocupar-se com como os bebês ou crianças pequenas irão receber e compreender as narrativas, principalmente as literárias, que lhes são oferecidas. Ela cita algumas possibilidades de como mediar o livro aos bebês e às crianças pequenas: “o contar, envolvendo as técnicas, os recursos e o comportamento do mediador e seus ouvintes durante a narração, bem como o acesso direto aos livros e sua exploração autônoma. As três atividades são cruciais para a aprendizagem da linguagem” (T.4.UNESP.2019, p. 86).

Segundo Grossi (2014, s/p apud T.4.UNESP.2019, p. 88):

(...) todo professor pode se tornar um contador de histórias. No início, basta que ele leia diferentes tipos de histórias para os alunos. Aos poucos, ele vai se apropriando das narrativas e começa a querer contar aquelas de que mais gosta. Cada contador, usando suas habilidades, encontra a sua forma de contar histórias – e começa a dar vida a elas. Algumas sugestões são importantes para quem deseja se aventurar pela arte de contar histórias: é recomendável uma leitura prévia minuciosa do conto, buscando apreender o seu sentido mais profundo, ou seja, buscando compreender a sua essência; é interessante, também, que se faça uma divisão do conto em cenas ou partes principais, e que se identifique a estrutura da narrativa; por fim, é bom conhecer bem os personagens e as situações que eles vivenciam na sequência narrativa.

Depois que o educador se aventura nesse mundo de mediação, ele começa a ampliar seu repertório e deseja tornar esses momentos mais atraentes, colocando a performance como algo importante para acontecer a mediação (MATOS; SORSY, 2013, p. 7 apud T.4.UNESP.2019, p. 88): “As expressões do corpo, os gestos, o ritmo e a entonação de voz imprimem sentido às palavras e desvelam para o ouvinte as emoções por trás do texto”. Tendo em vista essa necessidade, podemos perguntar sobre as condições que pautam a relação do professor leitor com as obras literárias que requerem essa performance e que possibilitam ou retraem a sua manifestação, não conseguindo muitas vezes assumir esse papel e levar o encantamento por meio de sua voz, do seu corpo, dos seus gestos.

Da mesma forma que nos trabalhos anteriores, o quinto trabalho do *corpus* também traz o professor como mediador do processo de educação literária. A autora,

Spengler (2017), relata que cabe ao professor oferecer instrumentos e apresentar os caminhos para que os pequenos leitores autônomos ampliem seu repertório de leitura. Os educadores precisam comprometer-se a promover novos repertórios aos pequenos leitores em formação, organizar espaços e momentos de leitura, utilizando-se de estratégias diferenciadas de narração. Nesse sentido, a autora afirma que:

o mediador é aquele que dá à criança elementos que possam aguçar sua curiosidade acerca da cultura, especialmente o interesse pela leitura e pela literatura, e isso é proporcionado pela experiência de contato com o livro e pelo entorno literário potencializador dessas experiências (T.5.UFSC.2017, p. 74).

O mediador (professor) tem um papel fundamental nesse processo, pois a leitura precisa ser mediada, mesmo ela sendo através de imagens, pois o educador irá orientar e chamar atenção pela forma mediante as quais as obras literárias se organizam. À vista disso,

(...) cabe ao professor disponibilizar “pontes de sensibilidade” com o uso de dispositivos musicais, imagéticos, literários, entre outros, que abram “canais para o olhar e a escuta sensíveis” e, além disso, amplie o repertório das crianças, alargando as oportunidades para o acesso a diversidade da produção artística humana (OSTETTO, 2010, p. 59 apud T.5.UFSC.2017, p. 78).

Ana Paula Mathias de Paiva (T.7.UFMG.2013, p. 33) declara que cabe aos profissionais da EI atuarem como *mediadores* e enfatiza que devem ser “os grandes mediadores dos livros que não enfadam as crianças, que contagiam pelo encantamento e desenvolvuras, pela variedade de gêneros, de forma a organizar o convívio social que parte do brincar para o aprender, gerando aproximação natural por faixa etária”.

A autora destaca que o mediador deve orientar os pequenos leitores a selecionarem as obras, pois muitos dos livros que circulam pelas escolas e mãos dos alunos reproduzem modismos e “condensam apanhados pouco inventivos”. Ela afirma que:

(...) aos mediadores cabe então a tarefa de ajudar os pequenos na seleção, para que a mídia e a publicidade não assumam o papel de educadoras/incitadoras do que comprar via, sobretudo, os apelos de comerciais e embalagens. Pois a criança bem pequena deve sentir no

livro-brinquedo os atrativos de apalpar, ora levar à boca (T.7.UFMG.2013, p. 309).

Com base nisso, perguntamo-nos se existe ou se as instituições oferecem formação aos profissionais de educação que possa orientá-los à escolha de obras literárias de qualidade e às formas de auxiliar os pequenos na escolha das obras. Percebemos que os educadores ficam à mercê de toda uma prática espontânea de como guiar os pequenos nesse intento, o que os leva a uma atuação pautada pela ilusão de estar formando leitores literários.

Paiva (T.7.UFMG.2013, p. 375) enfatiza que os mediadores de leitura, sendo eles os professores, jamais devem se tornar meros repetidores de “clichês” e, inclusive, aqueles que não ofertam espaços para que ocorra reflexões. É frisado que a “superficialidade e inadequação” são aspectos negativos presentes nas mediações de formadores de leitores literários, ou seja, o repertório reduzido e inadequado de vocábulos e a superficialidade de fatos e achismos.

A tese “O trabalho com literatura e o desenvolvimento cultural de adultos e crianças na educação infantil” (T.9.UNICAMP.2017), de Núbia Silvia Guimarães, trata sobre o perfil do professor no processo de educação literária, destacando que:

(...) o professor deve colocar-se como um interlocutor privilegiado que dá suporte às crianças em suas criações, não abrindo mão do seu papel de permitir e propiciar a circulação de diferentes significados, de socialização de bens culturais, sem confundir o respeito com o gosto e a preferência que cada criança traz de casa, ou o medo de ser impositivo e autoritário com sua função de mediador e responsável pela ampliação do conhecimento acerca do acervo cultural produzido pela humanidade (T.9.UNICAMP.2017, p. 32).

A autora refere-se à Ostetto (2007, p. 6 apud T.9.UNICAMP.2017, p. 32) que defende que um dos principais papéis dos educadores é abrir canais para o olhar e a escuta, oferecendo aos pequenos um repertório rico de imaginação, músicas, literatura e preocupando-se também com a organização da decoração dos espaços das instituições. Também enfatiza que o adulto (educador) assume a postura de mediador e não o de transmissor. Nessa tese, a investigadora aborda, como em algumas das teses citadas anteriormente, que o papel da mediação se torna fundamental para o processo de

aprendizagem e desenvolvimento, em uma remissão explícita a Lev S. Vigotski em sua abordagem sobre a zona de desenvolvimento proximal. Dessa forma,

(...) o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam. As crianças podem imitar uma variedade de ações que vão desde muito além dos limites de suas próprias capacidades. Numa atividade coletiva ou sob a orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas. Esse fato, que parece ter pouco significado em si mesmo, é de fundamental importância na medida em que demanda uma alteração radical de toda a doutrina que trata da relação entre aprendizado e desenvolvimento em crianças (VIGOTSKI, 1991, p. 99-100 apud T.9.UNICAMP.2017, p. 87).

Nesse sentido, o desenvolvimento educativo ancora-se e se torna possível através das práticas de mediações de que os educadores se utilizam. Com base nisso, a autora apresenta duas dimensões do processo de mediação: “a dimensão externa dos instrumentos e signos, construídos historicamente pela humanidade, e a dimensão interna, onde os signos adquirem a capacidade de transformar dialética e qualitativamente as funções psíquicas dos sujeitos” (T.9.UNICAMP.2017, p. 88). Ela complementa que a mediação ocorre através dos gestos que provocam situações vividas.

Finalmente, a tese “A recepção da criança com deficiência intelectual ao texto literário na educação infantil”, de Nazineide Brito, por mais que trabalhe sobre a criança com deficiência intelectual, também aborda o papel do educador para o trabalho com o texto literário com as demais crianças da etapa da EI. Brito (T.10.UFRN.2011) discute em sua pesquisa que só é possível formar crianças leitoras se lhes for ofertado um ambiente riquíssimo de experiências e que sejam significativas as obras literárias. Segundo a autora, só é possível ocorrer esse encontro da criança com o texto literário na EI com a presença de um professor *mediador*. Jolibert (1994 apud T.10.UFRN.2011, p. 52) afirma que

(...) o aluno deve contar com a ajuda do professor no sentido de proporcionar-lhe um ambiente no qual possa se sentir estimulado a realizar sua leitura (ou escuta), não por obrigação ou para cumprir uma tarefa, mas, sim, porque encontra ali uma fonte de prazer, de informação. Enfim, o professor deve criar condições que viabilizem, da forma mais proveitosa e prazerosa possível, o processo de acercamento do texto literário pela criança.

Essas condições citadas até o momento incluem a seleção cuidadosa de obras e a performance do narrador que atraia o olhar de seus ouvintes. Essa preparação e planejamento por parte dos professores irá render muitos benefícios, além de conquistar os alunos, os seus ouvintes. Dessa forma, o educador também irá conduzir um trabalho mais efetivo e enriquecedor. De acordo com Brito (T.10.UFRN.2011), o educador também assume o papel de leitor/contador de histórias, guiando-se pela experiência de leitura por *andaime*, em uma menção aos estudos de Bruner (1997 apud T.10.UFRN.2011, p. 83 e 84). Para ela, isso resulta no “fornecimento de *andaime* à criança, de forma a favorecer-lhe o envolvimento e a resolução de uma atividade que, sozinha, não teria condições de fazer”.

A partir disso, a leitura como andaime torna-se fundamental para que o professor possa mediar, dando suporte e ajuda aos leitores aprendizes (T.10.UFRN.2011, p. 84) e fornecendo pistas para que explorem de forma significativa e cada vez mais autônoma a obra literária. Segundo a autora, as “ajudas transitórias” são propulsoras do desenvolvimento, uma vez que são atividades mediante as quais pessoas mais experientes fornecem às crianças auxílio na realização de tarefas que, depois, conseguirão realizar sozinhas. Nesse sentido, a mediação é de extrema relevância, pois prepara o sujeito para realizar com crescente autonomia as tarefas que lhes são apresentadas, principalmente, no que se refere à leitura literária.

5.1.2. Professor como leitor/narrador

Como mencionado anteriormente, o professor tem a possibilidade de atuar com diferentes metodologias em busca do incentivo à leitura nas classes em que atua. Citamos acima as pesquisas que abordam o professor como mediador de leitura. Porém, existem outras abordagens nas teses selecionadas, em especial, as das pesquisadoras Ana Nery Barbosa de Araújo (T.3.UFPE.2009), Rosana da Silva Santos Jurazeky (T.6.UNESP.2014) e Rosetenair Feijó Scharf (T.8.UFSC.2012). Vamos descrever abaixo como o professor é visto em suas pesquisas.

Araújo (T.3.UFPE.2009) trata da narrativa oral literária na educação infantil e destaca que o papel do professor, nesse processo, é um *narrador*, com intencionalidades

pedagógicas, que oportuniza a apropriação das histórias e narrativas e a interação das crianças com elas (T.3.UFPE.2009, p. 19). A autora considera que o mediador deve se utilizar de recursos como as expressões, a entonação de voz, levando o ouvinte a sentir todas as emoções que as narrativas literárias podem proporcionar. Ela cita Abramovich (1991 apud T.3.UFPE.2009, p. 50), a qual “ressalta que contar histórias é o uso simples e harmônico da voz. A expressividade, a entonação bem usadas repassando sentimentos e a clareza no dizer são recursos fundamentais. A preparação para essa atividade é fundamental”. Porém, muitos profissionais utilizam-se da narração nos momentos em que concluem seu planejamento naquilo que “sobrou um tempo”. Assim, não ocorre nenhuma preparação e o profissional não se familiarizou com o texto para então levar expressividade, entonação e sentimentos que a obra pode ofertar aos seus ouvintes.

Torna-se essencial que o narrador e mediador de leitura literária faça pausa nos momentos certos, não entre em descrições detalhadas, faça com que o clima seja repleto de envolvimento e encanto e use todas as possibilidades da voz (sussurrar, imitar os ruídos, mudar a voz de acordo com o personagem em ação). “Nada substitui a voz viva do contador de histórias nem sua inesquecível sabedoria” (JORGE, 2003, p. 99 apud T.3.UFPE.2009, p. 52).

Jurazeky (T.6.UNESP.2014) compartilha das ideias de Kaufman e Rodrigues (1995 apud T.6.UNESP.2014, p. 39), ao afirmarem que é: “indispensável ao professor, responsável e *mediador* do processo de compreensão leitora, ter clareza acerca de aspectos inerentes ao texto narrativo e, em particular, do gênero conto”. Porém, a autora também aborda o professor como o *narrador*, aquele que narra o que se passa no conto, descrevendo as cenas, levando o ouvinte a embarcar naquele acontecimento.

O narrador, por sua vez, pode ser aquele que está internamente ou aquele que narra os fatos externamente. Jurazeky cita Cardoso (2001, p. 36 apud T.6.UNESP.2014, p. 102) para definir o narrador como “o elemento interno à narrativa que conta a estória, apresentando e explicando os fatos que se sucedem no tempo e introduzindo os personagens”. Segundo ela, Gomes (1991, p. 69 apud T.6.UNESP.2014, p. 103) afirma que narrador “é aquele que conta a história, apresenta os personagens, comenta e interpreta a ação”. Com o exposto, Jurazeky retoma o papel do professor como mediador e expõe a ideia de que cabe a ele,

(...) como mediador e motivador deste processo de formação de futuros leitores, descobrir os caminhos que ajudarão seus alunos a compreender significativamente um texto literário, podendo estabelecer a diferença que existe entre este gênero textual e outros que fazem parte do cotidiano escolar (T.6.UNESP.2014, p. 110).

Concordamos com a pesquisadora quando ela encerra sua exposição destacando que:

(...) o mediador entre o ensino da leitura literária e a criança é o professor, porque é o responsável direto pela motivação, pela oferta de bons textos. O trabalho com a literatura em sala de aula deve e precisa fazer parte de um planejamento proposto semestralmente, anualmente aberto e flexível para incorporar novos textos, novas atividades. (T.6.UNESP.2014, p. 155 e 156).

Já no trabalho de Sharf (T.8.UFSC.2012), há diferentes abordagens em relação ao papel do educador, cada qual com argumentos diferentes. O professor é mencionado como *leitor-professor* que precisaria ter acesso ao mundo cultural, podendo frequentar, mais assiduamente, teatros, cinemas e meios impregnados de poesia (T.8.UFSC.2012, p. 63). Ela aborda que, no entanto, poucos professores possuem acesso a ambientes culturais, bem como a grande parte deles não tem experiência com a leitura de textos literários, o que dificulta ser ele mesmo um apreciador da arte da literatura. Concordamos com esta colocação questionando: como vamos trabalhar com a iniciação literária sem acessarmos essa imensidão de obras e ambientes culturais? Os educadores precisam vivenciar essa experiência para, então, conseguir levar os pequenos a embarcarem nessa trajetória. Não conseguiremos apresentar um novo mundo sem ao menos ter vivido essa experiência.

A investigadora também trata do professor como sujeito narrador, aquele que no momento da narração se encontra com a obra, juntamente com o ouvinte. De acordo com Sisto (2001, p. 25 apud T.8.UFSC.2012, p. 119): “Uma história é feita na cabeça do ouvinte, pela construção de expectativas, frustrações, reconhecimentos e identidades”. O narrador, professor, ao se apropriar dessa prática, começa a grande viagem ao mundo das histórias, se deliciando com as narrativas literárias e levando todos aqueles sujeitos pequeninos para essa grande viagem. Segundo a autora: “com o tempo, o narrador vai descobrindo as manhas e artimanhas do ato de narrar. Antes da

narrativa, o narrador precisa preparar a voz, a postura corporal, tudo isso em respeito ao ouvinte” (T.8.UFSC.2012, p. 119).

