



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO**

---



MARIA BETANIA BARBOSA DA SILVA LIMA

**“O LIVRO QUE EU MAIS GOSTAVA DE LEVAR PARA CASA ERA ESSE”:  
CAMINHOS ABERTOS PELAS VIVÊNCIAS DE CRIANÇAS E FAMÍLIAS COM O  
LIVRO LITERÁRIO NA UAEI E ALÉM DELA**

---

Campina Grande - PB  
2025

MARIA BETANIA BARBOSA DA SILVA LIMA

**“O LIVRO QUE EU MAIS GOSTAVA DE LEVAR PARA CASA ERA ESSE”:  
CAMINHOS ABERTOS PELAS VIVÊNCIAS DE CRIANÇAS E FAMÍLIAS COM O  
LIVRO LITERÁRIO NA UAEI E ALÉM DELA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para obtenção do título de Doutora em Linguagem e Ensino, na área de Estudos Literários.

**Orientadora:** Profa. Dra. Márcia Tavares Silva

Campina Grande - PB  
2025

L7321

Lima, Maria Betania Barbosa da Silva.

“O livro que eu mais gostava de levar para casa era esse”: caminhos abertos pelas vivências de crianças e famílias com o livro literário na UAEI e

256 f. : il. color.

Tese (Doutorado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2025.

“Orientação: Profa. Dra. Márcia Tavares Silva”.

Referências.

1. Práticas de Leitura Literária. 2. Literatura Infantil. 3. Educação Infantil – Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI). 4. Estudos Literários. 5. Família – Formação Leitora das Crianças. I. Silva, Márcia Tavares. II. Título.

UFCG/BC

CDU 028:82-93(043.2)

MARIA BETANIA BARBOSA DA SILVA LIMA

**“O LIVRO QUE EU MAIS GOSTAVA DE LEVAR PARA CASA ERA ESSE”:  
CAMINHOS ABERTOS PELAS VIVÊNCIAS DE CRIANÇAS E FAMÍLIAS COM O  
LIVRO LITERÁRIO NA UAEI E ALÉM DELA**

Banca Examinadora

Tese aprovada em 19 de março de 2025.

Documento assinado digitalmente



**MARCIA TAVARES SILVA**  
Data: 21/05/2025 18:06:24-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profa. Dra. Márcia Tavares Silva (PPGLE/UFCEG)  
Orientadora

Documento assinado digitalmente



**FABIANA RAMOS**  
Data: 26/05/2025 14:32:33-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profa. Dra. Fabiana Ramos (PPGE/UFCEG)  
Examinadora titular externa

Documento assinado digitalmente



**VIVIANE ACHE CANSIAN**  
Data: 26/05/2025 17:30:53-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profa. Dra. Viviane Ache Cancian (PPPG/UFES)  
Examinadora titular externa

Documento assinado digitalmente



**SHIRLEY BARBOSA DAS NEVES PORTO**  
Data: 26/05/2025 21:34:36-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profa. Dra. Shirley Barbosa das Neves Porto (PPGLE/UFCEG)  
Examinadora titular interna

Documento assinado digitalmente



**MARIA MARTA DOS SANTOS SILVA NOBREGA**  
Data: 28/05/2025 09:07:38-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profa. Dra. Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega (PPGLE/UFCEG)  
Examinadora titular interna

*Dedico esta pesquisa a todas as crianças que já passaram pela  
Unidade Acadêmica de Educação Infantil da  
Universidade Federal de Campina Grande.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela sua infinita bondade e por me conceder a força necessária para seguir em frente nos momentos mais desafiadores. Obrigada, Senhor!

À minha mãe, Lídia, por me inspirar a ser uma pessoa melhor, pelo seu exemplo de garra, coragem e fé. Obrigada pelas histórias que chegavam aos meus ouvidos pela sua voz, pelo seu amor e pelas orações constantes!

Ao meu marido, Alberto, por representar para mim amor, acolhimento e força. Obrigada por estar de mãos dadas comigo nesse percurso, fazendo-me acreditar que tudo ia dar certo. Gratidão por compartilhar a vida e os sonhos comigo há mais de 33 anos. Amo você.

À Letícia, Lucas e Levir, meus filhos amados, pelo apoio e incentivo constantes e pela alegria nas minhas conquistas. Obrigada por entenderem minhas ausências, meus momentos de estresse e de angústia. Vocês são a maior prova do amor de Deus em minha vida, e eu os amo incondicionalmente.

Aos meus irmãos e irmãs, cunhados e cunhadas, sobrinhos e sobrinhas, e à minha sogra, por todo apoio e torcida pelo meu sucesso acadêmico. Ao meu sogro José Alves de Lima (in memoriam), pelo seu amor e carinho.

À minha orientadora, Dra. Márcia Tavares, por me acolher e acreditar no meu potencial, permitindo-me aprender a confiar nas minhas ideias e a seguir com a realização deste estudo.

Às professoras participantes das bancas de qualificação e defesa, pela leitura atenta do texto e pelas ricas contribuições.

À parceira de doutorado e grande amiga Fabíola, agradeço pela presença constante, escuta sensível e apoio nos momentos em que mais precisei ao longo desta caminhada, por vezes tão difícil. Sou grata também pela leitura atenta do meu texto, pelas sugestões sempre pertinentes e, acima de tudo, por sua amizade e generosidade.

Aos amigos, especialmente Mara, Helena, Fátima, Gabi, Wanessa, Rayffi, Kátia, Fernanda, Rute, Nil e Elaine, minha gratidão pelo carinho, incentivo, sugestões e empréstimo de livros, pelos momentos de descontração e boas risadas, que contribuíram para lidar com todo o estresse.

Ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino e aos seus professores e professoras, pelos momentos de formação e aprendizagem.

À Unidade Acadêmica de Educação Infantil, instituição onde tenho o prazer de ser professora, por acolher o meu pedido e possibilitar que esta pesquisa fosse realizada. Gratidão aos colegas docentes e técnicos que fazem desta instituição uma referência em Educação Infantil. Em especial, às profissionais que aceitaram colaborar no desenvolvimento deste trabalho.

Às crianças egressas e suas famílias. Sem vocês, esta pesquisa não seria possível.

A todos(as) que, de alguma forma, me inspiraram e me apoiaram, me fazendo chegar até aqui! Minha eterna gratidão!

## RESUMO

Esta tese tem como objetivo investigar a repercussão das práticas de leitura literária promovidas na Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) na relação de crianças egressas com os livros e a leitura no contexto familiar. Em face do reconhecimento da criança como sujeito de direitos, o estudo contempla uma breve retrospectiva histórica da infância, da literatura infantil e da Educação Infantil, compreendendo que esses universos estão entrelaçados. Assim, busca evidenciar o direito da criança à literatura infantil, desde a Educação Infantil, como essencial para a sua formação humana e leitora, num processo que deve contar com a participação da família por ela também ser responsável pela educação e cuidados da criança. O aporte teórico abrange os estudos de Ariès (2006), Sarmiento (2007), Dahlberg, Moss e Pence (2003), Kramer (2001) e Oliveira (2011), que refletem sobre a infância e a Educação Infantil, além da legislação que rege essa primeira etapa educativa. Também os de Zilberman (2007), Coelho (2000), Cadermatori (2010), Colomer (2017), Corsino (2010), Bajard (2007), Martins (1986), Vigotski (2000, 2007), Melo (2007), Reyes (2010, 2012), Giroto e Souza (2016), e Carvalho e Baroukh (2018), que tratam da literatura infantil e da mediação de sua leitura. No que tange à participação familiar na formação do leitor, inclui ainda as reflexões de Reyes (2010, 2012), Andruetto (2012) e de Balça, Azevedo e Barros (2017). A estratégia de pesquisa qualitativa adotada foi o estudo de caso, que teve como campo empírico de investigação a UAEI/UFCG e como sujeitos de pesquisa crianças egressas, seus familiares e profissionais dessa instituição. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e roda de conversa, sendo analisados conforme as orientações da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2021). Os resultados indicaram que a leitura literária fez parte da rotina diária das crianças, tanto na UAEI quanto em casa, com seus familiares, evidenciando o importante papel da biblioteca da instituição à democratização da leitura literária, através do oferecimento do acesso livre aos livros e da autonomia das crianças na escolha das leituras, além do empréstimo diário para leitura compartilhada em casa. O trabalho sistemático e contínuo realizado pelas profissionais da instituição para incentivar a leitura, tanto no ambiente escolar quanto no familiar, mostra-se essencial e ultrapassa limites institucionais, demonstrando a relevância das vivências com o literário na Educação Infantil e da participação familiar na formação leitora das crianças.

**Palavras-chave:** Práticas de leitura literária; Educação Infantil; UAEI; Literatura infantil; Família.

## ABSTRACT

This thesis aims to investigate the impact of literary reading practices promoted at the Academic Unit of Early Childhood Education (UAEI) of the Federal University of Campina Grande (UFCG) on the relationship of former students with books and reading within the family context. In light of the recognition of the child as a subject of rights, the study includes a brief historical retrospective of childhood, children's literature, and early childhood education, understanding that these universes are intertwined. Thus, it seeks to highlight the child's right to children's literature, starting in early childhood education, as essential for their human and reading development, in a process that must involve the family, as it is also responsible for the child's education and care. The theoretical framework includes the works of Ariès (2006), Sarmiento (2007), Dahlberg, Moss, and Pence (2003), Kramer (2001), and Oliveira (2011), who reflect on childhood and early childhood education, as well as the legislation governing this initial educational stage. It also draws on the works of Zilberman (2007), Coelho (2000), Cadernatori (2010), Colomer (2017), Corsino (2010), Bajard (2007), Martins (1986), Vygotsky (2000, 2007), Melo (2007), Reyes (2010, 2012), Giroto and Souza (2016), and Carvalho and Baroukh (2018), who discuss children's literature and the mediation of its reading. Regarding family involvement in the development of readers, it also includes the reflections of Reyes (2010, 2012), Andruetto (2012), and Balça, Azevedo, and Barros (2017). The qualitative research strategy adopted was a case study, with the UAEI/UFCG as the empirical field and former students, their families, and institution professionals as research subjects. Data were collected through semi-structured interviews and focus group discussions, analyzed via Content Analysis as proposed by Bardin (2021). Results indicated that literary reading was part of children's daily routines both at UAEI and at home with their families, emphasizing that the institution's library played a key role in democratizing literary reading by offering free access to books, granting children autonomy in selecting readings, and facilitating daily lending for shared reading at home. The systematic and ongoing efforts by professionals to promote reading, both in school and family environments, proved essential, transcending institutional boundaries finding underscore the importance of literary experiences in Early Childhood Education and family participation in fostering children's development as readers.

**Keywords:** Literary reading practices; Early Childhood Education; UAEI; Children's literature; Family.

## RESUMEN

Esta tesis tiene como objetivo investigar la repercusión de las prácticas de lectura literaria promovidas en la Unidad Académica de Educación Infantil (UAEI) de la Universidad Federal de Campina Grande (UFCG) en la relación de los niños egresados con los libros y la lectura en el contexto familiar. Ante el reconocimiento del niño como sujeto de derechos, el estudio incluye una breve retrospectiva histórica de la infancia, la literatura infantil y la Educación Infantil, comprendiendo que estos universos están entrelazados. Así, busca evidenciar el derecho del niño a la literatura infantil, desde la Educación Infantil, como esencial para su formación humana y lectora, en un proceso que debe contar con la participación de la familia, ya que también es responsable de la educación y los cuidados del niño. El aporte teórico abarca los estudios de Ariès (2006), Sarmiento (2007), Dahlberg, Moss y Pence (2003), Kramer (2001) y Oliveira (2011), que reflexionan sobre la infancia y la Educación Infantil, además de la legislación que rige esta primera etapa educativa. También los de Zilberman (2007), Coelho (2000), Cadernatori (2010), Colomer (2017), Corsino (2010), Bajard (2007), Martins (1986), Vigotski (2000, 2007), Melo (2007), Reyes (2010, 2012), Giroto y Souza (2016), y Carvalho y Baroukh (2018), que abordan la literatura infantil y la mediación de su lectura. En cuanto a la participación familiar en la formación del lector, también incluye las reflexiones de Reyes (2010, 2012), Andruetto (2012) y de Balça, Azevedo y Barros (2017). La estrategia de investigação cualitativa adoptada fue el estudio de caso, que tuvo como campo empírico de investigación la UAEI/UFCG y como sujetos de investigación los niños egresados, sus familiares y profesionales de esta institución. Los datos fueron recolectados mediante entrevistas semiestructuradas y rondas de conversación, siendo analizados de acuerdo con las orientaciones del Análisis de Contenido propuesto por Bardin (2021). Los resultados indicaron que la lectura literaria formó parte de la rutina diaria de los niños, tanto en la UAEI como en casa, con sus familiares, evidenciando el importante papel de la biblioteca de la institución en la democratización de la lectura literaria, a través de la oferta de acceso libre a los libros y la autonomía de los niños en la elección de lecturas, además del préstamo diario para lectura compartida en casa. El trabajo sistemático y continuo realizado por los profesionales de la institución para fomentar la lectura, tanto en el ambiente escolar como familiar, resulta esencial y trasciende los límites institucionales, demostrando la relevancia de las vivencias literarias en la Educación Infantil y de la participación familiar en la formación lectora de los niños.

**Palabras clave:** Prácticas de lectura literaria; Educación Infantil; UAEI; Literatura infantil; Familia.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANUFEI	Associação Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCC-EI	Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil
CAp	Colégio de Aplicação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCT	Centro de Ciência e Tecnologia
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONDICAp	Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas de Educação Básica das Instituições Federais de Ensino Superior
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAE	Fundação de Atendimento ao Estudante
FNLIJ	Fundação Nacional do Livro Infante-juvenil
FNDE	Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação
IFES	Institutos Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PB	Paraíba
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PP	Projeto Pedagógico
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental

PLIDEM	Programa do Livro Didático para o Ensino Médio
PPGLE	Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
SEB-MEC	Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAEI	Unidade Acadêmica de Educação Infantil
UAEB	Unidade Acadêmica de Educação Básica
UEI	Unidade de Educação Infantil
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFMG	Universidade Federal de Campina Grande
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese do resultado da consulta à BDTD e à CAPES. ....	26
Quadro 2 – Dissertações selecionadas .....	27
Quadro 3 – Participantes da pesquisa .....	51
Quadro 4 – Dados do período inicial e atual das crianças na escola .....	53
Quadro 5 – Perfil social dos integrantes representantes das famílias .....	54
Quadro 6 – Perfil das profissionais colaboradoras da pesquisa .....	55
Quadro 7 – Exemplo do agrupamento das recorrências .....	61
Quadro 8 – Relação entre os elementos da pesquisa .....	62

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Entrada da UAEI .....	42
Figura 2 – Espaço de recepção das crianças .....	43
Figura 3 – Corredor de acesso às salas .....	43
Figura 4 – Espaço coberto em frente a cozinha .....	44
Figura 5 – Sala de referência do Grupo 5 .....	44
Figura 6 – Biblioteca .....	45
Figura 7 – Sala Vivências do brincar .....	45
Figura 8 – Quadra .....	46
Figura 9 – Área livre para recreação .....	46
Figura 10 – A ratinha .....	50
Figura 11 – Práticas de leitura literária promovidas na UAEI .....	139
Figura 12 – Crianças apreciando os livros na sala de referência do G.2 .....	155
Figura 13 – Crianças revivendo o faz de contas .....	157
Figura 14 – Antiga biblioteca .....	160
Figura 15 – Biblioteca atual .....	160
Figura 16 – Explorando o acervo da biblioteca .....	161
Figura 17 – Reencontrando alguns títulos preferidos .....	162
Figura 18 – Leitura dos livros .....	162
Figura 19 – Partilha das histórias .....	162

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	16
1.1 Revisão bibliográfica .....	25
1.2 Estrutura da tese .....	30
<b>2 CAMINHO TEÓRICO –METODOLÓGICO DA PESQUISA</b> .....	32
2.1 Caracterização da Pesquisa .....	32
2.1.1 A pesquisa qualitativa: o estudo de caso .....	32
2.1.2 A participação de criança em pesquisas e suas especificidades .....	34
2.2 Unidade Acadêmica de Educação Infantil: <i>locus</i> de pesquisa .....	37
2.2.1 A estrutura física .....	42
2.2.2 O Projeto Pedagógico .....	46
2.3 Crianças, famílias e profissionais: os participantes da pesquisa .....	49
2.3.1 As crianças .....	52
2.3.2 As famílias .....	54
2.3.3 As profissionais da UAEI .....	55
2.4 Instrumentos de produção de dados .....	56
2.4.1 A entrevista semiestruturada .....	56
2.4.2 A roda de conversa .....	57
2.5 Método de análise e interpretação dos dados .....	59
<b>3 INFÂNCIA, LITERATURA INFANTIL E EDUCAÇÃO INFANTIL: UNIVERSOS QUE SE ENTRELACAM</b> .....	63
3.1 Infância e Literatura Infantil: perspectiva histórica .....	63
3.2 Crianças, infâncias e a literatura infantil na contemporaneidade .....	74
3.3 Escola e família na formação integral da criança na Educação Infantil .....	81
3.3.1 A linguagem literária na Educação Infantil: o que preconizam os documentos legais? .....	88
<b>4 A LEITURA LITERÁRIA COM E PELA CRIANÇA: A PARTILHA DOS LIVROS NA ESCOLA E NA FAMÍLIA</b> .....	98
4.1. A leitura e seus significados nas vivências da criança na Educação Infantil .....	98
4.1.1 A leitura literária e a contação de histórias como práticas fundamentais para a formação da identidade leitora da criança .....	102
4.2 A mediação da leitura literária na instituição de Educação Infantil .....	110
4.2.1 A biblioteca como espaço de conhecimento, interação e vivências estéticas para as crianças .....	118
4.3 A leitura literária no contexto familiar das crianças .....	127

<b>5 “EU AMAVA ESSE LIVRO!”: SOBRE EXPERIÊNCIAS, MEMÓRIAS E AFETOS DAS CRIANÇAS E FAMÍLIAS NAS RELAÇÕES COM O LIVRO LITERÁRIO ..</b>	<b>137</b>
5.1 Leitura literária na UAEI: quais práticas, como ocorrem? .....	138
5.1.1 Concepções e fazeres com a literatura infantil na UAEI .....	139
5.1.1.1 Planejar para mediar as práticas com o literário .....	148
5.1.1.2 O acesso aos livros e a leitura na construção de experiências significativas com o literário .....	153
5.1.1.3 A biblioteca como um lugar de encanto, afeto, imaginação e fruição estética .....	158
5.2 Da UAEI para casa: as práticas de leitura literária em família .....	166
5.2.1 O empréstimo diário dos livros como meio de inclusão e participação familiar nas práticas de leitura literária .....	166
5.2.1.1 Experiências de leitura literária em família .....	174
5.2.1.1.1 Benefícios e dificuldades na partilha dos livros em casa e o papel da escola no apoio às famílias .....	180
5.3 Repercussões das práticas de leitura promovidas pela UAEI nas atuais vivências de crianças egressas com o literário .....	190
5.3.1 “Leva pra casa e no final de semana a gente lê esse livro pra fazer um trabalho”: entre o gostar de ler e a obrigação da leitura .....	190
5.3.2 “A gente não foi muito não porque a chave fica com a diretora”: entre o desejo de ler, a busca pelos livros e a impossibilidade de acesso .....	196
5.3.3 “Eu gosto muito de ler quadrinhos também”: os interesses de leitura das crianças egressas no contexto familiar .....	201
5.3.4 “Eu até confesso que depois esse hábito deixou de ser tão forte”: sobre a partilha da leitura literária em família .....	209
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>215</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>220</b>
<b>ANEXO .....</b>	<b>235</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>239</b>

## 1 INTRODUÇÃO

*Sonhar criança, sonhar infância.  
 Acolher no mais profundo de nós  
 Aqueles esconderijos secretos,  
 onde as paisagens aparecem fidedignas  
 na tela da nossa mente.  
 A emoção continua viva!  
 Evoco aquele lugar caloroso, aquele colo perfumado,  
 aqueles abraços que me davam segurança,  
 Aquelas sensações às quais já não poderei voltar...  
 Será que não? Posso sim!  
 Posso voltar e me aconchegar sempre que quiser,  
 porque ali mora a essência que me constituiu,  
 os afetos que alimentaram minha vida!  
 Os que me deram certeza de ser amada e aceita  
 e os que me fizeram duvidar do meu valor.  
 Nesses cantos da minha memória,  
 moram meus brinquedos e meus amigos invisíveis,  
 que sempre me acompanharam.  
 Ali moram as mil histórias e canções  
 que ouvi e que me povoam.  
 E moram figuras familiares e vozes e olhares  
 que ainda ressoam dentro de mim. [...].  
 (Adriana Friedman, 2020, p.24)*

Este estudo está vinculado à linha de pesquisa Práticas Leitoras e Diversidade de Gêneros Literários do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), e tem como objetivo investigar a repercussão das práticas de leitura literária promovidas na Unidade Acadêmica de Educação Infantil da Universidade Federal de Campina Grande na relação de crianças egressas com os livros e a leitura no contexto familiar. O desejo por realizar esta pesquisa está atrelado à minha vida acadêmica e profissional, visto que as questões ligadas à Educação Infantil, à criança e à infância são do meu interesse. Não posso deixar de mencionar que as minhas<sup>1</sup> experiências com a literatura na infância também se refletem na minha constituição como apreciadora da arte literária.

A epígrafe, nas palavras de Adriana Friedman, com a qual início esta Introdução provoca-me a revisitar a infância e (re)lembrar que tudo está guardado em minha memória, num esconderijo secreto ao qual posso voltar e me reencontrar com as experiências de criança. Os amigos, os brinquedos e as brincadeiras, as canções que me embalam, as histórias que ouvia,

---

<sup>1</sup> Na tese, a minha opção é pela escrita na primeira pessoa do plural, pois trata-se de um processo realizado em conjunto com a orientadora e com tantos autores com os quais dialogamos. No entanto, nessa introdução, em alguns momentos, escrevo em primeira pessoa do singular, por tratar-se da minha experiência pessoal.

o medo do escuro, o joelho ralado, o leite quentinho – tudo está lá.

Ao revisitá-la, especificamente na busca por reencontrar as histórias a que tive acesso na infância, me desloco mentalmente para o município de Areia, na Paraíba, mais ou menos no final da década de 1970, quando tinha uns seis ou sete anos de idade. Recordo-me que minha experiência com o literário não foi com os livros de literatura infantil, pois não os tinha em casa ou na escola. No entanto, as histórias contadas pela minha mãe<sup>2</sup> e por um primo dela, chamado José dos Anjos (*in memoriam*), ecoam nos meus ouvidos até hoje. As noites chuvosas e frias eram aquecidas por suas vozes encantadas.

Como não tínhamos televisão e nem podíamos sair para brincar na rua, a minha diversão e a dos meus irmãos, principalmente aos finais de semana, era sentar no chão da sala para ouvir as histórias de assombração, os causos, parlendas e até trava-línguas – ainda que nem minha mãe nem nós soubéssemos que se tratavam desses gêneros. Como exemplo, vivenciava brincadeira de construir e desconstruir uma casa, na qual me divertia ao dizer: com dez eu entro na casa, com vinte boto o esteio, com trinta parto no meio, quarenta tiro a base, cinquenta não me atrasa, sessenta é sentinela, setenta porta e janela, oitenta ripo e amarro, noventa boto o barro, com cem eu tô dentro dela; com cem eu saio da casa, com noventa tiro o barro, oitenta desamarro, setenta porta e janela, sessenta é sentinela, cinquenta não me atrasa, quarenta tiro a base, trinta arranco os esteios, vinte parto no meio, e com dez eu saio da casa.

No tocante às histórias, recordo-me de uma narrativa carregada de tristeza sobre uma menina que foi enterrada viva, no quintal de casa, pela madrasta. Ela se tornou um ser encantado e toda vez que o mato era capinado, ela cantava assim: *Capinzeiro<sup>3</sup> de meu pai, não me corte o meu cabelo. Pela xícara de farinha que a galinha derramou, pelo espeto de carne que o cachorro carregou, pelo figo da figueira que o passarinho beliscou, xô pássaro*. Ao ouvir essa história, eu sempre chorava pensando no sofrimento da menina, mas pedia que minha mãe contasse de novo e de novo.

Já adulta, casada e mãe de três filhos, tive a experiência de ouvir esse mesmo trecho em uma minissérie que passava num canal televisivo, intitulada “Hoje é dia de Maria”<sup>4</sup>. Naquele

---

<sup>2</sup> Uma mulher simples que não teve a oportunidade de ir à escola e nem ser alfabetizada, mas possuía a capacidade de se encantar com histórias e compartilhar seu encanto ao contá-las para mim, meus irmãos, primos, primas e algumas pessoas da vizinhança. Ainda hoje, mesmo não tendo mais a memória tão boa quanto antes, ela ainda lembra de muitas e, quando tem chance, as narra para os seus netos, bisnetos e tataraneto.

<sup>3</sup> Expressão usada pela minha mãe para se reportar ao jardineiro.

<sup>4</sup> Inspirada no texto do dramaturgo Carlos Alberto Soffredini, a trama recorreu a elementos folclóricos e míticos, presentes em contos populares compilados por Câmara Cascudo, Mário de Andrade e Sílvio Romero, para contar as aventuras da doce Maria, interpretada por Carolina Oliveira. A minissérie é de autoria de Luiz Fernando Carvalho e Luís Alberto de Abreu, com direção de Luiz Fernando Carvalho e foi exibida em 2005. Informações obtidas em <https://memoriaglobo.globo.com/entretenimento/minisséries/hoje-e-dia-de-maria/noticia/hoje-e-dia-de-maria.ghtml>. Acesso em 13/11/2022.

momento, todo o sentimento de infância veio à tona, as lembranças daquela história triste, mas que eu adorava ouvir. Assim como esta, outras tantas estão guardadas na memória e me fazem recordar do tempo em que vivíamos uma infância sem aparatos tecnológicos, marcada pelas brincadeiras e vivências prazerosas, como as que experimentei ao ouvir histórias no aconchego da minha família.

Sou grata à minha mãe e ao meu tio por terem me possibilitado adentrar o universo literário, pelo viés da oralidade, me oportunizando experimentar a alegria e o encantamento que as histórias podem proporcionar. Como mãe, partilho com meus filhos as histórias aprendidas com ela. Como professora, agradeço por compreender a importância do contato das crianças, desde muito cedo, com as cantigas, as parlendas, os poemas, as histórias (narradas) e com os livros de literatura infantil, e por entender o quanto essas vivências junto às famílias podem ser significativas para o resto da vida.

A Unidade Acadêmica de Educação Infantil da Universidade Federal de Campina Grande (UAEI/UFCG), *locus* desta pesquisa, é o espaço onde exerço a docência junto às crianças há 18 anos. Durante o desenvolvimento da investigação, a instituição foi oficialmente reconhecida como Colégio de Aplicação por meio da Portaria MEC nº 694, de 23 de setembro de 2022, que alterou a Portaria MEC nº 959/2013, ampliando suas atribuições. Posteriormente, com a Resolução SODS nº 3, de 2 de setembro de 2024, sua nomenclatura foi alterada para Unidade de Educação Básica e Colégio de Aplicação (UAEB-Cap). No entanto, para garantir a coerência temporal e contextual dos dados apresentados, optei por manter ao longo deste trabalho a sigla UAEI<sup>5</sup>, vigente durante o período em que a pesquisa foi realizada.

Destaco que minha vinculação com a UAEI se deu durante o ano de 2005, quando estava concluindo a Especialização em Educação Infantil pela Universidade Federal da Paraíba e tive conhecimento sobre o processo seletivo para contratação de professor substituto na, até então, Unidade de Educação Infantil (UEI) da UFCG. Naquele contexto, senti-me transbordante de expectativas ao imaginar que poderia fazer parte de uma instituição de referência na Educação Infantil em Campina Grande e no estado da Paraíba. Ao mesmo tempo, achava que não possuía chances de passar em um processo seletivo tão concorrido e diferenciado dos outros concursos para professor da Educação Básica, pois não se tratava de uma prova de múltipla escolha, mas de um processo que selecionaria os candidatos por meio do instrumento avaliativo prova didática, em um tempo cronometrado e na presença de uma banca composta por três integrantes. Além disso, houve uma fase classificatória de análise de títulos para os aprovados na primeira

---

<sup>5</sup> Ao longo de sua trajetória, a UAEI passou por mudanças em sua nomenclatura, o que será detalhado no capítulo metodológico, quando fazemos a sua caracterização histórica.

etapa. Tudo era novo e muito complexo para mim, mas me preparei com dedicação e fui aprovada.

A partir de junho de 2005, a minha vida mudou. Tive a oportunidade de ter a minha primeira experiência como docente junto às crianças na Educação Infantil, público com o qual escolhi trabalhar em 2003, no meu último ano de graduação, motivada por um trabalho realizado na Brinquedoteca Municipal da Prefeitura Municipal de Campina Grande - PB, optando pela Educação Infantil como 2ª Habilitação oferecida pelo curso em Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), a época a única universidade que ofertava, em seu currículo, a Educação Infantil.

A experiência adquirida nos dois primeiros anos na UAEI foi fundamental para a compreensão de questões que surgiam a cada dia na minha prática. Vivenciar o processo de acolhimento das crianças e suas famílias no seu primeiro ano de entrada na instituição, desenvolver projetos pedagógicos a partir do interesse das crianças, por meio das múltiplas linguagens, e realizar o seu processo de acompanhamento, registro e avaliação da aprendizagem, partilhando-o com as famílias, foram de suma importância para minha composição docente na etapa (Côco; Vieira; Giensen, 2019; Carvalho, 2011). Ter a oportunidade de refletir, problematizar e discutir coletivamente e continuamente o fazer pedagógico, embasada pela teoria e pela legislação, foi um privilégio.

Antes de finalizar o contrato dos dois anos como professora substituta, soube que poderia submeter-me a uma nova seleção. Então, no ano de 2007, mais uma vez fui aprovada. Segui adiante, feliz e cada vez mais entusiasmada com o trabalho realizado pela instituição, que abrange o ensino, a pesquisa e a extensão, seguindo o tripé universitário. Nesse novo período, engajei-me no grupo de estudo da unidade, que se ocupava em aprofundar as reflexões teóricas sobre a Educação Infantil e a criança.

Ainda em 2007, prestei concurso para professora de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Campina Grande e fui aprovada. A partir desse momento, passei a trabalhar na UAEI e em uma creche. As duas realidades institucionais distintas, mesmo se tratando de instituições públicas, contribuíram para que eu enxergasse questões importantes vividas pelas crianças e suas famílias. Os contextos sociais e econômicos, a carência de materialidades e brinquedos, o acesso a livros de literatura infantil, o quantitativo de crianças por turma, a participação da família no cotidiano das crianças, a inclusão, entre outros aspectos compunham as distinções a que me refiro. Questões que me fizeram também pensar na importância da qualificação profissional e na formação acadêmica, com vistas a acompanhar as mudanças, intervir e contribuir para a qualidade da educação das crianças. Nesse sentido, e a partir de

situações vivenciadas junto às crianças com deficiência, nas duas instituições, inscrevi-me na seleção de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPB, em 2009, na linha de pesquisa Políticas Educacionais. O objetivo da dissertação, concluída em 2012, foi analisar as políticas e práticas de inclusão na Educação Infantil da rede municipal de Campina Grande.

Felizmente, no ano de 2014, quando a UAEI/UFCG realizou o primeiro concurso público de provas e títulos para professor da Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), tive a oportunidade de participar do certame e ser aprovada. Minha nomeação ocorreu em setembro de 2014 e, desde então, atuo com dedicação exclusiva na Unidade.

Destaco um aspecto que tem perpassado meu percurso profissional e acadêmico desde seu início: meu compromisso com os princípios que devem nortear a docência na Educação Infantil, considerando as questões que envolvem o cotidiano das crianças pequenas e suas culturas. Durante minha trajetória profissional, especificamente, deparei-me com as peculiaridades dos sujeitos – crianças, famílias e meus pares – permitindo-me ser tocada por diversas inquietações que me mobilizaram a desejar me constituir também como pesquisadora. Desse modo, durante o curso de mestrado, pesquisei sobre a inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil e, no atual momento, ao considerar que a literatura infantil é um direito de todas as crianças e que cabe à escola propiciar o acesso a ela e a mediação leitora junto à criança, e também buscar meios de incluir as famílias nesse processo, visto que estas também são responsáveis pela educação e cuidados da criança, surgiu o interesse em realizar esta investigação na UAEI/UFCG.

Esclareço que o meu interesse não se deu aleatoriamente, mas a partir de reflexões sobre as práticas de fomento à leitura de literatura infantil desenvolvidas pela UAEI. Essas reflexões têm como ponto de partida a escuta de relatos das crianças sobre as vivências com as histórias lidas na escola e as leituras realizadas em casa, com seus familiares, a partir dos livros emprestados pela Unidade.

Na prática docente, costumava realizar diariamente o momento de leitura literária e também solicitar às crianças, pelo menos uma vez por semana, que partilhassem suas vivências com os livros emprestados pela unidade para serem lidos em casa junto às suas famílias. Ressalto que, nos momentos de partilha das vivências com a literatura infantil realizadas na escola, elas expressavam contentamento e afirmavam gostar muito de ouvir as histórias, de recontá-las e fazer as suas próprias leituras. Sobre as vivências no âmbito familiar, as crianças também externavam interesse e satisfação em levar os livros para ler em casa com seus pais,

sempre destacando em suas falas quem fazia a leitura das histórias e do que mais gostaram nelas. É importante salientar que algumas crianças demonstravam tristeza pelo fato de que nem sempre os livros eram lidos.

As falas das crianças, tanto em relação à satisfação pela partilha das histórias com suas famílias, quanto ao descontentamento de algumas por nem sempre lerem, foram se repetindo por alguns anos nas minhas turmas de Grupo 5<sup>6</sup>. A escuta me induziu a refletir sobre as práticas desenvolvidas na Unidade para fomentar a formação leitora das crianças e a participação das famílias nesse processo, visto que, enquanto as crianças estão na instituição, a partir do empréstimo de livros, a leitura literária ocorre em suas casas, quer seja todos os dias, ou algumas vezes por semana. Mas, e depois? Será que de algum modo as práticas com a literatura infantil vivenciadas pelas crianças durante os quatro anos<sup>7</sup> em que estiveram na UAEI continuam se fazendo presentes na vida delas e de suas famílias, após a saída da Unidade?

Ambas as instituições têm responsabilidades, mas, ainda que o contato com a literatura infantil se dê de forma mais intensa e intencional na escola, cabendo a esta incluir os familiares, uma vez que será a família que acompanhará a trajetória da criança por toda a vida. Ademais, compreendemos que a formação do leitor literário não deve acontecer apenas no interior das instituições de Educação Infantil, mas em outros espaços sociais, incluindo especialmente o familiar.

A família é a primeira instituição responsável pelo cuidado e pela educação da criança. É no seio familiar que ela tem suas primeiras experiências afetivas, sociais e culturais. Assim, antes mesmo de ir à escola, a criança é inserida no universo literário, visto que, desde o ventre, o bebê tem acesso a esse bem cultural, a partir da oralidade da literatura popular – os acalantos, cantigas de roda, parlendas, adivinhas, trava-línguas (Parreiras, 2012). Dessa maneira, desde muito cedo as crianças escutam histórias e têm suas primeiras experiências com a literatura – amparadas ou não no objeto livro.

Depois da família, a escola é a segunda instituição a assumir essa responsabilidade. No caso da criança pequena, o início da experiência escolar acontece na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica reconhecida e legitimada pela Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) (1996), que reconhecem a criança como sujeito de direitos, garantindo-lhe, portanto,

---

<sup>6</sup> Na UAEI, as turmas são nomeadas como grupos e o agrupamento é realizado a partir do critério idade, ou seja, as crianças de dois anos compõem o Grupo 2, as de três anos, o Grupo 3, e assim por diante. O Grupo 5 é o último ano das crianças na instituição.

<sup>7</sup> As crianças frequentam a instituição dos dois anos aos cinco anos e 11 meses de idade, considerando seu ingresso logo aos dois anos.

o direito à educação. Sua finalidade é o desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996). Esses documentos afirmam que o Estado e a família são complementares na educação das crianças.

Estudiosos da área da Educação Infantil, implicados na discussão no campo do currículo e das práticas pedagógicas para essa etapa, também reafirmam a pertinência da parceria e corresponsabilidade entre a escola e a família como forma de assegurar a formação integral da criança (Barbosa, 2009; Campos; Rosemberg, 2009). Assim, a família e a escola exercem papéis fundamentais quando se trata da educação e cuidados da criança pequena e, por isso, precisam estreitar as relações, uma vez que “complementaridade e partilha são palavras decisivas na relação escola, criança e família” (Barbosa, 2009, p. 33).

A respeito da promoção da leitura literária, vários autores ressaltam que promover o contato e o convívio da criança com a literatura infantil é compreendido, hoje, como muito necessário, cabendo à escola e à família, em concomitância, favorecê-los (Reyes, 2010, 2012; Colomer, 2007, 2017; Riter, 2009; Bamberger, 1988; Parreiras, 2012, entre outros). Assim, compreendemos que as vivências com a literatura infantil devem acontecer nos espaços escolar e familiar, dada sua importância para o processo formativo e humanizador da criança. Candido (2011, p. 182) destaca que a literatura “desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”. Para o autor, a humanização é um processo característico do homem, pois nesse processo são confirmados traços essenciais que o fazem humano, dentre os quais a capacidade de pensar, adquirir saberes, de enxergar o outro para além de si mesmo, de se emocionar com as coisas belas da vida, bem como a habilidade de perceber a complexidade do mundo e enfrentar a realidade.

Candido (2011) defende a literatura como um direito indispensável na vida do homem, do mesmo modo que a alimentação, a moradia, o vestuário, a saúde, o amparo da justiça pública, o lazer, a opinião, a resistência à opressão, entre outros bens incompressíveis<sup>8</sup>. Ao falar sobre esses bens, o autor inclui a fabulação como uma prática incompressível, impossível de ser suprimida ou descartada da vida humana. Não há como viver sem a literatura, sem a possibilidade de entrar em contato com o universo fabulado, ou seja,

Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação. Assim

---

<sup>8</sup> Para o autor, bens incompressíveis não são apenas os que asseguram a sobrevivência física de modo decente, mas também os que garantem a integridade espiritual (Candido, 2011).

como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independentemente da nossa vontade. E durante a vigília a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, causo, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance (Candido, 2011, p. 176-177).

Conceber a literatura no sentido amplo, ou melhor, como “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações” (Candido, 2011, p. 174), significa considerá-la como uma necessidade universal, e satisfazê-la se constitui como um direito.

Além do mais, a literatura proporciona aos sujeitos refletirem sobre a sua realidade e posicionarem-se criticamente a respeito dela, pois indica “inquietação, insatisfação, intempérie” e seu território não diz respeito ao geral, mas ao particular, porque nela não está “a palavra infalível nem a palavra uniforme que suprime a indecisão e a dúvida; muito pelo contrário, em seu mundo vivem a dúvida, as indecisões, as dificuldades de compreensão, que são todas as estratégias para pensarmos por nós mesmos, coisa sempre tão difícil” (Andruetto, 2017, p. 79-80). A literatura como forma de arte nos possibilita enxergar a complexidade da vida, fugir do pensamento universal, das verdades absolutas e ir em busca da nossa própria maneira de pensar, interpretar e significar a vida e o mundo, cumprindo, assim, a sua função humanizadora, visto o poder que tem de nos transformar.

Corsino (2010) destaca que a literatura tem a função de transformar as crianças, justamente pela oportunidade de

[...] viverem a alteridade, experimentarem sentimentos, caminharem em mundos distintos no tempo e no espaço em que vivem, imaginarem, interagirem com uma linguagem que muitas vezes sai do lugar-comum, que lhes permite conhecer novos arranjos e ordenações. Além de agenciar o imaginário das crianças, de penetrar no espaço lúdico e de encantar, a literatura é porta de entrada para o mundo letrado (Corsino, 2010, p. 184).

De fato, os textos literários têm uma função transformadora na vida dos leitores porque contribuem para a formação da consciência crítica, favorecendo o conhecimento de diferentes culturas, a percepção dos diversos modos de vida, o reconhecimento de si e do outro por meio de tais apreensões e a produção de sentidos estéticos próprios. Além disso, favorecem a liberdade de sair do mundo real e adentrar no ficcional e, a partir dessa experiência, perceber a

realidade de outras formas e transformá-la, “o que permite ler não apenas a obra, mas também e, principalmente, o mundo, o ‘outro’ e a si mesmo” (Souza; Martins Neto; Girotto, 2016, p. 196).

É válido esclarecer que, ao tratarmos da formação leitora da criança na Educação Infantil, nos referimos à formação do leitor de literatura infantil, um leitor que se encanta pelos livros, a leitura e a literatura como fontes de prazer e diversão, pois esse universo desperta na criança a imaginação, a criação, o riso, a fantasia e outras formas de experiências que a levam a se encantar pela linguagem literária. Contudo, favorecer a apropriação ativa dessa linguagem por elas requer a mediação de um adulto ou de uma pessoa mais experiente. No espaço escolar, esse papel é exercido principalmente pelo professor que, em sua prática cotidiana, deve oportunizar o contato das crianças com a literatura infantil e os diversos gêneros textuais para ampliar o seu universo cultural e favorecer o processo de letramento, em geral, e do letramento literário, em particular.

Entretanto, como já mencionamos, a formação leitora da criança não deve estar apenas condicionada à escola, ainda que as crianças vivenciem ali as práticas leitoras de modo mais sistematizado. É importante que a família seja incluída nesse processo, considerando que também cabe a esta, ao lado da instituição escolar, favorecer o convívio da criança com as histórias contadas e com os livros literários e sua leitura, posto que “submergir as crianças em um mundo onde os livros existem implica a participação de toda a comunidade educativa” (Colomer, 2017, p. 97), o que necessariamente inclui as famílias.

Diante do exposto, a seguinte questão norteia a nossa pesquisa: as práticas de leitura literária vivenciadas pelas crianças na UAEI, tendo as famílias como partícipes, repercutem na relação delas com os livros e com a leitura literária no contexto familiar pós Educação Infantil? Considerando a questão apresentada, definimos como objetivo geral desse estudo: investigar a repercussão das práticas de leitura literária promovidas na Unidade Acadêmica de Educação Infantil da Universidade Federal de Campina Grande na relação de crianças egressas com os livros e a leitura no contexto familiar.

De maneira específica, nos propomos a: 1) identificar e analisar as práticas desenvolvidas na UAEI para fomentar a formação do leitor literário; 2) averiguar como a Unidade envolve as famílias no processo formativo das crianças como leitoras de literatura infantil e as implicações dessa participação para as crianças e familiares; 3) verificar se após a saída da UAEI as crianças continuam vivenciando as práticas de leitura literária no contexto familiar e quais são essas práticas.

Nossa tese é que as práticas de leitura literária promovidas na UAEI ultrapassam os

limites institucionais e repercutem na relação das crianças com o literário no contexto familiar, após a Educação Infantil.

### 1.1 Revisão bibliográfica

Considerando a relevância de situar o nosso estudo no âmbito das pesquisas e produções já desenvolvidas sobre a participação da família nas práticas de leitura literária na formação leitora das crianças na Educação Infantil, procedemos uma consulta às teses e dissertações e definimos, como recorte temporal, os últimos 10 anos, contemplando uma busca dos anos de 2012 até 2022, com o objetivo de mapear as produções acadêmicas sobre o tema.

A revisão bibliográfica contribui para o processo de contextualização da temática, ao situar os leitores sobre as discussões acadêmicas tecidas a respeito do fenômeno pesquisado, contribuindo para que os pesquisadores possam constituir seus próprios percursos, a partir do que já existe, projetando variadas maneiras de pensar uma mesma temática, considerando as múltiplas variáveis existentes. Além disso, permite dar continuidade e aprofundamento aos aspectos já abordados, esclarecendo a temática e, principalmente, orientando os pesquisadores quanto às lacunas, contradições, concepções e outros elementos essenciais para a formulação clara e precisa dos problemas de pesquisa, no contexto das investigações em andamento (Fonseca, 2002; Gil, 2002).

No contexto desta pesquisa, a partir do tema, objeto, objetivos e problema delimitados, consideramos como prioridade realizar uma busca de teses e dissertações que, de fato, possuíssem relação com a nossa investigação. Para tanto, elencamos as duas maiores plataformas com acervo de teses e dissertações disponíveis no Brasil para realizar a revisão: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Essas plataformas digitais foram escolhidas pelo fato de possuírem ampla funcionalidade no que se refere ao processo de congregar e divulgar em largo alcance as pesquisas e produções científicas da comunidade acadêmica brasileira. Além disso, elas seguem os preceitos da Iniciativa de Arquivos Abertos (*Open Archives Initiative – OAI*), isto é, o acesso a essa produção científica *on-line* é aberto, livre de barreira financeiras, técnicas e legais para leitores e bibliotecas.

A seleção dos dados (teses e dissertações) foi inicialmente realizada por meio de uma única combinação de descritores que consideramos de maior peso no âmbito de nosso estudo:

práticas leitoras; educação infantil; literatura infantil; leitura literária; e família. Entretanto, as plataformas não retornaram nenhum documento. Frente a isso, passamos a realizar uma busca mais específica com o auxílio das ferramentas de busca avançada da BDTD e da CAPES, aplicando de forma individual e sequencial os descritores listados no Quadro 1. A busca nos dois bancos de dados retornou um total de 211 (duzentos e onze) dissertações. No entanto, esse levantamento também indicou a aparição de 16 documentos repetidos, sendo 1 na BDTD e 15 na CAPES. A exclusão dos documentos duplicados produziu um conjunto de 195 (cento e noventa e cinco) produções.

Quadro 1 – Síntese do resultado da consulta à BDTD e à CAPES.

Descritores	Resultado	
	BDTD	CAPES
1ª combinação: “práticas leitoras” AND “educação infantil” AND “literatura infantil” AND “leitura literária” AND “família”	0	0
2ª combinação: “práticas leitoras” AND “educação infantil” AND “leitura literária” AND “literatura infantil”	1	5
3ª combinação: “educação infantil” AND “leitura literária” AND “família”	1	7
4ª combinação: “educação infantil” AND “literatura infantil” AND “família”	13	169
5ª combinação: “leitura literária” AND “literatura infantil” AND “família”	2	11
6ª combinação: “práticas leitoras” AND “educação infantil” AND “família”	0	2
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>194</b>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Depois desse levantamento, realizamos uma leitura dos seguintes elementos: título, palavras-chave, resumos, sumários, conclusões e alguns capítulos, tomando como critério de seleção as possíveis relações das discussões com o nosso objeto de estudo. Desse modo, os trabalhos de nosso interesse foram apenas os que tratam de pesquisas realizadas no contexto da Educação Infantil, envolvendo a relação Educação Infantil-família-formação leitora literária. É importante destacar que não apareceu nenhuma tese contemplando esses aspectos.

Assim, como resultado final, selecionamos um total de 6 dissertações que apontam considerações sobre o tema, em maior ou menor nível de relação com nosso objeto de estudo, organizados em ordem cronológica, da produção mais distanciada temporalmente até a mais recente, conforme mostra o Quadro 2.

Conforme já apontamos, os trabalhos encontrados e selecionados são resultantes de pesquisas de mestrado, o que nos levou a perceber que além da ínfima quantidade, não tem

havido um avanço no contexto investigativo no doutorado. Além disso, percebemos o espaçamento das produções entre os anos de 2012 e 2020, intervalo temporal em que só ocorreram três pesquisas, produzidas a cada quatro anos: uma em 2012, outra em 2016 e a seguinte, apenas em 2020. Tais fatores denotam a necessidade de pesquisarmos sobre uma temática que, além de ser bastante específica e importante, não tem sido visualizada de maneira contínua e aprofundada.

Quadro 2 – Dissertações selecionadas.

Ano	Título	Autor	Tipo de produção	Instituição	Programa	Base de dados
2012	Letramento literário: caminhos e desafios para a formação de pais leitores	Gláucia Cristina Scarpel Melli	Dissertação	Universidade de Taubaté	Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada	BDTD
2016	Espaços e tempos coletivos de leitura literária na educação infantil da rede municipal de Florianópolis (SC)	Thamirys Frigo Furtado	Dissertação	Universidade Federal de Santa Catarina	Programa de Pós-Graduação em Educação	CAPES
2020	Pais em ação! Práticas de literacia familiar à luz do letramento emergente: uma proposta de oficinas de ensino para pais de crianças bem pequenas (1 a 3 anos)	Sabrini Vettorello	Dissertação	Universidade Feevale	Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras	CAPES
2022	Trilha da leitura: uma perspectiva de interação casa/escola em tempos de pandemia	Maria das Dores Soares da Silva	Dissertação	Universidade Católica de Pernambuco	Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem	CAPES
2022	Estratégias de leitura para letramento literário com livros infantis na pandemia: a família como mediadora	Adelma Monteiro Benevides de Lima	Dissertação	Centro Universitário Vale Do Cricaré	Programa de PósGraduação Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação	CAPES

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

A pesquisa de mestrado de Melli (2012), “Letramento literário: caminhos e desafios para a formação de pais leitores”, teve como objetivo contribuir para o processo de letramento literário de pais de alunos da Educação Infantil, motivando-os a ler para seus filhos, sobretudo ensinando-os como fazê-lo. A autora utilizou a pesquisa-ação e contou com uma sequência de atividades, realizadas com um grupo de vinte e cinco pais ou responsáveis pelas crianças, numa

escola municipal de Educação Infantil de uma cidade do Vale do Paraíba. Durante a interação com as famílias, conheceu-se como acontecem os eventos de letramentos, como no caso da leitura em casa, constatando a pouca familiaridade dos pais com os livros e uma concepção utilitária da leitura, voltada muito mais para a decodificação e para o cumprimento de uma obrigação escolar. A investigação concluiu que a formação leitora literária das crianças possui relação com a formação leitora literária de seus pais e que nem sempre a escola infantil considera tal aspecto.

Furtado (2016), em sua pesquisa “Espaços e tempos coletivos de leitura literária na Educação Infantil da rede municipal de Florianópolis (SC)”, objetivou mapear os espaços e tempos coletivos de leitura literária nas instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (SC). Esse mapeamento foi realizado por meio de questionários enviados às unidades de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis. Após análise dos dados produzidos, foi possível perceber que existe espaços e tempos para leitura literária nas escolas investigadas, envolvendo diversos sujeitos, desde professoras e funcionários. Um dos espaços identificados como importantes para a formação leitora literária das crianças foi exatamente o contexto de suas residências, para além do ambiente da escola. Um outro aspecto que pareceu saliente foi o reconhecimento das famílias e ao mesmo tempo o interesse das mesmas em colaborarem com o movimento de empréstimo de livros por parte da escola, através do projeto “Biblioteca Móvel”.

Na dissertação “Pais em ação! Práticas de literacia familiar à luz do letramento emergente: uma proposta de oficinas de ensino para pais de crianças bem pequenas (1 a 3 anos)”, Vettorello (2020) buscou verificar como as famílias podem contribuir para o desenvolvimento do letramento emergente de crianças bem pequenas, a partir de práticas de literacia familiar que envolvam a oralidade, a leitura e a escrita. Para tanto, se debruçou sobre os temas do letramento emergente e das práticas de literacia familiar. Com inspiração na cartilha “Conta pra mim – Guia de Literacia Familiar”, uma das ações do Plano Nacional para a Alfabetização (PNA), lançada pelo MEC em 2019, elaborou uma proposta de formação para pais, por meio de oficinas, para que pudessem estudar formas lúdicas e prazerosas sobre práticas de literacia familiar. A autora chega à conclusão de que as políticas públicas legitimam a importância da parceria entre a escola e a família. Destaca que esta deve participar da vida escolar dos filhos e ser parceira da escola, desempenhando seu papel em casa, incentivando, interagindo e promovendo o letramento emergente através de práticas de literacia familiar.

Por sua vez, Silva (2022), em “Trilha da leitura: uma perspectiva de interação casa/escola em tempos de pandemia”, objetivou analisar o processo de interação família/escola

no que diz respeito ao incentivo à leitura de livros infantis por meio do “Projeto Meu livro, minha alegria!”, implementado no CEI Jornalista Demócrito Dummar, Fortaleza -CE; averiguando o envolvimento das famílias com o incentivo à leitura em atividades on-line propostas em época de pandemia. O projeto atingiu vinte famílias e crianças, utilizando a literatura infantil para a promoção da aprendizagem e fortalecimento dos laços afetivos, diante da realidade do COVID-19, e a continuidade aos estudos formais da criança. Como metodologia, optou-se por desenvolver atividades de leitura, contação e reconto de histórias nas casas das crianças, com auxílio de seus responsáveis, com vistas a ampliar o envolvimento dos pais no sentido de que eles ampliassem a compreensão da função social da leitura e da escrita em suas vidas. Os resultados da pesquisa apontam que houve um interesse efetivo das famílias em participar daquele momento de educação das crianças e o quanto as crianças se expressaram, interagiram, demonstrando o quão foi prazeroso ouvir histórias em família.

Lima (2022), através da sua pesquisa “Estratégias de leitura para letramento literário com livros infantis na pandemia: a família como mediadora”, teve como propósito evidenciar o papel da família como copartícipe no letramento literário de alunos do pré I e II de uma escola da rede municipal de Presidente Kennedy -ES, durante a pandemia, em cooperação com o ensino remoto, para assegurar a aquisição da proficiência e compreensão leitora. Para tanto, a pesquisadora se propôs a estudar as estratégias de leitura juntamente aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC (2018), nos campos de experiência escuta, fala, pensamento e imaginação. A pesquisa teve uma abordagem qualitativa e se pautou na pesquisa-ação, na qual, o plano de ação foi executado por meio da elaboração e aplicação de oficinas de leitura on-line e chamada de vídeo do Whatsapp, com seis crianças e seus pais, a partir do livro da literatura regional “Eu não quero mais fazer xixi na cama”, do autor capixaba Ilvan Filho. Constatou-se que as estratégias de leitura utilizadas e os questionamentos junto aos pais contribuíram para que eles conseguissem compreender a leitura e relacioná-la com a realidade, e para que as crianças desenvolvessem a criticidade, ampliassem o vocabulário e a comunicação oral e também a produção textual.

Os trabalhos tratam da formação leitora das famílias, contribuições familiares para o desenvolvimento do letramento das crianças, práticas de literacia familiar, participação de pais como meio de ajudar as crianças na compreensão da função social da leitura e da escrita, tempos e espaços para a leitura literária nas instituições. Entretanto, entre os estudos desenvolvidos, o de Furtado (2016) é o que mais tem relação com o nosso interesse de investigação. Ao frisar a complementaridade que deve haver entre a escola e a família no processo educativo das crianças na Educação Infantil (Brasil, 1996, 2009), pensando no processo específico de formação leitora

literária delas, a autora sinaliza que nem sempre a família tem se constituído num lugar de leitura, mas que tal ato, em grande parte dos contextos, se restringe às instituições de Educação Infantil. Frente a isso, ressalta a importância de as instituições envolverem as famílias das crianças no processo formativo do leitor literário, tanto nos espaços físicos escolares, quanto nas próprias casas das crianças, a partir de um trabalho sistematizado.

Consideramos que as pesquisas apresentadas trazem contribuições para o nosso estudo, visto que apontam uma questão em comum – a importância do envolvimento da família na formação leitora da criança. Entretanto, fica evidente a escassez de pesquisas com essa temática. Em relação à nossa pesquisa, entendemos que se diferencia das demais pelo interesse estar voltado à escuta de crianças egressas e suas famílias sobre as práticas de leitura literária vivenciadas numa instituição de Educação Infantil cujo trabalho voltado à leitura literária é realizado de forma sistematizada. sendo possível afirmar a relevância do desenvolvimento desta pesquisa. Acreditamos que pode contribuir para o estado de pesquisa sobre o tema, não somente para a instituição investigada, mas pensando na etapa da Educação Infantil de forma geral, validando, refutando, constatando resultados e ampliando questões. Portanto, esta pesquisa justifica-se pelas contribuições que pode oferecer aos professores e professoras da Educação Infantil, à produção de conhecimentos acerca das práticas de leitura literária realizadas nos contextos escolar e familiar das crianças e, também, para que familiares compreendam a importância de sua participação na formação leitora dos pequenos.

## 1.2 Estrutura da tese

A tese é composta por seis capítulos, sendo este o introdutório, no qual apresentamos nossa trajetória acadêmica e profissional, as motivações para o estudo, a problematização do objeto de pesquisa e os objetivos do trabalho. Também trazemos uma revisão de literatura e explicamos a estrutura da tese.

No segundo capítulo, Caminho teórico-metodológico da pesquisa, apresentamos a estratégia metodológica escolhida para a realização desta pesquisa. Na sequência, descrevemos o campo empírico e os sujeitos participantes, além de apresentar os instrumentos utilizados para a coleta dos dados e a técnica de análise dos dados.

No terceiro capítulo, denominado Infância, literatura infantil e Educação Infantil: universos que se entrelaçam, situamos a infância e a literatura infantil, evidenciando que ambos vêm sendo histórica e socialmente construídos. Abordamos a Educação Infantil como um

direito da criança, em complemento à ação familiar, e o elo necessário entre essas duas instituições. Discorreremos ainda sobre as vivências da criança com as múltiplas linguagens, especificamente com a linguagem literária.

No quarto capítulo, A leitura literária com e pela criança: a partilha dos livros na escola e na família, abordamos o significado da leitura para a criança da Educação Infantil e a importância da leitura literária e da contação de histórias na formação da identidade leitora da criança. Tratamos ainda sobre a leitura literária na escola e o papel do professor mediador e, por fim, destacamos a partilha dos livros junto às famílias e a importância de sua participação na formação leitora das crianças.

No quinto capítulo, intitulado “Eu amava esse livro”: sobre experiências, memórias e afetos das crianças e famílias nas relações com o livro literário, realizamos a análise dos dados, articulando as falas dos participantes – provenientes das entrevistas com familiares e profissionais, assim como da roda de conversa com as crianças – à luz dos referenciais teóricos adotados ao longo da tese.

Por fim, no último capítulo, Considerações finais, construímos uma síntese dos resultados alcançados na investigação.

## 2 CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos inicialmente a estratégia metodológica escolhida para a realização desta pesquisa. Na sequência, apresentamos a revisão bibliográfica, descrevemos o campo empírico e os sujeitos participantes, além de apresentar os instrumentos utilizados para a coleta dos dados e o método de análise. Ao considerarmos que o desenvolvimento de uma pesquisa científica sobre *e com* crianças difere de uma investigação apenas *sobre* elas e que o estudo envolve a participação de crianças egressas, tratamos também dos aspectos éticos desse tipo de pesquisa.

### 2.1 Caracterização da pesquisa

#### 2.1.1 A pesquisa qualitativa: o estudo de caso

O fenômeno pesquisado no presente estudo não é mensurável por números e, portanto, depende do contato com pessoas. Assim, a fim de atingir os objetivos propostos nesta investigação, adotamos uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, por compreendermos que está atravessada pelas relações entre os sujeitos envolvidos em um determinado contexto, no nosso estudo, particularmente crianças egressas, seus familiares e profissionais da UAEI, com os quais dialogamos sobre as práticas de leitura literária vivenciadas na instituição. Esse tipo de pesquisa possibilita incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais (Minayo, 2006). Nesse sentido, contar com as experiências, percepções e significados atribuídos por cada um dos participantes, considerando suas subjetividades, é um aspecto fundante na pesquisa qualitativa, visto que seu objetivo é compreender o(s) sujeito(s), tomando como base os seus pontos de vista (Bogdan; Biklen, 1994).

Como uma ampla área da investigação, a pesquisa qualitativa atravessa disciplinas, campos e assuntos diversos; portanto, muitos autores, a exemplo de Yin (2016), reconhecem a dificuldade de uma definição sucinta desse tipo de pesquisa. O autor, em vez de tentar chegar a uma concepção singular do que seja a pesquisa qualitativa, aponta cinco características: 1) estudar o significado da vida das pessoas; 2) representar as opiniões e percepções dos participantes do estudo; 3) abranger o contexto em que as pessoas vivem; 4) revelar conceitos existentes que possam explicar o comportamento social humano; e 5) usar múltiplas fontes para a coleta dos dados.

Além dessas características apresentadas por Yin (2016), também é importante entender

que a pesquisa qualitativa envolve o trabalho de campo no mundo natural. Isso implica o reconhecimento de que, ainda que estejam estudando a realidade subjetiva de outros sujeitos, as experiências de vida e as ações de pesquisa do pesquisador devem ser levadas em consideração como parte do estudo em questão.

Assim, conforme pontua Creswell (2014), em vez de tentar registrar objetivamente a realidade externa, o pesquisador é um intérprete dela. Portanto, necessita enxergar o ato de interpretação como um dos fatores que determinam a realidade emergente. Em vista disso, o autor explica que a pesquisa qualitativa é um processo indutivo, no qual os dados são coletados para fins de interpretação. Nesse processo, a percepção individual da realidade é processual, parcial e subjetiva, e essa realidade é explicada tanto pelos sujeitos participantes quanto pelo pesquisador o qual também é parte integrante na construção do conhecimento e tem como papel interpretar os fenômenos, atribuindo-lhes significados (Minayo, 2006).

De acordo com Chizzotti (2011) as pesquisas qualitativas não possuem um único padrão, justamente porque admitem que a realidade é fluente e contraditória e a investigação também depende do pesquisador, das suas crenças, concepções e objetivos. Desse modo,

se o pesquisador supõe que o mundo deriva das compreensões que as pessoas constroem no contato com a realidade nas diferentes interações humanas e sociais, será necessário encontrar fundamentos para uma análise e para interpretação do fato que revele o significado atribuído a esses fatos pelas pessoas que partilham dele. Ou seja, as pesquisas qualitativas pretendem interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem (Chizzotti, 2011, p.28).

É oportuno lembrar que existem vários tipos de pesquisa qualitativa: a pesquisa narrativa, a teoria fundamentada, a pesquisa fenomenológica, a etnografia, o estudo de caso, entre outros (Creswell, 2014). Dentre estes, recorreremos ao estudo de caso (Yin, 2009; Chizzotti, 2011) pois nossa pesquisa teve como foco, um caso particular, a Unidade Acadêmica de Educação Infantil. O estudo de caso é caracterizado como “[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especificamente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (Yin, 2001, p. 32).

Para Chizzotti (2011, p. 135), “o estudo de caso objetiva reunir dados relevante sobre o objeto de estudo e, desse modo, alcançar um conhecimento mais amplo sobre esse objeto, dissipando dúvidas, esclarecendo questões pertinentes e, sobretudo, instruindo ações posteriores”. O autor explica que esse tipo de pesquisa utiliza múltiplas fontes de evidência, podendo o pesquisador recorrer a documentos, cartas, relatórios, entrevistas, história de vida,

recursos audiovisuais, entre outros. Ele também chama atenção para o fato de que um caso pode mostrar diversas realidades em decorrência do processo de observação e da coleta de dados, assim como também das diferentes interpretações do pesquisador. Desse modo, “um estudo de caso não significa uma única leitura da realidade, supõe que pode haver uma diversidade de percepções” (Chizzotti, 2011, p. 141).

Nesse processo, como bem pontua Yin (2001), é muito importante que o pesquisador tenha consciência do rigor da pesquisa, pois a falta dele, talvez seja a maior preocupação nesse tipo de investigação, já que “por muitas e muitas vezes, o pesquisador do estudo de caso foi negligente e permitiu que se aceitassem evidências equivocadas ou visões tendenciosas para influenciar o significado das descobertas e das conclusões” (Yin, 2001, p. 28-29).

Vale ressaltar que existem diferentes estudos de caso: histórico-organizacionais, observacionais e histórias de vida (Triviños, 2009). Dentre os tipos apresentados, o que se adequou à nossa pesquisa foi o histórico-organizacional, visto que o nosso interesse investigativo, como já mencionamos, incidiu sobre a UAEI e as práticas de leitura literária ali desenvolvidas. Nesse tipo de estudo de caso, o interesse do pesquisador “recai sobre a vida de uma instituição [...] uma escola, uma universidade, um clube etc.” (Triviños, 2009, p. 134). Assim, o pesquisador parte dos conhecimentos que já tem sobre a unidade que deseja analisar, o que demanda dele uma proximidade com o caso a ser estudado e a manutenção de um olhar ainda mais atento sobre este.

Nessa direção, realizamos este estudo com o intuito de investigar a repercussão das práticas de leitura literária promovidas na UAEI na relação de crianças egressas com os livros e a leitura no contexto familiar. É importante mencionar que, embora configurada metodologicamente como um estudo de caso de natureza qualitativa, nossa investigação também se alinha à perspectiva da pesquisa com crianças, uma vez que reconhece e valoriza esses sujeitos como participantes sociais e produtores de saberes (Campos, 2008; Leite, 2008). Mais do que pesquisar sobre elas, buscamos escutá-las, considerar seus pontos de vista e compreender suas experiências com a literatura infantil a partir das práticas vivenciadas na UAEI.

### 2.1.2 A participação de criança em pesquisas e suas especificidades

Consideramos relevante tecer algumas considerações sobre a participação das crianças em pesquisas. Realizar uma pesquisa *com* as crianças, e não apenas sobre elas, implica em um processo que exige escolhas teórico-metodológicas específicas, principalmente em relação aos

aspectos éticos envolvidos. Ao adotarmos a perspectiva histórico-cultural, que entende as crianças como sujeitos situados historicamente, social e culturalmente, e ao considerarmos os estudos da Sociologia da Infância, que as reconhecem como sujeitos plenos de direitos, protagonistas e participantes ativos na sociedade, capazes de produzir cultura e conhecimentos, colocamo-las em uma nova posição dentro do contexto das pesquisas. Nesse sentido, destacamos a importância fundamental de envolver as crianças egressas em nossa pesquisa. Para tanto, é imprescindível pensar em metodologias que, como afirmam Delgado e Müller (2022), foquem nas vozes, olhares, experiências e pontos de vista das crianças, integrando a forma como elas interagem, negociam e criam culturas.

Campos (2008) salienta que a presença de crianças na pesquisa científica não é algo novo, pois há muito tempo elas fazem parte das investigações, sobretudo na condição de objeto a ser observado, descrito, analisado e interpretado. O que pode ser considerado como novidade é a sua introdução como sujeito que tem voz e, portanto, deve ser escutado e ter seu ponto de vista reconhecido. A autora destaca que foi por intermédio de pesquisadores do campo da Sociologia da infância que a criança foi introduzida nas pesquisas, o que provocou uma mudança profunda na abordagem do pesquisador adulto junto a ela, tendo em vista “o objetivo de dar voz à criança e de moldar a pesquisa às possibilidades de captar essa voz” (Campos, 2008, p. 36). Assim, as crianças, antes vistas como objeto de investigação, passaram a ser concebidas como sujeitos que têm voz e capacidade de falar sobre si, sobre o outro e o mundo, deixando “de ser consideradas apenas ‘objetos de observação’ em pesquisas sobre crianças para se constituírem, na bibliografia sobre metodologias de pesquisa, como ‘sujeitos de pesquisa’ em pesquisas *com* crianças” (Tebet, 2022, p. 271).

A participação da criança na pesquisa amplia a lente do investigador, pois reposiciona o seu olhar frente a ela, a partir da escuta da sua voz. Uma voz que, conforme Rocha (2008), foi silenciada durante muito tempo por uma visão hegemônica, centrada na soberania dos adultos e na crença da passividade da criança em relação à cultura – medida reforçada por uma concepção naturalista do desenvolvimento humano e pela visão da infância como modelo e reflexo de uma natureza biológica e natural.

Nesse sentido, a pesquisa com crianças permite que elas se posicionem, que suas vozes sejam ouvidas, permite ainda dizer para elas e para a sociedade em que vivem que o modo como enxergam e compreendem o mundo também é importante e incide nos estudos sobre a infância por meio delas próprias, e não apenas pelo que os adultos têm a dizer sobre elas.

Necessário se faz, portanto, que o pesquisador entenda que as crianças são capazes de participar, indagar, questionar, reclamar, opinar, compreender, impor, construir, se defender,

enfim, realizar muito mais do que os adultos acreditam que possam fazer. Assim, a escuta delas acerca dos espaços, materiais, brinquedos, livros, relações com seus pares e com os adultos, práticas pedagógicas dos professores e professoras, enfim, tudo que diz respeito ao vivido por elas no âmbito da Educação Infantil é importante e necessário para melhorar a qualidade do atendimento nessa etapa educacional.

Desse modo, acreditamos que a participação de crianças egressas nesta investigação é fundamental, pois está diretamente relacionada à sua formação como leitoras de literatura infantil. Incluir suas vozes e pontos de vista no processo não apenas contribui para a pesquisa, mas também representa um gesto de respeito, ao reconhecê-las como atores sociais. Essa postura reflete nossas concepções sobre crianças, infâncias e Educação Infantil. Com suas percepções e opiniões, elas são capazes de colaborar ativamente, oferecendo olhares singulares sobre as experiências vividas com a literatura infantil na UAEI. Esses olhares podem provocar reflexões que, muitas vezes, escapam à perspectiva dos adultos, possibilitando o repensar das práticas de leitura literária na instituição e promovendo um maior envolvimento das famílias, a partir de uma abordagem não adultocêntrica.

É importante destacar que, nas últimas décadas, as discussões éticas e metodológicas envolvendo pesquisas com crianças vêm ganhando relevância (Carvalho; Santos; Machado, 2022; Tebet, 2022). No Brasil, toda pesquisa com seres humanos deve ser submetida à apreciação de um Comitê de Ética, conforme estabelecido pela Resolução nº 196/1996 do Ministério da Saúde. Em 2016, a Resolução nº 510 do Conselho Nacional de Saúde introduziu normas específicas para pesquisas em Ciências Humanas e Sociais (Brasil, 2016).

De acordo com esse documento, o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) diz respeito à anuência do participante, seja criança, adolescente ou pessoa impedida de consentir legalmente, à sua participação na pesquisa. Cabe ao pesquisador ou à pesquisadora apresentar as informações de forma acessível, respeitando as singularidades desses sujeitos e considerando sua capacidade de compreensão. Devem ser esclarecidos, de maneira adequada, a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, riscos e benefícios. É importante frisar que o assentimento da criança não elimina a obrigatoriedade do consentimento formal de seu responsável legal. Nesse sentido, a dimensão ética é um aspecto central de toda pesquisa com crianças, exigindo uma postura comprometida do pesquisador ou pesquisadora desde a formulação inicial até o retorno dos resultados aos participantes (Scramingnon, 2019). A autora salienta que a ética não é um dado a priori, mas está vinculada à autoria do pesquisador e atravessa todo o percurso da investigação, desde a escolha do referencial teórico até a elaboração dos instrumentos e procedimentos de consentimento.

Tebet (2022) complementa essa perspectiva, afirmando que as questões éticas devem considerar não apenas o cumprimento de normas institucionais, mas também o impacto das pesquisas na vida das crianças e os benefícios que elas podem trazer às comunidades envolvidas.

Diante disso, compreendemos a necessidade de um conjunto de procedimentos éticos específicos que, conforme Fernandes (2016), abrange desde a apresentação da pesquisa até a assinatura do (TALE) pelas crianças (Apêndice A) e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos pais ou responsáveis (Apêndice B), além da devolutiva dos resultados. Entendemos que, para realizar pesquisa *com* crianças, é preciso enxergá-las como atores sociais. Nesse sentido, permitir e garantir que suas decisões sejam consideradas e suas vozes ouvidas se constitui atualmente como algo fundamental para que professores e professoras, pesquisadores e pesquisadoras, enfim, os adultos que permeiam seus cotidianos possam compreender suas formas de significar o mundo, indo além de visões autocentradas e limitantes sobre o que elas são capazes de saber, dizer, fazer.

## 2.2 Unidade Acadêmica de Educação Infantil: *locus* de pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida na Unidade Acadêmica de Educação Infantil da Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, uma instituição que atende a crianças de dois a cinco anos de idade, pertencentes à comunidade campinense e a cidades circunvizinhas. Com uma trajetória de quase 45 anos, a UAEI surgiu num cenário de luta pela democratização e pela educação pública no Brasil. É importante esclarecer que a oferta da Educação Infantil no âmbito das instituições federais de ensino superior (IFES), no nosso país, é uma realidade há quase cinco décadas<sup>9</sup>. Essa oferta é fruto de uma mobilização nacional, na qual servidoras, professoras e estudantes de variadas realidades e regiões do país, se uniram e lutaram em prol de um local para deixarem seus filhos enquanto desenvolviam suas atividades, marcando, assim, o início desse atendimento (Cancian; Ferreira, 2009; Macedo, 2018).

É nesse contexto que, na década de 1970, seis universidades federais iniciaram, em seus *campi*, o atendimento às crianças de zero a seis anos de idade, filhas da comunidade universitária, incluindo a UAEI/UFCG, *locus* da nossa investigação. Com o passar dos anos, mais precisamente de 1980 até 1992, ocorreu a expansão das creches, com a inauguração de

---

<sup>9</sup> A primeira Unidade de Educação Infantil em instituição de ensino superior foi a Creche Francesca Zácara Facaro, fundada em 1972, junto à Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A Unidade Acadêmica de Educação Infantil da UFCG teve sua fundação em 1978, sendo a quarta unidade inaugurada em nível nacional (Macedo, 2018).

quinze novas unidades. Essa ampliação decorreu dos avanços da Educação Infantil, principalmente a partir da Constituição de 1988, com o reconhecimento da Creche e Pré-escola como um direito da criança e com o dever do Estado em ofertá-las (Raupp, 2004).

