Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Daniela Barbosa Cabrera

Construindo sentidos: a articulação das práticas de leitura literária na formação de pequenos leitores

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

São Paulo
2025

Daniela Barbosa Cabrera

Construindo sentidos: a articulação das práticas de leitura literária na formação de pequenos leitores

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE PROFISSIONAL em Educação: Formação de Formadores, na área de Formação Pedagógica e Avaliação, sob a orientação da Prof. Dra. Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches.

São Paulo
2025

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial deste Trabalho Final do Mestrado Profissional, por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Construindo sentidos: a articulação das práticas de leitura literária na formação de pequenos leitores

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE PROFISSIONAL em Educação: Formação de Formadores, na área de Formação Pedagógica e Avaliação, sob a orientação da Prof. Dra. Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches.

Aprovada em: _____/_____/_____

BANCA EXAMINADORA

_____
Profa. Dra. Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches
Orientadora

_____
Profa. Dra. Lilian Maria Ghiuro Passarelli
Avaliadora Interna

_____
Profa. Dra. Andreia Menarbini
Avaliadora Externa

DEDICATÓRIA

Aos educadores que acreditam, assim como eu, no poder transformador da literatura e no direito de cada indivíduo à humanização por meio dela.

Ao meu filho Tiago, que diariamente me ensina sobre a beleza dos momentos simples, a importância da resiliência e que, com sua presença carinhosa, acompanhou cada etapa dessa jornada.

Ao Douglas, por multiplicar a minha força.

Aos meus pais, Fátima e Rafael, por me concederem a oportunidade de viver e questionar essa vida.

À minha irmã, Rafaela, por ter um coração que aquece a todos.

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa materializa um grande sonho e sou grata a todos que contribuíram para torná-la realidade.

Às professoras participantes, por compartilharem suas experiências de vida e profissionais, tornando possível a realização desta pesquisa.

À Profa. Dra. Emília Cipriano, por olhar no fundo dos meus olhos e declarar seu apoio e orientação ao longo do meu mestrado; nossas conversas não foram apenas técnicas, mas verdadeiros pilares de encorajamento e sabedoria.

Aos professores do Formep, que nos fazem acreditar na pesquisa em educação no Brasil.

Ao Humberto, por todas as orientações, desde a matrícula ao depósito desta dissertação.

À Elizete e à Thays, pelas incansáveis leituras e trocas que ampliaram o meu olhar.

Às minhas amigas educadoras, Daniela Scotti, Jacqueline Moreira Magalhães e Luciana de Vitta, que marcaram suas impressões digitais em mim.

"Quem somos nós, quem é cada um de nós senão uma combinatória de experiências, de informações, de leituras, de imaginações?
Tudo pode ser continuamente remexido e cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos reordenados de todas as maneiras possíveis" (Calvino, 1990, p.138).

RESUMO

CABRERA, Daniela Barbosa. Construindo sentidos: a articulação das práticas de leitura literária na formação de pequenos leitores. 2025. 117 fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores. Programa de Pós-Graduação em Educação: Formação de Formadores (FORMEP) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo. 2025.

Este estudo investiga as práticas de leitura literária adotadas por professores da Educação Infantil em uma escola privada do ABC Paulista, com ênfase na construção de sentidos e na formação de pequenos leitores. A fundamentação teórica do estudo inclui autores como Antonio Candido (1995), Yolanda Reyes (2012), Cecília Bajour (2009) e Teresa Colomer (2007), que discutem a literatura enquanto ferramenta ética, estética e transformadora. Ademais, são referenciados Délia Lerner (2002), Kátia Bräkling (2012), Aidan Chambers (2007) e Rildo Cosson (2006), que abordam práticas e modalidades de leitura e mediação, e Alfredo Hoyuelos (2019) que propõe uma reflexão sobre a complexidade e as relações na Educação Infantil. Esses referenciais sustentam a análise das práticas docentes e a importância da mediação literária como elemento essencial na formação de leitores. O objetivo desse estudo é analisar os desafios e as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores da Educação Infantil para possibilitar a leitura literária, bem como refletir sobre o impacto dessas práticas no desenvolvimento do comportamento leitor das crianças. A pesquisa possui uma abordagem qualitativa e os participantes da pesquisa foram professores de Educação Infantil. Os dados foram produzidos por meio da aplicação de questionário e realização de entrevistas semiestruturadas, que geraram categorias sobre a formação leitora e as concepções sobre leitura literária; a mediação literária; e os desafios enfrentados e as estratégias adotadas pelos professores. A análise dos dados revelou lacunas nas práticas pedagógicas, especialmente no que se refere à intencionalidade da mediação e à profundidade das discussões literárias. Os resultados evidenciaram a necessidade de uma formação continuada que permita aos professores refletirem sobre suas práticas e aprimorarem suas abordagens pedagógicas. A formação continuada dos professores deveria ser orientada para o fortalecimento das práticas de leitura literária, priorizando a reflexão crítica sobre as mediações e o papel da literatura no desenvolvimento integral de cada criança. A criação de um ambiente literário enriquecido está intrinsecamente ligada à promoção de comunidades de prática e ao incentivo à formação permanente, tendo a literatura como um direito fundamental a todos os seres humanos. A formação leitora pessoal de cada educador impacta na promoção do vínculo das crianças com a literatura, por isso, a formação contínua é indispensável para subsidiar práticas pedagógicas reflexivas, que permitam aos educadores desenvolverem estratégias mais intencionais e efetivas no processo de mediação literária.

Palavras-chave: Literatura Infantil; Educação Infantil; Práticas de Leitura; Formação de Leitores; Mediação Pedagógica.

ABSTRACT

This study investigates the literary reading practices adopted by early childhood education teachers in a private school in the ABC Paulista region, with an emphasis on meaning-making and the development of young readers. The theoretical framework includes authors such as Antonio Candido (1995), Yolanda Reyes (2012), Cecilia Bajour (2009), and Teresa Colomer (2007), who discuss literature as an ethical, aesthetic, and transformative tool. Additionally, references include Délia Lerner (2002), Kátia Bräkling (2012), Aidan Chambers (2007), and Rildo Cosson (2006), who address practices and modalities of reading and mediation, as well as Alfredo Hoyuelos (2019), who proposes a reflection on the complexities and the relationships in early childhood education. These references support the analysis of teaching practices and reinforce the importance of literary mediation as a key element in forming readers. The objective of this study is to analyze the challenges and pedagogical strategies used by early childhood education teachers to facilitate literary reading and to reflect on the impact of these practices on the development of children's reading behavior. The research employs a qualitative approach and its participants included early childhood education teachers. The data was collected through questionnaires and semi-structured interviews, which provided insights into teachers' reading backgrounds, concepts of literary reading, mediation practices, challenges faced, and strategies adopted. The data analysis revealed gaps in teaching practices, particularly regarding the intentionality of mediation and the depth of literary discussions. The results highlighted the need for continuous teacher training to encourage them to reflect of their practices and enhance pedagogical approaches. Continuous teacher training should focus on strengthening literary reading practices, prioritizing critical reflection on mediation and the role of literature in each child´s holistic development. The creation of a rich literary environment is intrinsically linked to the promotion of communities of practice and the encouragement of permanent training, with literature regarded as a fundamental right for all people. Teachers' personal reading experiences directly impact their ability to foster children's connection with literature. Therefore, ongoing professional development is essential to support reflective pedagogical practices, enabling educators to develop more intentional and effective strategies in the literary mediation process.

Keywords: Children's Literature, Early Childhood Education, Reading Practices, Reader Formation, Pedagogical Mediation.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIAÇÕES

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CP	Coordenação Pedagógica
FORMEP	Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
IQI	Indicadores de Qualidade na Educação Infantil
NEPP	Núcleo de Estudos de Políticas Públicas
MEC	Ministério da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Os Livros na Infância.....34
Figura 2 – Hipóteses das Crianças sobre os Gêneros Textuais 78

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resumo das Pesquisas Correlatas 23
Quadro 2 – Situações e Modalidades Didáticas de Trabalho com Linguagem – parte I 42
Quadro 3 – Situações e Modalidades Didáticas de Trabalho com Linguagem – parte II 43
Quadro 4 – Situações e Modalidades Didáticas de Trabalho com Linguagem – parte III 44
Quadro 5 – Caracterização dos Participantes da Pesquisa 50
Quadro 6 – Questionário Aplicado às Educadoras 53
Quadro 7 – Roteiro de Entrevista Semiestruturada às Educadoras 54
Quadro 8 – Categorias, Tópicos e Temas 58
Quadro 9 – Categoria Formação Leitora 59
Quadro 10 – Categoria Concepções sobre Leitura Literária 68
Quadro 11 – Categoria Prática de Leitura Literária na Educação Infantil 72
Quadro 12 – Categoria Desafios na Formação do Leitor Literário 84

SUMÁRIO

I – INTRODUÇÃO: DAS REPRESENTAÇÕES SIMBÓLICAS DE PROFESSORA À FORMADORA DE EDUCADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL 14

II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 23
2.1 – Estudos Correlatos e suas contribuições.....23
2.2 – Humanização através das Palavras: o Papel Transformador da Literatura 29
2.3 – Literatura e Infância 31
2.3.1 – Desafios na Produção da Literatura Infantil 38
2.4 – Formação Leitora 39
2.4.1 – Práticas de Leitura na Educação Infantil 40

III – PERCURSO METODOLÓGICO.....48
3.1 – Abordagem da Pesquisa 48
3.1.1 – Contexto da Pesquisa 49
3.1.2 – Participantes da Pesquisa 50
3.2 – Procedimentos Metodológicos para Produção de Dados 52
3.2.1 – Questionário 52
3.2.2 – Entrevista Semiestruturada 53
3.3 – Análise de Prosa 55

IV – ANÁLISE DOS DADOS 57
4.1. – Categoria Formação Leitora.....59
4.1.1 – Experiência Pessoal com a Literatura.....59
4.1.2 – O Papel da Escola na Formação Leitora.....63
4.2. – Categoria Concepções sobre Leitura Literária 68
4.2.1 – Leitura Literária.....68
4.3 – Categoria Práticas de Leitura Literária na Educação Infantil.....72
4.3.1 – Leitura Literária no Cotidiano 72
4.3.2 – Planejamento da Leitura 74
4.4 – Categoria Desafios na Formação do Leitor Literário 83
4.4.1 – Perspectivas das Educadoras 84

V – PRINCÍPIOS NORTEADORES PARA UMA PROPOSTA FORMATIVA 90

CONSIDERAÇÕES FINAIS 95

REFERÊNCIAS 99

ANEXOS 103
Anexo A – Parecer Consubstanciado do CEP 103

APÊNDICES 110
Apêndice A – Esclarecimentos sobre a Pesquisa às Participantes 110
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 112
Apêndice C – Quadro-síntese com Excertos das Falas das Participantes 113

I – INTRODUÇÃO: DAS REPRESENTAÇÕES SIMBÓLICAS DE PROFESSORA À FORMADORA DE EDUCADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

> "*A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar*" (Fernando Birri, citado por Eduardo Galeano, em As Palavras Andantes, 1994).

Essa epígrafe dialoga com o fio que conduz a narrativa da minha história e formação identitária, pois a utopia, em minha vida, se traduz na incessante busca por conhecimento. Das representações simbólicas de professora e escola construídas na infância até a educadora da Educação Infantil, foram muitos encontros e desencontros, muitas narrativas construídas, e o mais importante – o caminhar – permanece incessante.

Meu nome é Daniela Barbosa Cabrera, mãe do Tiago. Sou formada em Pedagogia e tenho especialização em Educação Bilíngue. Atuo na área da Educação há aproximadamente 12 anos em contextos de ensino de escolas particulares. Brasileira, nasci na Mooca, São Paulo, morei no grande ABC durante 16 anos e posteriormente me mudei para Louveira, uma cidade do interior de São Paulo. A experiência de morar no interior me fez estabelecer uma nova relação com o tempo cronológico e a sensação de que lá temos mais tempo é real. Após 10 anos ressignificando minha relação com o tempo cronológico, retornei à região do grande ABC.

A educação sempre me impulsionou e o trabalho educativo com as crianças me ensinou a admitir a beleza da incerteza, conforme proposto por Hoyuelos e Riera (2019). O contexto das escolas de infância sempre exigiu uma constante reflexão e me permitiu ter a consciência do inacabado.

Nesse sentido teço uma contextualização da minha formação identitária. Um deles, fornecido pela Fátima, minha mãe, pernambucana, persistente, que sempre me incentivou aos estudos e me dizia "não perca os pingos nos is", porque eles, talvez, não pareçam importantes agora, mas são e serão extremamente importantes na sua vida. Outro fragmento pertence ao Rafael, meu pai, paulista, ferramenteiro, formado pelas escolas técnicas de São Paulo, que me deu o exemplo diário de um típico trabalhador brasileiro, que dobrava sua jornada de trabalho e que sempre dizia "estude, e quando estiver cansada, descanse, mas depois, continue estudando".

A literatura sempre esteve presente em minha vida e, desde cedo, compreendi que para uma criança que não tem tantos privilégios, ler é uma das possíveis maneiras de ressignificar o

mundo. Através dos livros, acessei universos desconhecidos, adquiri conhecimentos e desenvolvi habilidades que me ajudaram a superar desafios e a expandir meus horizontes.

Segundo Reyes (2012, p. 27-28), essa experiência "do texto literário e o encontro com esses livros reveladores que não se leem com os olhos ou a razão, mas com o coração e o desejo, sejam hoje mais necessários do que nunca como alternativas para que essas casas interiores sejam construídas". Com suas palavras, esta autora me fez retornar ao lugar de refúgio, em que só os livros tinham a capacidade de construir para mim. Refúgio externo e interno, pois, a meu ver, a leitura na infância tem a vantagem de ser feita com o coração e o desejo.

Nesse momento de reflexões, retomo três experiências literárias que tiveram um impacto significativo em minha vida. Minha mãe e minhas tias passaram a infância no interior de Pernambuco e viviam de forma disruptiva, em um contexto completamente diferente daquele que proporcionavam a mim e à minha irmã, crianças criadas na cidade, imersas nas limitações impostas pela violência urbana, e eram excelentes contadoras de histórias, o que proporcionou, para mim e minha irmã, que não tivemos o privilégio de viver em um sítio ou ter contato direto com a natureza, viajarmos através das histórias de uma mãe aventureira.

Destaco a importância de nutrir-se com a prática da contação de histórias, pois naquela época, minha mãe, por meio da arte da palavra, certamente amenizava as dificuldades de uma vida marcada pela luta e sobrevivência. Muitas vezes, me imaginei nas situações vivenciadas por ela, refletindo sobre como as resolveria ou o que faria. À medida que crescíamos, nossas interpretações a partir dessas histórias refletiam em observações sobre uma vida de sobrevivência e luta, para além do 'encantamento' das histórias. Essas narrativas geravam boas conversas sobre valores.

Outro marco importante foi o livro *O Reizinho Mandão*, de Ruth Rocha (1985). Lembro-me de que, assim que aprendi a ler convencionalmente, meu esforço estava voltado para a decodificação. Lembro-me de ler esse clássico repetidas vezes: inicialmente para ganhar fluidez na leitura, depois para compreender a história. Recordo-me da capa amarelada com bordas vermelhas e da imagem dos quatro reizinhos, e o mais memorável era a imagem de um reizinho puxando a orelha do outro. Naquela época, aos sete anos, questionava-me sobre como um livro poderia ensinar tantas coisas erradas. Na verdade, mal sabia eu que, tempos depois, me provocaria uma reflexão sobre democracia e liberdade.

Acredito que levei um tempo para compreender isso, pois passei um longo período administrando meus sentimentos em relação às leis decretadas pelo reizinho mandão e ao modo como ele tratava as pessoas do reino. No entanto, mesmo utilizando a expressão "Cala a boca, já morreu! Quem manda na minha boca sou eu!", a princesa conseguiu expressar um sentimento

que, de certa forma, também era o meu. Contudo, isso gerava uma dualidade interna, pois embora eu compreendesse a crítica implícita no comportamento do reizinho, o modo como ele se impunha sobre os outros me incomodava profundamente, causando um conflito entre o que eu entendia como certo e errado. Confesso que reli esse clássico anos depois, já um pouco mais velha, e o que mais me chamou a atenção foi o alerta final às princesas, para que tomassem cuidado ao beijarem sapos, pois os reizinhos mandões poderiam aparecer.

Ao revisitar *O Reizinho Mandão*, anos depois, experienciei a ideia de Cosson (2015), o que, para mim, é uma das facetas da literatura: o fato de que nós, leitores, somos capazes de construir sentidos distintos, conforme nossas vivências.

> O efeito de proximidade que o texto literário traz é produto de sua inserção profunda em uma sociedade, é resultado do diálogo que ele nos permite manter com o mundo e com os outros. Embora essa experiência possa parecer única para nós em determinadas situações, sua unicidade reside mais no que levamos ao texto do que no que ele nos oferece. É por essa razão que lemos o mesmo livro de maneira diferente em diferentes etapas de nossas vidas. Tudo isso fica ainda mais evidente quando percebemos que o que expressamos ao final da leitura de um livre não são sentimentos, mas sim os sentidos do texto (Cosson, 2015, p. 28).

Atualmente, como mãe, tento imprimir essas relações com a literatura no meu cotidiano familiar, aliás, os estímulos externos tiveram um aumento exponencial. Procuro anunciar, por meio da leitura em voz alta, esses mundos simbólicos para o meu filho Tiago, de sete anos. Ele é um leitor voraz, seu último livro lido foi Matilda e o mais recente pedido foi Moby Dick. Reforço aqui as palavras de Reyes (2012, p. 29) “No fundo, os livros são isto: conversas sobre a vida. E é urgente, sobretudo, aprender a conversar”. Esse fragmento alicerça ainda mais a prática estabelecida com meu filho, pois a partir das leituras nós tivemos “boas conversas” sobre o modo de agir dos personagens, nossos sentimentos, cenários e locais, mas, sobretudo, sobre como lemos e nomeamos os mundos que nos são apresentados.

Outros fragmentos do passado que me influenciaram foram as primas do meu pai, todas educadoras. Lembro-me de visitá-las e ficar encantada com as pastas de atividades, semanários e produções artísticas que eram produzidas pelas crianças naquela época.