A pesquisadora cita Bettelheim (1995, p. 203 apud T.8.UFSC.2012, p. 120), pelo fato de ele considerar necessário que a narração chame a atenção da criança, que deva “entretê-la e despertar sua curiosidade (...) enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções”. O professor, nesse sentido, precisa desafiar-se e se aventurar, para que os pequenos embarquem juntamente com ele nessa aventura. “É necessário que ele conheça os vários poemas, peças, canções como um meio próprio de postura corporal, voz, movimento, música, texto e formas capazes de apresentar diversas interações e entretenimento” (T.8.UFSC.2012, p. 177 e 178).

Até aqui, conseguimos ter uma visão do papel do professor no processo de educação literária na Educação Infantil, e cabe a nós concordar com as abordagens expostas anteriormente. O professor é a figura essencial para que a leitura literária ocorra desde a primeiríssima infância, sendo ele uma referência, porque tudo o que ele pratica torna-se modelo e incentivo para os seus alunos. Nos primeiros anos de vida, antes de a criança poder manusear e ler as obras literárias, ela é ouvinte. Nesse sentido, a presença de um bom mediador de leitura é imprescindível, pois será ele quem vai ofertar materiais de boa qualidade para que o mundo da imaginação seja acessado.

Britto (2005, p.19) ressalta que ao ouvir histórias as crianças leem com os ouvidos e ao recontá-las elas escrevem com a boca.

Ao ler com os ouvidos, a criança não apenas se experimenta na interação, na interlocução, no discurso escrito organizado, com suas modulações prosódicas próprias, como também aprende a voz escrita, aprende a sintaxe escrita e aprende as palavras escritas. Somente assim podemos considerar que a alfabetização (ou o letramento) é uma condição fundamental da educação infantil. (BRITTO, 2005, p.19)

Dessa forma, ressaltamos que o educador seja como mediador (conta a história com o suporte do livro, lê em voz alta usando palavras do autor e usa todo o corpo para contar a história e causar emoções nos alunos) seja como contador de histórias e narrador (adaptar o texto escrito acrescentando situações ou tirando outras, fazer a interação do livro com a criança, levando o encantamento e emoção aos pequenos) é um encantador que usa o livro para acessar a mente imaginativa das crianças e fazê-las

seguir com ele por caminhos delineados pela obra. Cabe ressaltar que para que isso ocorra esse profissional também precisa encantar-se pelas obras literárias e prestar atenção no que elas causam em seu interior, pois essa é uma das condições necessárias para que ele assuma os lugares disponíveis a ele nesse encontro entre a criança e a literatura.

5.2. Critérios utilizados pela criança para a escolha do livro

Neste subcapítulo, vamos descrever quais são os critérios que as crianças utilizam para escolher uma obra literária, para explorar e quais elementos que atraem a atenção do pequeno leitor para essa escolha. Durante o dia a dia, no trabalho pedagógico, muitas vezes nos preocupamos com as obras literárias mais adequadas e recomendáveis para a faixa etária a qual vamos oferecer. Porém, em muitos momentos, aqueles livros que achamos ser recomendáveis e objeto da atenção dos pequenos não são aqueles que, de fato, eles escolhem. Há diversos critérios que saltam aos olhos das crianças e que encantam o pequeno leitor.

Esses critérios envolvem a estrutura física e seus elementos externos os quais se tornam grandes atrativos e decisivos quando o pequeno leitor opta entre uma obra e outra. Lembro-me de quando era pequenina que ficava ansiosa para o momento de ir até a biblioteca da escola e encontrar o “melhor livro da biblioteca”, aquele que eu considerava encantador e que atraía os olhares dos demais colegas. Era o livro *Menina Bonita do Laço de Fita* (Ana Maria Machado). Os detalhes de toda aquela obra me encantavam e, naquele momento, não teve nenhum profissional que me guiou para a escolha. Essa recordação ocupa espaço, porque observamos que em alguns dos trabalhos analisados dirigiu-se a atenção para as peculiaridades que tornam os livros especiais para a primeira infância. E, como afirma Camargo (1999), muitos desses elementos tem a ver com aspectos observáveis pelas crianças.

(...) muito mais do que apenas ornar ou elucidar o texto, a ilustração pode, assim, representar, descrever, narrar, simbolizar, expressar, brincar, persuadir, normatizar, pontuar, além de enfatizar sua própria configuração, chamar atenção para o seu suporte ou para a linguagem

visual. É importante ressaltar que raramente a imagem desempenha uma única função, mas, da mesma forma como ocorre com a linguagem verbal, as funções organizam-se hierarquicamente em relação a uma função dominante.

Na sequência, vamos discorrer sobre o que algumas teses analisadas concluem e observam sobre esse tema.

5.2.1. Recursos gráficos que saltam aos olhos do pequeno leitor

Falar em recursos gráficos é falar na beleza das obras literárias que circulam pelas prateleiras das escolas e que não atraem somente a primeira infância, mas atraem os leitores de todas as idades, incluindo os professores que, neste caso, consideramos leitores mais experientes. Essa é uma das ideias defendidas por Márcia Maria e Silva (T.1.UERJ.2016), Maria Elisa de Araújo Grossi (T.2.UFMG.2018), Kenia Adriana de Aquino Modesto Silva (T.4.UNESP.2019), Ana Paula Mathias de Paiva (T.7.UFMG.2013) e Rosetenair Feijó Scharf (T.8.UFSC.2012).

Márcia Maria e Silva (T.1.UERJ.2016, p. 199), relata brevemente que as crianças demonstram que “os recursos gráficos (tamanho, diagramação, tipo de ilustração etc.) determinam também o envolvimento na leitura”. Também cita que as crianças relacionam os textos visuais com os verbais, e sabemos que é imprescindível que os livros apresentados aos pequenos tenham literariedade, ou seja, que apresentem um conjunto de características linguísticas, semióticas e sociológicas que permitam considerar um texto como literário. Mas, trazendo novamente o aspecto citado pela autora sobre a relação das imagens com o texto, os bons textos tornam-se verossímeis, ligando fatos e apresentando outros elementos que possam complementar o texto.

Já Grossi (T.2.UFMG.2018, p. 64) dá voz às crianças e considera que elas demonstram dar muito significado à capa de obras literárias infantis, bem como às ilustrações que possuem. Segundo ela, identificamos na oralização dos pequenos o porquê da escolha ou não de uma determinada obra. De acordo com a autora (T.2.UFMG.2018, p. 68), “a capa dos livros exerce expressiva influência nas escolhas das crianças”. A pesquisadora relata que:

quando a criança identifica alguma imagem que atrai a sua atenção (cachorro, criança andando de bicicleta, entre outros elementos), ela escolhe o livro para ler e sabe explicar o porquê da escolha, ou seja, a criança não escolhe aleatoriamente. Ela possui critérios que analisa no momento da escolha (T.2.UFMG.2018, p. 69).

O jogo de cores e imagens bem definidas e nítidas que as encanta aumenta ainda mais o desejo dos estudantes de embarcarem na viagem que aquela determinada obra lhes pode proporcionar. De acordo com Powers (2008, p. 7 apud T.2.UFMG.2018, p. 69), a capa causa “um impacto visual imediato no que diz respeito à cor e ao projeto”, pois é a capa que representa o “rosto” de um livro. O autor prossegue a sua análise levantando uma questão para o leitor: “Quantas vezes não abrimos uma obra justamente porque a capa nos seduz e nos convida para além dela”?

Os resultados da pesquisa de campo que a autora realizou demonstram, também, que o humor torna-se fundamental nas obras. Cunha (2005, p. 78 apud T.2.UFMG.2018, p. 199), compreende que, “no mundo das artes, o humor sempre foi visto como um gênero menor, menos importante que o drama, a tragédia”. A autora segue relatando que “a investigação, contudo, revelou que as crianças se interessam e se divertem com os textos salpicados por humor, sejam eles poéticos ou não”.

Spengler (T.4.UNESP.2019, p. 54) destaca que o objeto-livro chama a atenção das crianças pela transformação que pode propiciar ao se constituir como um possuidor de brincadeiras, rico em imaginação, interação, alegria, quando lhes apresentam as melodias e histórias. A autora destaca que,

(...) inicialmente, os menores podem não compreender a narrativa em sua íntegra ou mesmo a maioria das palavras, mas apreciam o objeto seja por meio de suas cores, de suas texturas, de seu cheiro, de seu peso, das brincadeiras que motivam, dos sorrisos que proporciona, dos afetos que desperta, pois apesar de ser um objeto repleto de informações, imagens e fantasias, também possibilita muitas experiências físicas a partir do ver e do tocar, por exemplo, e afetivas como o sentir e o imaginar, e, por isso, os livros oferecidos naturalmente assim como são os brinquedos promovem a educação literária. (T.4.UNESP.2019, p. 53).

Outrossim, a autora da tese (T.7.UFMG.2013, p. 33) relata que as crianças são instigadas por “objetos estéticos, brincantes e sensoriais, pela identificação com personagens, ênfases visuais, linhas vivas, sons, usos compositivos harmônicos,

palavras-chave em maiúsculas, ilustrações”. Dessa forma, cabe salientar que a primeira infância em especial se encanta por momentos lúdicos, que a leve a se movimentar com qualquer objeto e qualquer palavra. Nesse sentido, a linguagem torna-se uma forma de seduzir os pequenos e de levar a um encantamento inexplicável. A pesquisadora (T.8.UFSC.2012, p. 84) questiona: “a criança gosta de brincar e, por que não fazer da linguagem poética um jogo, um ato de sedução? Só assim ela ficará mais próxima do poeta, dos ritmos, do som das palavras, da literatura”.

Com base nisso, a criança, reconhecendo que com o objeto-livro pode criar, saberá que pode buscar naquela ou naquelas obras a diversão e o prazer que deseja. Em vista disto, podemos ressaltar que aqueles livros que saltam aos olhos das crianças são aqueles que possuem movimento, ou seja, que possui jogo de cores, ilustrações chamativas, jogo de palavras e que possibilitem o movimento de brincar. Enquanto a criança brinca com o livro ela vai organizando o seu mundo, vai pensando livremente, criando novos mundos com as imagens presentes neles, pode ousar, imaginar, não precisa ter medo de errar e brinca com a linguagem.

Entretanto, circulando pelas instituições, nos deparamos com bibliotecas que viram depósitos de materiais, escolas que nem ao menos possuem um ambiente reservado para os livros. Os professores talvez tenham vontade de oferecer diferentes formatos de livros que possam saltar aos olhos dos pequeninos, mas muitos não possuem um acervo e as instituições não lhes dão esse suporte necessário.

A iniciação literária é encantadora quando acontece e quando o pequenino pode ver e explorar, se encantar, morder os diversos formatos de livros e livro-brinquedo, mas, nestes casos, não há condições para essa iniciação. Em muitas situações nos deparamos com poucos livros colocados em uma caixa em cada sala de aula e aqueles livros permanecem lá por anos, sendo obras antigas, não consideradas literárias, não havendo todas essas características citadas anteriormente e que venham a encantar os pequeninos.

Levar ritmo, encantamento, fantasia, emoção, diversão aos ouvintes é um sonho, um sonho que talvez muitos profissionais tenham, mas não possuem apoio. Por outro lado, outros meramente vivenciaram esse encantamento que as obras literárias podem nos proporcionar, não sabendo como mediar, como narrar, quais livros colocar ao dispor das crianças. Sim, faltam muitos momentos de formação, faltam políticas públicas, falta incentivo de todos os lados para que possamos formar e iniciar leitores literários e,

nesse sentido, como será possível o pequeno escolher um livro e se encantar com seus formatos, grafias e outros aspectos sem possuir essa riqueza cultural dentro das instituições?

5.3. Os livros considerados adequados para a formação literária na EI

Nesta seção, pretendemos descrever quais são os livros considerados altamente recomendáveis para a primeira infância. O objetivo deste tópico é analisar os critérios que aparecem nas teses e que consideram o livro adequado para ocorrer a formação literária na Educação Infantil, bem como descrever os elementos presentes nas obras consideradas adequadas para que ocorra a formação literária.

A seleção das obras a serem trabalhadas com a primeira infância deve ser pautada, especialmente, em obras infantis cujos elementos tenham formas recreativas. Torna-se essencial, para este público, que o material tenha qualidade na produção literária. Muitos escritores publicam obras de má qualidade estética e textual achando que a criança não vai perceber que o livro é ruim. Outra situação a qual citamos nos capítulos anteriores é a literatura voltada aos princípios morais e educativos. A literatura não precisa disso, ela por si só constrói referências de mundo que podem atuar como parâmetros de vida.

Há prazer de folhear um livro, colorido ou branco e preto [...] livros feitos para crianças pequenas, mas que podem encantar aos de qualquer idade, são, sobretudo, experiências de olhar, de um olhar múltiplo, pois se vê com o olhar do autor e do olhador/leitor, ambos enxergando o mundo e os personagens de modo diferente, conforme percebem o mundo. Saborear e detectar tanta coisa que nos cerca usando este instrumento nosso tão primeiro, tão denotador de tudo, a visão (ABRAMOVICH, 1993, p. 33).

Torna-se imprescindível aos educadores, bem como às instituições observarem alguns aspectos ao selecionar as obras literárias ou, talvez, passarem a criar um ambiente que propicie isto, pois como citado na seção anterior, a maioria das nossas instituições e profissionais não está preparada para isso, inclusive muitos dos profissionais que estão assumindo o desafio neste mercado de trabalho, que saem de

seus cursos sem saber que obras são recomendáveis e que obras literárias podem ajudar no processo de educação literária. As produções acadêmicas, as quais selecionamos, contribuem para isso.

5.3.1. Julgue um livro também pela capa

Colocamos este subtítulo, pois ouvimos muitas pessoas dizendo que não podemos julgar um livro pela capa. Isto não deixa de ser verdade, mas quando estamos falando de livros na Educação Infantil torna-se essencial julgarmos todos os aspectos que compõem o livro, incluindo a capa. Nesta pesquisa bibliográfica a qual desenvolvemos, percebemos o quanto isto está em evidência e se torna um aspecto importante para a formação literária na EI.

As autoras que vão nos guiar nessa análise são Márcia Maria e Silva (T.1.UERJ.2016), Maria Elisa de Araújo Grossi (T.2.UFMG.2018), Ana Nery Barbosa de Araújo (T.3.UFPE.2009), Kenia Adriana de Aquino Modesto Silva (T.4.UNESP.2019), Maria Laura Pozzobon Spengler (T.5.UFSC.2017), Rosana da Silva Santos Jurazeky (T.6.UNESP.2014), Ana Paula Mathias de Paiva (T.7.UFMG.2013), Rosetenair Feijó Scharf (T.8.UFSC.2012) e Nazineide Brito (T.10.UFRN.2011).

De acordo com Silva (T.1.UERJ.2016, p. 69), os livros considerados adequados para a formação literária na EI são aqueles que possuem uma linguagem poética, que possuam figuras de linguagem. A autora cita as orientações de seleção de obras de literatura do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2014:

o livro destinado às crianças precisa envolver sentimentos, valores, emoção, expressão, fantasia, movimento e ludicidade, permitindo inúmeras interações. Especificamente em relação aos livros voltados para as crianças pequenas, esses permitem às crianças nomear objetos e personagens, inventar pequenas histórias, desenvolver suas capacidades motoras ao apontar, folhear, abrir janelinhas (Edital de Convocação PNBE 04/12 – CGPLI, Anexo 2, p. 19 apud T.1.UERJ.2016, p. 69).

A pesquisadora segue afirmando que as obras de qualidade possuem uma beleza estética em relação à linguagem, são coerentes e têm uma consistência narrativa e são livres de estereótipos e preconceitos. Uma obra que pode ser oferecida aos pequenos e que se considera literária é aquela que possui musicalidade e ritmo e diálogo entre ilustração e texto (T.1.UERJ.2016, p. 70).