Simultaneamente à criação das UEI nas IFES, houve a efetivação da oferta de Educação Infantil em três Colégios de Aplicação (CAp) nas IFES. De acordo com Macedo (2018), ainda que a primeira creche tenha sido criada em 1972, os dados do Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas de Educação Básica das Instituições Federais de Ensino Superior (CONDICAp), indicam que, no ano de 1963, foi implementada a primeira Escola de Aplicação, na Universidade do Pará, para atender a crianças da Educação Infantil, e em 1977, foi criada a Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) para o atendimento aos filhos dos servidores com faixa etária de dois a seis anos de idade. No mesmo ano, foi criado também o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre (UFAC) (Macedo, 2018).

Os percursos históricos dessas instituições são muito parecidos, uma vez que todas as Unidades lutaram e ainda continuam lutando pelo seu reconhecimento dentro das universidades. Surgidas inicialmente como direito trabalhista, as creches foram, ao longo de suas trajetórias, assumindo outras funções, como forma de garantir a vinculação com as IFES. Assim, enquanto algumas se detiveram exclusivamente ao atendimento às crianças, outras se colocaram como campo de observação e experimentação para os estudantes de vários cursos das IFES, constituindo-se como campo de estágio. Essas unidades também têm buscado construir sua identidade acadêmica realizando atividades de pesquisa e extensão, mesmo que a sua maioria ainda continue priorizando o ensino<sup>10</sup>.

Após contextualizar brevemente a criação das creches nas IFES, retomamos o processo histórico da UAEI, iniciado em 1978. Nessa época, ainda não existiam em Campina Grande creches<sup>11</sup> para o atendimento infantil, o que reforçou a necessidade de os professores reivindicarem, junto aos setores e instâncias superiores, a abertura de uma creche no Campus

---

<sup>10</sup> Esta tem sido a luta da Associação Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil (ANUUF EI), cujo objetivo é incentivar a participação das unidades nas políticas de ensino, pesquisa e extensão, favorecer a integração das UEI, sua valorização e defesa, bem como representar os seus filiados, até judicialmente. A ANUUF EI, junto com as UEI, tem buscado problematizar a função das creches universitárias e do seu papel, que não deve se restringir apenas ao ensino, pois se assim o fosse, não haveria sentido ofertar a Educação Infantil nas IFES, tendo em vista ser esta responsabilidade dos municípios. A diferença da oferta no âmbito das universidades está justamente no desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

<sup>11</sup> A Educação Infantil na rede municipal campinense foi oficializada através da Lei nº 495/79, de 7 de julho de 1979. A política da pré-escola foi implantada através das leis nº 499 e 500, de 8 de agosto de 1979, e a responsabilidade por ela esteve sob a Divisão de Educação Pré-escolar (Macêdo, 2005). Já as primeiras creches municipais surgiram através de um programa denominado “Creche Campina”, com o objetivo de atender às mães lavadeiras que necessitavam de um lugar para deixar seus filhos pequenos. Na década de 1980, a rede municipal intensificou a oferta da Educação Infantil com a construção, ampliação e reforma de Creches e Pré-escolas, consolidando cada vez mais o atendimento à criança de zero a seis anos (Lima, 2012).

II no Centro de Ciência e Tecnologia (CCT/UFPB) de Campina Grande. A defesa em prol da creche baseava-se nas necessidades de crianças com idade inferior a sete anos de idade, filhas dos servidores (docentes e técnico-administrativos) e alunos, para que “pudessem receber uma assistência complementar à da família, em um ambiente educativo e orientado, cientificamente, que possibilitasse a estas crianças experiências estimuladoras, visando desenvolver seu potencial criativo” (Macedo, 2018, p. 84).

A concretização do atendimento às crianças ocorreu em outubro de 1978, quando foram iniciadas, de modo integral, as primeiras atividades da Creche Pré-Escola da UFPB. Situada fora das dependências universitárias, mas também no bairro de Bodocongó, a instituição começou a funcionar, de modo provisório, em uma casa alugada. Mesmo com o funcionamento desde outubro de 1978, a sua oficialização como Creche Pré-Escola no Campus II da UFPB só ocorreu em fevereiro de 1980. No ano seguinte, em 1979, houve uma mudança de local e a instituição passou a funcionar no *campus* universitário, numa casa reformada e adaptada, local em que permanece até hoje.

Em 2002, aconteceu a primeira mudança no nome da instituição. Com o desmembramento da Universidade Federal da Paraíba, foi criada, através da Lei nº 10.419, de 9 de abril de 2002, a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Com isso, a Creche Pré-Escola passou a ser chamada de Unidade de Educação Infantil (UEI). Nesse ano, também houve a aprovação de um novo Regimento Interno da UEI, em que foi definido que a instituição teria como objetivo o desenvolvimento de atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, com prioridade para a produção na área de Educação Infantil. Também foi instituído o sorteio público de vagas, abolindo-se a prática das filas para a inscrição de alunos novatos. Além disso, que só seriam contempladas aquelas crianças cujos pais tivessem vínculo empregatício com a UFCG, que fossem filhas de servidores de órgão ou entidade conveniada com a UEI ou de alunos regularmente matriculados nos cursos de graduação ou pós-graduação da instituição (Macedo, 2018).

No final de 2007, houve mais uma mudança importante em relação ao atendimento às crianças na UEI. Com a Lei nº 11.274, de 2006, e a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos (Brasil, 2006), a UEI encerrou as atividades com as crianças do Grupo V, turma equivalente à da Alfabetização. Outra mudança disse respeito ao cumprimento da Resolução CNE/CEB nº 5/2009 (Brasil, 2009), que definiu a obrigatoriedade da matrícula na Educação Infantil das crianças que completassem quatro ou cinco anos até o dia 31 de março do ano de matrícula.

Em 2011, ocorreu a aprovação da Resolução CNE/CEB nº 1, de 10 de março, que fixa

as normas de funcionamento das Unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações. Essa Resolução é resultado de esforços conjuntos em prol da institucionalização das UEI dentro das IFES, um movimento iniciado nos encontros da ANUUF EI e que ganhou força no VII Encontro Nacional das Unidades Universitárias de Educação Infantil, realizado em Brasília, em setembro de 2009, quando as Unidades discutiram sobre identidade, dilemas e perspectivas.

A partir das definições estabelecidas nessa Resolução e da necessidade de legalizar a UEI no âmbito da UFCG, afirmar o direito à Educação Infantil na Instituição, garantir recursos financeiros para sua manutenção e a realização de concursos para professor e pessoal técnico, a UEI/UFCG realizou mudanças em sua organização, sendo promovidos adaptações e ajustamentos, para adequar-se ao texto normativo. Para atender à Resolução, foi dado início às alterações nos critérios de sorteio de vagas, a partir do princípio de universalidade do acesso, definido no § I do artigo 1º da Resolução, que define que as UEI/IFES devem “oferecer igualdade de condições para o acesso e a permanência de todas as crianças na faixa-etária que se propõem a atender” (Brasil, 2011).

Em fevereiro de 2013, a UEI passou a integrar o Centro de Humanidades (CH), constituindo-se em uma Unidade Acadêmica desse Centro, participando com direitos e deveres de suas instâncias deliberativas, a partir da aprovação da Resolução nº 01, de 28 de fevereiro de 2013, do Colegiado Pleno do Conselho Universitário (UFCG, 2013a). A partir daí a UEI passou a ser de responsabilidade do CH, assim como as demais Unidades que o constituem. Com a Resolução, também houve mudança do nome UEI para Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI/UFCG), o que corresponde, segundo o Regimento Geral da UFCG, a uma Unidade Acadêmica de tipo II, isto é, “que realiza de forma indissociável as atividades de ensino, pesquisa e extensão e dá suporte a, pelo menos, 01 (um) curso regular de educação básica ou profissionalizante, denominado Escola” (UFCG, 2005).

Um outro fator foi a abertura de vagas<sup>12</sup> para filhos da comunidade extrauniversitária, estabelecida no Regimento Interno da UAEI, de 2012. Desse modo, a UAEI não mais poderia atender apenas as três categorias, ou seja, os filhos de professores, de servidores e de alunos da UFCG, mas todas as crianças que, na faixa etária atendida, deviam ser inscritas por meio de Edital e sorteadas dentro do número de vagas disponíveis. No entanto, o cumprimento dessa

---

<sup>12</sup> Inicialmente, foi destinada uma porcentagem de 10% das vagas, modificando a destinada às demais categorias. Com isso, a distribuição passou a ser de 30% para filhos de professores, 30% para filhos de funcionários, 30% para filhos de alunos (graduação e pós-graduação) e 10% para filhos da comunidade extrauniversitária (UFCG, 2012, art. 44).

determinação não ocorreu nos anos de 2013 e 2014, período em que a Unidade estava se organizando para ampliação do atendimento, mas em 2015, quando no Edital para a inscrição de crianças novatas, foram disponibilizadas três vagas para a comunidade campinense em geral (Macedo, 2018).

É importante frisar que, mesmo tendo sido estabelecido o direito a vagas para a comunidade campinense, só foi a partir do ano de 2016 que a universalidade do direito à Educação Infantil na UAEI/UFCG foi formalmente garantida, conforme o estabelecido na Resolução CNE/CEB nº 1/2011. A partir de então, o percentual inicialmente estabelecido para cada categoria foi desconsiderado e a sociedade campinense como um todo pôde pleitear uma vaga na UAEI, uma instituição pública que não mais tinha o acesso restrito aos servidores e alunos da UFCG (Macedo, 2018).

Ainda em cumprimento às determinações da Resolução CNE/CEB nº 1/2011, que, no § IV do artigo 1º, aponta o dever de “garantir ingresso dos profissionais da educação, exclusivamente, por meio de concurso público de provas e títulos” (BRASIL, 2011), a UAEI passou a ter o direito a realizar concurso público<sup>13</sup> para técnico-administrativo e professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT). Desse modo, atualmente o quadro de servidores (professores e técnicos) da Unidade é composto por: 13 professores efetivos, uma professora substituta e seis técnicos administrativos (duas pedagogas, uma médica, uma enfermeira e dois secretários). A equipe de apoio terceirizada é composta por uma cozinheira, um porteiro, duas recepcionistas e dois responsáveis pela limpeza. Quanto ao número de crianças matriculadas no momento da pesquisa, atende 109 crianças distribuídas em seis turmas, nos turnos matutino e vespertino.

Conforme já mencionado, a UAEI passou a ser reconhecida como Unidade de Educação Básica e Colégio de Aplicação, o que ampliou suas atribuições, incluindo a possibilidade de atendimento também ao Ensino Fundamental, à medida que as condições necessárias forem sendo alcançadas. É importante mencionar que, nesse novo contexto institucional, conforme o inciso IV do Art. 4º da Portaria MEC nº 694, a Unidade passou a se configurar como um “[...] espaço preferencial para a prática da formação de professor realizada pela Universidade, articulada com a participação institucional do Programa de Incentivo à Docência – PIBID e/ou outros programas de apoio à formação de docentes” (Brasil, 2022), como o Programa

---

<sup>13</sup> Em 2014, foi realizado o primeiro concurso para professor efetivo da carreira EBTT para a UAEI/UFCG, com a aprovação de quatro candidatos. Em 2016, a Unidade realizou mais um concurso, em que foram aprovados e classificados quatro candidatos. Mais recentemente, no ano de 2021, por motivo da aposentadoria de quatro professoras em 2019, houve mais um concurso e a aprovação e classificação de quatro candidatos, sendo o primeiro nomeado em fevereiro de 2023 e os demais no mês de março.

## Institucional Residência Pedagógica.

### 2.2.1 A estrutura física

Com relação à estrutura física, a UAEI passou por uma reforma no ano de 2020 e ampliou alguns espaços e reorganizou outros, com o objetivo de melhor atender às necessidades das crianças.

A instituição possui um espaço amplo, onde é possível circular de forma tranquila, como demonstram as imagens apresentadas abaixo. Logo na entrada, há uma recepção, onde as crianças são acolhidas antes de se dirigirem às salas de referência. Ao lado, situa-se a parte administrativa, com a secretaria, a sala da coordenação administrativa, a sala das pedagogas, a sala de pesquisa e extensão, a sala dos professores, um consultório pediátrico, além de uma recepção e um banheiro social.

O acesso às quatro salas de referência se dá por meio de um amplo corredor coberto, onde ficam também a sala da coordenação pedagógica, a biblioteca, dois banheiros sociais e a sala Vivências do brincar. Ao lado do corredor, fica um espaço coberto que antecede a cozinha e a área de serviço.

Figura 1 – Entrada da UAEI.



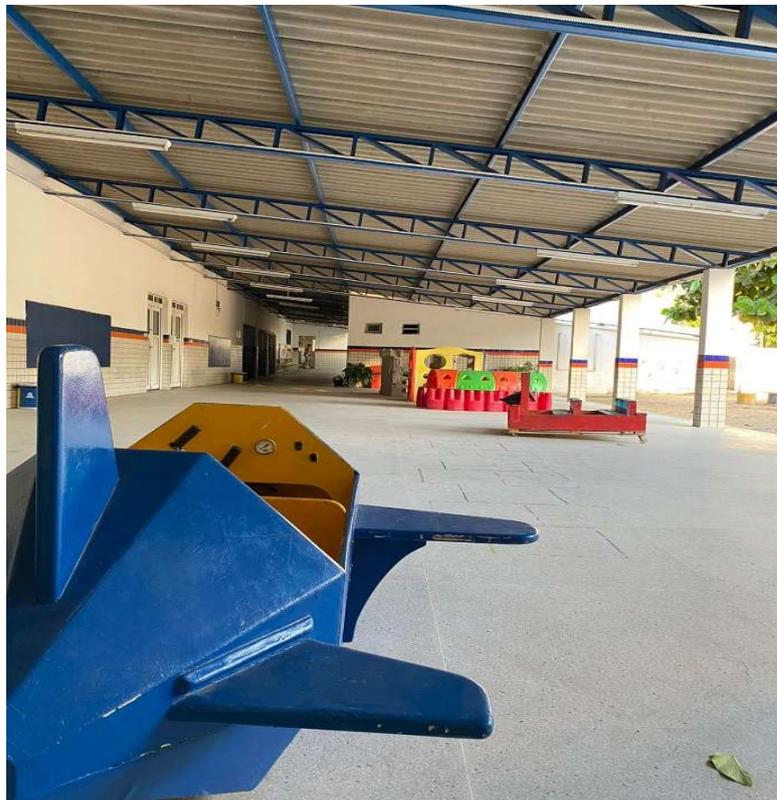
Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

Figura 2 – Espaço de recepção das crianças.



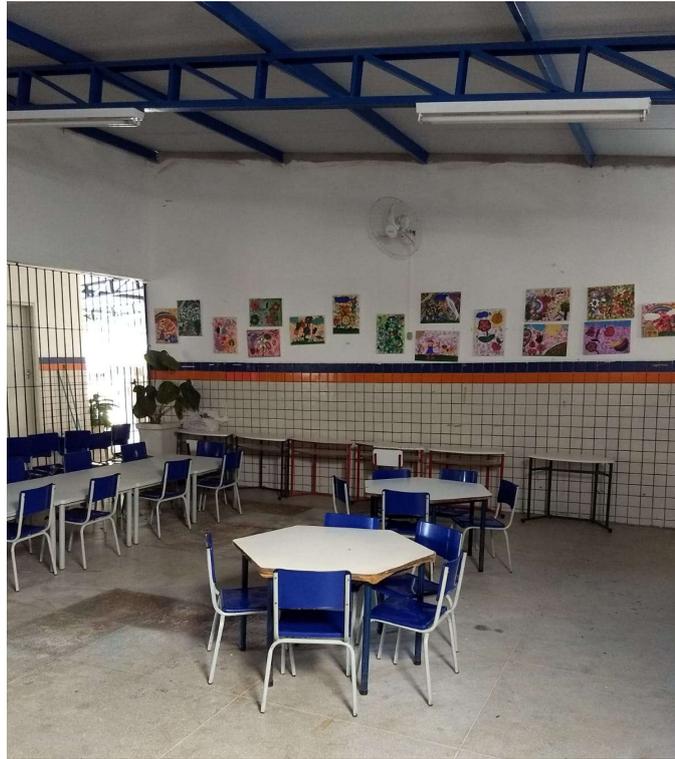
Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

Figura 3 – Corredor de acesso às salas.



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

Figura 4 – Espaço coberto em frente à cozinha.



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

Figura 5 – Sala de referência do Grupo 5.



Fonte: Acervo da Unidade, 2025.

Figura 6 – Biblioteca.



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

Figura 7 – Sala Vivências do brincar.



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

A Unidade conta ainda com uma quadra coberta, a praça da alegria e uma ampla área livre voltada à recreação das crianças, contendo árvores, areia e uma casinha.

Figura 8 – Quadra.



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

Figura 9 – Área livre para recreação.



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

### 2.2.2 O Projeto Pedagógico

No Projeto Pedagógico<sup>14</sup> da UAEI, estão definidos os seus fins e objetivos, a

---

<sup>14</sup> O Projeto Pedagógico está sendo revisitado e reestruturado. É válido esclarecer que esse processo foi iniciado em 2018, mediante encontros com a equipe de professores e técnicos da Unidade; porém, com a pandemia de Covid-19, os encontros foram suspensos, sendo retomados no final de 2022.

caracterização do público atendido, a organização dos grupos de crianças e, também, as concepções de Educação Infantil, infâncias, crianças, aprendizagem, desenvolvimento, currículo e avaliação em que se fundamenta. Essas concepções estão pautadas no Regimento Interno da Unidade (2021), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (2017) e nas discussões teóricas tecidas com os autores da área.

O Projeto Pedagógico aponta que a missão da UAEI é desenvolver ações que solidifiquem a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, conforme estabelece a LDBEN (Brasil, 1996), garantindo a igualdade de tratamento, o respeito às diferenças, a qualidade do atendimento e a liberdade de expressão. Além disso, desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão, buscando principalmente produzir conhecimento na área da Educação Infantil.

Quanto ao público, atualmente a Unidade atende crianças na faixa etária de dois a cinco anos e 11 meses, filhos e filhas de alunos, professores, funcionários, terceirizados da UFCG e da comunidade em geral, vindas dos diversos bairros da cidade de Campina Grande e de cidades circunvizinhas. O público é diverso, pois os níveis de escolaridade, as profissões/ocupações e a renda dos pais e mães das crianças atendidas são diversificadas.

O agrupamento<sup>15</sup> de crianças é realizado pela faixa etária, objetivando promover a partir da interação entre crianças e delas com os adultos, a sua autonomia e segurança, além da construção coletiva de saberes, a fim de que, por meio das vivências cotidianas, sejam estabelecidas relações afetivas e atitudes de cooperação e responsabilidade.

No que diz respeito às concepções de Educação Infantil, infâncias e crianças, o Projeto Pedagógico da UAEI as aponta como estruturantes para a prática pedagógica das professoras, tendo em vista os efeitos significativos que produzem nas relações que são construídas entre adultos/crianças, crianças/crianças e entre os profissionais e as famílias. Destaca ainda que a compreensão dessas concepções é essencial para a orientação do trabalho administrativo e pedagógico desenvolvido na instituição, bem como para a organização do currículo, da rotina, dos espaços e tempos, da escolha dos materiais e da avaliação.

Nessa direção, com base na LDBEN (1996) e nas DCNEI (2010), compreende a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, tendo como objetivo o desenvolvimento integral da criança, a partir de uma proposta pedagógica apropriada à sua faixa

---

<sup>15</sup> As turmas são nomeadas de Grupos e o agrupamento de crianças é realizado a partir do critério idade, ou seja, as crianças de dois anos formam o Grupo 2, as de três anos, o Grupo 3, e assim por diante.

etária. Desse modo, o Projeto Pedagógico considera as crianças como sujeitos que

na sua formação humana, carregam consigo características próprias de pensar e agir, formadas, inicialmente, a partir de sua inserção nos meios familiar e social, os quais se situam num determinado momento histórico e lhes fornecem subsídios para construir histórias de vida que as diferenciam uma das outras. Dessa forma, através das interações sociais as crianças vão construindo seus conhecimentos, formando valores e se apropriando, de modo ativo, das características culturais do grupo social ao qual pertence. [...]. Considerar as crianças como sujeitos individuais e sociais, agentes de opiniões, interesses, predileções [...] tem sido nossa busca constante no fazer pedagógico cotidiano (UFCG, 2023, p. 10-11).

A instituição compreende o desenvolvimento da criança como um processo dialético constituído pelas dimensões cultural, social, biológica e afetiva. Baseada nesse princípio, a prática pedagógica fundamenta-se nos teóricos Vigotski e Wallon, por apontarem as influências do contexto sociocultural como imprescindíveis ao desenvolvimento dos indivíduos, vistos como seres de natureza social desde o nascimento, portanto, constituindo-se como humanos por meio das interações estabelecidas com o meio cultural e social.

Quanto ao currículo, considera a construção de sentidos e significados pela criança, o seu protagonismo e a participação nas múltiplas vivências do cotidiano escolar. Dessa forma, a instituição assume uma proposta em que a escuta da criança é a essência da construção de um currículo significativo, buscando organizar os contextos de aprendizagens, considerando os Direitos de Aprendizagem (Brasil, 2017), a partir do desenvolvimento de Projetos Pedagógicos.

Nesse sentido, o trabalho desenvolvido na UAEI

Valoriza as diversas formas de expressão da criança e sua capacidade de sorrir, chorar, imitar, tagarelar, inventar história, fazer perguntas e defender seus pontos de vista, ampliando o contato com diversas situações comunicativas, a partir de: rodas de conversas, brincadeiras com rimas, poesias, parlendas e músicas, leitura, releitura, contação e dramatização de histórias (UFCG, 2023, p. 20).

Em linhas gerais, a UAEI tem procurado proporcionar às crianças um espaço discursivo para que elas possam dialogar, indagar, questionar, argumentar e refletir sobre suas próprias experiências e as dos outros.

Por fim, a avaliação ocorre de forma contínua e processual, mediante o acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento da criança, por meio de diferentes instrumentos. Tem como princípio a observação sistemática das brincadeiras, das interações e dos comportamentos das crianças (UFCG, 2023).

### 2.3 Crianças, famílias e profissionais: os participantes da pesquisa

A decisão por realizar a pesquisa com as crianças egressas e suas famílias partiu do entendimento de que, por essas famílias terem vivenciado junto com seus filhos as práticas de leitura literária desenvolvidas na UA EI, poderiam nos ajudar a compreender se essas práticas repercutiram na relação das crianças com o livro, a leitura e o texto literário após a saída delas da instituição. Nesse sentido, ouvi-las juntamente com as crianças seria de fundamental importância no nosso estudo.

Assim, para compor o grupo de crianças egressas e suas famílias, usamos como critério de escolha aquelas cujo último ano de frequência no Grupo 5 da UA EI foi 2019, ano que antecedeu a pandemia de Covid-19. Essa escolha deu-se pelo fato desse grupo ter sido o último a participar das práticas de leitura literária de modo presencial, antes de estas passarem a ser realizadas remotamente, conforme determinado nos protocolos de biossegurança. Acreditamos também que, por se tratar de um ano não tão distante, haveria maior possibilidade de as crianças e suas famílias rememorem as vivências com o literário na instituição.

É importante esclarecer que, como há alguns anos temos exercido a docência em turmas de Grupo 5, as crianças egressas participantes da pesquisa foram da turma em que atuamos durante o ano de 2019. Compreendemos que, pela investigação ter sido realizada na UA EI, local em que trabalhamos, e com uma turma na qual fomos professoras, demandou de nós um grande esforço para olhar o ambiente, que nos é tão familiar, com certo distanciamento.

Porém, mesmo que tenhamos sido professoras das crianças, o objetivo não foi pesquisar sobre nossa prática, nem tampouco o fazer individual de cada uma das colegas profissionais, mas escutar as crianças egressas e suas famílias sobre o que pensam a respeito das práticas vivenciadas com o literário, de um modo geral, enquanto estiveram na UA EI. Estamos cientes que, como professoras, não exercemos um papel de neutralidade, mas também reconhecemos que, como pesquisadoras, devemos ter um compromisso ético, político e profissional que não nos permite omitir a realidade, mas mostrá-la, de modo a manter fidedignidade na pesquisa (Macedo, 2012).

Por outro lado, reconhecemos a importância de olhar para um fenômeno que se dá na Educação Infantil, uma área que temos buscado, ao longo da nossa trajetória profissional, valorizar, percebendo a complexidade e os desafios diários que se apresentam nessa etapa educativa. Estar no fio da navalha é desafiador por exigir uma postura ética ainda mais cuidadosa, ao mesmo tempo que reafirma o nosso compromisso político e pedagógico que defendemos que haja para e com as crianças e suas famílias, de modo cada vez mais

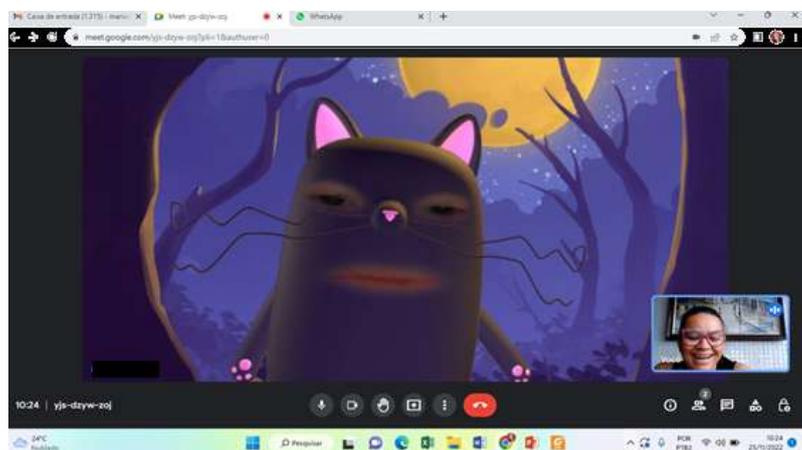
aperfeiçoado.

É relevante mencionar que só entramos em contato com as crianças egressas, suas famílias e as demais participantes após o cumprimento de todo o protocolo legal necessário à realização da pesquisa. Obtivemos a autorização da UA EI, onde nossa proposta foi aprovada em Assembleia, e do Comitê de Ética da UFCG, que, após análise do Projeto de Pesquisa, emitiu o Parecer Consubstanciado de Aprovação (Anexo A).

Somente após esse processo é que estabelecemos contato com as famílias das crianças egressas para apresentar a proposta da pesquisa e obter sua anuência quanto à participação delas e de suas crianças. Em seguida, propusemos um encontro individual com cada criança, por meio da plataforma Google Meet, para conversarmos diretamente com elas. O objetivo desses encontros foi explicar o estudo e deixar claro que, mesmo com o consentimento dos pais, era fundamental saber se a própria criança desejava participar. Agendamos dia e horário com as famílias para cada encontro. Ressaltamos que esses momentos foram muito especiais e felizes, pois, desde a saída das crianças da UA EI, em 2019, não nos víamos.

Durante os encontros, observamos que as crianças se mostraram muito à vontade para conversar conosco, compartilhando espontaneamente diversos assuntos, como a escola atual, os colegas da UA EI, a pandemia, entre outros temas de seu interesse. Demonstraram ainda familiaridade com os recursos tecnológicos utilizados. Um exemplo marcante foi o de uma criança que nos surpreendeu ao entrar na sala virtual com a aparência de uma ratinha e, ao longo do diálogo, foi mudando de cenário e personagem, apareceu como flor, como a Sininho e também como pirata. Ela estava visivelmente feliz e empolgada em nos mostrar o quanto dominava o uso do Google Meet e de suas ferramentas, recurso que aprendeu a utilizar para acompanhar as aulas durante o período da pandemia, conforme mostra a figura a seguir.

Figura 10 – A ratinha.



Fonte: Registro da pesquisadora (2022).

Ao conversar conosco, essa mesma criança mostrou-se muito tranquila e logo expressou seu desejo de participar da pesquisa, afirmando que gostaria de reencontrar os antigos colegas. Ter a aceitação das crianças foi de extrema relevância para prosseguirmos com a nossa investigação, porque compreendemos que, para desenvolver qualquer ação de pesquisa junto a elas, antes de tudo é necessário saber do seu interesse pela participação, uma vez que pesquisar crianças sem o seu consentimento reproduz uma estrutura de poder que as mantém no papel passivo de objeto de estudo. Ao priorizar o desejo da criança, rompe-se com essa lógica tradicional adulto-criança, valorizando sua autonomia e participação ativa. Além disso, a manifestação de interesse da criança também representa sua autorização para que suas falas, desenhos e/ou imagens sejam utilizados na pesquisa (Leite, 2008).

A escuta do desejo das crianças em colaborar com a nossa pesquisa representou uma importante estratégia para reduzir a relação de poder tradicionalmente exercida pelo adulto sobre elas, priorizando sua própria tomada de decisão, e não apenas a de seus responsáveis. Nesse sentido, Carvalho e Müller (2010) ressaltam a importância de que as crianças tenham seus pontos de vista considerados em investigações científicas que tratam de temáticas que as envolvem diretamente. Os autores defendem uma abordagem ética e metodológica em que as pesquisas sejam conduzidas *com* a participação ativa das crianças, e não apenas *sobre* elas.

Assim, embora já tivéssemos apresentado a proposta da pesquisa às crianças e obtido sua concordância espontânea, ainda era necessário formalizar essa autorização por meio da assinatura do TALE. Combinamos com as crianças e suas famílias que esse procedimento seria realizado durante o encontro presencial que promovemos na UAEI, ocasião em que também ocorreu nossa roda de conversa, e assim foi feito.

A partir dessas considerações, apresentamos os sujeitos participantes da pesquisa. Destacamos que, embora o foco tenha sido as famílias egressas do Grupo 5 de 2019, além de escutá-las, juntamente com suas crianças, a colaboração das profissionais da instituição foi essencial. Sem a contribuição delas, não teríamos elementos suficientes para discutir e compreender, de maneira aprofundada, as práticas com a literatura infantil vivenciadas na UAEI. O quadro a seguir apresenta uma visão geral dos participantes da pesquisa.

Quadro 3 – Participantes da pesquisa.

<b>Participantes</b>	<b>Quantidade</b>
Crianças	7
Mães / pais	9
Profissionais	5
<b>Total</b>	21

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

A participação desse variado grupo de sujeitos, apresentado de forma mais detalhada a seguir, foi essencial à realização do estudo, uma vez que forneceu, a partir de distintas perspectivas e pontos de vista, dados fundamentais à compreensão do nosso objeto de estudo.

### 2.3.1 As crianças

Como já citado, as crianças egressas participantes da pesquisa foram do Grupo 5 de 2019. Esse Grupo era composto por quinze crianças, sendo sete meninos e oito meninas, por duas professoras efetivas da Unidade e três monitoras<sup>16</sup> do Curso de Pedagogia da UFCG. Antes do final do primeiro semestre, um dos meninos foi morar em outro estado restando apenas quatorze crianças. Desse total, apenas sete são sujeitos da nossa pesquisa, pois, apesar da tentativa do contato com todas as famílias, por meio de ligação telefônica e pelo aplicativo WhatsApp, só conseguimos o retorno de sete delas, que prontamente aceitaram o nosso convite. Portanto, temos como participantes da pesquisa as seguintes crianças<sup>17</sup>: Zúlia, Natália, Lola, Maya, Sonic, Cravo e Margarida. Pautadas nas informações fornecidas pelas próprias crianças, na sequência, faremos a apresentação de cada uma.

Zúlia adora brincar com suas bonecas. Gosta também de passear, principalmente à cidade de Santa Luzia, no sertão da Paraíba, quando tem a oportunidade de ficar um tempinho no sítio e de andar a cavalo junto com os primos. Adora ouvir as músicas de Ana Castela, sua cantora favorita.

Lola é alegre e gosta de brincar de escolinha com suas bonecas. Gosta de desenhar, pintar e brincar, no sítio, com seus cachorros Duke, Lilica e Marly. Adora comer coxa de frango assada com arroz e frutas. Também gosta de ficar em casa e assistir ao desenho Kid Danger junto com sua irmã.

Maya gosta de ir ao *shopping* com a mamãe e olhar as coisas nas lojas. Adora se arrumar e escolher as próprias roupas. Também gosta de brincar no parquinho do condomínio onde mora, andar de bicicleta e patinete. Ama comer pizza.

Sonic gosta de brincar de pega-pega, correr e pular. Adora fazer amizades e de fazer tirinhas. Tem se interessado por cobras, principalmente depois de conhecer um lugar muito legal chamado Répteis da Caatinga. Dormir para ele é um problema, porque ele é muito

---

<sup>16</sup> A UAEI recebe alunos de vários cursos de Graduação para realização de estágios e monitorias.

<sup>17</sup> Os pseudônimos das crianças foram escolhidos por elas mesmas. Além disso, tivemos o cuidado ético de escutar delas como gostariam que fossem apresentadas. A partir das informações compartilhadas por elas, da forma como desejaram, as apresentamos.

“despertado”<sup>18</sup>).

Natália gosta de estudar, desenhar e se divertir na companhia das primas. Adora ler e fazer novos amigos. Está ansiosa para conhecer a nova escola em Portugal, lugar onde vai morar.

Cravo adora assistir a séries infantis e filmes da Disney, principalmente quando é no cinema. Gosta de ir à igreja com a irmã e a mãe. Ama brincar com Lego e construir casas, barcos e castelos. Quando crescer, vai ser dentista ou arquiteto.

Margarida gosta de se arrumar e se maquiar. Sua comida preferida é pizza e a banda musical que ama escutar é a *Blackpink*, da Coreia. Também gosta de desenhar e ir ao *shopping*.

No quadro a seguir, indicamos o ano de entrada de cada criança na UAEI, a idade quando ingressou no Grupo 5 e a idade no momento em que participou da pesquisa, bem como a série em que está e o tipo de instituição escolar que frequenta atualmente.

Quadro 4 – Dados do período inicial e atual das crianças na escola.

Criança	Ano de entrada na UAEI	Idade em fevereiro de 2019 / entrada no Grupo 5	Idade em fevereiro de 2023	Série e tipo de instituição em que estuda atualmente
Zúlia	2016	5 anos e 8 meses	9 anos e 8 meses	4º ano do EF Privada
Natália	2018	5 anos e 1 mês	9 anos e 1 mês	4º ano do EF Privada
Lola	2017	5 anos e 8 meses	9 anos e 8 meses	4º ano do EF Pública
Maya	2017	4 anos e 11 meses	8 anos e 11 meses	4º ano do EF Privada
Sonic	2017	5 anos e 5 meses	9 anos e 5 meses	4º ano do EF Privada
Cravo	2019	5 anos e 7 meses	9 anos e 7 meses	4º ano do EF Pública
Margarida	2019	5 anos e 1 mês	9 anos e 1 mês	4º ano do EF Privada

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Como podemos observar no quadro acima, o ano de entrada das crianças na UAEI varia de 2016 a 2019. Zúlia vivenciou toda a Educação Infantil na instituição. Já Lola, Maya e Sonic estudaram nela por três anos. Natália passou apenas dois anos, enquanto Cravo e Margarida chegaram a instituição apenas no Grupo 5. A entrada das crianças em momentos distintos mostra o tempo de suas vivências com as práticas de leitura literária na UAEI.

Com relação às idades, em fevereiro de 2019, mês de início das aulas, nenhuma criança tinha completado seis anos de idade, o que denota que a instituição cumpre as determinações

<sup>18</sup> A referida criança utilizou o termo “despertado” para expressar que sempre está muito ativo e disposto.

legais – o corte etário é a partir de 31 de março, ou seja, toda criança que completar seis anos até essa data deverá ser matriculada no Ensino Fundamental (Brasil, 2009). No tocante à série e tipo de instituição em que estudam atualmente, todas as crianças estão no 4º ano do Ensino fundamental, porém duas continuam estudando em instituições públicas e cinco, em instituições privadas.

### 2.3.2 As famílias

Cada família realizou a escolha dos participantes para a entrevista. Duas famílias optaram pela participação do casal, enquanto as demais, pela participação somente da mãe ou do pai da criança egressa. A seguir, apresentamos o perfil dos integrantes das famílias que compõem os participantes desse grupo.

Quadro 5 – Perfil social dos integrantes representantes das famílias.

<b>Integrantes</b>	<b>Idade</b>	<b>Estado Civil</b>	<b>Número de filhos</b>	<b>Escolaridade</b>	<b>Profissão</b>
Pai de Zúlia	55	Casado	2	Ensino Superior	Auxiliar administrativo
Pai de Natália	43	Casado	4	Ensino Superior incompleto	Professor
Mãe de Lola	45	Casada	2	Ensino Médio	Balconista
Mãe de Lara	30	Solteira	1	Ensino Superior	Farmacêutica
Mãe/Pai de Sonic	39/44	Casada/casado	2	Ensino Superior/ Ensino Superior	Designer de joias/ Professor Universitário
Mãe de Cravo	40	Divorciada	2	Ensino Médio / Curso Profissionalizante	Autônoma
Mãe/Pai de Margarida	40/41	Casada/casado	1	Ensino Superior/ Ensino Superior	Empresária/ Empresário

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Como podemos notar no quadro acima, os integrantes têm idades que variam de 30 a 55 anos. A maioria está casado e tem um número pequeno de filhos. Observamos que sete deles apresentam um alto nível de escolaridade, com formação profissional acadêmica. Enquanto, duas integrantes possuem o Ensino Médio, sendo uma balconista e a outra autônoma.

Um outro aspecto observado refere-se à quantidade de pais e mães participantes, uma vez que tivemos a participação de cinco mulheres e quatro homens. Esse dado parece indicar que há um envolvimento materno e paterno no acompanhamento escolar das crianças participantes, no âmbito de suas famílias. Tal fato contribui para o rompimento do estereótipo de que somente as mães tendem a se ocupar das questões educacionais vivenciadas por suas

crianças na Educação Infantil.

### 2.3.3 As profissionais da UAEI

A UAEI atualmente possui uma equipe de 19 servidores efetivos; porém, para colaborar com a nossa pesquisa, contamos com a participação de cinco profissionais, das quais 4 estão na ativa e 1 aposentada. Para preservar a identidade das participantes, buscamos não identificar suas funções<sup>19</sup> e utilizamos como critério de nomeação nomes começados pela letra P, de profissional.

Quadro 6 – Perfil das profissionais colaboradoras da pesquisa.

Profissionais	Idade	Formação Acadêmica	Tempo de atuação na Educação Infantil (anos)	Tempo de atuação na UAEI (anos)
Patrícia	44	Licenciatura em Pedagogia (UEPB) Especialização em Educação Infantil (UFCG) Mestrado em Educação (UFCG)	28	9
Pâmela	62	Licenciatura em Pedagogia (UERN) Especialização em Psicopedagogia (UEPB)	26	25
Paloma	40	Licenciatura em Pedagogia (UFPE) Especialização em Educação Infantil (UFCG) Mestrado em Educação (UFCG)	9	9
Priscila	57	Licenciatura em Pedagogia (UFCG) Especialização em Supervisão Escolar (UEPB) e Educação Infantil (UFCG) Mestrado em Educação (UFPB) Doutora (UFPB)	36	14
Paulina	56	Licenciatura em Letras (UFPB) Especialização em Formação do Educador UEPB)	33	28

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Considerando as informações do quadro acima, vemos que a faixa etária das profissionais da UAEI colaboradoras da pesquisa apresenta-se entre 40 e 62 anos. Quanto à formação acadêmica inicial, quatro são licenciadas em Pedagogia e uma, em Letras. No tocante à pós-graduação, três têm formação em nível *stricto sensu*, sendo uma com doutorado e duas

<sup>19</sup> Como a instituição possui um pequeno número de profissionais, optamos por não identificar a função delas.

com mestrado, todas na área de Educação. Além disso, duas têm formação em nível *latu sensu*, com especialização também na área de Educação.

No tocante ao tempo de atuação na Educação Infantil, este varia entre 9 e 33 anos e, especificamente na UAEI, temos um tempo variável de 9 a 28 anos.

## 2.4 Instrumentos de produção de dados

Para produção dos dados da pesquisa, além de consultar documentos da UAEI, realizamos entrevistas semiestruturadas e uma roda de conversa.

É importante frisar que a pesquisa não tem como foco a análise documental; no entanto, para descrever o campo empírico e compreender as bases teóricas que fundamentam as práticas com a literatura infantil e a leitura literária desenvolvidas na UAEI, foi necessário consultar os documentos que situam a instituição historicamente e que orientam o seu fazer pedagógico. Assim, examinamos documentos como resoluções, portarias, o Regimento Interno e o Projeto Pedagógico, o Registro de Livros emprestados na biblioteca, por serem documentos oficiais. Esses documentos, conforme Lakatos e Marconi (2010), constituem-se como fonte fidedigna, uma vez que dizem respeito a atos individuais ou atos da vida pública, de alcance municipal, estadual ou nacional, ainda que requeiram do pesquisador cautela, pelo fato de que talvez não conheça em que circunstâncias os documentos foram criados.

### 2.4.1 A entrevista semiestruturada

Para geração dos dados utilizamos a entrevista semiestruturada (Apêndices D a G), cujos roteiros foram diferentes para cada grupo de participantes, por contemplarem objetivos distintos. De acordo com Lakatos e Marconi (2010), ao utilizar a entrevista, o pesquisador ou entrevistador consegue: apurar fatos ocorridos; saber a opinião das pessoas sobre os fatos; inteirar-se sobre o que a pessoa sente em relação ao fato e o que este representa para ela; descobrir as condutas das pessoas frente a determinada situação (passada, presente ou futura); averiguar fatores que influenciam nos sentimentos e pensamentos das pessoas e na sua forma de agir.

Trivnõs (2009) aponta a entrevista semiestruturada como um dos principais meios para coletar dados porque, além de valorizar a presença do pesquisador, oferece muitas possibilidades para que o entrevistado se sinta livre e espontaneamente contribua com a

investigação. Esse tipo de entrevista também permite que o pesquisador combine perguntas fechadas e abertas, possibilitando uma conversa sobre o tema investigado sem necessariamente ficar preso a questões formuladas (Minayo, 2008), o que favorece a captação de informações relevantes para que possa alcançar os objetivos traçados na pesquisa (Richardson, 1999).

Nesse entendimento, as entrevistas foram concretizadas com as famílias, a partir da disponibilidade de tempo de cada uma. Inicialmente, havíamos planejado realizá-las pessoalmente, indo ao seu encontro. Porém, foi sugerido por algumas famílias que as realizássemos de forma remota, principalmente no turno da noite, quando já estariam em casa após o trabalho. As famílias ainda alegaram que a oportunidade de conversar por esse meio foi algo positivo que a pandemia de Covid-19 possibilitou. A justificativa foi o fato de que tiveram que aprender a utilizar as tecnologias para ajudar seus filhos nas aulas, mas, ao mesmo tempo, foi uma novidade boa, por terem mais um meio para conversar com as pessoas, inclusive conosco, visto que se a entrevista fosse de forma presencial, talvez sua concretização fosse mais complicada.

Seguindo as sugestões das famílias, realizamos cinco entrevistas de modo remoto, por meio da plataforma Google Meet, com duração de aproximadamente uma hora, com a gravação dos áudios para posterior recuperação das falas, e, por solicitação de dois participantes, duas entrevistas de maneira presencial, uma no local de trabalho e a outra na casa do entrevistado, com a mesma duração de tempo. O período de realização foi de agosto a novembro de 2022. É oportuno lembrar que todos os participantes já haviam recebido, via *e-mail*, o TCLE (Apêndice H), que foi assinado e devolvido para a pesquisadora. Durante a realização das entrevistas, não observamos nenhum desconforto por parte dos participantes, que ficaram à vontade para interagir conosco. Foi um momento gratificante pela oportunidade de reencontrar os pais e observar que, durante a conversa, eles transpareceram estar emocionados ao lembrar dos anos em que suas crianças estiveram na UAEI.

Já as entrevistas com as profissionais foram todas realizadas de modo presencial, na própria UAEI, no mesmo período de realização das entrevistas com as famílias. Para isso, também foi entregue o TCLE a partir do qual as profissionais puderam tirar suas dúvidas e, em seguida, assiná-los devolvendo a pesquisadora.

#### 2.4.2 A roda de conversa

Considerando as especificidades da pesquisa *sobre e com* crianças, optamos pela roda

de conversa (Alessi, 2014) para ouvir as crianças egressas, por entender que haveria uma melhor interação entre elas e a pesquisadora e por tratar-se de uma prática recorrentemente vivenciada na escola. Especificamente na Educação Infantil, a roda de conversa é um momento muito importante para a criança porque lhe oportuniza falar, questionar, externar sua percepção sobre os assuntos abordados, além de dialogar com seus pares e com os professores.

Nesse espaço acontece a partilha de saberes, de descobertas e das vivências em família tornando-se, assim, uma experiência extremamente rica, tanto para as crianças quanto para os professores, que têm a possibilidade de conhecer mais sobre cada uma das crianças, seus interesses, preferências, curiosidades, anseios, medos etc. Nessa ocasião, todos aprendem a exercitar a capacidade de ouvir o outro, esperar sua vez de falar, posicionar-se diante dos temas discutidos e refletir sobre eles.

A roda de conversa também é um espaço de negociação, visto que, junto às crianças, são planejadas as propostas que serão realizadas, bem como os tempos, os espaços, os materiais necessários para o seu desenvolvimento. Além disso, como a roda é organizada em forma circular, durante a conversa, todos os participantes (crianças, professores e professoras) podem se colocar no mesmo nível de escuta e fala, ou seja, o adulto não ocupa o lugar principal, o que evidencia uma perspectiva mais democrática de participação.

De acordo com Vargas, Pereira e Mota (2016, p. 133), a roda de conversa é um

elemento imprescindível que deve ser explorado pelos professores, pela sua relevância e contribuições que proporciona às crianças e ao fazer docente. Um espaço cheio de vida, de compartilhar saberes, emoções, de aprender a conversar, respeitar o outro, de planejar, avaliar, alicerce para a construção do novo e um espaço que também revela as pluralidades infantis (Vargas; Pereira; Mota, 2016, p. 133).

Assim, a roda de conversa faz parte do dia a dia das crianças que, desde cedo, estão familiarizadas com sua organização. Ela não precisa ter um horário fixo para acontecer, mas precisa ser vivenciada diariamente pelas crianças por ser “um espaço de vida, de descoberta, partilha, criação, acolhida e se bem utilizado, esse modo tão particular de aprendizado promove inúmeros saberes e, sobretudo, a ACOLHIDA e ESCUTA ao outro” (Vargas; Pereira; Mota, 2016, p. 140).

Partindo desse entendimento, consideramos que a roda de conversa seria a melhor maneira para que as crianças egressas pudessem falar, “pensar/repensar e reviver momentos vivenciados” (Vargas; Pereira; Mota, 2016) com as práticas de leitura literária na UAEI. Acreditamos que suas vozes nos possibilitam, como diz Alessi (2014), alcançar os modos delas perceberem a realidade, suas descobertas, sobretudo a partir dos outros com os quais interagem,

sem, contudo, deixar de levar em consideração a necessidade de analisar cada enunciado, atentando para “o contexto imediato em que ele ocorre, ou seja, a situação e seus interlocutores, mas também os discursos anteriores que contribuíram para a constituição dos sujeitos, enfim, uma complexidade de fatores que tornam esse enunciado único” (Alessi, 2014, p. 66).

Elucidamos que preparamos um roteiro (Apêndice H) para orientar a roda de conversa e realizamos o registro por meio da gravação de áudio, em um aplicativo no celular, e também por meio da fotografia, instrumentos tecnológicos que visam à mínima intervenção do pesquisador no processo de captação e registro das ações e falas das crianças (Leite, 2008). Também fizemos uso de um diário de campo para anotações que consideramos importantes.

É oportuno frisar também que, no momento da roda de conversa, além das crianças e da pesquisadora, estavam presentes um professor e uma professora que se disponibilizaram a ajudar na dinâmica de organização e recepção das crianças. Como o encontro foi realizado num dia de sábado e não podíamos contar com a ajuda de outros servidores, a colaboração deles foi primordial para o acolhimento das crianças e suas famílias, assim como para todo o apoio durante a manhã.

## 2.5 Método de análise e interpretação dos dados

A análise de dados é a principal etapa na investigação qualitativa. Independentemente do tipo de dado, é a sua análise que, de modo decisivo, gera os resultados da pesquisa. Bogdan e Biklen (1984) destacam que esse processo envolve a organização de todo o material coletado, com o objetivo de compreender os fenômenos em estudo. Nesse momento, busca-se identificar padrões, investigar relações e analisar tendências, num trabalho que envolve “a sua organização, divisão em unidade manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que se deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros (Bogdan; Biklen, 1994, p. 205).

É importante destacar que existe uma diversidade de métodos qualitativos para analisar dados e interpretar seus significados, porém, neste estudo, utilizamos o método Análise de Conteúdo, de Bardin (2021) que pode ser considerado

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2021, p. 44).

De acordo com a autora, essa técnica de análise permite aos pesquisadores explorarem o conteúdo explícito ou latente nas falas dos sujeitos participantes, reinterpretando as mensagens e seus significados para além de apenas uma simples leitura. Franco (2005, p. 13-14), por sua vez, salienta que a Análise de Conteúdo é um procedimento de pesquisa que tem a mensagem como ponto de partida, podendo essa mensagem ser “verbal (oral e escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”, bem como expressar um sentido que não pode ser visto como um ato isolado, mas vinculado às condições contextuais de quem a produz. Assim, situações de ordem econômica, sociocultural e linguística precisam ser consideradas por refletirem nas mensagens dos participantes, também carregadas de componentes afetivos, cognitivos, valorativos e ideológicos.

A Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2021) sugere três etapas a serem desenvolvidas: a pré-análise, a exploração do material e, o tratamento dos resultados, através da inferência e da interpretação, conectando-as de maneira dinâmica. Considerando as etapas propostas, iniciamos com a fase da pré-análise, na qual organizamos o material que compôs o *corpus* da pesquisa. Nesse processo, as respostas às questões direcionadas às famílias e às profissionais durante as entrevistas, assim como o conteúdo da roda de conversa realizada com as crianças, foram transcritas em um documento de texto. Em seguida, organizamos o material em uma planilha para facilitar o processo de codificação. Essa etapa começou com uma leitura reflexiva, na qual nos concentramos em destacar elementos recorrentes nas falas dos participantes sobre as experiências com as práticas de leitura literária vivenciadas na UAEI.

Feito isso, avançamos para a fase de exploração do material. Nela, estudamos o *corpus* da pesquisa de forma mais densa, por meio do processo de categorização, “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento [...]” (Bardin, 2021, p. 145). Nesse processo, a autora salienta que se faz necessário, ainda, a organização da categorização, o que implica três escolhas: o recorte, que diz respeito a escolha das unidades; a enumeração, na qual acontece a escolha das regras de contagem; a classificação e a agregação, quando ocorre as escolhas das categorias (Bardin, 2021).

As unidades as quais se reporta a autora, dizem respeito às unidades de registro e às unidades de contexto. A unidade de registro é a unidade de codificação e corresponde ao segmento do conteúdo considerado de base, ou seja, “consiste em relacionar a frequência da citação de alguns temas, palavras ou ideias em um texto para medir o peso relativo atribuído a um determinado assunto pelo seu autor” (Chizzotti, 2011, p. 114).

Entre as unidades de registro mais utilizadas estão: a palavra, o tema, o item e o

personagem. Nesse estudo, dentre essas diferentes possibilidades, optamos pela análise temática, a qual “consiste em descobrir os <<núcleos de sentido>> que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (Bardin, 2021, p. 131, grifos da autora). Enquanto unidade de registro, o tema é comumente utilizado para estudar as motivações de atitudes, opiniões, crenças, entre outros. A unidade de contexto, por sua vez, serve de suporte à compreensão nas unidades de registro e podem fazer referência ao contexto próximo ou longínquo. Ela é apontada por Franco (2005) como o “pano de fundo” que fornece significado às unidades de análise. A seguir, apresentamos um exemplo de como estabelecemos as unidades de contexto e de registros.

Quadro 7 – Exemplo do agrupamento das recorrências.

Participante	Mensagem na íntegra	Unidade de contexto	Unidade de registro
Profissional Priscila	Ler para as crianças todos os dias sempre fez parte da nossa rotina, não era algo que fazíamos como sendo novidade. Por que, assim... primeiro a gente sempre teve muitos livros na sala de aula.	Ler para as crianças todos os dias sempre fez parte da nossa rotina, não era algo que fazíamos como sendo novidade.	Leitura diária. Presença dos livros literários na sala de referência.
Lola	Todo dia a gente lia.	Todo dia	Leitura diária Constância da leitura
Pai de Margarida	Acho que o fato de a criança poder ler todo dia né, é extremamente importante, inclusive ela começa a pegar o gosto mesmo pela leitura.	...o fato de a criança poder ler todo dia né, é extremamente importante	Leitura diária. Importância para formar o gosto

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Salientamos que organizar os quadros por núcleos de sentido, a partir do agrupamento das recorrências nas falas dos participantes acerca do literário e a sua leitura, foi fundamental para identificação das categorias. Esse agrupamento possibilitou a definição de três categorias para orientar a análise: práticas de leitura literária na UAEL, participação familiar nas práticas de leitura literária e (des)continuidade das práticas de leitura literária pós UAEL.

Para facilitar a compreensão da relação entre os elementos da pesquisa, apresentamos um quadro que sintetiza a conexão entre a questão de pesquisa, os objetivos e as categorias. Esse quadro busca proporcionar uma visão geral da estrutura analítica adotada neste estudo.

Quadro 8 – Relação entre os elementos da pesquisa.

<b>Questão de pesquisa</b>	
As práticas de leitura literária vivenciadas pelas crianças na UAEI, tendo as famílias como partícipes, repercutem na relação delas com o literário no contexto familiar pós Educação Infantil?	
<b>Objetivo geral</b>	
Investigar a repercussão das práticas de leitura literária promovidas na Unidade Acadêmica de Educação Infantil da Universidade Federal de Campina Grande na relação de crianças egressas com os livros e a leitura no contexto familiar.	
<b>Objetivos específicos</b>	<b>Categoria</b>
1º) identificar e analisar as práticas de leitura literária promovidas pela UAEI para fomentar à formação do leitor literário	Práticas de leitura literária na UAEI
2º) averiguar como a Unidade envolve as famílias nas práticas de leitura literária e as implicações dessa participação para as crianças e familiares	Participação familiar nas práticas de leitura literária
3º) verificar se após a saída da UAEI as crianças continuam vivenciando as práticas de leitura literária no contexto familiar e quais são essas práticas.	(Des)continuidade das práticas de leitura literária pós UAEI

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Após concluir o detalhado processo de definição das categorias, com o objetivo de aprofundar a compreensão do fenômeno e organizar alguns resultados da pesquisa, passamos a trabalhar no tratamento dos dados e na interpretação dos mesmos. O processo de análise das categorias foi conduzido por meio de reflexões, inferências e interpretações, em constante interação com a teoria que embasou a pesquisa.

### 3 INFÂNCIA, LITERATURA INFANTIL E EDUCAÇÃO INFANTIL: UNIVERSOS QUE SE ENTRELACAM

*Cada criança é feita da matéria do mundo, da circulação da vida, das circunstâncias históricas e sociais, mas, ao mesmo tempo, feita de sonhos, movida por desejos e sentidos que descobre ou atribui à vida.*

(Antônio; Tavares, 2019, p.19)

Neste capítulo, tendo em vista a estreita relação entre infância e literatura infantil, buscamos, preliminarmente, situar historicamente essas duas categorias a partir da tomada de consciência da criança como sujeito com singularidades e características próprias. Logo após, apresentamos alguns discursos concebidos sobre a criança, com destaque para as contribuições da pedagogia da infância e da sociologia que têm avançado no sentido de compreendê-la de forma plural. Em seguida, discutimos a literatura infantil, evidenciando que, do mesmo modo que o conceito de infância, o conceito de literatura destinada à criança também vem sendo histórica e socialmente construído. Posteriormente, situamos a Educação Infantil como um direito da criança em complemento à ação familiar e ponderamos sobre o elo necessário entre essas duas instituições nos cuidados e educação da criança pequena. Por fim, discorreremos sobre a importância das vivências com as múltiplas linguagens nessa etapa educacional, especificamente, com a linguagem literária.

#### 3.1 Infância e Literatura Infantil: perspectiva histórica

Relacionar infância e literatura significa o reconhecimento da inserção da criança na sociedade e sua capacidade de provocar mudanças quanto à ampliação do conceito de literatura, sua produção, recepção e modos de ensinar (Amarilha, 2000). Esse reconhecimento é uma conquista recente, pois nem sempre a criança foi vista como um sujeito capaz de participar ativamente da sociedade, tampouco de modificá-la. Nesse sentido, Goldin (2012, p.59) ressalta que, “a evolução da literatura para criança deixou de ser uma literatura infantil, ou seja, uma literatura para ser ouvida e acatada (não para fazer falar), para uma literatura que busca, propicia, de diversas formas, o diálogo, a participação ativa das crianças no mundo”.

A literatura endereçada a criança, como conhecemos atualmente, percorreu um longo

caminho e sua origem está estreitamente relacionada à história da infância, uma vez que só é possível falar em literatura infantil a partir do século XVIII, quando houve o reconhecimento da criança como sujeito com características e especificidades próprias. Debus (2006) aponta que o surgimento da literatura endereçada à criança resulta de um processo iniciado no final do século XVII e está vinculado às transformações históricas e sociais, valores morais e teorias educacionais de um determinado período. Sua origem decorre da ascensão da família burguesa, da valorização da infância, organização da escola e também está associada à Pedagogia (Zilberman, 2003).

Ao retomarmos o processo histórico sobre a infância, percebemos que por um longo período, as crianças foram vistas como sujeitos passivos e associadas à negação. Sarmiento (2007) salienta que os diferentes modos de representar a infância são caracterizados mais pela negatividade do que pelos aspectos biológicos ou simbólicos. Nesse sentido, é ocupando o lugar do não-falar, não participar, não saber, isto é, da negação, que a criança é situada historicamente.

Dahlberg, Moss e Pence (2003), ao problematizarem os discursos dominantes sobre a criança e a infância, salientam que muito embora tenham sido produzidos em contextos históricos e sociais distintos, demarcam as práticas de atendimento à primeira infância. É válido ressaltar que os conceitos de criança e infância estão intricadamente ligados, pois um se imbrica no outro, desvelando crenças, ideias e estereótipos que ecoam e ressoam nas imagens que, tradicionalmente, vêm sendo imputadas a ambos, afinal, contrapondo-se a uma visão historicizadora, cultural e social, carregam a marca de uma concepção mais naturalizada, homogênea e idealizada.

Os autores apontam que um primeiro discurso dominante sobre a criança a caracteriza como reprodutora de conhecimento, identidade e cultura, situando-se numa perspectiva que a vê como um capital humano em potencial. Nessa visão, o desafio é a preparação para o ingresso no ensino formal, no qual a criança precisa adquirir conhecimentos e habilidades para que possa reproduzir o aprendido. A ideia de prepará-la para o futuro é ter em vista que ela não é considerada no presente, mas como um vir a ser, uma vez que “[...] a primeira infância é a base do progresso bem-sucedido na vida posterior. É, portanto, o início da incompletude da infância para a maturidade e para a condição humana plena da idade adulta [...] para um recurso humano economicamente produtivo (Dahlberg; Moss; Pence, 2003, p. 65). Nesse sentido, as práticas educativas desenvolvidas estimulam o individualismo e a competitividade, que são bases dos valores do capitalismo.

Outra perspectiva sobre a criança e a infância parte de uma visão romântica do ser criança e da compreensão da infância como um período de ingenuidade e pureza. Vista como

inocente, ingênua, sem moralidade e maldade, a criança deve ser protegida da corrupção do mundo. Essa concepção baseia-se na criança de Rousseau, na qual a infância é concebida como o período da inocência “[...] e a crença de que a capacidade de autorregulação e o inato da criança vão buscar a virtude, a verdade e a beleza; mas é a sociedade que corrompe a bondade com a qual todas as crianças nascem (Dahlberg; Moss; Pence, 2003, p. 66).

O terceiro discurso considera a criança como um ser natural. Alicerçada na psicologia do desenvolvimento, essa concepção, de acordo com Piaget, concebe a criança como um ser essencial, com propriedades universais, pois seu desenvolvimento é visto como um processo inato. Logo, a sua capacidade intelectual ocorre a partir dos estágios de desenvolvimento e isso acontece independente das condições sociais, ou seja, a infância é um estágio biologicamente determinado.

Há ainda a consideração da criança como suprimento do mercado de trabalho. Esse discurso é refletido a partir de sua percepção como biologicamente determinada e necessitada dos cuidados exclusivos da progenitora. Porém, com a entrada da mulher no mercado de trabalho, essa dedicação torna-se inviável, o que favorece que “as crianças pequenas adquiram uma outra construção: como um fator de suprimento do mercado de trabalho, que deve ser tratado para garantir um suprimento adequado de mão-de-obra e o uso eficiente dos recursos humanos” (Dahlberg; Moss; Pence, 2003, p. 68). A partir disso, elas passam a necessitar de cuidado alternativo, o que leva as empresas a investirem no cuidado à infância com vistas a manter uma força de trabalho estável e qualificada.

Por fim, cabe destacar a concepção da criança como co-constutora de conhecimento, identidade e cultura (Dahlberg; Moss; Pence, 2003), percepção que será retomada e discutida posteriormente.

Conforme apresentado, é possível encontrar modos diferenciados de conceber a criança, cujo reconhecimento como sujeito com características próprias só se deu a partir da descoberta do sentimento de infância. Em se tratando dos estudos sobre a infância, uma das principais referências é o historiador Philippe Ariès. No livro *A História Social da Criança e da Família* (2006), ele mostra o quanto o modo de compreender a criança sofreu alterações desde o final da Idade Média. Seu feito contribuiu fundamentalmente para o delineamento do campo teórico dos estudos da infância e, embora tenha sido bastante criticado, principalmente quanto à metodologia<sup>20</sup> utilizada, é considerado um marco mundial nos estudos da infância (Rocha,

---

<sup>20</sup> Análise de fontes iconográficas e documentos guardados, especialmente, em igrejas e percepção da história de forma linear (Abramowicz, 2018).

1998; Abramowicz, 2018). De acordo com Sarmiento (2007, p. 27), a obra de Ariès é “uma referência incontornável, a ponto de, de alguma maneira, não apenas a História da infância, mas os estudos da infância, em geral, terem sofrido, a partir dela, uma mudança de rumo significativa”.

Ariès (2006), ao analisar fontes iconográficas da época, constatou a ausência do sentimento de infância, uma vez que não encontrou características que retratassem a criança de forma real e o seu modo particular de vida. Somente no século XIII começam a aparecer imagens de crianças em forma de anjos, mas com aparência de adolescentes. Para o autor, “[...] no mundo das fórmulas românticas, e até o fim do século XIII, não existiam crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido” (Ariès, 2006, p. 18). Destarte, as crianças eram vistas como adultos em miniatura, mas assim que completavam sete anos e não mais necessitavam dos cuidados das mães e amas de leite, eram imersas na vida social, cultural e econômica dos adultos.

Nessa perspectiva, a imersão da criança na vida adulta demonstra a inexistência da infância nesse período, pois não havia separação entre crianças e adultos, já que elas se vestiam, participavam das festas e jogos sem distinção de faixa etária, bem como desfrutavam da literatura dos adultos. Cabe ressaltar que, enquanto as crianças nobres liam trechos da literatura clássica, as pertencentes à camada popular ouviam histórias de cavalaria, lendas e toda a literatura oral a que os adultos tinham acesso (Debus, 2006; Cademartori, 2010), o que demonstra uma significativa discrepância em relação à literatura ofertada às crianças de níveis socialmente divergentes.

Esse contexto começa a se modificar gradualmente em meados dos séculos XVI e XVII, quando as famílias passam a enxergar as crianças como seres frágeis e inocentes. A partir dessa tomada de consciência e do reconhecimento dessa particularidade infantil, surge o que Ariès (2006) denominou de sentimento de infância. O autor aponta a existência de dois sentimentos de infância: o primeiro apareceu no meio familiar e caracterizava-se pela “paparicação” da criança pequena, que por ser considerada ingênua, necessitava da proteção do adulto. O segundo sentimento adveio de fora do núcleo familiar e contou com a participação de moralistas e educadores, cuja preocupação concentrava-se na disciplina e nos bons costumes.

Assim, o sentimento de infância é marcado por duas atitudes em relação à criança: a de “paparicá-la” por achá-la ingênua e a de moralizá-la para manter o controle sobre ela (Kramer, 2001). A referida autora ressalta que a ideia de infância surgiu com a sociedade capitalista urbano-industrial, à medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na sua comunidade. À vista disso, constata-se que na sociedade feudal ela desempenhava um papel

produtivo igual ao do adulto, enquanto na sociedade burguesa, assim que o período da mortalidade infantil passava, a criança tornava-se alguém que necessitava de cuidados, de escola e de preparação para atuar no futuro (Kramer, 2001). É válido lembrar ainda que existia um fator de distinção na educação das crianças marcado pela condição socioeconômica, visto que enquanto a criança da classe burguesa era preparada para assumir funções de liderança, a criança desafortunada serviria como mão de obra barata.

Nesse sentido, a escolarização da criança, que até o século XVIII não era vista como necessária, passou a ser reconhecida como importante, pois era urgente “prepará-la” para enfrentar o mundo. Lajolo e Zilberman (2007) apontam a família e a escola como as duas instituições responsáveis por colaborar com a solidificação da política e ideário burgueses. Assim, além da família, a escola passava a ser qualificada como espaço de mediação entre a criança e a sociedade, além de incorporar outros papéis que reforçam a sua importância. Desde então, a formação escolar se tornou obrigatória para todas as crianças, e não apenas para as da burguesia, consolidando-se como um espaço de poder, saber e aprender. Diferente da escola medieval, que aceitava todas as crianças numa mesma sala, independente da faixa etária, a escola moderna normatizou tanto os espaços de aprendizagem, dividindo-os em salas coletivas, como também os tempos de aprender (Debus, 2006).

Para Ariès (2006), o principal aspecto que marca a diferença entre o funcionamento das escolas na idade medieval e as escolas modernas, denominadas de colégios, está na introdução da disciplina como controle sobre a criança. Cabia aos mestres discipliná-las e prepará-las para viver em sociedade. Nessa perspectiva, as crianças foram separadas dos adultos e mantidas nas escolas até estarem prontas para viver na sociedade. Aliada à família, ao mesmo tempo em que instruía as crianças, a escola também ensinava regras de convivência já prontas para serem cumpridas por uma infância cada vez mais regulada e afastada do mundo (Perroti, 1990).

Para o referido autor, à medida que a infância ganha em termos de proteção, perde sua autonomia e liberdade, uma vez que a permanência da criança na escola, alinhada ao espaço doméstico e aos valores dominantes, traz “[...] para infância a observação obrigatória de regras e padrões que obedecem a uma lógica que não é necessariamente a de seus desejos e interesses próprios, e tampouco a dos interesses gerais da sociedade [...]” (Perroti, 1990, p. 91). Logo, em nome de uma infância “reconhecida”, a criança passa a ser cada vez mais vigiada e controlada por adultos cujos valores dominantes ditam as normas e os modos de ser e de estar no mundo, ou seja, fazem prescrições para regular a vida das crianças na sociedade capitalista. Melhor dizendo, esse reconhecimento tanto pode promover as crianças coletivamente, como qualificá-la de modo negativo quando deixa claro primeiramente sua fragilidade e desproteção,

demarcando a sua condição como total dependente da orientação, prescrição e regulação adulto (Lajolo; Zilbeman, 2007).

De acordo com Aguiar (2001), a ascensão da burguesia provoca uma nova ordem sociocultural, na qual a classe emergente passa a impor seus valores. Logo, o sujeito necessitava estar apto ao exercício do trabalho de forma eficiente para fins lucrativos, o que gerou a necessidade de investimento na educação como forma de preparação da criança para a vida adulta. Nesse período, a infância passou a ser alvo de atenção e a escola moderna tanto serviu para divulgar as ideias vigentes, como para condicionar a criança a cumprir seu papel social, contexto esse em que “a literatura infantil surgiu e serviu à proposta burguesa de formar mentalidades, de impor sua ideologia” (Aguiar, 2001, p. 23). Zilbeman (2003) explica que os primeiros livros infantis só foram produzidos no final do século XVII e no decorrer do século XVIII, com o reconhecimento da infância.

A partir do momento em que a sociedade burguesa atribuiu um novo significado à infância, a criança passou a ser um foco de investimento, abrindo-se, portanto, espaço para a criação e produção de objetos industriais e culturais para ela, como os brinquedos e o livro infantil (Lajolo; Zilberman, 2007), muito embora o objetivo desses novos produtos fosse o favorecimento do capital burguês, visto que é na condição de mercadoria que a literatura infantil adentra na sociedade, pois

Numa sociedade que cresce por meio da industrialização e se moderniza em decorrência dos novos recursos tecnológicos disponíveis, a literatura infantil assume, desde o começo, a condição de mercadoria. No século XVIII, aperfeiçoa-se a tipografia e expande-se a produção de livros, facultando a proliferação dos gêneros literários, que, com ela, se adequam à situação recente. Por outro lado, porque a literatura infantil trabalha sobre a língua escrita, ela depende da capacidade de leitura das crianças, ou seja, supõe terem estas passado pelo crivo da escola (Lajolo; Zilberman, 2007, p. 17).

As autoras mostram o quanto a escola, em favor de uma pedagogia escolar voltada aos ideários burgueses, utilizava a literatura infantil como artefato para cooptar as crianças à sociedade do consumo. Além de ser um potente instrumento pedagógico que tinha por objetivo ensinar valores, comportamentos e atitudes, também contribuía para o trabalho com a linguagem escrita. Amarilha (2000) lembra ainda que, produzida em larga escala para ser objeto de instrução e consumo, a literatura é marcada pela pedagogia e, por ser endereçada à criança, traz um tom moralizante, desconsiderando a ludicidade e a fantasia, aspectos considerados, aos olhos da psicologia, importantes para o seu desenvolvimento.

Da mesma forma, Perroti (1990) destaca que a reordenação da vida social da burguesia

acarretou a redefinição das relações entre categorias socioculturais (diversidade/uniformidade) e políticas (autonomia/control) e provocou efeitos na infância. Nesse sentido, as crianças e os jovens, ao serem confinados nas instituições educacionais, passam a ser impedidos de se relacionar de forma mais direta com a sociedade, submetendo-se assim, ainda que involuntariamente, às atividades propostas pela classe dominante. Valendo-se de sua condição etária, os adultos são os responsáveis por definir e impor regras de convivência, organizar o trabalho e as estratégias de condução das ações junto às crianças, atitudes que raramente coincidem com os interesses não pragmáticos revelados pela infância.

Nesse contexto, a leitura, ao invés de ser vinculada ao mundo, ao lugar de liberdade e cultura, é vista como utilitária e pragmática, relacionada à esfera de produção. Nesse viés, é oferecida à infância “não em função de seus interesses mais abrangentes [...] como por exemplo a apropriação, a compreensão, a participação do e no mundo, mas em função de interesses imediatistas, pragmáticos, produtivos incrustados nas instituições especializadas e por elas definidos” (Perroti, 1990, p. 94). O uso da literatura, em decorrência desses propósitos, comprometeu o seu reconhecimento como arte, caracterizando-a mais como um instrumento de ensino com uma função didático-pedagógica.

Nessa perspectiva, Cademartori (2010, p. 24) aponta que a literatura infantil com caráter formador originou-se e vinculou-se, desde o seu nascimento, aos objetivos pedagógicos, criando uma “tensão entre o saber da obra literária (que diz “apresento o mundo assim”) e o ideal da pedagogia (que diz “o mundo deveria ser assim”). Essa tensão é o grande desafio da obra destinada ao público infantil”, pois quando não solucionada, pode abalar o seu próprio estatuto literário.

Assim, o caráter pedagógico e pragmático atribuído à literatura infantil compromete, desde a sua origem, a sua real função (Palo; Oliveira, 2006). Por consequência, ao invés de levar às crianças a pensarem, refletirem sobre a realidade, questionarem-se sobre si mesmas e sobre o mundo, relacionando-se de modo afetivo e responsável nele, a literatura é utilizada para apresentar o mundo às crianças conforme os interesses dominantes. Assim, a função didático-pedagógica se solidificou, comprometendo a produção e a forma de enxergar o texto literário.

Sob essa ótica, insta destacar as primeiras obras voltadas para as crianças que foram publicadas na Europa no início do século XVIII, merecendo destaque os contos de fadas de Charles Perrault e as adaptações de romances de aventuras, como os clássicos *Robinson Crusóé* (1719), de Daniel Defoe, e *Viagens de Gulliver* (1726), de Jonathan Swift. Já no século XIX, os irmãos Grimm editam a coleção de contos de fadas que, devido ao grande sucesso junto ao público infantil, passam a ser sinônimo de literatura para crianças (Lajolo; Zilberman, 2007;

Cademartori, 2010; Aguiar, 2001; Coelho, 2000).

A partir daí, há uma definição mais apropriada dos tipos de livros que mais agradavam esse público. Primeiro, destacam-se as histórias fantásticas, como as de Hans Christian Andersen nos seus *Contos* (1833), Lewis Carroll, em *Alice no país das maravilhas* (1863), Collodi, em *Pinóquio* (1883), e James Barrie, em *Peter Pan* (1911). Depois, as histórias de aventuras comandadas por jovens corajosos, a exemplo de Mark Twain, em *As aventuras de Tom Sawyer* (1876), e Robert Louis Stevenson, em *A ilha do tesouro* (1882). E por último, as histórias que evitam recorrer a acontecimentos fantásticos, mas tomam a vida como motivadora de ação e interesse, conforme acontece com a Condessa de Ségur, em *As meninas exemplares* (1857), e Louise M. Allcott, em *Mulherzinhas* (1869) (Lajolo; Zilberman, 2007).