Aos 12 anos, meus pais me matricularam em uma escola de idiomas. Eu queria aprofundar meus estudos no idioma, além de sempre ouvir que o inglês proporciona o acesso a novos mundos. Infelizmente, após um período, meus pais não puderam subsidiar mais o curso, pois minha irmã tinha ingressado na Universidade e os custos familiares haviam aumentado. Nesse mesmo período, encontrei uma saída ao lado de uma colega de classe, que também subsidiava seu curso.

Novamente, o caminhar incessante foi ativado. Aos 13 anos, comecei a trabalhar de monitora em um *buffet* infantil, aos finais de semana, para não prejudicar a minha vida escolar. Acredito que essa experiência foi um marco na minha formação identitária, pois optei pelo conhecimento e me movi em direção a ele. E não estagnei, aos 16 anos, comecei a trabalhar na escola de idiomas, que eu havia estudado, e ganhei uma bolsa de estudos para concluir o curso.

Durante a minha trajetória como estudante nas escolas Municipais e do Estado, sempre tive o desejo de aprender mais, buscar conhecimento para além de muros e grades da escola. Isso me remete à epígrafe escolhida para iniciar esta seção: quanto mais caminho, mais o horizonte se afasta. Nesse percurso como estudante, duas professoras desempenharam um papel fundamental na minha formação identitária e no desenvolvimento do meu pensamento crítico. Uma delas, a profa. Regina (*in memoriam*), que em todas as suas aulas de Geografia ressaltava a importância do contexto histórico, e apresentava aos seus alunos diferentes perspectivas sobre o mesmo tema. Uma das suas grandes afirmações era: "quem quer aprender, aprende; a busca é incessante". A outra educadora que contribuiu qualitativamente para a minha formação e fomentou ainda mais a minha paixão pela literatura foi a profa. Marlene, que após as leituras dos livros escolhidos, promovia debates e discussões sobre as perspectivas históricas, sociais e relacionais das personagens. E quando essas duas professoras atuavam em conjunto, os debates se tornavam ainda mais intensos e enriquecedores, o que aguçava ainda mais a minha paixão pela literatura para "entender mais e melhor os livros", como explica Colomber (2007, p. 143):

> Compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidade mútuas [...] compartilhar a leitura significa socializá-la, ou seja, estabelecer um caminho a partir da recepção individual até no sentido de uma comunidade cultura que a interpreta e avalia.

O ingresso na área da Educação não foi uma decisão fácil. Embora a figura da professora fosse valorizada simbolicamente, a desvalorização social dos profissionais da educação era constantemente rememorada em meu contexto familiar. O dia em que decidi pela Educação se tornou o que identifico, hoje, como um incidente crítico[1], pois ao rememorar e descrever a

[1] "Incidente crítico é uma descrição detalhada de um fato e da situação que lhe deu origem, de modo que as informações contidas na descrição ofereçam base para que o leitor/ouvinte chegue ao enunciado de uma opinião, uma apreciação, um julgamento, uma tomada de decisões, ou às alternativas para solução de um problema [...]" (Almeida, 2009, p. 188).

situação de forma detalhada, percebi que um conjunto de fatos influenciou minha tomada de decisão. Ingressei na Pedagogia em 2012, e nos primeiros meses de aula estive imersa no contexto escolar como auxiliar de classe, o que ajudou a estabelecer algumas relações entre teoria e prática.

Em 2015, finalizei esse curso e fui convidada a assumir uma turma de Educação Infantil em uma escola internacional do interior de São Paulo, em que atuava como auxiliar de classe previamente. Neste contexto, tive a oportunidade de experienciar uma escola de infância reflexiva, que comunicava uma concepção na qual as crianças eram protagonistas de suas aprendizagens e os educadores planejavam intencionalmente, observavam e documentavam os processos de aprendizagem. Nesse período, aprofundei minhas pesquisas sobre a importância da documentação pedagógica e o trabalho em pequenos grupos na Educação Infantil através do programa de desenvolvimento profissional de Harvard, *Making Learning Visible: The Power of Group Learning and Documentation in Classrooms and Communities*; o programa *Data Wise*, Harvard e intercâmbios com a escola Fabulinus Jardin de Infantis, situada na Argentina.

Permaneci nesse contexto por aproximadamente oito anos, compartilhando, dialogando e ressignificando as práticas do cotidiano da escola. Junto com outros profissionais que atuavam nessa instituição, vivenciei experiências com um grupo colaborativo de professores. Todas as sextas-feiras, tínhamos um horário reservado para refletir e interpretar os processos de ensino-aprendizagem, auxiliando uns aos outros na elaboração de um planejamento significativo para todos os protagonistas da escola: os alunos, os professores e o conteúdo. Esse tempo se configurava como uma experiência para além do planejamento, com a promoção qualitativa do desenvolvimento profissional.

No primeiro semestre de 2020 comecei a trabalhar em outra escola internacional, com sede em SP, em que participei de processos formativos sobre aquisição da linguagem, *Integrating Evidence Base Practices for ASD Across Settings* e *Inquiry Based Learning*, com formadores nacionais e internacionais, mas devido aos desdobramentos da pandemia, a escola cancelou as aulas da Educação Infantil e manteve os cursos de desenvolvimento profissional. Nesse mesmo período, participei de um grupo de estudos: “O Cotidiano das Escolas de Reggio Emília: prática democrática, pesquisa e documentação pedagógica”, organizado pelo Núcleo de Estudos de Políticas Públicas (NEPP), na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), e pude revisitar conhecimentos sobre a importância do trabalho em pequenos grupos para que as crianças tenham os direitos de fala e escuta preservados, sobre a importância dos registros reflexivos para a formação das educadoras.

No segundo semestre de 2020, iniciei uma especialização *lato sensu* em Educação Bilíngue e fui convidada a assumir a Coordenação Pedagógica (CP) da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental, em uma escola bilíngue da região metropolitana de SP, que na época estava implementando seu Projeto Bilíngue, visando fundamentar uma cultura de infância através da formação continuada dos professores. Permaneci nesta unidade por um ano e meio e, posteriormente, assumi a coordenação da Educação Infantil da unidade matriz da mesma rede.

Segundo Almeida (2000), o coordenador pedagógico precisa ser alguém que sabe ouvir. O ato de ouvir traz, ao outro, enquanto ele fala, mudança na forma de se perceber, fortalecendo sua identidade. Nesse sentido, tenho exercido uma escuta atenta, com o propósito de articular o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola e o processo de ensino-aprendizagem através de observações focadas, em alguns momentos agendadas previamente com os professores, semanalmente. A construção de confiança na relação coordenador e professores revelou-se um desafio significativo, que exige tempo e diálogo, por isso essa relação é construída gradualmente.

Com o intuito de favorecer espaço para a reflexão, a atuação nas observações focadas e a interpretação das práticas exigiu cuidado, já que precisava considerar o contexto e as particularidades de cada turma e professor. Outro ponto crucial para a construção da confiança foi oferecer *feedback* de maneira construtiva, ou seja, comunicar minhas observações de forma que promovesse o desenvolvimento profissional dos professores. Nesse universo complexo, a minha curiosidade foi "acionada", levando-me a ingressar no mestrado – Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (FORMEP).

> Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não *aprendo* nem *ensino.* Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade (Freire, 1996, p. 83).

Durante a minha trajetória como aluna, algumas professoras cumpriram um papel formador impactante, dentre elas, destaco a professora dra. Emília Cipriano, que em suas aulas trazia muitos aspectos literários, lia fragmentos de textos que se conectavam com os conteúdos das aulas, às vezes, lia para conversarmos. Reconhecemos diversas infâncias brasileiras através de narrativas na obra *Corpo Infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos* (Arroyo; Silva, 2012). Nesse momento, a literatura nos apresentou vividamente

outros contextos reais, não fictícios, sobre a diversidade cultural e social do nosso país e as infâncias tão desconhecidas.

Outro fragmento que me recordo foi a aula ministrada por um colega nosso, Anderson, compartilhou a perspectiva da "literatura como direito" defendida por Antônio Candido. De fato, se os bens e serviços essenciais à sobrevivência (alimentação, saúde, moradia, educação) são direitos do homem, a literatura deve figurar entre eles, pois a prática literária está entre as universais que configuram a condição humana (Candido, 1995).

A postura corajosa da professora Emília e a defesa pela literatura como condição humana me fizeram retomar o texto de Reyes (2012, p. 29): "No fundo, os livros são isto: conversas sobre a vida. E é urgente, sobretudo, aprender a conversar". Aprendemos a conversar, a ser gente, a nos humanizar, afinal, os sujeitos que formam são gente que formam gente. A partir dessas vivências e toda a minha trajetória pessoal com a literatura, decidi trazer a leitura literária como elemento inicial das formações com as educadoras do meu grupo. E esse desejo tomou outra proporção, a proporção dos direitos das crianças. Afinal, se as crianças são sujeitos de direitos, como estamos desenvolvendo o direito à literatura? Como desenvolvemos essas experiências literárias?

A partir da indagação mencionada e com o intuito de estimular a prática de leitura literária com foco na construção de sentidos de texto na Educação Infantil, dediquei minhas observações nos momentos em que as educadoras proporcionavam a leitura compartilhada. Ao observar, algumas indagações surgiram: Como perguntar? Quando intervir? Quando calar? Quais critérios são utilizados para a escolha dos livros? Será que existe um planejamento prévio elaborado pelas educadoras que preconiza intervenções a partir da escolha literária?

Isso me fez pensar sobre uma possível mecanização e que esses momentos poderiam estar alicerçados em prescrições. Na maioria das vezes, o momento de conversa sobre o texto resumia-se em indagações sobre se as crianças gostaram ou não do texto, restringindo a construção de sentidos sobre o texto lido a uma pergunta realizada ao final da leitura. Segundo Bajour (2012, p. 27):

> Ao escolhermos o que será lido com outros, estamos imaginando por onde poderemos introduzir os textos nas conversas literárias, por onde entrarão os demais leitores, que encontros e desencontros a discussão poderá suscitar, como faremos para ajudá-los nesses achados, como deixaremos aberta a possibilidade de que o próprio texto os ajude com algumas respostas ou lhe abra caminho para novas, como faremos para intervir sem fechar sentidos.

Levando em consideração esse contexto, define-se como objetivo geral desta pesquisa: analisar as práticas de leitura literária utilizadas pelas professoras na Educação Infantil, em uma escola privada no ABC paulista, e como se articulam à formação do leitor.

Como objetivos específicos:

a) Compreender os desafios docentes na prática da leitura literária.

b) Identificar e analisar as estratégias que as professoras adotam antes, durante e após a leitura literária.

c) Construir princípios norteadores para uma proposta formativa fundamentada na pesquisa.

A fundamentação teórica do estudo inclui autores como Antonio Candido (1995), Yolanda Reys (2010, 2012), Cecília Bajour (2012) e Teresa Colomer (2007) que discutem a literatura. Ademais, são referenciados Délia Lerner (2002), Kátia Bräkling (2012), Aidan Chambers (2007) e Rildo Cosson (2006, 2015), que abordam práticas e modalidades de leitura e mediação.

Esta dissertação está organizada em seções. Na introdução desenvolvo uma narrativa sobre minha trajetória pessoal e profissional, articulando-a às minhas indagações e, portanto, à origem do meu estudo.

Na primeira seção apresento a fundamentação teórica, iniciando com uma análise das pesquisas correlatas e as contribuições específicas desses estudos para o entendimento das questões que emergem das práticas de leitura literária na Educação Infantil, com ênfase na construção de sentidos. Em seguida, exploro o papel transformador da literatura na humanização, destacando como as narrativas literárias têm o potencial de enriquecer as experiências humanas. A discussão avança para a interseção entre literatura e infância desde os primeiros anos de vida, abordando os desafios na produção da literatura infantil. Além disso, fundamento a formação leitora, detalhando as práticas de leitura na educação infantil e sua importância para o desenvolvimento de competências leitoras e o engajamento contínuo com a literatura.

Na segunda seção descrevo os procedimentos metodológicos dedicados à pesquisa, apresentando o cenário pesquisado, as participantes e as características da pesquisa: foco, objetivos, participantes, instrumento da produção de dados e os procedimentos para o desenvolvimento da análise. Na terceira seção desenvolvo a análise de dados e as discussões.

Na quarta seção descrevo apontamentos com princípios norteadores para a construção de uma proposta de formação continuada. E nas considerações finais discorro sobre as principais reflexões desenvolvidas ao longo do estudo, destacando as contribuições da pesquisa e possíveis caminhos para futuras investigações sobre o tema.

II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 – Estudos Correlatos e suas Contribuições

A fim de verificar o conhecimento já produzido sobre o tema, realizei consultas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), buscando estudos correlatos com descritores relacionados ao tema da presente pesquisa, cujo objetivo geral é analisar as práticas de leitura literária utilizadas pelas professoras na Educação Infantil, em uma escola privada do ABC paulista, e como essas práticas se articulam à formação do leitor. Na busca inicial, com o propósito de conhecer produções acadêmicas relacionadas às práticas de leitura literária na Educação Infantil, os descritores utilizados foram: "leitura literária" e "educação infantil", resultando em 265 pesquisas.

No entanto, com o objetivo de analisar de forma mais detalhada as estratégias de leitura, essa busca foi refinada com o descritor "estratégias de leitura", o que resultou em 63 pesquisas, que foram delimitadas com um recorte temporal dos últimos 10 anos, resultando em 54 pesquisas.

Inicialmente, foram selecionadas oito pesquisas correlatas dentre este total de 54 disponíveis. Essa escolha foi orientada por critérios específicos que garantem a relevância e a aplicabilidade dos estudos para o objetivo da presente investigação. O primeiro critério utilizado para a delimitação foi a faixa etária das crianças abordadas nas pesquisas, com um foco especial na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Dentre as pesquisas, algumas apresentaram contextos literários específicos, tais como produção literária antirracista e gêneros específicos.

Após essa análise mais detalhada, foram selecionadas quatro pesquisas que mais se correlacionam com os objetivos – geral e específicos, além da faixa etária pesquisada ser mais proximal, as quais são apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 1 – Resumo das Pesquisas Correlatas.

TIPO	IES/LOCAL	ANO	TÍTULO	AUTOR
Dissertação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	2023	Pequenas crianças, grandes leitoras Práticas de leitura literária na Educação Infantil.	Silvia Nogueira Zerbini
Tese	Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina (PR)	2021	O pequeno leitor e as estratégias de leitura: elementos iniciais para a formação de atitudes leitoras na infância.	Geuciane Felipe Guerim Fernandes

Dissertação	Universidade Estadual Paulista (UNESP), Presidente Prudente (SP)	2020	Hora da Leitura: Mediação e Formação de Leitores Literários.	Ana Paula Carneiro
Dissertação	Universidade Federal de Pernambuco (UFP), Recife (PE)	2020	Histórias de Leitura Literária de Professoras da Educação Infantil e a Mediação do Encontro entre as crianças e a literatura.	Ana Raquel da Rocha Bezerra

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Na dissertação *Hora da Leitura: Mediação e Formação de Leitores Literários*, Carneiro (2020) investigou como a "Hora da Leitura" foi implementada em uma escola pública de do município de Presidente Prudente, interior do Estado de São Paulo.

> A prática de leitura diária realizada pelos professores durante um determinado momento da aula estipulado como a Hora da Leitura ou leitura deleite. Essas ideias foram difundidas durante alguns programas de governo como Programa Ler e Escrever, Programa Pró-letramento e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) que compreendem a importância da leitura do professor como referência leitora para seus alunos. A proposta inicial desses programas, priorizam a mediação de leitura atrelada a leitura de fruição realizada pelo professor (Carneiro, 2020, p. 38).

Durante a pesquisa, observou e analisou as mediações de leitura realizadas por três professoras alfabetizadoras que atuavam no primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Fundamental. A autora buscou verificar se as práticas utilizadas pelas educadoras estavam fundamentadas em concepções teóricas de leitura literária. A hipótese inicial sugeriu que os textos selecionados frequentemente não eram literários e que a mediação de leitura poderia ser inadequada.

Carneiro (2020) utilizou uma abordagem qualitativa, adotando o estudo de caso como método principal, além de realizar questionários, observações focadas e entrevistas semiestruturadas. A análise dos dados, triangulada a partir de questionários, observações e entrevistas, foi complementada pela investigação de documentos oficiais de leitura do município e por pesquisa bibliográfica. Teoricamente, o estudo é sustentado por autores como Frank Smith, Teresa Colomer, Paulo Freire, entre outros, aprofundando-se em teorias sobre leitura, mediação de leitura, literatura infantil e formação do leitor literário.

A partir da análise dos dados obtidos em pesquisa, Carneiro (2020) concluiu que as práticas de mediação de leitura das professoras auxiliam parcialmente na formação do leitor literário, pois essa prática depende do conhecimento teórico e de um planejamento intencional bem definido e elaborado pelos educadores, além de destacar que a forma com que as educadoras conduzem a "Hora Leitura" está intrinsicamente relacionada com a construção

pessoal de cada uma, esse dado foi constatado nas entrevistas em que a autora analisa as relações de leitura na infância.

A dissertação *Histórias de Leitura Literária de Professoras da Educação Infantil e a Mediação do Encontro entre as crianças e a literatura*, de Bezerra (2020), teve como objetivo geral conhecer as práticas de leitura literária vivenciadas por professoras de Educação Infantil no decorrer de suas vidas, analisando possíveis relações entre essas práticas e os modos como elas conduziam o encontro das crianças com a literatura. A metodologia utilizada foi a produção de autobiografias narrativas por duas educadoras selecionadas na pesquisa. Durante o processo, além das produções das narrativas, a autora promovia encontros para auto confronto. A ideia era colocar as narrativas sob o ponto de vista teórico.

A pesquisa revelou a importância de escutar ativamente as histórias de vida das professoras, respeitando suas subjetividades e experiências pessoais como mediadoras de leitura. Foi evidenciado que a prática de escutar e narrar as histórias de leitura não é apenas uma produção de dados, mas um processo complexo de compreensão e interpretação das trajetórias pessoais das professoras. A metodologia autobiográfica permitiu não apenas captar as vivências das professoras com a leitura desde a infância até a sua prática atual, mas reconhecer a interseção entre suas vidas pessoais e profissionais.