Na T.2.UFMG.2018, Grossi, aborda que a literatura infantil com qualidade estética pode ser explorada e apreciada por leitores pequenos e, inclusive, por leitores adultos. Ela cita Bartolomeu Campos de Queirós (2005, p. 170 apud T.2.UFMG.2018, p. 61) pelo fato de esse autor ressaltar que, ao escrever, busca por um texto “que tanto permita a entrada da criança como também acorde a infância que mora em todo adulto”. Em suas palavras, ela expõe que a literatura de boa qualidade precisa encantar e cativar, mexer com as emoções de todos os leitores tanto os iniciantes quando os considerados maduros.

Araújo (T.3.UFPE.2009) mostra que, durante a pesquisa e a escolha das obras que lhe guiaram durante o trabalho, foram importantes os seguintes aspectos: “histórias ricas no ponto de vista da trama, dos detalhes e conflito do enredo, desafios e encantamento como tema, contos maravilhosos que apresentam no enredo diversos elementos sobrenaturais: encantadores, objetos mágicos e metamorfoses” (T.3.UFPE.2009, p. 75). Obras que deem conta desses critérios adequadamente, segundo a autora, potencializam o imaginário das crianças.

Em nossa realidade escolar não temos a riqueza destas obras, não temos educadores preparados para a seleção de tais elementos e, muito menos, recursos financeiros para engrandecer os acervos das bibliotecas escolares e ofertar aos pequenos um vasto mundo literário que leve o encantamento, diversão, e que possam sim potencializar o imaginário dos pequeninos.

Já em seu trabalho, Silva (T.4.UNESP.2019) descreve vários aspectos que necessitam estar presentes nas obras literárias para tornarem-se adequadas aos pequenos leitores. Concordamos com ela, quando discorre nas páginas 47 e 58, que as obras precisam ser de diferentes materialidades (papel em gramaturas diferentes incluindo o cartonado, pano, plástico e E.V.A.), oportunizando à primeira infância a exploração de leituras mediante amplas formas de linguagens. Continua destacando o quão pertinente é o uso das narrativas com situações familiares e cotidianas. Da mesma forma, histórias

com a presença de animais, rimas, musicalidade, contos clássicos e contemporâneos com acontecimentos inusitados.

Spengler (T.5.UFSC.2017) também traz argumentos conforme as autoras anteriores, mas defende sua tese trazendo a Zilberman (2005 apud T.5.UFSC.2017, p. 39). Segundo ela,

(...) o livro de imagem destaca-se porque convida o leitor a construir em palavras a narrativa e que o fato de a imagem substituir a linguagem verbal não desqualifica o livro de imagem como gênero literário, pois, ainda assim, apresenta elementos que são próprios da literatura, como os personagens, o enredo e a narrativa.

As imagens presentes nas obras literárias trazem autonomia para o leitor da primeira infância, pois elas têm muito a dizer. Mas, segundo a pesquisadora, o texto infantil só se configura como literário quando é mimético ou verossímil, ou seja, quando “apresentar uma proposta de mundo organizado, ser polissêmico (isto é, conter mais de uma possibilidade de leitura) e prever espaços para a atuação do leitor” (T.5.UFSC.2017, p. 71). Nesse sentido, os livros precisam ser de boa qualidade gráfica e plástica, e, para tanto,

(...) os livros de Literatura Infantil que estão presentes nos contextos de Educação Infantil devem, antes de tudo, promover desafios para a imaginação e para a criatividade dos leitores, bem como permitir interações que envolvam emoções, ludicidade e sentimentos, e apresentar à criança múltiplas possibilidades de leituras, que se darão a partir da interação com objetos de diferentes formatos e texturas (T.5.UFSC.2017, p. 89).

Jurazeky (T.6.UNESP.2014, p. 41) considera que se torna mais fácil e prazeroso introduzir o trabalho com a literatura infantil através dos contos. Relata que “atividades formadoras como a leitura dos clássicos poderão desenvolver o senso crítico e estético nas crianças (noção de belo e arte), entre outras competências e habilidades”. É destacado que o professor ao selecionar o texto deverá levar em consideração: “a diversidade de tipologias e autores, os cânones universais e as obras contemporâneas”. A pesquisadora destaca que precisamos fazer algumas perguntas para assim definirmos qual obra é considerada adequada para a formação literária na EI:

(...) quais aspectos quero/desejo/preciso enfatizar no conto escolhido de forma a ampliar os horizontes de expectativas de meus alunos? Quais atividades poderão ser mais produtivas, tornando o ato da leitura um processo prazeroso e significativo? Que estratégias de leitura tornarão mais profícuo o diálogo entre o leitor e o texto? (T.6.UNESP.2014, p. 154).

Será que grande parte dos profissionais de educação tem consciência destes questionamentos que devemos fazer a nós mesmos para definirmos as obras adequadas à EI? Quando definimos alguns critérios para a escolha das obras que vamos trabalhar com as crianças já estamos analisando junto os objetivos que queremos alcançar com o determinado trabalho de mediação ou contação a ser realizado com os estudantes, inclusive, é o educador que conhece o seu aluno e pode definir quais as obras terão mais encantamento aos seus olhos.

Já Paiva (T.7.UFMG.2013, p.71) começa sua exposição defendendo que o livro-brinquedo é um recurso que atrai a atenção dos pequenos, mas, infelizmente, o seu custo é altíssimo o que dificulta a chegada aos acervos das instituições e, principalmente, às categorias de seleção do PNBE. Segundo ela, alguns elementos tornam-se necessários habitar no livro-brinquedo: “personagens, brinquedos, castelos, casinhas, ferramentas, maletinhas, traveseiro, quebra-cabeças etc”.

Ela destaca outro ponto importante sobre a aparência do livro: não basta que ele seja lindo, cheio de cores, resistente, mas sim, que possua construção de linguagem literária. Em referência a um de seus autores de base, afirma: “Para Bakhtin, era relevante a relação criação-acabamento. No caso de análise de livros, percebemos igualmente o acabamento como princípio importante na construção estética do gênero literário” (T.7.UFMG.2013, p. 117). Segundo a pesquisadora, as ilustrações presentes nas obras são elementos básicos para atrair o olhar dos pequenos e criar certa familiaridade entre o pequeno leitor e a obra literária (T.7.UFMG.2013, p. 285).

Paiva (T.7.UFMG.2013) dá sequência a seus estudos abordando que os textos multimodais produzem duas ou mais modalidades “como a composição da linguagem verbal e não verbal, com o objetivo de proporcionar ao leitor uma inserção na alquimia da leitura”. Segundo ela, “na literatura infantil, os textos multimodais nascem ao que parece para facilitar o acesso à compreensão. Cores, recursos visuais e figurativos, formas e proporções: tudo estaria a serviço da produção de referenciais para o receptor e suas aptidões” (T.7.UFMG.2013, p.386).

Por outro lado, a pesquisadora Rosetenair Feijó Scharf aborda em seus estudos que os livros de poesia encantam as crianças pelo jogo de palavras: “o ritmo é o elemento imprescindível num texto poético. O poema pode não ter rima, mas sempre terá um ritmo, um jogo sonoro” (SORRENTI, 2007, p. 73 apud T.8.UFSC.2012, p. 50). Segundo a pesquisadora, histórias com a presença de animais e seres imaginários sempre são de grande receptividade aos pequenos, principalmente quando estão em situações incomuns.

Os animais-personagens nas histórias e poemas continuam sendo de grande atração para as crianças, principalmente quando colocados em situações cômicas ou fora do comum. Situações expressas através de brincadeiras com as palavras, jogos sonoros, seu duplo sentido, fazem com que a criança veja o poema, a história por outro prisma (T.8.UFSC.2012, p. 105).

Com base nisso, podemos ressaltar que as obras com a presença da voz poética e do humor saltam aos olhos dos pequenos, pois brincam com as palavras levando o encantamento a quem as vê e ouve, possibilitando a experimentação de novos gestos e imitações: “O público infantil tem interesse por essa literatura, pelo ritmo poético, pela presença do animal, pela cadência melódica, relação esta que acaba lhe acarretando um agradável efeito musical” (T.8.UFSC.2012, p. 112).

A sonoridade e a entonação de voz é um aspecto crucial para o pequeno ouvinte é com a mediação do leitor maduro que será possível cativar o olhar e o encantamento dos alunos. Muitos dos profissionais não se preocupam com esse aspecto e realizam a leitura ou a contação sem se preocupar com a voz poética, causando pouco interesse por parte de seus ouvintes.

Brito (T.10.UFRN.2011, p. 51), em seu trabalho, compreende que os livros considerados adequados são aqueles com “textos literários, que lhe permite identificar-se e viver as experiências dos personagens fictícios, que a criança, fazendo uso da sua imaginação, pode ir além de suas capacidades mentais”. A autora afirma que a inserção de desenhos e figuras nas obras literárias infantis instiga o exercício intelectual do leitor e está longe de empobrecer o material. Sua presença enriquece e exige um trabalho mais amplo de análise e comparação por parte do leitor (T.10.UFRN.2011, p. 62).

A pesquisadora descreve que os contos de fadas, histórias contemporâneas e populares também são obras apropriadas aos pequenos leitores, pois apresentam uma

via linear temporal, o que facilita a compreensão para a primeira infância (T.10.UFRN.2011, p. 87). Os contos de fadas, por serem narrativas curtas e envolverem elementos fantásticos, encantados, magia, bruxas, animais falantes, entre outros aspectos, atraem os pequeninos. Já os contos contemporâneos abordam tanto as temáticas reais quanto imaginárias, sendo elas narrativas lúdicas que atraem o pequeno leitor. Por fim e não menos importantes, são os contos populares como narrativas em prosa e de cunho fictício. Leal (1985 apud T.10.UFRN.2011, p. 87) considera que

(...) os contos populares são caracterizados como o anonimato da autoria, a capacidade de resistir ao tempo, o processo de divulgação baseado na oralidade, a convivência do homem com o mágico-maravilhoso, a ficcionalidade, sem compromisso com a realidade, e os reflexos de situações sociais.

Brito também afirma que as ilustrações presentes nos textos literários infantis “favorecem uma ampliação das possibilidades expressivas beneficiando o pequeno leitor, principalmente aquele que revela uma competência linguística mais restrita”. Nesse sentido, as ilustrações fornecem pistas sobre as possibilidades do enredo e despertam interesse e chamamento para a leitura (T.10.UFRN.2011, p. 102).

Com todas essas informações, podemos destacar que as obras literárias infantis que são consideradas adequadas para a formação literária precisam seguir alguns aspectos para atraírem seus pequenos leitores e facilitem as práticas leitoras que serão desenvolvidas. Contudo, a adequação ou não dos livros literários infantis ainda é um assunto bem polêmico e demanda muita pesquisa e análise para conseguirmos afirmar os critérios mais atraentes aos olhos dos pequeninos e as obras mais adequadas para a formação literária na Educação Infantil.

5.4 Elementos que precisam ser trabalhados para que a formação do leitor literário aconteça

Neste último subcapítulo, vamos destacar alguns aspectos os quais necessitam ser observados quando os educadores exercem as práticas leitoras e para que ocorra a

formação do leitor literário. O objetivo aqui é explorar e analisar os elementos necessários para formar o leitor literário e descrever como deve ocorrer a atuação do professor com a mediação destes elementos.

No tópico seguinte, vamos elencar os elementos que selecionamos das autoras das teses as quais analisamos, a saber: Márcia Maria e Silva (T.1.UERJ.2016), Maria Elisa de Araújo Grossi (T.2.UFMG.2018), Ana Nery Barbosa de Araújo (T.3.UFPE.2009), Kenia Adriana de Aquino Modesto Silva (T.4.UNESP.2019), Maria Laura Pozzobon Spengler (T.5.UFSC.2017), Ana Paula Mathias de Paiva (T.7.UFMG.2013), Rosetenair Feijó Scharf (T.8.UFSC.2012) e Nazineide Brito (T.10.UFRN.2011).

5.4.1. Ei, psiu... Vamos conversar sobre alguns elementos importantes?

Quando os pequenos são apresentados ao mundo dos livros mostram logo que se encantam com as suas diversas possibilidades, fazendo a cada pouco novas descobertas. Nesse cenário, os educadores e a escola tornam-se responsáveis e precisam caminhar em sintonia assegurando um trabalho em busca do envolvimento literário de forma dinâmica, com práticas estimuladoras e instigantes.

Sabemos o quão importante é oferecer momentos de contação de história e mediação de leitura diariamente no âmbito escolar, principalmente para a primeira infância, pois mesmo não conhecendo nenhuma letra, com a visão e a audição conseguem acompanhar as ilustrações e a leitura que o professor realiza. Neste trabalho, os pequenos podem entender como manusear a obra, reconhecer as formas, perceber a diagramação e introduzir as experiências com as composições textuais. Algumas teses que constituem o *corpus* deste trabalho afirmam que existem alguns elementos pedagógicos aos quais precisa ser destinada a atenção.

Márcia Maria e Silva (T.1.UERJ.2016) elenca alguns aspectos referentes ao som da história a qual quando contada está em movimento e atrai a atenção das crianças. De acordo com Schünemann (2010, p. 31, apud T.1.UERJ.2016, p. 57),

(...) a música e a história infantil tornam-se inseparáveis. As imagens do livro, o som produzido pelas canções, pelos instrumentos musicais, pelo ritmo no corpo de quem realiza a contação de histórias com musicalização, somados ao seu movimento ritmado na leitura da história, são momentos da aula de musicalização com leitura de uma história infantil.

A entonação de voz da qual o contador de histórias ou professor se utiliza nesse momento torna-se música para os ouvidos de quem as ouve, levando-os a uma viagem cheia de ritmos. Da mesma forma, outro ponto importante durante esse processo é a relação que o mediador faz entre o texto lido e a imagem que se apresenta. A mediação feita por um leitor experiente por si só se torna um canal em que os pequenos leitores acessam o mundo literário; porém, a autora destaca que “o protagonismo é das crianças” (T.1.UERJ.2016, p. 92). Por mais que o adulto leve a musicalização e as histórias aos ouvidos das crianças, ele se torna uma figura secundária nesse processo.

A pesquisadora descreve que

(...) a formação do leitor literário na escola se dá nessas interações infantis, mediadas pela professora, pelos livros, pelas histórias, pelas crianças. O sucesso da atividade, isto é, a esperada leitura em ato, não se concentra na mediação, no planejado, nas performances dos adultos. A leitura se dá no que decorre com as crianças, em contextos cuja ambiência e instigação provocada pelas mediações favorecem, mas não substituem a atividade que somente o leitor realiza (T.1.UERJ.2016, p. 170).

Por outro lado, Grossi (T.2.UFMG.2018, p. 120) aborda que as conversações literárias se tornam de importância crucial. Em seu trabalho, “as crianças utilizavam seus conhecimentos prévios no processo interpretativo dos livros. Além das previsões e levantamento de hipóteses, outro aspecto fundamental”. Nesse processo de diálogo os pequenos acionam os conhecimentos de mundo, demonstrando seu capital cultural, enriquecendo a obra abordada e o processo de interlocução. Em contrapartida, em muitos momentos, o diálogo sobre a obra literária em pauta é deixada de lado, pois muitos profissionais não a consideram como elemento importante na busca de formar leitores literários com capacidade de refletir, indagar, discordar sobre aquela determinada obra.

Ela cita que os momentos de leitura compartilhada com os textos literários possibilitam a “co-criação ou recriação da obra no momento da leitura e conversação

com as crianças” (T.2.UFMG.2018, p. 145). Isso é um elemento fundamental para que a história possa ser organizada, retomada, refletida e indiretamente fazendo ligações com as situações vividas pela criança, sendo que as histórias visam auxiliar o sentido de organização de acontecimentos que sozinhas não iriam conseguir. Neste caso, as obras vêm para auxiliar neste quesito também.