No Brasil, a literatura infantil começa a circular no final do século XIX, na transição da Monarquia para a República, difundindo a mesma concepção de sua origem. Inicialmente, foram importados os textos tradicionais e, com eles, a mesma perspectiva didática, isto é, mantendo a associação da literatura aos valores dominantes. Desse modo, a literatura infantil também foi utilizada como instrumento para difundir os preceitos morais e comportamentais e para doutrinar as crianças. Com o processo de urbanização, surgiu um público que necessitava ser instruído, tendo em vista o consumo dos novos produtos culturais, e a escola passou a desempenhar um importante papel na transformação da sociedade rural em urbana (Zilberman, 2003; Aguiar, 2001).

A despeito disso, Aguiar (2001) resume o percurso do livro para a criança no Brasil em quatro etapas: i) vai do final do século XIX aos anos 1920, época em que as primeiras manifestações da literatura infantil ainda eram marcadas pelos moldes da Europa, ou melhor, traziam uma perspectiva pedagogizante e ideológica; ii) abrange o período de 1920-1940, no qual a literatura é marcada pelo trabalho de Monteiro Lobato; iii) começa no final dos anos 1940 e vai até quase 1970, em que os autores da época passam a recriar textos seguindo o modelo lobateano; e, por fim, a etapa iv), que compreende o período de 1970 e 1980, época em que a literatura começa a trilhar um novo caminho.

Sendo assim, é possível compreender que a primeira etapa desse percurso é dada a partir da Proclamação da República e com o processo de urbanização, quando surge na sociedade brasileira um público desejoso por consumir os novos produtos culturais. Nessa etapa, a escola passa a desempenhar um papel importante, de transformar a sociedade rural em urbana, e as obras infantis têm como característica incentivar a adoção de valores patrióticos, integrando-se aos esforços de se instituir uma cultura nacional.

Nessa época, circulavam as obras estrangeiras traduzidas e adaptadas por Figueiredo

Pimentel e Carlos Jansen, pioneiros em trazer a literatura infantil para o Brasil, como os *Contos seletos das mil e uma noites* (1882), *Robinson Crusóé* (1885), *Viagens de Gulliver* (1888), *As aventuras do celeberrimo Barão de Münchhausen* (1891), *Contos para filhos e netos* (1894) e *D. Quixote de la Mancha* (1901). Além deles, os clássicos dos irmãos Grimm, Perrault e Andersen divulgados nos *Contos da Carochinha* (1894), nas *Histórias da avozinha* (1896) e nas *Histórias da baratinha* (1896). Vale lembrar que, como essas obras foram produzidas para as crianças europeias, as adaptações e traduções apresentavam problemas tanto linguísticos, por distanciarem-se do português, como também no tocante à visão de mundo, gerando problemas de identidade cultural (Becker, 2001).

A segunda etapa destacada por Aguiar (2001) abrange o período de 1920-1940. A literatura infantil nesse período foi marcada pelo trabalho de Monteiro Lobato, o primeiro escritor brasileiro a ter o interesse em produzir algo que realmente fosse destinado para o público infantil. É a partir de Lobato que surge, no Brasil, uma nova perspectiva para a produção de textos direcionados à criança.

Corroborando a perspectiva apresentada por Aguiar, com relação a Monteiro Lobato, Parreiras (2009) salienta que quando ele lança a obra *A menina do narizinho arrebitado*, em 1920, inaugura-se, no Brasil, o nascimento de uma literatura infantil comprometida com o imaginário e o lúdico. Uma literatura em prosa, voltada para os temas nacionais, as tradições folclóricas e culturais, utilizando uma linguagem lúdica e com uma abordagem contemporânea. Segundo a autora, com Lobato aprendemos que

[...] as crianças podem e devem conhecer a diversidade dos povos. Do nosso país e do mundo. Ele nos trouxe as muitas línguas que falamos. Os mitos, as fábulas, as lendas, as misturas, as comidas, as histórias. Desde as histórias clássicas e mitológicas, até às manifestações folclóricas nacionais. O hibridismo que nos faz brasileiros. E humanos! Ele nos mostrou a sabedoria dos mais velhos... e a imaginação e a fantasia dos mais novos. E a força da palavra escrita. Os tempos do passado, do presente, do futuro. Ele deu voz à criança, com razão e o desejo peculiares a ela (Parreiras, 2009, p. 97).

Este momento, de fato no Brasil, é um marco extremamente relevante, haja visto que as crianças começam a ser pensadas como sujeitos capazes de imaginar, fantasiar o mundo ao seu redor, para melhor conhecê-lo. Destarte, o surgimento de uma literatura específica, comprometida com esse propósito, institui um novo tempo e um novo olhar sobre a criança brasileira.

A terceira etapa, por sua vez, é enfatizada pelo avanço conquistado por Lobato. Nesse período, a literatura para a criança sofre um retrocesso no tocante à criatividade, visto que os

autores criaram textos seguindo o modelo lobateano, mas sem valorizar, como ele, as diversas culturas e linguagens do povo brasileiro, nem tampouco exercerem o seu papel crítico e inventivo (Aguilar, 2001).

Conforme a mesma autora, no final dessa década, a produção infantil começa a trilhar um novo caminho, embora esse só venha a se efetivar na década de 1970, uma época de aceleradas transformações no país. Nesse cenário, a produção literária para a criança tem um significativo aumento, tanto ao se tratar do crescimento de novos autores, quanto de títulos à disposição do público infantil. O livro passou a ser um privilégio e as crianças a serem vistas como consumidoras em potencial, impulsionando essa produção, que ganha em termos de qualidade gráfica e estética, uma vez que as obras publicadas permitem mostrar a percepção de mundo e as experiências de vida pelas próprias crianças.

Além disso, tem-se ainda a produção de obras sem compromisso algum com o leitor infantil e com a infância, trazendo uma perspectiva predominantemente pedagogizante, com a qual a criança não se identifica. Na década de 1980, a produção de livros para a criança tornou-se especializada e passou a enfatizar temas como o cotidiano infantil. Os contos de fadas modernos passaram a denunciar o que acontecia na sociedade, ou seja, os problemas sociais e econômicos como a pobreza, a injustiça e a marginalização (Aguilar, 2001). Essa última etapa é vista por Coelho (2000b) como o “boom” da literatura infantil/juvenil. De acordo com a autora,

Desvinculada de quaisquer compromissos pedagógicos (e mesmo insurgindo-se contra o “direcionismo didático” que predominara nos anos anteriores), a nova literatura infantil/juvenil obedece às novas palavras de ordem: criatividade, consciência da linguagem e consciência crítica. Palavras que emanam de uma nova concepção de mundo: o homem entendido como “ser histórico e criador de cultura” (sendo a infância seu estágio fundamental); a palavra descoberta como “poder nomeador” do Real (com a conseqüente exigência de experimentalismo formal); o saber ou o conhecimento entendidos como “prática da liberdade” (Paulo Freire) e, conseqüentemente, a valorização do espírito questionador, lúdico, irreverente e, sobretudo, bem humorado (que desafia as certezas e os paradigmas de comportamento, defendidos pela Tradição) (Coelho, 2000b, p.130, grifos da autora).

Assim, o avanço da produção literária nessa época, tanto em quantidade, quanto em qualidade, é muito significativo, especialmente por tentar deixar para trás o caráter didático-pedagógico predominante na época, passando a considerar a criança um ser capaz de pensar, criar, imaginar e questionar o mundo do seu jeito. Nesse sentido, Coelho (2000b) aponta que nesse período surgiram obras e autores que são até hoje consagrados pelo modo criativo com o qual produziam para o público infantil. Dentre eles, sobressaem-se Ruth Rocha; Ana Maria

Machado, Eva Furnari, Mary e Eliardo França; Lygia Bojunga Nunes, Sylvia Orthof, entre outros.

A autora também assinala que na mesma época, um dos aspectos importantes da nova literatura é justamente a fusão de linguagens, ritmos e perspectivas apresentadas no livro infantil, com destaque para a linguagem visual, que se constitui como um importante mediador entre a criança e o mundo, favorecendo uma relação de prazer, descobertas e conhecimentos. Nesse processo, realidade e imaginação adquirem igual importância e abrem possibilidades para um olhar crítico e questionador sobre o mundo (Coelho, 2000b).

No final do século XX, consolidou-se, portanto, a importância da literatura infantil para a formação leitora da criança pequena. Porém, devido aos desafios enfrentados para promover uma educação de qualidade, o Brasil ainda estava longe de se constituir como um país de leitores (Cademartori, 2010). A autora aponta ainda que a escola e a literatura infantil mudaram em termos conceituais e funcionais. Logo, não eram as mesmas da década de 1980. Sob esse viés, é válido destacar que, de fato, ocorreram muitas mudanças ao longo desses últimos anos, de modo que a escola e a literatura infantil já não poderiam ser as mesmas, assim como a criança e a infância. Nesse sentido, cabe lembrar que a infância é

[...] produto da invenção da escola, de mudanças na família, das condições de vida na sociedade, dos jogos e passatempo inventados para ela, das relações das crianças com adultos e com outras crianças. Mas ela resulta também de tudo que se tem pensado, discutido e escrito ou produzido sobre e para as crianças: as ideias pedagógicas, as reflexões filosóficas, os livros de etiqueta, as pinturas, as esculturas, as fotografias, [...] o brincar e os brinquedos. (Dornelles; Bujes, 2012, p, 14).

À vista disso, destacamos que a infância é uma invenção das sociedades e, para cada uma, em diferentes épocas, é marcada por seus próprios sinais, o que a caracteriza como sendo uma construção social. Outro aspecto para o qual as autoras chamam a atenção diz respeito aos discursos produzidos em torno da criança e da infância, o “papel constitutivo da linguagem nas práticas de construção subjetiva [...] e a função reguladora da cultura” (Dornelles; Bujes, 2012, p. 19). Isso significa que a linguagem é um dispositivo de poder que produz efeitos de verdade, o modo como as palavras são enunciadas e interpretadas produz sentidos que regulam os interesses das crianças e a forma delas agirem no contexto cultural. Assim, o que é dito, produzido e concebido sobre elas reflete de modo significativo nas ações dos adultos e, conseqüentemente, nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições às quais cabe educá-las.

### 3.2 Crianças, infâncias e a literatura infantil na contemporaneidade

É importante destacar o quanto os estudos contemporâneos, como os da Pedagogia da Infância (Rocha, 1998, 2016) e os Novos Estudos Sociais da Criança (Sarmiento, 2004, 2007; Corsaro, 2011), têm avançado no sentido de compreender as crianças de forma plural. Esses campos teóricos as concebem como sujeitos históricos e de direitos, como produtoras de cultura e protagonistas de suas próprias histórias de vida, pela capacidade que têm de ler o mundo, de falar, indagar e emitir seus pontos de vista a partir das suas percepções e escolhas. Nesse sentido, é considerada parte da família, mas possui seus próprios interesses, que podem ser diferentes dos de seus pais/responsáveis e de outros adultos. Destarte, a infância é vista como um componente da estrutura social, tão importante quanto os outros estágios da vida (Dahlberg; Moss; Pence, 2003).

Corroborando essa perspectiva, na qual a infância aparece como um componente da estrutura social, Jens Qvortrup (2010) aponta a coexistência de duas noções de infância que, embora não sejam contrárias, são muito diferentes. Todavia, reflete sobre a infância como um período e como uma categoria estrutural. Para esse autor,

se, por um lado, a infância enquanto período é uma fase transitória para que cada criança se torne um adulto, por outro, enquanto categoria estrutural, a infância não pode nunca se transformar em algo diferente e menos ainda em idade adulta. No entanto, é absolutamente significativo falar sobre a transição da infância de um período histórico para outro (Qvortrup, 2010, p. 638).

Isso significa dizer que quando a criança cresce e se torna adulta, a infância para ela chega ao fim, mas a infância enquanto categoria social do tipo geracional não vai desaparecer da estrutura social, pois continuará existindo e estará pronta para receber outras crianças. Nesse viés, sendo uma categoria permanente, assim como outras, a infância é construída a partir de diversos parâmetros sociais, econômicos, históricos, culturais, entre outros (Qvortrup, 2010).

Desse modo, é possível compreender que as crianças são extremamente capazes de participar, de forma ativa, da vida social e cultural. Sarmiento (2007) destaca que as crianças, enquanto sujeitos sociais, estão inseridas em diferentes contextos de estratificação social, como classe social, etnia, raça, gênero e região geográfica. Essa diversidade de espaços sociais contribui para profundas diferenças entre as infâncias, reconhecendo assim a existência de múltiplas infâncias. Considerar a multiplicidade de infâncias significa, portanto, compreender as crianças em suas singularidades, seus modos de invenção, criação e significação do mundo, valorizando seus potenciais, sem desconsiderar os contextos e tempos em que vivem.

Rocha (2004) complementa essa ideia salientando que

[...] as crianças não vivem a infância de forma homogênea ou uniforme em nenhum dos seus aspectos: econômico, social ou cultural. Se podemos concordar que o que identifica a criança é o fato de se constituir num ser humano de pouca idade, podemos também afirmar que a forma como ela vive este momento será determinada por condições sociais, por tempos e espaços sociais próximos de cada contexto. A infância como categoria social não é única e estável, sofre permanentes mudanças relacionadas com a inserção concreta da criança na história e no meio social. Esse processo resulta em permanentes transformações também no âmbito conceitual e nas ideias que a sociedade constrói acerca da responsabilidade sobre a inserção de novos sujeitos (Rocha, 2004, p. 15).

Dito isto, compreendemos que as crianças, em seus múltiplos contextos e modos de vida, significam o mundo de diferentes formas a partir de suas vivências, das relações que estabelecem com os seus pares e com os adultos, e ainda do que têm oportunidades de experimentar no convívio social. No entanto, é necessário ampliar o olhar sobre elas, e esses estudos vêm impulsionando essa ampliação através de discussões e pesquisas que colocam as crianças como protagonistas de suas próprias histórias e consideram seus modos de ser, além de respeitarem seus interesses e suas diversas formas de comunicação e manifestação, valorizando, por fim, as suas vozes/verbalizações.

Desse modo, as crianças não podem mais ser vistas de modo aleatório, e nem tampouco de maneira única, mas de forma plural, situadas histórica e culturalmente. Como diz Kramer (2011), as crianças são marcadas por contradições das sociedades em que vivem. Por isso, elas têm o poder de imaginar, fantasiar e criar; como cidadãs, são produtoras de cultura e também nela são produzidas, visto que têm “um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem” (Kramer, 2011, p. 101).

Ao se reportar à produção de cultura na infância, Debus (2006) salienta que, nos últimos anos, um dos aspectos que mais têm merecido atenção por parte dos estudiosos dedicados à infância diz respeito, justamente, às crianças como produtoras de cultura e não como simples receptoras de uma cultura produzida para elas. Nesse sentido, é fundamental considerar a criança como um sujeito de direitos, possuidora de características próprias, capaz de desempenhar de forma ativa seu papel na sociedade, pois é a partir das interações sociais que estabelece com as pessoas e com os objetos culturais que ela produz cultura, como os adultos também fazem (Corsaro, 2011).

No tocante às culturas infantis, o autor aponta ainda que estas são produzidas mediante as *reproduções interpretativas* realizadas pelas crianças. Essa expressão está ligada à socialização, que na perspectiva sociológica não diz respeito apenas à adaptação e internalização dos conhecimentos e habilidades que os adultos ensinam às crianças, mas trata-

se de “[...] um processo de apropriação, reinvenção e reprodução”, aspecto baseado no reconhecimento da “importância da atividade coletiva e conjunta” (Corsaro, 2011, p. 31).

Desse modo, as crianças, ao se relacionarem com seus pais e com os adultos, se apropriam da cultura, mas não como meras receptoras, uma vez que a partir da brincadeira também criam, produzem novas histórias e significam as coisas de outros modos. Nesse sentido, é natural que as crianças encontrem novas formas de reelaborar as práticas culturais existentes. Porém, para que possamos compreender as culturas infantis, é preciso considerar as condições sociais nas quais as crianças vivem, em suas formas de interagir e, conseqüentemente, em seus modos de fazer e significar suas ações e descobertas. Assim, se faz necessário conhecer as crianças, o que implica desdobramentos na prática pedagógica que, associada aos conhecimentos sobre os contextos educativos, pode permitir um redimensionamento crítico das orientações e das práticas educativo-pedagógicas dirigidas a elas (Rocha, 2011).

Conforme destacado, as concepções acerca da criança e da infância vêm, ao longo do tempo, passando por diversas transformações, suscitando outros sentimentos e atitudes em relação a elas. Corroboramos com Alessi (2014), quando aponta que por um lado avançamos ao construir a ideia de infância, mas por outro, permanece o desafio do reconhecimento de que ela é plural, múltipla e está em contínuo processo de construção. Nesse ínterim, retomando a relação entre a infância e a literatura infantil, é válido ressaltar que, do mesmo modo que o conceito de infância vem sendo histórica e socialmente construído, a literatura destinada à criança também teve “de se adaptar a essas metamorfoses na busca de diálogos mais amplos” (Gregorin Filho, 2010, p. 34). Peter Hunt (2010), um dos principais críticos de literatura infantil e juvenil da contemporaneidade, evidencia que, sendo o conceito de infância instável, a literatura definida para ela também é. Para ele, ao falarmos de infância e de literatura infantil, “lidamos com duas definições muito “abertas” e “variáveis” (Hunt, 2010, p. 95, grifos do autor).

Nesse seguimento, chama a atenção para o cuidado necessário ao se tratar da interpretação de um livro assim que ele é publicado e, posteriormente, quando realizada em períodos e contextos sociais distintos, justamente porque a concepção de infância se modifica e isso pode ser refletido nos textos. Como exemplo, aponta *A história de Pedro Coelho*, de Beatrix Potter<sup>21</sup>, que ao ser reeditada, em 1987, na Grã-Bretanha, teve alterado o texto original, publicado e reilustrado por muitos anos nos Estados Unidos. As ilustrações, que antes eram representadas em aquarela, foram substituídas por fotografias, a linguagem foi simplificada e a

---

<sup>21</sup> Autora inglesa que inovou em suas histórias, ao apresentar animais com características humanas como principais personagens, ilustrados em delicadas aquarelas. Potter também fez modificações no formato físico dos livros, diminuiu o tamanho das páginas, com vistas a facilitar o manuseio deles pelas crianças (Zimmermann, 2008).

brincadeira da morte, por exemplo, removida da narrativa. Segundo Hunt (2010, p, 95), “a adaptação de textos, a remontagem de contos de fadas, a reescrita e/ou reilustração dos livros de Beatrix Potter são exemplos das maneiras como a cultura do livro toma decisões sobre a infância, e em diversos sentidos, a cria ou a destrói”.

Peter Hunt nos faz refletir a respeito do porquê da adaptação, da simplificação da linguagem e da remoção de temas tão importantes e presentes na vida da criança. Cabe, por isso, questionar: qual a concepção de infância nesse contexto, visto que a forma como a sociedade enxerga a infância define o modo de tratar a criança. Logo, é o adulto quem determina o que é “melhor” para a infância. Ao exemplificar o que ocorreu com a *História de Pedro o Coelho*, Hunt (2010) chama a atenção para o que pode acontecer com a literatura infantil, quando há adaptação e reconto de obras clássicas voltadas para as crianças. Com o pretexto de favorecer o entendimento delas sobre a história, bem como de protegê-las de tensões e dissabores da vida real, há o empobrecimento ou simplificação da linguagem, como se isso fosse favorecer a sua compreensão. A criança, nesse sentido, é vista como um sujeito incapaz e incompleto, ou melhor, por ser criança, não possui competências para compreender o mundo. É necessário, antes, produzir um texto mais simples, muitas vezes, com demasiadas explicações, para que esse leitor possa entendê-lo. Também é preciso protegê-lo, afastando-o de temas que possam causar-lhes conflitos e constrangimentos, a exemplo da morte, separação, entre outros.

Percebe-se, nitidamente, que há uma desqualificação do sujeito criança, quando na realidade ela é um ser ativo e potente e, por meio da interação e mediação com os outros sujeitos mais experientes, tem condições de enfrentar os variados temas que lhe forem apresentados. Por isso, dialogar com as crianças sobre temas envolvendo questões de gênero, raça, etnia, sexualidade, identidade, entre outros, significa lhes oportunizar ter consciência do mundo real, por meio da fantasia e ficção. Portanto, não é simplificando a linguagem e nem “poupando-a” de enfrentar a realidade que se preservará a criança de passar por constrangimentos e decepções, afinal, ela faz parte desta. Como bem ressaltam Carvalho e Baroukh (2018), a criança vive as contradições humanas tanto quanto os adultos, portanto, tem sentimentos negativos, sentimentos de sofrimento, de medo e incerteza. Assim, os que convivem com ela experimentam sua forma intensa de se relacionar, de se emocionar e, posteriormente, a complexidade de seus afetos. Desse modo, não existem assuntos que não possam ser abordados nos livros dedicados a ela, mas existem, sim, formas de abordá-los, escrevê-los e compartilhá-los.

De acordo com Hunt (2010),

[...] em estágios diferentes, as crianças terão atitudes variadas em relação à morte, ao medo, ao sexo, a perspectivas, ao egocentrismo, à causalidade etc. Serão mais abertas ao pensamento radical e aos modos de entender os textos; serão mais flexíveis em suas percepções de texto. E, como a brincadeira é um elemento natural de seu perfil, verão a linguagem como outra área para exploração lúdica (Hunt, 2010, p. 91-92).

Dessa maneira, a criança percebe o mundo de forma diferente do adulto e é por meio da brincadeira que se relaciona com os outros e com os elementos culturais, além de expressar seus sentimentos e desempenhar papéis diversos. A brincadeira ainda proporciona a apropriação dos universos material e simbólico. Nesse sentido, a literatura infantil, por abordar temas do interesse das crianças, de forma lúdica e criativa, apresenta-se como uma interessante possibilidade para fomentar experiências de diversão, prazer e fantasia tão necessárias a elas. As vivências lúdicas na infância incluem o acesso ao encantamento e ao prazer possibilitados pela literatura infantil. Uma literatura que necessita de cuidados quando se trata de sua definição, pois como sugere Hunt (2010), não há uma única maneira de concebê-la, posto que sua concepção parte da compreensão do que se entende por infância, e conforme já mencionado, sendo o conceito de infância instável, é impossível também pensar numa única forma de considerar a literatura infantil.

Apesar disso, o autor ressalta que a definimos de acordo com os nossos propósitos: “a literatura infantil, por mais inquietante que seja, pode ser definida de maneira correta como: livros lidos por; especialmente adequados para; ou especialmente satisfatórios para membros do grupo hoje definido como crianças” (Hunt, 2010, p. 96).

Ainda de acordo com o autor,

Definir literatura infantil pode parecer uma demarcação de território, mas apenas na medida em que o objeto necessita de alguma delimitação para ser manejável. No entanto, a despeito da instabilidade da infância, o livro pode ser definido em termos de leitor implícito. A partir de uma leitura cuidadosa, ficará claro a quem o livro se destina: quer o livro esteja totalmente do lado da criança, quer favoreça o desenvolvimento dela ou a tenha como alvo (Hunt, 2010, p. 100).

As considerações de Hunt apontam para a necessidade de uma leitura criteriosa dos livros, uma vez que é possível perceber se o texto foi escrito para as crianças e, a partir do seu reconhecimento enquanto sujeitos, notar que estas são diferentes dos adultos afinal, elas possuem especificidades e características próprias, mas não são menos capazes que eles. Vale ressaltar que os livros são produções culturais e, como tal, seus textos são discursos que projetam uma concepção de mundo, uma ideologia. Portanto, “nenhum livro é ideologicamente

inocente [...] a mensagem moral é muito mais sutil que as marcas superficiais do texto e das imagens” (Colomer, 2007, p. 133-134).

Posto isto, é oportuno ter clareza de que a literatura infantil não é simplesmente destinada ao entretenimento, uma vez que não é neutra, mas carregada de ideologia, crenças e valores, a partir da visão de mundo de quem a produz. Queiroz (2012), quando reflete sobre as pessoas que produzem a literatura infantil, destaca a existência de dois grupos distintos: aquelas que escrevem textos repletos de preconceitos e com receitas a serem seguidas; e as que trabalham pela infância que ainda habita nelas, por isso, são capazes de propiciar um texto literário para as crianças. Logo, é significativo que se tenha uma leitura crítica, na qual se indague e se problematize se de fato *aquela* livro é uma obra voltada para os interesses da criança, e ainda se abre possibilidades de ela refletir, de adquirir novos conhecimentos e ampliar sua bagagem cultural, favorecendo, assim, a reelaboração de suas ideias sobre o mundo.

Segundo Cademartori (2010), o ponto crucial quando se trata da literatura infantil é justamente o adjetivo que determina o seu público, pois a literatura como substantivo não predetermina o destinatário, basta apenas que este demonstre interesse por ela. Já a literatura adjetivada, como no caso da literatura infantil, torna a literatura particularizada, em função do público a quem se destina, ou seja, a criança. Nesse caso, o texto “é escrito para a criança e para ser lido por ela. Porém, é escrito, empresariado, divulgado e comprado pelo adulto. A especificidade do gênero vem dessa assimetria [...]” (Cademartori, 2010, p. 22). Por esse viés, é o adulto que detém o poder sobre a criança que, subordinada a ele, é totalmente dependente em termos físico, moral, intelectual, afetivo e financeiro.

Essa relação de forças e de poder manifestada na literatura infantil também é destacada por Palo e Oliveira (2006), para quem a obra, justamente por ser escrita por um adulto, é que determinará a linguagem a ser utilizada, os temas que serão abordados e os objetivos com aquela produção, a partir do que se acha ser o “melhor” para a criança, que nem sempre é o que realmente deveria ser. Sendo assim, não podemos esquecer de que estamos falando de um processo “em que um destinador (adulto) se dirige a um destinatário (criança) com o intuito de expressar, por meio de sua “lente” única de destinador, a “leitura” que faz da sociedade e/ou do mundo” (Gregorin Filho, 2010, p. 35).

Andruetto (2012), em seu livro *Por uma literatura sem adjetivos*, questiona a categorização da literatura como infantil ou juvenil, pois acredita ser aí onde exatamente reside o problema. A dificuldade de um texto agradar à criança ou ao jovem

Não provém tanto de sua adaptabilidade a um destinatário, mas da sua qualidade, e porque quando falamos de escrita de qualquer tema ou gênero o

substantivo é sempre mais importante do que o adjetivo. [...] De tudo o que tem a ver com a escrita, a especificidade de destino é o que mais exige o olhar alerta, pois é justamente ali que mais se aninam as razões morais, políticas e de mercado (Andruetto, 2012, p. 61).

Conforme a autora, é importante pensarmos sobre a forma como as obras são escritas e a quem elas se destinam, uma vez que é necessário agradar a ambos os públicos, ou seja, crianças e jovens. Já Reyes (2012), ao refletir sobre a relação que fazem quando atrelam o seu nome à produção de temas juvenis, se pergunta se existem temas juvenis. Para ela, ao escrever, não há uma certeza quanto a que público vai tocar. Nas suas palavras, “a cada novo livro, em uma experiência inédita, nunca se pode assegurar para que tipo de leitor será” (Reyes, 2012, p. 39). Desse modo, compreendemos que é possível proporcionar uma experiência estética significativa com a diversidade de textos que, mesmo tendo como destinatário o público juvenil, pode agradar à criança também, bem como diverti-la e encantá-la, assim como aos adultos.

Aguiar (2001) observa que o adjetivo que especifica a literatura para a criança não diminui o seu valor estético e nem tampouco a sua qualidade textual. Isso quer dizer que qualquer perspectiva adotada a respeito da concepção de literatura infantil deve ter como parâmetro a possibilidade de que o leitor se identifique com o texto. No entanto, para Coelho (2000), a literatura infantil, como uma linguagem plurissignificativa, permite variadas interpretações, pois como toda linguagem expressa alguma experiência humana, é difícil defini-la com exatidão.

Porém, antes de qualquer concepção preestabelecida, a literatura infantil é literatura, “ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização” (Coelho, 2000, p. 27). Como podemos ver, não há uma única definição de literatura infantil, mas é preciso entender que ela “é diferente, mas não menor que as outras. Suas características singulares exigem uma poética singular” (Hunt, 2010, p. 37).

Do mesmo modo, Cademartori (2010) traz algumas considerações sobre a literatura infantil que, segundo ela, caracteriza-se pela forma de endereçamento do texto ao leitor, respeitando a sua faixa etária. Por isso, os elementos de sua composição necessitam considerar o nível de competência do leitor e o texto precisa buscar atender seus interesses e respeitar suas potencialidades. Logo, sua estrutura quanto às linguagens visual e verbal carece adequações às experiências das crianças e os temas abordados precisam corresponder às expectativas delas, bem como superá-las, pois um texto redundante, que fala o que já se sabe, pouco tem a contribuir com as experiências infantis.

A autora ainda aponta que em algumas obras há subversão do uso da linguagem, do sonho e da fantasia, ou seja, o *nonsense* se instaura como subversão do mundo racional. Por essa razão, as obras infantis que respeitam a criança são aquelas nas quais os textos permitem ao leitor a atribuição de sentidos ao que lê, portanto, uma literatura infantil de boa qualidade é aquela que estimula a criança a viver uma aventura com a linguagem e seus efeitos.

Nessa perspectiva, destacamos o pensamento do poeta Bartolomeu Campos de Queirós (2009) quando, ao refletir sobre as peculiaridades da infância, e buscando relacioná-las às características da literatura infantil, salienta que a infância está embasada na liberdade, na espontaneidade, na afetividade e na fantasia, características que, para ele, também constituem a construção literária. Por isso, vê a proximidade entre os dois universos, o da criança e o da literatura, e defende ainda a importância da promoção do acesso ao texto literário, que é essencial para a aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Em concordância com o poeta, depreendemos que é indispensável o acesso da criança à linguagem literária e à presença da literatura infantil em todos os espaços por onde circula a infância, sobretudo nas instituições de Educação Infantil, onde as crianças têm as primeiras experiências educativas fora do ambiente familiar. Sendo assim, no próximo tópico, discutiremos sobre a Educação Infantil como um direito da criança em complemento à ação da família e como ambas instituições são fundamentais para a formação integral da criança.

### 3.3 Escola e família na formação integral da criança na Educação Infantil

A Educação Infantil, ao longo de sua trajetória, vem passando por expressivas mudanças, sobretudo no tocante a sua função, à expansão do atendimento e práticas pedagógicas. Essas mudanças decorrem das transformações sofridas pela sociedade, cuja forma de enxergar a criança vem se modificando a partir do reconhecimento da infância (Kramer (2001); Bujes (2001); Oliveira (2011)). Neste tópico, iremos compreender o processo de mudanças percebidas historicamente, proveniente das questões sociais e de comportamento desde a década de 30 na Europa e nos Estados Unidos, até as mudanças políticas que ocorreram no Brasil. Para proporcionar uma melhor clareza, ressaltamos alguns marcos conceituais predominantes em cada época da nossa sociedade em relação à história da Educação Infantil.

O surgimento de instituições educativas destinadas à criança foi reflexo direto das grandes transformações sociais, políticas e econômicas ocorridas na Europa, no século XVIII, durante a Revolução Industrial, e está associado à inserção da mulher no mercado de trabalho.

Durante muito tempo, a responsabilidade de educar as crianças era atribuída à família ou ao grupo social do qual a criança fazia parte, pois não existia instituição para esse fim. No entanto, com o processo de urbanização e industrialização e o trabalho assumido pelas mulheres fora do lar, as mães não dispunham mais de tempo para cuidar dos filhos, o que gerou a necessidade de um lugar de guarda e cuidados para as crianças. A partir dessa demanda, surgiram as primeiras creches europeias (Bujes, 2001).

Kramer (2001) destaca que o reconhecimento da educação pré-escolar se deu na Europa e nos Estados Unidos durante a depressão econômica dos anos 1930. Em virtude da ausência de pais e mães de seus contextos familiares, devido ao combate durante a segunda Guerra Mundial e a jornada de trabalho, surgiu um novo impulso para a valorização do atendimento à criança tornando necessário prestar-lhe assistência em seus aspectos sociais e emocionais, o que fez com que a pré-escola ganhasse importância.

Ao descrever a história do atendimento à infância no Brasil, a autora destaca que esta caracterizou-se pelo abandono, seguido do atendimento através da iniciativa privada (entidades religiosas), assistência e saúde (médicos higienistas e filantropia/caridade), até chegar à esfera educacional (Kramer, 2011). Segundo Oliveira (2011), o atendimento a crianças em instituições como creches e parques infantis era praticamente inexistente até meados do século XIX e antes da Proclamação da República, eram percebidas apenas iniciativas isoladas de proteção à infância.

No final do século XIX, surgiu a ideia de jardim da infância, o que marcou os primeiros passos da história da Educação Infantil no país. Nos anos de 1875 e 1877, foram criados, tanto em São Paulo como no Rio de Janeiro, os primeiros jardins de infância<sup>22</sup>, voltados ao atendimento das crianças de classes sociais mais favorecidas (Oliveira, 2011). A primeira creche brasileira foi inaugurada no Rio de Janeiro, no ano de 1899, com o propósito de atender os filhos dos operários. Nessa época, também se fundou o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, em decorrência da preocupação com a saúde pública.

Nesse sentido, tanto a creche quanto a pré-escola adentram no cenário brasileiro com a função de assistir às crianças das classes menos favorecidas. Vale destacar que os acontecimentos seguintes, de uma maneira geral, marcaram novos debates com vistas a ampliar e melhorar o atendimento à criança. As creches foram se multiplicando, com o objetivo de

---

<sup>22</sup> Os jardins de infância eram inspirados nas escolas de Froebel e atendiam as crianças da elite, a partir dos três anos de vida. As atividades desenvolvidas eram voltadas para as artes, para o desenvolvimento físico, jardinagem e a linguagem, evidenciando o caráter educativo. Já as creches atendiam às crianças das mulheres operárias e o trabalho era voltado apenas para o cuidado e proteção, numa perspectiva assistencialista, cuja preocupação concentrava-se na saúde, higiene e alimentação (Oliveira, 2011).

sanar, principalmente, os problemas sanitários, ao qual serviam como instituições de higienização e cuidados (Oliveira, 2011). Kramer (2001) ressalta que, mesmo com uma história de mais de cem anos, é no século XX, na década de 1980, que a Educação Infantil alcança outra significação.

Essa significação é decorrente da crescente urbanização e do fato de que a intensa participação da mulher no mercado de trabalho e a pressão dos movimentos sociais na luta por creches contribuíram para que o sistema de atendimento educativo para a criança fosse expandido. A reivindicação por creches e pré-escolas desvinculadas da assistência social e a crítica à educação compensatória que estava sendo desenvolvida na pré-escola favoreceu uma mudança importante. Esse período representa um marco na história da educação da criança brasileira, tendo em vista a criação de leis e normativas, como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, de 1990, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN, de 1996, que reconhecem a criança como sujeito de direitos, garantindo-lhe o direito à Educação Infantil.

A Constituição Federal de 1988 inclui as creches e pré-escolas no sistema educacional como a primeira etapa da Educação Básica, cabendo ao Estado assegurar às crianças de zero a seis anos o atendimento nessas instituições (Brasil, 1988, art. 208, inciso IV). Por sua vez, o ECA, em seu art. 54, inciso IV, ratifica esse direito quando aponta que “é dever do Estado assegurar [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (Brasil, 1990). Já a LDBN, Lei n.º 9.394/96, em seu art. 29, afirma que “a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até os seis anos<sup>23</sup>, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996).

A partir desses marcos legais, consolidam-se mudanças significativas quanto ao papel do Estado e da sociedade no atendimento à criança e, ao mesmo tempo, asseguram-se os direitos das crianças, bem como destina-se a elas, e não às famílias trabalhadoras, o direito de acesso às instituições de Educação Infantil.

Assim, é possível certificar que diferente do que ocorreu no passado, independente da classe social, todas as crianças têm o direito de frequentar os espaços de Educação Infantil, e não apenas os filhos das mulheres trabalhadoras de classes populares. As creches, local de

---

<sup>23</sup> A aprovação da Lei n.º 11.274 de 6, de fevereiro de 2006, altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ampliando a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. As crianças de seis anos foram deslocadas da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental (Brasil, 2006).

guarda das crianças, por sua vez, se tornaram espaços de educação coletiva, gerenciados pelo Estado no âmbito das secretarias municipais de educação. Perante essa nova realidade, a criança tem o direito à educação pública e o objetivo da Educação Infantil é promover o seu desenvolvimento integral em complemento à ação da família.

Corsino (2009) aponta que as mudanças ocorridas na sociedade têm conferido à Educação Infantil um relevante papel na vida das crianças, pois passou a fazer parte do seu processo de socialização, em complemento à ação da família. Essas mudanças dizem respeito à

Generalização do trabalho feminino, partilha de responsabilidades pela educação e cuidados dos filhos, diferentes configurações familiares (famílias monoparentais e recompostas, casais homossexuais etc.), novas formas de exercício e vínculo de trabalho, redução das taxas de fecundidade, condições diversas da vida urbana, necessidade dos adultos de um tempo para si, entre outros fatores (Corsino, 2009, p. 3).

A partir dessas transformações, muitas crianças pequenas passaram a frequentar a creche e a pré-escola e terem o seu cotidiano regulado por essas instituições, e a família deixou de ser a única responsável pela socialização da criança, cuja entrada na escola acontece cada vez mais cedo. Socialização é concebida aqui como “um processo recíproco produzido pelo indivíduo nas suas interações sociais, sejam elas micro ou macrosociais” e ocorre ao longo da vida dos sujeitos, enquanto eles estão participando da sociedade (Albuquerque, 2018, p. 32-33).

Conforme Dowbor (2008), o processo de socialização é dividido em duas fases: *primária* e *secundária*. A socialização primária é a de responsabilidade total da família, pois é nela que a criança tem suas primeiras interações sociais. Comumente, a socialização no meio familiar é a mais importante para a criança, em decorrência do estabelecimento dos vínculos afetivos com a mãe; dos cuidados na fase inicial de vida, que são fundamentais para a sua constituição como pessoa; além das experiências diversificadas e vivenciadas no ambiente familiar, que favorecem a construção de sua identidade.

Após os cuidados familiares, a socialização secundária acontece na escola (Dowbor, 2008). Desse modo, a Educação Infantil se constitui como um lugar importante para a criança, um espaço de socialização, de convivência coletiva, de interação e trocas entre criança-criança e crianças-adultos; é ainda um espaço de construção de identidade e subjetividade, de inserção social e cultural. Um lugar onde “a humanização das relações entre crianças e adultos nos espaços de interação é um aspecto privilegiado na construção da autonomia e do respeito” (Nunes, 2009, p. 46).

Sabe-se ainda que a entrada na escola representa para a criança, pais e professores, um

momento muito especial e, ao mesmo tempo, “difícil”. Utilizamos esse termo por constatar a ansiedade, expectativas, dúvidas e tensões dos pais em relação ao processo de acolhimento e aprendizagem das crianças, além da incerteza na confiança dos profissionais que, até então, são desconhecidos. Já para a criança, deixar o contexto familiar onde tem o carinho, o afeto e a atenção dos pais e familiares só para ela, e passar a frequentar um outro ambiente com pessoas nunca vistas por ela, pode ser um processo difícil.

Quanto aos professores, estes também vivenciam seus momentos de expectativas, tanto em relação ao encontro com as crianças, pela ansiedade em conhecê-las, como também com as famílias, com quem deverá estabelecer o diálogo e construir uma relação de confiança desde esse momento.

A esse respeito, Silva (2014), salienta que compartilhar a educação com as famílias tem se constituído como um desafio, tanto do ponto de vista conceitual, como político e prático. E, nesse compartilhamento, considera a confiança como uma das dimensões importantes para a construção de experiências proporcionadas às crianças em seus ambientes escolar e familiar. A autora destaca também que, na realidade brasileira, mas não somente nela, os estudos sobre as relações entre Educação Infantil e famílias ainda são incipientes, porém, têm buscado uma aproximação com os sentidos e significados atribuídos pelos atores adultos no compartilhamento do cuidado e da educação das crianças entre essas duas instituições. Nesse sentido, é preciso compreender o quão importante é a relação família e escola desde o início da vida escolar da criança, uma relação que é inerente à própria especificidade do trabalho desenvolvido na Educação Infantil e reveladora dos desafios cotidianos, marcados pela complexidade e assimetria manifestadas pelas expectativas de cada um dos envolvidos (Sambramo, 2006, 2009).

Oliveira (2012), ao analisar como são construídas as relações entre duas creches públicas e as famílias, destaca que a ideia de cuidado e de educação permeia essa constituição cotidiana dos atores sociais. O caráter polissêmico dos termos *cuidar* e *educar* contribui, de forma significativa, para que aconteçam desencontros entre as concepções das famílias e das educadoras infantis acerca do conteúdo e do formato das ações cotidianas junto às crianças. A mesma autora também ressalta a importância do entrecruzamento das expectativas das famílias e das educadoras sobre o ato educativo na creche, uma vez que contribuirão para a configuração de uma perspectiva de educação para as crianças. Isso se dará a partir das tensões e do diálogo que emergirão durante o desenvolvimento da ação dos docentes com as crianças no cotidiano.

Nessa perspectiva, a tríade criança, família e instituição se constitui em uma teia de relações na qual os fios a serem tecidos envolvem os afetos, os sentimentos, os saberes

familiares, os saberes docentes e os significados atribuídos pelos atores sociais às experiências cotidianas de seus relacionamentos. O desenho dessa trama adere aos contornos das concepções sobre a educação e o cuidado das crianças em espaços coletivos, que esses atores desenvolvem nessa relação (Macêdo, 2005).

Conforme Bondioli e Mantovani (1998), a relação entre a família e a creche é analisada sob dois pontos de vista: o *afetivo* e o *ideológico*. No primeiro, a ação das famílias em matricular seus filhos na creche significa superar o temor da separação, assim como enfrentar o ciúme advindo da comparação com outras pessoas de referência, e ainda aceitar a autonomia desenvolvida pelos filhos. No segundo aspecto, o ideológico, a relação entre a família e a creche se configura como um confronto entre os modos diferentes de se pensar a criança, as suas necessidades e as estratégias para ajudá-la a crescer. Pode-se dizer que essa rede de relações sociais é significativa e, ao mesmo tempo, constitutiva das ações pedagógicas desenvolvidas com as crianças, assim como de todos os componentes da tríade que se educam mutuamente nela.

Todavia, Sarmiento (2018, p. 48) considera que a criança “vive entre-lugares, em dois cenários principais - família e a escola” e sinaliza a necessidade de que, antes de refletir sobre família/casa e professores/escola, é necessário compreender quem é essa criança, como ela é concebida por esses adultos, para depois entender a relação delas com os adultos, nesses entre-lugares. Para a autora, as mudanças sociais ocorridas nas últimas décadas impactaram não só a vida das crianças, mas também das famílias e da escola. As crianças saem cada vez mais novas do seio da família para frequentar as instituições educativas e esse fato traz implicações socioemocionais para elas e para os adultos, e em se tratando de família essa realidade se mostra multifacetada “nos seus propósitos, no seu tempo de interação, nos seus espaços de intervenção e na sua composição [...], afinal, não é mais possível hoje analisar as famílias atendendo a um padrão comum, temos que ter um dispositivo de análise que leve em conta a diversidade das mesmas” (Sarmiento, 2018, p. 53).

Considerar tais premissas e compreender que a família, como uma instituição histórica e social, vem se transformando ao longo do tempo, é de suma importância. Ainda que se mantenha a ideia predominante de um modelo universal de família, constituída por pai, mãe, filhos e avós, essa realidade vem sendo modificada pela existência de uma diversidade de configurações familiares. Por essa razão, de acordo com Barbosa (2009), é necessário que escola se proponha a acolher as

diferentes formas que as configurações familiares adquirem na contemporaneidade e [a] participação das famílias em diferentes instâncias. A

educação infantil inicia sua relação com as famílias antes mesmo da relação com as crianças, pois são aquelas as que primeiro chegam à escola demandando o atendimento para seus filhos. Desse modo, as creches e pré-escolas precisam demonstrar sua disponibilidade e interesse em apresentarem-se para a sociedade, tanto atendendo aqueles que solicitam seus serviços, quanto mostrando, através de diferentes estratégias, suas ações educacionais para a comunidade, tornando-se assim conhecidas e respeitadas (Barbosa, 2009, p. 34).

Sendo assim, quando se trata da presença e participação da família no cotidiano das crianças, é fundamental acolhê-las, independente das suas características, e necessário considerar os diversos contextos em que vivem. Não há como ignorar os contextos socioeconômicos e culturais diversos, nos quais as infâncias vivenciadas pelas crianças assumem diferentes contornos, conforme as características próprias de cada família e de cada sociedade (Sarmiento, 2018).

É importante, também, reconhecer que as relações que se estabelecem são complexas e não estão isentas de tensões e desafios, pois a Educação Infantil se trata de um universo que abarca as crianças, suas famílias e a comunidade educativa, na qual cada uma tem uma maneira de pensar e de agir (Sambramo, 2009). Em virtude disso, é essencial estabelecer, por meio do diálogo, uma relação de confiança baseada no respeito e na ética, com vistas à ampliação de uma atitude responsiva e respeitosa para com o outro.

Cabe mencionar, ainda, que ambas as instituições têm responsabilidades diferentes a desempenhar. A escola, como um espaço formal de vida coletiva, tem por finalidade cuidar e educar de forma indissociável a criança, enquanto os professores devem, intencionalmente, planejar, promover e mediar as propostas significativas de aprendizagem que levem em consideração as necessidades, os interesses e o bem-estar das crianças.

No tocante à família, compete a elas acompanhar e participar do cotidiano da instituição, buscando dialogar com as crianças e seus professores sobre o que acontece na rotina escolar, quais propostas e/ou projetos estão sendo desenvolvidos e como podem interagir e contribuir com o processo de ensino. Nesse contexto, é fundamental que conheçam a proposta pedagógica da instituição, o modo de acompanhamento e avaliação da aprendizagem das crianças e, assim, será possível compreender e significar o seu papel e o da instituição na educação das crianças.

Sobre esse aspecto, o Parecer CNB/CEB nº 20/2009 destaca que ao organizarem o seu projeto pedagógico e o plano de ensino, as instituições de Educação Infantil necessitam garantir espaços e tempos para dialogar com as famílias, integrando-as no projeto curricular pensado para os seus filhos. Desse modo, as famílias não apenas devem conhecer a proposta pedagógica, como também fazer parte de sua construção.

É válido ressaltar também que, embora as atribuições sejam diferentes para a família e a escola, uma não se caracteriza antagônica à outra. Ao contrário, elas se complementam e são fundamentais para pensar em propostas que respeitem as crianças e que levem em conta os seus interesses, necessidades e especificidades, contribuindo para a sua formação integral. Como bem colocam Edwards, Gandini e Forman (1999),

As ideias e habilidades que as famílias trazem à escola e, ainda mais importante, o intercâmbio de ideias entre pais e professores, favorecem o desenvolvimento de um novo modelo de educação e ajudam os professores a ver a participação das famílias não como uma ameaça, mas como um elemento intrínseco de companheirismo e como a integração de diferentes conhecimentos (Edwards; Gandini; Forman, 1999, p. 110).

Nesse sentido, os professores e demais profissionais das instituições precisam se articular com as famílias, considerando-as como importantes parceiras na educação e cuidados da criança, com vistas a garantir-lhe uma experiência rica durante sua passagem por essa etapa educacional. De tal modo, as experiências significativas são mediadas pelo conhecimento de mundo, de jogos, de brincadeiras e vida em grupo, além da exploração das diferentes linguagens, possibilitando o seu desenvolvimento global, por meio de uma atuação intencional.

Mediante tais considerações, destacamos a participação<sup>24</sup> da família na formação do leitor literário e sua atuação mediadora no processo que antecede à dos professores, principalmente porque é na família que a criança estabelece suas primeiras relações com o mundo. No entanto, não ignoramos o fato de que muitas famílias, por motivos diversos, podem não aproximar à criança da linguagem literária, cabendo essa função à escola. Nesse sentido, defendemos a importância das múltiplas linguagens na Educação Infantil, especialmente, a linguagem literária, aspecto que será abordado a seguir.

### 3.3.1 A linguagem literária na Educação Infantil: o que preconizam os documentos legais?

Se por um lado a família tem papel essencial na formação da criança, conforme discutido anteriormente, por outro, é nas instituições de Educação Infantil que esse processo é ampliado e sistematizado por meio de práticas pedagógicas intencionais. Tais práticas são fundamentadas em documentos legais que orientam o currículo e as ações educativas voltadas ao desenvolvimento integral das crianças.

---

<sup>24</sup> A participação e mediação familiar na formação leitora da criança será retomada e discutida no capítulo seguinte.

Neste contexto, destaca-se a importância da linguagem literária como uma das principais formas de expressão, comunicação e construção de sentido no universo infantil. A literatura, além de promover o prazer estético e o encantamento, é reconhecida como potente na mediação das experiências da criança com o mundo, sendo valorizada nos principais documentos que regem a Educação Infantil no Brasil.

Desde a Constituição de 1988, conforme já foi apontado, as crianças têm o direito à Educação Infantil, cujo objetivo é a promoção do seu desenvolvimento integral em complemento à ação familiar. Além dos documentos legais que garantem esse direito, outros documentos foram instituídos pelo Ministério da Educação – MEC, com o foco no currículo e nas orientações das práticas pedagógicas a serem desenvolvidas nas creches e pré-escolas, dentre os quais destacamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil-DCNEI (2010) e a Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil- BNCC-EI (2017).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil apontam a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, ofertada em creches e pré-escolas, espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educativos públicos ou privados cujo objetivo é educar e cuidar da criança de 0 a 5 anos de idade, de maneira indissociável, em jornada integral ou parcial, durante o período diurno, sob a regulação e supervisão dos órgãos competentes (Brasil, 2010).

As DCNEI ratificam o que é garantido na legislação, ou seja, que a criança tem o direito à Educação Infantil igualitária e de qualidade, independentemente de classe social, cor, religião, localidade, entre outros. Nelas, a criança é concebida como um sujeito histórico e de direitos que, por meio das interações e brincadeiras, “constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, explora, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (Brasil, 2010, p. 12). É por meio do brincar, portanto, que a criança estabelece relações com os objetos, com os outros e com o mundo, e por meio das experiências concretas de que participa, vai se apropriando da cultura, dos símbolos e do significado das coisas e, ao seu modo, reelabora esse espaço. Por isso, as interações e a brincadeira são destacadas nas DCNEI como eixos estruturantes das propostas educativas e das práticas vivenciadas pelas crianças.

A Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil – BNCC-EI<sup>25</sup> (Brasil, 2017),

---

<sup>25</sup> A BNCC-EI é uma política pública curricular cuja construção se deu através de articulações políticas num campo de disputas de poder e interesses econômicos, e seu surgimento é permeado por tensões e disputas políticas. A Base foi apresentada como uma estratégia necessária para a melhoria da aprendizagem das crianças. Quando estava sendo formulada, entidades acadêmicas reagiram à proposta apresentada pelo Governo Federal, realizando debates, elaborando posicionamentos críticos a respeito do documento. Mesmo com todas as críticas, o governo deu

por sua vez, também parte das interações e brincadeiras para explicar como deve ser o trabalho desenvolvido nas instituições, a fim de que sejam garantidos os seis direitos de aprendizagem à criança, a saber: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Esses direitos são fundamentados nos princípios éticos, políticos e estéticos explicitados nas DCNEI e se constituem como base para que os campos de experiências<sup>26</sup> sejam estruturados e, sobretudo, vividos pelas crianças nas interações que realizam e das quais participam com outras crianças e adultos (Brasil, 2017).

Todos os documentos citados até aqui apontam as interações como norma fundamental para o desenvolvimento das crianças, visto que as relações que elas estabelecem com os adultos e com os seus pares, por meio do diálogo, da troca de ideias, do compartilhamento de experiências, possibilitam que se constituam como pessoas e ampliem seus conhecimentos sobre si, sobre o outro e o mundo.

Vigotski (2007) destaca o papel das relações sociais para o desenvolvimento psicológico ao afirmar que todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem primeiro no nível social, e depois, no nível individual. Para o autor, “desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são retratadas através do prisma do ambiente da criança” (Vigotski, 2007, p. 19-20). Ou seja, desde que nasce a criança é inserida num ambiente histórico e cultural e, a partir das interações que estabelece, vai se apropriando ativamente da cultura, reelaborando-a e atribuindo significados as suas experiências. Essa participação na cultura dá-se, principalmente, por intermédio do brincar, uma das principais marcas da infância, momento em que a criança está descobrindo o mundo, criando e vivenciando diversas experiências de vida.

Nunes e Kramer (2013) enfatizam que na interação social as dimensões cognitivas e afetivas são indissociáveis, pois quando as crianças interagem, ao mesmo tempo em que aprendem e se transformam, elas também transformam. Como sujeitos ativos, participam da realidade, interferindo nela. Suas ações são maneiras de reelaborar e recriar o mundo e, nesse processo, é fundamental considerar as condições sociais nas quais vivem, como interagem e

---

prosseguimento à construção da Base, que até a sua homologação, em dezembro de 2017, passou por três versões. Portanto, se constitui como um documento normativo que define um conjunto de aprendizagens que os estudantes precisam desenvolver ao longo de sua trajetória na Educação Básica.

<sup>26</sup> Na BNCC-EI os Campos de Experiências constituem-se como forma de organização curricular na Educação Infantil e estão nomeados da seguinte forma: O eu, o outro e nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Esses campos se fundamentam em seis direitos de aprendizagem e devem ser considerados e respeitados nas vivências oportunizadas às crianças nas instituições de Educação Infantil.

também como dão sentido aos seus fazeres (Sarmiento; Pinto, 1997).

Cabe ressaltar que nesse processo a linguagem é crucial, tendo em vista o papel que desempenha na vida de qualquer ser humano. De acordo com Vigotski (2000; 2007), o sujeito se constitui pela linguagem na relação com o outro e com os artefatos culturais. A linguagem permite, ainda, a interação e a comunicação e cria bases para a emergência de processos simbólicos, pelos quais se dão a significação, a organização e a regulação da atividade humana. Ela “é, antes de tudo, um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão” (Vigotski, 2000, p. 11).

Entendemos, assim, que as interações das crianças com o outro e com os objetos são fundamentais para que aprendam sobre as culturas e as formas de ser, estar, conhecer, participar e transformar o mundo. É por meio da relação com os sujeitos mais experientes, portanto, que as crianças internalizam e se apropriam de funções importantes para a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento, dentre elas a fala, o pensamento e comportamentos (Vigotski, 2000).

Constata-se, ainda, que é por meio da linguagem que construímos nossa história, “somos capazes de imprimir sentidos que, por serem provisórios, refletem a essencial transitoriedade da própria vida e da nossa existência histórica” (Jobim; Souza, 2008, p. 18-19). É na linguagem que interagimos, nos relacionamos e adentramos na cultura. Afinal, esse código constitui o sujeito, mas também “se renova a cada ato enunciativo, num duplo movimento de reflexão do mundo, de conservação e criação que o coloca, desde muito cedo - num lugar ativo de produção de algo novo e único, na cultura e da cultura” (Corsino, 2013, p. 153).

Bordini e Aguiar (1988) também salientam a importância da linguagem para o homem, pois é por meio dela que ele se reconhece como humano. Porém, existe uma condição prévia para que a linguagem se manifeste, pois “é preciso haver um grupo humano, no qual o sujeito se confronte com um conjunto e se perceba como indivíduo. Assim, compreendemos que é na convivência social que nascem as linguagens, conforme as necessidades de intercâmbio” (Bordini; Aguiar, 1988, p. 9).

As autoras apontam que dentre as diversas formas de expressão e comunicação utilizadas pelo homem, a verbal é a mais utilizada, no entanto, há uma multiplicidade de linguagens pelas quais o ser humano pode se expressar. Quando se trata das crianças pequenas, principalmente as da Educação Infantil, essa comunicação ou forma de expressão pode se dar através de diversas linguagens, visto que além da verbal, elas se expressam por meio das linguagens gestual, corporal, plástica, gráfica, escrita, entre outras. Logo, utilizamos o uso das expressões “múltiplas” ou “diferentes” linguagens.

Nesse sentido, Gobbi (2014) fala sobre a importância de serem criados, nas instituições

que atendem crianças pequenas, espaços para que as manifestações infantis estejam presentes e sejam compreendidas em sua inteireza, e não apenas conduzidas pelas linguagens verbal e escrita, desconsiderando as demais formas da criança se expressar. Conforme a autora, as manifestações artísticas devem estar presentes no cotidiano das crianças, o que envolve o compromisso de todos, pois trata-se de um ato político e poético.

Para além disso, as DCNEI (2010) evidenciam o currículo na Educação Infantil como um

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2010, p. 12).

Assim, o documento aponta a importância do universo cultural e artístico para o desenvolvimento da criança e traz orientações para que as propostas pedagógicas desenvolvidas nas instituições garantam o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens. Desse modo, tais propostas devem promover experiências que

Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical.

Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e o convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos.

Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura (Brasil, 2010, p. 25-26).

Conforme destacam as Diretrizes, as instituições devem garantir que as diferentes linguagens, gêneros e formas de expressão sejam vivenciadas pelas crianças de maneira integrada e contextualizada. Além de promover vivências de forma planejada e intencional, devem proporcionar a elas aprendizagens significativas, corroborando para que ampliem sua forma de perceber o mundo. Em sendo assim, cabe às instituições reconhecerem a importância dessas linguagens para o desenvolvimento das crianças e esse reconhecimento representa diversas possibilidades para envolvê-las no universo da imaginação, da ludicidade, da fantasia e da experiência estética.

Com relação ao universo estético, este também é abordado nas DCNEI como um dos

princípios que norteiam as práticas na Educação Infantil, somado aos princípios éticos e políticos. Esse universo diz respeito “à sensibilidade, à criatividade, à ludicidade e à liberdade de expressão presentes nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (Brasil, 2010, p. 16).

Nessa direção, Osteto (2021) ressalta que pensar nas dimensões da sensibilidade e da estética nas propostas da Educação Infantil não tem a ver apenas com o ensino de arte, no fazer arte, no seu conhecimento ou apreciação, pois o estético não pode ser reduzido à cultura artística, mas vai além de qualquer conteúdo artístico e “[...] está relacionado aos modos de ser e estar no mundo/com o mundo, às maneiras como afetamos e somos afetados pelo mundo, a natureza, a arte, a cultura, a sociedade” (Ostetto, 2021, p. 43-44).

As crianças têm suas próprias ideias, impressões e formas de interpretar as produções artísticas. Baseadas nas experiências, elas conhecem, agem, refletem, se sensibilizam, elaborando, assim, novos sentidos à arte. Dessa forma, quanto mais experiências estéticas puderem vivenciar, mais possibilidades terão de ampliar seus modos de ver, perceber, observar e elevar seu potencial de criação e criticidade de compreender o mundo, bem como de expressar seu modo de pensar de diversas formas.

Borba e Goulart (2007) salientam a dança, a música, o teatro, a literatura, as artes visuais e plásticas como formas criadas pelo homem para se expressar e dialogar com o mundo. As autoras ainda apontam a necessidade da reflexão sobre a inclusão da dimensão artístico-cultural na formação de crianças e adolescentes, não apenas a partir das questões relativas ao acesso e à apropriação da produção existente, mas também na organização da escola como espaço de criação estética. Compreender, portanto, o significado de arte como um artifício que não se reduz a um mero recurso ou pretexto para ensinar conteúdos, mas se constitui como experiência estética e humana, que é essencial. De acordo com as autoras,

A importância da criação estética na formação humana configura a função da escola de garantir o acesso às diferentes formas de linguagens e de promover, por meio do fazer estético, a apropriação pelas crianças de múltiplas formas de comunicação e de compreensão do mundo e de si mesmas. [...] Diferentes formas de expressão como desenho, pintura, dança, canto, teatro, modelagem, literatura (prosa e poesia), entre outras, encontram-se presentes nos espaços de educação infantil (ainda que muitas vezes de forma reduzida e pouco significativa), nas casas e nos demais espaços frequentados pelas crianças. E por que estão presentes? Porque são formas de expressão da vida, da realidade variada em que vivemos (Borba; Goulart, 2007, p. 52).

Entre as diferentes formas de expressão desenvolvidas no contexto da Educação Infantil, destacamos a literatura infantil, linguagem artística muito atrativa, sobretudo, pelo jogo lúdico, característico da infância, uma fase na qual a brincadeira é, para a criança, a sua principal

atividade (Amarilha, 1997). Como modalidade artística, através de um tratamento criativo, lúdico e estético, a literatura infantil ainda “provoca deleite e traz um trabalho poético com as palavras, com as figuras de linguagem e com as imagens” (Parreiras, 2009, p. 22), favorecendo o enriquecimento e ampliação das experiências infantis e, principalmente, a sua formação humana. Segundo Arena (2010),

A formação humana, alinhavada pelas relações histórico-culturais, encontra na literatura, sobretudo na infantil, uma das mais ricas manifestações culturais, pelas quais a criança-aluno cria, recria e se apropria da cultura humana, com imaginação e razão indissociáveis. As vozes do outro cultural e histórico, presentes na literatura infantil, ampliam e transcendem a experiência do pequeno leitor [...] (Arena, 2010, p.33).

Compreendemos, portanto, a necessidade de as crianças conviverem, desde cedo, com objetos culturais, dentre estes, os livros de literatura infantil, para que se apropriem progressivamente das características que demarquem sua humanização, pois, por meio da literatura infantil, são refletidas situações emocionais, curiosidades, fantasias, que motivam a criança a expressar, de forma lúdica, o que está se passando no seu interior, seus medos, anseios, desejos e sua criatividade. Ao apreciar uma história, ela mergulha no mundo imaginário e vai se projetando nas cenas e nos personagens, baseada no que conhece, ao mesmo tempo em que vai ampliando esse conhecimento.

A imaginação abre caminhos para a ludicidade presente na literatura infantil, exatamente pelos elementos lúdicos que possui. A ludicidade proporcionada pelas histórias contribui para o desenvolvimento das capacidades de abstrair e simbolizar, muitas vezes auxiliando a criança na resolução ou amenização de conflitos que ela poderá estar vivenciando, bem como na elevação de sua autoestima. É importante termos consciência de que o campo imaginário só pode ser aguçado a partir das experiências vividas, pois conforme afirma Vigotski (2018),

[...] a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela (Vigotski, 2018, p. 24).

Isso quer dizer que, para que a imaginação seja aguçada, é necessária, antes de tudo, a experiência, pois nem a criança nem o adulto imagina e/ou cria algo do nada, mas a partir das experiências vivenciadas. Dessa forma, os caminhos trilhados pela criança precisam ser atravessados por experiências ricas para que tenham mais possibilidades de imaginar, tendo em vista que a imaginação se origina a partir do acúmulo dessas experiências (Vigotski, 2018).

Para o leitor da Educação Infantil, “[...] que lida com os enunciados concretos, cheios de vida da literatura infantil, e que desenvolve, com isso, sua imaginação, vital e necessária, quanto mais intensa for essa apropriação, mais imaginação desenvolverá” (Arena, 2010, p. 31).

Ainda com relação ao campo imaginativo, Reyes (2010) ressalta que

Saber que a imaginação nos permite ser outras pessoas e nós mesmos, descobrir que podemos pensar, nomear, sonhar, encontrar, comover e decifrar a nós mesmos desse grande texto escrito a tantas vozes por uma infinidade de autores ao longo da história, é o que dá sentido à experiência literária como expressão de nossa “humanidade comum” (Reyes, 2010, p. 15, grifos da autora).

Sendo assim, promover o contato da criança desde cedo com a arte literária é indispensável, pois quanto mais se instiga a sua imaginação e curiosidade, mais possibilidades ela terá para enfrentar os desafios que venham a surgir em seu cotidiano.

Cabe lembrar que os documentos oficiais que norteiam a organização curricular para a Educação Infantil, como os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil- (2006), Critérios para um Atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (2009), além das DCNEI (2010) e da BNCC-EI (2017), já mencionados ao longo desse trabalho, apontam encaminhamentos para que a literatura infantil faça parte do cotidiano das crianças nas instituições que as atendem.

Os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil têm como objetivo contribuir para a implementação democrática de políticas públicas para crianças de 0 a 6 anos e servem como referência para a organização e o funcionamento dos sistemas de ensino nesta etapa educativa. O documento enfatiza a importância do trabalho com as diversas linguagens, destacando que, antes mesmo de se expressarem verbalmente, bebês e crianças interagem por meio do corpo, dos gestos, do faz-de-conta, entre outras formas de expressão. Nesse contexto, professores e demais profissionais da Educação Infantil devem proporcionar experiências diversificadas para que as crianças possam se expressar, brincar, imaginar, fantasiar, e a leitura de histórias é citada como uma das atividades essenciais a ser realizada cotidianamente com elas (Brasil, 2006).

No documento Critérios para um Atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças, está afirmado que todas as crianças têm o direito de desenvolver a curiosidade e a imaginação, ouvir e contar histórias, e ter acesso livre aos livros literários, mesmo que ainda não leiam de forma convencional. O documento defende ainda que as crianças têm o direito de acessar a produção cultural da humanidade. Nesse sentido, assim como os brinquedos, os livros são de extrema importância para a promoção do desenvolvimento e a ampliação dos conhecimentos das crianças (Brasil, 2009).

A BNCC-EI também realça a necessidade de que na Educação Infantil sejam promovidas experiências nas quais as crianças falem e escutem para potencializar sua participação na cultura oral, pois é a partir da escuta das histórias, na sua participação em conversas, “nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens, que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social” (Brasil, 2017, p. 42).

Especificamente no Campo de Experiências – Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação, destaca que

As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros (Brasil, 2017, p. 42).

Compreendemos, por fim, que a literatura infantil enriquece as experiências física, emocional, psíquica e linguística das crianças, ampliando suas capacidades mentais e sua formação humana. O convívio significativo com o literário desde cedo é primordial para estimular o exercício da mente, a percepção do real em seus muitos significados, assim como a consciência de si em relação ao outro e a leitura do mundo, além de promover o conhecimento da língua, fatores que, por si sós, já deveriam nos convencer do quão importante e necessário é que a literatura infantil integre as vivências da criança desde cedo.

Ressaltamos, assim, a importância desses documentos para que seja garantido o direito das crianças ao acesso e ao convívio com a literatura infantil, além do desenvolvimento de práticas que ampliem suas potencialidades leitoras. No entanto, é importante manter o olhar atento e crítico para ir além do que está posto nos citados documentos, pois sabemos que muitas vezes ficamos presos aos objetivos a serem alcançados e deixamos de lado o que é mais importante: possibilitar à criança vivenciar significativas experiências através da fantasia, emoção e sensibilidade que caracterizam a linguagem literária.

Essa linguagem, de acordo com Costa (2007), é uma combinação textual do inconsciente, da reprodução do real e da arte da palavra, isto é, uma composição estética que promove ao leitor a compreensão da realidade, concebida pelo universo mágico da leitura e seus recursos linguísticos. O texto literário apresenta a língua com uma sensibilidade estética, remetendo às mais variadas temáticas, reais ou irrealis, com argumentos sólidos e coerentes, e faz uso da escrita imaginativa, sustentada em uma realidade paralela, da inventividade e da

representação da vida humana.

Desse modo, consideramos essencial a leitura de literatura infantil com e pelas crianças, pois dentre os muitos benefícios já apontados, ela ainda possibilita: a promoção de experiências significativas que as auxiliam a serem mais felizes; a ampliação progressiva da compreensão do mundo, ao vivenciarem situações diversas de diálogo e acolhimento em torno dos livros e das histórias; o enriquecimento da sensibilidade, da percepção e personalidade; o enriquecimento das experiências físicas, emocionais, psíquicas e linguísticas, ampliando as capacidades mentais e a formação da identidade leitora das crianças (Giroto; Souza, 2016; Mello, 2016).

No tocante à formação da identidade leitora na Educação Infantil, esta é construída a partir do convívio da criança, desde cedo, com a literatura. É por meio do contato significativo com os textos literários que ela vai aos poucos se apropriando da cultura escrita e dos protocolos de leitura de livros e de literatura. De acordo com Mello (2016, p. 44), os “livros são a fonte da aptidão humana que se constitui no ato de ler como prazer estético, como fruição do texto, como sedução pela palavra”.

O interesse pelos livros e o desejo de querer lê-los são ações que são aprendidas por meio das experiências proporcionadas aos sujeitos. Ninguém nasce sabendo ou gostando de ler, mas é a partir do contato significativo e partilhado com os livros que é possível aprender. Assim, quanto maior for o acesso da criança aos livros de literatura infantil, mais é possível que aflore seu desejo por eles e a capacidade de compreendê-los e interpretá-los.

É importante enfatizar que o livro “só é literatura se a função estética se sobressair à função pedagógica, pois somente o prazer derivado do texto literário, além de proporcionar ao leitor a capacidade de sonhar e imaginar, o emancipa” (Bulamarque; Martins; Araújo, 2011, p. 80). Nessa direção, é preciso possibilitar à criança o acesso aos livros para que ela possa familiarizar-se com esse objeto cultural e com o ato de ler. Salientamos, que nesse processo de formação do leitor literário, o mediador de leitura, seja na instituição de Educação Infantil ou fora dela, deve considerar as especificidades do leitor criança (Arena, 2010).

Assim, para formar o leitor de literatura infantil, é essencial promover práticas significativas de leitura literária, práticas estas, que precisam ser vivenciadas tanto na escola quanto no contexto familiar, uma vez que a educação e cuidados da criança devem ser compartilhados com a família.

## 4 A LEITURA LITERÁRIA COM E PELA CRIANÇA: A PARTILHA DOS LIVROS NA ESCOLA E NA FAMÍLIA

*Precisamos de histórias, de poemas e de toda a literatura possível na escola, não para sublinhar ideias principais, mas para favorecer uma educação sentimental. Não para identificar a moral da história, ensinamentos e valores, mas para emprendermos essa antiga tarefa do “conhece-te a ti mesmo” e “conheça os demais”.*  
(Yolanda Reyes, 2012, p. 28)

Este capítulo trata da leitura literária com e pela criança da Educação Infantil, considerando que as práticas voltadas a ela devem ser concretizadas de forma planejada e intencional e que o seu modo de ler precisa ser reconhecido, pois mesmo que ainda não leia de modo convencional, possui competências para interagir com os textos verbais e visuais (Machado, 2014) e realizar a leitura ao seu modo. Ressaltamos que, devido às características das crianças dessa etapa educacional, a partilha da leitura de livros literários deve ocorrer por intermédio da participação de leitores mais experientes, como professores e professoras, pais, entre outros mediadores que, em diferentes ambientes nos quais as crianças se encontram, têm a função de escolher, apresentar e ler as obras com elas (Brito, 2018), além de ajudá-las a construir sentidos a partir das narrativas.

Nesse entendimento, discorreremos acerca dos significados da leitura nas vivências das crianças na Educação Infantil e, em seguida, discutimos a importância da leitura do livro de literatura e da contação de histórias. Num segundo momento, refletimos sobre a leitura literária e o papel decisivo que professoras e professoras exercem na formação leitora da criança por estarem diariamente junto com elas e à frente da organização do trabalho pedagógico e da rotina diária. Tratamos, ainda, da biblioteca como um espaço necessário para a garantia do direito da criança ao acesso aos livros de literatura infantil e sua importância para a formação de sujeitos leitores. Finalizamos este capítulo abordando sobre a participação familiar nesse processo, ressaltando o quão importante é, para a criança, a leitura literária compartilhada com a família.

### 4.1. A leitura e seus significados nas vivências da criança na Educação Infantil

Discorrer sobre os significados da leitura com crianças da Educação Infantil,

considerando que elas ainda não leem de forma convencional, mas interagem com os livros de diversas maneiras e constroem sentidos sobre as histórias a partir de suas experiências de vida, demanda, inicialmente, uma reflexão sobre o próprio conceito de leitura. Segundo Bamberger<sup>27</sup> (1988), a leitura já foi considerada um simples meio de receber uma mensagem. Posteriormente, a pesquisa na área a definiu como um processo mental de vários níveis que contribui para o desenvolvimento do intelecto. Como bem pontua Bamberger (1988, p. 10), “a combinação de unidades de pensamento em sentenças e estruturas mais amplas da linguagem constitui, ao mesmo tempo, um processo cognitivo e um processo de linguagem”, por isso complexo. Primeiramente, é um processo receptivo, em que há o reconhecimento dos símbolos pelo leitor. Depois, ocorre a passagem para conceitos intelectuais, quando a tarefa mental é ampliada num movimento reflexivo. Essa operação mental consiste tanto na compreensão das ideias, quanto na sua interpretação e avaliação e, para todos os fins práticos da leitura, esses processos se fundem, portanto, são inseparáveis (Bamberger, 1988).

Martins (1986), por seu turno, em *O que é leitura?*, afirma que o ato de ler é costumeiramente atrelado à escrita e o leitor é aquele que realiza a decodificação. Porém, questiona se só a decifração da palavra é o bastante para que a leitura aconteça. Se assim o fosse, como explicar expressões, a exemplo de “fazer a leitura” de um gesto, de uma situação; “ler o olhar de alguém”; “ler o tempo”, “ler o espaço”? Indica, com isso, que o ato da leitura vai além da escrita (Martins, 1986, p. 7).

O que Martins (1986) aponta pode ser percebido no modo como os bebês leem o mundo, pois “a leitura de mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1984). Antes mesmo de o bebê ter contato com os objetos culturais, como textos escritos e livros, ele confere significados ao toque das mãos e às expressões faciais da mãe, “lê” a voz dela quando fala, demonstra satisfação e atenção quando escuta uma canção de ninar, uma história em voz alta, revelando olhares e sorrisos que denotam o seu encantamento com o que escuta (Oliveira, 2012).