Além disso, a pesquisa ressaltou a importância das formações continuadas para as professoras de Educação Infantil, destacando-as como espaços cruciais para o desenvolvimento de estratégias de mediação de leitura mais eficazes e reflexivas. A análise das práticas de leitura das professoras revelou a influência de suas próprias experiências como leitoras na infância e o impacto dessas vivências na sua abordagem pedagógica atual.

Na tese intitulada *O pequeno leitor e as estratégias de leitura: elementos iniciais para a formação de atitudes leitoras na infância,* Fernandes (2021) teve como objetivo geral compreender as possibilidades das estratégias de leitura para a formação de atitudes leitoras desde a infância, desenvolvendo práticas mediadas que impulsionassem a formação de pequenos leitores na Educação Infantil. A pesquisadora utilizou um estudo de caso envolvendo duas turmas de Educação Infantil (Pré II). Uma turma serviu como grupo controle e a outra como grupo interventivo participante de oficinas literárias.

Na tese, diferentes abordagens de leitura foram apresentadas, destacando aspectos cognitivos e sociais envolvidos no ato de ler. Além disso, foram sugeridas práticas pedagógicas possíveis para a formação de atitudes leitoras na infância, ressaltando a literatura como uma forma de comunicação, afetividade e produção de sentidos, permitindo às crianças vivenciarem práticas autênticas com o texto escrito.

A metodologia incluiu entrevistas com crianças e professores, oficinas literárias e questionários aplicados a 71 professores de Educação Infantil. Além da promoção de sete oficinas específicas que foram realizadas com crianças da pré-escola, cada uma com objetivos específicos pautados em estratégias leitoras. Fernandes (2021) criou nomes específicos às oficinas: I) lembrar - promover situações e perguntas para ativar os conhecimentos prévios das crianças.; II) olhar - permitir que as crianças criassem imagens mentais e usassem ilustrações para compreender a história; III) conectar - estabelecer relações entre as experiências das vidas das crianças e o texto compartilhado; IV) adivinhar - viabilizar situações e perguntas para que as crianças criassem hipóteses a partir do texto verbal e visual; V) perguntar - instigar as crianças a formular perguntas sobre a história para melhor compreendê-la; VI) observar - analisar diferentes aspectos do texto junto com as crianças para identificar as ideias mais relevantes; e VII) compartilhar - criar situações para que as crianças resumissem a história, acrescentando sua perspectiva individual.

O planejamento individual das oficinas e a escolha dos livros foram realizados com base em entrevistas iniciais com as crianças e diálogo com a professora da turma. Durante as oficinas, um ambiente foi planejado para contribuir com pistas para a construção de sentidos do texto. Ao adentrarem na sala e interagirem com os elementos dispostos, as crianças compartilhavam inferências sobre a história. Outro elemento de destaque foi o "quadro do pensar", elaborado por Fernandes (2021) onde se registrava com as crianças o que sabiam sobre o livro, o que queriam saber e o que descobriram a partir da leitura.

A pesquisa confirmou que as adequadas mediações com estratégias de leitura na Educação Infantil poderiam constituir um caminho eficaz para a formação de atitudes leitoras. Os resultados apontaram os benefícios da interação com livros literários e da organização de situações de leitura compartilhada, nas quais a criança poderia se apropriar e internalizar elementos iniciais, para o posterior uso pleno e individual da leitura. Constituir essa identidade desde cedo requeria práticas intencionais e provocadoras de necessidades na criança pequena. Portanto, era responsabilidade da escola criar condições para que as crianças vivenciassem a leitura de forma significativa e desenvolvessem atitudes leitoras.

Na dissertação intitulada *Pequenas crianças, grandes leitoras Práticas de leitura literária na Educação Infantil*, Zerbini (2023) analisou as práticas de leitura literária na Educação Infantil, com ênfase no papel do professor, e elaborou uma proposta formativa com base nos dados produzidos. Foram realizadas observações em seis salas de aula de uma escola em São Paulo e aplicados questionários aos professores que atuavam nesse segmento. Os dados gerados foram sintetizados e organizados em categorias: formação de leitores na Educação

Infantil; a importância do outro na experiência de leitura; literatura como experiência; contextos de leitura na escola; mediação de leitura/conversa literária e outras observações. Dentre os teóricos utilizados para a fundamentação, Zerbini (2023) utilizou Cecília Bajour e Yolanda Reys.

Nas pesquisas apresentadas, pode-se observar que a leitura em voz alta e a leitura compartilhada de textos literários tendem a ser predominantes nas práticas de leitura desenvolvidas na Educação Infantil. Considerando que o objetivo geral desta pesquisa é analisar as práticas de leitura literária utilizadas por professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais, pode-se argumentar que há necessidade de uma explanação mais detalhada sobre a prática de leitura em voz alta e a leitura compartilhada para crianças pequenas. Os trabalhos analisados forneceram uma base teórica para fundamentar essa prática, oferecendo uma compreensão mais abrangente de seu impacto e da relevância no contexto educativo.

Segundo Reyes (2010, p. 40):

> A poesia, essa primeira experiência literária ancorada na sonoridade das palavras, em seus poderes conotativos e sugestivos, transporta emoções na torrente da voz que já está presente nos "primeiros passos pelo mundo da representação" e entrega para a criança, com o tesouro de sua língua, revelação de que as palavras têm usos insuspeitos (cantar, sanar as dores, afastar as sombras, acompanhar, acalentar, enamorar).

A autora ressalta que a experiência literária começa muito cedo e destaca a poesia como uma primeira experiência literária profundamente enraizada na sonoridade das palavras e em seus poderes conotativos e sugestivos, evidenciando como a literatura pode transportar emoções através da voz (Reyes, 2010).

Nas pesquisas correlatas, a leitura literária em voz alta desempenhou um papel crucial, pois assim como a autora sugere, revelou às crianças os usos insuspeitos das palavras – cantar, sanar as dores, afastar as sombras, acompanhar, acalentar, enamorar. A leitura em voz alta não só introduz as crianças ao mundo da representação, mas as envolve emocionalmente, permitindo que experimentem a riqueza e a profundidade da linguagem desde cedo. Esse processo não apenas promove o desenvolvimento linguístico e cognitivo, mas, sobretudo, auxilia na construção de sentidos sobre o texto e o mundo. Assim, a partir dessa construção, direcionei o meu olhar para observar os momentos em que as educadoras utilizam essa prática com as crianças da Educação Infantil.

Outro ponto relevante de contribuição refere-se aos aportes literários utilizados por Zerbini (2023), a autora utilizou as produções de Bajour (2012) e Reyes (2010, 2012) que são base para reflexões e fundamentações sobre a temática. E aportes da pesquisa de Bezerra

(2020), que apresentou documentos legais que fundamentam o planejamento de experiências literárias na Educação Infantil, tais como: *A World ready to learn*: *Prioritizing quality early childhood education* (Um mundo pronto para aprender: Priorizando a educação infantil de qualidade) (Unicef, 2019); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009a) e a nova Base Comum Curricular para a Educação Infantil (Brasil, 2017); esses documentos também foram utilizados na formulação da fundamentação teórica da presente pesquisa.

Levando em consideração que um dos objetivos específicos é desenvolver uma proposta formativa, outra contribuição das pesquisas correlatas deu-se pelo destaque à importância das mediações adequadas e das práticas intencionais de leitura para a formação leitora das crianças, evidenciando os benefícios das interações com livros literários e leituras compartilhadas na Educação Infantil. No entanto, para que essas mediações ocupem o lugar de importância, é necessário abrir espaço para a formação continuada dos educadores. Segundo Imbernón (2010, p. 11-12), a escola precisa "ser capaz de criar espaços de formação, de pesquisa, de inovação, de imaginação, etc., e os formadores de professores devem saber criar tais espaços para passarem do ensinar ao aprender".

Conforme evidenciado nas pesquisas, é preciso investir no conhecimento da teoria, abrangendo a seleção criteriosa dos livros, a preparação do ambiente, a mediação das conversas literárias, o engajamento dos participantes e as concepções sobre leitura. No que tange ao aspecto das concepções dos educadores, as pesquisas evidenciaram que a construção pessoal, que cada sujeito fez com a literatura, interferia diretamente na concepção que eles tinham sobre o ato de ler no espaço escolar, aspecto a ser levado em consideração na elaboração do questionário que será aplicado na presente pesquisa. Outra contribuição refere-se à decisão sobre a metodologia a ser utilizada para a organização do estudo. Lüdke e André (2022), fundamentando-se nas propostas de Bogdan e Biklen (1982), destacam que a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.

Levando em consideração as contribuições das pesquisas correlatas, a presente pesquisa se propõe a ampliar e aprofundar a compreensão sobre as práticas de leitura literária no contexto da Educação Infantil, com crianças de quatro e cinco anos. A investigação pretende analisar como essas práticas são implementadas pelos educadores, nos grupos de crianças dessa faixa etária, levando em consideração o planejamento que antecede a leitura, o momento da leitura e o posterior, e os desafios enfrentados pelos educadores ao trabalharem com a leitura literária. Este estudo também busca explorar as concepções pessoais dos professores sobre a leitura

literária e como tais concepções influenciam diretamente suas práticas pedagógicas, impactando, por conseguinte, a formação dos pequenos leitores.

Para aprofundar a discussão, a fundamentação teórica a ser apresentada no decorrer desta seção, é o alicerce para a análise das práticas de leitura literária e das estratégias adotadas pelas educadoras, além de embasar a construção da proposta formativa que visa aprimorar essas práticas.

2.2 – Humanização através das Palavras: o Papel Transformador da Literatura

> "*Uma das funções fundamentais da literatura é a de humanizar o homem, desenvolvendo nele as potencialidades que fazem parte da sua natureza*" (Candido, 2000, p. 16).

Uma das perspectivas que dialoga com esse trabalho vai ao encontro com a defesa estabelecida por Candido (1995) – humanizar o homem. Através da literatura, escritores e leitores se conectam. Ao imaginar as narrativas, adentramos em contextos específicos, particularidades próprias das personagens, das tramas evidenciadas, entretanto, ao "invadirmos a particularidade do outro", somos capazes de acionar nossos questionamentos, com a vantagem de estarmos livres de preconceitos e dogmas, pois a ficção provoca movimentos desconfortantes e confortantes. À luz disso, é possível reconhecer um livro como um potencial passaporte para expandir nossos horizontes. Andruetto (2012, p. 21) explica que,

> [...] um livro é uma viagem feita a partir de camadas e camadas de escrita, de sucessivas obediências à forma, para conseguir um tom, para encontrar um ritmo, para que soe bem, para o que era estranho se torne familiar, para que o que era familiar se torne estranho, procurando que o conhecido seja rompido, seja polido, estale, buscando, enfim, uma ruptura que deixe ver por baixo algum resplendor disso que chamamos vida.

Nas palavras da autora, o escritor procura um tom e um ritmo que soem bem ao leitor, pois quem escreve tem a incumbência de usar a palavra e essa utilização não é passiva, pelo contrário, se através da palavra os leitores adentram em mundos distintos, a utilização dela, pelas mãos do escritor, é transgressora, desvela realidades distintas, conforta, desconforta e ressignifica. Esse processo de significação e ressignificação por meio da literatura é de extrema importância para a constante formação do sujeito, à humanização.

E, ao falarmos em formação de sujeitos, não delimitamos a uma faixa etária por estamos, sempre, em processo de construção de sentidos enquanto humanos. Sob essa perspectiva, a fabulação auxilia na construção da nossa identidade, ao passo que compreendemos o mundo. Nas palavras de Andruetto (2012, p. 106):

> A fabulação é uma exigência do inconsciente. O velho artifício de contarmos histórias para nós mesmos e para os outros vai nos construindo, dá forma a nossas experiências e cria nossa identidade, e é a invenção de histórias o que nos permite abstrair-nos do mundo para dar-lhe um sentido [...].

Ao criar narrativas, não apenas interpretamos as nossas experiências pessoais, como também nos engajamos em um processo coletivo de construção de significado. Histórias, portanto, não são meros reflexos da realidade, mas sim instrumentos através dos quais damos sentido a ela e nos conectamos com os outros. Cada narrativa, seja ela pessoal ou coletiva, age como uma lente através da qual podemos explorar e compreender a complexidade da condição humana. Além disso, ao contar histórias, reafirmamos e reinventamos nossas próprias crenças e valores, perpetuando e transformando nossa herança cultural. Portanto, a fabulação não é apenas uma ferramenta de autoexpressão, é também um meio essencial de diálogo cultural e de construção contínua da nossa identidade social e individual.

Reyes (2012) sugere que a literatura oferece um espaço simbólico onde podemos processar e interpretar experiências difíceis, algo que muitas vezes não conseguimos enfrentar diretamente na realidade. Ao comparar este processo ao ato de "*rebobinar a vida"*, evidencia-se a capacidade da literatura de nos permitir revisitar e reinterpretar nossas vivências, de maneira semelhante ao que ocorre nos sonhos. Esse "rebobinar" facilita a construção de significados e a compreensão de aspectos profundos de nós mesmos, que não são facilmente acessíveis. A referência aos heróis midiáticos e seu famoso lema *"ao infinito e além"* simboliza essa jornada contínua e corajosa de autodescoberta e compreensão.

Assim, a literatura se torna uma ferramenta essencial para a construção da linguagem e do pensamento, possibilitando que, através do mundo simbólico, possamos avançar na interpretação de nossa própria existência. Sob essa perspectiva, a literatura proporciona "um diálogo com o melhor e o pior da nossa condição humana para dizer as coisas de outra maneira, de mil maneiras, e fazê-las compreensíveis e enfrentar a incessante tarefa humana de construir significado" (Reyes, 2012, p. 84).

Nós leitores – crianças e adultos – vamos construindo os nossos cânones literários[2]. conforme lemos, experimentamos e vivenciamos a literatura.

> Cana, cara, norma, regra, preceito, modelo, protótipo são acepções de cânone dados pelo dicionário castelhano. Deveria, então, partir do fato de que a ideia de cânone como norma, preceito ou protótipo não me agrada. Prefiro muito

[2] Cânones literários: Conjunto de obras ou autores considerados de importância fundamental para uma tradição literária específica, frequentemente definidos por critérios de qualidade estética, influência histórica e relevância cultural. Esses cânones podem variar entre diferentes épocas e contextos culturais, refletindo mudanças nos valores e nas prioridades de uma sociedade.

> mais que a literatura seja um redemoinho, sempre se desacomodando. [...] todo cânone necessita de ameaça externa – a ameaça do não canônico – e é desse exterior não canonizado que se originam as reservas da literatura que virá (Andruetto, 2012, p. 33).

Ressignificar a ideia de cânone é um pequeno ato de coragem frente à imensidão de livros e histórias que ganharão vida nas nossas próprias vidas. A literatura não é só uma experiência estética, ela é uma experiência ética, dialogada, capaz de tecer tramas que se conectam entre presente, passado e futuro.

2.3 – Literatura e Infância

> *"Por que lemos para as crianças? Por que gastamos uma grande energia humana e econômica em torno do ato de ler? Não lemos textos para as crianças a fim de que se convertam em grandes leitores, e sim porque sabemos que essas leituras permitem que elas determinem algo fundamental para si: a descoberta de que os textos são coisas que têm um sentido, uma pluralidade de sentidos, e que cada sujeito deve trabalhar um pouco para chegar a construir o sentido em seu espírito"* (Cabrejo Parra, 2001, p. 15).

Quando se trata de crianças, comumente associamos que todas as nossas ações devem ser calculadas meticulosamente para desdobramentos futuros, no entanto, ao escrever sobre o porquê lemos para as crianças, Cabrejo Parra (2001) afirma que a leitura é determinante no presente, pois as crianças, através da modelização e mediação dos adultos, são capazes de descobrir desde muito pequenos que os textos têm sentidos e a construção de sentidos é função essencial da atividade psíquica. Ao conceber a criança como um sujeito capaz, nossas ações estarão voltadas ao ser que se apresenta no presente. No documento da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017, p. 12), a criança é considerada:

> [...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Salientamos o trecho em que "a criança constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura*"* (Brasil, 2017), ou seja, elas não são meros reprodutores, são sujeitos ativos, que produzem cultura. É fundamental destacar a potencialidade das crianças como sujeitos cognoscentes, capazes de refletir e estabelecer conexões significativas no processo de aprendizagem. Nesse sentido, Hoyuelos (2003, p. 117) afirma: "As crianças são inteligentes porque são capazes de estabelecer grandes conexões; ligações imprevistas do ponto de vista

didático, e porque são capazes de compreender e incorporar, em sua ação, as conexões propostas."

Levando em consideração a capacidade das crianças de estabelecerem relações com o mundo proposto, destacamos que, muito antes do encontro com o objeto livro, as crianças constroem sentidos através das interações com o mundo exterior, constituindo-se bagagens interpretativas. Desde o nascimento, os bebês começam a fazer leituras, iniciando pelas expressões faciais dos pais e, posteriormente, se estendendo para outros sujeitos.

> O dito popular segundo o qual "os olhos são o espelho da alma" parece confirmar um fato irrefutável para os bebês: é no semblante, especialmente no olhar, que eles aprendem a captar os sentimentos e as intenções dos outros e a leitura desse texto acaba sendo primordial na sua "alfabetização emocional", já que a expressão dos pais reage ao que eles fazem, criando uma conexão e um intercâmbio de sentidos que o ajudam a se decifrar (Reyes, 2010, p. 38).

Nesse jogo de atribuição de sentidos, o dito popular *os olhos são espelho da alma* faz grande sentido, pois aprendemos que os bebês começam a construir seus repertórios interpretativos, uma bagagem que permanecerá por toda vida. Já os pais, em suas novas funções sociais, são apresentados a uma nova linguagem, a do choro.

As interações entre nós são compostas por diversas linguagens. No entanto, focaremos inicialmente na linguagem utilizada pelas famílias no cotidiano. As mães, quase intuitivamente, utilizam a tradição oral para acalentar seus pequenos, entoando cantigas de ninar ou canções como "*dedo mindinho*".

A tradição oral, que também é literatura, atua como uma ponte para encontros entre gerações. Quando uma mãe canta, ela evoca memórias de sua própria infância e traça possíveis conexões para o futuro de seus filhos. Este ato de recordar (do latim, "passar pelo coração") ativa lembranças profundas, estabelecendo uma conexão emocional privilegiada. Assim, vamos nos alfabetizando emocionalmente através da literatura, nutrindo-nos de palavras e construindo um encontro afetivo entre sujeitos e a tradição oral.