Grossi (T.2.UFMG.2018, p. 166), além disso, considera outros elementos bem pertinentes para a formação literária na EI: imitar os personagens, seus sons, enquanto o mediador narra a história se torna um reforço extralinguístico, quando o ato de ler torna-se uma vivência corporal. Para ela, a participação ativa da criança é um elemento essencial, com práticas pedagógicas que envolvam relatos e conversas após a contação de histórias. As brincadeiras de faz de conta “agem como num mundo imaginário, transformando objetos, deslocando do seu uso canônico” (T.2.UFMG.2018, p. 23).

Já para Araújo (T.3.UFPE.2009), as tentativas de narrar em respostas às perguntas que os mediadores fazem em relação às histórias, chamadas de protonarrativas, segundo Perroni (1992 apud T.3.UFPE.2009, p. 59) consistem no “jogo do contar”, quando a criança reproduz as partes da história a qual ouviu. Tudo isso ocorre dentro do ambiente escolar o qual deve ser pensado e preparado com muito carinho para acontecer os processos de formação do leitor. Segundo Araújo, é nesse espaço que

(...) ocorre a divulgação, incentivo e ampliação do contato da criança com o mundo literário. Esse contato com a literatura pode favorecer o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e a distinção entre fantasia e realidade mesmo antes de a criança saber ler (T.3.UFPE.2009, p. 66).

Kenia Adriana de Aquino Modesto Silva (T.4.UNESP.2019, p. 41), em seus estudos, aborda, ao organizar as práticas de formação do pequeno leitor, Girotto e Souza, “sob uma perspectiva vigotskiana, um quadro de sugestões para a mediação da criança com o livro, destacando as dimensões: 1) espaço-temporal, 2) objetual, 3) modal e 4) relacional”. A Figura 1, representa o quadro das autoras a qual a pesquisadora citou em sua tese:

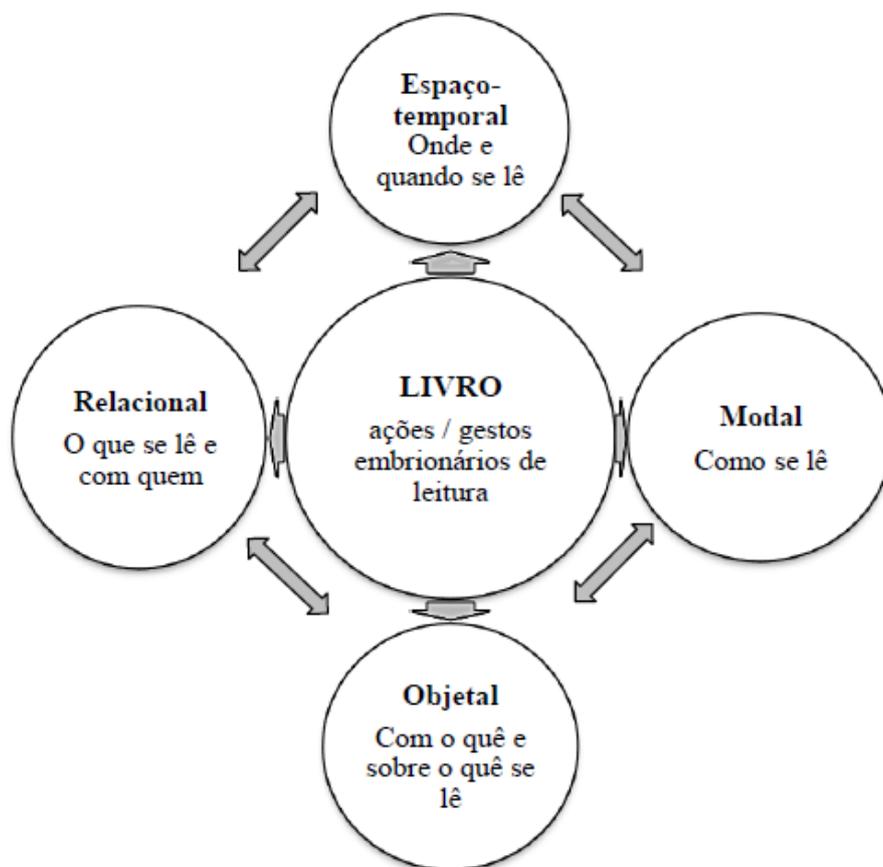


Figura 1 - Dimensões dos gestos embrionários do ato de ler.

Fonte: Giroto e Souza (2015 apud T.4.UNESP.2019, p. 42).

A partir desse esquema e com as colocações da autora da tese, podemos afirmar que o mediador de leitura contribui de forma significativa na formação literária. A atuação dele é um elemento essencial nesse processo de educação literária com os bebês e das crianças pequenas. Segundo Modesto Silva, “na dimensão espaço-temporal, é significativo considerar onde e quando lê com os pequenos; na objetual, analisar e planejar com o quê e sobre qual assunto lê; na modal, em como lê; e, por fim, na relacional, pensar sobre com o quê e com quem se lê” (T.4.UNESP.2019, p. 42).

Diante disto, a autora discorre que os espaços mediadores tornam-se capazes de desenvolver os gestos embrionários do ato de ler através das estratégias pedagógicas em busca de alcançar a educação literária. Ela complementa, citando Giroto (2016, p. 209 apud T.4.UNESP.2019, p. 107): “o contato assíduo com o livro leva ao estabelecimento de um vínculo íntimo com este objeto”. Gallart (2010 apud T.4.UNESP.2019, p. 126) considera que

(...) para formar leitores no século XXI é preciso considerar pelo menos três dimensões: 1) ensinar e aprender a ler; 2) desfrutar da leitura; e 3) ler para aprender. O que significa que ler é uma aprendizagem que ocorre durante a vida e não de uma só vez e tal aprendizagem começa desde bebê e de formas distintas.

Já Maria Laura Pozzobon Spengler (T.5.UFSC.2017) considera que a leitura literária junto às crianças pequenas “acontece com o acompanhamento amoroso dos adultos” (RIZZOLI, 2005, p. 15 apud T.5.UFSC.2017, p. 74). Esse acompanhamento amoroso inclui criar situações para aguçar a curiosidade dos pequenos em ambientes que estimulem as habilidades da linguagem. Esses ambientes devem contemplar a facilidade ao acesso às obras literárias, escuta e narração diária de histórias de diversos gêneros literários, com diversas práticas literárias. Isso, de acordo com Baptista (2012, p. 91 apud T.5.UFSC.2017, p. 75), “exige práticas diversificadas e a consolidação de espaços nos quais a leitura literária seja um elemento fundamental não apenas de fruição, mas também de constituição de subjetividades”.

Paiva (T.7.UFMG.2013), em seus estudos, sinaliza que os livros funcionam como flechas que chegam de fora para dentro e ao acertar o interior do leitor passam a ocupar o lugar de dentro mexendo com as emoções, sensações, tempos e espaços (BARTHES, 1984 apud T.7.UFMG.2013, p. 265).

(...) desde cedo, podemos treinar, educar o olhar para que ele experimente mais do que aquilo que simplesmente o olho vê. Ademais, pode ser divertido treinar o que “acrescentamos às imagens e, todavia, já está lá no registro [...] detectando no visível um invisível: a imaginação que nos faz saber do mundo para além das materialidades e do visual”.

Sim, os bebês precisam estar em constante experimentação com as obras literárias, desde muito cedo. A autora defende que os livros não podem ficar na situação de “óvni (objeto voador não identificado)”, mas que é preciso oferecer as obras para que os pequenos possam “folhear, morder, examinar, brincar, tirar, pôr na caixa de brinquedos, brincar com sons, imagens e palavras, sem preconceito com o material” (T.7.UFMG.2013, p. 285). Ela conclui que “os leitores devem ser agentes, ativos, no processo de leitura, manuseio, descoberta” (T.7.UFMG.2013, p. 290).

Rosetenair Feijó Scharf (T.8.UFSC.2012, p. 55) descreve que “as rimas, a sonoridade, as aliterações, o preenchimento das imagens transmitidas pelas metáforas” são elementos riquíssimos e lúdicos que conquistam o olhar das crianças, pois tornam a leitura um jogo e uma brincadeira com as palavras. Nesse sentido, as práticas pedagógicas devem tornar a leitura um espaço de liberdade, de imaginação e interação.

Núbia Silvia Guimarães (T.9.UNICAMP.2017) destaca um elemento importante que é o de oportunizar às crianças participarem das cenas, dramatizando as histórias, juntamente com a professora. As crianças precisam “ocupar o lugar de contador de história”, já que nesses momentos as convidamos a se expressarem, colocando a linguagem como elemento constitutivo dos sujeitos (T.9.UNICAMP.2017, p. 60).

As autoras citadas anteriormente convergem para a defesa que Nazineide Brito (T.10.UFRN.2011) faz. Segundo ela é um elemento fundamental dar voz aos pequeninos nas rodas de conversa, valorizando as suas capacidades de explorar as obras literárias com mais afinco, contando e recontando de diferentes formas, de diferentes jeitos, do jeito que cada criança vê e consegue.

A autora cita o quão importante é organizar o momento pré-leitura (criar expectativas aos ouvintes), preparar espaço, motivá-los para a escuta da obra (T.10.UFRN.2011, p. 93). Ela destaca que a “elaboração de perguntas ao texto, as quais, sendo respondidas durante a leitura, podem facilitar a sua compreensão” e conjuntamente formar o leitor literário (T.10.UFRN.2011, p. 100). Por conseguinte, a “exploração do título ou os objetos relacionados à história, ilustração da capa ou do seu interior” auxilia nessa compreensão em busca da leitura literária.

Segundo Brito, outros elementos importantes a serem observados são: “os movimentos corporais e as expressões do contador também comunicam algo sobre o texto, complementando os significados das palavras e ampliando as possibilidades de compreensão das crianças” (T.10.UFRN.2011, p. 122). A voz também aproxima o ouvinte ao texto literário; dessa forma, torna-se fundamental que o professor se utilize deste recurso tão essencial, que é a entonação de voz que dará vida ao texto escrito. Ela encerra a sua argumentação destacando que “a leitura deve apresentar aspectos atrativos, ritmos, gravidade, clareza e emoções expressados pelo texto” (T.10.UFRN.2011, p. 144).

Todos os elementos trazidos pelas autoras se tornam de grande relevância para a formação de leitores literários. Mas precisamos salientar a relevância do contato diário das crianças com as obras literárias, para que desde cedo compartilhem de sua presença. Os educadores, aqueles que trabalham com a literatura infantil, devem ter como ponto norteador a preocupação e o objetivo em formar pequenos leitores autônomos e críticos. Nesse caso, a atuação do professor exige um olhar atento para novas metodologias, bem como aos materiais a serem utilizados (livros de diferentes formas – com textos e imagens, sendo obras aquelas que destacamos nos capítulos anteriores).

As metodologias ofertadas em busca da formação do leitor da primeira infância são de extrema preocupação; esses momentos devem ser ricos em atrações e brincadeiras, ou seja, atividades lúdicas envolvendo a literatura com o intuito de seduzir os pequenos e, na medida em que os seduz, a literatura vai ganhando espaço na rotina das crianças de forma prazerosa e única.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No cenário atual da Educação Infantil brasileira, a educação literária se apresenta desafiadora aos profissionais, que desejam assumir o seu lugar no desenvolvimento do gosto pela leitura entre as crianças mesmo antes do uso convencional da leitura e da escrita. Este trabalho, portanto, trouxe para discussão o seguinte questionamento: Como a produção acadêmica concebe a iniciação/educação literária na Educação Infantil?

Diante dessa inquietação, direcionamos os estudos com uma pesquisa bibliográfica do tipo estado do conhecimento, com vistas a cartografar as produções em teses acadêmicas da área da Educação, que têm se voltado para a formação do leitor no âmbito da Educação Infantil, buscando com isso uma síntese das principais contribuições que tais trabalhos oferecem às propostas pedagógicas que envolvem a leitura nessa etapa de ensino.

Com o intuito de mostrar o âmbito no qual se insere este estudo, inicialmente, apresentei minha caminhada pessoal e profissional, abordando minhas inquietações na práxis pedagógica diária e como esse processo contribui para composição da temática em pauta. Iniciamos o estudo com dois capítulos que tratam de nossos referenciais sobre a literatura infantil e sobre a educação literária, com vistas a sistematizar os principais referenciais de análise que utilizamos para uma leitura em contraponto com os textos que constituem o *corpus* de nossa investigação.

Avançamos a nossa produção partindo dos estudos de Regina Zilberman em sua análise da infância na sociedade antiga. Dieter Richter (1977 apud ZILBERMAN, 2003, p.36) destaca que na sociedade antiga a infância não existia, os espaços ocupados pelos adultos eram os mesmos que o das crianças; da mesma forma, as crianças participavam dos diversos momentos sendo eles: guerras, políticas, festas. A concepção de uma criança que apresenta necessidades diferenciadas e interesses próprios em comparação a um adulto começa a se tornar visível somente na Idade Moderna.

Um indicador desse movimento é o fantástico universo documentado e recriado por Charles Perrault e pelos Irmãos Grimm, o qual envolve contos de fadas que trazem heróis como: fadas, duendes, animais encantados. De acordo com Cunha (1999, p.23), a literatura infantil no Brasil tem seu início com obras pedagógicas e adaptações de obras

portuguesas. No decorrer do capítulo que tematiza esse assunto, vamos abordando a influência de Monteiro Lobato para a explosão da literatura infantil brasileira.

Antes de tudo, precisamos destacar que literatura infantil é Literatura. E, então, refletimos e nos indagamos: O que é Literatura? E o que é Literatura Infantil? Qual a diferença entre elas? Para responder a essas perguntas, utilizamos de embasamentos do pensador grego Aristóteles (384 a.C) que compreende por literatura uma representação ou imitação da realidade. Em contraponto, trouxemos também as palavras do crítico literário e ensaísta brasileiro, Afrânio Coutinho (2008, p.24), que destaca que quando nos envolvemos com a literatura tomamos contato com outros lugares, homens e a vida nas suas verdades eternas. Bettelheim (2007, p.12) traz em suas palavras uma preocupação ligada ao cunho psicológico e aborda que a literatura voltada à infância é aquela que auxilia no desenvolvimento da personalidade e da mente da criança. Ainda nessa seção, fomos discorrendo sobre a importância da literatura para o desenvolvimento das crianças, embasando-nos nos estudos de Zilberman e nos PCN de Língua Portuguesa.

Na segunda seção, expomos a relação da literatura infantil com a educação infantil analisando a organização do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) o qual traz uma preocupação com o desenvolvimento da linguagem dos pequenos. Posterior a isso, abordamos a congruência entre a literatura infantil e a pequena infância, com o objetivo de apresentar aos leitores uma visão teórica, investigativa, especulativa e, também, empírica da necessidade em explorar os gêneros literários desde a mais tenra idade.

As histórias e a leitura por si só é um mundo, o qual nós, educadores, oferecemos aos alunos. Abrir as portas desse mundo aos pequenos é permitir que eles se tornem leitores literários, fiquem informados, tenham autonomia e possam ser donos dos rumos da sua vida. Para tanto, ainda nessa seção questionamos: **Como se dá a iniciação literária? O que isso tem a ver com a educação infantil?**

Para responder a essa questão buscamos explicitar o conceito de educação literária segundo Blanca-Ana Roig Rechou (2006), a qual tece uma visão de que a educação literária se constitui a partir de ações e metodologias que os professores medeiam em busca da formação do leitor literário. Para tanto, o educador precisa ofertar aos pequenos o acesso aos diferentes gêneros literários (contos, fábulas...) e demonstrar

aos educandos o seu domínio e reconhecimento dos gêneros discursivos (orais e escritos).

Na terceira seção, abordamos a metodologia da pesquisa que orientou a pesquisa exposta nesta dissertação. Discorremos sobre a diferença entre a pesquisa bibliográfica do tipo estado do conhecimento e a do tipo estado da arte. Essas são as duas possibilidades quanto à pesquisa bibliográfica. Ambas compreendem um momento de organização de um mapeamento das ideias já existentes e que fornece certa segurança de fontes de estudos as quais são abordadas nas distintas obras que outros pesquisadores utilizaram, sendo ela, a produção bibliográfica, o nosso objeto de análise o qual oportuniza um norte ao pesquisador em formação.