Nessa direção, Petit (2009) assinala a importância das trocas precoces da mãe com o bebê, o papel fundamental dessas interações e dos cinco sentidos para o seu despertar sensível, intelectual e estético. Para a autora, os momentos lúdicos e poéticos da linguagem em que a mãe canta para ele ou profere uma parlenda, de forma gratuita e despretensiosa, apenas pelo prazer de compartilhar a sonoridade das palavras, são de extrema importância, pois “em todas

---

<sup>27</sup> Autor do livro *Como incentivar o hábito de leitura*, publicado em 1977, no qual defende que a leitura precisa ser uma experiência agradável e uma porta aberta para o conhecimento. Richard Bamberger aponta que as pesquisas sobre a leitura projetaram nova luz sobre o seu significado, tanto em relação à sociedade, quanto relação ao indivíduo. Para ele, “o direito de ler significa igualmente o de desenvolver as potencialidades intelectuais e espirituais, o de aprender e progredir” (Bamberger, 1988, p. 9).

as culturas do mundo, aprende-se primeiro a música da língua, sua prosódia que não ensina, mas transmite. E cantigas de ninar, parlendas, rimas infantis – que são uma forma de literatura – são colocadas à disposição das crianças” (Petit, 2009, p. 54). Assim, o ato de leitura acontece também quando o sujeito vivencia situações que o mobilizam e às quais ele atribui algum sentido. Desse modo, por estarem constantemente atribuindo sentido às várias manifestações naturais e culturais, todas as pessoas, desde a infância, são leitoras em formação (Bordini; Aguiar, 1988).

Martins (1986) ainda afirma que a leitura passou a ser considerada como um processo do qual o leitor participa com competência, independente da capacidade de decifrar sinais, mas sobretudo da sua capacidade de atribuir-lhes sentidos e compreendê-los. A leitura, nesse sentido, vai além do texto e tem início antes mesmo do contato com este. Assim, o leitor deixa de ser apenas um decodificador ou receptor passivo e passa a desempenhar um papel atuante, ou seja, o de interagir com o texto. Nessa direção,

a leitura se realiza a partir do diálogo do leitor com o objeto lido, seja escrito, sonoro, seja um gesto, uma imagem, um acontecimento. Esse diálogo é referenciado por um tempo e um espaço, uma situação; desenvolvido de acordo com os desafios e as respostas que o objeto apresenta, em função de expectativas e necessidades, do prazer das descobertas e do reconhecimento de vivências do leitor (Martins, 1986, p. 33).

É válido salientar que as pessoas com quem esse leitor convive podem influenciá-lo em seu comportamento leitor, já que atribuir sentido a um texto implica também considerar tanto a situação do texto quanto a do leitor. Por conseguinte, conforme Martins (1986), a noção de texto é ampliada e não se restringe apenas ao escrito, mas abarca as diferentes linguagens. A autora aponta ainda a existência de três níveis de leitura: o sensorial, o emocional e o racional. A leitura sensorial dá “a conhecer ao leitor o que ele gosta, ou não, mesmo inconscientemente, sem a necessidade de racionalizações, justificativas, apenas porque impressiona a vista, o ouvido, o tato, o olfato ou o paladar” (Martins, 1986, p. 42).

Nessa leitura sensorial, o objeto importante é o livro que tem forma, cor, textura, cheiro e volume. Ao manuseá-lo, a criança é atraída pelas imagens coloridas, pelo formato, por conseguir abrir e fechar, pelo barulho de passar as páginas, de bater na capa, de “decifrar seu mistério e ele revelar – através da combinação rítmica, sonora e visual dos sinais – uma história de encantamento, de imprevistos, de alegrias e apreensões” (Martins, 1986, p. 43). E quando ela entra nesse universo que está ali escondido entre as páginas, vai fazendo descobertas, aprimorando a linguagem e desenvolvendo sua capacidade de se comunicar com o mundo.

É importante mencionar que na Educação Infantil o aspecto sensorial é muito importante, principalmente para as crianças bem pequenas que, pela curiosidade em saber como as coisas funcionam, usam os sentidos para explorar o mundo, e com o livro não poderia ser diferente. O livro é visto inicialmente como um brinquedo (Parreiras, 2009; Elias José, 2007) que precisa ser tocado, cheirado, colocado na boca, rasgado, jogado ao chão. Só posteriormente estabelece-se uma relação mais estreita com esse objeto, quando a criança passa a compreender sua real função (Parreiras, 2009). A partir da exploração constante e da observação da leitura realizada pelos adultos, a criança começa a entender que o livro é diferente dos outros brinquedos, mas também é uma fonte de prazer, diversão e descobertas. É através das informações apreendidas com os livros, por meio do tocar, cheirar, ver, ouvir e saborear, que ela vai compreendendo o mundo a sua volta (Kaercher, 2001).

O segundo nível, de acordo com Martins (1986), diz respeito ao emocional. Isso acontece quando uma leitura desperta sentimentos de alegria ou tristeza e provoca lembranças no leitor. Por meio da leitura, suas emoções podem ser afloradas, quer de forma agradável ou não, e o leitor relaciona o que lê com suas vivências e com o que acontece ao seu redor. A autora salienta também que

Na leitura emocional emerge a empatia, tendência de sentir o que se sentiria caso estivéssemos na situação e circunstâncias experimentadas por outro, isto é, na pele de outra pessoa, ou mesmo de um animal, de um objeto, de uma personagem de ficção. Caracteriza-se, pois, um processo de participação efetiva numa realidade alheia, fora de nós. (Martins, 1986, p. 51-52).

Já no terceiro nível, o racional, o leitor buscarão dar sentido ao texto lido. É o momento de questionar-se, de relacionar o lido com o que acontece com ele e com o mundo real (Martins, 1986). Pensando especificamente na criança e buscando enxergá-la nesse nível de leitura, lembramos de Bettelheim (2001) quando faz um destaque especial aos contos de fadas, considerando-os como a melhor literatura para as crianças. Para o autor, as crianças são colocadas diante dos problemas e, de forma simbólica, os contos ajudam-nas a solucioná-los, pois “enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si mesma e favorece o desenvolvimento de sua personalidade” (Bettelheim, 2001, p. 20). Os contos têm sempre um final feliz, então, para a criança que está passando por algo e não sabe como resolver, ouvir uma história e saber que tudo acabou bem é importante para ela, pois é uma forma de compreender que seus problemas, ainda que de modo simbólico, também podem ser resolvidos.

Considerando os significados da leitura apresentados, concebemos a leitura na Educação Infantil como uma experiência sensorial e emocional, na qual o corpo da criança está

completamente envolvido. Nesse processo, ela lê com as mãos ao folhear as páginas, com o olhar ao explorar imagens e cores, com a voz ao criar suas próprias histórias, com os ouvidos ao escutar a leitura feita pela professora, e com o corpo ao se ajeitar para segurar melhor o livro. Ou seja, as crianças desenvolvem seus próprios modos de interagir com os livros, estabelecendo vínculos afetivos com a leitura, os quais são fortalecidos por essas interações.

Buscamos até aqui explicar e refletir sobre os significados da leitura nas vivências das crianças na Educação Infantil. No próximo tópico, discorreremos sobre a leitura literária e a contação de histórias, destacando suas diferenças e enfatizando, sua relevância para a formação da identidade leitora da criança.

#### 4.1.1 A leitura literária e a contação de histórias como práticas fundamentais para a formação da identidade leitora da criança

As histórias contribuem para nossa constituição enquanto sujeitos, pois, desde que nascemos, aprendemos por meio das nossas próprias experiências e das experiências dos outros. Corsino (2010), ao tratar da importância das histórias, destaca que escutar e contar nossas próprias histórias ou aquelas vividas por outras pessoas, seja na realidade ou na ficção, ajuda na construção do nosso eu subjetivo. No que diz respeito às crianças, além das histórias aguçarem o imaginário infantil e a capacidade de expressão e apreciação do belo, possibilitam, ainda, a ampliação do repertório de ideias, o despertar da consciência crítica e a formação de hábitos e atitudes leitoras.

Corroborando essa perspectiva, Abramovich (1991) explica por que essa prática é importante para a formação da criança. Para a autora, a escuta de histórias é o início da aprendizagem de ser leitor, e ser leitor é ter um caminho infinito de descobertas e de compreensão do mundo. Por meio da literatura, a criança conhece a si e ao mundo e tem a possibilidade de vivenciar significativas experiências através da fantasia, emoção e sensibilidade que caracterizam a linguagem literária. Assim, a leitura e a contação de histórias são importantes para a criança, visto que “todos temos necessidade de contar aquilo que vivenciamos, sentimos, pensamos [...] necessidade humana [da qual] surgiu a literatura: do desejo de ouvir e contar para, através desta prática, compartilhar” (Kaercher, 2001, p. 81).

Por intermédio de uma experiência lúdica e prazerosa, a leitura e a contação de histórias favorecem a inserção da criança no mundo letrado. No entanto, é importante esclarecer que há uma diferença entre essas duas práticas. O professor e pesquisador Élie Bajard salienta que a contação de história, prática cultural antiga pertencente a todas as culturas, é importante e

necessária, mas faz parte da oralidade, enquanto as narrativas originadas dos livros estão relacionadas ao universo da escrita (Bajard, 2007). Assim, o contato inicial da criança com as narrativas escritas ocorre por intermédio da escuta, ou seja, mesmo sem saber ler, ela usufrui da literatura mediante a voz alta de um proferidor.

Para Bajard (2007), a transmissão vocal distingue-se do ato de ler, todavia constitui-se como uma prática social importante para o homem “na vida cotidiana e no teatro. Sendo a transmissão vocal uma prática do texto com traços de teatralidade e a leitura uma atividade literária, nenhuma delas pode invalidar ou substituir a outra”, ambas são importantes e necessárias para a formação da criança, mas apenas a segunda está ligada à aprendizagem da língua escrita (Bajard, 2007, p. 62).

Desse modo, a escuta do texto, ao contrário da escuta do reconto, é uma primeira entrada da criança no mundo da escrita e ocasiona efeitos diretos de letramento. Ao escutar a leitura do texto, a criança terá a oportunidade de conhecer as características próprias da linguagem escrita, tão diferente da linguagem que ela usa para conversar (Oliveira, 2012). Dessa forma, quando a criança entra na escola, já tem um repertório de narrativas contadas e narrativas escritas e, por isso, já conhece alguns elementos da língua escrita (Bajard, 2007). No tocante à leitura, o autor aponta que ler exige um esforço, o qual, segundo Azevedo (2004, p.38), pouco é comentado quando se trata da leitura de literatura, que muitas vezes só é vista de forma idealizada – como algo mágico e prazeroso.

Petit (2009, p. 58) lembra que, durante muito tempo, houve oposição entre o oral e o escrito, apesar de o livro ser companheiro da voz, dado que “[...] quando lê, cada leitor faz reviver essa voz, que provém às vezes de muitos séculos atrás. Mas para as pessoas que cresceram longe dos suportes impressos, alguém tem que emprestar sua voz para que entendam aquela que o livro carrega”. Nesse sentido, ressalta que

Se nenhuma receita garante que a criança lerá, a capacidade de estabelecer com os livros uma relação afetiva, emotiva e sensorial, e não simplesmente cognitiva, parece ser de fato decisiva, assim como as leituras orais. [...] Antes do encontro com o livro, existe a voz materna, ou em alguns casos, a paterna, ou ainda em certos contextos culturais da avó ou de uma outra pessoa que cuida da criança, que lê ou conta histórias (Petit, 2009, p.58).

Depreende-se, a partir das colocações da autora, que o encontro da criança com as vozes que contam as histórias é tão importante quanto o seu encontro com os livros. Nesse sentido, como bem lembram Giroto e Souza (2016), ao narrar ludicamente uma história, dedicamos a voz e as brincadeiras sonoras às crianças que, ao ouvi-las, percebem que a palavra do adulto lhes é dirigida como forma de acolhimento, aconchego e pertencimento, e não como

uma imposição. Assim, reservar um tempinho na rotina diária para contar histórias para as crianças se faz necessário, principalmente no contexto em que vivemos, no qual os pais e professores estão sendo substituídos pelas telas dos computadores, *smartphones* e televisores, “pela caixa de imagens contadora de histórias”, como bem postula Riter (2009, p. 41).

Esse autor ainda destaca a necessidade de resgatar aquele tempo em que as pessoas se reuniam para contar histórias, uma vez que a contação talvez seja a atividade que mais demonstre compromisso com o leitor, já que contá-las para as crianças ou para as pessoas por quem se tenha afeto é comumente um ato realizado sem nenhuma intenção, a não ser a partilha, o carinho e a troca. Quem conta se preocupa com aquele que escuta e isso é evidenciado também quando se pensa sobre a “entonação, o suspense, as pausas, as diferentes vozes para diferentes personagens, a suspensão, [já que] tudo isso busca apenas a atenção total daquele que ouve” (Riter, 2009, p. 38).

Ao abordarem a contação de histórias na Educação Infantil, Valiengo e Souza (2016) elencam algumas atividades que podem fazer parte da rotina: cantar uma música antes de iniciar a contação; utilizar algum objeto que chame a atenção das crianças; escolher a história e apropriar-se desta para planejar o momento; durante a contação, pensar nas estratégias de leitura para envolver as crianças; utilizar recursos diversos para colaborar com a contação (fantoques, caixas que contam histórias, dedoches, desenhos, entre outros); organizar o espaço de modo acolhedor; favorecer o momento para que as crianças recontem a história; utilizar algum figurino como possibilidade de incrementar o momento e de convidar as crianças a adentrarem o universo imaginário; apresentar o livro de onde a história foi retirada, contextualizando o autor e a obra; realizar uma roda de conversa; realizar outra brincadeira ou música que demarque o encerramento da proposta.

Dalvi, Quadros e Silva (2016) consideram a leitura em voz alta como um processo que pode ser desmembrado em três ações, respectivamente interrelacionadas: o ato de contar histórias, o ato de ler para o outro e o ato de ler solitária e individualmente. A contação de histórias e a leitura são ações que se diferenciam, porém são igualmente importantes para as crianças. A respeito especificamente da contação de histórias, Busatto (2011) aponta que contribui para formar o leitor, valorizar a diversidade cultural, estimular a imaginação, articular o sensível, tocar o coração, etc.

Já no tocante à leitura solitária e individual, embora possa parecer impraticável na Educação Infantil, pelo fato de as crianças ainda não lerem de forma convencional, não podemos esquecer que elas fazem a leitura dos livros de maneira sensorial até atingir os outros níveis de leitura, como o emocional e o intelectual (Martins, 1986).

Desse modo, as crianças podem fazer a leitura dos livros por meio das imagens. Podem imaginar o que está escrito nestes e construir hipóteses a partir do que veem na capa ou na contracapa, ou seja, ler ao seu modo a partir das suas experiências no mundo. Entretanto, para que possam vivenciar as experiências de leitura solitária e individual, é necessário o convívio com materiais diversos, como livros de pano, de borracha, livros ilustrados e não ilustrados, poemas, revistas em quadrinhos, cordel, fantoches, entre outros. O importante é que a criança possa escolher se quer ficar sozinha com esses materiais, brincando e imaginando as histórias, ou se quer estar com um adulto com o qual poderá dialogar, questionar, enfim, interagir – com ele e com as narrativas lidas ou contadas (Dalvi; Quadros; Silva, 2016).

Para as autoras, é necessária a confluência dessas três ações porque a formação do ouvinte é tão importante e necessária quanto a formação do leitor, visto que nenhuma escuta é passiva, mas demanda essencialmente a participação ativa do interlocutor. Quando vivências regulares e formas diversas de leitura literária integrando as três ações são oportunizadas, “as crianças têm a possibilidade de inventar, imaginar e criar, em interações intersubjetivas (ou seja, entre sujeitos e consciências distintos)” (Dalvi; Quadros; Silva, 2016, p. 36).

Britto (2012, p. 16), afirma que as pessoas podem ler de várias formas, isto é, com os olhos, com as mãos e com os ouvidos. Para ele, quando a criança “[...] toma emprestada a voz da mãe, da professora, da amiga mais velha, do adulto” para ler uma história após escutá-la, está lendo com os seus ouvidos. Logo, quando se lê uma história “com (com, e não para)” uma criança, mesmo ainda não decodificando o código escrito, ela é capaz de recontar o que leu, ressignificando o texto a partir da sua compreensão, demonstrando assim que interagiu com ele (Britto, 2012, p. 17). Nessa direção, fomentar ações que possibilitem às crianças a aprendizagem de atitudes leitoras é essencial, e isso ocorre nas vivências de leitura do literário, quando, ao realizar gestos e ações embrionárias do ato de ler, mediados por um adulto, a criança pode começar a formar identidade leitora (Giroto; Souza, 2016).

A respeito especificamente da formação dessa identidade leitora, é inegável que a convivência com a literatura na infância é condição relevante à construção, nas crianças, de atitudes e conhecimentos próprios de um leitor, mesmo antes de terem autonomia na decifração do código escrito. Nesse sentido, através do contato significativo e socialmente partilhado com os livros, é possível aprender, por exemplo, que é naquelas marcas escritas que se lê; que fazemos isto na direção da esquerda para a direita e de cima para baixo; que passamos as páginas em sequência; que podemos antecipar algo que acontecerá na história, mesmo antes disso ser apresentado na leitura; que deduzimos informações que não são explicitadas no texto, mas ali são possibilitadas, entre outros aspectos. Destarte, é possível favorecer o início da construção,

pelas crianças, das capacidades leitoras através da leitura compartilhada de livros de literatura infantil, o que se constitui como mais um relevante fator que justifica a necessidade de lê-los para elas.

A constituição dessa identidade leitora vai se modificando progressivamente, à medida que a relação da criança com o livro e com a atividade de leitura vai se estreitando e se aprofundando. A partir de vivências com a leitura de livros literários, a criança vai construindo o sentimento de pertencer a um grupo que conta, lê e ouve histórias, e no qual tais práticas culturais têm significado e importância. Em decorrência disso, vai aprendendo a realizá-las e a se divertir com elas. Outro aspecto merecedor de destaque é o fato de que a leitura de um livro cria relacionamentos interpessoais. Assim, por intermédio do compartilhar histórias, quem ouve (a criança) se inteira do prazer do outro que lê (o adulto) e quer mais, pois acaba, mais do que se divertindo ou entretendo, sendo, como nos diz Mello (2016), seduzida pelas palavras, pela linguagem artística e estética da literatura.

Desse modo, o apreço aos livros e o entendimento da necessidade de sua leitura são fruto das experiências sociais vividas pelas crianças. Esses atos, portanto, são aprendidos e formados no convívio com os outros, nas práticas de partilha da leitura dos livros literários com sujeitos sociais diversos. É importante lembrar que o livro deve ser apresentado à criança como um instrumento cultural significativo, em que há histórias que divertem, emocionam, fazem rir e chorar, levam a pensar sobre as coisas e a questioná-las. O livro precisa ser vivenciado como um objeto que leva ao prazer estético e à descoberta. Ao ter experiências com o livro de literatura, ao manuseá-lo, ao observá-lo e participar de situações em que aprenda a usá-lo e a se relacionar com ele, a criança não somente se apropria pouco a pouco de seu uso social, mas também do gesto humano de ler, ou seja, da leitura como uma prática cultural.

A relação que a criança constrói com a leitura e a literatura depende das relações que estabelece, desde pequena, com o livro. A forma como este é apresentado, as possibilidades que a criança tem de manipulá-lo e de experimentá-lo, as situações em que observa o adulto usá-lo e as ocasiões criadas por este para que ela também use o livro são, nessa perspectiva, fundamentais a essa apropriação ativa da leitura como prática cultural. Nesse sentido, Mello (2016, p. 46) destaca que:

a criança aprende socialmente, com o outro, o prazer de ler, cria para si a necessidade da leitura com a vivência do próprio ato de ler do outro. Nesse processo, internaliza, reproduz para si, individualmente, o prazer que o outro expressa ao ler e, com isso, ler vai se tornando uma necessidade dela – uma nova necessidade, uma necessidade aprendida socialmente (Mello, 2016, p. 46).

A participação do adulto nesse processo é, então, decisiva. Ao sentar-se para ler com a criança, ele se assume como modelo e ensina as atitudes do uso do livro literário. É por seu intermédio que a criança vai configurando sua subjetividade, constituindo-se como sujeito efetivo de uma cultura, ao se apossar das características e riquezas da cultura circundante, inclusive das existentes nos livros de literatura infantil.

É importante ressaltar que a leitura com a criança difere da leitura para a criança Britto (2018). Segundo o autor:

**Ler para** supõe um movimento em que a pessoa que enuncia o texto em voz alta para outra que escuta não está nem de um lado nem de outro; seria apenas o controlador do processo; ela não interage com o objeto de leitura, não é afetada pelo texto[...]. **Ao ler com** a pessoa que enuncia o texto em voz alta se compromete com a outra que a escuta, propondo-se a partilhar a experiência, deixando se afetar tanto pelo texto como pelas reações da parceira de leitura. Ambas criam e aprendem e interferem uma na leitura da outra, produzem sentidos comuns, ainda que não idênticos, pelo intercâmbio de percepções e emoções. É uma atividade compartilhada (Britto, 2018, p. 23, grifos nossos).

Nessa perspectiva, defendemos a leitura com a criança e compreendemos que suas experiências com a leitura, no caso, a literária, sejam experiências estéticas que possibilitem prazer, diversão, encantamento, fantasia, imaginação e a expansão da sua compreensão do mundo.

Para Mello (2016), o papel fundamental da educação literária na infância é formar nas crianças a atitude de ler, e não apenas oralizar símbolos gráficos. A leitura hoje é concebida com um permanente processo “de diálogo e negociação de sentidos, no qual intervêm um autor, um texto –verbal ou não verbal – e um leitor com toda uma bagagem de experiências prévias, de motivações, de atitudes de perguntas e de vozes de outros, num contexto social e cultural em mudança” (Reyes, 2010, p. 22). Desse modo,

Ler é [...] uma atividade muito mais ampla que ler livros, ler letras ou ler palavras. As operações de atribuição de sentido começam muito precocemente na vida da criança, o esforço para interpretar está presente desde o nascimento; considerar essa realidade da vida da criança pode ser fundamental para acompanhá-la em seus processos rumo à leitura e à escrita (Brasil, 2016, p. 18).

Compreendemos que nas práticas voltadas para a criança, seja no ambiente escolar ou familiar, a leitura literária precisa ser vivenciada e explorada por ela. Para isso, deve ser abordada não em um viés escolarizante, como pretexto para ensinar letras e palavras, mas entendida como um caminho de infinitas possibilidades e de sua inserção na cultura. O prioritário nessa fase é a criança levar-se pela magia das histórias, explorar os livros, encantar-

se com as ilustrações e vivenciar a descoberta do mundo letrado.

Vale salientar que muitas instituições de Educação Infantil centram sua preocupação no trabalho com a decodificação da leitura, fazendo uso da literatura com o objetivo de ensinar letras, palavras, valores e comportamentos às crianças e, também, para trabalhar conteúdos escolares. É cada vez mais precoce a exigência de as crianças lerem e escreverem de modo convencional, antecipando processos que podem ser vivenciados com tranquilidade e desrespeitando os tempos, as infâncias, bem como depredando o acesso à arte, cultura, estética, ética e política (Brasil, 2010), ao invés de possibilitar-lhes vivenciar com a leitura literária uma aprendizagem prazerosa, convidativa, que amplie formas de se conhecerem e, também, o mundo, a partir de modos de ler diversificados.

A respeito dessa questão, consideramos importante o pensamento de Debus (2006, p. 18), quando traz a necessidade de refletirmos a respeito das “práticas pedagógicas em que se utiliza a literatura infantil para 'ensinar a ler', como se a leitura residisse apenas na decodificação mecânica de signos linguísticos, jogando palavras ao vento”. O que a autora aponta é de fundamental importância, pois os professores são formados para atuar junto às crianças e devem levar em consideração os interesses delas e o que é mais significativo nas vivências de suas culturas infantis. Contudo, mesmo assim, em boa parte das instituições, as práticas voltam-se a ensinar letras, em uma perspectiva redutora de alfabetização<sup>28</sup>, em vez de construir bases para que as crianças possam participar criticamente da cultura e experimentar diferentes formas de pensar o escrito.

Práticas como essas desconsideram que as crianças da Educação Infantil, antes mesmo de decodificarem, ou seja, de lerem de maneira convencional, são capazes de entender a função da leitura e as características de sua realização. Ao imitar a ação de ler realizada pelos pais ou professores, elas fazem a leitura das imagens e, também, conseguem ler as marcas deixadas no texto. Assim, vão se vinculando à leitura literária e aos livros, além de se apropriar de comportamentos leitores, dando significado a essa prática e percebendo o seu sentido e uso social, num processo de letramento.

Nesse sentido, as oportunidades oferecidas às crianças de, em seu convívio com os livros literários, escutar, falar, repetir, imitar, jogar, imaginar, entre outras ações, se revestem de

---

<sup>28</sup> Sobre a alfabetização, embora não seja o objetivo da etapa da Educação Infantil, compreendemos que cabe à instituição escolar, na figura do professor, mediar as relações entre a criança e a escrita, num processo em que essa criança busca se apropriar, pois sua formação acadêmica e a experiência prática habilitam-no a essa função, a partir do planejamento e da sistematização de propostas contextualizadas e de forma intencional. A respeito do termo alfabetização, Soares (2010, p. 31) destaca que é “a ação de alfabetizar, tornar o indivíduo capaz de ler e escrever”. Entretanto, saber ler e escrever exprime muito mais do que conhecer o sistema alfabético, escrever letras ou lê-las. Significa fazer uso da linguagem escrita e de outras linguagens como uma prática social.

grande importância, uma vez que criam bases sólidas para o desenvolvimento da linguagem, para o aumento do repertório vocabular e textual, para o desejo de apreciar ilustrações, de desenhar e escrever.

É necessário reiterar que o livro de literatura infantil pode se constituir como importante elemento provocador de aprendizagens na criança, ajudando-a a descobrir características do mundo social. Dessa forma, sua leitura com e pela criança é importante desde cedo, principalmente porque quando participa da leitura de uma obra literária – seja esta verbal ou visual, narrativa ou poética – e vivencia a especificidade do discurso literário, caracterizado pela pluralidade de significados possibilitados pela exploração estética e artística das potencialidades das linguagens verbal e das imagens, ela pode se perceber e se descobrir, querendo saber mais e melhor sobre aquele objeto de leitura – assim dizendo, o livro –, sobre o texto ali contido, sobre si mesma e sobre o mundo.

Corsino (2010) ressalta que, mais do que introduzir a criança no universo da escrita, ao tratar a linguagem enquanto arte, a literatura exerce um papel fundamental na formação do sujeito, pois traz as dimensões ética e estética da língua. Assim, quando a literatura infantil é usada de maneira inadequada e quando a leitura é realizada com intenções outras que não o prazer que se pode oferecer aos leitores, de forma gratuita, desinteressada, com objetivo de fruição, entretenimento, jogo e ludismo (Cademartori, 2010), as crianças poderão desenvolver aversão aos livros e à leitura literária.

Soares (2011) aponta o uso inadequado da literatura infantil, que é confundida com a escolarização da literatura infantil. Segundo a autora, o termo escolarização é visto geralmente numa perspectiva negativa e pejorativa, em outros termos, com uma atribuição equivocada, pois não há escola sem que haja a escolarização do conhecimento. Dessa maneira, quando se trata da escolarização da literatura, a relação leitura-escola acaba sendo muito criticada, quando na verdade,

O que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o (Soares, 2011, p. 22).

A autora esclarece que a escolarização da literatura não pode ser criticada ou negada, pois significa a apropriação dessa literatura pela escola para formar e educar os sujeitos. O que precisa ser criticado é a inadequada escolarização da literatura, cujas práticas distorcidas acabam descaracterizando a sua função. A escolarização adequada da literatura distancia-se de

práticas utilitaristas, na quais a literatura é usada na escola com a finalidade de promover aprendizagens diversas, afastando o leitor do interesse de ler, visto que “seria aquela que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar” (Soares, 2011, p. 47).

No entanto, para que a criança se aproprie efetivamente dessa prática e se constitua como leitora literária, demanda o auxílio e a participação de um adulto ou de uma pessoa mais experiente, aí incluídos os professores e familiares que, em ambientes distintos, têm a função de lhe apresentar os livros e de lê-los com ela, tendo em vista que “a formação do leitor literário encontra-se na fusão entre dois projetos simultâneos: o da vida cotidiana, fora da escola, e o da vida cotidiana, no interior da escola” (Arena, 2010, p. 40). Nesse sentido, tanto a escola como a família precisam promover o contato diário da criança com a leitura literária, para que ela se aproprie das características e riqueza que a literatura oferece. Os mediadores, nessa perspectiva, tornam-se modelos, pois é a partir das suas ações com o livro, do seu manuseio e leitura que a criança vai se apossando das características desse objeto cultural e se formando enquanto leitora. Nessa direção, discutiremos a seguir sobre a leitura literária na escola e o papel do mediador nesse ambiente educacional.

#### 4.2 A mediação da leitura literária na instituição de Educação Infantil

*Não creio em livros nem em literatura fora dos leitores; para que um livro não seja, para uma criança ou para um adulto, um objeto inerte, mas um artefato que interroga, interpela e se aprofunda em nossa condição de vida, essa criança ou esse adulto deve se converter em leitor. Onde houver um leitor, houve antes outros leitores, uma família, um professor, um bibliotecário, uma escola, outros que estenderam pontes. Nossos esforços devem se voltar à construção e à qualidade dessas pontes.*  
(Teresa Andruetto, 2017, p. 29)

Promover a formação de crianças leitoras de literatura infantil significa não apenas favorecer o seu envolvimento com esse universo, mas também garantir a presença de um mediador entre elas e os livros. Esse mediador desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem dos sujeitos com ainda poucas experiências socioculturais. Cabe a ele a função

de escolher os livros que serão apresentados às crianças, de lê-los e instigá-las a dialogar sobre o prazer estético das palavras e sobre o que as páginas de um livro podem esconder, isto é, mostrar-lhes os caminhos da leitura (Riter, 2009).

No âmbito escolar, esse papel é conferido prioritariamente, mas não exclusivamente, ao professor, por ser o mediador mais próximo entre os leitores e os livros, principalmente quando se trata das crianças da Educação Infantil. Compete a ele fomentar práticas que despertem nas crianças o desejo em conhecer mais sobre o universo literário – um universo que apresenta fábulas, lendas, poemas, contos, narrativas, entre outros gêneros literários, que envolve as crianças no jogo, na brincadeira com as palavras, com as formas e cores, favorecendo a interação e a sensibilidade delas para receber o texto e dele se apropriar (Lajolo; Zilberman, 2007; Cademartori, 2010b).

No entanto, essa apropriação não ocorre de forma autônoma ou independente, mas a partir da mediação de um adulto ou de um parceiro mais experiente. É por intermédio dessa mediação que a criança é inserida na cultura, constituindo-se, assim, como um ser social com o outro e pelo outro. Melhor dizendo, quando nasce, ela já encontra os objetos criados e acumulados historicamente por outras gerações, e esses objetos carregam as qualidades humanas, as quais não são herdadas, mas aprendidas (Mello, 2007). Assim,

O que a natureza lhe provê no nascimento é condição necessária, mas não basta para mover seu desenvolvimento. É preciso se apropriar da experiência humana criada e acumulada ao longo da história da sociedade. Apenas na relação social com parceiros mais experientes, as novas gerações internalizam e se apropriam das funções psíquicas tipicamente humanas – da fala, do pensamento, do controle sobre a própria vontade, da imaginação, da função simbólica da consciência –, e formam e desenvolvem sua inteligência e sua personalidade (Mello, 2007, p. 88).

Em vista disso, para se apropriar dessas qualidades humanas, é necessário que as crianças aprendam a utilizar os objetos culturais conforme a função social para a qual foram criados, o que requer a mediação de um sujeito mais experiente. Essa mediação pode ocorrer de forma mais espontânea, como a de vivências da vida cotidiana que apenas pela observação e imitação a criança aprende, a exemplo da organização do seu quarto após um momento de brincadeira, ou de modo intencional, exigida em determinadas situações, como é o caso da aquisição da linguagem escrita (Mello, 2007).

Desse modo, há situações em que a criança sozinha consegue resolver ou se sobressair sem necessitar de ajuda, e outras em que ela precisará do auxílio de uma pessoa mais experiente. Esse processo é explicado por Vigotski (2010), quando apresenta o conceito de

Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) para se referir à distância entre os níveis de desenvolvimento real e potencial. O primeiro nível diz respeito ao que a criança é capaz de realizar de forma independente, sem ajuda; o segundo refere-se ao que ela só consegue fazer auxiliada por um adulto ou com a colaboração de companheiros mais experientes. Para o autor, “com o auxílio da imitação na atividade coletiva guiada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que com a sua capacidade de compreensão de modo independente” (Vigotski, 2010, p. 112).

Nesse sentido, Mello (2007) aponta que as crianças, até os seis anos, buscam fazer sozinhas o que vão observando os outros fazerem e o que aprendem a realizar junto com eles, condicionadas pelo acesso à cultura e pela mediação dos adultos ou por parceiros com mais experiências. A autora trata também da intervenção de modo adequado, que é justamente levar em consideração as formas de relacionamentos das crianças com o mundo de acordo com cada idade. Quando a aprendizagem é considerada como motor do desenvolvimento, o compromisso do professor é buscar o bom ensino, ou seja, um ensino que seja colaborativo, que envolva “o fazer independente da criança mediado pelo educador e pela educadora – ou mesmo por crianças mais experientes –, que provêm (sic) níveis de ajuda necessários” (Mello, 2007, p. 98).

Isto significa que é a partir das possibilidades reais da criança que o professor irá propor situações desafiadoras nas quais ela possa pensar, questionar, interrogar, ficar em dúvidas, isto é, sair da sua zona de conforto. É justamente nesse momento que a mediação é fundamental, pois contribuirá para que a criança, com a colaboração do outro, consiga resolver o que não pode, naquele momento, realizar sozinha, mas que muito em breve, poderá fazê-lo.

Hila (2009) destaca que o processo de mediação leva tempo e pressupõe qualidade, e como é uma função social, conferida à escola, o papel do professor é essencial para a formação da criança como um sujeito crítico. Refletindo sobre a importância de a escola se dedicar mais à leitura literária, Queirós (2009) evidencia igualmente o papel do professor e o quanto ele representa para a criança, pois suas ações e atitudes servem de parâmetro para ela. A relação estabelecida pelo professor com os livros e com a leitura literária poderá influenciar sobremaneira a formação da criança,

Porque o professor exerce sobre a criança uma função muito grande. A palavra professor, pra nós socialmente, significa aquele que sabe. Professor é aquele que tem o que ensinar. A pessoa que lê ela deixa vir à tona em qualquer conversa a sua ligação com a palavra. E o professor que não tem isso, esse encantamento pela palavra, pelo texto literário, ele nunca vai fazer uma formação de leitor. No meu ponto de vista e na minha experiência, ela aprende apenas para ser amada pelo professor e todos nós queremos ser amados por

quem sabe. Então, se o professor é um leitor, indiscutivelmente ela vai querer ler (Queirós, 2009, s/p).

Desse modo, o desenvolvimento de práticas de leitura literária junto às crianças vai depender das relações que esse professor tem com a literatura. É ele quem primeiro precisa gostar de ler, quem deve ser tocado pela leitura e perceber o quanto as histórias emocionam, sensibilizam e transformam a maneira de enxergarmos o mundo e a nós mesmos. Do contrário, é impossível que possa realizar um trabalho junto às crianças, pois,

Se as crianças observam que os adultos que as rodeiam não leem – e se desgraçadamente isso pode acontecer inclusive com os professores –, se normalmente não ouvem falar de livros, nem veem que os personagens das distintas telas que frequentam não têm jamais um livro nas mãos, fica difícil perceber a leitura como algo mais que requisito escolar e um tópico social. Falar sobre os livros, debatê-los, expressar emoções que tenham causado, constatar as diferenças de gostos e de apreciações, recomendá-los e interessar-se pelas indicações dos demais, são atividades absolutamente imprescindíveis na prática escolar de todos os níveis educativos (Colomer, 2017, p. 103).

As considerações de Colomer (2017) provocam a pensar ainda mais sobre a função da escola e do professor, uma vez que esse profissional pode desempenhar um papel decisivo na construção de uma relação positiva da criança com a literatura, o que pode ocasionar consequências significativas ao seu desenvolvimento e à sua formação leitora. No entanto, para que isso ocorra, é essencial que o professor seja um leitor, pois o ofício do mediador

é ler de muitas formas possíveis: em primeiro lugar para si mesmo, porque um mediador de leitura é um leitor sensível e perspicaz, que se deixa tocar pelos livros, que desfruta e que sonha compartilhá-los com outras pessoas. Em segundo lugar, um mediador cria rituais, momentos e atmosferas propícias para facilitar os encontros entre livros e leitores (Reyes, 2014, s/p.).

A autora chama a atenção para dois pontos importantes. O primeiro, para o fato de que o mediador precisa ser antes de tudo um leitor. Um leitor que se sensibiliza, se emociona, que se deixa ser tocado pelos livros e pela literatura e percebe o quanto ela pode contribuir para que enxergue a si mesmo e ao outro de outras perspectivas. São a sua experiência como leitor e as reflexões sobre as leituras que favorecerão a sua compreensão a respeito do quão importante é partilhar os livros e as histórias com as crianças.

O segundo ponto colocado por Reyes (2014) diz respeito à necessidade de o mediador criar ambientes propícios para o encontro do leitor com os livros. Concordamos com a autora e compreendemos que, especialmente no contexto da Educação Infantil, uma questão muito importante diz respeito justamente à organização do tempo, dos espaços e dos materiais para

oportunizar vivências significativas às crianças. Essa organização pode influenciar positiva ou negativamente em suas experiências corporais, afetivas, sociais e culturais (Barbosa; Horn, 2001).

Para Barbosa (2009),

A organização do ambiente traduz uma maneira de compreender a infância, de entender seu desenvolvimento e o papel da educação e do educador. As diferentes formas de organizar o ambiente para o desenvolvimento das atividades de cuidado e educação das crianças pequenas traduzem os objetivos, as concepções e as diretrizes que os adultos possuem com relação ao futuro das novas gerações e às suas ideias pedagógicas. Pensar no cenário onde as experiências físicas, sensoriais e relacionais acontecem é um importante ato para a construção de uma pedagogia da educação infantil. Refletir sobre a luz, a sombra, as cores, os materiais, o olfato, o sono e a temperatura é projetar um ambiente, interno e externo, que favoreçam as relações entre as crianças, as crianças e os adultos e as crianças e a construção das estruturas de conhecimento (Barbosa, 2009, p. 122).

As colocações da autora possibilitam-nos compreender que, para organizar o ambiente de leitura, faz-se necessário que o professor esteja atento ao local onde serão realizadas as propostas – se é arejado e bem iluminado, se comporta, de modo confortável, todas as crianças. A escolha dos livros, suas condições de uso, a disposição ao alcance das crianças e o tempo para que elas possam manuseá-los são também aspectos importantes a serem levados em conta nos momentos de planejamento.

Nessa mesma direção, Debus (2006) lembra que uma história pode ser contada ou lida em qualquer espaço e a qualquer momento, basta apenas ter quem conte e quem ouça. Porém, quando se trata da Educação Infantil, dada a relevância da organização dos espaços nas instituições, faz-se necessário apresentar às crianças formas mais interessantes de estar com a leitura, para que posteriormente elas possam administrar mais atentamente outros protocolos de leitura. Assim, sugere a construção de ambientes propícios à leitura literária. Pode ser na sala de atividades ou na biblioteca, o que importa é que seja “um local em que as crianças e o professor possam ter acesso aos livros, que possam tocá-los, cheirá-los, abraçá-los, mordê-los, enfim, que vivifiquem as palavras e as ilustrações ali encerradas” (Debus, 2006, p. 84).

Além disso, é fundamental considerar os interesses das crianças e suas formas de expressão, com vistas a organizar vivências que favoreçam a ampliação de suas aprendizagens, criando “bons contextos de mediação entre as crianças, seu entorno social e os vários elementos da cultura” (Oliveira, 2012, p. 58). Preparar um ambiente com um móvel colorido, sofá, almofadas e redes pode torná-lo mais atrativo e aconchegante, próprio para o estabelecimento de relações afetivas com os livros (Debus, 2006).

Furtado (2016) ao refletir sobre os tempos e espaços propostos para as práticas de leitura literária na Educação Infantil, aponta a necessidade de serem priorizados ambientes confortáveis para que crianças, professoras e professores possam se movimentar, imaginar e vivenciar experiências diversas. Nesse sentido, organizar o ambiente de forma que as crianças se sintam confortáveis e permitir que fiquem bem à vontade, quer estejam sentadas ou deitadas em tapetes, colchonetes, almofadas, ou até mesmo no chão, numa posição que possam ver o livro e os gestos do leitor e interagir com ele e com os textos lidos significa que o professor está possibilitando um bom contexto de mediação. Contexto no qual, como leitor mais experiente, irá contribuir com a formação das crianças ao

Informar sobre os livros: quem escreveu, quem ilustrou etc.;

Ler e contar histórias, diferenciando as duas formas de modo que as crianças possam apropriar-se das características da linguagem que se escreve;

Garantir momentos para repetição de histórias de que as crianças mais gostam e pedem;

Trocar opiniões sobre as histórias com o grupo, para que possam mostrar seu interesse, entendimento e gosto pela leitura, colocando as crianças no lugar de leitores, ainda que não o façam por conta própria;

Demonstrar seu próprio interesse e gosto pela leitura (Oliveira, 2012, p. 242).

Todos esses pontos são importantes e devem ser levados em consideração pelo professor que, ciente do seu papel como mediador, precisa planejar e preparar os momentos de leitura literária com intencionalidade, tendo em vista não cair no espontaneísmo. Para tanto, é primordial que, ao abordar o texto literário com as crianças, tenha clareza sobre as suas intenções. Cosson (2006) e Costa (2007), ao tratarem sobre esse aspecto, ressaltam que as teorias acerca das funções da literatura muitas vezes são desconhecidas pelos professores e apontam esse desconhecimento como uma das causas dos resultados de um trabalho docente que desvaloriza o texto literário, bem como o papel ativo do leitor infantil.

Em concordância com os autores supracitados, Hila (2009) destaca que, mesmo diante dos avanços em pesquisas e estudos na área de leitura, da publicação de diretrizes e manuais para orientação das práticas, muitos professores ainda desconhecem ou não compreendem as teorias que dão subsídio à prática, o que pode refletir diretamente na mediação da leitura. Em vista disso, necessário se faz o investimento, na formação inicial e continuada dos professores, em estudos e reflexões teóricas e práticas para que possam ressignificar as práticas de leitura, em especial a literária, e desenvolver propostas, inclusive com os diferentes gêneros textuais, nas quais as crianças consigam construir sentidos sobre as leituras que escutam e que realizam, e ampliar a sua compreensão do mundo, a partir do seu próprio ponto de vista (Hila, 2009).

Ao tratar também do planejamento da leitura literária, Machado (2014) salienta a importância dessa preparação, de modo que o professor contemple os aspectos verbais e visuais dos textos que provocarão nas crianças o desejo de participar das leituras, visto que, sem essa participação, a interação literária não ocorre. De acordo com a autora “a partir dessa percepção, considera-se que a mediação não corresponde à interpretação de um texto, mas à indicação de caminhos que o próprio texto indica ao leitor no processo de construção de sentidos” (Machado, 2014, p. 19). Ou seja, não é a interpretação do texto pelas crianças, mas o sentido construído por elas sobre a leitura.

Nesse sentido, cabe aos professores oportunizar às crianças o contato diário com os livros para que possam descobrir a riqueza que os textos escritos, com palavras ou com imagens, ou em ambas linguagens, podem proporcionar, com descobertas e aprendizagens diversas, visto que, como mediador de leitura na escola, é ele “quem vai indicar os livros aos alunos, oferecendo-lhes um repertório de títulos, em que possam movimentar-se segundo suas preferências e interesses, sem barrá-los e sem impor o seu gosto, mas, sobretudo, oferecendo-lhes fruição no ato de ler” (Burlamaque, 2006, p. 79-80). É necessário, ainda, que o professor esteja atento aos interesses das crianças para saber o que gostariam de fazer, a partir das experiências literárias compartilhadas – quais as histórias e os livros que mais as agradam, seus desejos de fantasiarem-se e vivenciarem as experiências dos personagens, entre outros.

Colomer (2017), quando trata da necessidade ou não da realização de atividades a partir das vivências literárias, frisa que devem acontecer, dependendo do tipo de proposta. Segundo a autora, há aquelas inadequadas, a exemplo da solicitação do resumo das histórias lidas, que em nada servirão para que as crianças aprofundem a leitura. É fato que, na Educação Infantil, as crianças não fazem resumos, porém, muitas vezes, são constantemente solicitadas a desenhar logo após a leitura de uma história, sem sequer o professor conversar com elas a respeito do que acharam da história, se compreenderam ou gostariam de perguntar alguma coisa, se desejariam ouvi-la novamente ou folhear o livro. Não se trata de descartar o desenho como se este não fosse importante, até porque

As crianças se mostram interessadas por atividades criativas de extensão de suas leituras, como dramatizar, desenhar, discutir ou escrever sobre poemas, personagens, autores, ou ainda têm prazer em aprofundar suas leituras de maneira que passam a prestar a atenção em muitos aspectos que lhes haviam passado inadvertidos (Colomer, 2017, p. 93).

Mediante essas considerações, é interessante, antes de solicitar que desenhem, oportunizar às crianças falarem sobre os livros, sobre como se sentiram ao ouvir as histórias.

Chamar a sua atenção a respeito de aspectos que talvez não tenham percebido, indagá-las sobre como se colocariam frente às situações, quais sugestões dariam para resolver os impasses que surgiram. A este respeito, Bajour (2012) orienta que, para que a conversa com as crianças seja realmente instigante e não se limite às suas opiniões espontâneas, o professor deve ter um conhecimento profundo dos textos que irá compartilhar. Isso é fundamental para poder problematizar junto com as crianças, incentivando-as a refletir sobre as narrativas e a estabelecer conexões com suas próprias experiências. Esse é o papel do mediador de leitura na escola, que, como afirma Bajard (2007, p. 45), é "a pessoa que se interpõe entre o texto e o receptor, com o objetivo de facilitar sua recepção".

É importante lembrar que o professor mediador não é uma pessoa neutra, pois é constituído por princípios, valores, crenças, ideologias, perspectivas teóricas e isso tem influência na sua visão do mundo, no seu modo de pensar, de agir, de enxergar o outro. Por essa razão, em se tratando das práticas de leitura, as escolhas que faz dos livros, o modo de considerar a criança e sua relação com a leitura não se dão de forma gratuita e ingênua. Diante das crianças, o professor exerce uma posição de poder, visto ser ele quem primeiro decide se os livros de literatura infantil são importantes e se devem fazer parte da sua prática cotidiana. Ele é responsável por escolher os títulos que irão interessar às crianças e os que melhor se adequam a elas, conforme os critérios que julgar interessantes. Essa escolha é feita a partir do que conhece dos livros já lidos e, também, daqueles indicados pelas editoras, dos que a escola orienta, bem como das trocas com seus colegas de trabalho (Carvalho; Baroukh, 2018). É o professor quem planeja, escolhe o local, prepara o ambiente, decide a frequência e o tempo destinado às leituras e à exploração dos livros.

Tudo isso muitas vezes sem levar em conta aspectos importantes sobre as crianças, seus contextos de vida, suas realidades sociais, culturais, econômicas e afetivas – questões que precisam ser pensadas quando se trata do planejamento de propostas para elas. Isto demanda desse professor incluí-las no planejamento. E como isso ocorre? A partir do diálogo com as crianças, da escuta de suas necessidades e interesses, pois, como frisa Barbosa (2012), o professor precisa escutar o que as crianças têm a dizer e não apenas se colocar como única e principal pessoa que informa, opina, decide e escolhe. Sobretudo, colocar-se como alguém que partilha esse lugar de poder e cria um clima democrático de participação no grupo.

Portanto, escutar as crianças é essencial, uma vez que é a partir da escuta que é possível acolher seus saberes, desejos, interesses e curiosidades. Trata-se de uma postura ética, pois “a criança tem necessidade vital da nossa escuta, assim como do nosso afeto. Precisa se sentir acolhida, como alguém que tem o que nos dizer. Reconhecida assim, como sujeito, pode

desenvolver criadoramente sua existência” (Antônio; Tavares, 2020, p. 66). Ao escutá-las, estamos dizendo para elas que suas vozes são importantes e que o que dizem tem valor.

Além dos aspectos citados (planejamento, organização do tempo, dos espaços e materiais, atividades propostas e escuta das crianças), o mediador de leitura precisa possuir um “conjunto de conhecimentos em relação à literatura, em particular, nesse caso, da literatura infantil e juvenil, da ilustração, da cultura literária e estética, da relação entre as crianças e a leitura, das técnicas e estratégias de aproximação/animação do livro e da leitura para as crianças” (Balça; Azevedo; Barros, 2017, p. 719).

Considerando tais pressupostos e em consonância com o pensamento de Andruetto (2017, p. 127), para quem o professor “é uma ponte indispensável, pois um bom mestre transmite, além de conhecimentos específicos, um modo de estar no mundo, uma concepção de vida, e pode deixar uma marca profunda, pode deixar o seu sinal: ensinar, em seu sentido essencial”, entendemos como fundamental o seu papel nessa introdução da criança aos livros e à literatura infantil. Sua mediação é decisiva para o êxito da formação de sujeitos que apreciem o literário e que, como leitores, o vivenciem enquanto caminho prazeroso de acesso ao belo, ao sensível, ao divertido, ao surpreendente, ao mágico, ao fantástico, principalmente quando se trata daquelas crianças que não nascem em um ambiente familiar leitor. Cabe à escola diminuir essa lacuna e, para isso, é preciso “fortalecer os professores, aproximá-los dos livros, fornecer a eles tempo de encontro com livros e capacitação, facilitar-lhes um pouco a imensa tarefa que depositamos em suas mãos” (Andruetto, 2017, p. 127). Uma tarefa que não deve ser vivenciada sozinha, mas partilhada com outras instâncias também responsáveis pela educação das crianças, a exemplo da biblioteca escolar e da família.

Quanto à biblioteca é importante que a escola conte com ela para que as crianças tenham acesso aos livros de literatura infantil e possam, de modo interativo e lúdico, explorá-los livremente e vivenciar o prazer estético que esse universo proporciona. A biblioteca é, assim, mais um espaço para a mediação da leitura junto à criança e um importante meio para envolver as famílias no processo formativo dos seus filhos, aspecto esse abordado a seguir.

#### 4.2.1 A biblioteca como espaço de conhecimento, interação e vivências estéticas para as crianças

A história mostra que as bibliotecas tiveram uma grande expansão na Idade Antiga, com o objetivo de preservar papiros, pergaminhos e livros – materiais que representavam a memória social dos povos. Na Idade Média, esses espaços ficaram por longo tempo sob o poderio da

Igreja Católica (Nunes; Lira; Gehrke, 2019, s/p).

Silva (2009) indica que, diante do contexto social vivido por conta das revoluções industrial e cultural do século XVIII, e do acesso à escola de modo gradativo pela população, a leitura passou a ser encarada como direito, e não como privilégio da classe dominante. Nessa trajetória, a escola foi um mecanismo indispensável, ou seja,

O papel original da escola, intermediando as relações entre o ser humano e a escrita, amplia-se, convertendo-se na principal ponte entre seu usuário – o estudante, que inicia na infância sua trajetória pelo ensino, já que a escolarização torna-se obrigatória desde os primeiros anos de vida – e a cultura, sendo a aquisição da leitura uma das condições de aprendizagem. São várias as razões pelas quais a leitura passa a ocupar o primeiro plano, em detrimento de outras modalidades de percepção e representação da realidade, vindo a funcionar como a porta de entrada do jovem ao universo do conhecimento (Zilberman, 2009, p. 22).

Nesse contexto, Silva (2009) aponta que houve a ampliação das bibliotecas públicas na Europa, possibilitando não apenas o acesso da burguesia, como também o de outros segmentos da sociedade. A partir do século XIX, com a vinda da população rural para a cidade, urgia a necessidade de instrumentalizar as pessoas para que pudessem usufruir dos espaços urbanos. Dentre esses instrumentos, o autor destaca a escola, a leitura e a biblioteca. Esclarece também que, nessa época, a escola era bem difundida e havia um público desejoso por ler livros, folhetins e jornais impressos, já espalhados pela periferia dos centros urbanos. Com relação ao público infantil, Colomer (2017) destaca que, a partir de 1880, em Birkenhead, nos Estados Unidos, foi reservado pela primeira vez um espaço para que as crianças pudessem ler, o que pode ter contribuído para a origem da biblioteca infantil.

De acordo com Nunes, Lira e Gehrke (2019), a história da biblioteca em nosso país está associada aos jesuítas que, objetivando instruir os colonos e catequizar os indígenas, preparavam, no interior dos seus colégios, espaços para os livros. Com a vinda de religiosos, como franciscanos, beneditinos e carmelitas, no século XVII, houve a organização desses espaços que representam as primeiras bibliotecas escolares brasileiras. Os autores enfatizam a influência religiosa na construção das bibliotecas, cuja duração ocorreu até o final do século XVIII, quando o Marquês de Pombal decretou a falência dos conventos. Assim, as bibliotecas foram abandonadas e os acervos se perderam ou foram deteriorados (Nunes; Lira; Gehrke, 2019).

Com o advento da República, começaram a ocorrer algumas mudanças como o crescimento da escolarização e do número de publicações por parte da indústria brasileira,

inclusive de livros para as crianças, tanto escolares como os de literatura infantil, embora a leitura ainda fosse, nesse contexto, privilégio da burguesia.

A partir de então, começaram a surgir, no estado de São Paulo, as bibliotecas populares e a rede de bibliotecas infanto-juvenis da cidade, ação que, mesmo sendo bem articulada e importante para o país, durou pouco tempo devido a questões de ordem política. Isso se reflete basicamente até hoje, pois, na mudança de governo, seja na esfera municipal, estadual ou federal, geralmente boa parte das ações destinadas à população, mesmo aquelas que estão caminhando bem, é interrompida e/ou reelaborada, provocando, de certo modo, uma quebra em sua continuidade (Silva, 2009).

Nesse processo de ascensão do livro e da leitura no Brasil, mesmo de forma descontínua, muitos foram os programas implementados pelo governo para o seu incentivo, tais como: o da Fundação Nacional do Livro Infanto-juvenil (FNLIJ), em 1968; o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF) e o Programa do Livro Didático para o Ensino Médio (PLIDEM), na década de 1970; as Salas de Leitura, administradas pela Fundação de Atendimento ao Estudante (FAE), na década de 1980; e no ano de 1997, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), executado pela Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC). O objetivo do PNBE é estimular a prática da leitura e possibilitar o acesso de alunos e professores da rede pública de ensino à cultura e à informação, a partir da distribuição de acervos de literatura, obras de referência e periódicos, com vistas a apoiar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem realizado nas escolas públicas (Brasil, 1997).

Ao longo de sua trajetória, o PNBE definiu a distribuição do seu acervo, ora com foco na biblioteca escolar – PNBE 1998, 1999 e 2000 – ora com foco diretamente no aluno – PNBE 2001, 2002 e 2003, edições que ficaram conhecidas como *Literatura em Minha Casa*. A partir de 2005, foi retomado o foco na biblioteca escolar, considerando as escolas públicas que atendiam os anos iniciais do Ensino Fundamental; no ano posterior, as que atendiam os anos finais. Em 2008, houve uma ampliação do programa, que passou a contemplar também a Educação Infantil, o Ensino Médio e, em seguida, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) (Brasil, 2008). Ao considerar a Educação Infantil, o objetivo do PNBE é prover as instituições com “obras capazes de instigar a imaginação dos alunos, de proporcionar o ingresso no universo letrado de forma lúdica, sem, no entanto, deixar de lado a qualidade estética dos livros” (Brasil, 2008, p. 4).

É importante mencionar que, depois do PNBE, a presença de livros literários nas instituições de Educação Infantil veio a se tornar algo comum (Baptista; Petrovitch; Amaral,

2021). De acordo com as autoras, o programa contemplava a compra e distribuição de livros para essa etapa, a cada dois anos, tendo ocorrido, portanto, em 2008, 2010, 2012 e 2014. No entanto, em 2016, houve a sua interrupção e as instituições deixaram de receber os livros. No ano de 2018, houve um redimensionamento do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que passou a ser chamado PNLD Literário. No mandato do governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), com a instituição da Política Nacional de Alfabetização, houve incentivo à produção e edição de livros para os diferentes níveis. Assim, em 2020, foi aberto o Edital 02/2020, convocando editoras de todo o Brasil para inscreverem obras de literatura infantil, didáticas e pedagógicas de preparação para a alfabetização.

Baptista, Petrovitch e Amaral (2021, p. 12) apontam que, embora tenham ocorrido mudanças significativas nos critérios de seleção, “critérios esses comprometidos com uma concepção pragmática da literatura, importa ressaltar que o PNLD 2022 deu prosseguimento às políticas de compra e de distribuição de livros para as instituições de Educação Infantil”. As autoras não desconsideram a importância das políticas de livros, pois sem estas as obras literárias não chegariam às escolas e às bibliotecas nelas existentes. Ademais, destacam, a relevância de que seja assegurada a distribuição dos livros de forma sistematizada e ininterrupta, para a constituição e renovação dos acervos dessas bibliotecas assim como também o investimento na formação de mediadores de leitura para fomentar a sua utilização.

Segundo Pimentel, Bernardes e Santana (2007) existem vários tipos de biblioteca, mas, independentemente de sua tipologia, o mais importante são as atividades nelas desenvolvidas, que precisam ser cuidadosa e intencionalmente planejadas e implementadas. As bibliotecas podem ser classificadas em:

- a) Escolar – localiza-se em escolas e é organizada para integrar-se com a sala de aula e no desenvolvimento do currículo escolar. Funciona como um centro de recursos educativos, integrado ao processo de ensino-aprendizagem, tendo como objetivo primordial desenvolver e fomentar a leitura e a informação. Poderá servir também como suporte para a comunidade em suas necessidades.
- b) Especializada – sua finalidade é promover toda informação especializada de determinada área, como, por exemplo, agricultura, direito, indústria etc.
- c) Infantil – tem como objetivo primordial o atendimento de crianças com os diversos materiais que poderão enriquecer suas horas de lazer. Visa despertar o encantamento pelos livros e pela leitura e a formação do leitor.
- d) Pública – está encarregada de administrar a leitura e a informação para a comunidade em geral, sem distinção de sexo, idade, raça, religião e opinião política
- e) Nacional – é a depositária do patrimônio cultural de uma nação. Encarrega-se de editar a bibliografia nacional e fazer cumprir o depósito legal. Em alguns casos, essa biblioteca, única, em cada país, necessita de uma política especial de recursos e, por falta de interesse na conservação do patrimônio nacional, torna-se um depósito de livros, sem meios suficientes para difundir sua valiosa coleção.

f) Universitária – é parte integrante de uma instituição de ensino superior e sua finalidade é oferecer apoio ao desenvolvimento de programas de ensino e à realização de pesquisas (Pimentel; Bernardes; Santana, 2007, p. 23).

Como podemos observar, são vários os tipos de biblioteca, cujo o objetivo é tornar acessível a produção do conhecimento humano e literário aos estudantes e demais interessados. Dentre estes, a biblioteca infantil que, ao nosso ver, quando localizada dentro de uma instituição de Educação Infantil, constitui-se também como uma biblioteca escolar e pública. Escolar, por situar-se dentro da escola, e pública porque, além de atender prioritariamente às crianças, profissionais e famílias, também pode abranger a comunidade mais ampla, como é caso de algumas bibliotecas existentes nas unidades de Educação Infantil das IFES, que contemplam a comunidade universitária.

Com relação à biblioteca infantil escolar, o seu objetivo é proporcionar o acesso aos livros, promover momentos de leitura, estimular a autonomia das crianças no que diz respeito a escolher as obras que querem conhecer/ler/partilhar, “mas também a vivenciar a dimensão artística dos textos literários, a compreender os jogos propostos pelas narrativas e poesias e os elementos lúdicos e estéticos que os constituem” (Baptista; Petrovitch; Amaral, 2021, p. 22).

Compreendemos que o trabalho desenvolvido na biblioteca pode contribuir para a formação de leitores críticos e favorecer que estes sigam a vida buscando, por meio da leitura, expandir suas experiências existenciais, “mas, para tanto, deve ser pensada como um espaço de criação e de compartilhamento de experiências, um espaço de produção cultural em que crianças e jovens sejam criadoras e não apenas consumidoras de cultura” (Carvalho, 2008, p. 22). Esta é uma concepção atual do que é um ambiente de biblioteca, muito diferente da forma como foi inicialmente concebida – um lugar de absoluto silêncio e de corpos estáticos (Chartier, 1999).

Especificamente em relação à presença de bibliotecas nas escolas, em maio de 2010 foi instituída a Lei nº 12.244/2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino. A lei preconiza:

Art. 1º As instituições de ensino públicas e privadas de todos os sistemas de ensino do País contarão com bibliotecas, nos termos desta Lei.

Art. 2º Para os fins desta Lei considera-se biblioteca escolar a coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura.

*Parágrafo único:* Será obrigatório um acervo de livros na biblioteca de, no mínimo, um título para cada aluno matriculado, cabendo ao respectivo sistema de ensino determinar a ampliação deste acervo conforme sua realidade, bem como divulgar orientações de guarda, preservação, organização e funcionamento das bibliotecas escolares.

Art. 3º Os sistemas de ensino do País deverão desenvolver esforços progressivos para que a universalização das bibliotecas escolares, nos termos previstos nesta Lei, seja efetivada num prazo máximo de dez anos, respeitada a profissão de Bibliotecário, disciplinada pelas Leis nºs 4.084, de 30 de junho de 1962, e 9.674, de 25 de junho de 1998.

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação (Brasil, 2010).

Nunes, Lira e Gehrke (2019) tecem uma crítica aos regimentos que normatizam a biblioteca, pois apontam que neles esta é considerada de modo restrito ou em parte, “esquecendo da existência de pré-requisitos para o seu estabelecimento, em especial a ação de seus usuários [...] intencionalidade social e política, o acervo e o coletivo de usuários, ou seja, um conjunto de elementos articulados entre si” (Nunes; Lira; Gehrke, 2019, s/p). Ou seja, mais que um espaço adequado, um acervo amplo e organizado, com serviços básicos para o seu funcionamento, “a biblioteca comprometida com o trabalho educativo terá como exigência o compromisso com o sujeito, individual e coletivamente, seu tempo e suas relações” (Farias; Britto; Santos, 2020, p. 7).

Entretanto, é importante considerar que o número de bibliotecas escolares nas instituições de ensino no país tem aumentado, dado a relevância que as políticas públicas vêm dispensando a estas (Farias; Britto; Santos, 2020). De acordo com os autores, o Censo da Educação Básica de 2019, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), mapeou todas as bibliotecas e salas de leitura das escolas de Educação Básicas nas esferas federal, estadual e municipal, incluindo redes pública e privada de todo Brasil, constatando que

[...] 100% das instituições de nível federal contam com biblioteca ou sala de leitura; já na rede estadual, o percentual cai para 81,4% e para 41,4% na esfera municipal; nas escolas da rede privada as bibliotecas ou salas de leitura estão presentes em 80,5% das instituições. Em média, o Censo aponta que bibliotecas e salas de leitura fazem parte de 52% das escolas brasileiras, consideradas as redes públicas e privadas; o percentual médio varia de acordo com as regiões do país, estando os piores indicadores nas regiões norte e nordeste (Farias; Britto; Santos, 2020, p. 4).

Como vemos, embora tenhamos um percentual de 52% de bibliotecas nas escolas das redes públicas e privadas, ainda é necessária a sua ampliação, principalmente nas regiões norte e nordeste. Além do mais, no Brasil, a escola constitui-se como o primeiro espaço em que a maior parte das crianças tem o contato inicial com os livros. Nesse sentido, a biblioteca apresenta-se como fundamental no espaço escolar, não apenas por reunir e ofertar os livros e outros materiais de leitura, mas também por possibilitar a ampliação do conhecimento do mundo pela cultura escrita (Farias; Britto; Santos, 2020) e ser, também, um espaço de acesso à

informação e a múltiplas leituras.

Campello (2002) afirma que a biblioteca escolar se constitui como um ambiente essencial para viabilizar a formação do leitor literário, de tal modo que “a escola que deseja investir na leitura como ato verdadeiramente cultural não pode ignorar a importância de uma biblioteca aberta, interativa, espaço livre para a expressão genuína da criança e do jovem” (Campello, 2002, p. 23). A biblioteca, quando de fato está aberta e disponível para as crianças, se apresenta como um convite diário para que brinquem com os livros e, nessa brincadeira, tenham a oportunidade de conhecer outras épocas, outros mundos, outras culturas.

Para Paiva (2009), a escola, e dentro dela, a biblioteca, são importantes espaços para que as crianças das camadas populares tenham acesso aos livros e às práticas de leitura, pois fatores como o alto custo dos livros e o baixo poder econômico da maioria da população brasileira desfavorecem a apropriação da literatura por parte desse público. Então, o contato com esse bem material simbólico na escola pode ser uma alternativa para essa apropriação e redução das desigualdades, assegurando a todos o direito as vivências com a arte literária.

Segundo Carvalho (2008), para que a biblioteca cumpra a sua função na formação leitora dos sujeitos, três elementos são importantes: uma coleção de livros muito bem selecionada e atualizada, bem como outros materiais; um espaço físico como um lugar não somente de interação, mas de comunicação, que respeite a corporeidade da criança e seus modos de ler, assim como também do adolescente; por fim, mas de igual importância, a figura do mediador na promoção da leitura. Os elementos elencados pela autora são muito relevantes, principalmente a presença do mediador, o qual fará toda a diferença na biblioteca.

No caso da biblioteca infantil, entendemos ser necessária a presença de um bibliotecário com conhecimentos sobre a criança e a Educação Infantil ou um professor que possa desenvolver um trabalho com as práticas de leitura literária e planejar atividades propícias para a formação da criança. Na maioria das vezes, as pessoas que ocupam esse espaço não têm formação apropriada para tal finalidade ou são aqueles profissionais que, por não terem condições de ocupar outras funções, são alocados na biblioteca, como se a atuação nesta não demandasse nenhum conhecimento para o desenvolvimento do trabalho junto às crianças.

O bibliotecário e o professor mediador e promotor de leitura necessitam ser leitores críticos, conhecer as obras para poder distinguir, no momento da seleção e indicação, aquelas consideradas de boa qualidade, isto é, as obras que apresentam um trabalho cuidadoso com as linguagens verbal e visual e possibilitam fruição e prazer estético ao leitor. Turchi (2006), ao tratar da qualidade literária, salienta que esta deve ser a primeira grande preocupação dos mediadores de leitura.

Nessa perspectiva, Baptista, Petrovitch e Amaral (2021) esclarecem que favorecer um processo de formação leitora de maneira eficaz na infância significa oportunizar à criança, desde cedo, o contato com livros de qualidade e, também, mediar as leituras de modo significativo. Assim, um dos critérios para orientar a seleção de obras com qualidade literária é justamente observar como a criança ali é concebida, se “como ser potente, que suporta desafios e complexidades, ou, ao contrário, possui uma visão subestimada da infância, ao utilizar linguagem exageradamente infantilizada e textos dotados de explicações óbvias e modulações de comportamento” (Baptista; Petrovitch; Amaral, 2021, p. 13).

Para Paiva (2016), há três dimensões a serem observadas, de forma integrada, quando se trata de avaliar a qualidade dos livros literários para a criança da Educação Infantil: a qualidade textual, a temática e a gráfica. A qualidade textual diz respeito à estrutura da narrativa, seja esta poética ou imagética, considerando os aspectos éticos, estéticos e literários, e um vocabulário que respeite a criança, ao mesmo tempo em que favoreça a ampliação do seu repertório linguístico.

Já a temática corresponde à diversidade de temas de interesse da criança e ao tratamento dado a estes, ou seja, que leve em consideração os contextos socioculturais em que ela vive e os conhecimentos que já possui.

O terceiro e último critério a ser observado refere-se à qualidade gráfica, ou seja, um projeto gráfico que seja atraente para a criança, capaz de encher os seus olhos, despertando a sua curiosidade em descobrir o que o está escondido nas páginas, que provoque a sua interação com o livro. Um projeto cujas ilustrações tenham qualidade estética, que contemple a articulação entre as duas linguagens (visual e verbal) e cujos recursos gráficos sejam adequados para a faixa etária das crianças (Paiva, 2016).

Como podemos ver, a qualidade literária é de suma relevância quando se trata da seleção dos livros e da organização do acervo a ser disponibilizado à criança. Nesse sentido, Riter (2009) lembra que o acervo de uma biblioteca deve ser selecionado por quem faz seu uso em sua prática, pois muitas vezes os livros que compõem a biblioteca não contribuem para formar leitores, pois são mal escritos, preconceituosos e conservadores, servindo apenas para encher as prateleiras. Com o objetivo de ajudar professores e outros mediadores na escolha e na indicação dos livros para os leitores, o autor faz uma lista de algumas características que os bons textos literários possuem:

- a) Uso não utilitário da linguagem: palavras usadas com inovação; construção estética de frases; uso de imagens (metáforas, metonímias, aliterações...); uso de rimas, de musicalidade, de ritmo; presença de humor.

- b) Vivências imaginativas: textos que provoquem o leitor na construção de mundo imaginários, que possam fazê-lo pensar sobre o mundo em que vive.
- c) Independência de referências reais, de forma direta: o real representado dá conta de uma realidade possível, que atíça a fantasia, que faz com que o leitor se pergunte sobre a possibilidade de tal história, de tais acontecimentos.
- d) Formação de um mundo possível, que possui lacunas, preenchidas pelo leitor de acordo com suas experiências: texto aberto, que promova uma interação maior entre leitor e texto.
- e) Plurissignificação: textos que possibilitem o diálogo entre aqueles que o leem, que possibilitem variados caminhos de interpretação.
- f) Reserva de vida paralela: livros em que o leitor encontra o que não pode ou não sabe experimentar na realidade.
- g) Captura o leitor: ampliação das fronteiras existenciais sem oferecer riscos da aventura real.
- h) Pressupõe a participação ativa do leitor: não basta decodificar o que está escrito, o texto exige posicionamentos interpretativos (Riter, 2009, p. 64-65).

O autor defende ainda que, para que que possa de fato com a formação do leitor, o acervo de uma biblioteca precisa ser composto por textos com qualidade literária, ou seja, que abram muitas possibilidades para que a criança imagine, crie, reflita, se emocione, se indague, problematize, enfim, que suscite cada vez mais o seu desejo por embrenhar-se no universo da leitura (Riter, 2009).

É importante mencionar que, ao nos referirmos à biblioteca, não queremos dar a entender que as propostas de leitura devam acontecer apenas nesse local, pois, como apontam Girotto e Souza (2009), a biblioteca escolar precisa ser usada de modo interativo, uma vez que está articulada objetivos da instituição como um todo. Assim, por exemplo, outros ambientes como salas de referências, corredores, pátio, entre outros que comportem livros e demais elementos que agucem a imaginação e o interesse das crianças pelas histórias, devem abrigar atividades relacionadas à biblioteca (Girotto, Souza, 2009), uma vez que precisa estar articulada aos demais espaços, propósitos e ações que acontecem na instituição.

Quanto às propostas realizadas na e pela biblioteca, compreendemos que podem ser diversas, necessitando, entretanto, de planejamento e estratégias metodológicas que favoreçam a aprendizagem das crianças e impulsionem o seu desejo e o interesse pela literatura infantil – uma arte capaz de atuar sobre suas ações e emoções e transformar seu processo de humanização (Girotto; Souza, 2009).

As atividades de contar e ler histórias, conforme já mencionamos, estão voltadas para a formação do leitor. Desse modo, quando forem realizadas na biblioteca, é importante pensar no acolhimento das crianças e nos recursos que serão utilizados para apresentar a história

escolhida. Pode-se utilizar apenas o recurso da voz e a expressão corporal do contador, usar o próprio livro ou, ainda, usar gravuras reproduzidas das histórias (Giroto, Souza, 2009). Elementos como fantoches, dedoches, aventais, entre outros, igualmente podem ajudar a narrar as histórias.

É importante também oportunizar a livre exploração dos livros e a leitura pela criança. Durante esses momentos, o mediador precisa estar atento aos seus gestos, para posteriormente conversar com ela sobre os livros, suas percepções, dúvidas e, também, a respeito do seu interesse em levá-lo emprestado para ler novamente. Sabemos que a maioria das crianças não possui livros em casa, então é uma oportunidade de oferecer-lhes o empréstimo e estimular ainda mais o interesse pela leitura. Além do mais, o empréstimo de livros é uma das funções de uma biblioteca e, para a criança pequena, conhecer essa prática desde cedo favorece a sua compreensão sobre a importância desse espaço, também, nesse sentido.

Como destaca Colomer (2007, p.150) “os livros para compartilhar podem estabelecer laços entre a escola e as famílias. Os livros que vão e vêm da escola para casa, através do empréstimo, permitem agregar os familiares à leitura compartilhada”. Isso significa que o empréstimo de livros para as crianças oportuniza o envolvimento familiar no seu processo de formação leitora junto à instituição escolar, além de possibilitar o estreitamento das relações afetivas entre a criança e sua família e a participação desta na educação escolar de seus filhos, como abordado na sequência.

#### 4.3 A leitura literária no contexto familiar das crianças

Como arte, a literatura proporciona ao sujeito leitor uma relação prazerosa com o texto, articulada com a capacidade de perceber o mundo de forma crítica. O desafio é oportunizar às crianças, desde a mais tenra idade, o contato com essa arte e, como já apontamos, ainda que esse contato aconteça de maneira mais intensa e intencional na escola, não deve ser uma prática realizada apenas nela, mas deve envolver um esforço coletivo no qual a família também desempenha um importante papel. Assim, necessário se faz atentar para a sua participação e contribuição, considerando que também cabe à família, ao lado da instituição escolar, favorecer o convívio da criança com as histórias contadas e com os livros literários e sua leitura.