Além da tradição oral, a leitura literária de textos em livros físicos apresenta um terceiro elemento para esse encontro afetivo. Reyes (2010), em seus estudos sobre literatura infantil, enfatiza a importância da triangulação entre o livro, o adulto e a criança. Esta relação é fundamental para a construção do sentido nos textos literários. "Por intermédio do triângulo amoroso entre o adulto, o livro e o leitor, a criança sentada nas pernas do pai descobre que existe um outro mundo e que as ilustrações, essas figuras bidimensionais que se assemelham à realidade, não são a realidade, e sim sua representação" (Reyes, 2010, p. 47).

Quando lemos para as crianças, não estamos apenas transmitindo uma história, estamos criando um espaço de interação onde o adulto atua como um modelo. Mais do que uma convenção, de passar páginas, ler de cima para baixo, da esquerda para direita, apresentamos representações de diversas realidades, apresentamos uma atmosfera capaz de desenvolver um hábito – o hábito do encontro.

Reyes (2010) afirma que, quando um adulto pausa suas atividades diárias e adia suas responsabilidades para desfrutar de um bom livro com uma criança, seja seu filho ou um aluno, ele renova um vínculo simbólico que já foi experimentado muitas vezes. Ao ouvir histórias cada vez mais complexas, a criança percebe que a leitura é um encontro significativo, que justifica adiar outras tarefas urgentes do dia a dia, e que continua sendo uma atividade convidativa, mesmo quando enfrenta desafios na decodificação do texto. Nesse processo, a criança também estabelece um hábito, repetindo condições específicas de tempo e espaço, criando um ambiente de introspecção e intimidade que associa a leitura a um momento especial, possivelmente tornando-se uma prática essencial ao longo da vida.

Ao proporcionarmos encontros literários na infância, criamos espaços em que as crianças exploram diferentes mundos, desenvolvem empatia e compreendem a complexidade das relações humanas. A literatura, portanto, se torna uma ponte entre o mundo interno da criança e o mundo externo, ajudando-a a construir sentidos de suas experiências e a formar sua identidade. Como sugere Reyes (2010), o hábito de "ler-se", em outra voz, deve ser mantido mesmo após a conquista da leitura das palavras através da decodificação. É quando a criança aprende a fazer a leitura autônoma que devemos fomentar, ainda mais, o triângulo – criança, adulto e livro – de modo a evitar a transformação da leitura em uma mera obrigação escolar e garantir que ela continue a ser uma tarefa existencial.

Em uma de suas tiras, Liniers (2005), cartunista argentino e autor de *Macanudo*, oferece uma crítica à importância da literatura na infância, evidenciando o impacto significativo que esses encontros têm na formação do sujeito. A tirinha retrata Enriqueta, uma menina privilegiada por estar cercada de livros, o que garante o direito e o acesso à literatura, em que ao responder "*o que acontece é que vou ler muitos livros em minha vida [...], mas os que eu ler na infância vou me lembrar pra sempre*", nos sugere a reflexão do impacto da qualidade literária apresentada na infância e como a literatura se materializa como uma ponte entre passado, presente e futuro na construção histórica e cultural.

Figura 1 – Os Livros na Infância.

Fonte: (Liniers, 2005).

A ênfase na primeira infância, especialmente quando apoiada por políticas sociais, pode ser compreendida como uma estratégia que reconhece que investir nessa fase inicial da vida pode ter um impacto considerável no desenvolvimento social e, por conseguinte, no estímulo econômico. Acredita-se que esse investimento visa uma maior equidade entre crianças de diferentes contextos socioeconômicos, o que poderia contribuir para um desenvolvimento mais equilibrado. Nesse contexto, não é surpreendente que o acesso à leitura literária, especialmente na primeira infância, tenha ganhado destaque na mídia por meio de programas sociais, tanto públicos quanto privados.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) é um documento normativo e técnico que define as aprendizagens essenciais de todas as crianças e jovens brasileiros em cada uma das etapas da Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) e Ensino Médio, assegurando que todos os estudantes tenham acesso a uma formação básica de qualidade. Entre os diversos aspectos abordados, destacam-se os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. Ao direcionarmos o nosso olhar para a etapa da Educação Infantil, a base nacional enfatiza que as crianças têm o direito de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, promovendo uma educação integral. Destacaremos aqui, o que o documento narra sobre cada direito preconizado:

> **Conviver**: Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
>
> **Brincar:** Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

> **Participar:** Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando
>
> **Explorar:** Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
>
> **Expressar**: Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
>
> **Conhecer-se:** Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (Brasil, 2017, p. 38).

Ao considerar os direitos de aprendizagem estabelecidos neste documento e integrá-los ao direito à literatura, estamos promovendo uma vivência educacional qualitativa para as crianças. A base nacional enfatiza a importância de experiências educacionais que desenvolvam competências e habilidades essenciais ao incluir o direito à literatura nesse contexto. Ao proporcionar o acesso e a convivência com a literatura, desde os primeiros anos, enriquecemos o processo de aprendizagem, estabelecendo também um compromisso com o direito à literatura.

A integração da literatura nas práticas educativas pode contribuir significativamente para a promoção dos direitos de aprendizagem estabelecidos pela BNCC (Brasil, 2017). Além disso, o documento sugere que o trabalho desenvolvido com as crianças seja planejado intencionalmente, a partir de experiências organizadas em cinco campos: "*O eu, o outro e o nós*"; "*Corpo, gestos e movimentos*"; "*Traços, sons, cores e formas*"; "*Escuta, fala, pensamento e imaginação*" e "*Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações".* Nesse sentido, "parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças" (Brasil, 2017).

É importante ressaltar a que a visão sobre os campos de experiência não é segmentada, como áreas específicas de conhecimento, mas há uma interlocução entre eles quando se planeja uma experiência com as crianças. No entanto, destacamos nesta pesquisa parte da descrição introdutória sobre *Escuta, fala, pensamento e imaginação,* que enfatiza a importância das experiências com a literatura infantil.

> 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).

À luz das informações apresentadas, torna-se crucial analisar atentamente como essas experiências são planejadas no cotidiano da escola, pois a qualidade da experiência literária depende de diferentes fatores interligados: a seleção das obras, a leitura e a mediação do professor.

O relatório global sobre Educação Infantil do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), publicado em abril de 2019, intitulado *A World Ready to Learn: Prioritizing Quality Early Childhood Education* (Um Mundo Pronto para Aprender: Priorizando a Educação Infantil de Qualidade), apresenta várias razões para a prioridade global na educação infantil de qualidade, incluindo o fato de que a educação pré-escolar proporciona às crianças uma base sólida para o desenvolvimento das habilidades linguísticas, do letramento e da numeracia, além de um vocabulário mais rico.

No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), em 1998, é indicado que:

> Para que as crianças desenvolvam uma apreciação desde cedo pelo momento de ouvir histórias, é fundamental que o professor, como leitor, leia com entusiasmo, criando um ambiente agradável e estimulante para a escuta atenta, despertando a expectativa das crianças e permitindo que elas acompanhem o texto e as ilustrações durante a leitura (Brasil, 1998, p. 143).

Para que as crianças cultivem uma apreciação genuína pela literatura, desde a primeira infância, é imperativo que o professor, ao ler com entusiasmo, atue como um modelo que potencializa a experiência literária. A atuação do professor incute nas crianças o valor da leitura, influenciando suas percepções e atitudes em relação à literatura.

No documento que apresenta os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil *(*IQI), elaborado pelo MEC, em 2009, são apresentados critérios detalhados para avaliar as práticas pedagógicas que promovem experiências diversificadas e estimulantes com a linguagem oral e escrita. O item 2.5 do documento descreve vários indicadores essenciais para garantir a qualidade dessas práticas. Entre os critérios estabelecidos, destaca-se a importância de que as professoras realizem a leitura diária de livros de diferentes gêneros para as crianças, contem histórias regularmente, e incentivem o manuseio de livros e outros textos. Além disso, o

documento recomenda a criação de oportunidades agradáveis para o contato com a palavra escrita e o incentivo à produção de textos, mesmo para crianças que ainda não dominam a leitura e a escrita. Esses indicadores visam assegurar que as práticas educativas na educação infantil sejam efetivas e enriquecedoras para o desenvolvimento da linguagem.

Ao citar os documentos acima, percebemos que a discussão entorno da qualidade das práticas vivenciadas na Educação Infantil estão em pauta há algum tempo, e no que tange aos aspectos relacionados a leitura literária, percebemos que essa prática, além de desenvolver habilidades de leitura, proporciona o desenvolvimento da construção de sentidos e significados dos textos. Segundo Cabrejo Parra (2004), ao ler para as crianças, os adultos demonstram que os textos carregam múltiplos sentidos, o que é crucial para compreensão.

Os documentos como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) e os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2009b) sublinham a importância de práticas diversificadas e estimulantes com a linguagem oral e escrita, destacando a leitura diária e a criação de oportunidades agradáveis para o contato com textos, destacando a importância da atuação engajada do educador. A BNCC (Brasil, 2017) reforça a promoção de experiências literárias para que as crianças desenvolvam o apreço pela leitura e ampliem o conhecimento de mundo. Portanto, ao investir na leitura literária, promovemos não apenas o acesso a diversos mundos e realidades, mas também um desenvolvimento equitativo e inclusivo, evidenciando o impacto atemporal da literatura na formação dos sujeitos. Nas palavras de Cosson (2006, p. 30),

> É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem.

A partir dos pressupostos citados acima, compreendemos que a leitura literária possibilita o desenvolvimento integral do indivíduo, criando condições para que ele compreenda e interaja com o mundo de forma crítica. Nesse processo, a presença de um adulto como interlocutor é essencial para manter o "dom do maravilhamento", pois é ele quem, ao mediar o contato com o texto, desperta e alimenta a curiosidade e o encantamento da criança. O adulto, ao agir como interlocutor, favorece o deslumbramento diante do novo e do desconhecido, criando um espaço onde a criança pode questionar, explorar e se surpreender. Nas palavras de Carson, provocamos uma reflexão sobre a relação dialógica entre as crianças e os adultos:

> Se eu tivesse influência sobre a fada madrinha, aquela que se supõe presidir o nascimento de todas as crianças, pediria a ela que concedesse, a cada criança deste mundo, o dom do sentido do maravilhamento tão indestrutível que lhe durasse por toda a vida, como um inesgotável antídoto contra o tédio [...]. Para manter vivo em uma criança seu inato sentido de maravilhamento, sem contar com nenhum dom concedido pelas fadas, necessita-se da companhia de pelo menos um adulto com quem pode compartilhá-lo, redescobrindo com ele a alegria, a expectativa e o mistério do mundo em que vivemos (Carson, 2012, p. 8).

2.3.1 – Desafios na Produção da Literatura Infantil

Andruetto (2012) contextualiza os perigos que enfrentamos enquanto sociedade na produção literária, através da apresentação da perspectiva de alguns países da América Latina em que os livros literários para a educação infantil, denominados de literatura infantil, passaram por um processo de mercantilização com o único e exclusivo objetivo de atender as necessidades específicas do mercado e não levando em consideração aspectos determinantes para uma produção literária de qualidade, tais como a apresentação de contextos distintos, ambivalência etc. Nesse sentido, "as narrativas apresentadas para as crianças aparecem com demasiada frequência tingidas de deve ser assim, de obediência temática ou de suspeita adaptabilidade curricular" (Andruetto, 2012, p. 59).

Há um perigo em não desacomodar os sujeitos através da literatura, pois como vamos alargar os nossos horizontes e possibilitar reflexões voltadas à diversidade humana se o escape que a ficção e a fabulação nos trazem não existir? No entanto, é crucial que essa desacomodação não seja feita de maneira superficial ou descontextualizada.

A literatura é uma herança cultural produzida e cultivada por todos, no entanto, a conscientização para o processo de construção sofre interferências com sobredeterminações mercadológicas. Nas palavras de Andruetto (2012, p. 59-60),

> É possível que a maioria dos autores deslize com certa inconsciência e inocência na armadilha dessa sobredeterminação, atuando, escrevendo ou desenhando conforme as expectativas do mercado ou do que se supõe que a massa de leitores – essa abstração que chamamos de mercado – espera ler, mas a inocência e a insciência não são qualidades das quais um adulto responsável possa se vangloriar, e menos ainda um escritor [...].

No entanto, esse compromisso com a literatura não é de responsabilidade apenas dos escritores e professores, uma vez que ela não é uma manifestação autônoma e está condicionada por múltiplas circunstâncias sociais, culturais, econômicas. A literatura é construída por todos os membros da sociedade (Andruetto, 2012).

Ao escrever, estudar, questionar, divulgar, ler ou até mesmo ignorar os textos, a sociedade contribui para a formação e desenvolvimento da produção literária como um todo. É um processo social que envolve conceber a literatura de um país como um grande projeto coletivo. No entanto, se a literatura está condicionada a tantos fatores sociais, por que resistir? A escrita e a leitura, mesmo em tempos de extrema dificuldade, servem como um abrigo e um espaço de escuta e espera. Segundo Andruetto (2012, p. 24), a literatura atua como uma *metáfora da vida*, criando um espaço comum onde interlocutores se encontram para explorar mistérios e criar histórias que proporcionam alívio e reconciliação, mostrando que mesmo nas situações mais sombrias, há sempre uma centelha de luz e brilho.

Mesmo diante de adversidades, a literatura tende a acolher todas as condições humanas. Se considerarmos que a função fundamental da literatura é, de fato, humanizar e desenvolver as potencialidades inerentes à sua natureza humana, conforme destaca Candido (1995), torna-se essencial reconhecer o potencial transformador que a literatura pode exercer desde a infância.

2.4 – Formação Leitora

"Ler é entrar em outros mundos possíveis. É indagar a realidade para compreendê-la melhor, é se distanciar do texto e assumir uma postura crítica frente ao que se diz e ao que se quer dizer, é tirar carta de cidadania no mundo da cultura escrita [...]" (Lerner, 2002, p. 73). Esta citação encapsula de maneira eloquente a essência da formação leitora, destacando o papel fundamental que a leitura desempenha na construção de sujeitos críticos. Ler, para esta autora, não se limita à simples decodificação de palavras. Na formação de leitores, o objetivo vai além de ensinar estratégias e procedimentos leitores; busca-se cultivar um comportamento leitor ativo e reflexivo, onde o leitor não apenas consuma textos, mas interaja com eles de maneira crítica.

Assim, ao explorarmos a formação de leitores, é crucial reconhecer os direitos e as responsabilidades de transitar na cultura escrita, pois nas palavras da autora tiramos *carta de cidadania no mundo da cultura escrita*, sendo contemplados por um acervo extensivo nos grupos mais letrados. Corroborando com ideia expressada Lerner (2002), nas palavras de Silva (2003, p. 24) "nunca é demais lembrar que a prática da leitura é um princípio de cidadania, ou seja, o leitor cidadão, pelas diferentes práticas de leitura pode ficar sabendo quais são suas obrigações e também pode defender seus direitos".

A leitura, enquanto prática social e processo individual e dialógico, desempenha um papel crucial na formação do leitor literário na Educação Infantil. Lajolo (2006, p. 34) destaca que, historicamente, a leitura e a escrita eram prerrogativas de uma elite restrita e que somente

com o tempo essas práticas foram democratizadas, tornando-se direitos amplamente acessíveis e essenciais para o desenvolvimento cultural e educacional das sociedades ocidentais. Este aspecto social da leitura revela como a prática literária está enraizada em contextos históricos e sociais específicos, que moldam o acesso e a valorização dos textos. Ao mesmo tempo, Bräkling (2002, p. 17) enfatiza que a leitura é um processo profundamente "*individual e dialógico"*, onde os sentidos não estão restritos nem ao texto nem ao leitor, mas emergem da interação entre ambos. Essa perspectiva dialógica implica que a experiência de leitura é única para cada indivíduo e está permeada pelas trocas sociais e culturais em que se insere.

Na Educação Infantil, essa dualidade é essencial para a formação do leitor literário, pois a prática da leitura deve contemplar tanto a imersão em contextos culturais e históricos quanto o desenvolvimento das capacidades individuais de interpretação e diálogo com o texto. Assim, a formação do leitor literário deve considerar a interação entre os aspectos sociais e individuais da leitura, promovendo um ambiente onde as crianças possam explorar e construir sentidos e significados de maneira integrada.

A formação de leitores pode ser vista como um processo contínuo e dinâmico, que se desenvolve e se refina ao longo da trajetória escolar, e segue ao longo da vida. Para que essa formação seja efetiva, é essencial que desde a mais tenra idade haja um contato diversificado com diferentes gêneros textuais. Segundo Lajolo (2012), a literatura é, essencialmente, linguagem, e não se constrói a partir de boas intenções, modismos ou para reforçar conteúdos escolares. Dessa forma, investir na aquisição da leitura é apostar na construção de uma sociedade leitora, na qual a literatura é valorizada e praticada de forma constante.

Reyes (2012) argumenta que cada indivíduo se apropria do código literário por meio de suas próprias experiências, produzindo significados que vão além das definições de um dicionário, através de uma trama complexa de relações e histórias. Assim, a linguagem que utilizamos é intrinsecamente subjetiva e a literatura no contexto escolar deve levar em conta essa subjetividade. Portanto, é essencial planejar intencionalmente as experiências literárias, uma vez que a leitura de diferentes tipos de textos pressupõe, sutilmente, posturas distintas, resultando um esforço que visa estabelecer uma cultura de leitura, que fomenta o hábito e a apreciação dos livros e promove um ambiente onde a leitura se torne um valor constante e uma prática essencial na vida dos indivíduos.

2.4.1 – Práticas de Leitura na Educação Infantil

De acordo com Lerner (2002), as análises históricas mostram que as práticas de leitura evoluíram de um modelo intensivo para um modelo extensivo, ao longo do tempo.

> Originalmente se liam uns poucos textos de maneira muito intensa, profunda e reiterada, e depois houve uma mudança para outra maneira de ler, que abarca uma enorme quantidade de textos e opera de maneira rápida e superficial. Além disso, observa-se que, embora a prática a prática intensiva seja anterior à extensiva, as duas modalidades costumam existir em uma mesma sociedade: uma pode predominar sobre a outra e podem distribuir-se de maneira diferente em função dos grupos sociais (p. 60).