De acordo com as colocações de Morosini e Fernandes (2014), o estado da arte consiste na identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese a produção científica de uma determinada área a qual o pesquisador tenha interesse em desvendar. Para tanto, as diversas fontes que difundem as pesquisas sobre o dado tema são consultadas. Já a pesquisa do tipo estado do conhecimento pretende analisar como se encontra aquele determinado conhecimento na produção científica em um conjunto mais restrito de fontes, como, por exemplo, teses e dissertações ou artigos publicados em periódicos.

Realizamos nosso intento por meio de uma pesquisa bibliográfica do tipo estado do conhecimento. Para tanto, foram selecionadas 23 teses, produzidas entre 2009 e 2019, em programas de pós-graduação em Educação; dessas foram cartografadas dez teses na análise bibliográfica. Optamos por iniciar nosso corpus pelo ano de 2009, pois foi nesse período que foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Primeiramente realizamos uma busca de trabalhos de doutorado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando-nos dos descritores Educação *and* Infantil e Literatura *and* Infantil, aos quais acrescentamos posteriormente os descritores Literatura *and* Infantil *and* Infância. Encontramos diversas produções, principalmente com o foco nos anos iniciais, percebendo que há uma grande preocupação sobre o tema em pauta. Porém, também foi possível observar que há uma necessidade de trazer novas questões que abordem essa temática com a ótica no desenvolvimento das crianças bem pequenas e pequenas.

Ao realizar a leitura dos resumos e textos, elaboramos um breve fichamento contendo as informações mais relevantes de cada estudo, as quais serviram de base para o estabelecimento dos indicadores de análise e a recomposição do *corpus*.

Podemos verificar através da apresentação dos textos que a prática leitora com os alunos desde a mais tenra idade preocupa os profissionais tanto da forma metodológica quanto politicamente, pois percebemos que não há políticas públicas que possam nortear a prática docente no que se refere à inclusão da literatura nas classes de primeiríssima infância. As pesquisas analisadas mostram-se de grande cunho científico, expondo as fragilidades e preocupações que o campo apresenta. Percebe-se também a carência de pesquisas no campo da educação infantil, sendo ela uma etapa muito importante para a introdução desse mundo de fantasias.

Entre as pesquisas sobre o tema “Literatura Infantil”, observam-se as seguintes temáticas: Formação de professores para proporcionar embasamento teórico e metodológico; Estratégias e mediações de leitura com crianças; A figura do mediador para o sucesso do processo de incentivo a leitura; A literatura como instrumento para o letramento em busca da formação do senso crítico do sujeito; Democratização do acesso à Literatura, ou seja, a implementação de políticas públicas de fomento à leitura; A importância do contar e do recontar e o Desenvolvimento da linguagem. Com esse material selecionado fizemos uma nova análise e seleção e refinamos o material de análise, ficando 10 teses para a análise bibliográfica.

No quarto capítulo, apresentamos os dados coletados a partir da voz dos autores e também da nossa voz. Apresentamos subcapítulos com os indicadores de análise: Qual o papel do professor no processo de educação literária? Que critérios são utilizados pelas crianças no momento que escolhem o livro? Quais livros são considerados adequados para a formação literária na EI? Que elementos precisam ser trabalhados para que a formação do leitor literário aconteça?

Analisando a primeira categoria, concluímos que alguns trabalhos consideram que o professor exerce o papel de mediador de leitura nesse processo de educação literária. Por outro lado, outras pesquisadoras abordam o educador como leitor/narrador do processo. Sabemos que a atuação do educador, ou seja, as metodologias as quais ele utiliza varia com a proposta a qual ele tem a ofertar aos seus alunos e que ambas as metodologias se tornam de grande valia.

Na segunda categoria, abordamos os critérios utilizados pela criança para a escolha do livro. Critérios estes que envolvem a estrutura física e seus elementos externos como: recursos gráficos, ilustrações, tamanho, relação dos textos visuais e verbais (verossímil), que tenham literariedade, ou seja, que apresentem um conjunto de características linguísticas, que permita considerar um texto como literário, imagens e cores atrativas e nítidas, humor, brincadeiras, imaginação e alegria.

Na categoria três, buscamos destacar os livros adequados para a formação literária na EI. Essa categoria não deixa de ser uma continuidade da anterior, ambas se relacionam. Ao selecionar a obra torna-se imprescindível observar os seguintes aspectos: analisar o conteúdo, ou seja, verificar se o texto e as ilustrações possuem qualidade; possuir diferentes formatos e possuir diferentes gêneros textuais, julgar a capa, envolver sentimentos, valores, emoção, expressão, fantasia, movimento, história rica em detalhes, com elementos fictícios, linguagem poética, dentre outros aspectos que possam atrair o olhar dos pequenos e que venham ao encontro da formação literária.

Já a última categoria faz o fechamento de toda a análise, abordando os elementos que precisam ser trabalhados para a formação literária. Dentre eles, ofertar um ambiente rico em contação de histórias, narrativas, mediações (explorando a entonação de voz, levando ritmo aos ouvidos dos pequenos, relacionando a imagem ao texto escrito), exploração e manuseio das obras (contato assíduo levando um vínculo íntimo com este objeto), conversações literárias e levantamento de hipóteses após a narrativa.

Buscar formar leitor literário na EI é um desafio gigantesco. O profissional que assume esse papel necessita estar plenamente entusiasmado e preocupar-se, diariamente, em ofertar diferentes metodologias de leitura e exploração além de ocupar-se dos diferentes aspectos que envolvem esse processo, conforme os citados neste estudo.

A nossa discussão não chegou ao fim, pois mesmo chegando ao desfecho não esgotamos todas as possibilidades, plantamos apenas uma sementinha a qual irá gerar novas pesquisas a partir deste estudo.

Nós, como educadores e pesquisadores, ao refletirmos sobre um aspecto damos asas a novos leques de possibilidades. Dentre eles, vemos o quão necessário se faz a formação dos professores para como atuar em sala de aula, explorando as obras literárias e formando alunos leitores. Também, ficamos instigados a descobrir qual o impacto que essas histórias e suas mediações causam na criança, como a criança

organiza essa narrativa em sua mente, o que leva os pequenos a se apegarem a uma obra e querer ouvi-la uma, duas, três... E quantas vezes forem possíveis.

Unindo alguns questionamentos das autoras das teses as quais utilizamos para análise, ficamos instigados para mais algumas respostas a estas perguntas: Que concepções de leitura, literatura e Educação Infantil fundamentam as práticas de uma professora? Que práticas com o livro literário se realizam e para que fins? Como contribuir para uma educação literária desde a Educação Infantil?

Inclusive, cabe destacar que alguns dos questionamentos os quais trouxemos no início da pesquisa não foram possíveis de serem respondidos em função das escolhas que fomos fazendo durante a análise bibliográfica das teses selecionadas. Contudo, sabemos que em um mundo repleto de estímulos voltados às crianças, ainda há espaço para a literatura em suas vidas, que as obras literárias quando trabalhadas de forma prazerosa pelos educadores ganham um espaço especial na vida dos pequenos e os transformam.

As contribuições que a iniciação/educação literária pode dar às crianças são inúmeras. Ofertamos um mundo repleto de possibilidades, tornando-os sujeitos diferentes em uma sociedade onde faltam seres questionadores e não meros repetidores e a iniciação/educação literária vem a auxiliar neste aspecto.

Nunca estaremos prontos. Este fechamento é o início para mais questionamentos e dúvidas que surgirão durante a caminhada profissional. Para encerrar, concordamos com Manoel de Barros (2008, n.p.) ao afirmar que: “eu sou analfabeto para certezas. A coisa é toda: como a gente pegar água no escuro: psiumente. O acerto começa no fim dos erros. E a gente não sabe adonde é o fim dos erros. Nem o começo do acerto. Aleluia”.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices*. 2. Ed. São Paulo: Editora Scipione, 1991.
- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1994.
- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1993.
- AZEVEDO, Ricardo. *Aula de carnaval e outros poemas*. IL. Fernando Paixão. Ática. São Paulo, 2006.
- BACHELARD, Gaston. Conhecimento comum e conhecimento científico. *Tempo Brasileiro*, São Paulo, nº 28, p. 47-56, jan./mar. 1972.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da criação verbal*. 4. ed. 2ª tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986 apud BRAIT, Elisabeth (org.). Bakhtin: dialogismo e construção do sentido. São Paulo: Editora Unicamp, 2011.
- BAPTISTA, Mônica Correia. *Leitura literária na primeira infância: a experiência em Can Butjosa em Barcellona*. In: MACHADO, Maria Zélia Versiani (Org.). A criança e a leitura literária: livros, espaços, mediações. Curitiba: Positivo; Rio de Janeiro: Fundação da Biblioteca Nacional, 2012.
- BARROS, Manoel de. *Memórias Inventadas: as infâncias de Manoel de Barros*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.
- BARTHES, Roland. *A câmara clara*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: 1984.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo. Duas Cidades; Ed 34, 2002.
- BETTELHEIM, B. *A psicanálise dos contos de fadas*. 11ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. 22 Ed. Paz e terra, 2007.
- BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Trad: Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.
- BLANCA, A. R. R. (2006). *Educación literaria e historias literarias*. CAL – Conferências no Alentejo de Literatura Infanto – Juvenil – Texto inédito.
- BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. *Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.
- BRASIL. MEC. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/ SEF, 2001.

BRASIL. *PNBE na escola: literatura fora da caixa* / Ministério da Educação; elaborada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais. [Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014].

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília, 1997.

BRITTO, L. P. L., *Letramento e alfabetização*. In: FARIA, A. L. G; MELLO, S. A. (org.). *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BRUNER, J. *Child's Talk: learning to use language*. Nova York: W.W. Norton, 1983. 144 p.

BRUNER, Jerome. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CAGLIARI, Luiz. Carlos. *Alfabetização e Linguística*. São Paulo: Scipione, 2003.

CAMARGO, Luís. *A relação entre imagem e texto na ilustração de poesia infantil*. Suécia, 1999.

CARDOSO, J. B. *Teoria e prática de leitura, apreensão e produção de texto*. Brasília: Ed. da UnB, 2001.

COUTINHO, Afrânio. *Notas de Teoria Literária*. Editora vozes, 2008.

CUNHA, L. *Poesia e humor para crianças*. In: OLIVEIRA, I de (Org.). *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?: com a palavra, o escritor*. São Paulo: DCL, 2005. p. 77-90.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Literatura Infantil: Teoria e prática*. 18 ed. São Paulo: Ática, 1999.

DOHME, Vania D'Angelo. *Técnicas de contar histórias: um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história*. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2010.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. *Educação & Sociedade*. Ano XXIII, no. 79, agosto, 2002.

FERREIRO, Emília. *Alfabetização em processo*. São Paulo, Cortez, 1992.

GALLART, Isabel Solé. *Competência leitora e aprendizagem*. 2010.

GIROTTI, Cyntia Graziella Guizelim Simões. *A criança, o livro e a literatura: a identidade leitora em constituição na infância*. 2016. Tese (Livre Docência em Leitura e Escrita) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

GIROTTI, Cyntia Graziella Guizelim Simões. SOUZA, Renata Junqueira. *Primeira infância e educação literária: atos embrionários de leitura e estratégias para a formação do bebê leitor*. 2015. 28 f. Projeto de pesquisa (FAPESP) – Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil, CELLIJ; Centro de Estudos e Pesquisas em Leitura e Escrita, CEPLE, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente; Marília, 2015.

GOMES, H. S. *Análise de texto: teoria e prática*. São Paulo: Atual, 1991.

GROSSI, Maria Elisa de Araújo. *Contação de histórias*. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da S.; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro.

- Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: FaE, 2014.
- JOLIBERT, Josette. *Formando Crianças Leitoras*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- JORGE, Linice da Silva. *Roda de Histórias: A Criança e o Prazer de Ler, Ouvir e Contar Histórias*. In: NICOLAU, Marieta Lúcia Machado.; DIAS, Marina Célica Morais. (orgs). *Oficina de Sonhos e Realidade na Formação do Educador da Infância*. Campinas, SP: Papyrus, 2003.
- KAUFMAN, A. M.; RODRÍGUEZ, M. E. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- KRISTEVA, J. A palavra, o diálogo e o romance. In: _____. (1969). *Introdução à semánalise*. Trad. Lúcia Helena França Ferraz. 3. Ed. revista e aumentada. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2001.
- LAJOLO, Marisa. *Meus alunos não gostam de ler... O que eu faço?* Campinas: Cefiel/Unicamp, 2005.
- LAJOLO, Marisa. *O que é literatura*. São Paulo, S.P.: Nova Cultural: Brasiliense, 1986.
- LAJOLO, Mariza; ZILBERMAN, Regina: *Literatura Infantil Brasileira: Histórias e histórias*. 4. Ed. São Paulo: Ática, 1991.
- LEAL, José Carlos. *A natureza do conto popular*. Rio de Janeiro: Conquista, 1985.
- LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Rev. Katál.*, Florianópolis, v. 10 n. esp., p. 37-45, 2007.
- LUNATCHARSKI, Anatoli. *Artigos e discursos: sobre a instituição e a educação*. Tradução Filipe Guerra. Moscovo: Edições Progresso, 1988.
- MATOS, Gislayne Avelar; SORSY, Inno. *O ofício do contador de histórias: perguntas e respostas, exercícios práticos e um repertório para encantar*. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- MESSINA, Graciela. *Estudio sobre el estado da arte de la investigacion acerca de la formación docente en los noventa*. Organización de Estados Iberoamericanos para La Educación, La Ciência y La Cultura. In: REÚNION DE CONSULTA TÉCNICA SOBRE INVESTIGACIÓN EN FORMACIÓN DEL PROFESSORADO. México, 1998.
- MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou Complementaridade? *Cad. Saúde Pública*, São Paulo, v. 9, n. 3, p. 239-262, 1993.
- MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. *Educação Por Escrito*, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.- dez. 2014.
- OSTETTO, L. E. *Entre a prosa e a poesia: fazeres, saberes e conhecimento na educação infantil*. In: Pillotto, S. (org.). *Linguagens da arte na infância*. Joinville/SC: Editora UNIVILLE, 2007.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. *Educação infantil, arte e criação: ensaios para transver o mundo*. In: FLORIANÓPOLIS. Secretaria de Educação. Diretrizes

educacionais pedagógicas para educação infantil. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2010.

PAIXÃO, F. Apresentação. In: POWERS, A. *Era uma vez uma capa*. Trad. Otacílio Nunes. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

PERRONI, Maria Cecília. *Desenvolvimento do discurso narrativo*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PETIT, M. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

QUEIRÓS, B. C. *Leitura, um diálogo subjetivo*. In: OLIVEIRA, I de (Org.). *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?: com a palavra, o escritor*. São Paulo: DCL 2005. p. 167-174.

RIZZOLI, Maria Cristina. *Leitura com letras e sem letras na educação infantil no norte da Itália*. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Suely Amaral (Org.). *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SCHÜNEMANN, Aneliese Thönnigs. *Música e Histórias Infantis: o engajamento da criança de 0 a 4 anos nas aulas de música*. 2010. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SISTO, Celso. *Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias*. Chapecó: Argos, 2001.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 7. Ed. São Paulo. Contexto, 2017. E-book.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 1998.

SORRENTI, Neusa. *A poesia vai à escola: comentários e dicas de atividades*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VIGOTSKI Lev. S. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L. S. *A Formação Social da Mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. 194 p.

VIGOTSKY, Lev. *Pensamento e linguagem*. Tradução de Jeferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semiónovic. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 1ª edição digital, São Paulo: Editora Global, 2012.