Segundo Reyes (2010), desde o momento em que as crianças são concebidas até estarem prontos para ler autonomamente, há um longo caminho a ser percorrido, o que necessariamente requer a presença e o acompanhamento de um adulto. Refletindo também acerca do caminho

percorrido pela criança antes de chegar à escola, Eny Maya, no prefácio do livro *A formação do leitor literário em casa e na escola*, de Caio Riter, publicado em 2009, após indagar a quem compete a formação do leitor literário, esclarecendo que a resposta recai diretamente na escola, aponta para outra questão:

Mas no caminho até o portão da escola, por onde andaram os meninos e meninas? Que brincadeiras brincaram, que desafios enfrentaram, que histórias ouviram, que medos viveram, que descobertas enfim pautaram o caminho desses meninos na formação de leitores do mundo? (Riter, 2009, p. 7).

O questionamento de Eny Maya provoca-nos a refletir a respeito das experiências vividas pela criança com sua família antes de chegar à escola, por meio da relação de afeto com seus pais, da voz deles ao embalá-las com as canções de ninar e ao envolvê-las nas brincadeiras com as palavras, a exemplo das parlendas. Quem nunca presenciou uma mãe, um pai ou uma avó brincando da parlenda *Dedo mindinho, seu vizinho...*, ou *Serra, serra, serrador...* com sua criança? E mesmo ainda que não tenha consciência de que está introduzindo seu filho ou filha, neto ou neta no universo literário, a família é a primeira a apresentá-lo à criança, primeiro pelo caminho da oralidade, mas também pelo acesso à leitura de livros literários. Todas essas vivências são relevantes para desenvolver o interesse dessa criança pela leitura, num processo constante que começa no seio familiar, é aperfeiçoado na escola de modo sistematizado e tem sua continuidade ao longo da vida, por intermédio das influências culturais, da educação e dos espaços públicos de leitura, como as bibliotecas (Bamberger, 1988).

Nesse sentido, a atitude dos adultos no ambiente familiar, contando histórias, lendo os livros em voz alta ou interagindo ludicamente com a criança, a partir das histórias compartilhadas, é capaz de exercer significativa influência sobre a imaginação e o faz-de-conta, fatores primordiais ao seu aprendizado e desenvolvimento, ao longo dos quais ela busca atribuir significados ao mundo a sua volta. Desse modo,

Livros à disposição e, quando não eles [...], seres contadores de histórias ou apaixonados pelas palavras podem ser despertadores do desejo da leitura. Estar aberto à fantasia é condição essencial para que os livros sejam procurados, suas páginas abertas e as escolhas possam começar a serem feitas. O importante é a criação destes espaços de troca entre o que conta e/ou canta e aquele que escuta. Este, no futuro, com certeza será ser de palavras. Livros também têm um tanto de jogo, de fascínio pelo deciframento das palavras e das tramas ali traçadas (Riter, 2009, p. 24).

Os livros de literatura infantil são importantes para as crianças e devem fazer parte de sua vida. Ler ou contar as histórias que moram dentro destes é uma forma de garantir o

protagonismo do livro, principalmente no ambiente familiar e escolar (Rosa, 2017). A intenção é que as diversas situações de contato com a arte literária provoquem na criança o desejo de conhecer as histórias e de lê-las. Mesmo antes de ter autonomia para lerem sozinhas, elas se convertem em leitoras, por serem capazes de entender a função da leitura e as características de sua realização – por isso a importância de as crianças descobrirem as histórias e os livros em família e de conviverem com estes juntamente com seus familiares, com quem poderão ter ricas experiências que favorecerão as possibilidades de, mais tarde, continuar apreciando esses livros.

Daniel Pennac, em seu livro *Como um romance*, publicado em 1993, chama a atenção para a importância de os pais lerem para os filhos na infância, posto que, nessa fase, as crianças se apaixonam pelas histórias e pelos livros e adentram um mundo de infinitas possibilidades imaginárias. De maneira poética, o autor narra momentos em que a leitura de um livro para a criança acontece em um contexto de intimidade, livre de cobranças e de questionamentos, mas simplesmente como gesto de doação e gratuidade:

[...] aquele ritual de leitura toda noite, à sua cabeceira, quando ele era pequeno – hora certa e gestos imutáveis – tinha um pouco de prece. [...] Sim, a história lida cada noite preenchia a mais bela das funções da prece, a mais desinteressada, a menos cumulativa e que não diz respeito senão aos homens: o perdão das ofensas. Não se confessava falta alguma, não se pensava na graça de um quinhão de eternidade, era um momento de comunhão entre nós, a absorção do texto, um retorno ao único paraíso válido: a intimidade. Sem saber, descobríamos uma das funções essenciais do conto e, mais amplamente, da arte em geral, que é impor uma trégua ao combate entre os homens. O amor ganhava pele nova. Era gratuito. [...] A gratuidade, que é a única moeda da arte (Pennac, 1993, p. 11-12).

Ao retratar o processo de iniciação da criança no mundo da leitura, Pennac nos mostra a relevância do incentivo e a participação dos pais para que os filhos, em outras fases da vida, possam dar continuidade a essa experiência iniciada na infância. Quando isso acontece com frequência, os vínculos de intimidade entre a criança e os livros literários, criados durante a partilha das histórias, podem permanecer, mesmo quando a criança já sabe ler autonomamente. Ou seja, quando a leitura é realizada de modo gratuito, como diz o autor, como um ato de pura doação, as chances de a criança continuar se interessando pelo universo literário são bem maiores. Nesse sentido tanto a instituição de Educação Infantil quanto a família devem ter como principal propósito a vivência da literatura como fonte de interação e partilha, sem atrelamento a propósitos escolarizantes.

Ao contrário disso, infelizmente, o que se percebe é que ao adentrar a escola, a criança muitas vezes perde o encantamento pelas histórias e pelos livros porque a leitura, muito

frequentemente, é atrelada aos propósitos conteudistas, passa a ser algo obrigatório, e o livro acaba perdendo a magia que o faz vivo. Nessa perspectiva, a criança que estava habituada a ouvir histórias de modo desprezioso, como um momento de prazer, encantamento e imaginação, de convívio com fadas, reis, rainhas e princesas, tem chances de se tornar um adolescente e adultos sem desejo de ler.

É importante destacar que as famílias, diferentemente dos professores, podem não possuir conhecimento acerca da literatura infantil e o que esta representa para a criança. São os professores que, em sua formação inicial e continuada, estudam a respeito dos benefícios da arte para o homem e, portanto, são quem primeiro precisam compreender que a literatura infantil “é o alimento primordial para o imaginário infantil, fornecendo matéria-prima para os jogos de faz-de-conta”, e que, como arte, propicia o acesso à cultura e ao conhecimento e contribui para a formação humana e leitora da criança, o que evidencia a sua importância no cotidiano dela (Faria, 2004, p. 55).

Assim, compreendemos que os conhecimentos dos professores e professoras são fundamentais não apenas para as crianças, já que as técnicas e estratégias de que dispõem favorecerão a aproximação, interação e compreensão dos textos literários por elas, mas também para as famílias, que podem se constituir como leitoras e mediadores de leitura em seus contextos familiares (Balça; Azevedo; Barros, 2017), a partir da orientação desses profissionais quanto à indicação de livros e os procedimentos da partilha de sua leitura junto às crianças.

Logo, é necessário que a instituição escolar converse com as famílias sobre o processo formativo das crianças, para que possam compreender a importância dos livros de literatura infantil e qual o sentido de sua leitura com elas. A instituição precisa ter clareza de que “a educação literária desagua também no contexto da educação escolar, *locus* que se sustenta não pelo afastamento e enclausuramento das famílias, mas, ao contrário, se ampara também na pluralidade e no acolhimento delas e no diálogo com suas respectivas demandas” (Ramallete, 2020, p. 161). O diálogo com as famílias poderá favorecer o entendimento delas de que a partilha das histórias e dos livros, revestida de emoção e afeto, favorece o desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança, e promove a vivência do prazer estético. Como adultos, partícipes da interação junto à criança, também podem se encantar com as obras literárias, fruindo-as com base em seu caráter artístico. Assim, aproveitar o momento da leitura para se divertir e construir laços afetivos e aprendizagens significativas é importante tanto para a criança quanto para a família. De acordo com Balça, Azevedo e Barros (2017, p. 716), “essa relação emocional, de afeto, é por um lado facilitada pelos laços particulares que unem a criança e a família; todavia, nessa relação é introduzido o objeto livro. E, assim, pensamos que essa tripla relação tem de ser

nutrida”.

É importante esclarecer para as famílias também que despertar o interesse e aguçar o hábito da leitura é um processo que se constrói a partir da continuidade dessa prática. Pais leitores são exemplos a serem imitados pelos filhos, pois se tornam modelos para as crianças que, a partir das suas ações com o livro, do seu manuseio e da leitura, vão se apossando das características desse objeto cultural e se formando enquanto leitoras. Desse modo, sejam como mediadoras ou como modelos, as famílias poderão marcar intensamente a relação da criança com os livros e com a leitura literária.

Balça, Azevedo e Barros (2017) salientam ainda que, desde que nasce, a criança pode ter livros de diversos materiais (pano, plástico, entre outros), de cores e formatos distintos. Inicialmente, estes serão vistos como brinquedos e, mediante a sua exploração de forma lúdica e a observação das ações dos adultos, ela vai tendo acesso aos primeiros comportamentos leitores. Ao passo que vai crescendo, a família poderá apresentar outros tipos de livros, com diversos temas do interesse da criança como, por exemplo, os animais. Assim, a presença dos livros no ambiente onde a criança vive é fundamental, daí ser interessante que seja apresentada com esse objeto cultural desde o nascimento (Riter, 2009; Elias José, 2009; Rosa, 2017).

Para Riter (2009), pais e mães desejosos em despertar o amor dos filhos pelos livros devem cantar canções de ninar, contar muitas histórias e, também, presentear as crianças com esses objetos. Corroborando com o autor, Rosa (2017) afirma que o livro é o melhor presente para a criança, por ser um ingrediente indispensável para que ela possa crescer feliz e com muitas ideias.

Elias José (2009) também evidencia a relevância de os livros fazerem parte da lista de presentes da criança, porém lembra que nem sempre é adquirido pelos pais. Segundo o autor, culturalmente o livro é visto como um objeto caro; no entanto, quando comparado com o valor dos brinquedos que costumeiramente são comprados para a criança, nota-se que custam bem menos do que a maioria dos brinquedos. O poeta faz um alerta para pais e professores ao explicar que, se desejam formar pessoas felizes, optem pelo livro de literatura infantil porque ele despertará na criança o gosto pelas “coisas sensíveis, criativas, inteligentes e belas” (Elias José, 2007, p. 29).

Compreendemos o quão importante para as crianças é haver livros em casa, mas essa não é a realidade da maior parte das crianças brasileiras. A maioria das famílias é pouco letrada literariamente e não tem dinheiro para comprar o além do essencial e as que têm, optam por adquirir outros produtos. As crianças oriundas das famílias de baixa renda, com menor poder aquisitivo, certamente não terão as mesmas condições quando se trata da aquisição de livros.

Não apenas quanto a isto, mas também quanto a outras questões, como tempo dos pais para dar atenção aos filhos e dialogar com eles, para brincar, ler um livro ou contar uma história, fazer um passeio, entre outros. As necessidades impostas pela sobrevivência chegam a exigir dos pais dupla jornada de trabalho, diminuindo, assim, o tempo para se dedicarem aos filhos.

Essas questões não podem ser ignoradas, pois, mesmo compreendendo que a família desempenha um relevante papel no processo de formação leitora das crianças, muitas vezes o pouco envolvimento nesse processo não deve ser visto como irresponsabilidade ou falta de interesse por seus filhos, pelos livros e sua leitura. Muitas vezes, cabe atribuí-lo aos seus contextos de vida, que podem ser atravessados pela falta de tempo, pelo desconhecimento acerca da importância da leitura literária e até mesmo pela falta de escolarização, questões de ordem social, econômica e política.

Em se tratando de política, cabe abrir um parêntese e destacar que o tema leitura no contexto familiar apareceu como uma das preocupações do Ministério da Educação (MEC) quando, em 2019, foi instituída a Política Nacional de Alfabetização (PNA) como um marco na educação brasileira. Na época, o ex-ministro da Educação Abraham Bragança de Vasconcelos Weintraub apontou que o tema alfabetização necessitava ocupar um lugar de destaque no âmbito educacional. Desse modo, o objetivo da PNA era investir na educação para que se alcançasse o progresso científico, econômico e social da população. Para tanto, era necessário valorizar a primeira infância e investir na leitura no seio familiar. Nessa perspectiva, com o intuito de incentivar os pais a lerem para os filhos, o MEC lançou o Programa “Conta pra mim”, uma das ações da PNA, cujo objetivo é ampla promoção da literacia familiar, entendida como

[...] conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem oral, a leitura e a escrita que as crianças vivenciam com seus pais ou responsáveis. Literacia Familiar é se envolver na educação dos filhos, curtindo momentos especiais de afeto, carinho e diversão em família, brincando com livros e palavras (Brasil, 2019, p. 13).

A primeira iniciativa do programa foi disponibilizar, no endereço eletrônico do Ministério da Educação, um conjunto de materiais para orientar as famílias quanto às práticas de literacia, os quais incluem um *Guia de orientação para as famílias*, um acervo com 40 livros disponíveis para *download*, uma série de vídeos com orientações para a realização da literacia familiar e canções infantis.

De acordo com o *Guia*, as práticas de literacia familiar são realizadas a partir da interação verbal, leitura dialogada, narração de histórias, contatos com a escrita, atividades diversas e motivação, e para a realização de cada uma dessas práticas, há um conjunto de

explicações e exemplos. Tomando por base essas orientações, Vettorello (2020) elaborou uma proposta de formação para um grupo de pais de crianças de uma instituição de Educação Infantil como o objetivo de que eles pudessem contribuir com o letramento emergente de seus filhos. A autora defende a participação familiar na vida escolar das crianças e salienta a importância do Programa “Conta pra mim” como incentivo para que às famílias desempenhem seu papel em âmbito familiar, incentivando, interagindo e promovendo o letramento emergente através de práticas de literacia familiar.

É importante frisar que o Programa “Conta pra mim” tem sido alvo de críticas de estudiosos, a exemplo de Ramalhete (2020) e Britto (2020), os quais defendem a literatura infantil como arte e a sua importância para a formação humana e leitora da criança, além de problematizarem questões referentes à alfabetização, um termo tratado no Guia como algo simplório, de competência e responsabilidade das famílias para com os seus filhos.

Ramalhete (2020) questiona a implementação de um programa sem discussão com a sociedade civil e sem considerar os estudos já realizados nos campos da alfabetização e da literatura. Para ela, o Estado, um agente regulador de políticas públicas, tem um “interesse particular, ao se desviar, por exemplo, de todo um percurso de trabalho e crítica acumulado por pesquisas nacionais acerca da alfabetização e, agora, de leitura, de leitura literária, de educação literária, de literatura infantil, dentre outros” (Ramalhete, 2020, p. 157). Ou seja, ainda que estejamos numa sociedade que se define democrática e que, portanto, deveria ter o compromisso de formular políticas com a participação da sociedade civil, das universidades, dos sindicatos e instituições públicas e privadas, temos um programa instituído sem qualquer possibilidade de discussão.

Na percepção de Brito (2020), o “Conta pra mim” aparece, por meio da TV aberta, de um modo sensível e gentil, levando o espectador a inferir que se trata de um projeto positivo para as famílias e suas crianças, fazendo um chamamento para seu envolvimento com a leitura e contação de histórias. No entanto, segundo o autor, por trás do aparente discurso comum, há posições embutidas, as quais geram um retrocesso, como se houvésemos regressado 50 anos na história. O objetivo do programa volta-se para a educação fora da escola, colocando toda a responsabilidade dessa educação da criança – o aprender a ler e a escrever – para as famílias, desconsiderando, assim, a educação em contexto formal, que é a escola.

O que os autores apontam é de extrema seriedade, considerando que cabe ao Estado garantir a educação da criança, em espaços não domésticos. Vale ressaltar que o programa foi

lançado antes do contexto pandêmico<sup>29</sup>, portanto, nem se pensava em a criança ter acesso remoto à aula. Compreendemos que o caminho mais viável e direto para se chegar até as famílias é por intermédio das instituições educativas que os filhos estejam frequentando. No entanto, acreditamos que um significativo percentual das instituições e seus professores não têm conhecimento desse programa, instituído pelo PNA, cuja implementação foi feita sem diálogo com a sociedade civil, acadêmica e a comunidade escolar, o que infringe princípios da Constituição Federal (1988), em particular o art. 206: “II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” e “III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (Mortatti, 2019, p. 27). Ou seja, não houve a convocação de representantes das universidades, associações científicas, professores e outros membros da sociedade civil para participação do debate público de maneira ampla.

É importante mencionar que em nenhum momento os termos literatura ou literatura infantil aparecem no *Guia de orientação às famílias*. Estes são referenciados nas entrelinhas do seu conteúdo. A leitura, em específico a literária, é utilizada numa perspectiva utilitarista e como pretexto para alfabetizar e ensinar conteúdo, além de o programa atribuir à família a responsabilidade de alfabetizar os filhos.

O Guia aponta que

as histórias infantis tendem a transmitir uma mensagem positiva, apresentando o valor das virtudes, dando conselhos ou ensinando regras de boa conduta. Essa habilidade permite entender que Chapeuzinho Vermelho não deveria conversar com estranhos; que Cachinhos Dourados não deveria entrar na casa dos outros sem ser convidada; e que Pedro não deveria mentir sobre o lobo (Brasil, 2019b, p. 20).

As histórias aparecem como pretexto para ensinar valores e comportamentos às crianças, em um viés moralizante, o que representa um retrocesso quando se trata da literatura infantil. O programa pode mostrar-se como uma preocupação de apoio às famílias, quando na realidade se revela como um projeto de antecipar processos, desrespeitando os tempos, as infâncias e depredando o acesso à arte, cultura, estética, ética e política (Brasil, 2010), em contrário a um processo de aprendizagem prazerosa, convidativa e que amplia a criticidade e leitura de mundo das crianças, por meio dos livros e modos de ler diversificados.

Não ignoramos alguns aspectos explicitados sobre as aprendizagens adquiridas, quando

---

<sup>29</sup> A pandemia de Covid-19 chegou ao Brasil com maior veemência no início do ano de 2020 e provocou mudanças na vida das pessoas e em suas rotinas. Muitas atividades foram suspensas ou tiveram seus formatos de realização alterados, como é o caso das escolas, cujas atividades educativas foram redirecionadas para o formato remoto e passaram a contar com a participação e mediação ativa das famílias, revelando explicitamente as desigualdades sociais no nosso país (Macedo, 2021).

as leituras são realizadas em família e quando se dialoga sobre elas, principalmente a interação afetiva que se estabelece entre pais, filhos e parentes. No entanto, a perspectiva denota total desconsideração da leitura enquanto arte e fruição. Ao invés de favorecer à criança o encantamento, o prazer e o desenvolvimento da capacidade de atribuir sentidos às leituras realizadas, instrui as famílias a afastá-las das múltiplas possibilidades que a literatura infantil proporciona, ou seja, do conhecimento da vida e do mundo por meio da arte, que vincula a fantasia, o sublime e o humor, abrindo possibilidades para diversas interpretações que ela pode fazer.

Entendemos que um programa como o “Conta pra mim” não favorece a formação do leitor literário, pois a forma como foi implementado e as orientações para que as famílias façam a mediação da leitura junto às crianças são totalmente equivocadas. O modo “mecanicista” de encarar a leitura e, portanto, a literatura infantil, é reforçado na própria Política de incentivo à leitura, que nega a literatura e a literatura infantil enquanto arte, isto é, o seu caráter estético, além de ignorar o papel da escola e dos professores, atribuindo a responsabilidade totalmente às famílias (Lima; Tavares, 2021). Faz-se necessário que tenhamos, sim, um programa parceiro com as instituições educativas e que haja investimento na distribuição de livros de boa qualidade, com literatura acessível a todas as crianças, por meio da criação do maior número de bibliotecas infantis, para que, dessa forma, as escolas tenham as condições adequadas de manter o lugar que sempre lhes foi conferido: o de parceiras das famílias na condução dos processos educativos e de formação leitora das crianças.

Esses fatores impulsionam ainda mais a pensar sobre a responsabilidade da escola porque, quando as crianças não trazem a experiência com os livros de seu ambiente familiar, cabe a ela ser espaço para a mobilização de práticas de leitura literária, pois para aqueles que não vêm de um ambiente familiar que valorize a leitura, reduzir essa lacuna é uma responsabilidade que deve ser assumida pela escola (Andruetto, 2017). Assim, além de promover o acesso da criança aos livros de literatura e promover a sua leitura no contexto escolar, a escola também precisa encontrar meios de envolver as famílias, mesmo diante de todas as adversidades.

Para envolvê-las, é necessário realizar um trabalho que favoreça a compreensão sobre a necessidade e a importância dos livros para as crianças. Mesmo não se tratando de um trabalho profissional, como é o caso do professor, as famílias necessitam de alguns conhecimentos a respeito dos livros, sobre como podem fazer a mediação da leitura junto às crianças, bem como no que diz respeito à escolha de livros que possuam qualidade literária verbal, visual e plástica (Balça; Azevedo; Barros, 2017; Baptista, Petrovitch; Amaral, 2021).

Familiares e professores precisam compreender seus papéis para que possibilitem às crianças experiências com a literatura infantil de maneira lúdica e enriquecedora, contribuindo, assim, para a sua formação leitora. Ao estarem aliados e reconhecerem suas corresponsabilidades, se fortalecem numa atividade de colaboração e, ao invés de simplesmente esperar a atuação da outra, as duas instâncias (família e escola) se mobilizam no cuidado e educação das crianças (Bondioli; Mantovani, 1998). Portanto, por diferentes e consistentes motivos, promover o contato e o convívio constante da criança com a literatura infantil é necessário e indispensável para sua formação humana, cabendo à escola e à família, em concomitância, favorecê-los, mediá-los e oportunizar práticas de leitura literária, apreciação e fruição estética.

## 5 “EU AMAVA ESSE LIVRO!”: SOBRE EXPERIÊNCIAS, MEMÓRIAS E AFETOS DAS CRIANÇAS E FAMÍLIAS NAS RELAÇÕES COM O LIVRO LITERÁRIO

*Ler para as crianças é invadir de alegria sua infância, enquanto anunciamos ainda que a solidão tem a leitura como recurso para lhes fazer companhia e ampará-las diante dos mistérios que as cercam*  
(Bartolomeu Campos de Queirós, 2012, p. 93).

Como arte, a literatura infantil favorece o enriquecimento das experiências infantis, a ampliação do repertório cultural e artístico e a formação humana. Nesse sentido, é essencial que as instituições, creches e pré-escolas oportunizem o envolvimento das crianças com esse universo, para que sejam instigadas, por meio das histórias, a fantasiar, imaginar, se divertir e apreciar a literatura e sua leitura como fundamentais ao longo da vida. Isto requer que os adultos, particularmente professores e professoras, compreendam a importância dessa arte e, junto às famílias, também responsáveis pela educação e cuidados das crianças (Brasil, 1996), possam efetivar práticas que contribuam com esse processo formativo.

Frente ao exposto e reconhecendo a importância fundamental da escola e da família na formação leitora dos pequenos, neste capítulo, analisamos os dados das entrevistas com familiares e profissionais, bem como da roda de conversa com as crianças, à luz dos referenciais teóricos adotados ao longo da tese, com o objetivo de investigar a repercussão das práticas com a literatura infantil desenvolvidas na Unidade Acadêmica de Educação Infantil da Universidade Federal de Campina Grande na relação de crianças egressas com os livros e a leitura literária no contexto familiar.

Os dados foram analisados a partir de três categorias: práticas de leitura literária na UAEI, participação familiar nas práticas de leitura literária e a (des)continuidade das práticas de leitura literária pós UAEI. Deste modo, consideramos pertinente realizar a análise do corpus em três seções:

Na primeira seção, intitulada "Leitura literária na UAEI: quais práticas, como ocorrem?", identificamos e analisamos as práticas de leitura literária promovidas pela UAEI, considerando os aspectos fundamentais que as permeiam.

Na segunda seção, intitulada "Da UAEI para casa: as práticas de leitura literária no contexto familiar", averiguamos como a Unidade envolve as famílias nas práticas de leitura literária e as implicações dessa participação para as crianças e seus familiares.

Na terceira e última seção do capítulo, intitulada "Repercussão das práticas de leitura promovidas pela UAEI nas atuais vivências de crianças egressas com o literário", verificamos

se as crianças continuam vivenciando as práticas de leitura literária no contexto familiar e quais são essas práticas.

É fundamental destacar que as análises apresentadas neste estudo não devem ser entendidas como verdades absolutas. A realidade é dinâmica e, por isso, as percepções de cada criança, familiar e profissional são processuais, parciais e subjetivas. Essas percepções estão intrinsecamente ligadas às condições contextuais variadas em que cada um desses participantes se encontra, o que implica que suas interpretações e experiências podem se modificar ao longo do tempo e em diferentes circunstâncias.

### 5.1 Leitura literária na UA EI: quais práticas, como ocorrem?

A UA EI, ao longo dos seus 45 anos, vem realizando um trabalho com a literatura infantil por conceber que as práticas de ouvir e interagir com as histórias são essenciais ao desenvolvimento das crianças. Em sua Proposta Pedagógica (PP), defende o direito de todas as crianças à literatura infantil e à sua leitura, desde o momento de entrada na instituição, como parte da formação integral. Esse direito efetiva-se a partir de práticas diversas realizadas pelas profissionais, cujos saberes e fazeres partem das concepções sobre criança, Educação Infantil e literatura infantil, contempladas nas bases teóricas da PP da Unidade que fundamentam suas práticas, além de estudos realizados por cada uma das profissionais em sua formação acadêmica e continuada.

Assim, para que as crianças tenham a oportunidade de interagir em situações diversas com as histórias e os livros, imaginar, fantasiar, brincar, criar, entre outras vivências literárias, conforme indicado na PP (UFCG, 2023), a sua rotina na Unidade é permeada por diversas práticas, identificadas nos relatos das profissionais ao tratarem dos fazeres com a literatura infantil no cotidiano da instituição conforme podemos ver na figura a seguir:

Figura 11 – Práticas de fomento à leitura literária promovidas na UAEI



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Após identificarmos as práticas desenvolvidas na Unidade, a partir deste momento, direcionaremos nosso olhar para elas, analisando aspectos essenciais que as permeiam: a importância da literatura, o planejamento, a mediação de leitura, o acesso aos livros, a interação das crianças nas propostas de leitura e a participação familiar.

### 5.1.1 Concepções e fazeres com a literatura infantil na UAEI

As primeiras experiências das crianças com o universo literário devem acontecer desde bebês, por intermédio dos acalantos, das brincadeiras com parlendas, da contação de histórias pelos pais, avós ou pessoas mais próximas. Essas práticas contribuem para a sua formação leitora, abrindo-lhes infinitas possibilidades de descobertas e de ampliação do modo de enxergar o mundo (Abramovich, 1991). Possibilitar o contato das crianças com as histórias significa inseri-las num contexto mais amplo dessa produção humana, existente desde a invenção da linguagem, quando o homem, para falar de si e do mundo, começou a contar histórias (Carvalho; Baroukh, 2018).

Entretanto, nem todas as crianças têm aproximação com esse universo no meio familiar, nem por via da narração oral, tampouco pela interação com o objeto livro, e a escola, responsável pela formação do leitor literário, passa a ser, para a maioria delas, o único espaço de encontro com a literatura. Em se tratando da escola de Educação Infantil, especificamente, é preciso promover situações em que a escuta das histórias, lidas e contadas, e o acesso e

interação das crianças com os livros sejam experiências constantes, conforme recomendado nos documentos oficiais que organizam o currículo para a Educação Infantil (Brasil, 2008, 2010, 2017).

Nesse sentido, tomando como base o que preconizam os documentos normativos para essa etapa, que ressaltam o convívio das crianças com as diferentes linguagens, dentre estas, a linguagem literária, defendemos a importância dessa arte, que entrelaça palavras e imagens, para todas as crianças. Reforçamos que neste estudo, a literatura infantil é compreendida como arte, dado o seu caráter criativo, lúdico e estético, pois ao mesmo tempo em que encanta, diverte e sensibiliza a criança, amplia suas experiências e a humaniza (Candido, 2011).

Diante disso, destacamos o papel das professoras por serem responsáveis não só pela promoção do contato das crianças com a cultura oral e por inseri-las na cultura letrada, mas pelo planejamento, organização de situações diversas envolvendo os livros e mediação das práticas de leitura, um aspecto crucial quando se trata da formação do leitor. Nesse sentido, a compreensão acerca da literatura infantil, é aspecto basilar ao desenvolvimento desses aspectos, visto que é a partir dela que as práticas são desenvolvidas, questão que foi abordada durante as entrevistas com as profissionais.

Para a profissional Pâmela, por exemplo, “a literatura é extremamente importante para a formação da criança [...] Leva a criança a pensar, a brincar, imaginar, leva a criança a se divertir, entendeu? Leva a criança a adquirir gosto pela leitura, a querer ler, a querer mais e mais livros” (profissional Pâmela, 27/11/2022).

A profissional destaca a importância da literatura infantil, ressaltando seu caráter formativo, não sob uma perspectiva pedagógica ou utilitária, mas como um universo que contribui para o desenvolvimento da criança em múltiplos âmbitos. Ao afirmar que a literatura estimula a criança a pensar e imaginar, ela evidencia o caráter humanizador da literatura (Candido, 2011). Além disso, a profissional enfatiza a importância de formar o gosto literário, o que só é possível ao aproximar a criança dos livros e mostrar o prazer que a leitura pode proporcionar.

Na percepção da profissional Priscila, o universo literário permite explorar o imaginário infantil, pois a literatura traz o lúdico, o qual atrai a criança:

Eu acho muito importante, porque assim... **o universo literário permite trabalhar com a imaginação**, né? A gente trabalha com as narrativas, e eu acho que a **literatura traz o lúdico**, que termina, assim, atraindo a criança. Então, pra criança é muito gostoso escutar um texto literário, seja ele poético, seja a narrativa, seja a narrativa só de imagem. É algo que a criança tem o desejo. Eu acho que um bom contador de história, alguém que narra o texto

literário, seja lendo, ou seja narrando, prende muito a atenção da criança, porque eu acho que está relacionado até à própria característica da criança, da ludicidade e também da imaginação, né? **Dá para ela um olhar mais aberto para o mundo, para ela ver as coisas** (profissional Priscila, 08/08/2022, grifos nossos).

Na fala de Priscila, podemos destacar dois aspectos importantes, intrinsecamente relacionados à criança e à literatura direcionada a ela, sobre os quais se faz necessário refletir: a imaginação e a ludicidade. A imaginação é um fator decisivo para que a criança possa alimentar o seu processo de criação, o qual dependerá das diversas e ricas experiências vividas anteriormente, isto é, quanto mais experiências, mais possibilidades de imaginar e criar ela terá (Vigotski, 2000, 2018).

A imaginação e a criatividade são vistas como construções sociais, efeitos das trocas culturais. Como base de toda atividade criadora, a imaginação manifesta-se nos diversos campos da cultura, o que torna possível criar artisticamente, cientificamente e tecnicamente. Assim, todo o mundo cultural, diferente do natural, é fruto da imaginação do homem, que nela se baseia para criá-lo com suas próprias mãos (Vigotski, 2018). Desse modo, a imaginação é importante para a constituição das capacidades humanas e criação da cultura em suas diversas formas, dentre estas, a literária (Arena, 2010). A literatura infantil é um elo de ligação entre o mundo real da criança e o universo imaginário, por meio da qual sua história de vida acaba se entrelaçando com as histórias fictícias, o que lhe possibilita externar seus sentimentos, como medos, desejos, ansiedade etc., e ampliar a sua capacidade de enxergar a si mesma e ao mundo. Logo, as crianças que desde cedo têm essa oportunidade podem apresentar mais chance de adquirir o gosto pela leitura, encarando-a como forma de brincadeira, diversão e encantamento.

O segundo ponto ressaltado pela profissional refere-se à ludicidade, aspecto contemplado em um dos princípios norteadores das práticas na Educação Infantil: o estético (Brasil, 2010). Esse princípio, além de realçar a importância do lúdico, considera, ainda, a criatividade e a liberdade como fundamentais para que as crianças possam expressar suas formas de compreender o mundo e manifestá-las por meio das diversas linguagens. Em se tratando da linguagem literária, entendemos que a literatura infantil, enquanto arte, cumpre a sua função no universo das experiências lúdicas da criança quando lhe apresenta as linguagens verbal e visual, de forma poética, suscitando a sua imaginação. As experiências oportunizadas pelo “viver” no plano da imaginação e as histórias lidas oferecem à criança a possibilidade de formação e de transformação, uma vez que, em interações com outros sujeitos, ao participarem de propostas regulares e diversificadas de leitura literária, marcadas por experiências ao mesmo tempo sensoriais, emocionais e cognitivas (Martins, 1986), ela tem a possibilidade de inventar,

imaginar e criar. Portanto, tendo função humanizadora a literatura pode motivar a criança a pensar, sentir e agir.

Desse modo, é bem oportuno Priscila evidenciar que o texto literário está relacionado à imaginação e ludicidade, características da criança, visto que tanto a brincadeira quanto a leitura literária são fundamentais durante a infância, e em ambas as vivências, dentre outros aspectos, prevalecem a fantasia, a criação e o prazer, características essenciais ao desenvolvimento infantil.

Já a profissional Patrícia afirma que a literatura infantil é importante e não tem uma funcionalidade:

A literatura é sim, importante demais em nossa prática, diariamente, cotidianamente [...] na minha perspectiva não há um momento específico para contar história, não há uma funcionalidade da literatura infantil. A gente conta o tempo todo, a gente faz uso da literatura infantil para encantar, para fantasiar, para a criança expandir suas possibilidades de fala. (profissional Patrícia, 04/10/2022).

Quando Patrícia diz que a literatura infantil não tem uma função, parece referir-se a intuítos pedagógicos, isto é, ao atrelamento do literário com propósitos conteudistas e de ensino, pois na sua própria fala há referência ao “uso” do literário para alcançar determinados fins: gerar encanto, promover a fantasia e desenvolver a oralidade. Por reconhecer a importância da literatura infantil, a profissional considera fundamental que ela esteja presente de forma constante nas práticas com as crianças.

Entendemos que a literatura infantil favorece uma experiência estética significativa e promove benefícios afetivos e cognitivos às crianças que, por meio da imaginação e da ludicidade, se encantam com as histórias, como a própria profissional colocou, e, a partir destas, podem viver a alteridade e refletir acerca das suas ações e comportamento no seu contexto de vida real. Todavia, isso não significa que, ao ler um livro, a professora não tenha uma intenção, pois nenhuma prática é realizada sem propósitos e, no caso da leitura literária, o objetivo deverá estar voltado para o que vai acontecer a partir das interações entre a professora e a crianças, antes, durante e depois da roda de histórias.

Nesse sentido, concordamos com Brandão e Rosa (2016), quando lembram que, ao propor uma roda de histórias, a professora precisa ter em mente diferentes finalidades, como, por exemplo, pensar em fazer coisas que as crianças gostem, discutir temáticas relevantes para elas, além do desenvolvimento das linguagens oral e escrita – a oralidade, inclusive, foi um dos aspectos citados por Patrícia. Com relação a isso, ressaltamos a importância da escola na promoção de experiências de narrativas, apreciação e interação dos pequenos com a linguagem

oral e escrita, com vistas, também, à ampliação das suas capacidades comunicativas e linguísticas (Brasil, 2010).

Como podemos observar, as profissionais concebem a literatura infantil importante por proporcionar experiências de humanização e promover o desenvolvimento das capacidades imaginativas, criativas e lúdicas, além de despertar o gosto e o prazer pela leitura literária. Nesse sentido, defendem a prática de leitura literária diariamente com as crianças.

Com relação à prática de leitura, de acordo com Patrícia, não há um momento específico para concretização da leitura e para a contação de histórias: há “o hábito de leitura todos os dias, e não apenas um momento. No momento que a criança diz ‘tia, conta essa história’, a gente vai lá e conta, a gente se organiza em função disso” (profissional Patrícia, 04/10/2022).

A leitura literária e a contação aparecem no relato da profissional como sendo práticas diárias na rotina das crianças, um dado importante, visto que, além do contato diário com a literatura, o que por si só já justifica essa importância, as crianças são oportunizadas a conhecer e ir, aos poucos, se apropriando da estrutura do texto oral e do escrito. Assim, é importante a constância dessas práticas, bem como considerar os interesses das crianças, respeitar os tempos delas nas rodas de leitura, que pode variar conforme a faixa etária, para que não se torne uma proposta enfadonha e desinteressante.

Patrícia também falou sobre o interesse das crianças pelos livros, especialmente os de imagens:

Sempre depois que a gente conta, a gente deixa as crianças explorarem o livro, porque elas ficam doidinhas para ver, para pegar, principalmente as do Grupo 2, que ficam tão encantadas com as imagens, com o colorido dos livros, que as vezes quase nem terminamos direito de fazer a leitura e elas já estão em cima da gente, querendo o livro (profissional Patrícia, 04/10/2022).

A profissional destaca um aspecto importante que é o interesse das crianças pelos livros, principalmente os de imagem, percebendo, portanto, as ilustrações como um componente essencial na composição do livro de literatura infantil. Ela toca em um dos critérios em relação à qualidade dos livros de literatura infantil, os quais devem contemplar tanto a linguagem visual como a verbal para favorecer a participação e interação das crianças nos momentos de leitura, e, principalmente, contribuir com a construção de sentidos sobre as histórias (Machado, 2014; Paiva, 2016). Os livros com as duas linguagens ajudam as crianças a entender que tanto as imagens quanto as palavras são formas de representar o mundo, e mesmo que as ilustrações, por exemplo, sejam diferentes do real, seja em tamanho, cores, entre outros aspectos, as crianças, antes mesmo de completarem dois anos de vida, reconhecem os objetos em forma de

desenho (Colomer, 2007). Daí a relevância de propiciar, além da leitura com elas, momentos de livre exploração e interação com os livros.

Um aspecto observado na fala da profissional é que ela parece não diferenciar a prática de ler das práticas de contar, porque mesmo fazendo uso do livro, se reporta à contação e não à leitura. Ambas as práticas são importantes porque impactam na formação integral das crianças em seus múltiplos aspectos (social, afetivo, cognitivo), contudo, são práticas diferentes (Bajard, 2007; Carvalho; Barouk, 2018). Carvalho e Baroukh (2018) explicam que, entre as duas práticas, há pontos de semelhanças e de fuga. Como semelhanças, ambas permitem o exercício da imaginação, a identificação com o enredo e personagens e a experiência afetiva entre o adulto, que faz a leitura ou contação, e a criança que a escuta. Como pontos de fuga, as autoras observam que aprendizagens distintas estão em jogo. Primeiro porque na contação de história, é utilizada a linguagem oral, na qual é possível acrescentar palavras novas, utilizar expressões próprias da fala, fazer relações com vivências atuais. Já na linguagem escrita, é diferente: o texto escrito é sempre o mesmo e a criança vai aprendendo que, independentemente de a pessoa ler para ela em voz alta, as palavras serão as mesmas e “o caráter fixo do texto proporciona uma referência cultural e linguística da qual ela poderá se valer em suas produções escritas - seja oralmente, com alguém como escriba, seja grafando autonomamente” (Carvalho; Baroukh, 2018, p. 28-29).

Como vemos, as duas práticas possuem pontos de aproximações e distanciamentos, justamente por se tratarem de ações diferentes, aspecto esse sobre o qual professores e professoras precisam ter clareza. Entretanto, muitos não têm esse conhecimento, por isso se reportam a ambas como fossem sinônimas. Mas o que os leva a essa percepção? Será uma questão cultural ou de formação? As autoras supracitadas salientam a necessidade dessa discussão com professores e coordenadores nos encontros de formação.

Na UAEI, a leitura literária se faz presente na rotina diária das crianças:

Ler para as crianças todos os dias sempre fez parte da nossa rotina, não era algo que fazíamos como sendo novidade. Porque, assim... primeiro a gente sempre teve muitos livros na sala de aula. A gente tinha um cantinho, umas prateleiras com vários livros que eram renovados. Sempre, sempre a gente estava trocando esses livros, porque como lemos todos os dias e as crianças também levam pra casa, termina que fica meio repetido, por isso tínhamos que trocar por outros na biblioteca. Elas pediam muito pra gente ler, inclusive mais de uma vez no dia a mesma história, então era muito natural (profissional Pâmela, 27/11/2022).

Identificamos, na fala dessa profissional, elementos essenciais para a efetivação das práticas de leitura literária na Educação Infantil: a frequência; a presença dos livros para o

acesso e interação livre pelas crianças; organização de um espaço para os livros; o cuidado com a substituição dos livros já lidos; e o atendimento aos desejos de leitura que surgem por parte delas. A frequência em que a leitura literária ocorre denota que a literatura infantil assume um papel importante no cotidiano da instituição, já que as crianças têm garantida a leitura diariamente, e não apenas de vez em quando.

Ao nosso ver, a constância e a sistematização dessa prática são essenciais na primeira infância para que os pequenos possam apreciar os livros e valorizar a literatura e a leitura como um prazer diário, e não como uma proposta entediante e obrigatória. Nesse sentido, todo movimento na escola cujo propósito seja favorecer a aproximação da criança do livro “consagra uma relação não de obrigatoriedade, mas sobretudo, de cumplicidade, de pertencimento. O leitor mirim tem possibilidade de adentrar o texto e o texto, por sua vez, de impregná-lo, enredando-a à atividade literária” (Giroto; Souza, 2016, p. 34).

À vista disso, acreditamos que as crianças egressas foram enredadas pela atividade diária de leitura literária realizada pelas professoras, pois durante a roda de conversa, esta foi uma de suas lembranças, conforme podemos observar no extrato abaixo:

Pesquisadora: Crianças, o que vocês lembram dos momentos com os livros?  
Sonic: Eu lembro que a gente lia muitas histórias.  
Lola: Todo dia a gente lia.  
Natália: É, todo dia tinha história e a gente adorava.  
Lola: A gente gostava dos livros, das histórias que vocês contavam.  
Zúlia: Eu lembro que eu adorava a história da vaca mimosa, que era muito engraçada e eu sempre queria esse livro.  
Natália: Eu lembro da professora [nome da professora] lendo aquele livro da galinha.  
Cravo: Era o da galinha que não enxergava.  
Lola: Ah, eu lembro. Eu também gostava muito da história do jacaré (Trecho da roda de conversa, 11/02/2023).

A leitura como uma prática diária é facilmente mencionada pelas crianças ao rememorem as histórias compartilhadas pelas professoras e alguns dos títulos de que tanto gostavam. Essa prática parece ter sido muito significativa para elas, pois as vivências ficaram guardadas em suas memórias como uma experiência positiva. Em relação a isso, Zilberman (2005) assinala que, sendo uma faculdade humana responsável pela retenção de conhecimentos previamente adquiridos, a memória tem como objeto um ‘antes’ experimentado pelo sujeito, que o armazena em lugar do cérebro e recorre a ele quando tem necessidade – uma experiência cujo valor pode ser sentimental, intelectual ou profissional. Nesse sentido, através dos relatos das crianças egressas, entendemos que as experiências com as leituras partilhadas na Educação Infantil indicam um valor sentimental e não dizem respeito apenas às histórias, mas aos

sentimentos de afeto compartilhados durante a narração, de amor e encanto, momentos em que adentram no universo lúdico e transformam “palavras em memórias afetivas, palavras em formação de pensamento, em imaginação, em atividades criadora, em ação humanizante” (Giroto; Souza, 2016, p. 29), a exemplo dos termos expressados pelas próprias crianças: “Todo dia a gente lia; a gente gostava; eu adorava; eu sempre queria esse livro”.

É mister lembrar que o contato desde cedo com os livros literários, as interações e trocas com os adultos em torno deles e, especialmente, a leitura em voz alta, “em que os gestos de ternura e as nuances da voz se mesclam com as palavras da língua narração” (Petit, 2013, p.35), também são importantes para as crianças. Nos momentos de leitura, como a atenção estará voltada à professora, é essencial que ela use a voz e suas diferentes entonações para dar vida às palavras, assim como deve usar as expressões faciais, o movimento corporal e todo o seu afeto, o que certamente vai encantar e favorecer ainda mais o interesse dos pequenos pelo universo lúdico das histórias. Esse foi um dos pontos lembrados por Lola, ao mencionar que gostava do modo como as professoras liam:

Lola: Eu gostava muito das histórias que vocês contavam.

Pesquisadora: Por que, Lola?

Lola: É porque vocês liam de um jeito engraçado e a gente começava a rir. Tem histórias que a gente morre de rir.

(Trecho da roda de conversa, 11/02/2023).

Como vemos, embora Lola não fale a respeito da mudança na voz ou das expressões realizadas pelas professoras durante a leitura, inferimos que, ao mencionar que liam de modo “engraçado”, está se referindo a esses aspectos. Em relação à voz, Abramovich (1991) destaca que é bom saber usar suas modalidades e possibilidades, por exemplo, sussurrar quando a personagem fala baixo, levantar a voz quando acontece algo importante, usar as onomatopeias, os ruídos de forma humorada etc. Entendemos que a voz, o ritmo de leitura, os gestos e afetos fazem parte do ato de leitura e cativam ainda mais a atenção das crianças.

Além de Lola, a mãe de Maya também mencionou o modo de ler das professoras como um aspecto que empolgava as crianças durante os momentos em que presenciou a leitura literária acontecendo na sala de referência, conforme mostra o fragmento a seguir:

A maneira como vocês faziam, lendo pra eles, fazendo aquelas vozes, imitando né, até os bichos, e ela se empolgava muito nisso. Às vezes, vocês estavam lá, sentados no chão, lendo mesmo na hora que a gente chegava pra pegar ela, e a gente ficava lá esperando, porque ela não queria sair, ela ficava concentrada. E a gente tinha que esperar vocês acabarem de ler toda a história e até eu ficava querendo ouvir também. E essa história rendia, viu? Rendia porque ela ia contando tudo no carro e ainda dizia que ia pegar o livro pra

trazer, pra eu ver a história, pra ela contar pra mim e pro pai. (risos) (mãe de Maya, 23/11/2022).

O modo interativo e brincante da professora e o uso da voz em suas diferentes possibilidades funciona mesmo como um chamado irresistível para envolver as crianças com a literatura. Um convite que muitas vezes nem precisa ser feito de modo direto – basta que a professora pegue o livro, sente no chão e comece a leitura em voz alta para que as crianças se achem e se aconcheguem em torno dela, apreciem e se deleitem com a leitura “porque apreciar também é um veículo de expressão e aprendizado. Apreciar não é perda de tempo. Porque os que viram, sentiram, poderão traduzir sensações [...]” (Paiva, 2015, p. 47). Portanto, do mesmo modo que as crianças apreciam uma formiga carregando folhas, pedras brilhando no chão etc., elas também podem apreciar um livro e a sua leitura, mesmo ainda não sabendo ler as palavras.

Outro destaque da mãe é sobre o quanto as histórias rendiam, justamente porque Maya queria compartilhar tudo com ela. Acreditamos que esses momentos eram prazerosos e oportunos para a troca de experiências, visto que a imaginação de Maya fluía e ela dividia com sua mãe os sentidos e sentimentos construídos acerca das histórias ouvidas. Assim, as leituras realizadas pelas professoras, além de todos os benefícios já mencionados, também são motivo de diálogo entre mãe e filha, compartilhamento de descobertas e interesses e fortalecimento de vínculos afetivos. Conversar sobre as histórias, na escola e fora dela, é uma possibilidade para falar e refletir sobre a vida, porque “no fundo, os livros são isto: conversa sobre a vida. E é urgente, sobretudo, aprender a conversar (Reyes, 2013, p. 29). Desse modo, é função dos mediadores de leitura – professores e professoras, profissionais da biblioteca, pais e mães – provocar esse espaço de diálogo, onde as vozes e as experiências das crianças sejam não apenas ouvidas, mas também valorizadas.

Mediante o exposto, compreendemos que as práticas de fomento à leitura literária realizadas pelas professoras são fundamentais para proporcionar às crianças experiências enriquecedoras com a literatura. A constância e a sistematização da leitura literária diária, aliadas ao modo interativo e lúdico de ler e contar histórias, são estratégias que incentivam o gosto pela leitura e fortalece o vínculo das crianças com os livros. Além disso, o diálogo contínuo sobre as narrativas cria um ambiente em que as crianças percebem os livros como uma fonte de prazer e imaginação, e não como uma proposta obrigatória. A escuta atenta e o respeito às vozes infantis exigem, essencialmente, um planejamento cuidadoso por parte das professoras, para que possam, enquanto mediadoras, promover um espaço de diálogo contínuo e enriquecedor acerca das histórias e ajudar as crianças a construir sentidos sobre elas. Assim,

o planejamento e a mediação se tornam fundamentais para garantir que essas práticas sejam efetivas, aspectos que serão abordados a seguir.

#### 5.1.1.1 Planejar para mediar as práticas com o literário

A mediação é um aspecto fundamental à apropriação da literatura e à formação leitora das crianças pequenas. No âmbito escolar, esse papel é principalmente das professoras, que precisam ler com elas e ajudá-las a, de forma progressiva, atribuir sentidos aos textos lidos (Arena, 2010), uma ação que requer diálogo.

Durante as conversas, elas ouvem, interagem, observam, comunicam, expressam, significam as informações, ampliam e constroem conhecimentos. Nesse viés, é função do mediador de leitura estabelecer um espaço para que falem sobre as histórias, questionem, argumentem e esclareçam suas dúvidas, por ser uma rica oportunidade “de bate-papo sobre o lido, o intercâmbio acerca dos sentidos que um texto desencadeia [...] Falar dos textos é voltar a lê-los” (Bajour, 2012, p. 23).

Sobre esse aspecto, Pâmela pontuou:

Eu acho que a grande questão não é apenas ler por ler, mas é ler e refletir com a criança sobre o que foi lido, porque a criança tem condições de fazer reflexões maravilhosas. E é importante a gente mediar, a gente questionar e ouvir a opinião das crianças, ver o que elas pensam, se elas verdadeiramente compreenderam, entenderam aquela história. É muito importante. E, à medida que a gente vai conversando, elas vão falando e então umas vão complementando outras e elas vão compreendendo do que trata aquela história, o que ela nos diz, o que ela passa e aprendendo a se posicionar, a se colocar também, se ver na posição do personagem, a sentir o que ele sente e a dizer se concorda, se faria do mesmo jeito [...] (Pâmela, 27/11/2022).

Nessa narrativa da profissional Pâmela, percebemos o seu modo de enxergar a criança como um sujeito capaz de refletir, de interagir com os adultos e se colocar diante de questões diversas. Ter uma escuta sensível e atenta e acatar e valorizar os posicionamentos, pensamentos e sentimentos das crianças, além de ser primordial para compreensão do seu modo de enxergar o mundo e agir nele, é também uma forma de reconhecer suas potencialidades e capacidades reflexivas e argumentativas.

Para essa outra profissional, dialogar com as crianças sobre os textos literários é preciso:

não como uma atividade direcionada, mas exatamente por ser um texto de fruição, que atenda a esse objetivo. Eu acho que é muito o subjetivo da criança, o que ela sente, o que ela percebe que acontece na história. O que precisa ser

feito pelo professor é mediar a leitura e ajudar a criança nessa reflexão (profissional Priscila, 08/08/2022).

De fato, os sentimentos e as emoções provocados pelas histórias são aspectos subjetivos, pois cada pessoa tem sua forma de enxergar as coisas e deve ter a liberdade de expressar suas compreensões, e a literatura permite essa liberdade, dada a sua riqueza polissêmica, isto é, os diferentes sentidos nela contidos. Entretanto, em se tratando das crianças pequenas, o mediador pode ajudá-las a construir sentidos e significados sobre os textos, o que não significa desacreditar de suas capacidades, mas entender que ainda não têm tantas experiências de vida.

Vale ressaltar que a opinião do adulto não deve ser a única que tem validade. Ele precisa estar aberto para acolher as ideias das crianças e refletir junto a elas; afinal, uma boa conversa depois de uma história lida ou contada tem como função envolvê-la na atividade de construir sentidos (Brandão; Rosa, 2016). O diálogo, além de inserir as crianças na experiência de leitura, instiga o seu poder imaginativo e a sua criatividade, visto que podem contar as histórias com suas próprias palavras, provocando-lhes o desejo de externar suas opiniões.

Conversar com as crianças sobre os livros, debatê-los e permitir que expressem suas emoções são práticas essenciais, não apenas na Educação Infantil, mas em qualquer etapa educacional. É importante salientar que a liberdade de expressão das crianças é importante, mas se não houver uma mediação ativa da professora, de modo que conduza a reflexão para aspectos que as crianças não observaram na história, o diálogo pode ficar esvaziado de sentido. Assim, é imperativo haver um equilíbrio entre a liberdade das crianças expressarem seus pontos de vista e a necessidade de a professora provocá-las a terem um olhar crítico sobre os textos. Ler em voz alta para as crianças e depois discutir o que compreenderam contribui para o aprofundamento das histórias e para a problematização de questões que podem passar despercebidas por elas. Bajour (2012) destaca que, para que a conversa flua de modo provocativo e não fique apenas ao sabor da opinião espontânea dos pequenos, o professor precisa conhecer bem os textos que serão compartilhados,

[...] para que a livre fluência das ideias possa tomar alguns rumos delineados, seja por certas noções engendradas pelo docente na previsão imaginária do encontro, seja pelas circunstâncias de que aquilo que ocorre no transcurso da discussão é considerado por ele como algo interessante à construção de significados do texto ainda que não estivesse previsto em seu planejamento, que quando é flexível e aberto, estará aberto à riqueza do novo e do inesperado. Portanto a preparação do encontro de leitura implica, em princípio, modos específicos de adentrar e apresentar os textos, de apurar os ouvidos e o olhar do leitor para uma leitura aguçada e atenta (Bajour, 2012, p. 62-63).

Ressaltamos, portanto, a importância do planejamento para que a professora se prepare para o momento de leitura, o que requer inicialmente que escolha o livro e mergulhe em sua leitura de modo atento, e, depois de conhecer a história, planeje a dinâmica com as crianças. Essa dinâmica perpassa a escolha do espaço, a acomodação, o horário mais propício para sua realização, as provocações que ele poderá fazer antes, durante e depois da leitura, os pontos para os quais poderá chamar a atenção delas e também as possíveis indagações que surgirão dos pequenos. Esses aspectos devem fazer parte do planejamento das propostas com o literário (Machado, 2014; Oliveira, 2012; Valiengo e Souza, 2016), ainda que, muitas vezes, as coisas não aconteçam conforme o planejado, porque, na prática, pode ser que a conversa tome rumos bem diferentes do que foi pensado, mas planejar é preciso, conforme afirma Patrícia:

A gente precisa planejar, não é apenas chegar e contar uma história, e não é chegar e contar uma história com uma finalidade. A gente escolhe o livro, tem que ler primeiro, conhecer a história. A gente pensa em um espaço, no tempo que elas vão se concentrar, pensa na acomodação das crianças, a gente pensa na entonação, a gente se planeja nesse sentido (profissional Patrícia, 04/10/2022).

Como podemos perceber, há uma preocupação dessa profissional com o planejamento das propostas com a literatura infantil, o qual não se resume ao chegar junto das crianças e contar uma história, mas a toda uma preparação e organização até chegar a esse momento. A escolha dos livros, a leitura e anotações sobre a narrativa são ações que devem fazer parte do planejamento e antecedem as vivências de leitura com as crianças. Além do mais, pelo fato de o livro não ser um objeto neutro, mas carregado de ideologias, crenças, valores (Hunt, 2010; Colomer, 2007), a leitura antecipada é ainda mais necessária, para que, além de ter conhecimento das histórias antes de apresentá-las às crianças, a professora possa refletir sobre os enredos e pensar como problematizá-los com elas.

Abramovich (1991) chama a atenção justamente para isso, ao afirmar que o narrador precisa conhecer o livro que será lido e, para isso, precisa selecioná-lo com cuidado, não pegando o primeiro que vê pela frente. É vital que leia e se inteire da história, caso contrário poderá, por exemplo, demonstrar a não familiaridade com algumas palavras, pausar a leitura em lugares indevidos, se deparar com uma fala inesperada e ficar constrangido diante das crianças.

De acordo com Paloma, essa é a orientação que as profissionais recebem durante os momentos de discussão e planejamento acerca das propostas com a literatura infantil. Inicialmente, as ações são pensadas e realizadas no âmbito do coletivo, o que envolve todas as profissionais e, depois, de modo individual, pautadas na dinâmica de cada sala, de acordo com

os grupos em que atuam, além das propostas desenvolvidas na biblioteca, conforme exposto pela profissional:

Existe um momento para o planejamento, principalmente porque a gente ainda tem uma rotatividade de professores substitutos na instituição, né? Algumas pessoas que não conhecem o trabalho que é feito com o livro literário aqui [...] inclusive esse trabalho que é feito pela biblioteca e a dinâmica dos livros literários na sala de referência. Da leitura que deve ser por prazer, por diversão, para que as crianças, pelo viés da ludicidade e da imaginação, gostem dos livros, gostem de ler. Da dinâmica do empréstimo para a criança ler com sua família. E aí, assim, quando chegam livros novos, tanto os professores veteranos quanto os professores novatos se reúnem pra gente ler esses livros, classificar por temática, discutir essas temáticas, separar inicialmente para aquela faixa etária que a gente acha mais adequada, embora estando na biblioteca qualquer criança de qualquer idade tem acesso ao livro que ela quiser. [...] Então, toda essa orientação a gente passa para os professores [...] (profissional Paloma, 25/08/2022).

A fala da profissional indica que há um trabalho realizado com as profissionais para o desenvolvimento das práticas de leitura literária – um trabalho que envolve reflexões acerca do objetivo da leitura, o conhecimento do acervo e a orientação das crianças quanto às suas escolhas. É importante que o planejamento envolva mesmo todos os profissionais, porque as propostas com o literário não acontecem de forma isolada, então, quando tratar-se das práticas de leitura literária, é importante que nesse planejamento estejam as docentes, a coordenação pedagógica, a responsável pela biblioteca, considerando que as propostas com a literatura infantil devem seguir a PP da escola.

Percebemos, também, uma preocupação com os novos profissionais que chegam à escola, para que tomem conhecimento da dinâmica das práticas com a literatura infantil. Esse aspecto é muito relevante para a continuidade da proposta, o qual é complementado pela profissional Priscila, ao destacar que, como já participou diretamente do planejamento com os docentes, existem professores que desenvolvem muito bem as propostas com o literário, mas há outros que carecem de mais estudo e de planejar de modo mais sistemático:

É importante o conhecimento mesmo, por isso que eu acho que falta o estudo. Estudar sobre a literatura, porque todo professor de Educação Infantil sabe da importância do texto literário pra criança, mas não é só saber da importância. Mas e aí? Como é, que estratégias eu vou utilizar pra trabalhar com esse texto, com esse livro? E com esse daqui? De que forma eu vou mediar? Eu não vejo muito problema de a gente pensar algumas propostas lúdicas que podem aparecer a partir da leitura do texto literário. Isso pode acontecer, não é? Até uma brincadeira, até uma vivência, uma experiência com as crianças (profissional Priscila, 08/08/2022).

A profissional reconhece o bom trabalho desenvolvido por parte das professoras, mas

chama a atenção para a necessidade de mais estudo e conhecimento sobre o texto literário na Unidade, salientando que não basta saber da sua importância para a criança, mas é preciso refletir formas de mediação, estratégias de utilização do texto para ampliar as propostas com as crianças. Ressalta, ainda, a necessidade de estudarem mais, principalmente para que os professores que estão chegando compreendam melhor as práticas com o texto literário desenvolvidas diariamente, as quais não podem ser realizadas de modo espontaneísta. Isso requer formação adequada para as professoras, a fim de que possam desenvolver propostas que contribuam para a formação das crianças como leitores críticos e autônomos.

Com base nisso, perguntamos às profissionais se a UAEI oferece formação para que possam desenvolver as práticas com as crianças. De acordo com Priscila, a Unidade promove momentos formativos e a literatura infantil já foi, por muitas vezes, tema de estudo nas semanas pedagógicas.

Mas a formação já aconteceu aqui, várias. Tipo [nome da formadora] mesmo já veio várias vezes aqui para trabalhar com a gente a questão do texto literário. Como trabalhar com as crianças o texto literário. Essas formações já aconteceram para os professores. Mas ainda assim a gente percebe que ainda é pouco, não é? A gente percebe que, assim, a orientação dela é um trabalho muito mais sistemático [...] primeiro a gente tem que conhecer muito o livro até pra gente mediar com as crianças, né? Como é que você vai levar um livro de literatura sem nunca ter lido pra apresentar às crianças? Então a própria leitura sua vai ser uma leitura, aquela leitura inicial que a gente faz de qualquer texto, sem profundidade. E a gente precisa ler pra conhecer, isso é o que primeiro [nome da formadora] orienta. Então formação nós já tivemos. [...]. Eu acho que isso foi uma prática da escola sempre, né? Esse trabalho de trazer pessoas pra tratar a literatura (profissional Priscila, 08/08/2022).

Como podemos observar, Priscila destaca que a formação na área da literatura já aconteceu várias vezes e isso fica evidente frente às percepções das profissionais sobre a literatura infantil e sua relevância para as crianças. As profissionais demonstram possuir conhecimentos teóricos e práticos acerca desse universo, dado o fato de relacioná-la à ludicidade, à imaginação e ao prazer proporcionados às crianças e ao modo como conduzem as práticas com elas. Isso reflete a importância de espaços de estudos e reflexões acerca das práticas pedagógicas, notadamente as práticas com literatura infantil, visto que são as concepções que fundamentam os fazeres docentes e influenciam o modo de abordá-la com as crianças.

No entanto, há a necessidade constante de mais estudos como forma de aprofundamento do conhecimento literário e da importância da mediação de leitura, conforme destacado pela profissional Priscila. Entendemos que é por meio da formação continuada que os professores

poderão ampliar os conhecimentos teóricos (Hila, 2009) e melhorar as práticas. Realçamos ainda que, como mediadoras de leitura, as professoras precisam essencialmente gostar de ler, pois são elas que primeiramente devem se apaixonar por suas escolhas e se sensibilizar com os textos para poderem sensibilizar as crianças (Debus, 2006). Por isso a importância de escolher os livros, de ler previamente, de planejar o que conversar com as crianças sobre as histórias, de pensar na mediação, na organização dos espaços e dos tempos. Reiteramos, assim, a importância da escola, especialmente o papel das professoras, uma vez que suas ações mediadoras voltadas às práticas de leitura e contação diária podem favorecer sobremaneira as experiências de humanização e desenvolvimento das crianças. Contudo, não podemos ignorar as diferentes realidades de muitos professores e professoras e as limitações para colocar em prática o planejamento, especialmente em instituições com recursos limitados (falta de livros e de espaços para leitura), turmas numerosas etc. Sendo assim, como conciliar a necessidade de planejamento detalhado com a pressão do tempo e da carga de trabalho que muitas vezes limitam a reflexão e o aprofundamento teórico?

Levando em conta a importância da literatura no desenvolvimento humano, é fundamental que professores e professoras, especialmente aqueles/aquelas que trabalham na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, recebam uma formação de qualidade para poderem desenvolver um trabalho com o texto literário com as crianças. Souza, Neto e Giroto (2016) ressaltam que um mediador de leitura deve possuir uma formação adequada para entender alguns aspectos essenciais: o processo interativo da leitura que envolve a compreensão; as funções da literatura, para que se valorize tanto a estética do texto literário quanto as intenções ideológicas presentes em seu discurso; a criança como um ser que, assim como o adulto, deve reconhecer a leitura literária como uma necessidade, de modo que a prática da leitura tenha significado para ela; o livro como um objeto carregado de múltiplas dimensões culturais; a importância de planejar e organizar o ensino da leitura de forma estruturada; e a necessidade de ouvir as crianças, promovendo diálogos entre elas e com elas. Portanto, uma formação adequada é essencial, pois sua ausência compromete significativamente o processo de mediação da leitura literária com as crianças.

#### 5.1.1.2 O acesso aos livros e a leitura na construção de experiências significativas com o literário

Ler literatura diariamente com as crianças significa oportunizar viverem uma

experiência capaz de transformá-las. A leitura literária promove aprendizagens que podem impulsionar o desenvolvimento cultural, afetivo e cognitivo e “o prazer do ato de quem lê ensina/multiplica para os outros a satisfação da prática de leitura. Isso remete a duas implicações [...] os livros como fonte desse prazer e as pessoas que os leem como mediadores do ato de ler [...]” (Melo, 2016, p. 45).

Partindo desse entendimento, compreendemos que contribuir com a formação leitora das crianças vai além das práticas de leitura diária, da contação e do diálogo sobre as histórias lidas, mas implica também possibilitar a ação direta com esse objeto cultural em espaços pensados e organizados para essa finalidade. Explorar o livro em todas as suas possibilidades – ver, tocar, cheirar, morder, rasgar... – são ações que fazem parte do processo de compreensão das crianças acerca desse objeto e da sua função.

Quanto a essa questão, indagamos as profissionais sobre o acesso das crianças aos livros literários. Quanto a isso, Patrícia afirmou:

Na nossa escola, a gente tem um acervo acessível a elas, temos uma estante na sala que elas manuseiam, manipulam todo o tempo. Além disso, temos também livros na biblioteca da escola, onde há essa circularidade das crianças lá dentro. Na sala, entre elas, o contato com os livros é muito diário, e é uma prática. Você não vai ver uma criança aqui que nunca pegou num livro, que nunca levou pra casa. Diferentemente de outras instituições nas quais eu trabalhei, que o livro de literatura infantil era guardado dentro dos armários com cadeado, e nem a gente (professor) tinha acesso para contar para as crianças, imagina as crianças terem acesso para contar para elas mesmas! Aqui não, o espaço é disponibilizado, pensado na criança, para que ela tenha acesso sem ter necessariamente essa mediação do professor, ela vai lá sozinha, manuseia, lê, conta sozinha (profissional Patrícia, 04/10/2022).

Na fala acima, observamos que há, por parte da instituição, um cuidado com relação ao acesso das crianças aos livros de literatura, tendo em vista que possibilita que usufruam do acervo tanto na sala de referência quanto na biblioteca. Esse dado reforça o valor atribuído à literatura infantil e sua importância no processo formativo dos pequenos, porque os livros não ficam trancafiados nos armários, conforme observou Patrícia, mas estão disponíveis a todos, especialmente às crianças.

A presença dos livros literários na sala de referência foi um dos assuntos pontuados pelas crianças egressas, ao lembrarem a rotina do Grupo 5, na qual, no momento de chegada, costumavam brincar na casinha, montar quebra-cabeças, desenhar e também ler os livros. Na ocasião, elas pediram para visitar as salas e averiguar se tudo permanecia do mesmo jeito, se ainda havia brinquedos e livros, conforme podemos observar no registro abaixo:

Figura 12 – Criança apreciando os livros na sala de referência do Grupo 2.



Fonte: Foto da pesquisadora, 2023.

Ao entrar na sala do Grupo 2, Sonic vai direto para as prateleiras onde fica o acervo literário. Ele fez questão de olhar um a um, observando os títulos e ilustrações, elementos que marcam a memória do leitor, assim como a textura, as cores, o toque das folhas etc. (Carvalho; Baroukh, 2018). Sua atitude demonstra que os livros ficam à disposição das crianças na sala para serem manuseados, explorados, sentidos, mesmo durante momentos que não se destinavam a essa prática. As crianças rapidamente recordaram essas vivências, pois comentaram sobre os livros, inclusive lembraram de alguns títulos:

**Cravo:** A gente já leu o livro da Margarida, que ela ia pra fora e quase morria de frio.

**Pesquisadora:** A história da Margarida friorenta?

**Crianças:** É essa. É, a gente já leu. Eu lembrei.

**Lola:** Eu também lembro que a gente já leu aquele de Chapeuzinho vermelho e Chapeuzinho amarelo.

**Sonic:** Chapeuzinho verde (risos)

**Margarida:** Esse não!

**Zúlia:** A gente também leu o livro da menina bonita do laço de fita e depois desenhou.

**Natália:** E o de Ninoca!

**Zúlia:** A gente fazia de conta que lia. (risos) Porque a gente ainda não lia.

Como podemos notar, as crianças egressas têm uma memória afetiva dos livros que ficavam na sala para manuseio e leitura espontânea – uma prática essencial para a formação do leitor, pois não há leitor sem livros. Nesse sentido, entendemos que a sala de referência precisa dispor de livros de literatura por ser um espaço onde crianças e professores passam a maior parte do seu tempo diário. Em razão disso, precisa ser um espaço intencionalmente organizado e esteticamente composto, assim como a biblioteca, para que se tornem “lugares da cultura e da

memória, onde se passem imagens inesquecíveis para os que se fazem presentes neles, imagens escritas, visuais [...]” (Silva; Ferreira; Scorsi, 2009, p. 49).

Assim, tão importante quanto participar das rodas de leitura realizadas pela professora é a possibilidade de a criança “viver, por algum tempo, em um ambiente povoado de livros, no qual a relação entre suas atividades e o uso da linguagem escrita seja constante e variada” (Colomer, 2007, p. 117). Concordamos com a autora e entendemos que a presença dos livros é um incentivo à leitura e, mesmo que as crianças ainda não tenham se apropriado do sistema alfabético de escrita e não leiam de modo convencional, como observou Zúlia, elas podem ler as imagens, imaginar o que está escrito no livro através da capa, fazer suposições e atribuir sentidos aos textos a partir das suas experiências, pois,

Quando a criança pequena passa os dedos levemente na letra cerrada numa página ou na imagem colorida estampada no livro, tenta construir hipóteses de sentido através desse exercício, ela está se apropriando de uma leitura específica para aquele momento, a sua leitura imaginária/ ficcional/ de “mentirinha”, mas sua (Debus, 2006, p. 19).

Na fase da pré-escola, como era o caso das crianças egressas no ano de 2019, muitas crianças ainda não decodificam, mas “ao cirandar pelas linhas e entrelinhas de livros tão cheios de colorido e vida, tão próximos das coisas prazerosas e gestos ternurizantes, [...] tecerá suas leituras e se constituirá leitora: da leitura material do livro à leitura do texto” (Debus, 2006, p. 43). Assim, inicialmente elas brincam de ler, como disse Zúlia, mas essa brincadeira promove muitas aprendizagens, pois, ao participarem de situações de leitura, observam o comportamento leitor do adulto – a forma como pega no livro, como faz a leitura, o modo como passa as páginas –, ou seja, aprendem além de todo gestual de leitura, a cuidar do livro e comentar sobre ele etc. (Oliveira, 2012).

Para que brinquem de ler e tenham uma relação de proximidade e intimidade com os livros, é necessário que estes estejam à sua disposição e ao seu alcance, e as vivências na escola poderão potencializar ainda mais o interesse das crianças pelos livros e sua relação com o literário, pois, quanto mais participarem dos momentos de leitura, “melhor será a experiência com o livro, e quanto melhor for este contato, mais as crianças (de zero a cinco anos) irão gostar e ‘fingir’ que leem. Quanto mais elas brincarem de ler, mais rápido será o aprendizado da leitura” (Souza; Giroto, 2014, p. 38).

Nesse sentido, Paloma ressaltou que, além da sala de referência e da biblioteca, as crianças na UAEI também têm acesso aos livros em outros espaços, como “[...] na casinha, embaixo de uma árvore, na quadra, porque não existe somente o ambiente da leitura na sala de

referência, mas esse livro é movimentado e ocupa outros lugares pra chamar a atenção das crianças de outras formas” (profissional Paloma, 25/08/2022).

Compreendemos que essas oportunidades propiciam que se envolvam ainda mais com o universo literário, porque ampliam as possibilidades de acesso, além de ser importante que outros ambientes na instituição também disponham de livros e outros elementos que aflorem a imaginação e o interesse das crianças pelas histórias (Giotto; Souza, 2009). Foi a partir dessa perspectiva que as crianças egressas citaram sala Vivências do brincar, um espaço facilitador de experiências lúdicas, o qual elas também fizeram questão de rever para reviver o mundo do faz de conta, como podemos observar na figura abaixo:

Figura 13 – Crianças revivendo o faz de conta.



Fonte: Fotos da pesquisadora, 2023.

As crianças egressas ficaram felizes em poder voltar à sala onde vivenciaram histórias imaginadas, lidas e contadas, já que, quando se fantasiavam, adentravam o faz de conta, se transformando em princesas, fadas, príncipes, heróis, animais falantes, entre outros personagens. Esse repertório de imaginação também contribui para o processo de criação, pois as crianças não apenas repetem ou reproduzem as histórias que ouviram ou leram, mas são capazes de “criar suas próprias histórias, escrevê-las, desenhá-las, representá-las, brincá-las” (Friedmann, 2020, p. 90). Nesse sentido, o literário é impulso para que adentrem nesse universo brincante de fantasia e ficção.

Sobre esse aspecto, Valiengo e Souza (2016), ao refletirem sobre a relação das atividades de leitura literária com o jogo de faz de conta, apontam que, mesmo sendo processos distintos, podem se conectar e retroalimentar o desenvolvimento infantil. O faz de conta pode se integrar à literatura, sendo essa atividade uma das mais importantes na vida das crianças entre três e seis anos, pois, através dela, desenvolve-se a representação simbólica, que é fundamental para a aquisição das funções psíquicas superiores, incluindo a aprendizagem da linguagem

escrita. O livro de literatura infantil, por sua vez, representa uma das manifestações da cultura humana, e, ao interagir com ele e explorar seu conteúdo, a criança aprende a utilizá-lo e compreendê-lo. Portanto, organizar e disponibilizar livros em diferentes espaços na escola pode impactar as vivências das crianças com o literário, visto que a leitura não fica limitada a um único lugar e as crianças terão muito mais oportunidades de imaginar, criar e brincar.