E a coexistência das práticas de leitura intensiva e extensiva corroboram para a formação dos leitores.

> Como são as nossas práticas de leitura? Mais intensivas ou mais extensivas? Ao analisar as práticas as práticas atuais à luz dessas perguntas, e mesmo quando a análise não alcance o rigor necessário para a definição didática requerida, pode afirmar-se que o predominante é uma prática extensiva da leitura – fortemente extensiva, dado o aumento constante da quantidade de materiais de leitura disponíveis -, mas que as práticas intensivas estão longe de haver desparecido. Nesta última categoria situam-se indubitavelmente, por exemplo, as leituras reiteradas e profundas da obra de autores como Lacan, Freud ou Piaget, cujos textos são lidos e relidos buscando-se estabelecer relações, fazer novas descobertas (Lerner, 2002, p. 60).

Ao refletirmos sobre o contexto da Educação Infantil, é pertinente destacar os apontamentos de Lerner (2002), ao afirmar que a leitura extensiva expõe as crianças a uma maior diversidade de textos, sua interação com esses materiais tende a ser mais superficial. Por outro lado, as práticas de leitura intensiva promovem um aprofundamento que possibilita o estabelecimento de relações significativas com os textos e favorece novas descobertas. Nesse sentido, a mediação do educador torna-se fundamental para intensificar a interação com os textos literários e maximizar seus potenciais formativos. Assim, encontrar um equilíbrio entre práticas de leitura extensiva e intensiva revela-se essencial para uma abordagem literária que contemple tanto a amplitude quanto a profundidade na formação leitora das crianças.

A formação de leitores é um processo complexo que exige a apresentação de uma diversidade de textos e o suporte contínuo e reflexivo por parte dos educadores. Segundo Ferreiro (1994 *apud* Lerner, 2012, p.81):

> Diversidade de propósitos, diversidades de modalidades de leitura, diversidade de textos e diversidade de combinações entre eles... A inclusão dessas diversidades – assim com a sua articulação com as regras de exigências escolares – é um dos componentes da complexidade didática que é necessário assumir quando se opta por apresentar a leitura na escola sem simplificações, velando por conservar sua natureza e, portanto, sua complexidade como prática social.

Há uma necessidade de articulação entre os propósitos didáticos e os propósitos comunicativos, ou seja, os que se referem ao ensino e à aprendizagem como os inspirados na prática social da leitura.

Para mapear possíveis práticas de leitura, optou-se por utilizar três quadros organizativos, desenvolvidos por Bräkling (2007), que sintetizam e agrupam situações didáticas relacionadas à leitura, apresentando-as de forma mais acessível e compreensível.

Quadro 2 – Situações e Modalidades Didáticas de Trabalho com Linguagem – parte I.

ATIVIDADES DE LEITURA	
TIPOS	**FINALIDADES**
Leitura Pontual	Para trabalhar com a constituição da necessidade de ler regularmente, com diferentes finalidades, em especial, para informar-se a respeito de atualidades e temas relevantes para a vida cidadã ou assuntos em desenvolvimento e estudo em aula. Trata-se de instituir um dia fixo na semana, no qual se leia em determinado horário. Os leitores podem ser tanto o professor quanto os alunos, se o tema for socializado e combinado previamente.
Leitura Colaborativa (ou compartilhada)	Estudar o texto coletivamente, por meio de leitura que mobilize nos alunos capacidades de leitura necessárias para a construção da sua proficiência. A ideia é que a explicitação dos modos de obter informação para responder às perguntas propostas, tornem observáveis as estratégias que cada um utiliza para significar, possibilitando a apropriação dessas estratégias por quem ainda não as construiu. A leitura colaborativa é fundamental para o ensino de como se lê, ao contrário da leitura independente com questões escritas para resposta – a "leitura silenciosa" -, que apenas verifica o que o aluno já consegue fazer. Dito de outra forma, a leitura colaborativa ensina a ler e a "silenciosa" apenas verifica se o aluno sabe fazê-lo.
Leitura Programada	Trabalhar com a ampliação da proficiência dos alunos no que se refere à leitura de textos mais extensos, programando a leitura parte a parte. A partir da leitura prévia de cada parte, a professora promove a discussão coletiva das mesmas, ensinando procedimentos de recuperação da parte lida anteriormente. O trabalho de discussão compreende também a mobilização de capacidades de leitura para a atribuição de sentido ao texto, considerando suas características mais especificas. Além disso, esta modalidade permite, ainda, o trabalho com a obra de determinado autor, pois possibilita a problematização de suas especificidades de estilo e de tratamento temático.
Leitura em voz alta feita pelo professor	Algumas finalidades: explicitar ao aluno – por meio da fala do professor – comportamentos de leitor (critério de escolha e apreciação das obras, por exemplo; recursos que utilizou para a escolha do texto – autor, gênero, editora, ilustrações, entre outros); possibilitar aos alunos que não leem o contato com textos em linguagem escrita de boa qualidade; possibilitar aos alunos contato com textos que não escolheriam de maneira independente; ampliar repertório de leitura. Essa modalidade didática possibilita ao professor modelizar comportamentos e procedimentos de leitor.
Atividades sequenciadas de leitura para estudo de determinado tema	Possibilitar o estudo de determinado tema por meio de uma sequência de atividades que preveem a leitura de textos com grau crescente de ampliação e/ou aprofundamento de informações.

Fonte: Bräkling (2012, p. 45).

Quadro 3 – Situações e Modalidades Didáticas de Trabalho com Linguagem – parte II.

ATIVIDADES DE LEITURA	
TIPOS	**FINALIDADES**
Roda de leitores	Possibilitar a socialização das leituras realizadas de maneira independente, com a finalidade de observar comportamentos leitores já construídos pelos alunos e, ao mesmo tempo, ampliar seu repertório por meio da explicitação dos comportamentos de todos. No processo de socialização, explicitam-se os critérios de apreciação estética em uso pelos diferentes alunos, criando-se um espaço de circulação para estes, o que cria a possibilidade de apropriação dos mesmos critérios por diferentes leitores. Possibilitar, ainda a discussão e estudo de uma determinada obra ou de um conjunto de obras do mesmo autor, com a finalidade de compreender seu estilo pessoal. Pode realizar-se, portanto, considerando obras de escolha pessoal ou obras selecionadas pela escola.
Leitura de escolha pessoal	Possibilitar aos alunos a escolha de obras que contemplem suas preferências pessoais, permitindo que o professor tenha uma referência do tipo de leitura que já é da competência autônoma dos alunos.
Leitura individual com questões para interpretação escrita	Trata-se de atividade que permite ao professor analisar qual é a proficiência autônoma de seu aluno em relação às capacidades de leitura que deverão ser mobilizadas para responder as questões propostas. Não se trata, portanto, de atividade que permita intervenção processual na leitura, mas verificação de competência já constituída. É importante focalizar que a compreensão do aluno será traduzida na escrita, o que requer a utilização de uma proficiência diferente, que é a de produzir textos.
Leitura em voz alta	Atividade que permite o trabalho com os aspectos relativos à oralização de texto escrito como dicção, entonação, dramatização, entre outros. É preciso que aconteça em um contexto no qual oralizar o texto escrito faça sentido. Para tanto, é importante recorrer às situações enunciativas nas quais essa capacidade é solicitada: ler discurso em cerimônia de encerramento de ano letivo, de comemoração, ler textos e saraus literários, ler textos vários, em voz alta, para gravar CD de divulgação, anunciar, em supermercado, produtos e promoções, entre outras.
Diário Pessoal de Leitura	Trata-se da elaboração de um diário pessoal que contenha comentários a respeito da obra que se está lendo. Cada aluna elabora o seu diário e, a cada dia levam para a classe disponibilizando-o para leitura dos demais colegas. A finalidade de tal atividade é tanto acompanhar os critérios de apreciação estética que cada aluno está utilizando para analisar o que lê, quanto possibilitar a circulação das impressões registradas entre os demais alunos da classe.
Diário de Estudos	Trata-se da elaboração de um diário que conterá as atividades preparadas pelo professor para estudo de determinada obra: reflexões sugeridas; orientações de leitura; pesquisas para aprofundamento de determinada questão apresentada pela obra; investigação do contexto de produção da obra; conhecimento do autor e do ilustrador, por meio da leitura de sua biografia, entre outras.

Fonte: Bräkling (2012, p. 46).

Quadro 4 – Situações e Modalidades Didáticas de Trabalho com Linguagem – parte III.

ATIVIDADES DE LEITURA	
TIPOS	**FINALIDADES**
Leitura de textos conhecidos de cor	Trata-se de atividades de leitura realizadas com a finalidade de potencializar a compreensão do sistema. Tais textos, que comumente são conhecidos de cor em razão de sua função e características (parlendas, letras de música, quadrinhas), por terem uma linha rítmica/melódica que o apoia, permitem o ajuste de palavra e melodia/ritmo, recurso este que permite ao leitor iniciante deduzir/inferir o que está escrito em cada segmento.
Leitura por pareamento	São tipos de exercícios que apresentam dois (ou mais) grupos de enunciados para serem relacionados – ou pareados. São exemplos desse tipo de exercícios aqueles que pedem, por exemplo, para se relacionar uma coluna de enunciados contendo títulos de contos conhecidos pela classe, com outra coluna contendo nomes de personagens dos mesmos contos. Trata-se de um tipo de atividade potencialmente interessante para a alfabetização inicial.
Leitura por ordenação de partes do Texto	São atividades realizadas tanto com textos já conhecidos pelos alunos, como com texto desconhecidos. Podem ser realizadas, basicamente, de três maneiras: a) com textos que os alunos conhecem de cor: para o trabalho com alunos que ainda não compreenderam o sistema. Os textos, nesse caso, necessariamente serão quadrinhas, letras de música, parlendas; b) com textos que os alunos conhecem, mas não sabem de cor: para alunos com uma proficiência maior do que a dos alunos citados no caso anterior, ou quando a atividade será realizada de maneira colaborativa; c) com textos desconhecidos: para alunos que já compreenderam o sistema e possuem uma proficiência relativa na leitura. A atividade possibilita a tematização de articuladores que estabelecem as relações de coesão e coerência entre os trechos.
OBSERVAÇÕES FUNDAMENTAIS: a) As modalidades didáticas acima apontadas tanto devem ser articuladas às modalidades organizativas propostas por Lerner (2002), quanto podem articularem-se entre si, dependendo da finalidade didática colocada. b) Todas as atividades podem ser submetidas ao movimento metodológico de aprendizagem fundamental. Ou seja, todas as atividades podem ser realizadas no coletivo (para modelização pelo professor), em duplas/grupos (para colaboração entre alunos), e individualmente (para verificação das apropriações realizadas). c) Da mesma forma, uma modalidade didática pode organizar-se, internamente, nos três momentos típicos do movimento metodológico. Por exemplo, uma leitura programada pode iniciar com a leitura coletiva de uma parte da obra, passar a leitura em duplas, de outras partes da mesma obra para, só depois, propor leitura individual. d) Uma atividade pode ter o seu grau de complexidade adaptado às possibilidades dos alunos se for ajustado ou o agrupamento por meio do qual será realizada, ou a modalidade de linguagem por meio da qual será desenvolvida. Por exemplo, um texto com interpretação a ser feita a partir de questões pode ser dado para leitura de alunos menos proficientes, se a sua realização for proposta em agrupamento e se as respostas forem discutidas oralmente. Para os mais proficientes, que já se apropriaram da escrita, tal leitura pode ser realizada em colaboração, mas respondida por escrito. E assim por diante.	

Fonte: Bräkling (2012, p. 47).

A partir das finalidades descritas nos quadros, observamos que a Educação Infantil é um espaço-tempo propício para a apresentação e o desenvolvimento de diversas modalidades didáticas que envolvem a leitura, principalmente as que não contam com leitura autônoma.

A **Leitura Pontual**, por exemplo, estabelece a importância da leitura regular e de temas atuais, promovendo um hábito que é crucial para a formação cidadã desde cedo. Já a **Leitura Compartilhada** permite que as crianças desenvolvam suas habilidades de leitura por meio da análise conjunta de textos, facilitando a compreensão de estratégias de leitura ao observar e interagir com as práticas modelizadas pelo educador. A **Leitura Programada**, por sua vez, contribui para o entendimento mais profundo de textos mais longos ao dividir a leitura em partes, promovendo discussões sobre cada segmento, o que ajuda na compreensão global do texto e na análise de estilos de autores.

Outras modalidades, como a **Leitura em Voz Alta Feita pelo Professor**, oferecem aos alunos um modelo de leitura expressiva e de contato com textos de qualidade, ampliando seu repertório e compreensão sobre diferentes gêneros. A **Roda de Leitores** e a **Leitura de Escolha Pessoal** incentivam a socialização e a apreciação pessoal de textos. Finalmente, atividades como a **Leitura de Textos Conhecidos de Cor** e a **Leitura por Pareamento** são especialmente valiosas na alfabetização inicial, ajudando as crianças a reconhecerem padrões e a relacionarem informações da cultura escrita. Essas modalidades, quando combinadas, proporcionam uma base sólida para o desenvolvimento das habilidades de leitura na Educação Infantil, alinhando-se a necessidades e capacidades específicas dos alunos em diferentes estágios de aprendizagem, no entanto, este trabalho tem o objetivo de abranger detalhadamente duas modalidades específicas: a leitura literária em voz alta realizada pelo professor e a leitura compartilhada de textos literários.

Durante a primeira fase da escolaridade, a leitura realizada pelo professor é especialmente significativa, pois nesse momento o professor é um "*ator leitor*" (Lerner, 2002, p. 95), expressando seus pensamentos em voz alta, atuando como um modelo e mediador. Nessa etapa, o professor cria diversas situações para ler diferentes tipos de texto e estabelece um ambiente que favoreça a apreciação da leitura, evitando interrupções que possam desviar a atenção das crianças, não faz perguntas para verificar a compreensão imediata e não explica palavras que possam ser difíceis.

Em vez disso, o professor incentiva as crianças a seguirem o enredo e a apreciarem a beleza das partes do texto bem elaboradas pelo autor. Após a leitura, o professor compartilha suas próprias impressões e comentários, estimulando um processo dialógico sobre o texto. Além disso, o educador propõe interações nas quais os alunos manuseiem os livros e realizem releituras das obras, através das imagens. Esse posicionamento declara a concepção do educador frente à criança e a sua participação ativa no processo de aprendizagem.

Apesar de ser uma prática que promove a ampliação do repertório de leitura das crianças, apresentar comportamentos e procedimentos leitores para as crianças através da voz, envolver critérios de escolha do livro, autor, gênero, ilustrador, entonação, dramatização etc., somente as experiências de *leitura em voz alta* realizadas pelo educador não são suficientes para desenvolver formação leitora. De acordo com Lerner (2002), em determinadas situações, a responsabilidade pela *leitura é compartilhada.* Durante a leitura, o professor faz intervenções para adicionar ou problematizar aspectos que ajudarão na construção do sentido do texto. O suporte do professor envolve a sugestão de estratégias que as crianças irão internalizar progressivamente, e que serão úteis para lidar com novos textos que apresentem um certo nível de complexidade (Lerner, 2002, p. 97).

Explica Bräkling (2008) que, durante a *leitura compartilhada ou colaborativa*, o professor mobiliza habilidades de leitura antes, durante e após a leitura, auxiliando as crianças na construção de sentidos do texto, no caso da leitura literária, possibilita a exploração de diversos elementos presentes na literatura – como personagens, cenários e tramas – as crianças ampliam saberes culturais. A expressão de sentimentos, dúvidas e opiniões por meio da literatura, como já citado anteriormente, é um movimento em que a conversa é preconizada, ou seja, desenvolvemos a comunicação.

O desenvolvimento das competências dos indivíduos, que representa o processo de aprendizagem, ocorre principalmente através da colaboração com outros. Além disso, a leitura requer a ativação de certos procedimentos e habilidades, que são apoiados tanto pelo conhecimento prévio do aluno quanto pelo texto em si. Nesse contexto, é essencial que a leitura seja realizada em parceria com o aluno, pois durante o processo, o professor modela procedimentos com o intuito de desenvolver habilidades essenciais para auxiliar os alunos na compreensão dos sentidos do texto. A abordagem didática mais eficaz para essa tarefa é a leitura compartilhada[3].

A combinação da leitura em voz alta com a leitura compartilhada é especialmente eficaz para o desenvolvimento da proficiência leitora na Educação Infantil. Essas práticas não apenas promovem a apreciação dos textos, mas também facilitam a construção de sentidos em um ambiente de aprendizado que apresenta estratégias de leitura de forma ativa. Elas desempenham um papel crucial na formação leitora das crianças, engajando-as em uma jornada literária que é ao mesmo tempo educativa e prazerosa.

[3] Embora “leitura compartilhada” e “leitura colaborativa” sejam usados para se referir ao mesmo conceito, optou-se por utilizar exclusivamente o termo “leitura compartilhada" nesse estudo. Essa escolha visa garantir maior fluidez e clareza para o leitor.

Com base nas modalidades de leitura apresentadas, a leitura literária em voz alta e a leitura compartilhada, como discutido, configuram-se como práticas essenciais para o desenvolvimento das habilidades leitoras, cada uma contribuindo de maneira específica para a construção de sentidos e no engajamento das crianças com o texto. No entanto, para compreender como essas modalidades se manifestam na prática educativa, é necessário detalhar os procedimentos adotados para a realização desta pesquisa, assim, na próxima seção, apresentaremos o percurso metodológico, que explicita a abordagem da pesquisa, o contexto, os participantes e os procedimentos para a construção dos dados.

III – PERCURSO METODOLÓGICO

Esta seção é dedicada à descrição da metodologia utilizada na pesquisa. A revisão bibliográfica constitui-se como etapa importante nesse trabalho, pois permitiu que nos aproximássemos de estudos correlatos à nossa investigação, colaborando diretamente com os saberes e reflexões produzidos até aqui, apoiando-nos no sentido de nos aproximarmos do "que já se conhece sobre um tema e o que falta conhecer, para averiguar aspectos que ainda precisam ser elucidados, questões ainda não respondidas", conforme explica André (2016, p. 23). E a escolha metodológica qualitativa está fundamentada nos estudos de Lüdke e André (2022), apoiadas também nos estudos de Bogdan e Biklen (1982).