ZILBERMAN, Regina. *A Literatura Infantil na Escola*. São Paulo: Global, 1981.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, Regina. *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

APÊNDICE A – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS QUE COMPÕEM O CORPUS

1. SILVA, Márcia Maria. *Formação do Leitor Literário na Educação Infantil*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Humanidades Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
2. GROSSI, Maria Elisa de Araújo. *A literatura infantil pelo olhar da criança*. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2018.
3. ARAÚJO, Ana Nery Barbosa de. *A narrativa oral literária na educação infantil: quem conta um conto aumenta um ponto*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Pós-Graduação em Educação. Recife, 2009.
4. SILVA, Kenia Adriana de Aquino Modesto. *O nascimento do pequeno leitor: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2019.
5. SPENGLER, Maria Laura Pozzobon. *Alçando voos entre livros de imagem: o acervo do PNBE para a educação infantil*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2017.
6. JURAZEKY, Rosana da Silva Santos. *Um percurso teórico-metodológico para leitura de “O isqueiro mágico” e “A rainha da neve”, de Hans Christian Andersen (1805-1875)*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2014.
7. PAIVA, Ana Paula Mathias de. *Um livro pode ser tudo e nada: especificidades da linguagem do livro-brinquedo*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2013.

8. SCHARF, Rosetenair Feijó. *Poesia e performance: estudo e ação na educação infantil de Florianópolis*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Literatura. Florianópolis, 2012.
9. GUIMARÃES, Núbia Silvia. *O trabalho com literatura e o desenvolvimento cultural de adultos e crianças na educação infantil*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2017.
10. BRITO, Nazineide. *A recepção da criança com deficiência intelectual ao texto literário na educação infantil*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal/RN, 2011.

ANEXOS

Anexo 1 - Teses selecionadas para composição do corpus (fichamento)

Tese: Formação do Leitor Literário na Educação Infantil.

Autor: Márcia Maria e Silva

Data: 2016.

Instituição: Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3614759 Acesso em 10/08/2020.

Foco: Compreender o lugar da literatura na formação da criança leitora a partir de um Estudo de Caso, com observações participantes, sobre as mediações de leitura literária de uma professora.

Metodologia: Observações participantes, sobre as mediações de leitura literária de uma professora da Rede Pública Municipal de Niterói com um grupo de, em média, 17 crianças.

Referencial: Bakhtin, Vigotski, Corsino e Colomer.

Campo empírico: Crianças de 3 a 5 anos de idade.

Fichamento:

- Debate sobre linguagem, arte, literatura, vida, educação e expressão estética se apoia em Bakhtin e Vigotski;
- Discussão sobre a infância a partir dos estudos de Vigotski, Sarmiento, Corsaro e Vasconcellos;
- Literatura, infância e escola, apoiando-se em Lajolo, Silva e Zilberman;
- Literatura e teoria literária de Eagleton, Coelho, Candido e Cascudo entram em diálogo, ao ser abordado o papel da literatura na formação humana;
- Corsino e Colomer são as principais referências para tratar da literatura especificamente no campo da Educação Infantil;
- Infância, Literatura e Educação Infantil, discutindo-se invisibilidades em torno

do ser criança e das possibilidades de formação literária.

Tese: A literatura infantil pelo olhar da criança.

Autor: Maria Elisa de Araújo Grossi.

Data: 2018.

Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais.

Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-BA7M7M> Acesso em 11/08/2020.

Foco: Analisar a recepção por crianças de livros literários produzidos no ano de 2015.

Metodologia: Momentos de leitura compartilhada com os seis grupos, realizamos também entrevistas individuais com as crianças, visando conhecer suas experiências sociais com a leitura.

Referencial: (MEIRELES, 1979; CUNHA, 1986; PERROTTI, 1984, 1986; COELHO, 2000; ZILBERMAN, 2003; CADEMARTORI, 2009, 2010; LAJOLO & ZILBERMAN, 2007; HUNT, 2010; ARROYO, 2011; BAJOUR, 2012, COLOMER, 2003, 2017), com teóricos da Sociologia da Infância (QVORTRUP, 1993; SARMENTO, 2005; KRAMER, 2011; CORSARO, 2011) e com autores que discutem singularidades do pensamento da criança e outros conceitos como os de imaginação e mediação (HELD, 1980; VIGOTSKI, 2007, 2008, 2009).

Campo empírico: Crianças do 1º ciclo de Formação Humana.

Fichamento:

- Literatura infantil partindo do ponto de vista crítico, conceitual e histórico;
- Sociologia da Infância;
- Singularidades do pensamento da criança e outros conceitos como os de imaginação e mediação.

Tese: A narrativa oral literária na educação infantil: quem conta um conto aumenta um ponto.

Autor: Ana Nery Barbosa de Araújo.

Data: 2009.

Instituição: Universidade Federal de Pernambuco.

Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3847> Acesso em 11/08/2020.

Foco: Processos de construção e desenvolvimento do discurso narrativo literário em crianças a partir de experiência sociointerativa com contação de histórias.

Metodologia: Estudo realizado em um Centro de Educação Infantil (CMEI), da cidade do Recife.

Referencial: Vigotski e Wallon.

Campo empírico: Crianças de 5 e 6 anos.

Fichamento:

- Experiências com narrativas orais, proporcionando deleite e encantamento;
- Mediadoras do conhecimento da criança;
- Narrativa literária contada oralmente num contexto instigante e envolvente para a criança, explorando a palavra contada com voz, silêncios e pausas, é um instrumento de atuação docente, favorecedor do desenvolvimento da narrativa nas crianças a partir da/ e potencializado pela interação professor/narrador-criança e das crianças entre si;
- Participação da criança no contar e no recontar.

Tese: O ensino da compreensão de textos na educação infantil: os saberes e as práticas das professoras.

Autor: Dilian da Rocha Cordeiro.

Data: 2016.

Instituição: Universidade Federal de Pernambuco.

Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/20160> Acesso em 12/08/2020.

Foco: Investigar a compreensão de leitura no âmbito da Educação Infantil.

Metodologia: Entrevista semiestruturada e a observação da prática docente.

Referencial: BARDIN, 1977; KINTSCH, 1998; OAKHILL; CAIN, 2004, 2011; SHULMAN, 1986; GAUTHIER et al., 2006; TARDIF, 2000, 2012.

Campo empírico: Os sujeitos da pesquisa foram quatro professoras de duas redes municipais (Recife e Camaragibe) que atuavam na Pré-escola, ou seja, nos dois últimos anos da Educação Infantil.

Fichamento:

- Processos mentais envolvidos na compreensão de textos;
- Como os professores constroem e mobilizam os seus saberes em torno do ensino;
- O desenvolvimento do gosto e do prazer de ler;
- Formulação de perguntas sobre os textos lidos, em que as conversas conduzidas com as crianças mostraram-se uma excelente estratégia para o ensino da compreensão, quando a mediação estabelecida tinha um caráter dialógico;
- Reconto oral e de reescrita de histórias ouvidas.

Tese: Colocando um novo ponto em cada conto: possibilidades de inserção do teatro na educação infantil.

Autor: Flávia Janiaski.

Data: 2019.

Instituição: Universidade Federal da Bahia.

Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/2389> Acesso em 12/08/2020.

Foco: Inserir o teatro na educação infantil através da contação de história.

Metodologia: Pesquisa qualitativa com caráter descritivo, tendo as crianças como sujeitos criadores da pesquisa. Os procedimentos metodológicos escolhidos foram: levantamento bibliográfico, análise documental e pesquisa de campo.

Referencial: Lev Vygotsky, Manuel Jacinto Sarmiento, Peter Slade, Gaston Bachelard, John Dewey, Walter Benjamin, Harold Bloom, Vera Lúcia Bertoni dos Santos, Gilka Girardello, Luciana Hartmann, Loris Malaguzzi e Adriana Klisys.

Campo empírico: Crianças de 3 a 5 anos.

Fichamento:

- Contação de história inserida no universo do teatro e no contexto da

contemporaneidade, buscando apontar aspectos da teatralidade que permeiam o fazer de quem conta histórias;

- Teatro com crianças, contação de história e espaço cênico.

Tese: Percurso da literatura na educação: ensinar contando histórias.

Autor: Fernanda Maria Macahiba Massagardi.

Data: 2014.

Instituição: Universidade Estadual de Campinas.

Disponível em:

http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253933/1/Massagardi_FernandaMariaMacahiba_D.pdf Acesso em 12/08/2020.

Foco: Análise de narrativas que apontem aos docentes caminhos que indiquem de que forma a literatura auxilia a educação.

Metodologia: Análise de narrativas.

Referencial: Teoria Piagetiana é aporte teórico que tange ao entendimento do desenvolvimento infantil.

Campo empírico: Docentes.

Fichamento:

- Porquês da literatura: a quem se destina o que é e qual sua função;
- Permanência da realidade e da fantasia na literatura;
- A leitura e a literatura;
- A arte de contar histórias.

Tese: Vozes de criança: o discurso de auto-afirmação na literatura infantil de Ana Maria Machado.

Autor: Senise Camargo Lima Yazlle.

Data: 2009.

Instituição: Universidade Estadual Paulista.

Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/103638> Acesso em 13/08/2020.

Foco: Representação da criança enquanto personagem da literatura infantil de Ana

Maria Machado.

Metodologia: Estudo da representação da criança.

Referencial: Concepção linguística dialógica de Bakhtin; visão sociológica de caráter marxista de Walter Benjamin.

Campo empírico: Não apresenta especificamente.

Fichamento:

- História, teoria e crítica da literatura infantil brasileira;
- Representação da criança enquanto personagem da literatura infantil de Ana Maria Machado;
- Criança como um ser histórico, cultural e social, capaz de quebrar com o “adultocentrismo”, na medida em que cria e transforma seu próprio discurso.

Tese: A educação escolar e a promoção do desenvolvimento do pensamento = a mediação da literatura infantil.

Autor: Angelo Antonio Abrantes.

Data: 2011.

Instituição: Universidade Estadual de Campinas.

Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/250972> Acesso em 13/08/2020.

Foco: Analisar a literatura infantil como uma das determinações para o desenvolvimento do pensamento das crianças.

Metodologia: Identificar nos livros destinados à infância nexos com os fundamentos que sustentam as possibilidades de relação teórica com a realidade, considerando a dialética entre pensamento empírico e pensamento teórico.

Referencial: -

Campo empírico: Educação Infantil.

Fichamento:

- A literatura objetivada em livros infantis é mediação imprescindível das atividades sistematizadas na educação infantil, considerada tanto em seu

conteúdo, quanto na forma de relação que permite estabelecer com a criança, constituindo-se como um dos fatores determinantes ao desenvolvimento do pensamento, na medida em que possibilita acesso a conhecimentos que idealmente apresentam a realidade de forma imaginativa;

- O livro infantil somente pode contribuir com a educação e com o desenvolvimento do pensamento na medida de sua realização literária, que pressupõe a compreensão multifacetada dos fenômenos e acontecimentos.

Tese: Literatura infantil e desenvolvimento da imaginação: trabalho modelado como ferramenta de ensino do argumento narrativo.

Autor: Aline Escobar Magalhães Ribeiro.

Data: 2018.

Instituição: Universidade Estadual Paulista.

Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/153210> Acesso em 13/08/2020.

Foco: Literatura infantil e do trabalho modelado como ferramenta de ensino do argumento narrativo e de desenvolvimento da imaginação nas crianças com base nas formulações da Teoria Histórico.

Metodologia: Levantamento bibliográfico em bases de dados de informações em acervos digitais e pesquisa de campo, pautada na observação de situações da prática pedagógica; em eventos de experimentação formativa e em entrevista semiestruturada com as crianças.

Referencial: BAJARD, 2007; VÉNGUER, VÉNGUER, 1993.

Campo empírico: 1º ANO do Ensino Fundamental.

Fichamento:

- Experiências educacionais ligadas à arte e às ciências se revelam primordiais na infância, uma vez que representam experiências que promovem novas elaborações e capacitam à criação.

Tese: Do autor ao leitor: os processos de mediação que marcam o encontro das crianças e jovens com o livro.

Autor: Poliane Vieira Nogueira.

Data: 2017.

Instituição: Universidade Federal de Goiás.

Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7575> Acesso em 13/08/2020.

Foco: Pensar os processos de mediação entre o texto e o leitor.

Metodologia: Análise das políticas públicas de fomento à leitura vigentes em nosso país, bem como problematizamos a necessidade de ampliação das mesmas, prioritariamente nas instituições de ensino, mas também para além dos muros da escola.

Referencial: Chartier (2011), Manguel (1997), Bourdieu (2011), Petit (2008), Chartier (1990; 2002; 2011), Lajolo & Zilberman (2001), Borelli (1996).

Campo empírico: Crianças e jovens.

Fichamento:

- A figura do mediador é, sem dúvida, fundamental para que se obtenha sucesso em garantir a leitura dentro e fora da instituição de ensino;
- Faz-se urgente a democratização do acesso à Literatura, ou seja, a implementação de políticas públicas de fomento à leitura que garantam tanto o acesso ao livro, quanto a estrutura adequada para que mediadores realizem ações e projetos com os pequenos e jovens leitores;
- A literatura é o instrumento para o letramento e contribui para a formação do senso crítico do sujeito.

Tese: O nascimento do pequeno leitor: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância.

Autor: Kenia Adriana de Aquino Modesto Silva.

Data: 2019.

Instituição: Universidade Estadual Paulista.

Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/181338> Acesso em 13/08/2020.

Foco: Como mediar práticas promotoras do desenvolvimento da atitude leitora na

primeiríssima infância?

Metodologia: Pesquisa qualitativa realizada por meio de estudo de caso etnográfico.

Referencial: (GIROTTI; SOUZA, 2014); (SOLÉ, 1998); (WHITEHURST, 2002).

Campo empírico: Primeiríssima infância.

Fichamento:

- O desenvolvimento infantil de crianças de 0 a 3 anos;
- O ato de ler;
- As possibilidades de utilização de estratégias de leitura com a primeiríssima infância e a mediação do ato cultural de ler;
- Dimensões dos gestos embrionários da prática leitora.

Tese: Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil: contribuições teóricas e concepções de professores.

Autor: Maria Angelica Olivo Francisco Lucas.

Data: 2009.

Instituição: Universidade de São Paulo.

Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-24092009-133850/> Acesso em 13/08/2020.

Foco: Investigar como os professores de educação infantil compreendem as orientações teóricas e metodológicas fornecidas pela produção bibliográfica voltada para esse nível de ensino sobre os processos de alfabetização e letramento.

Metodologia: Investigar como os professores de educação infantil compreendem as orientações teóricas e metodológicas fornecidas pela produção bibliográfica voltada para esse nível de ensino sobre os processos de alfabetização e letramento.

Referencial: -

Campo empírico: Professores.

Fichamento:

- Fracasso de nossas escolas em alfabetizar (ensinar as habilidades necessárias para ler e escrever) e letrar (ensinar a fazer uso competente da leitura e da escrita em diversas práticas sociais);

- Mediação pedagógica dotada de sistematicidade e intencionalidade como condição maior do trabalho docente;
- Funções atribuídas à educação infantil brasileira nas últimas três décadas, tomando como referência a legislação educacional brasileira; os conceitos de alfabetização e letramento; a produção bibliográfica voltada para a educação infantil.

Tese: Encenações da leitura na literatura infantil.

Autor: Marcela Roberta Ferraro Ferreira.

Data: 2010.

Instituição: Universidade Estadual de Campinas.

Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251432> Acesso em 13/08/2020.

Foco: Analisa as representações de leitura construídas pela Literatura Infantil.

Metodologia: Investigar os protocolos ou dispositivos discursivos que procuram conduzir práticas de leitura.

Referencial: -

Campo empírico: Crianças (não destaca a faixa etária).

Fichamento:

- Ausências e os silenciamentos em torno de leitores que o gênero não acolhe e de práticas não incluídas;
- A construção literária do leitor, ao se apresentar como semelhante dos sujeitos reais projeta os caminhos da história da leitura das crianças, sendo que as representações chamam à identificação, ao enquadramento e sugerem certas adequações através de dispositivos que visam regular seus usos e gestos;
- Imaginário onde desponta a exaltação do leitor infantil, como forma de conquistá-lo, de discipliná-lo e de promover a consolidação do gênero.