### 5.1.1.3 A biblioteca como um lugar de encanto, afeto, imaginação e fruição estética

Nem sempre a UAEI possuiu uma biblioteca. Os livros de literatura infantil que compunham o acervo da instituição eram doados pelos pais e, por ser em uma quantidade pequena, a própria equipe pedagógica se responsabilizava por sua organização. Os livros eram dispostos numa estante na sala da coordenação e ficavam à disposição das professoras para leitura diária nas salas de referência. Com o aumento do acervo, por intermédio da compra de livros<sup>30</sup> pela escola e doação das famílias, houve a necessidade da mudança para uma sala, que passou a ser a biblioteca, o que necessitou de uma profissional para organizá-la, realizar a distribuição para as salas e permitir o empréstimo às crianças.

Durante esse período, a Unidade se cadastrou no censo escolar e passou a receber livros por meio do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), o que tem contribuído para a ampliação do acervo da biblioteca. No entanto, o envio de livros é esporádico e não tem sido suficiente para garantir a variedade e a quantidade necessária para um trabalho que poderia ser ainda mais efetivo, se houvesse uma maior diversidade de títulos. Como consequência, a instituição enfrenta dificuldades para expandir o acervo, especialmente na reposição de obras que se desgastam devido ao uso constante.

Contudo, mesmo com um acervo pequeno, as crianças na UAEI nunca foram privadas do convívio com os livros de literatura infantil. Essa convivência foi potencializada com a biblioteca, um lugar concebido por Paulina da seguinte forma:

Essa biblioteca é um lugar lúdico onde acontece cada coisa legal! Porque aqui a imaginação voa solta, você não tem noção. Porque aqui, além da questão da leitura e do acesso aos livros, as crianças vivem muito o faz de conta. Porque eles começam a conversar umas com as outras, começam a contar história uns pros outros, contar as histórias que a gente leu. Eles também pegam os fantoches, aí aparece chapeuzinho, aparecem os três porquinhos (risos). Esse

---

<sup>30</sup> No decurso da história das Unidades Federais de Educação Infantil, muitas sobreviveram da cobrança de taxas de matrícula, mensalidades e o recebimento de materiais didáticos e de consumo. Com a Resolução CNE/CEB nº 1/2011, considerando o princípio constitucional da gratuidade do ensino público em estabelecimentos públicos, expresso na legislação, essa prática foi proibida (Macedo, 2018).

lugar é muito bom! É um lugar assim muito lúdico (profissional Paulina, 29/08/2022).

O relato da profissional indica a sua compreensão sobre a biblioteca como essencial ao desenvolvimento das crianças, um espaço de disseminação e distribuição de cultura (Arena, 2009) que vai além de apenas um local de leitura, mas torna-se um espaço lúdico, interativo, onde a imaginação pode fluir. Quando a profissional fala das crianças interagindo entre si, contando histórias e usando fantoches para representar personagens, indica a importância do jogo simbólico e da expressão criativa das crianças, aspectos que estimulam recriarem as histórias e exporem seus modos de entender as coisas sob perspectivas diversas.

Desse modo, ao frequentar a biblioteca, as crianças têm a possibilidade de ficar ainda mais próximas dos livros para manuseá-los e desfrutar do uso social da leitura de forma lúdica, vivenciando ainda o faz de conta. Assim, é preciso que esteja aberta para que tenham livre acesso, como destacou Paulina:

Todos os dias, na hora do intervalo, as crianças têm acesso a virem aqui, visitar a biblioteca, que fica aberta. Eu fico aqui dando esse suporte. Elas chegam e dizem: professora, eu quero ver tal livro. E como os livros ficam mais baixos, já nas estantes mais baixas, elas podem olhar, pegar o que quiserem. E agora que a gente tá aqui nesse espaço, tá bem melhor, porque a gente tinha um espaço menorzinho, mas aqui é bem maior. Umam sentam, outras se deitam aqui nesse tapete. Outras contam histórias pra outras. Até aquele lobo ali, as crianças sentam e vão contar história para o lobo. Tão engraçado (risos). Outras contam pros menores, né? Trazem os menores pra cá e ficam contando história. Então, assim, eles têm livre acesso (profissional Paulina, 29/08/2022).

Como vemos, as crianças podem ir à biblioteca sempre que desejarem, momento em que têm a liberdade de explorar o acervo, ler autonomamente, contar histórias, indicar livros e ampliar suas possibilidades de escolhas. Além dessas vivências, elas também participam das leituras dos livros realizadas pela responsável pelo setor, a qual combina com antecedência o dia e horário com as professoras para que possa preparar o ambiente para a acolhida das crianças. Cabe ressaltar ainda que, além do empréstimo realizado todos os dias na sala de referência, uma vez por semana as crianças realizam o empréstimo diretamente da biblioteca.

Tais práticas rememoradas pelas crianças egressas com afeto, revelam o quanto a biblioteca era um lugar acolhedor para elas. Se não fosse assim, certamente passaria despercebido. Suas lembranças incluem a organização do espaço: o mobiliário, a disposição dos livros nas prateleiras, as mesinhas, o tapete, a mala cheia de fantoches, a caixa de gibis, além das leituras realizadas e os livros que mais gostavam de ler. Porém, essa biblioteca,

descrita de forma tão detalhada, para surpresa delas, não funcionava mais no mesmo lugar e estava bem diferente, conforme podemos ver nas figuras abaixo:

Figura 14 – Antiga biblioteca.



Fonte: Acervo da Pesquisadora (2019).

Figura 15 – Biblioteca atual.



Fonte: Acervo da Pesquisadora (2023).

Ao compararem a biblioteca de antes e a atual, as crianças egressas teceram elogios, mencionando que a “nova” havia ficado ainda melhor, corroborando o que a profissional Paulina já havia dito. A melhoria diz respeito à ampliação do espaço que, conseqüentemente, comporta mais livros e mais pessoas, além da facilidade para uma melhor movimentação dos seus usuários, conforme pontuou Sonic: “Ficou melhor, porque ficou mais espaçoso. Assim...

também pros livros ficarem em outros cantos e as pessoas se movimentarem mais” (trecho da conversa na biblioteca, 11/02/2023).

A análise comparativa das crianças condiz com o que orienta Carvalho (2008), ao mencionar que um dos elementos importantes para que a biblioteca cumpra o seu papel na formação leitora do sujeito diz respeito ao espaço físico, que precisa respeitar a corporeidade da criança. Concordamos com a autora e entendemos a relevância de uma biblioteca espaçosa, bem iluminada e arejada, onde os pequenos possam circular livremente, alcançar os livros e interagir com eles, com os colegas e demais objetos, e se sintam à vontade para ler.

Nesse sentido, observamos que o mobiliário se adequa à estatura das crianças – há mesas e cadeiras, pufes, almofadas e um tapete emborrachado, o que oportuniza vários modos de acomodação para desfrutarem dos livros e da leitura. Além disso, como orienta Parreiras (2012), há outros aspectos a serem considerados na organização de uma biblioteca que expressa o respeito ao leitor criança, como a organização dos livros, que pode ser realizada de formas diversas, por exemplo (cor e formas), pela classificação (livros só de imagens, poesias), e a disposição, lado a lado ou de frente.

O novo espaço foi aprovado pelas crianças egressas, que aproveitaram a oportunidade para explorar o acervo à procura dos seus títulos favoritos, lendo e compartilhando as histórias, como costumavam fazer. As imagens a seguir marcam esse momento:

Figura 16 – Explorando o acervo.



Fonte: Foto da pesquisadora (2023).

Figura 17 – Reencontrando alguns títulos preferidos.



Fonte: Foto da pesquisadora (2023).

Figuras 18 e 19 – Leitura dos livros e partilha das histórias.



Fonte: Fotos da pesquisadora (2023).

Esses registros permitem inferir que as experiências das crianças egressas na biblioteca foram muito significativas. Ter a oportunidade de estar de volta e desfrutar dos livros foi algo tão natural que nem parecia que já haviam se passados mais de três anos desde suas últimas vivências. O olhar afetivo para os títulos e o reencontro com as histórias prediletas evidenciam a importância de uma biblioteca na escola, aberta e acessível a todos (Campello, 2002) – um lugar em que os livros sejam para as crianças seus companheiros de aventura, diversão e descobertas. E reencontrá-los será sempre um momento especial. O trecho abaixo demonstra a alegria dos egressos com esse reencontro:

Zúlia: O livro que eu mais **gostava** era esse daqui que conta a história mamãe era um lobo.

Pesquisadora: Por que você gostava tanto desse livro?

Zúlia: Não sei, mas eu **adorava**.

Natália: O livro que eu mais **gostava** de levar pra casa era esse! [se referindo a *Ninoca*]

Lola: Eu **amava** esse livro!

Sonic: O livro que eu mais **gostava** era esse! [se referindo a *E o dente ainda doía*]

Cravo. Eu também **adoro**.

Pesquisadora: Vocês ainda lembram?

Sonic: Lembro, eu tenho em casa.

Cravo: Eu também tenho um desse em casa.

(Trecho da conversa na biblioteca, 11/02/2023).

As palavras “amava”, “adorava” e “gostava”, grifadas na citação acima, marcam as experiências das crianças egressas com os livros, e a biblioteca como um lugar de encontro e encanto, de partilha e de afeto. Quando indagadas sobre o porquê de escolherem aqueles títulos como seus prediletos, com facilidade responderam apenas que deles gostavam. Como disse Zúlia: “Não sei, mas eu adorava”. Podemos perceber que não há um motivo, algo pragmático que justifique a sua escolha. Zúlia podia não lembrar de nada da narrativa, mas o sentimento foi despertado no momento em que pegou o livro, reviu a capa, sentiu a textura, o cheiro, folheou as páginas, apreciou as imagens etc. Sua memória foi reavivada, trazendo à tona uma sensação boa, sobre a qual não sabia explicar, mas recordava que era bom ouvir e ler aquela história que de algum modo a marcou.

Podemos deduzir que o sentimento de Zúlia e das demais crianças egressas, ao entrarem na biblioteca novamente e se depararem com os livros com os quais conviveram durante a passagem pela UAEI, se alinha com a descrição de Paulina, ao relatar o comportamento das crianças quando estão nesse ambiente:

O encantamento delas quando chegam nessa biblioteca, de sentar, de pegar um livro, de não querer sair, né? Dos professores chegarem aqui e dizer: - Vamos!? Tá na hora de ir pra sala de aula, e as crianças ficarem. Crianças que influenciam as outras dizendo: ‘- olha, leva esse livro aqui que esse é muito bom, né?’. Essa coisa assim que a gente fica encantada porque a gente acredita que [...] elas aprendem umas com as outras. É muito assim... é bem encantador, né? (profissional Paulina, 29/08/2022).

A declaração da profissional traduz sua alegria pelas vivências das crianças enquanto frequentam a biblioteca, ocasião em que se envolvem com os livros de tal maneira, que às vezes fica difícil voltar para a sala de referência. Elas resistem em deixar um espaço que vai muito além do lugar onde os livros estão, pois podem compartilhar, criar, consumir e produzir cultura

(Carvalho, 2008); lugar de encontro, de mediação e interação entre crianças, livros, responsável pela biblioteca, professoras da sala de referência e familiares. Aliás, elas não só resistem a sair, como muitas vezes fazem questão de ser esse espaço o primeiro lugar a darem uma passadinha antes de irem para a sala de referência, conforme ressaltado por estes pais:

[...] Margarida mesmo adorava a biblioteca lá, que às vezes a gente chegava e tinha que passar primeiro na biblioteca e depois que ela ia pra sala de aula. E pra gente isso é muito positivo, pois ela gostava demais desse momento lá (pai de Margarida, 01/09/2022)

E ter a biblioteca sempre aberta, disponível e com pessoas que acolhessem eles, né, pra eles se sentirem bem. É tanto que ela deitava e ficava lendo deitada lá no chão, bem tranquila, super à vontade (mãe de Margarida, 01/09/2022).

A opinião dos pais denota o quão importante foi para sua filha a biblioteca, visto que a liberdade de acesso a esse ambiente e o contato frequente com a literatura foram estímulos para que ela gostasse da leitura, para que fizesse questão de passar por lá, nem que fosse de forma rápida, o que eles consideram muito positivo para sua formação integral. Despertar na criança esse desejo de visitar a biblioteca é extremamente relevante, por ser um ambiente essencial para promover a formação do leitor literário (Campello, 2002).

Outro aspecto destacado pelos pais a autonomia da criança na escolha dos livros:

Mas a autonomia que é legal, né? Por exemplo, fazer uma criança ler um livro sobre bicicleta se o que ela gosta é de planta, pode ser uma leitura inválida. [...] E aí, pra criança é legal porque ela vai testando. Ela lê sobre planta. Ah, esse eu já li, eu quero conhecer outra coisa. Aí lê sobre carro, sobre o mar, sobre os peixes etc. Ela vai também meio que se testando. **Isso é legal, a coisa da escolha, do incentivo da autonomia da criança perceber as próprias habilidades para saber o que agrada a ela** (pai de Sonic, 28/11/2022, grifos nossos).

A questão da autonomia, destacada pelo pai de Sonic, é um aspecto muito relevante quando se trata da formação do leitor, visto que o livro não deve ser imposto à criança para que leia a história que o adulto “julgar” melhor para ela, mas o livre acesso às obras e a liberdade de escolha é muito importante (Colomer, 2007). Isto não significa que a criança não necessite do auxílio de um adulto, nesse caso, do bibliotecário ou de um professor, que além de serem responsáveis pela escolha dos livros, pela organização do acervo e do espaço, também são mediadores de leitura, devendo sugerir e orientar as crianças, conversar com elas sobre os livros, ajudá-las a procurar os títulos, ou levá-los até elas, caso não estejam ao seu alcance, sugerir outras leituras etc.

Esses profissionais são os responsáveis por previamente selecionar as obras de boa

qualidade literária (Turch, 2006; Paiva, 2016; Baptista; Petrovitch; Amaral, 2021; Riter, 2009) pertencentes ao acervo da biblioteca. Uma seleção que necessita de um olhar atento a algumas características, por exemplo: se a obra não faz uso utilitário da linguagem, se propõe vivências imaginativas às crianças, se possui lacunas a serem preenchidas por elas e se provoca que se posicionem (Riter, 2009). É preciso ainda considerar suas dimensões estética e ética e o poder humanizador e formativo que apresenta, o que reforça a relevância da função desses profissionais à frente do trabalho da biblioteca. Assim, poder visitar a biblioteca e contar com as orientações desses profissionais é essencial para que as crianças possam descobrir os livros e as histórias de que mais gostam e aprender a fazer suas próprias escolhas.

A respeito das orientações da responsável pela biblioteca, os egressos apontaram o seguinte: “A gente ia lá e elas ajudavam a ler, a pegar os livros. A escolher os livros. A pegar os livros que estavam lá no alto. A escolher os livros bons” (trecho da roda de conversa, 11/02/2023). Como podemos observar, em nenhum momento as crianças falaram que as profissionais escolhiam os livros por elas, mas ajudavam-nas a escolher, a pegar os livros que estavam fora do seu alcance, o que demonstra que elas próprias faziam as suas escolhas. Um exercício importante para que tomassem a iniciativa de explorar as prateleiras à procura dos livros que, por algum motivo, lhes chamassem a atenção, ou por aqueles cujas histórias já tivessem ouvido ou lido, conforme ocorreu quando elas entraram na “nova” biblioteca da Unidade.

É relevante mencionar que elas falaram da ajuda na escolha dos livros bons. Mas quais eram os livros bons? “Porque tinha história legal. Porque eram muito emocionantes. Tinha aqueles com muitas coisas dentro. E a gente levava todos os dias. E era muito legal. E depois a gente explicava as histórias. E lia em casa também” (trecho da roda de conversa, 11/02/2023). As crianças justificaram as suas escolhas dos livros de sua preferência porque eram interessantes, emocionavam e elas tinham a liberdade de agir e interagir com eles, apreciá-los, tanto na escola quanto em casa, visto que elas podiam levar os livros emprestados para leitura com suas famílias.

O que foi expresso pelas crianças tem total relação com a descrição feita por Paulina. Quando as crianças chegam à biblioteca, “aqui eles ficam mesmo livres para escolher o que quer levar, né? Às vezes eles ficam em dúvida em dois livros, aí dizem ‘não, hoje eu vou levar esse’ [...]. Aí, assim... é aquela coisa né, deles escolherem mesmo, de ter toda uma iniciativa pra escolher” (profissional Paulina, 29/08/2022).

A prática de incentivo à livre escolha dos livros pelas crianças desde cedo é muito importante porque, além de ser um aprendizado para a vida inteira, é essencial para a construção

de sua identidade leitora, pois contribui para que não tenham receio em dar sua opinião sobre os livros, se gostam ou não de determinada obra. Assim, mesmo que tenham a ajuda e indicação das profissionais, dos colegas ou dos pais, quando já construíram esse aprendizado, elas só levam emprestados os livros que desejarem. A mãe de Cravo retratou isso:

A biblioteca é um incentivo muito bom. As crianças ficam à vontade pra escolher os livros que querem. Eu às vezes entrava com ele pra ele escolher os livros e ele ficava doidinho. Ai mãe, eu vou levar esse, eu vou levar esse também. **Não, mas você já levou esse, filho!** [risos]. Ah, mas eu quero, eu gosto! **A menina que fica lá**, que esqueci o nome, ela incentiva bastante, né? Tem muita paciência com eles. **Fica indicando também livros pra eles. Mesmo indicando eles só trazem o que eles querem, né?** [risos], que têm as ilustrações, né? (mãe de Cravo, 05/10/2022, grifos nossos).

O livre acesso à biblioteca e a vivência constante com a literatura vai despertando na criança o desejo pela exploração de mais e mais livros. Com isso, ela vai se sentindo capacitada para decidir sobre suas escolhas, mesmo diante das indicações, como Cravo fez ao ser interpelado pela sua mãe: “Ah, mas eu quero, eu gosto!”. Isso é muito relevante porque vai propiciando à criança uma certa autonomia, não só na escolha dos livros, mas em outras situações de sua vida.

As práticas de leitura literária na UAEI são variadas e apresentam características distintas, mas compartilham um mesmo objetivo: a formação literária da criança. A análise dessas práticas evidencia a importância do contato diário com a literatura infantil, promovido por meio da leitura, da contação de histórias e da interação com os livros em diferentes espaços. Na biblioteca, esse processo se fortalece, pois as crianças têm liberdade de acesso, autonomia na escolha dos títulos e o suporte de uma profissional para ler, contar histórias, sugerir leituras e auxiliá-las no empréstimo. Além de despertar o apreço pelo universo dos livros e incentivar uma relação prazerosa com a leitura, essa prática amplia o repertório literário infantil e envolve as famílias no processo de formação leitora, contribuindo para o fortalecimento dos laços afetivos entre as crianças e seus pais e mães, aspecto que será analisado a seguir.

## 5.2 Da UAEI para casa: as práticas de leitura literária em família

### 5.2.1 O empréstimo diário dos livros como meio de inclusão e participação familiar nas práticas de leitura literária

Ao longo deste estudo, defendemos que promover o contato e o convívio da criança com a literatura infantil é compreendido como muito necessário, cabendo à escola e à família, em

concomitância, favorecê-lo. Partimos do entendimento de que é no seio familiar que a criança vivencia as primeiras relações socioafetivas e descobertas do mundo e de que, bem antes de frequentar a escola, já construiu muitas aprendizagens junto com sua família, que continuará sendo fundamental na promoção e ampliação de vivências diversas. No entanto, em se tratando das experiências de leitura, embora saibamos que deveriam acontecer primeiramente no âmbito familiar, não podemos ignorar os diversos contextos socioeconômicos e culturais em que as crianças vivem (Sarmiento, 2018).

Há lares onde pais e mães são leitores e investem em livros para os filhos. Há também aqueles em que mesmo tendo condições de compra-los, não o fazem por não valorizar a leitura. Há os que valorizam a leitura e desejam comprar livros, mas têm necessidades mais urgentes. Há, ainda, os que estão muito distantes desse universo, visto que pais e mães não tiveram a oportunidade de frequentar a escola e, portanto, os livros e a leitura, especialmente a literária, não fazem parte da sua realidade.

Assim, nem todas as crianças nascem em um lar onde presenciam pais e mães lendo, tampouco vivenciam práticas leitoras. Como afirma Petit (2013), uma das causas dessa situação é uma escolarização insuficiente; contudo, também não se pode imaginar que ler seria, para os que foram escolarizados, algo espontâneo. Tanto a ausência de livros quanto o distanciamento das práticas de leitura representam obstáculos. Desse modo, é inegável o quanto a escola é fundamental, pois só ela “pode, mesmo com todas as suas dificuldades e carências, diminuir a brecha entre crianças que provêm de lugares não leitores e crianças que vêm de lugares onde o livro está presente” (Andruetto, 2017, p. 125).

À vista disso, por reconhecer tanto a importância da literatura infantil para o desenvolvimento das crianças quanto o papel das famílias como corresponsáveis por incentivar a leitura e o encantamento das crianças por esse universo, a UAEI propõe a leitura frequente e diária não apenas no âmbito institucional, mas também no contexto familiar, conduzida por pais, mães, irmãos mais velhos, avós e tios. Pretende-se, com isso, que as práticas de leitura ultrapassem os limites dos muros escolares.

Com esse intuito, de acordo com as profissionais, a Unidade realiza o empréstimo de livros como meio de incluir as famílias para que também possam participar do processo de formação leitora das crianças. Além dessa prática, segundo a profissional Pâmela, nos últimos anos, no mês de outubro, por ocasião das comemorações do seu aniversário, a UAEI tem realizado um evento literário que tem por objetivo valorizar ainda mais a literatura infantil e envolver as famílias e a comunidade nas práticas de leitura literária. Nesse evento, as famílias e demais participantes podem, além de vivenciar momentos de leitura com suas crianças, de

modo coletivo e individual, participar de rodas de contação de histórias, oficina de poesia, brincadeiras cantadas, entre outras atividades que são acrescidas e modificadas a cada ano. Além disso, pode ser feita, de forma espontânea, a doação de livros, gibis, fantoches, entre outros materiais para a biblioteca. No entanto, o meio considerado mais efetivo para envolver as famílias no processo de formação do leitor literário é o empréstimo diários dos livros para todas as crianças (profissional Pâmela, 27/11/2022).

Ao emprestar os livros para que sejam lidos com as famílias, a escola está contribuindo tanto para a ampliação da relação de proximidade da criança com o universo literário quanto para envolver diretamente as famílias nas práticas de fomento à leitura literária, aproximando os pais e mães da escola, favorecendo a sua participação na aprendizagem dos filhos (Colomer, 2007). A autora explana, ainda, que “compartilhar as leituras não apenas estabelece vínculos entre os leitores [...] como os conecta com sua tradição cultural” (Colomer, 2007, p. 151). Dessa maneira, é importante que a escola possa viabilizar o empréstimo de livros para que as famílias vivenciem a experiência de compartilhar as leituras dos livros com suas crianças, para que, juntos, adultos e crianças possam interagir, dialogar e trocar ideias sobre as histórias, expressar sentimentos e fortalecer ainda mais os laços afetivos.

Na UAEL, o empréstimo dos livros de literatura é uma prática que acontece todos os dias na sala de referência e uma vez por semana na biblioteca da Unidade. O intuito, segundo as profissionais, é:

[...] que as crianças, elas todos os dias tanto tenham acesso na sala de aula ao texto literário, pela leitura que os professores costumam fazer e também que elas escolham um livro para levar para casa. [...] Então, essa é a proposta da instituição, tanto o trabalho em cada sala de aula, em cada sala de referência, como também que esse trabalho ele se estenda à casa da criança, nessa relação com a família. Esse é o objetivo (profissional Priscila, 08/08/2022).

A intenção da gente mandar o livro todos os dias é porque, primeiro a gente foge daquela ideia tradicional da tarefa de casa, não é? Que é muito comum na rede privada. Então se é pra remeter o clima da escola, ou o vínculo com a escola, a gente manda o livro literário porque tem mais a ver com o que a criança gosta de fazer. Então, essa é tarefa, né? Ao mesmo tempo a gente está criando o vínculo com a família, porque a criança, quando leva o livro pra que seja lido por uma pessoa da família, ela está sendo contemplada com a atenção daquele familiar que tá participando de alguma forma da vida escolar dela. Então é uma forma também daquele familiar fazer parte do cotidiano escolar dessa criança e também construir o vínculo entre família e instituição (profissional Paloma, 25/08/2022).

De acordo com os relatos das profissionais, o objetivo do empréstimo diário dos livros é dar continuidade às práticas de leitura literária vivenciadas na escola, contribuir para o

estreitamento de vínculos entre crianças e seus pais e mães, além de manter uma relação de proximidade com a família. Esta é relação indispensável (Bondioli; Mantovani, 1998; Sambramo, 2006, 2009), pois ambas as instituições têm responsabilidades na educação e cuidados das crianças e precisam caminhar juntas em prol do seu desenvolvimento e da sua aprendizagem.

Um dos elementos mencionados por Paloma é que o empréstimo diário dos livros foge da tradicional tarefa de casa, muitas vezes esperada pelas famílias, principalmente por aquelas que já tiveram experiências em instituições privadas, nas quais o envio de tarefas para casa é uma prática comum, mas não na UAEI, segundo a profissional, o que não significa que as crianças não possam levar uma atividade para casa, a depender do seu interesse e sugestões. Nesse sentido, algumas propostas são viáveis e interessantes e podem ser realizadas em casa com as famílias (profissional Paloma, 25/08/2022).

Frente a essas ponderações, é possível que, vez por outra, as crianças cheguem em casa com uma atividade, mas isto não é uma regra, tampouco uma obrigação que a escola tenha que cumprir. Como apontou Paloma, a tarefa diária que a UAEI considera essencial para a criança realizar em casa com sua família é a leitura do livro de literatura infantil, enviado por meio do empréstimo. Essa leitura, como alerta Reyes (2010, p. 90),

não se relaciona com ‘fazer tarefas’ e sim com a tarefa de nos construirmos e nos deciframos através da linguagem como a ferramenta por excelência da nossa espécie, o prazer gratuito do encontro com as páginas da cultura que se inicia por osmose – pele a pele, verso a verso, história a história – pode ser o mais poderoso dos legados para que cada um de nós continue, logo solitariamente, a incessante tarefa de ler e decifrar-se.

A autora faz uma distinção entre a leitura como um simples cumprimento de uma tarefa sem um envolvimento maior do leitor e a leitura como um processo de construção pessoal e existencial. Nesse sentido, a tarefa de casa proposta pela UAEI não diz respeito ao “fazer tarefas” de modo pragmático, utilitário e obrigatório, mas a tarefa de pais, mães e filhos(as) vivenciarem a experiência de se constituírem como humanos, de entenderem quem são e como melhor poderem se relacionar com o mundo e com os outros.

Contudo, nota-se que a atividade de casa é considerada importante para as famílias, seja por uma questão cultural ou pelas experiências vivenciadas em outras instituições antes da chegada de suas crianças à UAEI, seja pelo fato de as crianças não terem uma “tarefa para fazer” em casa, numa folha de papel ou num livro didático, o que causa estranhamento para muitas famílias, principalmente para as que ainda não conhecem a Proposta Pedagógica da Unidade, como recordou essa mãe:

No início eu estranhei a questão de levar o livro pra casa também, porque nem todas as escolas têm esse projeto da criança levar o livro pra casa. Elas fazem a leitura na escola mesmo, né? O que a criança leva todo dia é a tarefa e não o livro. Então, assim, eu sentia falta das tarefas de casa, não vou mentir, porque na outra escola [nome da criança] tinha tarefa quase todo dia. Mas depois eu compreendi que o enfoque que vocês tinham com as crianças que era aquele momento de interação com eles, com os livros, com a leitura. Era outro método que vocês tinham. Com a questão da arte também, do desenho, da pintura, das brincadeiras. Assim... outra forma de aprendizagem (mãe de Lola, 10/08/2022).

A mãe relata que inicialmente achava estranho Lola chegar com o livro diariamente. Esse sentimento reflete a resistência natural que pode surgir diante de mudanças na rotina escolar e nas práticas pedagógicas que certamente são diferentes de instituição para instituição. Além disso, ela também expressa a sensação da falta das tarefas de casa, o que denota a valorização das atividades tradicionais e a associação destas à aprendizagem de modo mais efetivo e imediato. Contudo, demonstra que, com o passar do tempo, conseguiu compreender a proposta da Unidade, que dá ênfase à literatura infantil, à leitura, à interação das crianças com os livros, à brincadeira e à arte, ou seja, da importância das múltiplas linguagens para a aprendizagem de sua filha.

A mãe de Lola reflete também que não é toda escola que empresta os livros para as crianças, ainda mais diariamente, aspecto endossado por outros pais e mães que consideram essa proposta o diferencial da UA EI:

Na verdade, é bem limitado nas outras escolas, só pode levar um livro e tem o dia da semana que pode levar. E a diferença que a gente encontrou é justamente essa e que não tem outra escola (mãe de Margarida, 01/09/2022).

Eu acho que podemos dizer que essa prática é inédita. Eu dei aula no [nome do colégio] e lá tinha uma biblioteca grande e lembrando disso agora, lá as crianças não levavam. Faziam um momento de leitura lá no chão, tinha umas almofadzinhas e era muito bacana também. Mas aí já não tinha esse ponto né, de poder levar pra casa, quem dera todo dia. E olhe que era uma escola de renome e que tem um acervo muito bom (pai de Natália, 09/10/22).

O pai de Natália e a mãe de Margarida apontam que o empréstimo dos livros não é uma prática em todas as escolas e as que emprestam o fazem de forma bem limitada, fator este que não favorece a ampliação do repertório de leitura das crianças. Tanto a mãe quanto o pai demonstram um olhar crítico sobre as referidas escolas, e isto pode estar relacionado ao entendimento de que o acesso mais amplo à literatura infantil por meio do empréstimo de modo mais sistemático pode proporcionar às crianças uma experiência mais rica e contínua de leitura, como acontece na UA EI.

Com relação a isso, os familiares revelaram o seguinte:

Então, eu acho que de alguma forma essa prática, ela é uma força maior de incentivo da leitura. Essa prática da criança poder escolher e levar pra casa, ela tá livre. Não, pra semana... ela sabia que um amiguinho pegou um livro que ela queria, mas ela sabia que no outro dia o livrinho estava livre e ela podia pegar pra ela e isso, não é bacana? Isto é bacana demais! (pai de Natália, 09/10/22).

É muito importante, porque infelizmente o livro tem se tornado meio que um artigo de luxo, né? Não é tão acessível. Então, a gente entende que famílias mais humildes, assim, não priorizam isto porque têm outras demandas maiores e mais urgentes. E a gente consegue compreender demais. E aí esse empréstimo supre pelo menos essa demanda da criança. [...]. Supre demais porque ela pode ter o livro a semana todinha (mãe de Margarida, 01/09/2022).

Então, assim ... é muito importante porque dá a oportunidade para quem não tem, poder ler em casa também, né? E também para quem já tem, porque tem outros tipos de livros, né? (pai de Sonic, 28/11/2022).

A proposta do empréstimo dos livros é bem acolhida pelos familiares dos egressos, que reconhecem a sua relevância, visto que, além de possibilitar a continuidade das práticas de incentivo à leitura literária desenvolvidas na instituição, contribui para suprir as necessidades das crianças cujas famílias não têm condições de comprar livros, como apontou a mãe de Margarida. Embora esse objeto cultural seja tão importante e necessário ao desenvolvimento das crianças e deva fazer parte de sua lista de presentes (Riter, 2009; Rosa, 2017; Elias José, 2009), para a maioria das famílias brasileiras, colocar o livro de literatura infantil como uma de suas prioridades de aquisição é algo impensável. Muitas famílias não possuem condições favoráveis nem para suprir as necessidades básicas de seus filhos, tampouco para poder comprar-lhes livros. E aquelas que possuem nem sempre investem nisso, mesmo a criança manifestando preferência por eles.

Logo, a falta de livros – notadamente, os literários – na maioria dos lares brasileiros é uma realidade que não se pode negar. Como bem frisa Andruetto (2017), a ausência desse objeto cultural no ambiente familiar abre uma brecha imensa entre as crianças e a leitura. Assim, “converter em leitores os que podem comprar livros e os que não podem [...] Trata-se de um desafio histórico, um imperativo alimentado pela convicção de que ler, como outros direitos, é um direito de todos” (Andruetto, 2017, p. 133).

É difícil para a escola, sozinha, formar leitores, daí a importância de políticas para a formação do leitor, de incentivo à construção e ampliação de bibliotecas públicas, distribuição de livros, para que seja garantido o direito de acesso à literatura, fomentado o incentivo às práticas de leitura na escola, assim como fora dela. Ter uma biblioteca aberta e disponível para

que as crianças possam acessá-la e escolher os livros de sua preferência para tomar emprestado e lê-los em casa é uma forma de democratizar o acesso à literatura infantil e minimizar a desigualdade entre as crianças cujas famílias podem comprar livros e aquelas que não podem. Assim, quando a UAEI viabiliza diariamente o empréstimo dos livros, oportuniza esse direito a todas as crianças, independente da sua condição social e econômica, conforme pontuou o pai de Sonic. Ademais, mostra o quanto a presença de uma biblioteca dentro da escola é essencial para que as crianças, suas famílias e toda a comunidade educativa possam usufruir de um bem cultural que é direito de todos, e o empréstimo faz parte de sua função.

É importante ponderar também que, para algumas crianças, o livro de literatura infantil pode ser uma novidade, não porque será levado para ser lido com a família, mas porque nunca foi manipulado pela criança em casa, conforme exemplifica a profissional Pâmela:

Olha, pra alguns é novidade. Eu já tive crianças que não tinham, assim, a menor noção da questão do livro, né? Crianças que chegam com, tipo, quase cinco anos e que não tinham esse acesso. Eu já tive uma experiência com uma criança que não tinha isso. Tudo era novidade, tudo ela não conhecia. Então, o que era natural para as outras crianças, pegar o livro, ler do jeitinho delas, para ela, a princípio, era meio indiferente, entendeu? Depois, como ela foi vendo as outras crianças interagindo, querendo o livro, levando o livro pra casa e a gente foi lendo muitas histórias pra ela, ela começou a se apaixonar pelo livro. Ela queria sempre levar o livro pra casa, embora muitas vezes ela dissesse que não tinha quem lesse esse livro pra ela, mas mesmo assim ela queria levar. Ela levava e lia ao modo dela, folheava, mas ela queria (profissional Pâmela, 27/11/2022).

O fato de o livro de literatura ser uma novidade para algumas crianças não é algo inesperado, tendo em vista estarmos num país em que a leitura nem é hábito e é vista como um privilégio de poucos, dos bem-dotados financeira e culturalmente (Perroti, 1999). Que bom que a criança mencionada pela profissional Pâmela teve a oportunidade de participar das práticas de leitura literária na UAEI e, progressivamente, estreitar o seu relacionamento com o livro literário e com a leitura e, a partir da observação e das orientações e ações das professoras e dos colegas, construir o sentimento de pertencer a um grupo no qual ouvia histórias lidas e contadas, explorava os livros e os lia do seu modo e, ainda, podia levá-los emprestados para compartilhar com seus familiares. Acreditamos que essas práticas culturais foram importantes e muito significativas para essa criança, pois, em decorrência, foi aprendendo a realizá-las e a se divertir e, mesmo quando na ausência de um familiar para compartilhar com ela a leitura, tinha os livros em mãos e podia ler do seu jeito. E como nos lembra Queiroz (2012, p. 90-91),

Ter em mãos um livro é suportar, por meio de leve objeto, extenso fragmento do universo [...]. Ter em mãos um livro é libertar-se para dizer ou desdizer

sobre o vivido e o sonhado [...]. Ter em mãos um livro é apossar-se da fantasia, é espantar-se diante dos preconceitos, é deixar vir à tona a compaixão pela nossa incompletude [...]. Ter em mãos o livro literário é defrontar-se com o desequilíbrio [...].

Nesse sentido, corroboramos o pensamento do pai de Natália, ao afirmar que a prática do empréstimo é importante porque “o livro na mão da criança é muito melhor que nas prateleiras” (pai de Natália, 09/10/22). Sua fala reitera a relevância da escola, visto que muitas crianças não trazem a experiência de leitura de casa porque suas famílias não têm ou não tiveram vivências leitoras e muitas não dão importância à leitura, mas a escola pode cumprir sua tarefa social, sendo veículo de mobilização de práticas de leitura também no ambiente familiar. E, ainda que nem todos os dias seja possível que a criança tenha um familiar que dedique um tempo para ler com ela, “existe uma tarefa familiar caso o livro esteja presente [...]” (Andruetto 2012, p. 125).

Concordamos com o pensamento da autora, uma vez que, estando o livro presente em casa, as crianças terão a possibilidade de dar continuidade às práticas vivenciadas na escola e de nutrir ainda mais o imaginário, especialmente nos tempos atuais, em que a tecnologia vem ocupando cada vez mais espaço no meio familiar. Essa inquietação aparece no relato de uma das profissionais, que destaca o seguinte:

Hoje em dia a gente briga, né? [...] é uma luta assim... porque a escola é o espaço onde elas têm acesso a esse livro físico, porque tem a televisão que toma muito do tempo da criança, né? Então a gente briga com a atenção da televisão, do computador, do celular, que as crianças ficam muito dispersas, os joguinhos, e essa questão da leitura vai ficando pra trás. Tem famílias que não dão esse suporte de ler, não têm o costume de ler, não têm o hábito de ler, não têm o livro em casa. Então, a única literatura que o filho tem acesso né, esse livro físico, de olhar, de ver as páginas, de ver esse colorido é a que ele tem acesso na escola e que também pode levar emprestado, né? (profissional Paulina, 29/08/2022)

A profissional expressa preocupação em relação às famílias que não têm o hábito de ler e também não dispõem de livros literários em casa, o que acaba contribuindo para o uso excessivo de telas pelas crianças. Entendemos que, com a jornada intensa de trabalho de pais e mães, cuja sobrevivência depende disto, muitas crianças ficam sozinhas em casa ou sob os cuidados de irmãos mais velhos ou de vizinhos e, por falta de opção de lazer, brinquedos e brincadeiras, acabam ocupando o tempo em frente às telas, como pontuou Paulina. Desse modo, se na década de 1990 já havia preocupação em relação à televisão que reinava nos lares brasileiros “enquanto vivência simbólica comum” (Perroti, 1999, p. 36), o que dizer dessa realidade atual, em que os lares foram invadidos por *smartphones* e *tablets*, principalmente

depois da pandemia de Covid-19? Assim, de fato, fica muito difícil concorrer com a tecnologia porque, bem diferente da televisão, do computador e do celular, que disputam a atenção e tempo dos pequenos e os impossibilitam da interação olho a olho, o livro “cria o sentimento de pertencer, de fazer parte de um grupo que ouve histórias [...]” (Mello, 2016, p. 43).

Apesar disso, acreditamos que a escola, ao emprestar os livros para as crianças, pode contribuir para que, no espaço familiar, elas se aventurem por outros mundos, por meio do universo literário, pois “quando a fome da ficção não é nutrida pela literatura por falta de acervo ao alcance da criança” (Bajard, 2007, p.43), a televisão, os *smartphones* e outros aparatos tecnológicos ocuparão o lugar da imaginação, da ludicidade, da experiência estética, enfim, do livro.

Contudo, mesmo que as crianças possam ficar felizes em ter a companhia dos livros em casa, porque “toda criança faz do livro, desde sempre, um objeto de felicidade” (Queiroz, 2012, p. 92), sua presença por si só não garante que se aventurem pelo universo lúdico e encantador das histórias. A promoção da leitura no contexto familiar demanda, além do livro, a atuação familiar para que as crianças possam usufruir das infinitas possibilidades que esse valioso artefato cultural provoca e vivenciar experiências marcantes junto com seus pais, mães e irmãos.

### 5.2.1.1 Experiências de leitura literária em família

A proposta do empréstimo revelou-se uma experiência enriquecedora, demonstrando que a iniciativa da UAEI em estender as práticas de leitura literária para além de seus muros beneficia as crianças e seus familiares, que também passam a ter acesso à literatura. A presença do livro torna-se um convite diário para que pais, mães, irmãos e avós possam embarcar junto com as crianças nesse universo artístico e viver experiências que podem marcar suas histórias como leitores.

Durante as entrevistas com os familiares, perguntamos se recordavam como eram os momentos de leitura. O pai de Natália relatou o seguinte:

Pai: Eram momentos muito bons com [nome da criança] porque a gente via o quanto ela ficava encantada. E olha, uma coisa que eu achava curioso era **a forma como os autores contavam as histórias** e algumas eram muito engraçadas. E tem um livro que me marcou, era da soneca, de alguma coisa assim... da vovó dorminhoca, que dormia e não sei o que.

Pesquisadora: - É *A casa sonolenta*?

Pai: Era essa, *A casa sonolenta*. Aquilo ali eu fiquei encantado com aquela história da casa sonolenta, porque era engraçada. Pra você ver, **era um livro**

**de literatura infantil, mas eu fiquei encantado.** Não era só pra Natália porque eu **também** fiquei encantado. Interessante demais (pai de Natália, 09/10/22, grifos nossos).

A fala do pai de Natália evidencia como a literatura infantil tem o poder de seduzir e encantar também o leitor adulto. Ao descrever a experiência de leitura com a filha, destaca o quanto ficou impressionado e divertido com a história do livro *A casa sonolenta*, que, embora destinado ao público infantil, também o cativou. Isso demonstra que a literatura infantil não se limita apenas às crianças, mas pode gerar um envolvimento profundo do adulto, criando oportunidades para interações mais significativas entre ambos. Seu exemplo demonstra o quanto os livros infantis podem provocar uma reação emocional forte também no adulto, como ele mesmo disse: “para você ver, era um livro de literatura infantil, mas eu fiquei encantado”. Sua reflexão reforça o fato de que a leitura de literatura infantil não é apenas uma atividade voltada para o público infantil, mas pode tocar e encantar qualquer faixa etária, e a expressão “também” indica a valorização da experiência de leitura não só como algo para Natália, mas também como uma vivência própria.

Assim, é indiscutível que a literatura infantil tem o poder de tocar, sensibilizar, provocar emoções e sentimentos em crianças, jovens, adultos e idosos. Entretanto, por se apresentar como literatura “infantil”, supõe-se que seu público é apenas o infantil, numa concepção equivocada que impede pessoas de qualquer idade de terem experiências estéticas significativas com essa arte. A esse respeito, Andruetto (2012) demonstra preocupação com o uso do adjetivo que tem sido utilizado por questões de natureza moral, política e de mercado, e não por razões literárias. A autora advoga a favor de uma literatura sem adjetivos, porque antes de qualquer coisa, é literatura. Portanto, os livros de literatura infantil, mesmo sendo produzidos para as crianças, podem encantar pessoas de qualquer idade porque “são sobretudo experiência de olhar... De um olhar múltiplo, pois se vê com os olhos do autor e do olhador/leitor, ambos enxergando o mundo e as personagens de modo diferente, conforme percebem esse mundo...” (Abramovich, 1991, p. 33).

Assim como o pai de Natália, a mãe de Margarida lembrou que os momentos de leitura com sua filha eram bem empolgantes e que a criança gostava tanto deles que lhe pedia para ler o livro várias vezes, a exemplo de *Poá*, do qual ela gostava muito:

Tinha um livro que ela gostava demais, a da galinha que tinha umas... como era o nome daquela... Poá. Essa é famosa por conta até do projeto que foi desenvolvido, da questão do tecido. Esse livro chegou várias vezes aqui, que ele não tinha texto né, era só das imagens. E a mesma história se contava de diversas formas, né? Cada vez que contava, contava diferente. Eu lembro bem,

a gente leu muitas vezes, ela pegou várias vezes esses livro pra trazer (mãe de Margarida).

A mãe recorda de *Poá*, uma narrativa por imagem, de Marcelo Moreira, publicada no ano de 2009, pela editora Abacate, que atraiu Margarida a tal ponto de ela levar o livro emprestado por repetidas vezes e não se cansar de sua leitura. Isso demonstra que o livro era, para sua filha, muito atrativo e havia algo nele que, de algum modo, lhe chamava muito a atenção, que poderiam ser as imagens ou a possibilidade de contar a história do seu jeito, visto que nesse tipo de narrativa as palavras são dispensadas e as imagens formam um todo significativo com ricas possibilidades interpretativas (Ramos, 2011).

Assim, quando a mãe diz: “E a mesma história se contava de diversas formas, né? Cada vez que contava, contava diferente”, mostra que cada vez que o leitor voltar ao livro, ele pode fazer uma nova leitura, pois pode enxergar outros detalhes, acrescentar ideias, recriando, assim, outros textos. A leitura da narrativa por imagem estimula a imaginação do leitor e, no caso da criança, contribui para seu desenvolvimento em múltiplos aspectos. Burlamaque, Martins e Araújo (2011) apontam que os livros de imagem exercem grande fascínio sobre o leitor, seja pelo encanto proporcionado pela qualidade artística das ilustrações, seja pela surpresa revelada ao abrir esse tipo de livro. Eles instigam a curiosidade, a imaginação e ampliam as possibilidades de construção de sentidos, uma vez que as imagens são interpretadas de acordo com a bagagem cultural de cada leitor. Vale salientar que a mediação do adulto é essencial para que a criança observe atentamente os detalhes das imagens, correlacione uma cena com a outra e amplie sua capacidade de perceber as coisas além do que vê.

Outro aspecto ressaltado pela mãe é que *Poá* era uma história famosa devido ao projeto<sup>31</sup> que foi desenvolvido sobre o tecido. Sua fala corrobora as lembranças das crianças ao reencontrarem o livro na biblioteca da Unidade:

Natália: Olha, *Poá*! Ele não tinha história, mas a gente criava.

Pesquisadora: Vocês lembram o quê desse livro?

Natália: A gente criou história

Sonic: Foi da galinha que ela não enxerga.

Zúlia: A gente estudou sobre.

Pesquisadora: Vocês estudaram sobre o quê?

Natália: Que poá é um monte de bolinha.

<sup>31</sup> Em 2019, as crianças vivenciaram o projeto 'Conhecendo o Algodão', que surgiu a partir da leitura do livro *Poá*, despertando a curiosidade delas sobre o significado dessa palavra. Ao descobrirem que poá é um tipo de tecido com bolinhas, surgiram novas perguntas, como a origem do tecido e do que ele é feito. Após pesquisas, as crianças aprenderam que o tecido pode ter diversas origens e, por meio de uma votação, escolheram estudar o tecido proveniente do algodão. (profissional, Pâmela 27/11/2022).

Sonic: Eu lembrei agora que a gente fez um monte de coisa. A gente fez mural.

Cravo: É, aquela atividade das bolinhas.

O fato de as crianças lembrarem do livro assim que o viram na biblioteca indica a importância das práticas de leitura literária na escola e de suas experiências como leitoras. “Recordar as obras lidas, as que foram contadas, as que gostaram ou lhes causaram medo ajuda a construir uma imagem, individual e coletiva, como leitores” (Colomer, 2017, p. 1004). Certamente, a leitura de *Poá* proporcionou vivências relevantes para as crianças, a ponto de não esquecerem, inclusive, que tinham estudado sobre o tema, conforme mencionado por Zúlia. Trata-se de um dado que inicialmente pode causar estranhamento, uma vez que a literatura não deve ser utilizada como pretexto para estudar conteúdos, ensinar ou realizar atividades (Cademartori, 2010; Reyes; Carvalho; Baroukh, 2018).

Nesse sentido, considerando que a UAEI propõe a leitura literária como uma fonte de prazer estético e fruição, surge a pergunta: o que as crianças teriam estudado? Observamos que, ao serem questionadas sobre isso, Natália respondeu que “poá é um monte de bolinha”. Embora ela não tenha feito referência direta ao projeto sobre o tecido, como sinalizado pela mãe de Margarida, compreendemos que Natália, Sonic e Cravo estavam se reportando a ele.

Assim, o estudo e as atividades são justificáveis, visto que a UAEI adota a pedagogia de projetos e, como já mencionado, as crianças vivenciaram o projeto pedagógico 'Conhecendo o algodão', a partir da leitura de *Poá*. É importante salientar que o livro não foi utilizado como pretexto para explorar esse tema, mas que a história despertou a curiosidade das crianças. Este é um exemplo de como a leitura de uma obra literária pode se desdobrar em múltiplos caminhos, levando a descobertas inesperadas, ampliando conhecimentos e conectando o que foi lido com a realidade cotidiana. Essa experiência certamente fez com que o livro permanecesse vivo na memória delas e de seus familiares.

O livro *Poá* também foi lembrado pela mãe de Maya como uma obra literária que trazia muito encantamento para sua filha:

Eu lembro que tinha um livro que ela trazia, da galinha, que não tinha texto, era só imagem e [nome da criança] ficou encantada com esse livro. O negócio dela era poá, não podia ver um tecido que fosse cheio de bolinha que ela dizia: ‘mamãe aquele é o tecido de poá’. Porque como eu falei anteriormente, não era só a leitura, tinha essa questão visual também, dela ler, dela ver o cenário né, ver as imagens e ela conseguir dizer. [nome da criança], ‘o que tu achas que tá acontecendo aqui?’. E ela dizia: ‘mamãe aqui tá acontecendo isso e isso’. Muitas vezes [era] ela quem contava a história pra mim, não eu que contava pra ela, quando era mais de imagens. Porque querendo ou não a gente sabe que criança tem a mente mais aberta e acaba imaginando coisas que a

gente nem imagina, e de repente chega a criatura contando a história todinha (mãe de Maya, 23/11/2022).

A mãe se recorda de que sua filha era encantada por *Poá* e de que, quando o livro chegava em casa, era a pequena quem mais fazia a contação da história porque, como era um livro sem palavras, Maya tinha muito mais facilidade para imaginar e criar do que sua mãe. De certo que a narrativa por imagem dá liberdade para a criança criar, porque, por meio das ilustrações, pode inventar e reinventar histórias. Além disto, é importante para que perceba que pode fazer a leitura não apenas do que está escrito, mas através da leitura sensorial e visual (Martins, 1986).

A mãe também menciona a questão do tecido, uma descoberta que Maya fez e que estava associada ao livro, já que, certamente, antes de sua leitura, ela não sabia o significado de "poá". A correlação das descobertas com a história lida é percebida no cotidiano de suas vivências, em que sua mãe era frequentemente requisitada a lembrar da história. Observamos, assim, uma interlocução de saberes, pois as aprendizagens de Maya sobre *Poá*, construídas na UAEI, se estende ao seu contexto familiar. Esse processo possibilitou, por meio da história, o diálogo entre mãe e filha, reafirmando que os livros literários contribuem para a criação e o aprofundamento de laços afetivos. Além disso, abrem espaço para o diálogo sobre os mais variados temas, inclusive os mais complexos, rompendo com a aspereza de alguns assuntos por meio da fluidez da arte literária.

Outra lembrança de que os familiares recordaram foi que as crianças gostavam de levar para casa um mesmo livro diversas vezes, e eles não conseguiam entender por que isso acontecia, o que tanto chamava a sua atenção naquele determinado livro:

Sempre, sempre, tanto eu como a mãe a gente parava pra ler pra ela. Sempre toda noite e todo dia. E às vezes ela pedia pra repetir. Diferente de mim como pai, que eu gosto de fazer uma coisa uma vez, duas não. Mas ela queria às vezes duas, até três vezes. Queria e sempre queria... Hoje pegava um livro por empréstimo, daqui um, dois dias queria ele novamente, aquela mesma história. E aí eu... porque que ela ... aí a gente até tentava ver a história né, pra ver... mas era realmente porque eram histórias que agradavam a criança né? E aí ela dizia: - papai, lê o livro. Mas minha filha, novamente? Sim, porque a história é muito boa pai. (pai de Zúlia).

Ele chegava em casa com os livros e já dizia: mãe, trouxe tal livro da escola hoje. Tinha o da menina do laço de fita vermelho. Tinha um do jacaré que ele sabe até hoje de cor. Aí eu, tu não já trouxeste esse? Aí ele: 'ah, mas eu gostei' (mãe de Cravo).

Nos depoimentos, os familiares comentaram sobre a repetição de livros e a tentativa de entender o que tanto chamava a atenção das crianças, a ponto de elas quererem ouvir a mesma

história diversas vezes, como no caso de *Menina bonita do laço de fita*. É fato que, quando as crianças gostam muito de uma história, costumam pedir que ela seja lida repetidamente e essa repetição desempenha um papel importante para elas. Conforme Goldin (2012, p. 66), diferentemente do adulto, que se interessa por livros novos, “o pequeno gosta de repetir, talvez porque, para ele, o mundo seja sempre novo e, diante dessa novidade, a repetição do texto ofereça uma espécie de segurança, ao passo que, para o adulto, a novidade provoca a ilusão de mudança”.

A afirmativa do autor tem total relação com o pensamento do pai de Zúlia, quando este afirma que não gosta de fazer uma coisa mais de uma vez, ou seja, como adulto, não lê ou gosta de ouvir a mesma história por diversas vezes, ao contrário de sua filha. O adulto, por conhecer e vivenciar as complexidades do mundo real, almeja mudanças, e a novidade representa essa possibilidade. Para a criança, aventurar-se pelo universo desconhecido é mais difícil, pois ela se sente mais segura com o que lhe é familiar. Assim, o apego a alguns livros e a repetição da mesma leitura diversas vezes, embora possa parecer uma experiência repetitiva, é algo muito significativo para ela.

Outrossim, quando a criança pede ao pai ou à mãe para repetirem mais de uma vez a leitura da mesma história, isto é uma forma de obter sua companhia e atenção por muito mais tempo, de prolongar o momento de leitura que se efetiva por meio de um “triângulo amoroso” entre o adulto, o livro e a criança (Reyes, 2010). Para a autora,

A comunhão que se inaugura nesse triângulo amoroso talvez explique o que leva a criança a precisar de livros: a pedir que leiam os mesmos livros muitas vezes e em numerosas ocasiões, a preferir a leitura compartilhada a qualquer outro passatempo. Quando ela descobre que ao lado dos livros é possível manter os pais em suspense e que eles ficam literalmente submetidos entre as páginas, sem se distrair em ocupações adultas, passam a pedir que leiam uma e outra e outra vez. É provável que essa fascinação prematura exercida pelo livro não provém apenas do objeto físico ou de suas ilustrações ou da história contada, mas muito mais da experiência afetiva que flui e oferece tantas pistas de decifração vital com tanta proximidade (Reyes, 2010, p. 48-49).

Nessa perspectiva, os momentos de leitura tornam-se experiências afetivas marcantes para a família. Momentos de diálogo, de sintonia, de envolvimento com o universo imaginário e com as histórias lidas, contadas, criadas, repetidas, sem palavras. Histórias engraçadas, que encantam, divertem, que fazem pensar, sonhar. Histórias inesquecíveis.

Entretanto, é importante considerar que nem todas as famílias se envolvem e participam dos momentos de leitura com seus filhos e filhas, tampouco reconhecem a importância da leitura. Essa participação traz benefícios, mas também dificuldades para as famílias.

#### 5.2.1.1.1 Benefícios e dificuldades na partilha dos livros em casa e o papel da escola no apoio às famílias

A partilha dos livros em família, além ser uma prática que contribui para a formação leitora da criança, traz benefícios para a família, conforme salientou a mãe de Lola: “Era maravilhoso. Acaba que une mais a família, né? E assim, a gente lê e aprende também, né?” (mãe de Lola, 10/08/2022).

A mãe fala da experiência da leitura literária como algo maravilhoso, um momento de conexão entre pais, mães, filhos e filhas. Concordamos com ela e entendemos que os momentos de partilha dos livros de literatura infantil, viabilizados pelo empréstimo, transformam-se em ocasiões de encontro, reencontro, cumplicidade e estreitamento de vínculos afetivos. Assim, ao ler com a criança, uma mãe, um pai ou qualquer outro membro familiar não apenas estará incentivando a leitura literária e contribuindo para sua formação leitora, mas criando um ambiente familiar interativo, com possibilidades de diálogo, reflexões e trocas de ideias e experiências.

Outro aspecto da prática de leitura de literatura infantil no contexto familiar, apontado por ela, é a aprendizagem proporcionada também para pais e mães. Ao dizer que “a gente aprende também”, a mãe de Lola comprova que a experiência de leitura não é unidirecional, na qual apenas a criança vai aprender com os livros e as histórias, mas que, com ela, o(s) adulto(s) também pode(m) aprender. Mas aprender o quê? Aprender, por exemplo, a refletir sobre questões que surgem nas histórias e fazer relações com a sua própria vida; aprender com as ideias, indagações e reações das crianças; descobrir novas perspectivas; redescobrir o valor da leitura etc.

A mãe de Sonic também enalteceu a iniciativa da UAEI em fomentar as práticas de leitura literária no contexto familiar, destacando que: “Se torna um momento de família. Um momento pra gente até parar, né? Pra ler, pra conversar” (mãe de Sonic, 28/11/2022). A declaração dessa mãe também expressa o quão positiva é a leitura literária em família, corroborando a perspectiva do favorecimento da união familiar. Ao apontar que a leitura se torna “um momento de família”, evidencia um dos benefícios dessa prática: a criação de espaços de interação e partilha. Desse modo, a leitura não é apenas uma atividade individual, mas um ato coletivo, que pode reunir todos os membros da família, fortalecer os vínculos (Petit, 2009; Reyes, 2010), construindo memórias afetivas.

Outro aspecto observado na fala da mãe de Sonic diz respeito ao “parar”, ou seja, ao desacelerar um pouco da correria. Isto é importante, pois, em um mundo onde as pessoas vivem

apressadas para dar conta das inúmeras tarefas e responsabilidades, os momentos de leitura com a criança tornam-se uma oportunidade para que pais e mães interrompam o fluxo diário, deem atenção a seus filhos e filhas, interajam e enriqueçam a comunicação e as relações afetivas. Ao parar para ler e conversar, pais e mães não só ensinam os filhos, mas também se colocam em um processo de reflexão, de descoberta e de reencontro com os próprios valores familiares. A prática de leitura literária no contexto familiar torna-se um espaço para a aprendizagem mútua, em que pais, mães, filhos e filhas aprendem, se desenvolvem e crescem juntos nesse processo.

A proposta do empréstimo diário dos livros, ao mesmo tempo que impulsiona as famílias a lerem com as crianças, também é um grande incentivo para que seus integrantes descubram o mundo da literatura infantil e retornem a ele, como pontuou esse pai: “no passado, eu cheguei a ver algumas literaturas infantis. Quando eu cheguei na idade de pai, eu não via mais isso, e isso aí eu revi na UAEI” (pai de Zúlia, 01/09/2022).

Esse relato reflete o distanciamento do adulto da literatura infantil, o que pode ser atribuído ao fato de que, por ser endereçada à infância, conforme já discutido anteriormente, essa literatura acaba sendo vista como não atrativa para um público cujos interesses culturais e sociais são outros. Assim, por não trazer proveitos diretos e imediatos, acaba sendo deixada de lado e desvalorizada. Apesar disso, quando o adulto tem a oportunidade de se reaproximar dessa arte literária, pode redescobrir sua importância tanto para o desenvolvimento da criança quanto para a sua própria experiência afetiva e sociocultural. No caso do pai de Zúlia, a literatura infantil não lhe era algo desconhecido, pois já tinha lido alguns livros. Assim, foi agraciado novamente com essa arte, quando se tornou pai, ocasião em que pôde, na UAEI, reencontrar a literatura infantil e vivenciar junto com suas filhas as práticas de leitura literária.

Reconhecemos o quanto a vida adulta é cheia de responsabilidades e, em se tratando de pais e mães de crianças pequenas, devemos lembrar que estão numa fase da vida em que a dinâmica familiar e profissional é bastante intensa. Nesse sentido, os momentos de leitura literária podem representar uma oportunidade de fuga dessa realidade, já que a literatura permite, no plano imaginário, a vivência de diferentes experiências. Desse modo, não são apenas as crianças que se beneficiam com a prática do empréstimo dos livros, já que a arte literária “oferece a pais e adultos sensíveis um cenário diferente da vida real cheia de normas e obrigações, para ouvi-los, para conversar com eles em outro registro e para se inteirar de suas necessidades emocionais” (Reyes, 2010, p. 63). A leitura literária em família possibilita união, conexão, diálogo, partilha, escuta, afetos, além da construção de memórias entre pais, mães, filhos e filhas. Todavia, as famílias também enfrentam dificuldades com a prática da leitura diária em família.

Compreendemos que é bastante desafiador para as instituições de Educação Infantil envolverem as famílias em seu cotidiano, de modo que participem mais ativamente da educação e dos cuidados das crianças. Não menos desafiadora é a missão de envolvê-las nas práticas de leitura literária que, mesmo consideradas importantes por pais e mães, envolvem dificuldades em sua realização.

Ao dialogarmos com os pais e mães das crianças durante as entrevistas, eles relataram como organizam a leitura dos livros em seu cotidiano. Apesar de se esforçarem para não deixar de realizá-la, identificaram alguns aspectos que dificultam a prática diária:

Geralmente, era uma coisa que a gente fazia antes de dormir, quando estavam os três. Mas devido também à questão do tempo e das demandas, outras demandas que tinha aqui, às vezes ou era um ou era outro que lia. Mas já fazia parte da rotina do sono, vamos dizer assim, antes de dormir (mãe de Sonic, 28/11/2022).

A gente fazia assim... O mais velho [o irmão] lia pra ela e era muito interessante porque tinha dia que ela ouvia duas vezes a história. [risos]. Porque eu lia, aí quando terminava ela incomodava um dos irmãos, e o irmão mais velho era quem mais lia. Aí as vezes eu também dividia com [nome da mãe], porque eu, muitas vezes, eu já chegava muito, muito cansado e ainda tinha que preparar aula, que estudar muitas vezes, aí eu dizia: - hoje eu não vou ler. Mas, mesmo assim eu tinha que ler, porque como [nome da mãe] também chegava cansada e Natália ficava incomodada porque já eram 8, 9 da noite, então eu lia (pai de Natália).

A leitura na casa de Sonic costumava ser realizada antes de ele dormir, indicando que esse momento se tornou um ritual para toda a família e, mesmo com toda a demanda, não deixava de acontecer. Na casa de Natália, os livros também eram lidos à noite e todos se envolviam com a leitura, inclusive os seus irmãos. Porém, muitas vezes, o pai se via entre a consciência da importância de ler com sua filha e o cansaço que lhe consumia, as obrigações que ainda tinha de cumprir, o compadecer-se da esposa pelo esgotamento e o incômodo de sua filha com o avançar da hora, pelo não atendimento de suas necessidades leitoras. Ambos os depoimentos mostram as dificuldades enfrentadas pelos familiares para a realização da leitura, indicando que a falta de tempo, o cansaço físico e as demandas domésticas, profissionais e estudantis podem dificultar e comprometer as vivências leitoras em família.

A falta de tempo para leitura em família também foi mencionada pela profissional Priscila e pela mãe de Lola:

O empréstimo funciona bem e a maioria dos pais participa, ainda que há algumas dificuldades nesse processo, que a gente sabe também. Porque muitas vezes as crianças levam os livros para casa, mas a família, na sua correria, nem sempre tem aquele momento que ela separa dentro do seu horário para ter

aquela troca com a criança, para ler aquele livro pra criança. Tem outros contextos que a própria família talvez ainda não dê o valor à proposta de fazer a leitura para o seu filho (profissional Priscila, 08/08/2022).

A gente sabe que tem muitos pais que leem, mas tem outros que, com a correria do dia a dia, não incentivam a criança a ler e também nem dão importância à leitura. Às vezes, nem lia o livro, né? Eu não digo todos, porque eu sei que muitos leem, mas tem pais que têm essa dificuldade, e aí quem é prejudicado é a criança, né? (mãe de Lola, 10/08/2022).

Em seus depoimentos, tanto a profissional quanto a mãe reconhecem que muitas famílias leem os livros com os filhos, o que não significa que não haja dificuldades nesse processo. Por conta da correria, em alguns lares, a leitura não é realizada. Reservar um momento, na rotina familiar, em que haja disponibilidade do adulto para realizar a leitura sem pressa e motivar a criança a também fazê-lo, com vistas a que ambos se beneficiem dessa situação de partilha, diversão, estreitamento de laços afetivos e aprendizagens significativas, não é uma tarefa fácil para os familiares.

A correria cotidiana atrapalha a dinâmica da leitura no contexto familiar e, como ressaltou a mãe de Lola, “quem é prejudicado é a criança”. De fato, a criança é quem mais vai sentir, porque ler o livro em família, além de todos os benefícios proporcionados, é um momento em que a atenção do pai, da mãe, dos irmãos e das irmãs etc. estará voltada para a criança e para o livro que foi especialmente escolhido para ser lido em casa. Além disso, é uma forma de a família demonstrar que se interessa pelo que acontece em sua escola e valorizar as propostas que foram demandadas.

Desse modo, quando um pai ou uma mãe nunca reserva tempo para ler e incentivar a leitura, certamente a criança será prejudicada, e tal atitude pode marcar suas memórias leitoras, como aconteceu com Maya. Na roda de conversa, indagamos as crianças se lembravam de quem, em casa, costumava ler os livros que levavam emprestados e a resposta dela foi a seguinte: “Eu lembro que era a minha mãe, porque **meu pai, ele não lia. Eu sei que ele não lia**” (Trecho da roda de conversa, 11/02/2023, grifos nossos).

Entendemos que os momentos de partilha de livros em família fortalecem a vinculação afetiva entre as crianças e os pais, e essas experiências ficam marcadas em suas memórias. Vejamos que Maya recorda tanto sua mãe como a principal responsável por ler os livros com ela, quanto a ausência do pai nesses momentos. A falta de participação dele durante a partilha das histórias impossibilitou uma conexão que poderia ter se estabelecido entre pai e filha em uma fase tão importante na vida de Maya, na qual

A conversação que circula um triângulo amoroso – filha, livro e pai – vai para

além das páginas. São duas pessoas que se encontram nesse outro espaço; já são dois olhando um terceiro. Na história que a voz do pai vai contando, uma imagem se liga a outra; o de trás com o da frente, o tempo com os espaços, as palavras com as ilustrações, o livro com a vida... (Reyes, 2010, p. 53).

As lembranças de Maya corroboram as de sua mãe, que relatou: “Eu sempre lia à noite porque, pela manhã, eu não tinha condições, pois trabalhava. E assim, devido à correria, o pai dela não tinha tempo e não participava” (mãe de Maya, 23/11/2022). A mãe confirma que o pai não participava dos momentos de leitura em família, justificando sua ausência pela falta de tempo. Sua fala revela que, apesar das limitações de tempo, ela conseguia dedicar-se à leitura com a filha apenas à noite, sem deixar de realizar essa atividade. A experiência de Maya reflete a perspectiva de que a educação e os cuidados com a criança, incluindo os relacionados à escola, ainda são tidos como incumbência eminentemente feminina. Nesse sentido, a participação paterna na partilha dos livros é, em muitos contextos, mínima ou inexistente e as mães acabam se tornando as únicas responsáveis por também assumir esse papel e contribuir para a formação leitora das crianças.

Compreendemos as demandas de atividades de cada família e reconhecemos que as condições de leitura no contexto familiar são influenciadas pela dinâmica de trabalho de pais e mães, concorrendo com outras responsabilidades. No entanto, é preciso considerar que, desde o momento da concepção dos filhos até que possam estar prontos para ler autonomamente, há um longo caminho a ser percorrido. Nesse trajeto, a criança necessita da presença e do acompanhamento de ambos os pais, pois

A mãe e o bebê, envoltos na coreografia sensorial, tátil, verbal e musical que os enlaça, enquanto ela o embala com uma tradicional cantiga de ninar e ele se abandona nesse fluxo até cair dormindo, não têm consciência das repercussões desse ritual que os liga à cultura de sua espécie. E o pai que anos depois deixa as ocupações adultas de lado para compartilhar uma história com o filho, como um rito de passagem para entrar no mundo dos sonhos, volta a tornar vigente essa amarradura entre a história particular e a história universal humana escrita em cifra na literatura (Reyes, 2010, p. 25).

Assim, tanto os rituais vivenciados com a mãe – por meio de gestos, sons e palavras, importantes para vincular as crianças à cultura – quanto a partilha das histórias pelo pai favorecem a continuidade da vinculação da criança com as tradições culturais. Portanto, seria bom se houvesse tempo para ler “com seus pequenos (filhos, afilhados, sobrinhos, netos, alunos...) algumas histórias (quer verdadeiras, quer não), alguns poemas, algumas brincadeiras com as palavras. Creio que a humanidade estaria salva. Ou, pelo menos, a caminho de algo melhor” (Riter, 2009, p. 38).

Nesse sentido, se um pai ou uma mãe não tem tempo para ler todos os dias, ao menos leia com uma frequência menor. Se não existe tempo de ler durante a semana, que leia aos finais de semana. Se não há tempo de ler durante o dia, que o faça à noite. Afinal, como diz Pennac (1993), se for depender do tempo, ninguém nunca tem tempo para ler. O tempo de leitura se ajusta aos interesses do leitor, mediante, claro, a sua vontade de ler, e esse tempo é sempre um tempo “roubado”.

Sim, mas a qual fração do meu tempo disponível vou subtrair essa hora de leitura cotidiana? Aos colegas? À tevê? Às saídas? Às noites passadas com a família? Aos meus deveres? Onde encontrar *o tempo para ler*? Grave problema. Que não é um só. A partir do momento em que se coloca o problema do tempo de ler, é porque a vontade não está lá. Porque, se pensarmos bem, *ninguém jamais tem tempo para ler*. Nem pequenos, nem adolescentes, nem grandes. A vida é um entrave permanente à leitura. – Ler? Queria muito, mas o trabalho, as crianças, a casa, não tenho mais tempo [...] O tempo para ler é sempre um tempo roubado [...] A questão não é saber se tenho tempo para ler ou não (tempo aliás, que ninguém me dará), mas se me ofereço ou não à felicidade de ser leitor (Pennac, 1993, p. 118-119, grifos do autor).

Compreendemos que as dificuldades enfrentadas pelas famílias podem impactar a forma como se envolvem nas práticas de leitura literária em casa. Ao mesmo tempo, essas dificuldades oferecem uma oportunidade para a escola apoiá-las, de modo a ajudar a tornar a leitura literária uma prática possível de acontecer, mesmo com todas as demandas. Frente a isso, considerando que essa leitura precisa acontecer diariamente, já que todos os dias as crianças levam os livros para casa, nos indagamos: como a UAEI tem lidado com essas questões junto aos pais e às mães? Há espaços de diálogo e reflexão acerca de suas percepções, dúvidas e desafios nas vivências da leitura literária em família?

Ao realizarmos as entrevistas, questionamos os participantes sobre se havia algum encaminhamento ou orientação para as famílias sobre como deveriam mediar a leitura com as crianças em casa. De acordo com as profissionais, para que as famílias tomem conhecimento sobre as práticas desenvolvidas na e pela instituição, na primeira reunião pedagógica que acontece antes do primeiro dia letivo, há uma conversa para explicar a proposta do empréstimo, conforme explicado por Priscila,

Sempre colocamos como deve ser feito esse momento de leitura com a criança e isso é feito na primeira reunião de pais, né? [...] E sempre nós colocamos o empréstimo de livros, a importância de ler para a criança, até porque tem pais novatos e aí falamos como acontece, explicamos aos pais que às vezes as crianças podem levar um livro que tem muita escrita, mas que o pai pode fazer a leitura, pode explorar as imagens, isso normalmente a gente faz, né? Nas reuniões sempre isso é feito (profissional Priscila, 08/08/2022).

Conforme a profissional, os professores explicam à família o processo de empréstimo dos livros, abordando a importância da leitura, as escolhas das crianças e como os pais podem ler e explorar os livros. A fala revela a existência de diálogo com os familiares, uma ação necessária para aproximar as famílias da intuição, para que tomem conhecimento das práticas por ela desenvolvidas e de como podem contribuir com elas. É papel da escola fazer essa interlocução por intermédio de reuniões pedagógicas e outras iniciativas que viabilizem a compreensão dos pais, mães e outros responsáveis sobre a relevância da leitura literária com as crianças desde a mais tenra idade e a importância de sua participação e o papel nesse processo formativo (Balça; Azevedo; Barros, 2017).

A comunicação família-escola sobre a importância da leitura aparece nas falas dos familiares das crianças egressas como um aspecto positivo, visto que, de acordo com eles, a Unidade sempre dialogou e recomendou que não deixassem de ler os livros com as crianças. Vejamos o que foi dito:

A escola tinha uma interação muito grande com os pais. Então, sempre diziam que a gente lesse os livros nos momentos que pudéssemos, mas que não deixássemos de ler. Sempre tivemos essa orientação por parte da escola (pai de Zúlia, 01/09/2022).

Eu fui poucas reuniões [...] Mas nas poucas que eu fui, eu lembro dessa explicação da importância do pai e da mãe estarem junto dos filhos na leitura, que não era só de texto, mas também tinha as figuras, né? Que era importante que o pai lesse, a mãe lesse. Que a família interagisse (pai de Natália, 09/10/22).

Sempre estavam conversando com a gente, reforçando pra que a gente não deixasse de ler os livros (mãe de Cravo, 05/10/2022).

Os relatos refletem a importância do diálogo constante e da colaboração entre a escola e a família na formação integral da criança. Quando o pai de Zúlia mencionou que a UAEI tinha uma “interação muito grande com os pais”, isso indica que a Unidade busca envolver as famílias na educação e cuidados das crianças, notadamente no que diz respeito à leitura dos livros de literatura infantil, para possam se conscientizar da relevância de sua participação e serem orientados sobre como irão mediar a leitura.