3.1. Abordagem da Pesquisa

Para analisar como as práticas de leitura literária na Educação Infantil se articulam à formação do leitor, adotaremos uma metodologia de abordagem qualitativa, que incluirá a aplicação de questionários para caracterização dos participantes da pesquisa e a entrevista semiestruturada, fundamentando-se nas propostas de Bogdan e Biklen (1982 *apud* Lüdke; André, 2022, p. 12): "A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento", supondo-se "contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada", o que implica, portanto, um trabalho meticuloso no contexto observado.

Além disso, "Os dados coletados são predominantemente descritivos" (Lüdke; André, 2022, p. 13), incluindo descrições de pessoas, espaços e acontecimentos, além de depoimentos, entrevistas, fotografias, vídeos e documentos. Outro ponto relevante para a pesquisa qualitativa é a cuidado no processo. "A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. [...] O interesse do pesquisador ao estudar determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas" (p. 13). Essa abordagem permite uma análise mais aprofundada das dinâmicas e contextos envolvidos. Outro aspecto central apontado pelas autoras é o foco no significado e na perspectiva dos sujeitos. "O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador. [...] Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a perspectiva dos participantes" (p. 14).

É importante considerar o ponto de vista de André (2013, p. 96) que ressalta que "não é a atribuição de um nome que estabelece o rigor metodológico da pesquisa, mas a explicitação

dos passos seguidos na realização da pesquisa". Segundo a autora, o que determina a robustez metodológica é a clareza na descrição dos métodos e etapas seguidas durante a pesquisa, incluindo a justificativa para cada escolha feita. Isso é crucial porque demonstra o rigor científico do estudo e reflete a ética do pesquisador, permitindo que os leitores avaliem suas decisões e princípios.

Levando em consideração as características descritas acima, optou-se então, pela utilização de uma abordagem qualitativa, tendo o questionário e a entrevista semiestruturada como principais procedimentos metodológicos de investigação. A triangulação dos dados obtidos através da pesquisa e da entrevista semiestruturada, juntamente com a fundamentação teórica, deverá auxiliar na organização, apresentação e análise de dados.

3.1.1 – Contexto da Pesquisa

Idealizada e fundada por educadores, a escola envolvida nesta pesquisa faz parte de uma rede de ensino privada do ABC paulista. A trajetória da instituição teve início em 1985, quando atendia, inicialmente, alunos do Ensino Fundamental – anos iniciais, e, posteriormente, do Ensino Fundamental – anos finais. Em 1994, a escola expandiu suas atividades para incluir o Ensino Médio, tornando-se uma referência significativa em educação de qualidade na região. Validando os processos iniciais, em 2001, foi inaugurada uma nova unidade em São Bernardo do Campo. Em 2004, a escola passou a incorporar uma instituição situada em São Caetano do Sul, abrangendo, assim, toda a região do ABC.

A expansão recente da Educação Infantil na unidade, que começou em 2021 com crianças de três a cinco anos e foi ampliada em 2024 para incluir crianças de dois anos, reflete o compromisso da escola em oferecer uma educação abrangente desde as primeiras etapas da vida escolar. Esse crescimento, aliado ao atendimento de cerca de 1.400 alunos, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, exige uma constante atualização e qualificação da equipe pedagógica. Nesse contexto, os professores participam não apenas de encontros formativos semanais inclusos na carga horária, mas também de reuniões presenciais adicionais, com duração média de 90 minutos semanais, para aprofundar conhecimentos e alinhar práticas educacionais às demandas de um público tão diverso e em constante expansão.

A equipe da Educação Infantil da unidade pesquisada é composta por oito professores polivalentes, três professores especialistas que atuam nas áreas de Educação Física, Atividades Aquáticas e Musicalização, oito auxiliares de classe, e quatro estagiárias. Além disso, conta com uma coordenadora pedagógica, uma orientadora educacional e uma diretora da unidade.

Vale mencionar que a pesquisadora desempenha o papel de coordenadora pedagógica na unidade onde a pesquisa é realizada.

Quanto à proposta pedagógica, a escola visa equilibrar sua sólida tradição educacional com uma contínua renovação pedagógica e metodológica, de forma a atender às demandas do século XXI. Esse equilíbrio envolve a abertura ao questionamento das certezas estabelecidas, promovendo reflexões críticas que possibilitam um olhar analítico e a tomada de decisões fundamentadas. Em outras palavras, a escola adota um modelo participativo que estimula o engajamento e a colaboração de todos os envolvidos no processo educativo.

3.1.2 – Participantes da Pesquisa

Tendo em vista os objetivos delineados, são sujeitos desta pesquisa quatro professoras que atuam na Educação Infantil. O critério da escolha foi por grupos de atuação das educadoras, ou seja, educadoras que atuam com crianças de quatro e cinco anos de idade.

Após o primeiro contato, em que convidamos presencialmente as professoras para participarem da pesquisa, entregamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), seguindo as diretrizes estabelecidas, exigência do comitê de ética da PUC-SP, foram acordadas com as participantes da pesquisa, em especial o sigilo sobre a identificação das participantes, além de um importante reforço sobre as características do questionário e da entrevista semiestruturada: produção de trabalho totalmente voltado para fins acadêmicos.

Apresentamos o quadro da trajetória acadêmica das educadoras participantes da pesquisa, optando-se por delimitar as informações iniciais sobre estas profissionais, com destaque à formação, às especializações, ao tempo de atuação e o motivo que as levou a escolher a área educacional. Além disso, com intuito de preservar a identidade das participantes, elaboramos uma pergunta no questionário que solicitava, às educadoras, a indicação de um personagem literário que marcou a sua formação leitora.

Quadro 5 – Caracterização dos Participantes da Pesquisa.

PERSONAGEM	IDADE	FORMAÇÃO ACADÊMICA	MOTIVO DA ESCOLHA PELA EDUCAÇÃO INFANTIL	ANO INÍCIO/TEMPO DE ATUAÇÃO
Hercule Poirot	50 anos	Administradora e Pedagoga com especialização em Educação Bilíngue e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira.	Mudou-se para a Suécia devido à demanda por profissionais na área de docência. Optou pela Educação Infantil em 2008.	2008 16 anos

Matilda	23 anos	Graduada em Pedagogia e Especialista em Educação Bilíngue.	Começou a atuar em Educação Infantil desde os estágios, e optou por esse ciclo por ser o mais importante para a formação dos cidadãos.	2019 5 anos
Narizinho	52 anos	Pós-graduada em Educação Infantil e Alfabetização e Letramento.	Iniciou como auxiliar de sala e se apaixonou pela área, especialmente pelo trabalho com crianças pequenas, que a trouxe satisfação.	1990 34 anos
Alice	35 anos	Formada em Pedagogia, Pós-graduada em Psicopedagogia.	Inicialmente formada em Odontologia, trabalhou como dentista, mas se apaixonou pela profissão ao trabalhar como assistente em uma escola. Seguiu na Pedagogia, com foco em Educação Bilíngue.	2012 12 anos

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Os nomes fictícios refletem as identificações que os participantes da pesquisa desenvolveram com os personagens.

A primeira educadora escolheu o nome **Hercule Poirot**, personagem da escritora Agatha Christie. Ela começou sua trajetória na educação em 2008, quando se mudou para a Suécia e iniciou sua atuação na Educação Infantil, ou seja, há 24 anos se relaciona com contextos educacionais internacionais e nacionais. Em sua narrativa, justifica a escolha do personagem: “Histórias de detetive, temas que envolvem mistério e suspense me cativam. Hercule Poirot é um personagem que me marcou muito, gosto da forma como ele resolve os mistérios de maneira lógica e cuidadosa” (Hercule Poirot).

A segunda educadora optou pelo nome **Matilda**, personagem do livro de Roald Dahl. Após concluir sua graduação em Pedagogia em 2022, ela começou a atuar como professora, mas anteriormente fez estágios em escolas, possuindo então cinco anos de experiência em contexto escolar. Ela justificou sua escolha dizendo: “A personagem Matilda marcou a minha entrada no mundo da literatura, com ela eu pude mergulhar nas camadas da educação e desfrutar das suas narrativas de vida de uma maneira muito prazerosa” (Matilda).

A terceira participante adotou o nome **Narizinho**, do *Sítio do Pica-pau Amarelo*, obra de Monteiro Lobato, possui 34 anos de experiência na área da educação, iniciando sua carreira

em 1990 como auxiliar de sala. Ela comentou: “Narizinho, do Sítio do Pica-pau Amarelo, trago como memória afetiva da minha infância” (Narizinho).

A última educadora escolheu o nome **Alice**, personagem do livro *Alice no País das Maravilhas*. Com 12 anos de atuação na área de Educação Infantil, ela iniciou sua carreira educacional em 2012, depois de uma mudança de carreira. Ela justificou sua escolha dizendo: “Desde pequena, me interesso por essa história, por me identificar com a curiosidade de Alice e seu mundo de imaginação. Até hoje, se me atento a alguma parte específica da história, analiso e reflito, e isso me faz admirar ainda mais essa obra” (Alice).

Esses nomes fictícios, escolhidos pelos próprios participantes da pesquisa, refletem um processo de identificação com os personagens. No próximo subcapítulo abordaremos o processo de análise para a elaboração dos tópicas, temas e categorias.

3.2 – Procedimentos Metodológicos para Produção de Dados

Para a produção de dados da pesquisa, utilizamos o questionário para caracterização dos sujeitos. Além disso, agendamos um horário individualizado com as educadoras para a realização da entrevista semiestruturada com o intuito de entendermos melhor as relações pessoais construídas com a leitura literária e a prática educativa.

3.2.1 – Questionário

Moreira e Caleffe (2008, p.95) definem o questionário como um “documento que contém um número de perguntas às quais os respondentes terão que responder”. Segundo os autores, ao utilizar questionários os sujeitos envolvidos na pesquisa tendem a usufruir de alguns aspectos, tais como o uso eficaz do tempo, uma vez que os questionários podem ser respondidos a qualquer momento, anonimato para o respondente, a possibilidade de uma alta taxa de retorno e a utilização de perguntas padronizadas que facilitam a análise das respostas, aspectos levados em consideração para optar pelo questionário para a caracterização dos participantes.

Moreira e Caleffe (2008) elencam três condições essenciais na elaboração e na utilização do questionário, são eles: a. clareza de propósitos, com apresentação breve; b. formulação meticulosa das perguntas, estabelecendo uma linguagem adequada ao vocabulário dos respondentes; c. um estudo-piloto. O questionário foi aplicado, por meio de e-mail, a quatro participantes da pesquisa, com o objetivo de caracterizar seus perfis, incluindo suas trajetórias acadêmica e profissional, além de compreender como e por qual motivo se tornaram professoras de Educação Infantil.

Além disso, o questionário ajudou a verificar se durante a graduação as educadoras tiveram disciplinas que abordassem a formação leitora. Após a reflexão sobre quais pontos são importantes para a caracterização, chegamos ao questionário a ser utilizado para a produção de dados da pesquisa. O quadro a seguir evidencia a relação entre os aspectos abordados e os objetivos da pesquisa.

Quadro 6 – Questionário Aplicado às Educadoras.

PERGUNTAS	OBJETIVOS
Nome, idade e formação acadêmica.	Delimitar o perfil dos participantes da pesquisa e sua trajetória acadêmica e profissional.
Como ingressou na docência? Em que ano?	
Quando e como optou por se tornar professora de Educação Infantil?	
Qual é a faixa etária dos alunos com os quais você trabalha atualmente.	
Quando estava ainda na graduação, ou seja, na formação inicial, você se lembra de alguma disciplina ou atividade voltada para formação leitora?	Delimitar os conhecimentos específicos sobre formação leitora (inicial e continuada) dos participantes da pesquisa.
Escreva o nome de um personagem literário que poderemos utilizar ao referenciar suas contribuições na pesquisa. Justifique a escolha.	Preservar a identidade dos participantes, garantindo a proteção de sua privacidade e confidencialidade.

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Após aplicação do questionário, analisamos as respostas e seguimos com as entrevistas semiestruturadas. Como afirmam Lüdke e André (2022, p. 39), “na entrevista, a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”.

3.2.2 – Entrevista Semiestruturada

Conforme mencionado anteriormente, a pesquisadora conduziu a pesquisa na escola em que atua, o que tornou ainda mais relevante a escolha da entrevista semiestruturada. Esse formato possibilitou uma maior aproximação entre pesquisador e participantes, permitindo que, de acordo com Lüdke e André (2022), em um ambiente caracterizado por um clima de estímulo e aceitação mútua, as informações fluíssem de maneira mais natural e genuína. Esse tipo de interação favoreceu um diálogo mais aberto e autêntico, essencial para a produção de dados.

No momento do agendamento das entrevistas, como coordenadora da instituição, foi importante que minha identidade profissional fosse temporariamente deixada de lado, assumindo plenamente o papel de pesquisadora. Sendo assim, elaboramos um roteiro para a

entrevista semiestruturada de forma a garantir a flexibilidade necessária para captar as nuances e particularidades de cada participante. Esse formato permitiu que a pesquisa mantivesse um caráter aberto e adaptável, sem perder o foco nos objetivos centrais da investigação. Além disso, os objetivos da pesquisa foram socializados com as educadoras, esclarecendo que a participação se daria exclusivamente para fins acadêmicos, a fim de garantir a transparência e o respeito à confidencialidade das informações fornecidas.

O quadro a seguir apresenta o roteiro utilizado para o desencadeamento da entrevista semiestruturada:

Quadro 7 – Roteiro de Entrevista Semiestruturada às Educadoras.

PERGUNTAS	OBJETIVOS
1) Como você descreveria a sua experiência pessoal com a leitura?	Identificar a formação leitora pessoal de cada educadora.
2) O que entende por leitura literária?	Compreender o conceito de leitura literária a partir da perspectiva dos educadores.
3) A leitura literária faz parte do cotidiano escolar? Quais são os exemplos?	Identificar e analisar as estratégias que as professoras adotam antes, durante e após a leitura literária.
4) Como você faz o planejamento da leitura?	
5) Qual é o contato que as crianças têm com os livros no ambiente escolar?	Identificar a frequência e as interações das crianças com os livros no ambiente escolar.
6) Quais são seus maiores desafios na prática da leitura literária?	Identificar os desafios e dificuldades vivenciadas pelos participantes da pesquisa na prática da leitura literária.
7) Na sua opinião qual o papel da escola e dos educadores na formação leitora das crianças?	Entender como os professores acreditam que a escola e os educadores podem contribuir na formação leitora das crianças.
8) Você gostaria de colaborar com mais algum apontamento sobre a leitura literária?	--

Fonte: elaborado pela autora (2024).

As perguntas foram formuladas de maneira aberta, sem oferecer indicações explícitas dos objetivos específicos da pesquisa, com o intuito de possibilitar que as educadoras expressassem suas experiências e percepções de forma livre e genuína.

Nesse sentido, tivemos o cuidado de seguir a ideia de Lüdke e André (2022, p. 39), que alertam para a "inabilidade de um entrevistador que antecipa e força a resposta do informante, através da própria pergunta, quase não deixando margem de liberdade de resposta, a não ser a própria confirmação". Dessa forma, ao elaborar o roteiro de perguntas, foi priorizado que estas não antecipassem ou influenciassem as respostas, permitindo que as educadoras tivessem plena liberdade para responder conforme suas vivências e perspectivas. O objetivo principal foi

identificar a formação leitora pessoal de cada educadora, investigando como suas experiências individuais influenciam sua prática pedagógica.

Além disso, procurou-se compreender o conceito de leitura literária a partir da perspectiva dos educadores, explorando suas definições e abordagens no processo em sala de aula. As questões também buscavam identificar as estratégias adotadas pelas professoras, antes, durante e após a leitura literária, com o objetivo de analisar os métodos que elas utilizam para fomentar a experiência leitora nas crianças. Ademais, foram abordados os desafios e as dificuldades enfrentadas pelas educadoras na implementação da leitura literária, com o intuito de compreender as barreiras que limitam a efetividade do processo. Procurou-se entender como as professoras percebem o papel da escola e dos educadores na formação leitora das crianças, identificando possíveis contribuições para o fortalecimento desse processo no ambiente escolar.

As entrevistas foram realizadas no colégio em que as educadoras atuam e de forma individual. Optamos pela gravação direta das entrevistas, o que permitiu manter um olhar direcionado aos participantes e estabelecer uma interação mais próxima durante o processo. Após a conclusão das entrevistas, procedemos com a transcrição dos dados, o que constitui, portanto, o primeiro passo para a análise apresentada na próxima seção.

3.3 – Análise de Prosa

Considerando a abordagem qualitativa para a análise dos dados produzidos na pesquisa, utilizaremos a **análise de prosa**, definida por André (1983, p. 67) como:

> [...] uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos. É um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material: o que é que este diz? O que significa? Quais suas mensagens? E isso incluiria, naturalmente, mensagens intencionais e não intencionais, explícitas ou implícitas, verbais ou não verbais, alternativas ou contraditórias. O material neste caso pode ser tanto o registro de observações e entrevistas quanto outros materiais coletados durante o trabalho de campo, como documentos, fotos, um quadro, um filme, expressões faciais, mímicas etc.

A autora destaca que os fenômenos possuem uma "multiplicidade de perspectivas" e, por isso, propõe uma investigação dos significados dos dados apresentados, que, neste caso, incluem o questionário e as observações. Segundo ela, “tópicos e temas são gerados a partir da análise dos dados e de sua contextualização” (André, 1983, p. 68). Além disso, a autora observa que “os temas envolvem um nível de abstração maior do que os tópicos” (p. 68). Ela também recomenda que “esses tópicos e temas sejam frequentemente revistos, questionados e reformulados à medida que a análise avança” (p. 67).

Sugere-se que a categorização desses tópicos e temas considere a frequência, a subjetividade do pesquisador e os fundamentos teóricos que sustentam a pesquisa. Para isso, é necessário examinar os dados em busca de aspectos regulares e concorrentes, selecionando temas que ocorrem e se repetem em diferentes situações, momentos e informantes, a fim de constituir o conjunto inicial de categorias (André, 1983).