Tese: O preconceito e as diferenças na literatura infantil: um estudo de caso com base na teoria histórico-cultural.

Autor: Jully Fortunato Buendgens.

Data: 2014.

Instituição: Universidade Federal de Santa Catarina.

Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/128846> Acesso em 13/08/2020.

Foco: Investigar o preconceito e as diferenças na literatura infantil, fundamentando-se nos estudos da teoria histórico-cultural, que destacam o papel constituinte da cultura para o desenvolvimento humano, especialmente as produções de Lev S. Vigotski.

Metodologia: Analisadas 14 (quatorze) obras, selecionadas a partir do resumo disponibilizado pelo PNL D do ano de 2013.

Referencial: Agnes Heller.

Campo empírico: Anos Iniciais (não destaca faixa etária).

Fichamento:

- Histórias que tratam as diferenças apresentam sua trama na vida cotidiana, a principal esfera na qual se originam o preconceito e as diferenças;
- Os personagens ilustrados nas histórias são retratados, em sua maioria, por crianças de cor branca e do sexo feminino, sendo personagens que carregam o estereótipo de herói que, diante das adversidades, provocadas em tese pelas diferenças, encontram forças para superar as situações e os conflitos que porventura enfrentam.

Tese: 'Quase' como antes: a (des) construção das representações de infância da classe trabalhadora na literatura infantil e juvenil.

Autor: Fabiana Valeria da Silva Tavares.

Data: 2014.

Instituição: Universidade de São Paulo.

Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8156/tde-22012015-182220/> Acesso em 14/08/2020.

Foco: Apresentar um estudo investigativo do processo de construção e desconstrução das representações da infância da classe trabalhadora na literatura infantil e juvenil inglesa e brasileira.

Metodologia: Análise de obras literárias.

Referencial: Viviana Zelizer (1985).

Campo empírico: Infância e Juventude.

Fichamento:

- Perfil literário histórico e social que demonstre as diversas representações da infância da classe trabalhadora na Inglaterra e no Brasil ou a ausência delas;
- Visão utópica e idílica da comunhão da criança com a natureza como base formadora ideal de uma civilização.

Tese: Da vivência à elaboração: uma proposta de plano de ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental.

Autor: Maria da Conceição Costa.

Data: 2015.

Instituição: Universidade de São Paulo.

Disponível em:

<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25112015-124149/> Acesso em 14/08/2020.

Foco: Analisar os entraves e as possibilidades postas pelas condições reais em que o trabalho escolar se materializa nos anos iniciais, durante a elaboração de uma proposta curricular no campo da linguagem, com foco na entrada das crianças na escrita.

Metodologia: Pesquisa participante e, com base nesta, estudos de caso com crianças acompanhadas em seus processos de alfabetização, as quais foram reposicionadas subjetivamente.

Referencial: -

Campo empírico: 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental.

Fichamento:

- Introdução das crianças à escrita;
- Educação, linguística e psicanálise;
- Impactos qualitativos na formação docente e no manejo pedagógico, que implicam o apontamento de formas de o professor se posicionar ao lidar com as

dificuldades de aprendizagem dos alunos e, ao mesmo tempo, preencher lacunas de uma formação que nem sempre oferece bases teóricas para tanto.

Tese: Literatura sem fronteira: por uma educação literária.

Autor: Ebe Maria de Lima Siqueira.

Data: 2013.

Instituição: Universidade Federal de Goiás.

Disponível em:

<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3226> Acesso em 14/08/2020.

Foco: Formação do leitor literário fundamentada em reflexões sobre o papel e a importância da mediação, com vistas à construção de bases para uma Educação Literária.

Metodologia: Análise de obras.

Referencial: Theodor Adorno, Walter Benjamin; Antônio Candido, Tzvetan Todorov, Antoine Compagnon, Roland Barthes, Umberto Eco, Wolfgang Iser, Hans Robert Jauss e pesquisadores como Roger Chartier, Michèle Petit, Tereza Colomer, Daniel Pennac, Eliana Yunes, João Luís Ceccantini, Vera Aguiar, entre outros.

Campo empírico: Não apresenta.

Fichamento:

- Formação do leitor literário;
- Hibridização dos gêneros literários, experiência de vida, pacto autobiográfico, mediação, reendereço;
- Modos de ler e o papel dos mediadores na formação, prioritariamente, de leitores literários.

Tese: Alçando voos entre livros de imagem: o acervo do PNBE para a educação infantil.

Autor: Spengler, Maria Laura Pozzobon.

Data: 2017.

Instituição: Universidade Federal de Santa Catarina.

Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/180692/348842.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em 28/02/2021.

Foco: Estudar os livros de imagem que compõem os acervos do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) para a Educação Infantil em quatro edições.

Metodologia: Análise de obras.

Referencial: (CAMARGO, 1995; LIMA, 2009; RAMOS, 2013; NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011; VAN DER LINDEN, 2011, 2013; COELHO, 2000; ZILBERMAN, 2005; PANOZZO; RAMOS, 2011; HUNT, 2010).

Campo empírico: Educação Infantil.

Fichamento:

- Compreender a leitura literária do livro de imagem a partir da concepção de letramento/educação literária;
- Analisar os livros de imagem que compõem o acervo para a Educação Infantil do PNBE.

Tese: Um percurso teórico-metodológico para leitura de “O isqueiro mágico” e “A rainha da neve”, de Hans Christian Andersen (1805-1875).

Autor: Jurazeky, Rosana da Silva Santos.

Data: 2014.

Instituição: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/114023/000802245.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em 28/02/2021.

Foco: Concepção de linguagem.

Metodologia: Análise de obras.

Referencial: -

Campo empírico: -

Fichamento:

- Concepção de linguagem entendida como um processo de interação humana e

no ato de ler como uma atividade complexa, envolvendo aspectos não somente gramaticais e semânticos, mas também pragmáticos e dialógicos;

- O fato de a leitura constituir-se de um dos grandes problemas vividos pela escola e pela sociedade como um todo, como aqueles relativos ao analfabetismo funcional, à não formação do leitor e à não compreensão de textos literários justifica uma pesquisa que venha a contribuir para a superação dos problemas vividos pelas escola, no que concerne à leitura.

Tese: Um livro pode ser tudo e nada: especificidades da linguagem do livro-brinquedo.

Autor: Ana Paula Mathias de Paiva.

Data: 2013.

Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais.

Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-99YN37> Acesso em 28/02/2021.

Foco: Leitor infantil.

Metodologia: Análise de obras.

Referencial: -

Campo empírico: -

Fichamento:

- Investigar especificidades da linguagem de uma categoria literária existente desde os anos 80 e fortalecida a partir dos anos 90 no País, através da observação de livros-brinquedo disponíveis no mercado editorial nacional e internacional, premiados pela FNLIJ e produzidos pelas professoras do Núcleo de Alfabetização e Letramento de Lagoa Santa (MG). O fio condutor e de cruzamento na observação de documentos (livros) ressalta o potencial brincante destas obras, assim como suas estratégias lúdicas de atratividade à leitura autônoma ou mediada, e seu aperfeiçoamento em processo.
- Como recurso extra, literário e cultural, o livro-brinquedo ilustra chances de o leitor aprender se divertindo, através de seus jogos interativos e surpresas sensoriais. O livro-brinquedo não é algo isolado, separado da vida social. Saberes em movimento colocam em questão as ideias de cultura, de literariedade

e o estatuto do objeto moderno no século XXI, afetando tendências e demandas. Ao longo das reflexões chama-se a atenção para o fato de que o livro-brinquedo, enquanto bem cultural e manifestação literária, não deve se reduzir a um ornamento ou brinquedo em sua provocação objetal.

Tese: Poesia e performance: estudo e ação na educação infantil de Florianópolis.

Autor: Scharf, Rosetenair Feijó.

Data: 2012.

Instituição: Universidade Federal de Santa Catarina.

Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/99366> Acesso em 28/02/2021.

Foco: (Re)criar e se envolver na linguagem poética.

Metodologia: Análise de obras.

Referencial: Paul Zumthor.

Campo empírico: Educação Infantil.

Fichamento:

- É possível ensinar a criança da primeira infância a criar, através da poesia, em performance? Quais os caminhos possíveis para desenvolverem-se projetos artístico-pedagógicos que levem as crianças a estabelecerem novos modos de ver, de criar, de relacionar-se com a poesia? A abordagem das atividades lúdicas com o poema sugerem diversos modos de apresentar a poesia à criança e demonstram como desencadear um processo criador de performance.

Tese: O trabalho com literatura e o desenvolvimento cultural de adultos e crianças na educação infantil.

Autor: Guimarães, Núbia Silvia.

Data: 2017.

Instituição: Universidade Estadual de Campinas.

Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/330974> Acesso em 28/02/2021.

Foco: Problematizar e investigar as possibilidades de trabalho pedagógico com a literatura no âmbito da Educação Infantil.

Metodologia: Trabalho empírico.

Referencial: Vigotski (conceitos de desenvolvimento cultural, significação, vivência, novas formações) e Bakhtin (conceitos de alteridade, dialogia, polifonia, exotopia), investigar os processos constitutivos do desenvolvimento cultural de adultos e crianças em sua inter-relação com o texto literário.

Campo empírico: Educação Infantil.

Fichamento:

- Estudo teórico sobre linguagem e desenvolvimento humano, e analisando em conjunto o desenrolar do trabalho realizado, as professoras puderam objetivar o seu fazer cotidiano;
- O processo de formação articulado às formas de atuação pedagógica constitui-se em um foco relevante da pesquisa, enquanto as análises interpretativas das situações vivenciadas, baseadas na leitura de indícios (Ginzburg), iluminam e dão visibilidade aos gestos mínimos constitutivos do desenvolvimento cultural de professoras e crianças na vivência com a arte literária.

Tese: A recepção da criança com deficiência intelectual ao texto literário na educação infantil.

Autor: Brito, Nazineide.

Data: 2011.

Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14425> Acesso em 28/02/2021.

Foco: Recepção da criança com deficiência intelectual ao texto literário, a partir da observação de uma vivência literária num contexto escolar inclusivo, evidenciando as possibilidades que se apresentam na sua construção como leitora/ouvinte de literatura.

Metodologia: Estudo de caso.

Referencial: Amarilha (2001, 2006a, 2006b), Bettelheim (2007), Coelho (2008), Iser

(1996), Jauss (1979, 1994), Luria (1990a, 1990b), Vygotsky (1991, 1993), Wallon (2007, 2008) dentre outros.

Campo empírico: Educação Infantil.

Fichamento:

- Modos de participação dessa criança em situações de oferta e recepção de textos literários, buscando compreender e explicitar os aspectos de seu processo de formação leitora inicial.
- Importante garantir à criança com deficiência intelectual um espaço para a interação com o texto ficcional no qual ela possa aprender a reconhecer e vivenciar o seu caráter lúdico e interativo, degustar de forma prazerosa a sua escuta, beneficiando-se, assim, da experiência estética vivenciada, principalmente quando em situações coletivas mediadas pelo leitor mais experiente e partilhadas com seus diferentes pares.
- Atentar para condições que garantam um clima favorável à escuta de histórias nas salas de aula da educação infantil, como o cuidado com a seleção da história e com sua prosódia, o contrato didático, a atenção às reações individuais, dentre outras, ampliam as possibilidades para que qualquer criança deficiente ou não experimente-se como leitora/ouvinte de literatura, usufruindo de sua riqueza e magia.

Anexo 2 - Categorias e seus conteúdos

TESES E CÓDIGOS	CATEGORIA 1	CATEGORIA 2	CATEGORIA 3	CATEGORIA 4
	Qual o papel do professor no processo de educação literária?	Que critérios são utilizados pelas crianças no momento que escolhem o livro?	Quais livros são considerados adequados para a formação literária na EI?	Que elementos precisam ser trabalhados para que a formação do leitor literário aconteça?
<p>Tese 1 (T.1.UERJ.2016)</p> <p>Formação do Leitor Literário na Educação Infantil.</p>	<p>- Às professoras é atribuído grande papel mediador.</p> <p>- As práticas docentes organizam-se assim:</p> <p>a) identificação do objetivo e contextos favoráveis para esta ou aquela atividade;</p> <p>b) organização do ambiente; c) seleção e leitura prévia do acervo; d) apresentação do (s) livro (s) às crianças;</p> <p>e) identificação dos autores e ilustrador e editora e etc.</p>	<p>- Recursos gráficos (tamanho, diagramação, tipo de ilustração etc.).</p>	<p>- Aqueles que envolvem sentimentos, valores, emoção, expressão, fantasia, movimento e ludicidade, permitindo inúmeras interações. Especificamente em relação aos livros voltados para as crianças pequenas, esses permitem às crianças nomear objetos e personagens, inventar pequenas histórias, desenvolver suas capacidades motoras ao apontar, folhear, abrir janelinhas.</p>	<p>- O som da história sendo contada é a história em movimento;</p> <p>- A música e a história infantil tornam-se inseparáveis;</p> <p>- Explorar os sentidos produzidos na relação entre texto e imagem no livro.</p> <p>- Garantir tempo-espaço de interação com o livro em creches e pré-escolas.</p> <p>- O protagonismo é das crianças.</p>

				- A formação do leitor literário na escola se dá nessas interações infantis, mediadas pela professora, pelos livros, pelas histórias, pelas crianças.
<p>Tese 2 (T.2.UFMG.2018)</p> <p>A literatura infantil pelo olhar da criança.</p>	<p>- Mediação por meio de perguntas;</p> <p>- Na dinâmica da conversação literária é que a mediação acontece. No processo de discussão de um texto literário, o diálogo sobre a obra permite que as dúvidas das crianças apareçam, e a mediação estimula o debate e a reflexão.</p>	<p>- Capas coloridas que despertam o desejo de conhecer melhor a obra.</p> <p>- Nitidez das imagens, imagens que ajudam a imaginar a história.</p> <p>- Temas relacionados a planetas e mistérios do universo.</p> <p>- (Repertório de leitura) livros que traziam personagens que lembravam outros que elas já</p>	<p>- Um texto que tanto permita a entrada da criança como também acorde a infância que mora em todo adulto;</p> <p>- Um livro ilustrado precisa cativar, emocionar, surpreender leitores de idades bem diferentes.</p>	<p>- Conversação literária.</p> <p>- As crianças ativavam o conhecimento de mundo que possuíam e compartilhavam com os colegas.</p> <p>- Momentos de leitura compartilhada dos textos literários: possibilidade de co-criação ou recriação da obra no momento da leitura e conversação com as crianças.</p> <p>- Ler como uma experiência corporal= reforço</p>

		<p>conheciam.</p> <p>- A quantidade de texto verbal não pode ser expressivamente superior à quantidade de imagens.</p> <p>- As crianças consideram importante em um livro infantil: capa colorida, brincadeiras e umas piadas no meio.</p>		<p>extralinguístico</p> <p>(imitar os personagens, seus sons, enquanto o mediador narra a história).</p>
<p>Tese 3</p> <p>(T.3.UFPE.2009)</p> <p>A narrativa oral literária na educação infantil: quem conta um conto aumenta um ponto.</p>	<p>- Mediador;</p> <p>- Performance (entonação de voz, expressões faciais e corporais, pausas);</p>	_____	<p>- Histórias ricas no ponto de vista da trama, desafios e encantamento, objetos mágicos.</p>	<p>- A participação ativa da criança, investimento pedagógico na oralidade, com práticas que envolvam relatos, conversas e contação de histórias.</p> <p>- Brincadeira de faz de conta (agem como num mundo imaginário).</p> <p>- Jogo do contar.</p>