Diante das colocações dos familiares, percebemos que intenção da Unidade é que as famílias incorporem a proposta de leitura em sua rotina familiar, de modo que aconteça no momento mais conveniente para cada uma, que seja realizada como algo prazeroso, com qualidade e intensidade entre pais, mães e crianças, e que não se torne uma obrigação, um momento enfadonho que deve ser cumprido de qualquer jeito.

Dialogar com as famílias, portanto, é fundamental para que elas possam compreender e promover a relevância da literatura infantil no desenvolvimento da imaginação, criatividade, ampliação do universo cultural e humanização das crianças. Embora esse conhecimento não seja obrigatório para as famílias, cabe à escola assumir o papel de mediadora realizando reuniões pedagógicas e outras iniciativas que viabilizem essa compreensão. Nessa perspectiva, é dever das instituições de ensino garantir espaços e tempos de diálogo com as famílias, não apenas para que tenham conhecimento sobre a PP da escola, mas também para que participem ativamente da construção, acompanhamento e implementação dos projetos e propostas desenvolvidos junto às crianças (Brasil, 2009). Contudo, mesmo conscientes de que esses momentos são geralmente frutíferos e precisam acontecer, será que apenas dialogar com as famílias favorece a sua compreensão acerca da importância da leitura dos livros literários que chegam por intermédio do empréstimo e de como poderão mediar junto às crianças, para que construam sentidos sobre as histórias lidas? Vejamos a observação da mãe de Margarida, nessa direção:

Vocês falavam tanto da questão da importância de ler, que o livro iria todos os dias se a criança quisesse. E, assim, nós, como já tínhamos essa prática, essa proximidade com a leitura, a gente compreendeu bem a dinâmica. Mas, assim... talvez fosse importante essa orientação pra outros pais que nem tinham tanto acesso e nem tinham o costume e nem tinham, vamos dizer, instrução suficiente pra ler e interpretar junto com a criança. Eu acredito que pra gente foi o suficiente, mas eu acredito que se tivesse uma orientação maior pra outros pais que tenham uma deficiência nesse sentido, eu acho que seria muito interessante (mãe de Margarida, 01/09/2022).

A mãe evidencia que a escola sempre reforçava junto à família a importância da leitura dos livros com as crianças e que, como sua família já possuía uma rotina de leitura, as instruções foram suficientes. No entanto, sugere que alguns pais poderiam ser melhor orientados, visto que, devido à falta de acesso, hábito da leitura e carência de instrução, eles podem sentir dificuldades na leitura dos livros de literatura.

A observação da mãe pode ser um alerta para que a UAEI repense o suporte dado às famílias no tocante à leitura e ao tratamento dos livros junto às crianças. Em relação apoio familiar, Balça, Azevedo e Barros (2017) salientam que têm surgido diversos projetos de promoção à leitura envolvendo crianças e famílias. Isso ocorre porque tanto a escola quanto outros agentes educativos têm reconhecido a importância de apoiar a família em seu papel como promotora da leitura. Um dos objetivos desses projetos é fazer com que as famílias compreendam sua função como mediadoras de leitura com suas crianças, uma vez que muitas sequer imaginam o quão essencial é seu papel nesse processo formativo, assim como também

não sabem como desempenhá-lo.

Quanto às profissionais, ao serem questionadas se apenas os momentos de reuniões eram suficientes, elas responderam o seguinte:

Não! E eu acho que você tocou num ponto importante, porque só aquele momento de conversa, uma reunião que é pra discutir muitas coisas, é pouco. E muitas vezes, os pais não sabem o que é um livro só de imagem, por exemplo, que conta uma história, mas que ele não sabe. Ele não sabe e até desvaloriza, porque pensa que ali não tem uma história, porque não é como ele está acostumado. Então, eu penso que seria interessante... hoje eu sugiro que tenha um trabalho mais efetivo nesse sentido (profissional Pâmela, 27/11/2022).

Não! E penso que era uma formação para as famílias. E ainda não foi feito, não que eu lembre não. Porque falamos na reunião de pais, né? Mas não um momento... Até do jeito que é feita uma formação com os professores, poderia ter sido proporcionada às famílias, mas que eu lembre nunca foi feito, não. Nem no tempo em que [nome da profissional] assumiu a biblioteca, eu não lembro de ter feito uma oficina específica de como ler com os filhos, pra que os pais compreendam mais o valor de ler esse livro. Pra que ele se esforce mais, pra que organize um tempinho pra isso. Então eles precisam e eu acho que é uma boa, uma formação para os pais e isso nunca foi feito (profissional Priscila, 08/08/2022).

Elas reconhecem que os momentos de reuniões com as famílias, embora sejam importantes para que estas fiquem cientes do que irá diariamente para suas casas, parece não ser suficiente para que compreendam a importância dos livros e valorizem a leitura. O ideal seria promover uma formação específica para que pudessem conhecer melhor os livros, como é o caso daqueles compostos apenas por imagens. Por falta de conhecimento e vivências com esse tipo de material, muitos pais acreditam que, por não conterem palavras, esses livros não apresentam uma história.

Quanto à indicação de formação para as famílias, consideramos pertinente essa sugestão da profissional. Esse aspecto já é visto como essencial para que possam participar de maneira mais efetiva da formação do leitor literário. Mesmo que não sejam mediadoras profissionais, as famílias também necessitam de formação para poderem desempenhar o seu papel na mediação da leitura (Balça; Azevedo; Barros, 2017).

Ao participar de formações, os familiares teriam mais oportunidades para refletir sobre a importância da leitura, bem como para desmistificar e desnaturalizar concepções arraigadas no imaginário social. Entre essas concepções estão a associação da leitura à perda de tempo; a ideia de biblioteca como um espaço sagrado e silencioso, pouco atrativo e interativo; e a prioridade na compra de objetos diversos em detrimento de livros. Os autores afirmam que a formação das famílias, além de prepará-las para mediar a leitura, “é uma alavanca fundamental

para a promoção da competência enciclopédica e da competência literária da criança e para a promoção da educação literária com os mais novos” (Balça, Azevedo e Barros, 2017, p. 718).

Diante disso, para que as famílias se tornem mediadoras de leitura, é fundamental que os profissionais da escola – professores, bibliotecários ou responsáveis pelo setor de biblioteca ou sala de leitura – desenvolvam um trabalho formativo. Esse trabalho deve abranger temas como o conhecimento sobre literatura infantil, os tipos de livros, a importância das ilustrações, a estética dos livros, estratégias de leitura e os modos de ler da criança (Balça, Azevedo e Barros, 2017). Assim, embora o diálogo nas reuniões com pais e mães seja relevante, conforme os depoimentos dos familiares e das profissionais, provavelmente não tem sido suficiente para que as famílias compreendam o universo da literatura infantil e sua relevância para a formação das crianças.

Faz-se necessário, portanto, que a UA EI crie espaços de leitura e convide pais e mães a participar de vivências prazerosas com o literário, nas quais possam compartilhar suas experiências como leitoras, conhecer diversos tipos de livros, ler, refletir, dialogar, emitir opiniões, esclarecer dúvidas e apropriar-se de conhecimentos e comportamentos concernentes ao tratamento dos livros junto às crianças.

Diante do exposto, vemos que participação das famílias nas práticas de leitura promovidas pela UA EI, especialmente por meio do empréstimo diário de livros, desempenha um papel fundamental no fortalecimento dos laços afetivos entre pais e filhos, além de dar continuidade às vivências literárias vivenciadas na escola. Os familiares reconhecem a importância dessa prática, considerando-a uma forma de incentivo à leitura e suprimindo a falta de acesso aos livros de literatura infantil das crianças em casa. No entanto, a falta de tempo pode limitar a participação plena dos familiares, especialmente porque a leitura dos livros precisa ser realizada diariamente com as crianças. Essa dificuldade representa uma oportunidade para a escola se aproximar das famílias, oferecendo maior apoio e promovendo o diálogo e a reflexão, com o objetivo de auxiliá-las nesse processo. Nesse sentido, UA EI poderia promover espaços de leitura para os familiares, convidando pais e mães a compartilhar experiências literárias e aprender práticas que favoreçam a mediação da leitura em casa. Dessa forma, a escola contribuiria para que a leitura literária se tornasse uma prática enriquecedora não apenas no ambiente escolar, mas também no contexto familiar.

### 5.3 Repercussões das práticas de leitura promovidas pela UAEI nas atuais vivências de crianças egressas com o literário

A Educação Infantil desempenha um papel fundamental no processo de formação do leitor literário, sendo a primeira etapa de um longo percurso que envolve o contato com a literatura. Nessa fase, é essencial que as crianças tenham acesso frequente a livros de literatura infantil e, por meio da mobilização de professores, professoras e familiares, sejam incentivadas a se envolver com as histórias e com o prazer de ler.

Entretanto, essas ações não se restringem apenas ao período da Educação Infantil. A continuidade das práticas leitoras, tanto no espaço escolar quanto no ambiente familiar, é importante para que as crianças mantenham o interesse pela literatura ao longo do tempo. Nesse sentido, o fomento à leitura deve ser um esforço contínuo, no qual a escola e a família compartilham responsabilidades. Ambas devem criar condições para que as crianças sigam tendo acesso a livros, tempos e espaços dedicados à leitura, além de contarem com a presença de mediadores que estimulem e orientem o ato de ler.

Em vista disso, nesta última seção, buscamos verificar se, após a saída da UAEI, as crianças egressas continuam vivenciando as práticas de leitura literária no contexto familiar, além de identificar quais são essas práticas.

#### 5.3.1 “Leva pra casa e no final de semana a gente lê esse livro pra fazer um trabalho”: entre o gostar de ler e a obrigação da leitura

No livro *Entre textos e afetos: formando leitores dentro e fora da escola*, Rosa (2017) destaca a importância fundamental da leitura para a criança, não apenas como uma habilidade a ser desenvolvida, mas como uma prática essencial para a formação humana e a compreensão do mundo. A autora aponta que, ao ler para as crianças, fazemos com que elas se aproximem da vida – tanto a sua própria quanto a dos outros –, ajudando-as a entender suas escolhas, a se posicionarem no mundo e a desenvolverem sua criatividade. A leitura é como um “abraço quentinho”, que aproxima e acolhe, ajudando as crianças a se colocarem no mundo, a construir seus próprios modos de se expressar e, por meio da imaginação, vivenciarem experiências que só a história de um bom livro de literatura pode proporcionar. Estes são alguns dos motivos destacados por Rosa (2017, p.25) para justificar a importância de ler para os pequenos, os quais consideramos pertinentes para iniciar a reflexão sobre a perspectiva de leitura que apareceu no relato das crianças egressas quando indagadas sobre se ainda gostavam

de ler e se a leitura era importante. Será que continuam percebendo a leitura como uma prática prazerosa e vivenciando o “abraço quentinho” da leitura literária? Vejamos o que disseram:

Sonic: Eu gosto de ler.  
 Crianças: Sim. Sim.  
 Pesquisadora: E isso é importante?  
 Crianças: Muito! Sim! É sim!  
 Pesquisadora: Por quê?  
 Crianças: Porque é bom ler. Porque é bom.  
 Pesquisadora: Mas por que é bom ler?  
 Lola: Porque você já vai fazendo, já vai entendendo a história.  
 Natália: A gente vai aprendendo a ler outras coisas.  
 Cravo: É muito bom ler livros porque a gente treina a leitura. Fica mais fácil pra fazer atividade. Pra interpretação de texto.  
 Zúlia: Os livros ensinam um monte de coisas.  
 Pesquisadora: Ensinam o quê?  
 Lola: Muitas coisas. Eles ensinam a não brigar. Se brigar, eles resolvem e ficam amigos no final.  
 [...]  
 Maya: A gente estuda e aprende muito.  
 Natália: E os livros ensinam a gente a fazer amizade.  
 Zúlia: A estudar.  
 Sonic: É, a estudar e a pensar também.  
 (Trecho da roda de conversa com as crianças, 11/02/2023)

As ideias das crianças sobre a leitura estão associadas ao uso desta como uma ferramenta utilitária para interpretar textos, realizar atividades escolares e aprender comportamentos para evitar brigas, estudar e pensar. Podemos observar que apenas Lola mencionou o termo “história”, mas em nenhuma fala houve referência ao imaginário, à brincadeira, ao riso ou à diversão, elementos que a literatura pode proporcionar. Isso demonstra que as crianças acabam se apropriando do discurso pragmático e utilitarista da própria escola. Nesse caso, a leitura literária vista como um instrumento de aprendizagem, comportamentos e de habilidades leitoras, apenas e tão somente. Uma abordagem que pode, inclusive, gerar desinteresse pela literatura, afastando-as do prazer, da fruição e da ludicidade (Cademartori, 2010) que estavam habituadas a vivenciar.

Com relação a isso, Lajolo (2002) explica que sempre houve uma relação de dependência entre a escola e a literatura infantil. Por um lado, a escola se vale da força encantadora que a literatura possui e a utiliza para ensinar e inculcar, nas crianças, valores, atitudes e comportamentos. Por outro lado, a literatura infantil conta com a escola como um depósito seguro para sua permanência, seja por meio de leituras obrigatórias, de atividades pedagógicas complementares, seja como forma de premiar os alunos que melhor se sobressaem. Assim, mesmo o livro de literatura infantil sendo um objeto estético, por estar na escola,

também pode ser usado de forma inadequada (Soares, 2011).

Quando a escola utiliza a literatura na perspectiva pedagogizante, as crianças começam a internalizar a leitura apenas como uma atividade instrumental, a ser cumprida para que alcancem um objetivo. Uma prática bem diferente daquela vivenciada na Educação Infantil da UAEI, quando as leituras dos livros proporcionavam experiências estéticas e não lhes cobravam nada. Essa perspectiva foi lembrada pelo pai de Zúlia, que afirmou ter aprendido a entender a importância da literatura para o crescimento da filha na UAEI: “Outra coisa que eu descobri lá é que não é aquela coisa obrigatória pra o aluno, que ele tem que fazer alguma atividade, que a gente tem que ter aquela cobrança [...]” (pai de Zúlia, 01/09/2022).

A reflexão do pai demonstra que as experiências que teve com a filha na UAEI o levaram a entender que a literatura não deve ser usada como pretexto para cobrar algo da criança, como realizar uma atividade após a leitura. Entretanto, nem sempre as escolas adotam essa postura. A solicitação de desenhos de personagens favoritos ou de cenas preferidas, por exemplo, é uma prática comum entre professores após a leitura de um livro. Segundo Carvalho e Baroukh (2018), muitos professores sentem a necessidade de realizar algo que comprove que o texto foi lido e “trabalhado”, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, seja por meio de resumos, da escrita de um final diferente, entre outros. As autoras questionam se, de fato, essas atividades ampliam a construção de sentidos sobre o texto literário.

É necessário pensar sobre essas questões, uma vez que o uso dos textos literários, na escola, na perspectiva pedagogizante refletem tanto nas crianças quanto em suas famílias, com as quais compartilham a leitura literária. Se as crianças levam os livros para casa apenas para fazer um desenho do personagem do qual mais gostaram, para realizar um resumo ou para responder a questões relacionadas às narrativas, é por esse viés que os pais irão entender o porquê de elas estarem levando os livros para casa. Mas esse não deve ser o objetivo da leitura literária. Ela deve proporcionar a criança o poder de imaginar, de se aventurar por outras culturas, outros saberes e sabores, outros modos de ser, sentir e de viver noutros mundos possíveis. Como defende Pennac (1993), a leitura literária deve ser vivenciada como um ato de gratuidade, um gesto de doação, no qual as crianças são afetadas pelos textos, podendo também afetar outras pessoas, doando tempo, histórias e memórias.

Pelos relatos das crianças egressas e de seus familiares, era nesta perspectiva que a leitura antes era experienciada. No entanto, ao saírem da Unidade, elas se depararam com outras realidades escolares, com rotinas e propostas curriculares diferentes, outras tarefas e responsabilidades. A leitura, antes vivenciada como uma atividade na qual bastava entregar-se aos prazeres advindos dos ritmos dos poemas, dos suspenses das histórias “e à invenção de

palavras que misturam sons e sentidos mal compreendidos, sem ‘atividades’ pedagógicas” (Paulino; Cosson, 2009, p. 73), passou a ter outro sentido, conforme apontou Maya:

Pesquisadora: E você, Maya, ainda gosta de ler?  
 Maya: Gosto! Só que eu só tenho livro da escola, aí eu não leio muitos livros.  
 Pesquisadora: Você não tem livros em casa?  
 Maya: Não. Só os da escola. Toda sexta é... **Todo dia da semana a gente fica lá no final da aula pra ler um livro, e na sexta a gente tem que fazer tipo um trabalho sobre esse livro. Leva pra casa e no final de semana a gente lê esse livro pra fazer um trabalho.**  
 Pesquisadora: E o que você acha disso?  
 Maya: **Eu não gosto não.**  
 Pesquisadora: Por que, Maya?  
 Maya: **Porque tem que fazer trabalho.**  
 (Trecho da roda de conversa com as crianças, 11/02/2023, grifos nossos)

Podemos observar que Maya expressou que gosta de ler, mas a sua experiência com a leitura na nova escola não tem sido interessante porque está vinculada à obrigação da realização de trabalhos. Na ocasião da conversa, ela se mostrou incomodada com esse formato e, ao ser indagada sobre o que pensava da proposta, de imediato indicou seu desgosto. Não obstante, além de ter que cumprir o dever escolar, não dispunha de livros literários em casa. Essa falta de livros em casa reflete as desigualdades socioeconômicas vivenciadas pelas famílias, que impede ou limita o acesso à literatura, e a escola apresenta-se como um espaço essencial para as crianças e os jovens das camadas populares terem acesso aos livros, além de “[...] reduzir algumas desigualdades, pois [assegura] a todos aquilo que alguns não dispõem em seu âmbito familiar” (Paiva, 2009, p. 143). Nesse contexto, a prática do empréstimo dos livros também é importante para a democratização da leitura e não deve ser afetada por uma concepção equivocada do uso da literatura como uma ferramenta para o cumprimento de tarefas escolares.

Ao ser questionada sobre se o formato da UAEI lhe agradava, de imediato Maya respondeu: “Gostava. Não tinha trabalho. E a gente podia ler o livro que queria, que a gente escolhesse” (trecho roda de conversa realizada em 11/02/2023). A sua fala sobre a experiência na Educação Infantil reflete uma vivência com a leitura mais prazerosa e autônoma, aspectos considerados por Carvalho e Baroukh (2018) como essenciais para a formação de leitores críticos. Ter a liberdade de escolha também é importante para a formação leitora porque a criança se sentirá protagonista de suas ações e não obrigada a realizar uma leitura imposta pela escola que lhe exija o cumprimento de uma atividade. Quando Maya afirma que na UAEI “Não tinha trabalho”, de certo modo faz uma crítica à sua atual escola, onde parece não haver espaço para a gratuidade da leitura, posto que sempre é preciso fazer uma atividade depois de ler um livro.

Essa experiência não é única dentre as crianças egressas. Para a mãe de Lola, é uma realidade que sua filha também vivencia. Conforme seu relato, “[...] a professora sempre passa a leitura pra eles fazerem. No livro tem a leitura e é pra fazer as tarefas. Mas aí, como eu tenho livros em casa desde o tempo que ela era de lá, ela sempre tá lendo, independente da leitura que ela tem do didático” (mãe de Lola, 10/08/2023).

A mãe também traz à tona a questão da leitura do livro como pretexto para a realização de tarefas, mas explica que se trata do livro didático. Ainda assim, Lola continua lendo, por iniciativa própria, os livros de literatura infantil em casa. Tal atitude denota que a mãe busca incentivar a filha a manter contato com os livros de literatura infantil, mesmo que Lola já os tenha lido diversas vezes. Apesar disso, a filha continua interessada e encantada por eles.

A situação de Lola difere um pouco da de sua colega Maya, no sentido de que Lola não está limitada apenas à leitura do livro didático, mas relê seus antigos livros. Assim, continua alimentada por uma leitura que pressupõe motivação estética e remete obrigatoriamente à ficção e ao discurso poético (Azevedo, 2004). O autor, ao refletir sobre o livro didático e outros tipos de livros, aponta a relevância de todas as categorias, posto que cada uma tem seu lugar conceitual e razão de existir. Embora os livros didáticos sejam úteis, por serem um instrumento pedagógico importante, não formam leitores, visto que, para que haja a formação do leitor, é necessário haver, “entre a pessoa que lê e o texto, uma espécie de comunhão emocional que pressuponha prazer, grande identificação e, sempre, a liberdade para interpretar. É preciso ainda não esquecer que há um inevitável esforço envolvido nesse processo” (Azevedo, 2004, p. 45).

A partir dessas considerações, entendemos ser fundamental que os adultos, especialmente professores e professoras, que estão mediando a leitura junto às crianças aprendam a diferenciar as várias categorias de livros, pois quando não existe clareza dessas diferenças, eles acabam sendo utilizados com os mesmos propósitos, o que termina confundindo a percepção das crianças acerca do sentido da leitura literária. O autor supracitado exemplifica muito bem o que essa indiferenciação pode causar:

[...] imagine que uma criança pressuponha que todos os livros, no fundo, sejam didáticos. Ela vai ler um livro de poesia partindo da premissa de que está estudando e, assim, ver-se-á obrigada a captar, entender e aprender uma lição, e mais: imaginará que todos os leitores desse livro deverão necessariamente chegar à mesma e única interpretação. Se para um livro didático-informativo tal expectativa é perfeitamente válida, diante de uma obra poética ela passa a ser esdrúxula, além de revelar um lamentável equívoco que, possivelmente, afastará qualquer futuro leitor da literatura (Azevedo, 2004, p. 39).

Desse modo, para quem estava habituado a ler livros de caráter artístico que despertam

a imaginação e a emoção, ampliam a visão do mundo e favorecem enxergá-lo de maneira mais crítica (Souza, 2004), ver-se, de repente, na imposição de ler apenas com a obrigação de cumprir uma atividade, e não mais pelo prazer estético, pode levar à perda da empolgação pela leitura dos livros literários, como apontou a mãe de Maya:

Eles vão crescendo e vai ficando mais aquela parte da responsabilidade de estudar [...] E não tem mais todo aquele encanto da Educação Infantil, né? E fica só mais a questão da responsabilidade, estuda porque tem que estudar, faz atividade porque tem que fazer, vai ler um livro porque tem que ter aquela obrigação de ler, né? Porque tem as tarefas pra fazer, né? Mas não tem mais aquela questão de empolgação. [...] Ai vai crescendo e os livros vão ficando de lado e vão sendo substituídos pelas obrigações. Mas não deixam de ser crianças, né? [...] (mãe de Maya, 23/11/2022).

A observação da mãe retrata a transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, em cuja fase a perspectiva de leitura muda. Hunt (2010), ao refletir sobre a infância e a literatura, menciona que a interação das crianças com a literatura vai se transformando ao longo do tempo, influenciada pelo sistema educativo e pelas mudanças nas suas responsabilidades. Dessa maneira, enquanto na Educação Infantil a leitura de literatura infantil é considerada como algo que estimula a imaginação e a curiosidade da criança, em outras fases, a tendência é que perca seu caráter lúdico e encantador, e se torne uma atividade instrumental, o que pode refletir na relação das crianças com os livros e afastá-las deles, visto que se veem entre o gostar de ler e a obrigação de cumprir as responsabilidades da escola.

Por certo que as crianças egressas não estão mais na Educação Infantil e a dinâmica no Ensino Fundamental é outra – há conteúdo para ser estudado, provas, entre outras responsabilidades. Porém, como observou a mãe de Maya, elas continuam crianças após ao deixarem a Educação Infantil, ou seja, mesmo com o aumento das demandas e apesar da imposição de tarefas e responsabilidades que as crianças precisam assumir, a infância continua sendo uma fase de desenvolvimento criativo e de construção da identidade leitora. E a literatura infantil, em qualquer etapa educativa ou fase da vida, abre espaço para a imaginação (Hunt, 2010).

Ademais, como lembra Colomer (2007, p. 63), as leituras previstas pela escola podem ser distintas, mas o “docente deve ter presente que desde a etapa infantil até o final do secundário todos jogam na mesma equipe e que os objetivos perseguidos, inclusive os métodos, apresentam – ou deveriam apresentar uma grande unidade de ação”. Ou seja, embora as leituras variem ao longo da escolaridade, é preciso haver uma ação unitária entre professores e professoras para garantir a continuidade das práticas de leitura literária iniciadas desde a

Educação Infantil, visando à formação do leitor em todo seu percurso educacional escolar.

Considerando o exposto, observamos que, as crianças se mostram interessadas pela leitura literária, mas o contexto escolar atual não tem favorecido experiências que privilegiam o prazer e a fruição estética. Nesse sentido, a relação com a leitura literária pode ser enfraquecida quando ela se transforma em uma tarefa imposta, com intenções pedagógicas, o que pode afastar as crianças dos livros e de sua verdadeira essência.

### 5.3.2 “A gente não foi muito não porque a chave fica com a diretora”: entre o desejo de ler, a busca pelos livros e a impossibilidade de acesso

A transição de escola e de etapa educativa trouxe mudanças significativas para as crianças egressas: a grade curricular, a carga de atividades, a realização de provas. Além disso, houve alteração com relação ao acesso aos livros, aos tempos e espaços de leitura e aos seu objetivo. Uma dinâmica bem diferente da que estavam habituadas na UAEI. Esse processo reflete um paradoxo: embora o desejo de ler e o interesse pelas histórias permaneçam vivos, a realidade escolar atual já não lhes favorece estímulo ao interesse por livros literários e sua leitura. Durante a roda de conversa, uma das perguntas dirigidas a elas foi se há livros literários em sua atual escola:

Pesquisadora: E nas escolas de vocês tem livros?

Crianças: Tem... Muitos livros... Uma biblioteca cheia... Não tem muitos livros não...

Pesquisadora: E vocês sempre vão à biblioteca?

Crianças: Não... Na maioria das vezes, não... Eu só fui uma vez...

Cravo: Ano passado, a gente foi duas vezes pra fazer trabalhos. A gente não foi muito não porque a chave fica com a diretora.

(Trecho da roda de conversa com as crianças, 11/02/2023).

Esse trecho da conversa evidencia que, apesar da existência de “muitos livros” e “uma biblioteca cheia”, o acesso é restrito e as crianças praticamente não frequentam a esse ambiente. Isso mostra que apenas a presença de livros literários na escola não garante que as crianças irão lê-los, e as próprias instituições limitam as possibilidades de continuarem lendo e se interessando pela literatura, ao negar-lhes proximidade com o acervo, uma vez que “ter acesso aos bens culturais é um direito e quem é privado disso está sendo roubado” (Petit, 2013, p. 95). Ou seja, quando as crianças são impedidas de frequentar a biblioteca pela imposição de barreiras da própria instituição, representa uma forma de exclusão cultural e ao contrário disso, a escola precisa promover uma cultura de incentivo à leitura e favorecer condições de acesso aos textos

literários e a possibilidade de fruir sua leitura, como acontecia na UAEI.

Vejamos que Cravo, por exemplo, durante um ano inteiro, só havia ido duas vezes à biblioteca da sua escola, alegando que a porta sempre estava fechada e a chave, com a diretora. Ao ser indagado sobre o que achava dessa situação, respondeu: “eu acho meio errado porque a gente não pode fazer a leitura”. Aproveitamos e lançamos a questão para as outras crianças que, igualmente, criticaram a atitude da diretora, pois, segundo elas, a biblioteca deveria estar aberta para que todos pudessem entrar quando desejassem. Os egressos chegaram a questionar o sentido da existência de uma biblioteca na escola se sempre está fechada:

Natália: Se ficar assim, não deveria nem ter biblioteca. Porque com a chave na mão, não vai ter biblioteca e sem chave também não vai ter biblioteca. **Tem que deixar aberta pra que todo mundo entre.**

Zúlia: Isso é ruim porque as pessoas que querem ler, com a biblioteca fechada, não podem pegar os livros.

Margarida: **Eu acho ruim porque qual o sentido de ter uma biblioteca se tá trancada o tempo todo?** Aí tem que ir lá na sala da diretora e pedir a chave. **Se tá na escola, é pra todo mundo ler.**

(Trecho da roda de conversa com as crianças, 11/02/2023, grifos nossos)

Os relatos das crianças demonstram como as práticas de leitura literária vivenciadas na UAEI influenciaram suas percepções sobre o direito ao acesso aos livros. A situação apresentada pelo colega Cravo as fez questionar o sentido da existência de uma biblioteca na escola, que deveria ser de acesso pleno e democrático, mas que, na prática, já não pode ser usufruída como antes. Entendemos que as críticas à biblioteca "fechada" não surgiram de forma aleatória, mas são frutos das experiências vividas em uma instituição onde a leitura literária era acessível e praticada diariamente. Isso reforça a importância de garantir que as crianças, desde a Educação Infantil, usufruam do seu direito ao acesso aos bens culturais e possam continuar se relacionando com a leitura de forma prazerosa e significativa, sem as restrições que agora percebem como inadequadas ao propósito da biblioteca e da leitura.

As reflexões das crianças egressas revelam claramente a repercussão das práticas da UAEI, pois o que elas questionam é exatamente o oposto da dinâmica de leitura promovida na Unidade: liberdade de acesso, espaço democrático e a possibilidade diária de fruição literária. Como lembra Paiva (2009) a biblioteca deve ser um espaço acessível a todos, sem barreiras físicas ou administrativas, funcionando como um ambiente interativo e aberto, onde todos os alunos possam acessar os livros e o conhecimento livremente. Esse aspecto foi observado pelo pai de Natália, ao expressar:

Eu acho que o impulso da escola, das professoras a essa prática, né, de levar como algo de muita importância [...] até para uma criança compreender o que

pode ser uma biblioteca, a palavra biblioteca, eu acho que hoje tá muito complicado, né? Porque quase não tem, né? E ela ter essa visão, saber que não só ela, todos os que estavam lá, né? Da importância dessa biblioteca, daquelas portas abertas, daquele volume literário, entendeu? (pai de Natália, 09/10/22).

A fala do pai de Natália corrobora a argumentação das crianças sobre o funcionamento e a função da biblioteca, além da importância das vivências nesse espaço desde a mais tenra idade. Essas experiências contribuem para que as crianças entendam, na prática, as possibilidades que uma biblioteca pode oferecer. Segundo ele, essa prática é bastante relevante, considerando que, atualmente, a própria biblioteca está distante do vocabulário e das vivências de muitas crianças e jovens. Essa realidade é inegável, especialmente no que se refere às bibliotecas públicas, que ainda são insuficientes no Brasil.

Em relação à biblioteca escolar, ao observar o contexto brasileiro, Riter (2009) aponta que, apesar de haver um movimento de mudança no papel da biblioteca, ainda é comum que, em muitas instituições, esta seja tratada como simples depósito (com livros antigos e um acervo pouco renovado), como punição (espaço reservado para alunos atrasados ou desrespeitosos) ou como templo (ambiente quase sacralizado, onde a alegria, as conversas e a liberdade são proibidas). Em outros casos, embora o acesso à biblioteca seja livre, ocorre de maneira desorganizada, já que os alunos, ao frequentá-la, não encontram pessoas qualificadas para orientá-los, sugerir leituras ou promover encontros literários.

Nesse sentido, o autor destaca a importância de o professor ser um guia e incentivador para os alunos e um aliado do profissional que na biblioteca atua, colaborando para transformá-la em um espaço dinâmico, atrativo e inspirador, “um lugar de pesquisa. Descoberta de universos literários. Descoberta de novos autores. Espaço de trocas e de partilhas literárias. Ambiente para a indicação e orientação de caminhos de leitura. Contato com acervo de qualidade” (Riter, 2009, p. 70). Nessa perspectiva, é importante a união entre ambos os profissionais, com vistas a romper a perspectiva ultrapassada de biblioteca e torná-la um ambiente de descoberta e reflexão, essencial para a formação do leitor.

Entendemos que foi nessa direção que o pai de Natália, ao lembrar o trabalho desenvolvido na UAEI, valorizou “o impulso da escola” e das “professoras” em fazerem com que a biblioteca da instituição de fato funcionasse, oportunizando a todas as crianças o direito ao acesso e a liberdade de usufruir do acervo sempre que desejassem. Uma atitude também destacada por outro pai, que recordou o seguinte:

Eu lembro que as crianças tinham acesso, que é uma coisa muito importante é o guri poder trazer o livro para casa, que é o normal de uma biblioteca quando funciona mesmo, como é para funcionar. Você não restringe a leitura só àquele

tempozinho que o cara tá lá na aula e tal. E isso é muito importante porque dá a liberdade da criança ler, do leitor fazer a leitura no seu tempo, no seu momento, na sua velocidade de compreensão (pai de Sonic, 28/11/2022).

Podemos observar que o pai de Sonic fala da importância de as crianças poderem levar os livros emprestados para casa e continuar a leitura sem pressa. Além da biblioteca cumprir um dos seus objetivos – realizar o empréstimo –, amplia o tempo das crianças com os livros e a leitura não fica restrita apenas aos momentos em que a frequentam no espaço escolar, mas se estende para o ambiente familiar, oportunizando a continuidade da leitura e o desfrutar das histórias. Contudo, vale lembrar que, embora o empréstimo de livros seja uma prática benéfica, não é comum nas escolas. Muitas não possuem uma biblioteca, tampouco contam com um acervo que possa contemplar o empréstimo para os alunos; as que possuem, como pudemos ver na realidade relatada pelas crianças, muitas vezes não oportunizam nem a leitura no próprio ambiente, muito menos o empréstimo dos livros.

Em muitos contextos educacionais, os livros ficam fora do alcance dos alunos para evitar que sejam danificados. Sob a premissa do “zelo”, os livros são armazenados em salas que ficam trancadas e o acesso é permitido apenas aos professores. Outras escolas exigem autorização prévia para que os alunos possam utilizá-los. Há também instituições que recebem os livros, mas sequer abrem as caixas para que os títulos sejam conhecidos. Por fim, algumas oferecem acesso aos livros, mas restringem o empréstimo aos alunos, temendo que possam perdê-los.

Cabe aqui ressaltar que, talvez essa conduta adotada por algumas instituições se dê pelo fato da dificuldade na composição de seu acervo, uma vez que o livro no Brasil ainda é muito caro e certamente, ao serem manuseados poderão ocorrer situações em que livros são rasgados, riscados e até extraviados, além do desgaste natural pelo próprio manuseio. No entanto, quando a escola realiza um trabalho com os alunos e as famílias acerca da importância dos livros e dos cuidados necessários com esse objeto cultural, gradualmente todos passam a compreender a dinâmica do empréstimo e interagir conforme o estabelecido, sobretudo se essa prática é iniciada desde a Educação Infantil. Com essa dinâmica as crianças egressas já estavam muito habituadas, mas no momento enfrentam o desafio de não poder levar emprestados os livros para leitura em casa. O relato a seguir ilustra o incômodo de uma delas com essa situação:

Natália: Na minha escola não pode levar livro pra casa. A gente pega o livro, aí a gente lia. Aí a gente marcava a página, aí no outro dia, no final da manhã a gente continuava lendo.

Pesquisadora: E você gosta desse modo de ler?

Natália: Não! Porque eu queria ler e ver o que ia acontecer e não dava tempo de ler quase nada, eu queria ver a história todinha, e nem podia levar pra casa. Aí tinha que marcar a página na mente. Eu decorava pra saber onde parava

(Trecho da roda de conversa com as crianças, 11/02/2023).

A necessidade de interromper a leitura e a impossibilidade de levar o livro para casa limitam Natália de conhecer o desfecho da narrativa em um momento em que está bastante envolvida. Mesmo assim, ela se esforça para não perder o fio da história, buscando como estratégia decorar as páginas para retomada posterior. A menção “no final da manhã a gente continuava lendo” mostra que a leitura literária é sempre direcionada para o final da aula porque, ao longo da manhã, as crianças têm outras atividades “importantes” para realizar. Possivelmente isso ocorre para ocupar os momentos finais antes delas irem embora para casa, momentos em que, conforme expressado por Natália, “não dava tempo de ler quase nada”. A referência ao pouco tempo de leitura denota o valor que a literatura ocupa na escola onde ela estuda, onde não há tempo nem para a leitura, tampouco para um diálogo significativo com as crianças sobre o que foi lido. Nessa direção, é mais importante que o professor prossiga com o planejado e cumpra com as metas de ensino, do que, por exemplo, inicie a aula no outro dia com algo de interesse dos alunos, como a continuidade da leitura de um livro interessante, como Natália tanto quer.

A respeito do tempo da leitura, recorremos a Colomer (2007), que afirma que ele nunca é completamente livre. O tempo é limitado, o lugar é determinado e há normas e diretrizes estabelecidas (“tempo máximo para escolher um livro antes de sentar-se para ler, possibilidades de empréstimo, formas de solicitação de apoio ao docente para prosseguir a leitura etc.”), que fazem com que se trate apenas de uma leitura “parecida” com a que se realiza com prazer (Colomer, 2007, p. 127). Ou seja, o sistema escolar regula o tempo e as ações dos alunos e dos professores. Estes precisam cumprir todo o conteúdo programático, caso contrário, poderão ser responsabilizados por não ensinar o que é considerado essencial para que os alunos se saiam bem nas atividades avaliativas.

Reyes (2021) menciona que a concepção de ensino exige que o professor seja capaz de planejar e avaliar todo o processo de aprendizagem, do início ao fim, sem perder o controle. Quanto menos tempo tiver para alcançar os objetivos e quanto mais estes forem mensuráveis, mais fácil será avaliar os resultados de forma quantitativa. A sua “eficiência” é medida justamente pela aprendizagem visível e observável dos alunos; o que foge disso não é considerado válido. Assim, as descobertas ao longo da vida, “talvez graças à voz de um professor que contava histórias sem esperar mais do que expressões atentas, fascinadas ou aterrorizadas, não se qualificam. E o que não se pode avaliar a curto prazo é como se não existisse” (Reyes, 2021, p. 25).

A ideia de Reyes pode ser relacionada à reflexão de Rezende (2013) sobre a leitura literária. Ambos apontam para a limitação imposta pela concepção atual de ensino, ou seja, a pressão por resultados imediatos e quantificáveis que prejudica práticas significativas como a apreciação da literatura. Segundo Rezende (2013), para que a leitura literária aconteça, é necessário tempo de fruição, reflexão e elaboração, aspectos que a escola, focada em cumprir seus objetivos, não consegue oferecer. A falta de tempo e de espaço para essas experiências culturais é um reflexo dessa aceleração do ritmo escolar que não se alinha ao tempo de que os alunos necessitam para ler literatura. Nessa perspectiva, a resistência à leitura talvez não esteja neles, que continuam interessados pelos livros literários e gostando de ler (o que podemos constatar pelas próprias vozes das crianças egressas), mas no sistema educacional, que não oferece tempos, espaços e livros para que possam ler e apreciar a leitura de modo prazeroso e de acordo com seus interesses.

### 5.3.3 “Eu gosto muito de ler quadrinhos também”: os interesses de leitura das crianças egressas no contexto familiar

Na Educação Infantil, as crianças têm grande atração por livros coloridos, livros-brinquedo, de imagens, contos, poemas, entre outros tipos de livros literários. À medida que crescem, seus interesses podem se diversificar, influenciados pelo ambiente sociocultural em que estão inseridas e pelas condições de acesso. Levando em consideração essa evolução, indagamos aos egressos se, além das leituras realizadas para tarefas escolares, continuavam lendo em casa e, em caso afirmativo, o que estavam lendo. Eis o que disseram:

Pesquisadora: Vocês continuam lendo em casa?

Crianças: Sim. Eu sim. Eu continuo.

Pesquisadora: E o que vocês leem?

Cravo: Incentivais.

Pesquisadora: Explica pra gente que tipo de leitura é essa.

Cravo: Que conta alguma coisa que dá errado, mas no final se resolve.

Pesquisadora: Por que você gosta desse tipo de leitura?

Cravo: Porque são uma das mais compridas.

Pesquisadora: Ah, você gosta das histórias longas?

Cravo: Sim. Porque têm as surpresas. E dá vontade de ler todinha pra descobrir o final.

Zúlia: Eu gosto muito de o *Diário de um Banana*, só que eu não tenho esse livro. Eu tenho um muito parecido, as aventuras... não! As aventuras não! É uma que eu esqueci o nome que parece também com ele, só que é de uma menina que fala da vida dela. É *O diário de Lílian*, eu acho.

Pesquisadora: Você comprou?

Zúlia: Não, eu ganhei de presente. Ganhei o 1 e o 2, mas eu ainda estou lendo o 1.

Lola: Eu gosto muito de ler muitos livros, mas o livro do jacaré que fala do dente é o que mais gosto. Às vezes, eu levo pra escola, porque lá não tem muitos livros. Aí eu levo e leio para os meus colegas.  
(Trecho da roda de conversa com as crianças, 11/02/2023).

As falas demonstram que as crianças mantêm o interesse pela leitura em casa, com escolhas variadas, influenciadas tanto pelos próprios gostos quanto pelas limitações de acesso aos livros. Cravo, por exemplo, revelou seu interesse por livros com histórias longas que tratam de situações conflituosas e o impulsionam a querer saber logo o desfecho. Embora ele não tenha detalhado mais sobre as histórias, inferimos que, ao usar a palavra “incentivais”, ele pode estar se referindo tanto aos livros de autoajuda quanto aos contos de fada, já que ambos os gêneros se encaixam como possíveis tipos de história a que ele se referiu. É importante destacar que, enquanto os livros de autoajuda “ofereçam” os caminhos para agir e enfrentar problemas e desafios, os contos de fada abordam a vida de uma forma que prioriza o maravilhoso, o fantástico e o simbólico. Este gênero encanta as crianças desde os primeiros anos de vida (Bettelheim, 2001) devido ao seu caráter lúdico e à magia que o permeia.

Os contos possibilitam que a criança reflita e entenda seus próprios sentimentos porque, embora sejam histórias fictícias e imaginadas, não são falsas, pois refletem situações que acontecem de forma semelhante em suas próprias experiências pessoais. A fantasia presente neles permite que a criança enfrente questões dolorosas de maneira simbólica, e o seu final acena com a esperança de que, por mais difíceis que sejam as situações (Coelho, 2000), “no final se resolve”, como disse Cravo. Nesse sentido, os contos podem auxiliá-las a compreender, por meio da ficção, situações da vida real, pois, ao se colocarem no lugar do outro, conseguem “viver”, através do universo imaginário, a alteridade, ou seja, vivenciar a experiência do seu semelhante. Por meio dessas experiências, vão compreendendo que o medo, a angústia, a raiva, a tristeza, a perda e a impotência fazem parte da vida, assim como também o riso, a alegria, a esperança e a confiança de que tudo pode acabar bem. Esses sentimentos fazem parte da nossa humanidade.

Já Zúlia manifestou interesse por títulos como *O Diário de um Banana*, um livro que parece ter um significado especial para ela, que sente por não o possuir. Embora tenha ganhado outro similar – *O diário de Lillian* – e esteja gostando da leitura, este ainda não a impactou tanto quanto aquele. Talvez isso se deva ao fato de que ela ainda está lendo o primeiro volume e não teve tempo suficiente para estabelecer uma maior vinculação com a nova história, visto que o título do segundo livro não veio com tanta facilidade à sua mente quando estava relatando suas preferências de leitura. Mesmo assim, Zúlia busca dar continuidade à leitura de um estilo que

aprecia e isso é possível graças ao fato de ganhar livros de presente. O gesto de presentear as crianças com livros, além de ter um valor afetivo significativo para elas, contribui para que continuem lendo em casa e permaneçam interessadas pelo universo literário.

Lola expressou seu gosto por um livro específico, “o livro do jacaré”, que ela leva à escola para compartilhar a leitura com os colegas, devido à escassez de livros nesse ambiente educativo. Sua atitude, além de demonstrar grande apreço por essa história, mostra como a leitura vai além de um momento individual, podendo ser partilhada com outras pessoas, da forma como faz na escola atual e como fez com os colegas durante a roda de conversa:

Lola: Eu tenho um livro que ele é do jacaré, e eu gosto muito dele. É o dente do jacaré. Ele tava doendo muito, muito, muito. Aí todos os bichos o ajudaram, pra ele conseguir arrancar esse dente. Ele comeu um graveto, comeu cenoura. É... comeu uma pinha, mas não arrancou. Aí quando um... um... acho que era um bem-te-vi entrou na boca dele, ele conseguiu tirar.

Sonic: Um bem-te-vi?

Lola: Foi. E foi bem emocionante e eu estava muito ansiosa para ver o que era.

Pesquisadora: Foi emocionante, Lola?

Lola: Foi. Eu fiquei emocionada.

Pesquisadora: Por que, Lola?

Lola: Porque as histórias emocionam.

Pesquisadora: E as histórias emocionam?

Crianças: Sim. Muito. Sim.

Pesquisadora: As histórias fazem isso, elas nos emocionam. E também nos deixam ansiosos pra saber o final, né?

(Trecho da roda de conversa com as crianças, 11/02/2023).

Lola falou do livro com carinho e, de forma espontânea, fez um resumo da narrativa para os colegas, os quais logo lembraram o nome: *E o dente ainda doía*, escrito por Ana Terra. Ao dialogarmos com ela e com as demais crianças, percebemos o quanto as experiências de leitura na Unidade foram significativas e marcantes. Suas lembranças perpassaram histórias engraçadas, a exemplo de *Até as princesas soltam pum*, de autoria de Ilan Brenman, mas que, conforme as crianças, é gostosa de ouvir porque diverte, como destacado por Sonic: “Eu só gosto de história assim... também que é meio besta, porque eu fico morrendo de rir. Porque meu primo ele fez uma história, era pra ser os super gatinhos, mas ficou os super gasinhos [todos riem]” (Trecho da roda de conversa com as crianças, 11/02/2023). Vejamos que o próprio Sonic explica que gosta dessas histórias “meio bestas” porque são engraçadas, e isso está relacionado ao prazer infantil por narrativas que tratam de temas como o corpo e seus processos de maneira natural. Essas histórias não só divertem, mas também ajudam a desmistificar assuntos frequentemente considerados delicados, como os puns, e contribuem para que as crianças entendam melhor o funcionamento do próprio corpo.

Quando ele fala do riso provocado pelas histórias nos lembra do humor presente nas narrativas que possibilita, além da diversão, um meio para que o leitor possa questionar o mundo e a si mesmo, dado que, por se associar “ao inusitado, ao inesperado, ao incongruente, à reversão de expectativas” [...], força ele ou o ouvinte a rever suas predições de leitura e reinterpretar a trama (Bonin; Silveira, 2012, p. 872). O humor é um aspecto que vem sendo bastante contemplado nas obras destinadas às crianças atualmente, pelo reconhecimento de sua relevância para o despertar do senso crítico, visto que lhes favorece a ampliação da capacidade de perceber as coisas de forma diferente e de enxergar a vida e as situações que os envolvem na rotina cotidiana, com outros olhos.

É importante destacar que Lola e Sonic, ao lembrarem das práticas de leitura vivenciadas na UAEI, falam dos sentimentos despertados quando escutavam as histórias ou faziam suas próprias leituras. Assim, embora tanto eles quanto seus colegas tenham se reportado à leitura como pretexto para aprendizagens diversas, ao ponderarem sobre as experiências que tiveram com as histórias, essa perspectiva se esvanece, emergindo outro sentido para a leitura literária: aquela que toca, que emociona, que faz rir, que desperta sentimentos humanos. Desse modo, mesmo diante de práticas atuais que promovem um “desvirtuamento” – ou seja, que atrelam o literário à obrigação, ao cumprimento de atividades –, as crianças não esqueceram o que as histórias provocam. O riso, a curiosidade, o suspense, a diversão e a fruição são avivadas em suas memórias, demonstrando o quanto as práticas com a literatura vivenciadas na UAEI (as histórias lidas e contadas pelas profissionais, as leituras na biblioteca, o empréstimo realizado para partilha da leitura em casa) foram importantes para que o interesse pelos livros e pela leitura continue fazendo parte de suas vidas.

Com relação à partilha da leitura do livro por Lola, trazemos a fala de sua mãe sobre essa ação:

Aí, a professora também já fez essa parte que o livro que ela tiver em casa ela podia levar pra fazer a leitura na escola. Aí, ela leva os dela e faz lá a partilha da leitura. Uma lê, depois outro dia a outra lê, e assim vão vendo outros livros. Então, a questão de partilhar o livro com outras crianças, quer dizer, é tipo uma continuação do que ela já vivenciava lá, né? Só que dessa vez é ela quem leva o livro pra escola. A escola lá cedia o livro pra criança e ela lia e levava pra fazer a troca e ela agora, de casa, é quem leva o livro pra partilhar na escola também. E eu sempre digo a ela do mesmo jeito que você tinha o cuidado lá na UAEI: continue fazendo do mesmo jeito aqui. Ter esse cuidado de você tomar conta do livro porque faz parte da sua, assim... da sua história, não é? Aí você tem que ter esse cuidado pra não deixar ele jogado, porque é um livro que você vai poder passar pra outra criança. Porque sempre que eu tenho a oportunidade eu gosto de comprar um livro de acordo com a idade que ela tá agora, já tá passando dos nove anos (mãe de Lola, 10/08/2022).

O depoimento dessa mãe demonstra a forma como sua filha tem vivenciado a continuidade das práticas de leitura, comparando a experiência na atual escola à da UAEI. Ela evidencia que, embora o contexto escolar de Lola tenha mudado, a questão da partilha dos livros e da leitura ainda permanece presente, mas de uma maneira diferente. Se na UAEI a prática era emprestar os livros às crianças para que pudessem compartilhar a leitura com a família, no atual contexto escolar de Lola, é ela quem leva o livro de casa para partilhar na escola. É a sua filha quem fomenta o empréstimo, escolhendo os livros que levará para compartilhar com os colegas. Tal atitude, poderá ser um caminho para despertar nos colegas o gosto pela literatura. A mãe também fala dos cuidados com os livros que Lola tem que ter para poder preservá-los.

Sua reflexão demonstra que a prática do empréstimo para leitura em casa com a família permanece como um aprendizado importante porque repercute positivamente na vida da criança, que aprende o significado do compartilhar. A partilha dos livros se torna uma proposta democrática e colaborativa que promove a interação, o diálogo, a troca de experiências, o estreitamento de vínculos afetivos, entre outros benefícios aos participantes dos momentos de leitura. Assim, o papel da escola no incentivo à leitura literária e a esse compartilhamento, quando possível, é essencial.

Dando prosseguimento aos interesses de leitura, vejamos o que disseram as outras crianças:

Natália: Eu já li muitos quadrinhos e gosto muito.

Margarida: Eu também. Eu gosto da Turma da Mônica.

Sonic: Eu gosto muito de ler quadrinhos também. Eu tenho uma pilha da Turma da Monica que é basicamente desse tamanho e eu já li todinha. E ainda estão chegando gibis.

Pesquisadora: Seus pais compram?

Sonic: Minha avó me deu. Eu tenho muitos livros.

Pesquisadora: Seus pais leem com você?

Sonic: Não, eu leio só, mas eu já li pra meu irmão [nome do irmão], aí ele fica muito feliz quando eu leio pra ele. Ele já tem um ano. De vez em quando eu leio pra meu irmão e pra minha mãe, porque meu pai, na maioria das vezes, tá trabalhando.

Pesquisadora: Você tem muitos livros?

Sonic: Tem uma biblioteca lá na minha casa. Eu só não dou livro assim, de papel mesmo, porque [nome do irmão] rasga. Tem que ser aqueles durinhos ainda (Trecho da roda de conversa com as crianças, 11/02/2023).

Como podemos observar, o universo dos quadrinhos também faz parte dos interesses de leitura das crianças. Vale destacar que os gibis fazem parte do acervo da biblioteca da UAEI, e as crianças tinham acesso a eles, podendo levá-los para casa para compartilhar com suas famílias. Esse vínculo também com esse tipo de leitura se mantém, como evidencia Sonic ao

falar com entusiasmo sobre a pilha de gibis e a chegada de mais exemplares. Isso demonstra que o ato de ler, iniciado na instituição, continua presente em sua rotina familiar, sendo vivenciado de maneira lúdica e prazerosa.

Lacerda (2014), ao abordar o uso de livros de imagem e histórias em quadrinhos no contexto do PNBE, defende a importância desses formatos para a educação literária das crianças, especialmente na Educação Infantil. Ele destaca que as imagens desempenham um papel fundamental na construção de sentido e no estímulo à imaginação, pois a combinação destas com textos facilita a compreensão das histórias. Para o autor, ao integrar livros de imagem e histórias em quadrinhos nas práticas pedagógicas, os professores enriquecem as experiências leitoras e favorecem o desenvolvimento cognitivo e crítico das crianças. É importante frisar que, no caso de Sonic, o gosto pelos gibis foi alimentado por sua avó, que os presenteia constantemente. Esse gesto só reafirma o quanto a família e suas ações de incentivo e fomento à leitura são importantes para a formação do leitor literário.

Com relação à partilha da leitura dos gibis em família, Sonic afirmou que a mãe e o pai não leem mais com ele, e que faz a leitura sozinho, além de ler para o irmão. A partilha com o irmão demonstra o seu entendimento sobre a relevância dessa prática, não apenas para o seu favorecimento individual, mas também para o irmão, o qual exala felicidade ao participar desses momentos. Essa experiência evidencia a dimensão social e afetiva da leitura, a partir da interação e aprendizagens múltiplas entre irmãos que são vinculados afetivamente durante a vivência lúdica de leitura. Enquanto Sonic sente-se motivado em agradar o irmão mais novo, este é beneficiado por sua atenção.

Ademais, Sonic também revela cuidado ao escolher os livros para o irmão que, como ele mesmo disse, tem apenas um ano de idade e não pode manusear qualquer tipo de livro. Acreditamos que a preocupação de Sonic em oferecer os “livros mais durinhos” está relacionada ao receio de que seus livros sejam danificados, porque as crianças muito pequenas tendem a explorar os livros de maneira sensorial, por meio de comportamentos como rasgar, morder ou lamber as páginas, como ressaltava Martins (1986). Nessa fase, os livros tornam-se objetos de exploração e de brincadeira (Parreiras, 2009; Elias José, 2007). Como Sonic já teve oportunidade de vivenciar essas experiências, sabe que corre o risco de que o irmão rasgue um de seus livros. Contudo, não deixa de lhe ofertar aqueles que julga serem melhores para que manuseie e explore. Assim, certamente entende que também já esteve nessa mesma condição, mas não foi privado, nem na UAEI e nem em sua casa, de estar com os livros em mãos. É válido salientar que o fato de ter uma biblioteca em casa contribui para que possa estar envolvido em leituras com a mãe e o irmão, ou seja, o seu ambiente familiar, é, portanto, estimulante e

favorável à leitura literária.

A preferência das crianças pelas histórias em quadrinhos é mencionada pelos familiares, mas outros interesses de leitura também atraem a atenção delas. Os gibis, além serem interessantes, tornam-se mais acessíveis, pelo fato de serem mais em conta que os livros:

Hoje, o gibi é que está na frente, mas é claro que vai mudando, e com o passar do tempo ela vai adquirindo outros gostos, outras preferências, né? E outra coisa, ela adora fazer livros. Ela inventa as histórias, faz as gravuras. Ela cria os próprios livros. Ela tem uma caixa ali cheia de livros que ela faz (mãe de Margarida, 01/09/2022).

Ele tá interessado em gibis. Aí fica... mãe eu queria terminar. E eu fico, 'meu filho já tá tarde, você precisa dormir'. 'Não, mãe, deixa eu só ler mais um pouquinho esse gibi'. Ele tá todo interessado, sabe? Quando a leitura interessa realmente a ele, aí ele quer terminar. E quando ele não gosta muito, não se identifica muito, ele vai deixando pra lá, sabe? (mãe de Cravo, 05/10/2022).

Ele tem uma assinatura de gibi que chega todo mês, que foi até mainha que deu recentemente a ele. Mas ele tem os livros que ele se identifica, que é *Homem cão*, *Capitão Poeta*, que inclusive tem os desenhos desses livros. Tem assim, o desenho mesmo, mas ele gosta de ler o livro, para você ver que o formato é importante, não é só a questão da história em si, mas o fato de você ler no livro (mãe de Sonic, 28/11/2023).

Os depoimentos das mães e do pai sobre os interesses atuais de leitura dos egressos confirmam as informações mencionadas pelas próprias crianças. Todos os relatos indicam que o gibi é, no momento, uma leitura muito apreciada por elas. No entanto, como observou a mãe de Margarida, esse gosto pode ser momentâneo, posto que, à medida que forem crescendo, seus interesses literários podem variar. A mãe destacou que a filha adora criar seus próprios livros, inventando histórias e ilustrando-as. Esse comportamento tem relação com a reflexão de Reyes (2012) sobre o processo de criação literária. A autora observa que uma das perguntas mais frequentes feitas pelas crianças é como se tornar um escritor e sua resposta costuma ser: “ler muito e brincar muito”, ou seja, envolver-se ativamente em jogos de faz de conta, em que a imaginação ganha espaço para a ficção. Nesse sentido, Margarida exemplifica essa prática quando narra suas histórias e as ilustra, materializando, assim, suas vivências brincantes e imaginativas, num processo que reflete prazer e aprendizagem, aspectos importantes para o desenvolvimento da criatividade literária.

Segundo Reyes (2010), a escola precisa estimular mais a imaginação e a expressão criativa dos alunos, pois são elementos fundamentais para a educação literária. O que tem ocorrido, todavia, é que o ato de brincar tem sido negligenciado no currículo escolar e o sistema educacional falha em não cultivar o prazer e o desejo intrínsecos à literatura. Para escrever, é

necessária não apenas uma prática constante de leitura e escrita, mas também uma educação emocional e criativa que permita às crianças explorar sua imaginação e desenvolver suas próprias vozes literárias desde a infância (Reyes, 2010).

Já a mãe de Cravo colocou que o interesse do filho pelos gibis é tão intenso que, muitas vezes, mesmo já sendo tarde da noite, ele insiste em continuar com a leitura até terminar; em sentido inverso, quando não se identifica com uma história, simplesmente a deixa de lado. Esse comportamento é natural entre as crianças que buscam escolher o que consideram interessante para ler e reflete na importância da oferta de várias opções de leitura para que possam explorar e descobrir o que mais lhes agrada. Sabemos, entretanto, que nem sempre isso é possível, pois são poucas as crianças que dispõem de livros literários em casa.

Sobre o abandono da leitura por Cravo, quando esta não desperta seu interesse, conforme relatado por sua mãe, consideramos essa atitude muito positiva. Como afirma Pennac (1993, p. 139), todo leitor tem:

1. O direito de não ler.
2. O direito de pular páginas.
3. O direito de não terminar um livro.
4. O direito de reler.
5. O direito de ler qualquer coisa.
6. O direito ao bovarismo.
7. O direito de ler em qualquer lugar.
8. O direito de ler uma frase aqui e outra ali.
9. O direito de ler em voz alta.
10. O direito de calar.

Assim, quando Cravo deixa de lado uma leitura que não lhe apraz, além de ser um direito seu enquanto leitor, é um bom indicativo de que está desenvolvendo um olhar crítico acerca do conteúdo lido.

A mãe de Sonic ressaltou que existem desenhos animados baseados nos livros preferidos pelo filho, mas destaca que a preferência dele é pela leitura do livro em si. Nada substitui o prazer de ter o livro em mãos, de poder sentir a textura da capa, o seu cheiro, virar suas páginas, observar as ilustrações, ler e reler quantas vezes desejar, interromper a leitura e retomá-la depois, ou até mesmo pular partes que não se queira ler – ações que devem fazer parte da experiência da leitura. Nesse sentido, provavelmente, a preferência de Sonic pela leitura não diz respeito apenas ao conteúdo da história, mas às possibilidades que o livro em si lhe oferece e que o envolvem também afetivamente.

Os relatos das crianças e de seus familiares revelam que, após a saída da UA EI, elas mantêm o interesse pela leitura e, conforme as possibilidades de acesso de cada uma, continuam

lendo, no contexto familiar, livros de ficção, poesia, contos e gibis. Isso indica que, apesar das dificuldades enfrentadas no contexto escolar atual, as crianças egressas não abandonaram os livros. Embora o ritmo de leitura literária não seja mais o mesmo, a relação prazerosa e afetiva com a literatura permanece. Acreditamos que isso seja uma repercussão positiva das práticas vivenciadas na UAEL, onde havia, diariamente, a mobilização das profissionais para promover o contato com os livros, tanto na Unidade quanto no âmbito familiar, e para que as crianças vivenciassem a leitura literária de modo prazeroso. Como destaca Queirós (2012, p. 95), “esse prazer se cristaliza já na infância. E, uma vez despertado, ele não nos abandona jamais”. Vale lembrar que, além das profissionais, as famílias também estavam envolvidas nesse processo e, pelos depoimentos, tudo indica que continuam incentivando a leitura literária no contexto familiar. Embora os livros não cheguem às casas por meio do empréstimo, eles têm sido adquiridos pelos pais ou recebidos como presentes de familiares e amigos. Cabe ressaltar, entretanto, que essa não é a realidade de todos os egressos.

Portanto, vemos que as crianças egressas continuam lendo, mas quanto à partilha dos livros e da leitura em família, será esta uma prática ainda presente no contexto familiar dos egressos?

#### 5.3.4 “Eu até confesso que depois esse hábito deixou de ser tão forte”: sobre a partilha da leitura literária em família

Na seção 2 deste capítulo de análise, que trata da participação familiar nas práticas de leitura literária desenvolvidas na UAEL, a falta de tempo dos pais e das mães para compartilhar os livros e as histórias com os filhos aparece como uma dificuldade. No entanto, mesmo com a correria do dia a dia e as diversas demandas, os familiares não deixavam de ler com suas crianças. Mas a pergunta que se coloca agora é: será que esse hábito de compartilhar a leitura ainda persiste?

Para buscar essa resposta, perguntamos às crianças se seus pais e mães ainda continuam lendo com elas em casa:

Pesquisadora: Vejo que todos ainda gostam de ler, que adoram história em quadrinhos e outros tipos de leitura. Mas vocês leem sozinhos ou os seus pais leem com vocês?

Crianças. Não minha mãe não lê. Eu leio só. Eu leio sozinho. Sozinho.

Pesquisadora: Quando vocês levavam os livros para casa, disseram que os pais liam com vocês. E agora, por que será que eles não leem mais?

Crianças. Porque a gente já sabe. É, a gente sabe. Porque antes eu não sabia e agora eu já sei ler.

Pesquisadora: Aí não precisa mais que eles leiam com vocês?

Crianças. Não. Sim. Não. Acho que não. Precisa não.

Cravo: Minha mãe só lê pra minha irmã e eu também.

Sonic: Eu também leio pra [nome do irmão].

As crianças afirmaram que os familiares não leem mais os livros com elas, pois agora sabem ler sozinhas e, portanto, não precisam mais de sua ajuda e participação nos momentos de leitura. A afirmação “porque antes eu não sabia ler e agora eu sei ler” demonstra uma conquista importante para elas: a autonomia de leitura. No entanto, quando questionadas se não é mais necessário que os pais leiam com elas, percebemos que há dúvidas quanto a isto “Não. Sim. Não. Acho que não. Precisa não”. As respostas expressam a incerteza quanto à continuidade da participação dos pais e das mães nos momentos de leitura. Embora não explicitem diretamente, as crianças parecem sentir a perda da interação com os familiares nesses momentos de leitura que são carregados de vinculação afetiva. Apesar de estarem demonstrando que não precisam mais do suporte dos pais, dado que já adquiriram independência para ler, é possível que ainda desejem a presença e o envolvimento deles nessa prática, mesmo que de forma menos frequente.

Nesse sentido, vejamos alguns depoimentos dos familiares a esse respeito:

Depois que ele saiu daí [da UA EI], a gente desde sempre, como [nome do pai] já falou, a gente tem muitos livros. Tinha a assinatura da Leiturinha que chegava livro que a gente nem sabia qual era e todo mês chega dois livros para compor a minibiblioteca que a gente tem aqui também. E aí, a gente manteve durante um tempo também essa rotina, de ler antes de dormir, e era tão bom, e durou até o momento que ele mesmo adquiriu a leitura fluente, e hoje em dia ele lê só. Realmente, por questões de tempo também, por você ter um bebê, requer uma certa demanda, a gente não tem mais esse tempo assim, acabou-se que se perdeu, a gente não tem mais esse tempo de ler antes de dormir com ele (mãe de Sonic, 28/11/2023).

Ele lê só mesmo, e eu fico só observando porque ele também faz a leitura pra irmã dos livros que ela traz [...]. Essa semana mesmo ela trouxe um livro, aí tava os dois lá no quarto. Eu achei tão bonitinho ele lendo pra ela. Aí ele faz um pouco da leitura, aí pergunta: ‘falava de quê? O que você entendeu?’ (mãe de Cravo, 05/10/2022).

Assim, realmente ela lê, mas não com a mesma frequência como ela tinha aquele estímulo antigamente. A gente fica incentivando, ainda, lógico que eu não tô aqui pra mentir, dizendo que a gente lê e que isso continua como era antes, porque não é mais como naquele tempo e vários fatores. E assim... a escola mesmo não tem esse incentivo (pai de Zúlia, 01/09/2022).

A mãe de Sonic relatou que, após a saída dele da UA EI, o hábito de ler antes de dormir foi deixado de lado e substituído pela leitura independente do filho. A fala da mãe denota uma

sensação de nostalgia pela perda desse ritual familiar, mas há uma conformidade da situação e satisfação pela conquista do filho, que já é capaz de ler sozinho, fluente e autonomamente. Sobre esse aspecto, Reyes (2010, p. 84) aponta que, ao supor que a criança já é capaz de ler sozinha, o adulto sente a tentação de afastá-la e dizer: “Agora que você sabe ler, não precisa mais de mim”. No entanto, o fato de a criança já decodificar não justifica sua exclusão da experiência da leitura compartilhada, que continua sendo fundamental para o seu desenvolvimento. Quando pais e professores mantêm a prática de ler para a criança, mesmo quando ela já sabe ler, eles proporcionam uma experiência afetiva importante.

O adulto que coloca a vida real em suspensão por um instante e adia as obrigações para compartilhar a leitura com o filho ou com o aluno, como fez durante anos precedentes, propicia a renovação de um pacto simbólico já experimentado muitas vezes. E a criança, ao mesmo tempo que escuta histórias cada vez mais complexas, lê nas entrelinhas que a leitura é um ato de encontro que faz valer a pena deixar de lado outras tarefas mais urgentes da vida cotidiana e ao qual continua sendo convidada [...] Assim, enquanto continua compartilhando o sentido crucial de ‘ler-se’ em outra voz, ela também assegura um hábito, ou seja, a repetição de algumas condições particulares de tempo e de espaço; uma atmosfera de introspecção e intimidade que continuará associando a ler e que talvez se torne um costume indispensável para toda a vida – ler antes de apagar a luz e pegar no sono (Reyes, 2010, p. 85).

Assim, mesmo que as crianças já saibam ler de forma autônoma, é fundamental que pais e mães continuem a manter o hábito da leitura compartilhada, afinal, a leitura em família, além de fortalecer os vínculos afetivos, proporciona momentos para conversar e refletir sobre a vida. Isso significa que, mesmo quando as crianças conseguem decifrar as palavras, elas ainda precisam da companhia e do acompanhamento dos pais e mães porque a leitura literária não se resume à decodificação, mas envolve prazer, compreensão diálogo e reflexão. Reyes (2010, p. 85) aponta que uma dúvida comum entre os pais é até quando devem continuar lendo para seus filhos, e sua resposta é direta: “Até que ele decida expulsá-lo de sua casa”. Esse momento, segundo ela, inevitavelmente ocorrerá, pois, em um determinado momento, as crianças “fecharão as portas a fim de sair de suas habitações reais e simbólicas”, momento não apenas de ler, como também de querer ficar sozinhas. Por isso, o ideal é permitir que elas mesmas decidam.

Assim como a mãe de Sonic, a mãe de Cravo e o pai de Zúlia também não leem mais com seus filhos. A mãe de Cravo mencionou que ele é quem lê os livros para a irmã, demonstrando um papel ativo do filho mais velho no compartilhamento das histórias. Essa dinâmica entre irmãos evidencia, mais uma vez, como a leitura pode ser uma experiência

interativa rica, proporcionando aprendizagens afetivas, cognitivas e sociais. Mesmo na ausência da leitura direta dos pais, essa prática entre irmãos reafirma a importância da leitura compartilhada como um modelo a ser seguido pelas crianças.

O pai de Zúlia também expressou que a filha lê sozinha e que, embora continue lendo, já não tem o mesmo estímulo de antes, indicando a diminuição da frequência de leitura. A família continua se esforçando para incentivá-la, mas a escola, não. Colomer (2007), ao abordar o desafio de estimular a leitura entre crianças, aponta que muitas começam a rejeitar a leitura por volta dos oito ou nove anos e que, talvez, a aprendizagem escolar tenha muito a ver com isso. A autora também defende a leitura compartilhada como essencial para a formação de leitores e ressalta a necessidade de uma boa interação entre adultos e crianças, equilibrando leitura individual e apoio no favorecimento da compreensão dos textos. Assim, considera que, embora não seja uma tarefa fácil, tanto a família quanto a escola devem se empenhar em criar um percurso de leitura que combine motivação e aprendizagem, por meio de rotinas e programas que favoreçam a leitura autônoma e o interesse das crianças pela diversidade de obras (Colomer, 2007).

Além da justificativa da autonomia das crianças para lerem sozinhas, por já serem capazes de decodificar, os familiares destacaram outros aspectos que influenciam a descontinuidade da partilha da leitura literária:

A leitura não é como deveria ser, entendeu? Quando vocês tinham esse incentivo, realmente acabava que a leitura ficava mais latente na casa, né, nos hábitos da gente. E quando ela saiu, a escola dela não tem essa mesma dinâmica de vocês, de ter um acesso livre pra biblioteca todos os dias, de ser um ambiente que ela ia ficar à vontade, de ela poder trazer os livros, da gente ficar empolgado, ‘ah... eu gostei da história’, então vamos ler e comprar mais livro e acaba todo mundo lendo. E assim... eu até confesso que depois esse hábito deixou de ser tão forte, a gente acaba um pouquinho também adormecendo o hábito, a gente acaba não priorizando da mesma forma de antes (mãe de Margarida, 01/09/2022).

Só pra complementar o que [nome da mãe] falou, a vinda do livro termina que sendo um puxão de orelha também, lembrando a gente do quanto é importante essa questão da leitura. E essa constância, essas ações constantes, termina que a gente se atenta um pouco mais. Mas quando não tem, a gente acaba deixando passar esses momentos com ela, momentos importantes, né? (pai de Margarida, 01/09/2022).

Assim, ficou meio que de lado essa questão da leitura, dessa leitura dos livros literários. Porque, querendo ou não, é a gente que tem que comprar e a gente sabe que qualquer livro hoje em dia é caro. Esses dias eu estava no *shopping* e ela viu um livro né, aí disse: ‘mamãe, compra esse livro’. Quando eu olhei, quarenta e pouco, aí, eu disse, meu Deus! Aí acaba que a leitura ficando realmente de lado. Então, confesso que acaba que a culpa é mais da gente

porque nós como pais devemos não só incentivar, porque não adianta só dizer assim, ah você precisa fazer isso, e a gente não ter alternativas pra oferecer. Sem tá comprando livro, como ela vai se interessar em ler se quase não tem à disposição dela, entendeu? Então, se tivesse essa disponibilidade de livro, como era antigamente, lá na UAEI, que eles tinham o acesso fácil, tinham a biblioteca, tinha livro de todo jeito e podiam trazer pra casa. Mas a gente sabe que não é a realidade de toda escola. E daí, pra ter o interesse da criança, a gente sabe que precisa ter uma rotatividade maior e que não adianta ter dois livros que ela vai ler os dois e não vai poder sempre tá trocando de livro, procurando novos autores, novas histórias pra conhecer, como ela tinha lá. Lá ela aprendeu isso, né? E nem biblioteca não tem. Aqui não tem uma biblioteca onde você possa ir, onde você possa levar seu filho pra ele escolher um livro, simplesmente não tem. Então, assim, eu enquanto mãe sinto essa necessidade, mas eu não vou dizer 'ah... eu vou comprar livros e tal', mas eu não vou, porque não posso mesmo (mãe de Maya, 23/11/2022).

As falas demonstram que a leitura em família não continua mais como antes e o hábito de ler os livros literários vem enfraquecendo, sendo gradualmente deixado de lado. A justificativa é que as novas instituições educacionais frequentadas pelas crianças não oferecem o mesmo estímulo à leitura que o promovido na UAEI, onde o acesso livre à biblioteca e o empréstimo de livros eram fundamentais para fomentar a leitura no contexto familiar.

O pai de Margarida mencionou que a presença do livro em casa se tornou, para eles, um “puxão de orelha”, denotando a lembrança da importância de a escola envolver as famílias nas práticas de leitura, permitindo que desempenhem seu papel no desenvolvimento literário dos filhos. Andruetto (2012) lembra que a presença do livro em casa implica uma responsabilidade por parte da família, que deve se envolver ativamente na leitura com as crianças. Nesse sentido, a chegada do livro à casa, por meio do empréstimo escolar, era uma forma de alertar os pais: 'o livro está aí e vocês também são responsáveis por lê-lo com seus filhos'. Contudo, quando o livro deixou de chegar às casas das crianças, essa responsabilidade familiar desapareceu e, conseqüentemente, a leitura em família foi deixada de lado.

A mãe de Maya ressaltou que nem todas as escolas possuem bibliotecas ou implementam a prática de empréstimo de livros, e isso gera dificuldades para as famílias, principalmente para aquelas que não têm condições de comprar livros e que enfrentam a falta de bibliotecas públicas, tornando ainda mais desafiador estimular a leitura literária e compartilhá-la com seus filhos.