IV – ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção é apresentado o desenvolvimento da análise dos dados produzidos, utilizando análise de prosa para explorar categorias, tópicos e temas emergentes (André, 1983). O objetivo foi compreender como as práticas de leitura são vivenciadas e percebidas pelas entrevistadas, especialmente nos grupos de crianças de quatro e cinco anos de idade. Através dessa análise, identificaram-se padrões e significados que podem enriquecer o entendimento sobre as práticas de leitura literária no contexto da Educação Infantil.

O processo de elaboração dos quadros e organização dos dados teve início com a transcrição das entrevistas semiestruturadas e da leitura das respostas obtidas por meio do questionário. Iniciamos o processo de análise dos dados obtidos com base em um conjunto de passos para identificar os aspectos mais relevantes para a pesquisa. Esse procedimento não só busca a identificação dos tópicos e temas, mas também a organização em categorias. A seguir, descrevemos os passos seguidos na análise dos dados.

O primeiro passo, como sugere Sigalla (2018, p. 106), "ler e reler todo o material reiteradas vezes, buscando identificar nas falas dos participantes aspectos recorrentes, inusitados, pontos relevantes para a pesquisa, convergentes ou divergentes entre si." Durante esse processo, utilizamos uma marca texto amarelo para realçar as falas relevantes. A cada leitura, nos aprofundávamos nas falas, sem "perder de vista a relação desses elementos com todos os outros componentes" (Lüdke; André, 1986, p. 48), ou seja, levando sempre em consideração o contexto das respostas e o objetivo da pesquisa como um todo.

Com os excertos destacados em amarelo, o próximo passo foi o reconhecimento dos tópicos manifestados pelos participantes. Sigalla (2018, p. 107) orienta que é necessário "reconhecer os tópicos manifestados pelos sujeitos, ou seja, os assuntos trazidos por eles." A partir dos excertos previamente destacados, começamos a identificar os tópicos centrais de cada fala. Para sistematizar e facilitar a distinção, cada tópico foi realçado com uma cor diferente, utilizamos o rosa. Esse movimento de codificação visual contribuiu para o agrupamento de falas e organização posterior dos quadros.

O terceiro passo consistiu em identificar os temas emergentes dentro de cada tópico. Como sugere Sigalla (2018, p. 107), é necessário "realçar os temas que emergem em cada tópico," destacando-os em negrito para dar maior ênfase e visibilidade a essas ideias centrais. Nesse momento, foi possível perceber que os tópicos não eram apenas assuntos pontuais, mas sim, aspectos que se conectavam com questões mais amplas e abstratas. Ao lado desses temas, colocamos os excertos das falas das educadoras. O quarto passo da análise envolveu o processo

de agregação dos tópicos e temas em categorias. A autora orienta a “agregar os tópicos, juntamente com seus respectivos temas, em categorias, tendo como critério de agrupamento as relações e as afinidades” (p. 108).

Finalmente, o passo cinco consistiu na elaboração de um quadro, onde os tópicos e os temas foram organizados por categoria. Esse processo ajudou a sistematizar os dados produzidos. Sigalla (2018) destaca que a categorização permite uma análise mais profunda, oferecendo uma base sólida para a interpretação dos dados e a formulação das conclusões da pesquisa. Sendo assim, chegamos à organização das informações em quatro categorias principais, as quais são:

1. Formação Leitora.
2. Concepções sobre Leitura Literária.
3. Práticas de Leitura Literária na Educação Infantil.
4. Desafios Docentes na Formação de Leitores Literários.

Quadro 8 – Categorias, Tópicos e Temas.

CATEGORIAS	TÓPICOS	TEMAS
Formação Leitora	**Experiência Pessoal com Leitura Literária**	• Influência Familiar na Construção de Hábitos Literários. • A Literatura e a Fabulação ao Longo da Vida.
	Papel da Escola na Formação Leitora	• O Mediador e a Construção do Vínculo com a Leitura. • Procedimentos e Comportamentos Leitores. • Leitura e Cultura Escrita.
Concepções sobre Leitura Literária	**Definição de Leitura Literária**	• Fruição, Imaginação e Compreensão de Mundo. • Leitura Literária envolve Múltiplos Gêneros.
Práticas de Leitura Literária na Educação Infantil	**Leitura Literária no Cotidiano**	• Frequência.
	Planejamento da Leitura	• Seleção dos Livros. • Modalidades de Leitura. • Formação Continuada.
Desafios Docentes na Formação de Leitores Literários	**Perspectivas dos Educadores**	• Ausência de Práticas Leitoras no Ambiente Familiar. • Planejamento/Gestão de Tempo. • Crianças Agitadas e Falta de Foco.

Fonte: elaborado pela autora (2024).

4.1 – Categoria Formação Leitora

A formação leitora é um processo dinâmico e contínuo que envolve a construção de uma relação significativa entre o sujeito e os textos, sendo essencial para o desenvolvimento de leitores críticos e cidadãos conscientes. A partir dos conceitos apresentados por Lerner (2002), Silva (2003), Lajolo (2006) e Bräkling (2002), entende-se que a leitura vai além da simples decodificação de palavras, sendo uma prática social, cultural e dialógica que se reflete nas experiências de leitura ao longo da vida. Nesse sentido, a formação leitora não se limita à infância ou à fase escolar, mas é um processo que se estende e se refina ao longo do tempo, em contato com diferentes tipos de textos e gêneros literários.

Na análise dos dados da pesquisa, a categoria "formação leitora" foi abordada a partir das narrativas das participantes, que descreveram seus diversos encontros com a literatura. Foram explorados os momentos significativos que marcaram sua trajetória literária, desde a infância até a fase adulta, e como esses encontros influenciaram o desenvolvimento de suas habilidades de leitura, reflexão e interpretação de textos. Esse olhar sobre os contatos das participantes com a literatura ao longo da vida evidencia como a formação leitora foi construída de maneira única, pessoal e influenciada por múltiplas experiências e contextos, refletindo a complexidade e a subjetividade envolvidas no processo de tornar-se um leitor literário.

Quadro 9 – Categoria Formação Leitora.

CATEGORIAS	TÓPICOS	TEMAS
Formação Leitora	**Experiência Pessoal com Leitura Literária**	• Influência Familiar na Construção de Hábitos Literários. • A Literatura e a Fabulação ao Longo da Vida.
	Papel da Escola na Formação Leitora	• O Mediador e a Construção do Vínculo com a Leitura. • Comportamentos e Procedimentos Leitores. • Leitura e Cultura Escrita.

Fonte: elaborado pela autora (2024).

4.1.1 – Experiência Pessoal com a Literatura

A partir da argumentação de Reyes (2012), que afirma que cada indivíduo se apropria do código literário por meio de suas próprias experiências, produzindo significados que vão além das definições de um dicionário, através de uma trama complexa de relações e histórias, pode-se entender como os relatos das participantes, sobre suas experiências literárias desde a infância até a vida adulta, revelam como os significados que atribuem à leitura se formam a

partir de suas vivências, influenciadas por diversos fatores internos e externos. Como destaca a autora, os leitores não se limitam a entender os textos com base no seu conteúdo literal, mas os reinterpretam e os internalizam de maneira pessoal, ampliando e ressignificando os sentidos daquilo que leem. A análise dessas experiências permite compreender a trajetória literária das participantes e como ela contribui para sua formação leitora.

- **Influência Familiar na Construção de Hábitos Literários**

Ao ler para as crianças, os adultos não estão apenas transmitindo uma história, mas criando um espaço de interação, como destaca Reyes (2010), ou seja, a leitura se torna uma forma de comunicação entre a criança e o adulto, um momento de troca afetiva e de aprendizagem, no qual ambos – leitor e ouvinte – podem se reconhecer e construir juntos novos sentidos sobre o mundo. Destacamos a construção desse espaço de interação nas falas das educadoras.

> *Minha família era uma família de vó que era professora de pré-escola e bisavó que era professora de inglês. Então a gente sempre teve livros, eu sempre tive esse incentivo* (Matilda, 2024).
> *A minha mãe gostava de ler, ela lia antes de dormir, aquele hábito da leitura antes de dormir* (Narizinho, 2024).

A afirmação de Matilda evidencia como o ambiente familiar, desde a infância, já forneceu a ela uma "bagagem interpretativa" importante para sua formação leitora, o que reflete a ideia de que as crianças começam a construir sentidos a partir de interações com o mundo ao seu redor, como destacado por Cabrejo Parra (2001) e Reyes (2010).

O hábito diário de leitura antes de dormir pode ser entendido como uma forma de criar um ambiente de intimidade e de vínculo afetivo, onde a literatura se torna não apenas uma atividade educativa, mas um ritual que reforça os laços familiares e o carinho entre a mãe e a filha. A relação triangular entre o adulto, o livro e a criança, proposta por Reyes (2010), está presente na fala de Matilda e Narizinho que mencionam a influência significativa dos adultos na formação de hábitos de leitura nas crianças.

Por outro lado, a fala de Hercule Poirot destaca um contraste interessante, pois apesar de ser filha de bibliotecária, ela não cresceu com o incentivo direto à leitura de livros, mas com a vivência de contação de histórias realizada pelo pai. Essa divergência evidencia que, mesmo em contextos familiares favoráveis à leitura, o tipo de triangulação criança, adulto e livro pode variar, configurando diferentes trajetórias de formação leitora. Em sua narrativa, ela ressalta a prática da tradição oral,

> *Meu pai era um contador de histórias, e ele sempre contava histórias para mim, para minha irmã, para meus primos* (Hercule Poirot, 2024).

A prática de contar histórias para as crianças, faz parte da produção cultural de uma sociedade e, reforça a importância da literatura e da oralidade na formação leitora da criança, pois ela se torna um sujeito ativo e criador de sentidos a partir da escuta e da participação das histórias. A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) define a criança como um sujeito ativo na construção de sua identidade e cultura, sendo assim, ao participarem de momentos de contações de histórias, elas são repertoriadas para a construção de cultura.

- **A Literatura e a Fabulação ao Longo da Vida**

A fabulação, conforme definida por Andruetto (2012), desempenha um papel fundamental na construção da identidade dos sujeitos. Este tema investiga como a literatura e a fabulação contribuem para a formação dos sujeitos ao longo da vida.

Ao relatar suas experiências com a literatura, Matilda, Hercule Poirot e Alice compartilharam encontros literários que exerceram um impacto significativo em suas vidas. A partir desses momentos, elas se sentiram atraídas pela leitura, o que sugere que, a formação leitora, longe de ser um processo linear, é marcado por altos e baixos, e que a construção entre livro e sujeito é dinâmica e se desenvolve ao longo da vida. Iniciamos esta contextualização a partir da fala de Matilda que mencionou ter sido apresentada a um novo gênero literário: *a fanfic (fanfiction)* durante a juventude e que esse encontro teve um impacto significativo.

> *[...] Aí eu fui ficando mais velha e fui gostando muito dos livros de romance, e aí que eu desencadeei isso que era tudo os negócios adaptados de fanfic, sabe? Fanfic é tipo uma historinha com banda essas coisas assim, aí tem uma sequência lá, uma série, que é After, aí eu engoli tipo cinco livros gigantes assim, e aí eu gostei disso, e ai eu entrei ali já na leitura e aí a nossa profissão também é uma profissão que tem que ter bastante conhecimento da leitura e aí estudando para concurso comecei a comprar mais livros da nossa área e eu gosto muito[...]* (Matilda, 2024).

A narrativa de Matilda reflete o conceito de fabulação apresentado por Andruetto (2009, p. 106), que entende a fabulação como “exigência do inconsciente” para a construção da identidade. No excerto destacado acima, Matilda descreve como, ao longo do tempo, passou a se envolver com diferentes tipos de narrativa, como fanfics, que foram fundamentais para o seu processo de desenvolvimento pessoal e literário, na sua construção de sentidos. A transição de

Matilda para o universo das fanfics[4], e depois para livros de sua área profissional, mostra como a leitura se torna uma prática dinâmica e adaptativa, moldando-se às necessidades e interesses da pessoa ao longo do tempo.

De forma semelhante, a fala de Alice ilustra um marco decisivo em sua trajetória literária. Embora tenha se interessado por livros desde pequena, foi com a leitura de Harry Potter que Alice se sentiu verdadeiramente imersa no mundo da literatura. Esse momento, descrito por ela como "o livro da imaginação", representa não apenas um gosto pela leitura, mas uma experiência que a fez se apaixonar pela prática de ler. A sua afirmação de ler cinco livros por mês desde então demonstra como esse envolvimento com a literatura se tornou uma parte central de sua vida, evidenciando que a leitura é um processo que se intensifica e se expande conforme o indivíduo se identifica com os textos e os incorpora em sua formação pessoal.

> *A leitura para mim é algo que fala muito de mim, da minha personalidade* [...] (Alice, 2024).

Essa fala de Alice conecta-se diretamente com a ideia apresentada por Andruetto (2012, p.106, ao afirmar que “O velho artifício de contarmos histórias para nós mesmos e para os outros vai nos construindo, dá forma às nossas experiências e cria nossa identidade, e é a invenção de histórias o que nos permite abstrair-nos do mundo para dar-lhe um sentido”. Nesse sentido, ao afirmar que a leitura reflete sua personalidade, Alice evidencia como as histórias lidas ou vivenciadas por meio da literatura desempenham um papel essencial na construção de sua identidade. Esse processo está alinhado ao entendimento de Andruetto, ao demonstrar que a leitura e a fabulação não apenas nos ajudam a abstrair a realidade, mas também a ressignificá-la e integrá-la à formação de quem somos.

Hercule Poirot, por sua vez, também trouxe a ideia de transformação, associando o aprofundamento no gosto literário a um momento difícil da sua vida pessoal. Ao narrar: "Foi quando eu passei por um período muito ruim na minha vida pessoal e comecei a fazer terapia, e a própria psicóloga me sugeriu ler alguns romances", ela reforça a ideia das múltiplas experiências de quem lê e dos motivos que levam a pessoa a ler, além de nos acolher em tempos difíceis, conforme sugerido por Reyes (2012, p. 83), “é bem verdade que as palavras não curam feridas físicas nem podem devolver as páginas da história para inventar finais menos tristes,

[4] A fanfic, ou fanfiction, é uma obra literária escrita por fãs de uma obra original, onde esses escritores utilizam os personagens, o enredo ou o universo da obra para criar suas próprias narrativas. Essas histórias são muitas vezes não canônicas e podem explorar diferentes aspectos ou possibilidades que não foram abordados nos materiais originais. A prática de escrever fanfics é frequentemente vista como uma forma de expressão criativa e de envolvimento mais profundo com o material de origem, além de proporcionar um espaço de experimentação para os fãs (Jenkins, 2006; Hellekson e Busse, 2006).

seus poderes simbólicos nos acolhem em tempos difíceis, para deixar passar a dor e fazê-la suportável".

Essas narrativas nos permitem compreender que a relação entre o sujeito e o livro não é estática, mas se configura como um processo contínuo e dinâmico, no qual diferentes tipos de leitura emergem e se entrelaçam com as experiências pessoais, emocionais e profissionais ao longo da vida. Essa perspectiva encontra eco nas falas de Matilda e Alice e Hercule Poirot, cujos relatos ilustram como momentos literários específicos se tornam marcos significativos na formação de sua identidade leitora. As narrativas refletem como a literatura atua como uma ferramenta fundamental na construção de sentido e autoconhecimento. À medida que se envolvem mais profundamente com os textos, essas experiências de leitura se intensificam e se diversificam, contribuindo para o desenvolvimento leitor.

4.1.2 – O Papel da Escola na Formação Leitora

> Na escola – já dissemos – a leitura é antes de mais nada um objeto de ensino. Para que também se transforme num objetivo de aprendizagem, é necessário que tenha sentido do ponto de vista do aluno, o que significa – entre outras coisas – que deve cumprir uma função para realização de um propósito que ele conhece e valoriza. Para que a leitura como objeto de ensino não se afaste demasiado da prática social que se quer comunicar, é imprescindível "representar" – ou "reapresentar" -, na escola, os diversos usos que ela tem na vida social (Lerner, 2002, p.79-80).

A leitura ocupa um papel central no processo de ensino-aprendizagem, assumindo múltiplos propósitos na escola. Como destaca Lerner (2002), a leitura não deve ser apenas um objeto de ensino, mas também um objetivo de aprendizagem que faça sentido para o estudante. Isso implica a necessidade de aproximar as práticas escolares de leitura das práticas sociais, garantindo que o ato de ler esteja alinhado a finalidades concretas e significativas para os alunos.

O objetivo desta pesquisa está relacionado às práticas de leitura literária, com foco específico no contexto da Educação Infantil. A leitura literária, nesse cenário, deve ser entendida como um elemento capaz de aproximar ensino e aprendizagem, tornando o ato de ler uma experiência significativa para as crianças. Nesse sentido, Lerner (2002) e Solé (1998) apresentam perspectivas complementares que contribuem para essa discussão.

Lerner (2002) enfatiza que os projetos vinculados à leitura literária possuem propósitos mais pessoais, permitindo que os leitores se envolvam profundamente com os textos:

> Os projetos vinculados à leitura literária se orientam para propósitos mais pessoais: lêem-se muitos contos ou poemas, romances, para se internar no

> mundo de um autor, para se identificar com o personagem predileto – antecipando, por exemplo, o raciocínio que permitirá o detetive resolver um novo ‘caso’ – ou para viver excitantes aventuras que permitem transcender os limites da realidade cotidiana (Lerner, 2002, p. 80).

Por sua vez, Solé (1998) destaca a relação entre leitura literária e prazer, apontando também a importância de abordar os textos literários de forma reflexiva e estruturada. A autora argumenta que:

> Em geral, a leitura por prazer associa-se à leitura de literatura. É natural que isso aconteça, pois os textos literários, cada um em seu nível e no nível adequado dos alunos, poderão ‘enganchá-los’ com maior probabilidade. Entretanto, também é muito frequente que a leitura do texto literário seja associada ao trabalho sobre estes textos – questionários de comentários de textos, análise da prosa, etc. – que, por outro lado é totalmente necessário. Por isso seria útil distinguir entre ler literatura só para ler e ler literatura – e aqui tem sentido, por exemplo, que todos os alunos leiam um mesmo fragmento – para realizar determinadas tarefas que, se abordadas adequadamente, não só não interferirão no primeiro objetivo, como também ajudarão a elaborar critérios pessoais que permitam aprofundá-los (p. 97).