				<ul style="list-style-type: none"> - O preparo do ambiente escolar. - Momentos de conversa sobre os textos. - O recontar das crianças.
<p>Tese 4 (T.4.UNESP.2019)</p> <p>O nascimento do pequeno leitor: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O professor é o MEDIADOR (ler em voz alta, interpretar, narrar, contar e recontar). -(PERFORMANCE) O professor deve se utilizar de expressões do corpo, os gestos, o ritmo e a entonação de voz. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apreciam o objeto-livro seja por meio de suas cores, de suas texturas, de seu cheiro, de seu peso, das brincadeiras. 	<ul style="list-style-type: none"> - Livros em várias materialidades, proporcionando aos bebês e às crianças a vivência de inúmeras leituras e narrativas. - Narrativas com situações familiares, histórias com animais, repetições, ritmo, rimas, musicalidade. contos clássicos e histórias contemporâneas de diversas temáticas, inclusive as inusitadas. - MATERIALIDADE dos livros para primeiríssima infância como: a) papel em gramaturas diferentes incluindo o 	<ul style="list-style-type: none"> - Gestos embrionários do ato de ler. Ao planejar a atividade de formação do pequeno leitor, sob uma perspectiva vigotskiana, sugerem um quadro para a mediação da criança com o livro, destacando as dimensões: 1) espaço-temporal, 2) objetal, 3) modal e 4) relacional. - Espaços mediadores. - Contato assíduo com o livro. - 3 dimensões para

			cartonado, b) pano, c) plástico e d) etil vinil acetato ¹² (E.V.A.).	formar leitores: 1) ensinar e aprender a ler; 2) desfrutar da leitura; e 3) ler para aprender.
<p>Tese 5 (T.5.UFSC.2017)</p> <p>Alçando voos entre livros de imagem: o acervo do PNBE para a educação infantil.</p>	<p>- Professor mediador de leitura;</p> <p>- Fornecer os instrumentos e caminhos necessários para que os leitores ampliem horizontes de leitura de imagens.</p> <p>- Disponibilizar “pontes de sensibilidade” com o uso de dispositivos musicais, imagéticos, literários.</p>		<p>- Livros de imagem (imagem que falam);</p> <p>- Livro de imagem traz autonomia ao leitor;</p> <p>- Para que o texto infantil se configure como literário necessita respeitar princípios da literatura, ou seja, devem ser mimético ou verossímil, apresentar uma proposta de mundo organizado, ser polissêmico (isto é, conter mais de uma possibilidade de leitura) e prever espaços para a atuação do leitor.</p> <p>- Os livros de literatura escolhidos para as crianças pequenas devem apresentar outras</p>	<p>- Leitura literária para as crianças pequenas deve ter por finalidade a experiência literária.</p> <p>- Requer a presença e o acompanhamento amoroso dos adultos” em ambientes que estimulem as habilidades da linguagem, multiplicando as ferramentas para o pensamento simbólico.</p> <p>- Os espaços devem contemplar ambientes propensos ao acesso dos livros, escuta e narração de muitas histórias de diferentes</p>

			<p>realidades, bem como a ficcionalização de experiências próprias ao seu cotidiano.</p> <p>- Deve ser de boa qualidade plástica e seu conteúdo não deve ser funcional, mas que traga um texto literário que proporcione o encontro com a língua escrita de forma estética para que amplie o repertório cultural, deve promover desafios para a imaginação e para a criatividade dos leitores, bem como permitir interações que envolvam emoções, ludicidade e sentimentos.</p>	gêneros literários.
<p>Tese 6 (T.6.UNESP.2014)</p> <p>Um percurso teórico-metodológico para leitura de “O isqueiro mágico” e “A rainha da neve”, de Hans Christian Andersen</p>	<p>- Professor, responsável e mediador do processo de compreensão leitora, ter clareza acerca de aspectos inerentes ao texto narrativo e, em</p>	_____	<p>- Mais fácil e prazeroso iniciar o trabalho com a literatura infantil na escola, pela introdução dos contos.</p>	<p>- A análise do gênero do texto, dos recursos de expressão e da recriação da realidade, das figuras autor-narrador,</p>

<p>(1805-1875).</p>	<p>particular, do gênero conto.</p> <p>- Caberá ao professor, como mediador e motivador deste processo de formação de futuros leitores, descobrir os caminhos que ajudarão seus alunos a compreender significativamente um texto literário, podendo estabelecer a diferença que existe entre este gênero textual e outros que fazem parte do cotidiano escolar.</p> <p>- O professor deve se apropriar deste novo texto e desvendá-lo.</p> <p>- O mediador entre o ensino da leitura literária e a criança é o professor, porque é o responsável direto pela motivação, pela oferta de bons textos e pelo ensino das estruturas textuais.</p>		<p>- Clássicos (poderão desenvolver o senso crítico e estético nas crianças (noção de belo e arte), entre outras competências e habilidades).</p> <p>- O professor, ao selecionar o texto literário a ser utilizado na escola, poderá ter como critério a diversidade de tipologias e autores, os cânones universais e as obras contemporâneas.</p> <p>- A primeira pergunta a responder para se definirem critérios de escolha recai sobre: Por que escolhi o conto A e não o conto B? Na sequência, quais aspectos quero/desejo/preciso enfatizar no conto escolhido de forma a ampliar os horizontes de</p>	<p>personagem, ponto de vista (no caso da narrativa), a interpretação de analogias, comparações, metáforas, identificação de recursos estilísticos, poéticos, enfim, o “estudo” daquilo que é textual e daquilo que é literário.</p> <p>- Mesmo que os acontecimentos sejam inventados, a história deve conferir credibilidade (verossimilhança).</p>
---------------------	--	--	---	--

			<p>expectativas de meus alunos? Quais atividades poderão ser mais produtivas, tornando o ato da leitura um processo prazeroso e significativo? Que estratégias de leitura tornarão mais profícuo o diálogo entre o leitor e o texto?</p> <p>- A escolha do texto passa pelo crivo da crítica, do público a que se destina, dos objetivos propostos e dos critérios que nortearam todo o trabalho. Por esta razão, deveria caber ao professor fazer suas escolhas, considerando que ele vive o cotidiano escolar e conhece seus alunos.</p>	
<p>Tese 7 (T.7.UFMG.2013)</p> <p>Um livro pode ser tudo e nada: especificidades da linguagem do livro-</p>	<p>- Profissionais, na EI, devem ser os grandes mediadores dos livros que não enfadam as crianças,</p>	<p>- Crianças se motivam pelos objetos estéticos, brincantes e sensoriais, pela</p>	<p>- Livro-brinquedo é um suporte de leitura que tem chamado à atenção dos pequenos leitores.</p>	<p>- Ler imagens, ler sons, ler texturas, ler movimentos, ler ritmos, ler ecos visuais, ler</p>

<p>brinquedo.</p>	<p>que contagiam pelo encantamento e desenvolturas, pela variedade de gêneros, de forma a organizar o convívio social que parte do brincar para o aprender, gerando aproximação natural por faixa etária.</p> <p>- Aos mediadores cabe então a tarefa de ajudar os pequenos na seleção, para que a mídia e a publicidade não assumam o papel de educadoras/incitadoras do que comprar via, sobretudo, os apelos de comerciais e embalagens. Pois a criança bem pequena deve sentir no livro-brinquedo os atrativos de apalpar, ora levar à boca.</p> <p>- O mediador nunca deve ser a figura que repete os clichês e que não cria espaço</p>	<p>identificação com personagens, ênfases visuais, linhas vivas, sons, usos compositivos harmônicos, palavras-chave em maiúsculas, ilustrações.</p>	<p>- Todo livro infantil selecionado para uma roda de leitura não deve estar lá apenas pela sua engenhosidade de produção ou efeitos de acabamento, mas sim porque traz embutido discursos originais e de reconhecimento, agregando identificações e jogos de linguagem a serviço de uma decifração dos registros, compreensão dos elementos de leitura e apreciação.</p> <p>- Personagens, brinquedos, castelos, casinhas, ferramentas, maletinhas, travesseiro, quebra-cabeças etc. todos são recursos extras que podem habitar o livro-brinquedo.</p> <p>- Livros com formas,</p>	<p>projeções de imagens (livros lanterna mágica e janela mágica), ler conjecturas de jogos e de teatralizações.</p> <p>- Ler e brincar (precisa estar intimamente ligado).</p> <p>- Desde cedo, podemos treinar, educar o olhar para que ele experimente mais do que aquilo que simplesmente o olho vê.</p> <p>- “Por acaso alguém ensina ao bebê quando, como e por que deve abrir os olhos para este mundo? Ele o faz tranquilamente e passa, aos poucos, a ver a realidade que o cerca”. Para a autora, o mais importante é que o</p>
-------------------	---	--	--	--

	<p>para as reflexões pessoais.</p>		<p>proporções, cores, ritmos, relevos, intensidades e harmonias.</p> <p>- Não basta que o livro destinado ao público infantil seja bonito, resistente, colorido, atraente é preciso que haja construção de linguagem literária na obra, contato enriquecedor com a experiência estética e ênfase no modo como o tema é tratado, de forma que da obra possa emergir algo novo e surpreendente.</p> <p>- Para Bakhtin, era relevante a relação criação-acabamento. O acabamento é um princípio importante na construção estética do gênero literário.</p> <p>- Ilustração é um elemento básico para atrair, estruturar a história e criar</p>	<p>livro não fique na situação de óvni – objeto voador não identificado. Vale folhear, morder, examinar, brincar, tirar, pôr na caixa de brinquedos, brincar com sons, imagens e palavras.</p> <p>- A criança e o jovem não devem ser vistos como meros “depositários de uma recreação”, segundo Dondis (1997). Os leitores devem ser agentes, ativos, no processo de leitura, manuseio, descoberta.</p>
--	------------------------------------	--	---	--

			<p>familiaridade entre livro e leitor-criança.</p> <p>- Textos MULTIMODAIS.</p> <p>- Quatro instâncias para a escolha do livro: 1. Tema; 2. Formato; 3. Linguagem lúdica; 4. Potencial de apropriação pedagógica do livro-brinquedo.</p>	
<p>Tese 8 (T.8.UFSC.2012)</p> <p>Poesia e performance: estudo e ação na educação infantil de Florianópolis.</p>	<p>- Leitor-professor.</p> <p>- O narrador constrói a sua própria autoria.</p> <p>- Mediador de falas, interesses, questionamentos, vai dando mais subsídios para que a criança possa construir seu conhecimento.</p> <p>- É preciso que o professor se aventure para encorajar as crianças a também se aventurarem.</p> <p>- O professor precisa conhecer os vários</p>	<p>- A criança gosta de brincar e, por que não fazer da linguagem poética um jogo, um ato de sedução?</p>	<p>- Livros de POESIA. Quando a criança já domina a oralidade, a poesia lhe proporciona verdadeiros delírios de sonoridade desafiadora.</p> <p>- Crianças menores apreciam a música e a poesia pela cadência e pela sonoridade que elas proporcionam.</p> <p>- Obras literárias com a presença de seres imaginários (animais) são de grande atração para</p>	<p>- O texto poético infantil carrega a conotação de jogo semelhante às cantigas, aos trava-línguas e às parlendas. As rimas, a sonoridade, as aliterações, o preenchimento das imagens transmitidas pelas metáforas constituintes são recursos da linguagem que se aproximam do lúdico e conquista</p>

	<p>poemas, peças, canções como um meio próprio de postura corporal, voz, movimento, música, texto e formas capazes de apresentar diversas interações e entretenimento.</p>		<p>as crianças, principalmente quando colocados em situações cômicas ou fora do comum.</p>	<p>a criança por tornar sua leitura uma espécie de jogo, uma brincadeira com as palavras.</p> <p>- O que precisamos são de práticas pedagógicas que nos levem a compreender a leitura como um espaço de liberdade, em que os sujeitos constroem seu sentido e aproveitam as possibilidades de interação.</p> <p>- O professor que lê para crianças que ainda não dominam o código da escrita precisa conhecer bem as leituras que faz para elas, explorando o poema e tudo que ele traz na leitura oral, a fim de torná-lo mais significativo.</p>
--	---	--	--	--

				<p>- Criar um local de leitura, montar ou organizar uma biblioteca, deixar o livro acessível às crianças, buscar novas possibilidades de trabalho com o texto literário.</p> <p>- Movimento do corpo para além do texto, para além do papel – corpo como extensão da voz.</p>
<p>Tese 9 (T.9.UNICAMP.2017)</p> <p>O trabalho com literatura e o desenvolvimento cultural de adultos e crianças na educação infantil.</p>	<p>- O professor deve colocar-se como um interlocutor privilegiado que dá suporte às crianças em suas criações.</p> <p>- Assume o papel de mediador do conhecimento, e não o papel central de transmissor.</p> <p>- A mediação, aqui, é entendida como os gestos que constituem o processo pelo qual se</p>	_____	_____	<p>- Convidar as crianças para dramatizarem a história enquanto a professora também ia, ao conduzir a narrativa, participando como personagem (envolver os alunos).</p> <p>- Crianças ocuparem o lugar de “Contador de história” – momento de se</p>

	<p>desencadeiam situações que atravessam e provocam o vivido.</p>		<p>expressar.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mudança de postura – “olhar” sobre as capacidades das crianças. - Ouvir as crianças e a elas dar voz por meio das rodas de conversa: nessas rodas, aconteciam as contações de histórias e exploração dos livros de literatura. - Exploração de livros de literatura. - Momentos de escuta de histórias em diferentes formatos, seja na biblioteca, no cantinho de leitura em sala de aula, em momentos coletivos de contação/audição de histórias, em dramatizações feitas pelas próprias crianças,
--	---	--	---

				<p>com a mediação ou não das professoras, poderão ser interpretadas a partir dos conceitos de meio, vivência e novas formações.</p> <p>- Para contar a história preparar alguns elementos com as crianças: fantoches e nomear, um tapete especial e almofadas, um carrinho denominado de “Biblioteca Ambulante”.</p> <p>- Tocar as figuras, apontar, mostrar detalhes importantes, seguir os movimentos, imitar os gestos dos personagens, tudo isso aproxima a criança do livro.</p>
Tese 10	- Figura do professor		- Livros com textos	- Explorar os

<p>(T.10.UFRN.2011)</p> <p>A recepção da criança com deficiência intelectual ao texto literário na educação infantil.</p>	<p>como mediador. Proporcionando um ambiente no qual possa se sentir estimulado e realizar sua leitura (ou escuta), não por obrigação, mas por prazer.</p> <p>- A performance do leitor ou narrador precisa ser anteriormente preparada, planejada para conquistar a adesão dos alunos.</p> <p>- Assumir o papel de leitor/contador de histórias – leitura por <i>andaim</i> (Bruner).</p> <p>- Professor realiza um trabalho de mediador de suporte/ajuda aos leitores.</p>	<hr/>	<p>literários, que lhe permite identificar-se e viver as experiências dos personagens fictícios, que a criança, fazendo uso da sua imaginação, pode ir além de suas capacidades mentais.</p> <p>- Longe de empobrecer a obra literária, as figuras e desenhos nos livros pode instigar o exercício intelectual do leitor mirim, exigindo-lhe um trabalho de análise, comparação e síntese.</p> <p>- Contos de fadas, contemporâneos e populares (apresenta uma via linear temporal, favorável à compreensão do pequeno leitor). Apresentam magia, elementos fantásticos, animais falantes que atraem o pequeno leitor.</p>	<p>textos nos momentos da pós-leitura.</p> <p>- Preparar o momento pré-leitura (criar expectativas aos ouvintes) preparar espaço, motivá-los para a escuta.</p> <p>- Elaboração de perguntas aos textos que serão respondidas durante a leitura e que facilitará a compreensão do texto literário.</p> <p>- Explorar o título ou os objetos relacionados a história, ilustração da capa ou do seu interior, incentivando as crianças a falar sobre o que pode acontecer.</p> <p>- Postura atenta e controlada (para apreendermos a fala do outro é</p>
---	---	-------	---	---

			<p>- Livros com ilustrações (abrem espaço para diferentes olhares, escutas, compreensões, constrói sentido).</p>	<p>necessário dirigir-lhe atenção).</p> <p>- Além da voz, os movimentos corporais e as expressões aproximam o ouvinte ao texto literário.</p> <p>- Jogo sonoro da linguagem literária.</p> <p>- A leitura deve apresentar aspectos atrativos, ritmos, gravidade, clareza e emoções.</p>
--	--	--	---	--