Compreendemos que é essencial que as famílias se engajem nas práticas de fomento à leitura literária e se comprometam, junto à escola, com a formação leitora de seus filhos. No entanto, faz-se necessário que a escola ofereça as possibilidades para que essa participação continue acontecendo. Se as crianças não têm livros em casa e a escola não possibilita o acesso, se não são criadas estratégias para fomentar a leitura literária dentro e fora de seus muros, como

dar continuidade, em casa, às práticas de leitura iniciadas na Educação Infantil?

Andruetto (2017) aponta que, apesar da crescente percepção sobre a importância dos livros e da literatura nas salas de aula e o aumento significativo na disponibilidade de livros, ainda há muito a ser feito numa sociedade que é profundamente desigual em vários aspectos, e a leitura, o acesso aos livros e ao conhecimento estão inseridos nessa desigualdade. A escola, enquanto *locus* de circulação de saber mais democrático, precisa ajudar e apoiar os alunos a atravessar obstáculos. Para a autora,

Numa casa onde o livro está presente, quando chega uma criança, chegam também para ela os livros, talvez comprem um ou vários, quem sabe a presenteiem no aniversário ou o pai lhe conte uma história à noite. Talvez um dia vão mãe e filha à livraria [...]. Para quem não provém de um espaço familiar leitor, precisamos diminuir essa brecha e é uma tarefa que se resolve na escola, e então precisamos fortalecer os professores, aproximá-los dos livros, fornecer a eles tempo de encontro com livros e capacitação, facilitar-lhes um pouco a imensa tarefa que depositamos em suas mãos [...]. À escola cabe o desafio de acompanhar e ajudar a atravessar obstáculos e a descobrir o que de interessante pode nos esperar, uma vez evitadas certas dificuldades ou certos esforços, porque além da diversidade de realidades escolares de cada região ou país, a escola é o espaço de circulação dos saberes mais democráticos que temos (Andruetto, 2017, p. 126-127).

Concordamos com a autora e defendemos que a formação do leitor literário deve acontecer desde a Educação Infantil, sendo a escola e a família essenciais nesse processo. No entanto, somos conscientes de que é a instituição escolar que deve estar à frente das práticas de leitura literária. Como salienta Queirós (2012), como espaço de conhecimento e transformação, a escola precisa assumir o compromisso com a literatura em seu cotidiano; por isso, incluí-la nos processos educativos é cada vez mais urgente, não apenas para enriquecer os currículos, mas como um elemento essencial para a educação voltada ao desenvolvimento pleno dos alunos.

Esse compromisso – que envolve professores, coordenadores, bibliotecários, crianças e famílias – requer condições necessárias para que a leitura literária aconteça. Assim, a oferta de livros; a disponibilidade de tempos e espaços de leitura; o acesso à biblioteca (caso possua); a busca por ampliação do acervo por meio de programas como, por exemplo, o PNBE; o desenvolvimento de estratégias que possam viabilizar o empréstimo dos livros; a ação e mediação docentes; a formação de professores e um trabalho com as famílias, com ações que favoreçam a sua participação, são medidas que podem avançar num caminho rumo a um sistema escolar que valorize mais a leitura literária em todas as etapas educativas.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento final da tese, refletimos sobre o caminho percorrido ao longo do processo investigativo que buscou evidenciar a relevância da leitura literária para a formação da criança. Destacamos que a literatura é um direito fundamental (Candido (2011) e, assim, todas as crianças devem ter acesso a ela desde a Educação Infantil, pois é essencial para sua formação humana e leitora. A literatura infantil desperta nas crianças prazer e encantamento, estimula a imaginação e, ao retratar simbolicamente a realidade, oferece diversas formas de compreender o mundo e a si mesma. Por isso, é importante que essa arte que une imagens e palavras faça parte de sua rotina nas instituições de Educação Infantil.

Além da escola, a família também desempenha um papel fundamental no favorecimento do acesso aos livros e no estímulo à leitura literária. O apreço pelos livros literários e a compreensão da importância de sua leitura são resultados das experiências sociais vividas pelas crianças, ou seja, são adquiridos e formados no convívio com outras pessoas, por meio da prática compartilhada da leitura com diferentes sujeitos sociais. Nesse sentido, a atitude dos familiares no ambiente doméstico, lendo e contando histórias, é essencial para o aprendizado de comportamentos leitores e o desenvolvimento da criança, que está em constante busca de atribuir sentido ao mundo ao seu redor.

Com base nesse entendimento, a seguinte questão norteou a realização desta investigação: as práticas de leitura literária vivenciadas pelas crianças na UAEI, tendo as famílias como partícipes, repercutem na sua relação com os livros e com a leitura literária no contexto familiar pós Educação Infantil? O nosso objetivo neste estudo foi investigar a repercussão das práticas de leitura literária promovidas na Unidade Acadêmica de Educação Infantil da Universidade Federal de Campina Grande na relação de crianças egressas com os livros e a leitura no contexto familiar. Partimos da tese de que as práticas de leitura literária promovidas na UAEI ultrapassam os limites institucionais e repercutem na relação das crianças com o literário no contexto familiar, após saírem da Educação Infantil.

Ao analisarmos as práticas de leitura literária promovidas na referida instituição, os resultados indicaram que a Unidade promove uma variedade de práticas voltadas para a formação literária das crianças. Entre elas, destacaram-se a leitura e a contação de histórias realizadas pelas profissionais, a exploração livre do acervo e leitura autônoma pelas crianças, em diferentes espaços da Unidade, e o empréstimo de livros para leitura em casa, com as famílias.

A prática diária de leitura compartilhada, realizada de forma interativa e lúdica, foi

apontada pelas crianças e suas famílias como uma experiência marcante. A organização de espaços acessíveis para os livros, a substituição periódica dos exemplares já lidos e o respeito aos desejos de leitura contribuíram para a construção de uma relação mais íntima e afetiva das crianças egressas com a literatura infantil, aguçando a sensibilidade estética e estimulando a fruição. Compreendemos que essa forma de ação, aciona o potencial da criança enquanto sujeito leitor, suscitando cada vez mais seu interesse pelo universo literário, além de fortalecer o sentimento de pertencimento em relação às ações desenvolvidas no cotidiano escolar e ao longo de seu percurso educativo.

As práticas realizadas pelas profissionais indicaram que elas têm buscado seguir o que está delineado na Proposta Pedagógica da UAEI, que defende o protagonismo das crianças e a garantia de sua participação ativa nas diversas vivências e experiências, considerando seus interesses e opiniões, e reconhecendo a escuta como um elemento essencial para a construção de um currículo significativo.

As concepções das profissionais sobre a literatura infantil também desempenham papel fundamental na formação das crianças como leitoras, pois refletem na forma como planejam e conduzem as práticas. Quando reconhecem a literatura como essencial para o desenvolvimento das crianças, as profissionais tendem a adotar estratégias mais envolventes e significativas, promovendo vivências que estimulam a imaginação, a sensibilidade e o pensamento crítico. Ressaltamos que a prática, por si só, não é suficiente e precisa ser sustentada por uma base teórica que ampare as propostas desenvolvidas. Sobre esse aspecto, os dados apresentados indicaram que a Unidade necessita de investir em iniciativas de formação continuada, a fim de ampliar e aprofundar os conhecimentos das profissionais sobre a literatura infantil.

Os dados ainda revelaram a biblioteca como um espaço essencial para a democratização do acesso à literatura, oferecendo às crianças acesso livre aos livros e autonomia na escolha das leituras, além de possibilitar o empréstimo diário para leitura compartilhada em casa. A prática do empréstimo proporcionou, para as crianças e seus familiares, momentos de diálogo, união, trocas afetivas e fortalecimento de laços, transformando a leitura em uma experiência enriquecedora para pais, mães e irmãos. Contudo, as famílias apontaram algumas dificuldades nesse processo, principalmente relacionadas à falta de tempo para leitura diária. Essa evidência mostrou a necessidade de as profissionais estarem mais próximas das famílias, a fim de ouvir suas demandas e pensar em estratégias de apoio, especialmente no que diz respeito ao universo literário e à partilha de livros com as crianças.

Diante desse contexto, consideramos importante que a UAEI fomente espaços de leitura para as famílias, uma proposta que poderá ser desenvolvida por intermédio da extensão,

objetivando orientá-las sobre os conhecimentos e comportamentos relacionados ao manuseio e à leitura dos livros pelas crianças, além de possibilitar vivências lúdico-literárias. Nessas vivências, as famílias poderão compartilhar suas experiências como leitoras, explorar o acervo da biblioteca e trocar percepções sobre as obras lidas. Além disso, terão a oportunidade de refletir, dialogar e esclarecer dúvidas acerca da literatura infantil, fortalecendo, assim, seu papel na formação leitora das crianças. Para tornar o processo mais dinâmico e envolvente, as profissionais poderão incluir nas propostas atividades como rodas de leitura, oficinas de contação de histórias e relatos de experiências de famílias que já adotam práticas leitoras em seu dia a dia. Acreditamos que, ao promover essa interação com as famílias, a Unidade poderá fortalecer o vínculo com elas e ampliar as suas oportunidades de acesso à literatura infantil, contribuindo para que a leitura seja compreendida e vivenciada como um momento de prazer, aprendizado e conexão.

Quanto à relação das crianças com o universo literário após sua saída da UAEI, os resultados apontaram que elas continuam interessadas pela leitura literária e que compreendem ter direito ao acesso aos livros, apesar de terem se deparado com mudanças nos modos como experienciavam a leitura na escola. Passaram a enfrentar situações em que se veem entre o desejo de vivenciar a leitura prazerosamente e a obrigação de ler para o cumprimento de atividades pedagógicas, uma vez que as escolas onde estudam, embora possuam acervos literários e/ou bibliotecas, restringem o acesso aos livros, limitam o tempo dedicado à leitura e não possibilitam o empréstimo de títulos. Considerando essa nova realidade, as crianças egressas estabeleceram uma comparação entre ela e suas vivências na UAEI, na qual uma relação mais autônoma com a literatura infantil, o acesso contínuo aos livros, a liberdade de escolha e o empréstimo diário eram direitos assegurados. Ao confrontarem essas experiências, elas demonstraram uma percepção crítica sobre a condução das práticas e a negação do direito ao acesso à biblioteca e aos livros. Esse contraste demarca o caráter educacional da Educação Infantil como distinto de outras etapas educacionais e reforça a necessidade de repensar as práticas escolares, garantindo que a leitura literária permaneça acessível e significativa ao longo do todo o percurso educacional da criança.

Compreendemos que tais situações também podem indicar aspectos políticos e pedagógicos de muitas instituições que insistem em manter práticas tradicionais de utilização da literatura com fins pragmáticos e utilitaristas, sem reconhecer sua relevância para o enriquecimento das experiências humanas, não investindo, portanto, na democratização efetiva da arte literária. Fatores como, por exemplo, lacunas na formação docente inicial e falta de políticas de capacitação adequada para tratar do estímulo à leitura literária em toda a Educação

Básica refletem nas práticas e podem, em consequência, limitar o desenvolvimento pleno da criança como leitora.

No tocante à leitura no contexto familiar, os dados revelaram que as crianças permaneceram interessadas pelos livros e explorando gêneros como ficção, poesia, contos e gibis, influenciadas tanto pelo próprio gosto quanto pelas limitações de acesso aos livros. Compreendemos que esse interesse poderia ser potencializado se as instituições desempenhassem o seu papel no incentivo à leitura literária, promovendo tempos e espaços para ler literatura, acesso aos livros e a viabilidade do empréstimo para leitura em casa. Porém, mesmo diante dos desafios, o vínculo com os livros permaneceu, demonstrando que o trabalho sistemático e contínuo desenvolvido na UAEI, pelas profissionais, foi essencial para incentivar a leitura literária, tanto no ambiente escolar quanto no familiar, confirmando a nossa tese de que as práticas de leitura literária promovidas na UAEI ultrapassam os limites institucionais e repercutem na relação das crianças com o literário no contexto familiar, após a Educação Infantil.

Quanto ao compartilhamento de livros literários com as crianças, em casa, os resultados apontaram para uma descontinuidade, atribuída pelas famílias ao fato de já possuírem autonomia para ler e à falta de incentivo à leitura por parte das instituições escolares, especialmente pela ausência do empréstimo de livros, aspectos que contribuíram para a redução desse ato no contexto familiar.

Entendemos que é fundamental que as famílias se envolvam nas práticas de incentivo à leitura literária e se comprometam, juntamente com a escola, com o desenvolvimento do hábito de leitura de seus filhos. No entanto, é crucial que a escola ofereça as condições necessárias para que esse engajamento continue. Se as crianças não têm acesso a livros em casa e a escola não oferece esse acesso, ou se não há estratégias para promover a leitura literária dentro e fora da escola, como garantir que as práticas de leitura iniciadas na Educação Infantil se mantenham? Reconhecemos que é a instituição escolar que deve assumir a centralidade na promoção das práticas de leitura literária, pois sua função educativa e social a coloca como espaço privilegiado para a democratização do acesso à literatura infantil. Esse compromisso não deve ser apenas um complemento curricular, mas sim uma proposta contínua, essencial para a formação integral das crianças, garantindo que a leitura literária seja parte constituinte dos processos educativos em todas as fases, uma vez que a literatura é um direito de todos.

O reconhecimento da importância da literatura infantil e de sua leitura para a formação humana e leitora da criança, bem como do papel fundamental da participação da família nesse processo, foi o que nos motivou a realizar este estudo. Ao levantar as pesquisas existentes sobre

a participação familiar na formação leitora da criança na Educação Infantil, constatamos a escassez de investigações sobre o tema, o que referenda a contribuição desta pesquisa à área, especialmente considerando que buscou discutir a temática a partir das vozes de crianças e suas famílias sobre as práticas de leitura literária vivenciadas em uma instituição de Educação Infantil onde o trabalho com a leitura é sistematizado.

Sobre isso, queremos destacar que a participação das crianças na pesquisa foi de suma importância, uma vez que ninguém melhor do que elas para compartilhar suas experiências com os livros literários e a sua leitura, tanto na UAEI quanto fora dela. Suas vozes evidenciaram que, mesmo após avançarem na escolaridade, elas continuaram interessadas pelos livros e por explorar novos mundos por meio da leitura. Vale destacar que não nos aprofundamos nas reflexões suscitadas pelas crianças no contexto escolar atual, mas entendemos que outras pesquisas poderão ampliar as reflexões e gerar novas ações em direção à democratização do acesso à literatura na Educação Básica.

A partir das evidências discutidas, reforçamos a necessidade de um compromisso coletivo – entre escolas, famílias e políticas públicas – para garantir que todas as crianças tenham acesso a experiências leitoras enriquecedoras e transformadoras. Além disso, esperamos que esta pesquisa motive novos estudos que considerem as vozes e experiências das crianças como fundamentais para a construção de um olhar mais atento para a formação do leitor literário. Acreditamos que a escuta das crianças nas pesquisas pode abrir novas perspectivas, enriquecendo a compreensão sobre a formação de leitores e oferecendo elementos valiosos para o aprimoramento das práticas pedagógicas.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1991.
- ABRAMOWICZ, A. Introdução - Panorama atual da Educação Infantil: suas temáticas e políticas. In: ABRAMOWICZ, A.; HENRIQUES, A.C. (orgs.). **Educação Infantil**: a luta pela infância. Campinas, SP: Papirus, 2018. p. 13-51.
- AGUIAR, V. T. et al. **Era uma vez...na escola**: formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.
- ALBUQUERQUE, S. Crianças em contextos familiares. In: FILHO, A.J.M.; DORNELLES, L.V. (Orgs.). **Lugar da criança na escola e na família**: a participação e o protagonismo infantil. Porto Alegre: Mediação, 2018. p. 29-46.
- ALESSI, Viviane Maria. **Rodas de conversas**: uma análise das vozes infantis na perspectiva de Bakhtin. Curitiba: Editora UFPOR, 2014.
- AMARILHA, M. **Estão mortas as fadas?** Literatura infantil e prática pedagógica. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- AMARILHA, M. Infância e literatura: traçando a história. **Revista Educação em Questão**. Natal: EDUFRRN, v. 10/11, p. 126-137. jan. /jun. 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/9497> Acesso em: 19 nov. 2021.
- ANDRUETTO, M. T. **A leitura, outra revolução**. Tradução Newton Cunha. São Paulo: Edições Sesc, 2017.
- ANDRUETTO, M. T. **Por uma literatura sem adjetivos**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- ANTÔNIO, S.; TAVARES, K. **O voo dos que ensinam e aprendem**: uma escuta poética. Cachoeira Paulista, SP: Editora Passarinho, 2020.
- ARENA, D. B. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: SOUZA, R. J. et al. (Org.). **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2010. p. 13-44.
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LCT, 2006.
- AZEVEDO, R. Livros para crianças e literatura infantil: convergência e dissonâncias. In: **Revista Signo**, Lajeado, v. 20, n. 1, p. 92-102, dez. 1999. Disponível em: <https://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Livros-para-criancas-e-literatura-infantil.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2023.
- AZEVEDO, R. Formação de leitores e razões para a literatura. In: SOUZA, R. J. (Org.). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004, p.37-47.
- BAJARD, E. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.
- BALÇA, Â. M. F. M. P.; AZEVEDO, F. J.F.; BARROS, L.M.F.R. A formação de crianças

leitoras: a família como mediadora de leitura. **Revista Educação Pública**. Cuiabá, v. 26, n. 63, p. 713-727, set./dez. 2017.

BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. Tradução de Alexandre Morales. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito de leitura**. 4 ed. Tradução Otávio Mendes Cajado. São Paulo: Ática, 1988.

BAPTISTA, M. C.; PETROVITCH, C.; AMARAL, M. P. L. Livros de literatura para a primeira infância: questão da qualidade. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 2021, vol. 1. núm. 8, p. 10-23. Disponível em: <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss8/2/>  
Acesso em: 6 abr. 2022.

BARBOSA, M. C. **Práticas cotidianas na educação infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para a construção de orientações curriculares para educação infantil. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2009 (relatório técnico).

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARBOSA, M. C. S. Trabalhando com projetos pedagógicos. *In*: REDIN, M. M. et al **Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 39-61.

BARBOSA, M. C. S; HORN, M.G.S. Organização do espaço e do tempo na escolainfantil. *In*: CRADY, C; KAERCHER, G. E. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2021.

BECKER, C.D. História da literatura infantil brasileira. *In*: SARAIVA, J.A. (org.). **Literatura e alfabetização**: do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 35-42.

BETTEHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. **Manual de Educação Infantil**: de 0 a 3 anos. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BONIN, I. T.; SILVEIRA, R.M.H. O humor na literatura infantil: um estudo sobre leitura e apropriação de recursos humorísticos por crianças dos anos iniciais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n. 3, 869-890, set./dez. 2012.

BORBA, A.M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. p.33-44. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R.; (Orgs.). **Ensino Fundamental de nove anos**: orientação para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2.ed. Brasília: DF: Ministério da Educação, 2007.

BORBA, A. M.; GOULART, C. As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R.; (Orgs.). **Ensino Fundamental de nove anos**: orientação para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2.ed. Brasília: DF: Ministério da Educação, 2007. p. 47-56.

BORDINI, M.G.; AGUIAR, V.T. **Literatura**: a formação do leitor: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 01**, de 10 de março de 2011. Fixa normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN12011.pdf?query=Brasil](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN12011.pdf?query=Brasil). Acesso em: 12 abr. 2022.

BRASIL. Ofício Circular nº 2, de 24 de fevereiro de 2021. Brasília. Disponível em: [http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio\\_Circular\\_2\\_24fev2021.pdf](http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf). Acesso em: 27 abr. 2022.

BRASIL. **Conta pra mim**: Guia de Literacia Familiar. Brasília: MEC, SEALF, 2019. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/conta-pra-mim-literacia.pdf>. Acesso em: 17 set. 2020.

BRASIL. MEC. Secretaria de Alfabetização. PNA: **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 3ª versão. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Bebês como leitores e autores**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC / SEB, 2016.

BRASIL. Resolução n. 510, de 07 de abril de 2016. Ética na Pesquisa na área de Ciências Humanas e Sociais. Brasília: CNS, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5/2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 dez de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças**. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil**. Brasília, 2006.

BRASIL. Lei nº 11.274/2006, de 6 fev. 2006. **Altera a redação dos artigos. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 dez. 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 7 fev. 2006.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei n. 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. **Lei nº 8.069/90**. Brasília: MEC, 1990.

BRITTO, L. P. L. Letramento e Alfabetização: implicações para a Educação Infantil. *In*: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (org.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. São Paulo: Autores Associados, 2012, p. 3-19.

BRITTO, L. P.L. 1 vídeo (79 min). Não Conta Pra Mim: uma discussão sobre o Programa “Conta pra Mim” do Governo Federal. Publicado pelo Canal Lelit Ufopa, 2020. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=90qYNO6MG30>. Acesso em: 21 mai. 2021.

BRITTO, Luiz Percival L. Ler com crianças. **Revista Exitus**. Santarém/PA, vol. 8, nº 3, p. 17 - 31, set/dez 2018.

BUJES, M. I. E. Escola Infantil: Pra que te Quero? *In*: CREIDY, C.; KAECHER, G. E. (orgs.). **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 13-22.

BURLAMAQUE, F. V. Os primeiros passos na constituição de leitores autônomos: a formação do professor. *In*: TURCHI, M. Z.; SILVA, V. M. T. (Orgs.). **Leitor formado, leitor em formação: leitura literária em questão**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006. p. 79-91.

BURLAMAQUE, F. V.; MARTINS, K. C. C.; ARAÚJO, M. S. A. A leitura de imagem na formação do leitor. *In*: SOUZA, R.J.; FERBA, B.L.T. (Org.). **Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011. p. 75-95.

BUSSATO, C. Contar e Encantar: pequenos segredos da narrativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BUSS-SIMÃO, M. Assentimento no decurso da observação participante nas pesquisas com crianças: acionando o ‘radar ético’. *In* CARVALHO, R. S. (Org.). Percursos investigativos em pesquisas com (sobre/para) crianças na Educação Infantil. Porto Alegre: Cirkula, 2022. p. 57-84.

CADEMARTORI, L. **O Professor e a literatura**: para pequenos, médios e grandes. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b.

CADEMARTORI, L. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 2010.

CAMPELLO, B. S. A biblioteca escolar: temas para prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças. 6. ed. Brasília: MEC/SEB, 2009.

CAMPOS, M.M. Por que ouvir as crianças? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, S.H.V. (org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008, p. 35-42.

CANCIAN, V.A.; FERREIRA, I. M. S. (Org.). **Unidades de Educação Infantil nas Universidades Federais**: os caminhos percorridos. Goiânia: FUNAPE, 2009.

CANDIDO, A. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

CARVALHO, M.C. Escola, biblioteca e leitura. In: CAMPELO, B.S. et al. A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 21-23.

CARVALHO, A.C.; BAROUKH, J.A. **Ler antes de saber ler: oito mitos escolares sobre a leitura literária**. São Paulo: Panda Books, 2018.

CARVALHO, R. S. **A invenção do Pedagogo generalista**: problematizando o discurso implicados no governmentamento de professores em formação. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. p. 302.

CARVALHO, R. S.; SANTOS, N. S.; MACHADO, S. Pauta ético-metodológica em discussões sobre pesquisa com (sobre/para) crianças na Educação Infantil. In: CARVALHO, R. S. (Org.). Percursos investigativos em pesquisas com (sobre/para) crianças na Educação Infantil. Porto Alegre: Cirkula, 2022. p. 25-56.

CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Educação & Sociedade**. Campinas, v 03, n 80, p. 326-345, set. 2002. Disponível em:  
[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos\\_de\\_comunicacao/EDS/VOL23\\_N80/EDS\\_ARTIGO23N80\\_15.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/EDS/VOL23_N80/EDS_ARTIGO23N80_15.pdf). Acesso em: 05 jan. 2012.

CHARTIER, Roger. A aventura do livro: Do leitor ao navegador. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CÔCO, V.; VIEIRA, M.N.A.; GEINSEN, K.F. Docência na Educação Infantil: desafios e perspectivas da formação inicial em Pedagogia. **Momento- Diálogos em Educação**. v. 28,

n.1, p.417-435. jan/abril. 2019. Disponível em:

<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8056>. Acesso em: 10 jan. 2023.

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

COELHO, N. N. **Literatura, arte, conhecimento e vida**. São Paulo: Peirópolis, 2000b.

COLOMER, T. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017.

COLOMER, Tereza. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução Laura Sandroni, São Paulo: Global, 2007.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSINO, P. F. Literatura na Educação Infantil: possibilidades e ampliações. In: PAIVA, A; MACIEL, F; COSSON, R. (Org.). **Coleção explorando o ensino**, v. 20. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 183-204.

CORSINO, P. **Introdução**. In: CORSINO, P. (Org.). Educação Infantil: cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 3-13.

CORSINO, P. Infância e linguagem na obra de Bartolomeu Campos de Queirós: Questões para a Educação Infantil. In: KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M.C. (orgs.). **Educação Infantil: Formação e Responsabilidade**. Campinas, SP: Papyrus, 2013, p. 151-168.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

COSTA, M. M. da. **Metodologia do ensino da literatura infantil**. Curitiba: Ibplex, 2007.

CRESWELL, J. **Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches**. 4. ed. Los Angeles, USA: Sage Publications, 2014.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação infantil da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed. 2003.

DALVI, M.A.; QUADROS, M.C.; SILVA, K. A. A.M. A leitura em voz alta na Educação Infantil: o que e como ler. In:GIROTTO, C.G.G.S.; SOUZA, R. J. (Orgs.). **Literatura e Educação Infantil: para ler, contar e encantar**. vol 2 Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016, p. 29-64.

DEBUS, E. **Festaria de brincança: a leitura literária na Educação Infantil**. São Paulo: Paulus, 2006.

DELGADO, A.C.C.; MÜLLER, F. Sociologia da Infância: pesquisa com crianças. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 351-360, Maio/Ago. 2005.

DORNELLES, L. V. BUJES, M. I. E. Alguns modos de significar a infância. In: DORNELLES, L. V. BUJES, M. I. E. (Org.). **Educação e Infância da era da informação**. Porto Alegre: Mediação 2012, p. 11-28.

DOWBOR, F. F. **Quem educa marca o corpo do outro**. São Paulo: Cortez, 2008.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FARIA, V. L. B. Memórias de leitura e educação infantil. In: SOUZA, R. J. (Org.). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004, p. 49-59.

FARIAS, F. R.; BRITTO, L. P. L.; SANTOS, Z.H. A biblioteca e a construção do trabalho educativo na escola. *Revista Tempos e Espaços em Educação*. v.13, n. 32, e-13464, jan./dez.2020. p.1-15. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/13464>. Acesso em: 24 mar. 2023.

FERNANDES, N. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, n. 66, p.750-779, jul./set, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216639>. Acesso em: 22 fev. 2022.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FRANCO, M. L. P. B. Análise de conteúdo. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados, 6ª edição, 1984.

FRIEDMANN, A. **A vez e a voz das crianças**: escutas antropológicas e poéticas. São Paulo: Panda Books, 2020.

FURTADO, T. F. **Espaços e tempos coletivos de leitura literária na educação infantil da rede municipal de Florianópolis (SC)**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. p. 151.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª ed. São Paulo, Atlas, 2002.

GIROTTO, C. G. S.; SOUZA, R. J. Práticas de leitura na infância: desatando os nós de da formação de ouvintes e leitores. In: GIROTTO, C. G. S.; SOUZA, R. J (Org.). **Literatura e educação infantil**: para ler, contar e encantar. v. 1. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2016. p. 11-38.

GIROTTO, C. G. S.; SOUZA, R. J. A hora do Conto na biblioteca escolar: o diálogo entre a leitura literária e outras linguagens. In: SOUZA, R. J. (Org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas**: o mediador em formação. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009. p. 19-47.

GOBBI, M. A.; PINAZZA, M. A. Linguagens infantis: formação de professores, imaginação e fantasia. In: GOBBI, M. A.; PINAZZA, M. A. (Orgs.). **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 21-44.

GOLDIN, D. **Os dias e os livros**: divagações sobre a hospitalidade da leitura. Tradução Carmem Cacciacarro. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

GREGORIN FILHO, J. N. **Múltiplas linguagens na formação de leitores**. São Paulo: Melhoramentos, 2010.

HILA, C. V. D. Ressignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais. *In*: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. São Carlos: Editora Claraluz, 2009, p. 151-194.

HUNT, P. **Crítica, teoria e literatura infantil**. Tradução Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

JOBIM E SOUZA, S. J. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. 112 ed. Campinas: Papirus Editora, 2008.

JOSÉ, E. **Literatura infantil**: ler, contar e encantar crianças. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KAERCHER, G. E. P. S. E por falar em literatura... *In*: CRAID, C. M.; KAERCHER, G. E. P. S. E (Org.). **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 81-88.

KLEIMAN, A. B. Introdução: o que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 2001.

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. *In*: BAZÍLIO, L.C.; KRAMER, S. Infância, educação e direitos humanos. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 93-118.

KUHLMANN JÚNIOR, M. Educação Infantil e Currículo. *In*: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S.(orgs.). **Educação Infantil Pós- LDB**: rumos e desafios. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 51-65.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura Infantil Brasileira**: histórias e histórias. 6 ed. São Paulo: Ática, 2007.

LEITE, M. I. Espaços de narrativa: onde eu e o outro marcam encontro. *In*: CRUZ, S.H.V. (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 118-140.

LIMA, A. M. B. **Estratégias de leitura para letramento literário com livros infantis na pandemia: a família como mediadora**. Dissertação (mestrado profissional). 128f. Centro Universitário Vale do Cricaré, São Mateus- ES, Novo Hamburgo-RS, 2022.

LIMA, M. B. B. S.; **Leituras Pedagógicas das crianças com deficiência em Creches e Pré-escolas de Campina Grande-PB**. Dissertação de Mestrado. 127f. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

LIMA, M. B. B. S.; TAVARES, M. programa conta pra mim: análise das concepções de leitura e literatura no Guia de Literacia familiar. *In*: Tavares, M.; Filho, R. B. C.; Silva,

R.C.A.; Nascimento, A.N. (Orgs.). **Caderno de Resumos** do XII Seminário Nacional sobre Ensino de Língua Materna, Estrangeira e de Literaturas (SELIMEL), Campina Grande, PB, 2021. (recurso eletrônico). p. 183.

MACÊDO, L. C. **Práticas de cuidado e educação da criança de 0 a 2 anos na creche: novos olhares.** Dissertação de Mestrado. 179f. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2005.

MACEDO, R. M. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos**, v. 34, n. 73, p.262-280, maio/ago. 2021.

MACÊDO, R. R. **A garantia do direito à Educação Infantil na Unidade Acadêmica de Educação Infantil/UFPG**, a partir da Resolução CNE/CEB N° 1/2011 (2011-2016). 154 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Campina Grande, 2018.

MACHADO, M. Z. V. Na Educação Infantil, versos que contam histórias. In: BRASIL. **PNBE na escola: literatura fora da caixa – Guia 1 Educação Infantil.** Brasília: Ministério da Educação, 2014, p. 19-30.

MARCONI, M. de A.; LAKARTOS, E. M. Fundamentos de metodologia científica. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, M. H. **O que é leitura.** 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MELLI, G. C. S. **Letramento literário: caminhos e desafios para a formação de pais leitores.** Dissertação de Mestrado. 164f. Universidade de Taubaté, Taubaté-SP, 2012.

MELLO, S. A. Leitura e literatura na infância. In: GIROTTO, C. G. S.; SOUZA, R. J. (Org.). **Literatura e educação infantil: livros, imagens e práticas de leitura.** v. 1. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 39-56.

MELLO, S. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan. /jun. 2007, p. 83-104.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: Hucitec, 2006.

MINAYO, M. C. S. (org.) et al. Pesquisa Social – Teoria, método e criatividade. 27 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MORTATTI, M. R. L. A “Política Nacional de Alfabetização” (Brasil, 2019): uma “guinada” (ideo) metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf**, Belo Horizonte, MG, v.1, n.10 (Edição Especial), p.26-31, jul./dez. 2019.

NUNES, M. F.; KRAMER, S. Educação Infantil e expansão da escolaridade obrigatória: Questões para a Política, a Formação e a Pesquisa. In: KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M.C. (Orgs.). **Educação Infantil: Formação e Responsabilidade.** Campinas, SP: Papyrus, 2013, p. 31-47.

NUNES, M. F. R. Educação infantil: instituições, funções e propostas. In: CORSINO, P.

(Org.). Educação infantil: cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 33-47.

NUNES, M.A.; LIRA, A. C. M.; GEHRKE, M. A biblioteca escolar e as crianças: novos conceitos, velhos desafios. **Acta Scientiarum**. v.43, jan/de 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/47845>. Acesso em: 20 abr. 2023.

OLIVEIRA, M.G. **A relação entre a família e a creche pública no cuidado e na educação das crianças**. Tese (doutorado em Educação). 218f. Universidade Estadual de Campinas, 2011.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos São Paulo: Biruta, 2011.

OLIVEIRA, Z. R. de. **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

OSTETTO, L. E. Ainda temos o céu! Arte, infância e Educação Infantil. In: CAMPOS, K.P.B; OLIVEIRA, M.G.; BOITO, C. **Infância, arte e produção cultural**. Estância Velha: Z Multi Editora, 2021. p. 33-50.

PAIVA, A. Livros infantis: critérios de seleção – as contribuições do PNBE. In: BRASIL. **Livros infantis**: acervos, espaços e mediações. Brasília, 2016, p. 13-50.

PAIVA, A. A trama do acervo: a literatura nas bibliotecas escolares pela via do Programa Nacional de Biblioteca da Escola. In: SOUZA, R. J. (Org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas**: o mediador em formação. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009. p. 137-155.

PAIVA, A.P.M.; Professor criador: fabricando livros para a sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

PALO, M. J.; OLIVEIRA, M. R. D.; **Literatura infantil**: voz de criança. São Paulo: Ática, 2006.

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

PARREIRAS, N. **Do ventre ao colo, do som a literatura**: livros para bebês e crianças. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; ROSING, T. M. K. (Org.). **Escola e leitura**: velhas crises, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 61-78.

PENNAC, D. **Como um romance**. Tradução de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PERROTI, E. **Confinamento cultural, infância e leitura**. São Paulo: Sumus, 1990.

PERROTI, E. A criança e a produção cultural: apontamentos sobre o lugar da criança na cultura. In: ZILBERMAN, R. (Org.). A produção cultural para a criança. Porto Alegre:

Mercado Aberto, 1984. p. 9-27.

PETIT, M. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Tradução Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009.

PETIT, M. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**. Tradução de Cecília Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

PIMENTEL, G.; BERNARDES, L.; SANTANA, M. Biblioteca escolar. Brasília: Universidade de Brasília, 2007. Disponível em: [/http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/biblio\\_esc.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/biblio_esc.pdf). Acesso em: 9 mar. 2023.

QUEIRÓS, B. C. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

QUEIRÓS, B. C. **Entrevista** concedida a Maria Carolina Trevisan. (Vídeo). 2009. Disponível em: [www.youtube.com/watch?v=6vVfeTrSYM8](http://www.youtube.com/watch?v=6vVfeTrSYM8). Acesso em: 23 ago. 2022.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/M9Z53gKXbYnTcQVvk9wZS3Pf/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 02 ago. 2022.

RAMALHETE, M. P. O retrocesso empurra a porta: a literatura infantil e o Programa Conta pra Mim. **Caderno de Letras**, Pelotas, v. 38, set./dez. 2020. p. 151-167.

RAMOS, G. **A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Conversas com o Professor; 2).

RAUPP, M. D. Creches nas universidades federais: questões, dilemas e perspectivas. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 86, p. 197-217, abril 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/FjYLYkRgLGmnWY3CsGJw6gR/#>. Acesso em: 20 mai. 2022.

REYES, Y. **Ler e brincar, tecer e cantar: literatura, escrita e educação**. Tradução: Rodrigo Petronio. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

REYES, Y. Mediadores de leitura. In: FRADE, I.C.A.S.; VAL, M.G.C.; BREGUNCI, M.G.C. (Orgs.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/>. Acesso em: 10 fev. 2023.

REYES, Y. **A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância**. São Paulo: Global, 2010.

REZENDE, N. L. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, M.A.; REZENDE, N.L.; FALEIROS-JOVER, R. (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-112.

RICHARDSON, Roberto Jarry (Org.). **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

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

ROCHA, E. A. C. Crianças e infâncias: uma categoria social em debate. **Zero-a-seis**. Santa Catarina, v.6 n.9. jan/jun. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/10152>. Acesso em: 02 ago. 2022.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectiva de uma consolidação de uma pedagogia. Tese (doutorado em Educação). 291f. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 1998.

ROCHA, E. A. C. Educação e infância: trajetórias de pesquisa e implicações pedagógicas. In: ROCHA, E.A.C.; KRAMER, S. (orgs.). **Educação Infantil**: enfoques em diálogos. 3 ed. Campinas, SP: Papirus, 2011. p. 367-384.

ROCHA, E. A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, S.H.V. (org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008, p. 43-51.

ROSA, S. Entre textos e afetos: formando leitores dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

SAKS, F. C. **Busca booleana**: Teoria e prática. Monografia. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2005. p. 61.

SAMBRAMO, T. M. Relação Instituição de Educação Infantil e Família: um sonho acalentado, um vínculo necessário. In: ANGONTTI, M. (Org.). **Educação Infantil**: para quê, para quem e por quê? Campinas- SP: Alínea, 2006. p. 139-155.

SAMBRAMO, T. M. (Con)vivendo com Crianças e suas Famílias: desafios para o educador? In: ANGONTTI, M. (Org.). **Educação Infantil**: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento. Campinas, SP: Alínea, 2009, p. 51-66.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (Org.). **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Martin, 2007, p. 25-49.

SARMENTO, M.J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M.J.; CERISARA, A.B. (Org.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

SARMENTO, M.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Coord.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, 1997, p. 31-73.

SARMENTO, T. A criança entre-lugares: na família e na escola. In: FILHO, A.J.M.; DORNELLES, L.V. (Orgs.). **Lugar da criança na escola e na família**: a participação e o protagonismo infantil. Porto Alegre: Mediação, 2018. p.47-70.

SCRAMINGNON, G. A pesquisa também é das crianças: o retorno ao campo como resposta

responsável. In: KRAMER, S.; (et al.). **Ética**: Pesquisa e práticas com crianças na Educação Infantil. Campinas, SP: Papyrus, 2019. p. 61.

SILVA, L.L.M.; FERREIRA, N. S.A.; SCORSI, R. A. Formar leitores: desafios da sala de aula e da biblioteca escolar. In: SOUZA, Renata J. (Org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas**: o mediador em formação. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009. p. 49-67.

SILVA, M. D. S. **Trilha da leitura: uma perspectiva de interação casa/escola em tempos de pandemia**. Dissertação (mestrado). Universidade Católica de Pernambuco, Fortaleza- CE, 2022. p. 97.

SILVA, R. J. **Biblioteca Escolar e a formação de leitores**: o papel do mediador de leitura. EDUEL, 2009.

SILVA, R. J. Biblioteca escolar: organização e funcionamento. In: SOUZA, R. J. (Org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas**: o mediador em formação. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009. p. 115-135.

SILVA, I. O. A creche e as famílias: o estabelecimento da confiança das mães na Instituição de Educação Infantil. In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 53, p. 253-272, jul./set. 2014. Editora UFPR.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A.A.M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 17-48.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na cibercultura. Educ. Soc., vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SOUZA, R. J.; MARTINS NETO, I.A.; GIROTTO, C.G.G.S. Caminhos para o ensino da literatura literária na Educação Infantil. In: GIROTTO, C. G. S.; SOUZA, R. J. (Org.). **Literatura e Educação Infantil**: para ler, contar e encantar. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016. p. 195-215.

SOUZA, R.J.; GIROTTO, C.G.G.S. Era uma vez... Uma caixa de histórias: prosa no acervo do PNBE 2014. In: BRASIL. **PNBE na escola**: literatura fora da caixa – Guia 1 Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação, 2014, p. 31-44.

TEBET, G. G. C.; A pesquisa com crianças e pesquisa da própria prática: abordagens metodológicas, aspectos éticos e outras discussões. In: SANTOS, M. W.; TOMAZZETTI, C. M. (Orgs.). **Educação Infantil, docência e formação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 271-289.

TOLENTINO, J. M. A. Notas sobre a edição de livros impossíveis. In: FEDATTO, C. P., FARIAS, F.; DAHER, J. (Orgs.). Primeiras leituras: arte e cultura na primeira infância. Belo Horizonte: Ed. das Organizadoras, 2022. p. 53-67.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2009.

TURCHI, M. Z. Espaços da crítica da literatura infantil e juvenil. In. TURCHI, M. Z.; SILVA, V. M. T. (Orgs.). **Leitor formado, leitor em formação: a leitura literária em questão.** São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006. p. 25-33.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. Conselho Universitário. Colegiado Pleno. **Resolução nº 03, de 2 de setembro de 2024.** Altera o nome da Unidade Acadêmica de Educação Infantil do Centro de Humanidades para Unidade Acadêmica de Educação Básica – Colégio de Aplicação, da Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande: UFCG, 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. Unidade Acadêmica de Educação Infantil. **Projeto Pedagógico.** Campina Grande, 2023. 26 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. Colegiado Pleno do Conselho Universitário. **Resolução nº 1/2013.** Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmninnibpcajpcglefindmkaj/http://www.ufcg.edu.br/~costa/resolucoes/res\\_12012013.pdf](chrome-extension://efaidnbmninnibpcajpcglefindmkaj/http://www.ufcg.edu.br/~costa/resolucoes/res_12012013.pdf). Acesso em: 14 abr. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. Unidade Acadêmica de Educação Infantil. **Regimento Interno.** Campina Grande, 2021. 12 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. Unidade de Educação Infantil. **Regimento Interno da UEI.** Campina Grande, 2012. 12 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. Unidade de Educação Infantil. **Relatório Anual de Atividades.** Campina Grande, 2005. 41 p.

VALIENGO, A.; SOUZA, S. P. O mundo do faz de conta e os livros: a criança de 3 a 6 anos. In: GIROTTO, C. G. S.; SOUZA, R. J. (Org.). **Literatura e educação infantil: livros, imagens e práticas de leitura.** v. 1. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 103-130.

VARGAS, V. A.; PEREIRA, V. A.; MOTTA, M. R. A. Reflexões sobre as Rodas de Conversa na Educação Infantil. **Zero-a-seis.** Florianópolis, v.18 n.33 p.122-143. jan/jun. 2016.

VETTORELLO, S. **Pais em ação! Práticas de literacia familiar à luz do letramento emergente: uma proposta de oficinas de ensino para pais de crianças bem pequenas (1 a 3 anos).** Dissertação (mestrado profissional). 144f. Universidade de Feevale, Novo Hamburgo-RS, 2020.

VIGOSTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOSTSKI, L. S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** Tradução Maria da Pena Villalobos. - 11a edição - São Paulo: Ícone, 2010. p. 103-117.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Tradução Zoia Prestes e Elisabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

ZIMMERMANN, A. As ilustrações de livros infantis: o ilustrador, a criança e a cultura. 2008. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

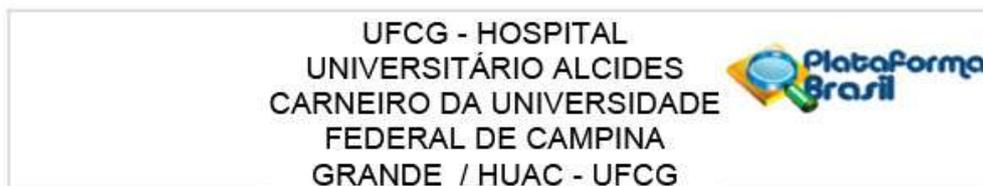
ZILBERMAN, R. A Literatura Infantil na escola. 11 ed. São Paulo: Globo, 2003.

ZILBERMAN, R. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, R.; ROSING, T. M. K. (Org.). **Escola e leitura**: velhas crises, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 17-39.

YIN, R.K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução Daniel Grassi - 2.ed. -Porto Alegre: Bookman, 2001.

## ANEXO A - Parecer consubstanciado do CEP



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NA UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA UFCG: REPERCUSSÕES NO CONTEXTO FAMILIAR DE CRIANÇAS EGRESSAS

**Pesquisador:** Maria Betania Barbosa da Silva Lima

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 59095222.0.0000.5182

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 5.492.924

**Apresentação do Projeto:**

A pesquisa, que é uma tese de doutorado em desenvolvimento, visa a analisar "a repercussão das práticas de leitura literária desenvolvidas pela Unidade Acadêmica de Educação Infantil da UFCG nas vivências com o literário no âmbito familiar de crianças egressas".

A pesquisa é "um estudo exploratório e descritivo do tipo estudo de caso, pois busca descrever fatos e fenômenos de uma determinada realidade. O campo de realização da pesquisa será a Unidade Acadêmica de Educação Infantil – UAEI, da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG".

**Objetivo da Pesquisa:**

GERAL

Investigar a repercussão das práticas de leitura literária desenvolvidas pela Unidade Acadêmica de Educação Infantil da UFCG nas vivências com o literário no âmbito familiar de crianças egressas.

ESPECÍFICOS

a) Identificar as práticas desenvolvidas pela UAEI para fomentar a formação do leitor literário e

<b>Endereço:</b> CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.			
<b>Bairro:</b> São José		<b>CEP:</b> 58.107-870	
<b>UF:</b> PB	<b>Município:</b> CAMPINA GRANDE		
<b>Telefone:</b> (83)2101-5545	<b>Fax:</b> (83)2101-5523	<b>E-mail:</b> cep@huac.ufcg.edu.br	

UFCG - HOSPITAL  
UNIVERSITÁRIO ALCIDES  
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE CAMPINA  
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 5.492.924

como a instituição envolve as famílias nessas práticas;

b) Averiguar como as famílias percebem as práticas de fomento à leitura literária desenvolvidas pela UAEI e o

envolvimento das crianças nelas;

c) Conhecer como as famílias avaliam a sua participação na formação da criança para a leitura de literatura infantil

e a influência das propostas da instituição nesse processo;

d) Identificar se as crianças egressas e suas famílias continuam vivenciando as práticas de leitura de literatura infantil no contexto familiar e quais são essas práticas

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Para a pesquisadora, pode "ocorrer algum tipo de constrangimento, de modo que o participante desista de colaborar com a pesquisa".

A fim de minimizar tais riscos, a pesquisadora informa que o participante "poderá optar por não querer mais participar da pesquisa e seus nomes serão retirados da pesquisa"

Benefícios:

A responsável informa também que a "pesquisa também pode trazer benefícios como contribuir para melhor compreensão acerca das práticas de leitura desenvolvidas pela UAEI e as repercussões dessas práticas na vida das crianças após a saída delas da instituição".

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de um projeto de doutorado em andamento, o qual investiga "a repercussão das práticas de leitura literária

desenvolvidas pela Unidade Acadêmica de Educação Infantil da UFCG nas vivências com o literário no âmbito familiar de crianças egressas".

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os documentos apresentados foram:

- Projeto completo

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.  
Bairro: São José CEP: 58.107-870  
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE  
Telefone: (83)2101-5545 Fax: (83)2101-5523 E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

**UFCG - HOSPITAL  
UNIVERSITÁRIO ALCIDES  
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE CAMPINA  
GRANDE / HUAC - UFCG**



Continuação do Parecer: 5.492.924

- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
- Cronograma
- Orçamento
- Termo de compromisso dos pesquisadores
- Folha de Rosto
- Instrumento de coleta de dados (anexo ao projeto)

**Recomendações:**

Uma nova revisão de língua é sempre necessária. Também recomendo que substitua "colaborador da pesquisa" por "participante da pesquisa".

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Considerando-se que a proposta está dentro do recomendado, avalio tal projeto, portanto, como aprovado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1928800.pdf	30/05/2022 12:23:23		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetodepesquisa.pdf	30/05/2022 12:13:30	Maria Betania Barbosa da Silva Lima	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	t_c_l_e_pais.pdf	30/05/2022 12:13:17	Maria Betania Barbosa da Silva Lima	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	t_c_l_e.pdf	30/05/2022 12:13:08	Maria Betania Barbosa da Silva Lima	Aceito
TCLE / Termos de	assentimento.pdf	30/05/2022	Maria Betania	Aceito

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.  
 Bairro: São José CEP: 58.107-870  
 UF: PB Município: CAMPINA GRANDE  
 Telefone: (83)2101-5545 Fax: (83)2101-5523 E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL  
UNIVERSITÁRIO ALCIDES  
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE CAMPINA  
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 5.492.924

Assentimento / Justificativa de Ausência	assentimento.pdf	12:12:42	Barbosa da Silva Lima	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	10/05/2022 15:54:53	Maria Betania Barbosa da Silva Lima	Aceito
Declaração de concordância	Termo_Anuencia.pdf	10/05/2022 15:54:32	Maria Betania Barbosa da Silva Lima	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_pesquisador.pdf	10/05/2022 15:53:00	Maria Betania Barbosa da Silva Lima	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	10/05/2022 15:52:04	Maria Betania Barbosa da Silva Lima	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	10/05/2022 15:31:32	Maria Betania Barbosa da Silva Lima	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CAMPINA GRANDE, 27 de Junho de 2022

\_\_\_\_\_  
**Assinado por:**  
**Andréia Oliveira Barros Sousa**  
**(Coordenador(a))**

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.  
Bairro: São José CEP: 58.107-870  
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE  
Telefone: (83)2101-5545 Fax: (83)2101-5523 E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO**  
**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS LITERÁRIOS**



#### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

Este termo tem por objetivo obter o assentimento livre e esclarecido de crianças que concordem em participar da pesquisa intitulada “Práticas de leitura literária na Unidade Acadêmica de Educação Infantil da UFCG: repercussões no contexto familiar de crianças egressas”. O assentimento informado pela criança não substitui a necessidade de consentimento informado dos pais e/ou responsáveis.

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa: **PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NA UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA UFCG: REPERCUSSÕES NO CONTEXTO FAMILIAR DE CRIANÇAS EGRESSAS**, desenvolvida pela professora Maria Betania Barbosa da Silva Lima, aluna do Programa de Pós-Graduação Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande-PB. Seus pais e/ou responsáveis permitiram que você participasse deste estudo.

Com essa pesquisa queremos investigar a percepção de famílias de crianças egressas da Unidade Acadêmica de Educação Infantil da UFCG acerca das práticas de leitura literária desenvolvidas pela instituição e a repercussão dessas práticas sobre a atual relação dessas crianças com o livro, a leitura e os textos literários. Nossa intenção é contribuir com professores e pesquisadores que se preocupam com a formação do leitor literário desde a Educação Infantil e, também, para que familiares possam entender sua importância na formação dos filhos. A participação na pesquisa envolve **riscos**, como, por exemplo, ocorrer algum tipo de constrangimento, de modo que o participante desista de colaborar com a pesquisa. Caso aconteça algo, nesse sentido, você poderá nos procurar pelo telefone que está informado no final desse texto, para que de maneira respeitosa possamos lhe retirar do processo de pesquisa. Há também coisas boas que podem acontecer, que são os **benefícios** como o de contribuir para termos uma melhor compreensão acerca das práticas de leitura desenvolvidas pela UAEI e as repercussões dessas práticas na vida das crianças após a saída delas da instituição, bem como o quanto o fomento a leitura literária desde a Educação Infantil e a participação das famílias podem fazer diferença na relação das crianças com o livro, a leitura e os textos literários.

Salientamos que ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados em um texto acadêmico científico, mas sem identificar as crianças que participaram.

Se você ou o responsável por você tiver dúvidas com relação ao estudo, direitos do participante, ou riscos relacionados ao estudo, você deve contatar a responsável por esta pesquisa, Maria Betania Barbosa da Silva Lima, aluna do Programa de Pós-Graduação

Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campinha Grande-PB, pelo telefone: (83)98726-1386.

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais.

### CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu \_\_\_\_\_, menor, aceito participar da pesquisa: **PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NA UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA UFCG: REPERCUSSÕES NO CONTEXTO FAMILIAR DE CRIANÇAS EGRESSAS**

Compreendi as coisas ruins e boas que podem acontecer. Compreendi que posso concordar em participar, mas também, a qualquer momento, posso desistir e ninguém ficará com raiva de mim. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e concordo em participar da pesquisa.

*Campina Grande-PB, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.*

\_\_\_\_\_  
*Assinatura do Pesquisador*

\_\_\_\_\_  
*Assinatura do participante/menor*



APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – para os responsáveis das crianças egressas participantes



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS LITERÁRIOS



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
(PARA OS RESPONSÁVEIS DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES)

PEQUISA: PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NA UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA UFCG: REPERCUSSÕES NO CONTEXTO FAMILIAR DE CRIANÇAS EGRESSAS

Você está sendo convidado (a) a autorizar sua criança para participar da pesquisa acima nomeada. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos desenvolvendo. A colaboração das crianças nesse estudo será de muita importância para nós, mas caso ela queira desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo para ela.

Eu \_\_\_\_\_ responsável por \_\_\_\_\_ menor, estou sendo consultado sobre a participação da minha criança na pesquisa PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NA UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA UFCG: REPERCUSSÕES NO CONTEXTO FAMILIAR DE CRIANÇAS EGRESSAS

Com essa pesquisa queremos investigar a repercussão das práticas de leitura literária desenvolvidas pela Unidade Acadêmica de Educação Infantil da UFCG nas vivências com a literatura infantil no âmbito familiar de crianças egressas. Nossa intenção é contribuir com professores e pesquisadores que se preocupam com a formação do leitor literário desde a Educação Infantil e, também, para que familiares possam entender sua importância na formação dos filhos.

A participação na pesquisa envolve **riscos**, como, por exemplo, ocorrer algum tipo de constrangimento, de modo que o participante desista de colaborar com a pesquisa. Caso aconteça algo, nesse sentido, você poderá optar por não querer mais participar da pesquisa e seus nomes serão retirados da pesquisa, conforme desejem.

A pesquisa também pode trazer **benefícios** como contribuir para melhor compreensão acerca das práticas de leitura desenvolvidas pela UAEI e as repercussões dessas práticas na vida das crianças após a saída delas da instituição. Esses dados são de fundamental importância para compreendermos o quanto o fomento a leitura literária desde a Educação Infantil e a participação das famílias podem fazer diferença na relação das crianças com o livro, a leitura e os textos literários.

Campina Grande-PB, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

Pesquisadora: Maria Betania Barbosa da Silva Lima

Assinatura do responsável pelo menor



## APÊNDICE C – Questionário diagnóstico do perfil socioeconômico das famílias



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO



Pesquisa:

Doutoranda: Maria Betania Barbosa da Silva Lima  
Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Márcia Tavares Silva

### QUESTIONÁRIO

Nome:

Idade                      Sexo: Masculino  Feminino  Outros

Cor/etnia:  Branco(a)  Pardo(a)  Negro(a)  Amarelo(a)  Indígena

Endereço:

Fone Fixo: \_\_\_\_\_ Celular: \_\_\_\_\_ E-mail: \_\_\_\_\_

1. Qual seu estado civil?  
 Solteiro(a)     Casado(a)     Separado(a) / divorciado(a) / desquitado(a)  
 Viúvo(a)     União estável
2. Qual o seu nível de escolaridade?  
 Ensino Fundamental I completo     Ensino Fundamental I incompleto  
 Ensino Fundamental II completo     Ensino Fundamental II incompleto  
 Ensino Médio completo     Ensino Médio incompleto   
 Curso Técnico     Curso Profissionalizante   
 Nível superior   
 Pós- Graduação  Especialização  Mestrado  Doutorado  Pós-Doutorado.
3. Qual a sua profissão?
4. No momento, está trabalhando? Que tipo de trabalho realiza e com qual carga horária?
5. Qual a renda mensal de sua família? Considere a renda de todos os integrantes da família, inclusive você?  Até 02 salários mínimos.  de 02 até 04 salários mínimos.  Superior a 05 salários mínimos.
6. Quem é a pessoa que mais contribui na renda familiar?  Você mesmo.  Cônjuge /Companheiro (a)  Outro familiar
7. Quantas pessoas moram em sua casa? (Incluindo você)  Duas pessoas.  Três pessoas.  Quatro pessoas.  Cinco pessoas.  Seis pessoas.  Mais de 6 pessoas.
8. Quantidade de pessoas que vivem da renda mensal familiar (incluindo você).  Uma.  Duas.  Três.  Quatro.  Cinco ou mais
9. Qual o principal meio de transporte utilizado pela família.  A pé/carona/bicicleta.  Transporte coletivo.  Transporte escolar.  Transporte próprio (carro/moto).
10. A casa em que sua família reside é:  Emprestada ou cedida.  Própria em pagamento.  Alugada:  Própria já quitada.
11. Quantos filhos você tem?  Qual a faixa etária de idade deles  0 a 2     3 a 5  
 6 a 9     10 a 14     15 a 20     mais de 21.
12. Qual tipo de instituição que seu (s) filho (s) (as) frequentam atualmente?  pública  privada.

13. Há algum tipo de lazer realizado em família? Qual (ais)
14. Você e sua família costumam ir a feiras/mostras/ apresentações culturais (Teatro, Espetáculos, Shows, Mostra Literária, etc.)? Qual (ais)

**APÊNDICE D** - Roteiro de entrevista semiestruturada para os professores



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO



Pesquisa:

Doutoranda: Maria Betania Barbosa da Silva Lima  
Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Márcia Tavares Silva

Local: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_ Hora: \_\_\_\_\_

**Perguntas preliminares:**

Nome:  
Idade:  
Qual a sua formação acadêmica?  
Fez/faz algum curso de pós-graduação? Qual?  
Há quanto tempo atua na Educação Infantil?  
Há quanto tempo está na UAEI?  
Em qual turma e turno leciona?

1. Para você, a leitura literária na Educação Infantil é importante? Por quê?
2. Considera relevante que as crianças tenham acesso aos livros de literatura infantil? Por quê?
3. Como percebe o interesse e a relação das crianças com as propostas com o livro de literatura infantil?
4. Como é realizado o trabalho com a literatura infantil em sua prática pedagógica?
5. Há momentos para refletir com as crianças sobre as leituras literárias realizadas? Como isso acontece?
6. O que você espera que as crianças aprendam quando se trata da leitura literária na Educação Infantil?
7. Quais as (im)possibilidades para desenvolver seu trabalho junto às crianças no tocante à formação para a leitura de literatura?
8. Você já participou de algum curso de formação que aborde sobre a literatura infantil? Fale um pouco sobre suas experiências.
9. A UAEI promove formação para os professores? Nesse contexto, há ou já houve reflexões sobre a literatura infantil?
10. Como você percebe a participação das famílias na educação das crianças? E o envolvimento delas no tocante à formação leitora?
11. Na sua visão, as famílias dão importância às práticas de fomento à leitura realizadas pela escola? Como?
12. Na sua opinião, o que as famílias esperam quando se trata da formação leitora das crianças?
13. As famílias buscam conversar com você sobre a formação leitora das crianças? De que forma?

14. Na sua percepção as propostas realizadas na UAEI podem repercutir após a saída da criança da instituição? De que forma?
15. Há algum encaminhamento, orientações por parte da escola para as famílias sobre a realização das práticas de leitura junto às crianças no contexto de casa? Se sim, qual(is)?

**APÊNDICE E** - Roteiro de entrevista semiestruturada para a Coordenadora Pedagógica



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO



Pesquisa:

Doutoranda: Maria Betania Barbosa da Silva Lima  
Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Márcia Tavares Silva

Local: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_ Hora: \_\_\_\_\_

**Perguntas preliminares:**

Nome:  
Idade:  
Qual a sua formação acadêmica?  
Fez/faz algum curso de pós-graduação? Qual?  
Há quanto tempo está na UAEI?  
Há quanto tempo desenvolve o seu trabalho como Coordenadora Pedagógica?

1. Para você, a leitura literária na Educação Infantil é importante? Por quê?
2. Considera relevante que as crianças tenham acesso aos livros de literatura infantil? Por quê?
3. Fale sobre a Proposta Pedagógica da instituição.
4. A Proposta contempla o trabalho com o literário? De que forma?
5. A UAEI promove formação para os professores? Nesse contexto, há ou já houve reflexões sobre a literatura infantil?
6. A UAEI desenvolve algum projeto de leitura? Se sim, qual (is)?
7. Existe um momento pedagógico para planejar as propostas com a leitura literária junto aos professores e responsável pela biblioteca? Como isso acontece?
8. Como avalia as condições de trabalho no tocante às práticas leitoras e às propostas desenvolvidas pelos professores e pela biblioteca?
9. Como avalia o acervo disponível em termos de quantidade e qualidade?
10. Como a coordenação pedagógica da instituição orienta e acompanha o trabalho com a literatura infantil nos grupos de referência, biblioteca e junto às famílias?
11. Como você percebe o envolvimento das famílias junto às crianças no tocante à formação leitora delas?
12. Na sua visão, as famílias dão importância às práticas de fomento à leitura realizadas pela escola? Por quê? Elas procuram a coordenação para conversar sobre a formação leitora de seus filhos?
13. Na sua opinião, o que as famílias esperam quando se trata da formação leitora das crianças?
14. Na sua percepção as propostas realizadas na UAEI podem repercutir após a saída da criança da instituição? De que forma?

15. Há algum encaminhamento, orientações por parte da escola para as famílias sobre a realização das práticas de leitura junto às crianças no contexto de casa? Se sim, qual(is)?

APÊNDICE F - Roteiro de entrevista semiestruturada para a responsável pela biblioteca

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO



Pesquisa:

Doutoranda: Maria Betania Barbosa da Silva Lima

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Márcia Tavares Silva

Local: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_ Hora: \_\_\_\_\_

**Perguntas preliminares:**

Nome:

Idade:

Qual a sua formação acadêmica?

Fez/faz algum curso de pós-graduação? Qual?

Há quanto tempo está na biblioteca e como se deu o processo de escolha para atuar nela?

Fez algum curso para atuar na biblioteca? Qual(is)?

1. Para você, a leitura literária na Educação Infantil é importante? Por quê?
2. Considera relevante que as crianças tenham acesso aos livros de literatura infantil? Por quê?
3. A UAEI promove formação para os professores? Nesse contexto, há ou já houve reflexões sobre a literatura infantil?
4. Você já participou de algum curso de formação que aborde sobre a literatura infantil? Fale um pouco sobre suas experiências.
5. Fale sobre a rotina na biblioteca.
6. Como avalia o acervo disponível em termos de quantidade e qualidade?
7. Como você avalia a importância da biblioteca para a formação das crianças da instituição como leitoras de literatura?
8. Como percebe as crianças quanto ao interesse pelas propostas com o literário desenvolvidas pela biblioteca?
9. Como se dá a participação das crianças nesse espaço?
10. Como você percebe o envolvimento das famílias junto às crianças no tocante à formação leitora delas?
11. Na sua visão, as famílias dão importância às práticas de fomento à leitura realizadas pela escola? Por quê?
12. Na sua opinião, o que as famílias esperam quando se trata da formação leitora das crianças?
13. As famílias buscam os serviços da biblioteca? Como?
14. É feito algum trabalho, por parte do setor, direcionado às famílias? Que tipo de trabalho?
15. Na sua percepção as propostas realizadas na UAEI podem repercutir após a saída da criança da instituição? De que forma?

16. Há algum encaminhamento para as famílias, por parte da biblioteca, sobre a realização das práticas de leitura junto às crianças no contexto de casa? Que encaminhamento? Como isso ocorre? Com que objetivo?

**APÊNDICE G - Roteiro de entrevista semiestruturada para as famílias de crianças egressas**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO



Pesquisa:

Doutoranda: Maria Betania Barbosa da Silva Lima  
Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Márcia Tavares Silva

Local: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Hora: \_\_\_\_\_

**Perguntas preliminares:**

Nome:

Idade:

Profissão:

Grau de escolaridade:

Grau de parentesco com o ex-aluno (a): ( ) Pai ( ) Mãe ( ) Avó ( ) Avô ( ) outros

1. O que você pensa sobre literatura infantil?
2. Acredita que a leitura de livros de literatura na Educação Infantil pode ajudar a formar a criança como leitora? Por quê?
3. Na sua opinião, o trabalho com a literatura infantil realizado na Educação Infantil pode influenciar práticas futuras de leitura pela criança? Por quê?
4. Você acha importante as práticas de fomento à leitura realizadas pela UAEI? Por quê?
5. O que você acha da biblioteca da UAEI e do trabalho desenvolvido nela?
6. Qual a sua opinião sobre o empréstimo de livros realizado pela escola?
7. Como avalia o acervo disponível em termos de quantidade e qualidade?
8. O que você acha que seu(sua) filho(a) aprendeu quando era aluno da UAEI em se tratando da leitura de livros de literatura infantil?
9. Como você vê a relação entre a família e a escola nesse processo?
10. Quando seu(sua) filho(a) estudava na UAEI, você se envolvia no cotidiano escolar dele(a)? De que maneira?
11. Como avalia as práticas de leitura dos livros tomados de empréstimo na UAEI e levados para casa pela criança? Partilhava a leitura desses livros com ela? O que recorda desses momentos?
12. Na sua opinião as ações desenvolvidas pela UAEI para envolver as famílias na formação leitora das crianças favoreceu a sua compreensão a respeito da importância dessa participação?
13. Havia algum encaminhamento, orientações por parte da escola para as famílias sobre a realização das práticas de leitura junto às crianças no contexto de casa? Se sim, qual(is)?

14. Após a saída do/a seu/sua filho/a da UAEI, você buscou ressignificar as práticas que eram vivenciadas por ele/a e envolviam leitura?
15. Para você, as práticas com a leitura literária vivenciadas por seu(sua) filho(a) quando ele(a) ainda era vinculado à UAEI, repercutiu na atual relação dele(a) com o livro, a leitura e o texto literário? Se sim, como se deu tal repercussão?
16. A sua participação no tocante à formação leitora vivenciada por seu(sua) filho(a) na UAEI, também repercutiu na atual relação dele/a com o universo literário? Se sim, como se deu tal repercussão?
17. Como você percebe seu(sua) filho(a) como leitor(a) atualmente? Ele (a) gosta de ler? Qual o tipo de leitura pelo qual ele(a) se interessa?

APÊNDICE H – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E  
ENSINO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS LITERÁRIOS



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

**Prezado (a) colaborador (a)**

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa **PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NA UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA UFCEG: REPERCUSSÕES NO CONTEXTO FAMILIAR DE CRIANÇAS EGRESSAS**. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

A

pesquisa “Práticas de leitura literária na Unidade Acadêmica de Educação Infantil da UFCEG: repercussões no contexto familiar de crianças egressas”, tem como objetivo geral investigar a repercussão das práticas de leitura literária desenvolvidas pela Unidade Acadêmica de Educação Infantil da UFCEG nas vivências com a literatura infantil no âmbito familiar de crianças egressas. Nossa intenção é contribuir com pesquisadores e professores que se preocupam com a formação do leitor literário desde a Educação Infantil e, também, para que familiares possam entender sua importância na formação dos filhos. Nesse sentido, ficaríamos felizes em contar com a sua colaboração, visto que será de extrema importância para realização desse estudo. Cabe esclarecer que as informações que serão solicitadas não objetiva testar seus conhecimentos.

**Natureza da Pesquisa**

Esta pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, do tipo estudo de caso objetiva investigar a percepção de famílias de crianças egressas da Unidade Acadêmica de Educação Infantil da UFCEG acerca da repercussão das propostas com a literatura infantil desenvolvidas pela instituição sobre a atual relação dessas crianças com a leitura, o livro e o texto literário.

**Sobre os participantes da pesquisa**

Como sujeitos participantes teremos: famílias e crianças egressas da Unidade Acadêmica de Educação Infantil da UFCEG e a comunidade escolar (professoras, coordenadora pedagógica e a responsável pela biblioteca)

**Acerca da coleta de dados**

Os dados serão coletados por meio da análise de documentos da Unidade Acadêmica de Educação Infantil (Proposta Pedagógica, Relatórios, Portfólios) um questionário que objetiva

traçar o perfil socioeconômico das famílias participantes. O mesmo será acessado, pelas famílias, via *internet* (docs.google.com) e respondido sem a presença da pesquisadora. Também faremos uso de entrevistas semiestruturada com as famílias e a comunidade escolar, por meio da *Plataforma Google Meet*. As entrevistas serão videogravadas. Com as crianças faremos um encontro na UAEI, de modo presencial, onde realizaremos uma roda de conversa. Para tanto, faremos uso da filmagem e gravação de áudio.

### **Riscos de participar da pesquisa**

Considerando que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos, a pesquisadora procurará dialogar com os colaboradores e deixará claro que eles poderão desistir da pesquisa a qualquer momento, caso sintam algum constrangimento, sem nenhum dano à sua pessoa ou a sua identidade. Ressaltamos que esta pesquisa obedece aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde.

### **Benefícios de participar da pesquisa**

Ao participar desta pesquisa, você estará contribuindo para melhor compreensão acerca das práticas de leitura desenvolvidas pela UAEI e as repercussões dessas práticas na vida das crianças após a saída delas da instituição. Esses dados são de fundamental importância para compreendermos o quanto o fomento à leitura literária desde a Educação Infantil e a participação das famílias podem fazer diferença na relação das crianças com o livro, a leitura e os textos literários.

### **DECLARO TER SIDO ESCLARECIDO SOBRE OS SEGUINTE PONTOS:**

- I- Serão utilizadas por Maria Betania Barbosa da Silva Lima, com o meu consentimento, as seguintes fontes de dados: dados do perfil socioeconômico levantado por meio do questionário; posicionamentos obtidos a partir das análises dos áudios (gravados durante a realização da entrevista); fala das crianças acerca de suas vivências com o literário no contexto da UAEI e no atual, resgatada na filmagem da roda de conversas e na gravação de voz.
- II- Os dados adquiridos no decorrer da coleta poderão ser publicados, desde que não se faça nenhum tipo de identificação pessoal;
- III- Os resultados da pesquisa serão socializados no meio acadêmico pela pesquisadora que preservará minha identificação e usará códigos para se referir aos dados que forneci. Apenas a pesquisadora e sua orientadora poderão identificar os meus dados.
- IV- É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.
- V- Minha colaboração neste estudo será de muita importância para a pesquisadora, mas se eu decidir retirar meu consentimento em qualquer fase da realização da pesquisa, eu não serei penalizado (a) ou prejudicado (a) por essa atitude;
- VI- Estou ciente que, eventualmente, se durante o preenchimento do questionário e/ou durante a entrevista poderei sentir algum tipo de constrangimento e que, caso deseje, posso desistir de participar a qualquer momento. Tenho conhecimento também que os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 do

Conselho Nacional de Saúde. Enfim, tendo sido orientado (a) quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar desta pesquisa, estando totalmente ciente de que não há valor econômico, a receber ou pagar, por minha participação.

Declaro que obtive todas as informações necessária, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto as dúvidas por mim apresentadas e que autorizo a divulgação dos dados que fornecerei, bem como atesto que recebi uma via deste termo de consentimento Livre e esclarecido.

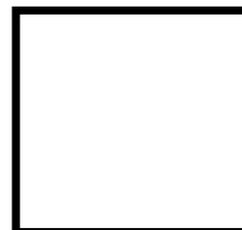
Campina Grande, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

\_\_\_\_\_  
Nome do participante

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

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

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Orientadora



Pesquisadora: Maria Betania Barbosa da Silva Lima, aluna regular do Programa de Pós-Graduação Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande-PB. Endereço: Rua José de Alencar, 871- Aptº 1001, Bela Vista. CEP: 58428-750. Campina Grande-PB. Telefone: (83)98726-1386. E-mail: [mariabetaniab@gmail.com](mailto:mariabetaniab@gmail.com)

Orientadora: Márcia Tavares Silva, professora do Programa de Pós-graduação Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande- UFCG. Endereço: Eunice Ribeiro de Araújo, 137, Centenário, CEP: 58428-150. Campina Grande-PB. Telefone: (83)98839-5608. E-mail: [marcia.tavares@ufcg.edu.br](mailto:marcia.tavares@ufcg.edu.br)

Comitê de Ética em Pesquisa, Rua: Dr. Carlos Chagas, n/s, São José. Campina Grande-PB. Telefone: (83) 2101-5545.

**APÊNDICE I - Roteiro orientador da roda de conversa com as crianças egressas**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES



UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

Pesquisa:

Doutoranda: Maria Betania Barbosa da Silva Lima  
Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Márcia Tavares Silva

Local: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Hora: \_\_\_\_\_

Número de crianças \_\_\_\_\_

**Perguntas preliminares:**

Como vocês estão se sentindo ao estar de volta à UAEI?

Sentem saudades daqui? Do que sentem saudades?

Se pudessem, ainda estariam estudando aqui? Por quê?

1. Que lembranças vocês têm da UAEI?
2. Lembram das brincadeiras?
3. E dos momentos das histórias, vocês lembram? O que vocês lembram desses momentos?
4. Na sala de referência, tínhamos muitos livros, lembram? Quais os livros/histórias de que vocês se recordam?
5. Vocês têm lembrança dos livros/ histórias de que mais gostavam? Quais? Por que vocês gostavam desses livros/histórias?
6. Alguém lembra das propostas de leitura na sala de multimídia? Do que vocês lembram?
7. E da biblioteca, quem lembra? Quais propostas eram realizadas lá?
8. Quem lembra do empréstimo de livros e de como era realizado?
9. Vocês gostavam de levar os livros para ler em casa com a família? Vocês se recordam de quem lia com/para vocês?
10. Após a saída da UAEI, vocês continuaram lendo livros de histórias? Onde: na escola, em casa ou nas duas?
11. Quais os livros que vocês costumam ler? Quem os escolhe, vocês ou um adulto?
12. Quais as leituras que vocês gostam de fazer? Por quê?
13. Como são feitas as leituras, com o livro ou no computador?
14. Quando leem livros de histórias, como os conseguem?
15. Vocês leem esses livros sozinhos ou alguém os lê junto a vocês?

16. As famílias de vocês ainda leem com/para vocês? Como isso acontece e com que frequência?