Essas duas perspectivas sugerem que, para tornar efetiva a aproximação entre ensino e aprendizagem, é necessário considerar tanto o aspecto pessoal e subjetivo da leitura literária quanto seu potencial pedagógico. A leitura por prazer e a análise sistemática de textos literários, quando articuladas adequadamente, podem contribuir para o desenvolvimento de critérios interpretativos, além de fomentar o engajamento dos alunos com a literatura.

- **O Mediador e a Construção do Vínculo com a Leitura**

Para a construção deste tema, retomei a tese *Hora da Leitura: Mediação e Formação de Leitores Literários*, de Carneiro (2020), que utilizou a Cosson (2015) em sua fundamentação para teorizar o do papel do educador enquanto mediador entre criança e literatura. De acordo com este autor, o papel do educador exige uma postura apaixonada e um vasto repertório literário, capaz de contagiar os alunos com o prazer pela leitura:

> Esse papel do mediador tem um pré-requisito fundamental, que é ser o professor um leitor apaixonado e capaz, por meio de sua experiência de leitura, de contagiar os alunos com sua paixão e seu vasto repertório de leitura. Tal característica é fundamental para que a ‘leitura por obrigação’ da escola seja efetivamente substituída pela ‘leitura para o prazer’ da mediação (Cosson, 2015, p. 167).

A partir dessa perspectiva, podemos correlacionar a fala de Matilda que evidencia a importância do educador se reconhecer como leitor, ao mencionar:

> *Eu acho que a gente tem que olhar para a gente e entender como qual é esse nosso contato com a literatura... se somos leitores* (Matilda, 2024).

Isso nos remete à noção de que, para contagiar os alunos com o prazer pela leitura, é fundamental que o educador tenha construído uma experiência de leitura prazerosa ao longo da vida, reforçando a ideia de que o educador através da sua relação com a leitura promova um ambiente propício para que o aluno também se sinta atraído por ela.

Cosson (2015) defende a substituição da *leitura por obrigação* pela *leitura por prazer*. Percebemos essa reflexão presentes nas afirmativas de Hercule Portroit e Alice, ao enfatizarem que o papel da escola deve ser o de tornar a leitura uma prática prazerosa e voluntária, em vez de uma tarefa desinteressante.

> *A escola tem que mostrar o quanto é gostoso ler... e não como uma obrigação chata, para que a criança não veja a leitura como algo forçado [...]* (Hercule Poirot, 2024).
>
> *Depois que eles pegarem paixão pela leitura, aí eles podem ler tudo. Porque eles vão gostar [...]* (Alice, 2024).

Entretanto, é importante considerar que,

> Mantida em adoração, a literatura torna-se inacessível e distante do leitor, terminando por lhe ser totalmente estranha. Esse é o caminho mais seguro para destruir a riqueza literária. A análise literária, ao contrário, toma a literatura como um processo de comunicação, uma leitura que demanda respostas do leitor, que o convida a penetrar na obra de diferentes maneiras, a explorá-la sob os mais variados aspectos. É só quando esse processo de interação se efetiva que se pode verdadeiramente falar em leitura literária (Cosson, 2015, p. 29).

Embora se busque tornar a leitura uma atividade prazerosa e despertar o interesse pela literatura, há o risco de mantê-la em um estado de "adoração", ou seja, de torná-la distante do leitor, sem vê-la como um processo de "comunicação", ou seja, como um espaço de interação ativa entre o leitor e o texto. Esse entendimento de literatura, restrito ao prazer imediato, pode impedir que o leitor se envolva de maneira mais profunda e crítica com os textos.

Cosson (2015, p. 169) alerta que a mediação entre educador, literatura e criança "não deve ser reduzida ao sentido comum de animação, como uma atividade a ser desenvolvida apenas por meio da empatia entre um leitor iniciante e um leitor experiente, que não requer nada além do 'amor' aos livros ou que não precisasse de nenhuma formação específica". Dessa forma, a mediação literária não deve se limitar a uma abordagem superficial, mas envolver um processo mais complexo e reflexivo, que permita ao aluno não apenas gostar de ler, mas também compreender, questionar e interagir criticamente com a literatura, enfatizando que,

> Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem (Cosson, 2015, p. 30).

- **Procedimentos e Comportamentos Leitores**

> Entre os comportamentos do leitor que implicam interações com outras pessoas acerta dos textos, encontram-se, por exemplo: as seguintes comentar ou recomendar o que se leu, compartilhar a leitura, confrontar com outros leitores as interpretações geradas por um livro [...] Entre os mais privados, por outro lado, encontram-se comportamentos como: antecipar o que segue no texto, reler um fragmento anterior, saltar o que não se entende ou não interessa e avançar para compreender melhor, identificar-se com o autor ou distanciar-se dele [...] (Lerner, 2002, p. 62).

Sob essa perspectiva, ao proporcionar experiências de leitura com as crianças, estamos trabalhando com um conteúdo que, traduzido em um comportamento, vincula os sujeitos à literatura. Segundo a autora, ao refletirmos sobre esses comportamentos, é necessário contemplar as três dimensões sem desarticulá-las. Ou seja, “em um mesmo comportamento podem confluir o atitudinal, o procedimental e o conceitual” (Lerner, 2002, p. 64).

A partir desses pressupostos descrevemos a fala de Narizinho, pois segundo ela,

> *Uma formação leitora é muito importante porque, na escola, eu percebo hoje que o papel da escola vai além dessa formação. É uma formação cultural, de procedimentos leitores, e uma formação de comportamento, algo mais técnico. [...]Cada vez mais, a escola percebe que, além desse papel técnico, ela tem um papel essencial no vínculo das crianças com a leitura e com a literatura. Eu acredito que as crianças precisam, cada vez mais, que a escola não só ofereça esse conhecimento técnico, mas também desenvolva vínculos afetivos com a leitura* (Narizinho).

Narizinho designa à escola uma formação de procedimentos e comportamentos leitores e que, cada vez mais, a escola não só ofereça o conhecimento “técnico”, mas desenvolva vínculos afetivos com a leitura. Associo esse trecho com a frase de Christopher Day (2001, p. 53), “nunca é demais recordar que a reflexão sobre ensino não é um processo meramente cognitivo. Tal como o próprio ensino, exige compromisso emocional e envolve a mente e o coração”. Sob essa perspectiva não conseguimos dissociar a mente e o coração nos processos de ensino-aprendizagem.

Esse compromisso sustenta a proposta de Lerner, ao sugerir que a escola deve ser uma "microssociedade de leitores" (Lerner, 2002, p. 79), onde os comportamentos leitores são

cultivados e compartilhados em uma comunidade e que seus impactos são individuais e atemporais. Para a autora,

> O conceito de comportamentos do leitor e escritor são conteúdos – e não tarefas, como se poderia acreditar – porque são aspectos do que se espera que os alunos aprendam, porque se fazem presentes na sala de aula precisamente para que os alunos se apropriem deles e possam pô-los em ação no futuro, como praticantes da leitura e da escrita (Lerner, 2002, p. 63).

Embora não seja o foco desta pesquisa, a formação escritora está intrinsecamente relacionada à formação leitora. Por essa razão, a cultura escrita foi evidenciada nas falas das participantes da pesquisa, e dedicamos o próximo tema para explorar as perspectivas apresentadas por elas.

- **Leitura e Culturas Escritas**

Culturas escritas, referem-se a ideia que não existe apenas um único lugar para o escrito em uma determinada sociedade ou grupo social (Chartier, 2002). Matilda destaca a relação intrínseca entre leitura e culturas escritas em uma de suas falas,

> *A criança que tem essa formação leitora é essencial para a formação escritora... ela tem mais subsídios para escrever* (Matilda).

Nesse contexto, Matilda ressalta que a formação leitora é um processo que, oferece os "subsídios" necessários para o desenvolvimento de outras habilidades, como a escrita.

Este entendimento está em consonância com a reflexão de Cosson (2015, p. 29), que afirma que "o segredo maior da literatura é justamente o envolvimento único que ela nos proporciona em um mundo feito de palavras". Para o autor, a literatura não é apenas um meio de prazer imediato, mas um processo de imersão que envolve o leitor de forma profunda, permitindo-lhe explorar o mundo das palavras, da linguagem e da cultura escrita. Assim, a formação leitora, como enfatiza Matilda, é essencial não apenas para fomentar o prazer pela leitura, mas também para abrir caminhos para a expressão escrita, ampliando as possibilidades do sujeito leitor dentro da cultura escrita. Segundo Lerner, 2002, p. 17),

> Ensinar a ler e escrever é um desafio que transcende amplamente a alfabetização em sentido estrito. O desafio que a escola enfrenta hoje é o de incorporar todos os alunos à cultura do escrito, é o de conseguir que todos seus ex-alunos cheguem a ser membros plenos da comunidade de leitores e escritores.

Nesse sentido, a autora reflete que a leitura e escrita são a herança cultural de uma sociedade, e que, na escola, precisamos refletir sobre as práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, “por em cena uma versão escolar dessas práticas, que mantenha certa fidelidade à versão social (não-escolar), requer que a escola funcione como uma microcomunidade de leitores e escritores” (p. 17).

4.2 – Categoria Concepções sobre Leitura Literária

Na análise dos dados da pesquisa, a categoria "Concepções sobre a Leitura Literária" foi abordada a partir das narrativas das participantes, que descreveram suas concepções relacionadas à literatura. A partir de suas narrativas, pudemos extrair excertos que se correlacionam com as experiências pessoais que tiveram ao longo da vida pessoal e acadêmica.

Quadro 10 – Categoria Concepções sobre Leitura Literária.

CATEGORIA	TÓPICO	TEMAS
Concepções sobre Leitura Literária	**Leitura Literária**	• Fruição, imaginação e compreensão de mundo. • Leitura literária envolve múltiplos gêneros.

Fonte: elaborado pela autora (2024).

4.2.1 – Leitura Literária

> A literatura tem uma função? Alguma função há de ter em nossas vidas, posto que a preservamos e cultivamos ao longo dos séculos, posto que não quisemos perdê-la, e sim – pelo contrário – conversamos o desejo de nos perdermos, de nos extraviarmos nela (Andruetto, 2012, p. 110).

As concepções sobre leitura literária destacam sua importância como prática de fruição, imaginação e ampliação da compreensão de mundo. Para Candido (2000), a literatura humaniza o ser humano ao conectar experiências, provocar reflexões e desafiar preconceitos. Já Andruetto (2012) enfatiza que a literatura é um "passaporte" para novos horizontes, permitindo ao leitor transitar entre o familiar e o desconhecido, ressignificando realidades e promovendo a construção de sentidos. Para além disso, também destacamos as questões relacionadas ao ensino-aprendizagem a partir das interações literárias.

Sob essas perspectivas, exploraremos como essas concepções aparecem nas narrativas das educadoras, evidenciando de que maneira elas vivenciam e preservam e cultivam a leitura literária em seus contextos de formação e atuação pedagógica.

- **Fruição, Imaginação e Compreensão de Mundo**

A partir da constatação da BNCC ((Brasil, 2017), afirmando 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”, é possível observar consonância com as falas das educadoras.

> *Eu entendo que leitura literária seja uma leitura talvez de fruição, uma leitura que é uma leitura de algo* (Matilda, 2024).
> *Leitura literária tem que ser algo que te cativa, porque senão deixa de ser uma leitura e passa a ser uma obrigação* (Hercule Poirot, 2024).

A fala de Matilda, sugere que o cerne da literatura é a fruição e o prazer. Ao se engajar com um livro, ela não busca apenas aprender ou adquirir informações, mas, sim, mergulhar em um “algo”. Esse "algo" que ela menciona é o que, para Andruetto (2012), torna a literatura uma ruptura com o conhecido, trazendo à tona aspectos da vida e da experiência que muitas vezes ficariam inacessíveis sem a arte literária. Para Matilda, como para muitos leitores, o livro não é apenas um veículo de informação, mas um passaporte para mundos que nos desafiam e nos transformam.

Hercule Poirot (2024), por sua vez, compreende a leitura literária como uma experiência que deve ser cativante para que haja um processo de transformação, um convite para sair do ordinário e adentrar o extraordinário, desafiando nossas ideias preconcebidas e ampliando nossa visão de mundo. Vale ressaltar que, um dos aspectos trazidos por Hercule Poirot é que sua relação com a leitura literária nos primeiros anos de vida e na fase escolar era sempre se obrigação ao expressar “Eu tinha essa leitura na escola com os professores, mas para mim era uma obrigação chata”. Em uma de suas falas, Hercule Poirot reflete sobre o momento de abstração causado pela leitura,

> *Leitura literária ... é o momento que você viaja, o momento que você é distraído, um momento que você entra dentro daquele livro lá [...]* (Hercule Poirot, 2024).

Para Hercule Poirot, a leitura era uma forma de fuga temporária, uma viagem para um universo paralelo onde ele poderia se absorver por novas histórias e ideias. Esse estado de

distração, de imersão total, é justamente o que a literatura proporciona: uma desconexão do mundo real para uma imersão no simbólico, no imaginário, onde, segundo Reyes (2012, p. 84), podemos reviver e reinterpretar nossas próprias experiências e emoções. A literatura não é apenas uma distração, mas uma forma de dar sentido à nossa existência, uma maneira de "rebobinar" a vida e encontrar novos significados.

As ideias de Alice e Narizinho se correlacionam, pois atribuem a literatura literária ao estímulo da imaginação e à compreensão de mundo,

> *Eu acredito na leitura literária como uma maneira lúdica de fazer as pessoas gostarem de ler. Então é então é algo que você entra com a imaginação, a compreensão de mundo. Então, eu vejo a leitura literária para esse lado, algo que você instiga as pessoas a entrarem em mundos de imaginação conhecerem culturas novas, a explorarem. Eu vejo a leitura literária desta forma algo mais de imaginação, fez sentido? Compreensão de mundo [...]* (Alice, 2024).
>
> *É aquela leitura que mexe muito com a nossa imaginação, né, quando a gente é criança, é aquela leitura que desperta a imaginação, que faz a gente viajar, que faz a gente até ter experiências, pensar em experiências [...]* (Narizinho, 2024).

Esta concepção de imaginação é discutida por Reyes (2010, p. 57-58), que define que "A imaginação lhe serve para realizar simbolicamente seus desejos, sem necessidade de se ligar à realidade, e também lhe permite alcançar outros tempos: retroceder ao passado e projetar-se no futuro". Segundo a autora, o desenvolvimento cognitivo da criança a capacita a se relacionar com as diferentes dimensões do tempo – passado, presente e futuro. Embora, em alguns momentos, ela possa se confundir ao falar sobre o tempo, é por meio da linguagem que consegue ultrapassar a realidade imediata e refletir sobre suas experiências logo após vivê-las. Nesse processo, "a possibilidade conotativa da linguagem repousa precisamente nessas zonas de penumbra: o poder para deixar rastros em nossas palavras e viajar a mundos imaginários" (p. 56).

As falas de Narizinho e Alice corroboram a visão de Reyes (2010), ao destacarem o papel central da imaginação na leitura literária. Para as crianças, o ato de ler literatura vai além da simples leitura, permitindo transcender a realidade. E a imaginação, alimentada pela linguagem, possibilita que a criança viaje simbolicamente no tempo, projetando-se no futuro ou revisitando o passado, enquanto reflete sobre suas experiências vividas. Nesse sentido, a leitura literária se apresenta como um espaço de criação e exploração, em que a criança ultrapassa os limites da realidade cotidiana, deixando rastros em suas palavras e mergulhando em mundos imaginários que ampliam suas perspectivas.

- **Leitura Literária envolve Múltiplos Gêneros**

De acordo com o documento da BNCC “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. 40).

Esses elementos são destacados no campo de experiência denominado, *Escuta, fala, pensamento e imaginação.* Reforçando a relevância do contato com a leitura literária na aprendizagem, para além da fruição, imaginação e compreensão de mundo. A seguir, analisaremos as falas das professoras que contribuíram para a reflexão e a construção desse tema.

> *É uma leitura que traz diversos gêneros, e que cada gênero tem as suas características. É uma leitura que vai informar, é uma leitura que vai, que traz aprendizado, que traz conhecimento* (Narizinho, 2024).

A fala de Narizinho destaca que a leitura literária abrange uma variedade de gêneros e que cada um possui características específicas que contribuem para o aprendizado e o conhecimento. Essa perspectiva revela uma compreensão da leitura literária em termos de sua diversidade de gêneros, encontrando eco com a descrição contida na BNCC, pois ao planejar essas experiências, as educadoras ampliam o repertório das crianças e possibilitam a familiaridade com livros.

Entretando, de acordo com Bräkling (2008), a leitura literária, especialmente em sua modalidade *compartilhada* ou *colaborativa*, envolve mais do que o reconhecimento de gêneros ou características textuais. O professor, nesse contexto, desempenha um papel central na mobilização de habilidades antes, durante e após a leitura, permitindo que as crianças construam significados a partir do texto. Essa mediação favorece a interação com os elementos literários, como personagens, enredos e cenários, promovendo o enriquecimento cultural e o desenvolvimento de competências comunicativas por meio da expressão de sentimentos, opiniões e reflexões.

Percebemos que os objetivos relacionados à leitura literária variam de acordo com as concepções e experiências das educadoras. Essa constatação está alinhada com a ideia apresentada por Solé (1998, p. 93), que afirma: “Os objetivos dos leitores com relação a um texto podem ser variados, e ainda que os enumerássemos, nunca poderíamos pretender que nossa lista fosse exaustiva; haverá tantos objetivos como leitores, em diferentes situações e momentos.”

Ao refletirmos sobre essa perspectiva, observamos que a fala de Narizinho exemplifica um objetivo claro como educadora. Por meio da mediação de práticas de leitura literária, ela busca não apenas apresentar às crianças uma diversidade de gêneros literários, mas informar, construir conhecimento e criar possibilidades de aprendizagem.

4.3 – Categoria Práticas de Leitura Literária na Educação Infantil

"A complexidade está relacionada ao ato de reconhecer que, quando trabalhamos com crianças, devemos admitir a beleza da incerteza" (Hoyuelos, 2019, p. 31). Na análise dos dados da pesquisa, a categoria "Práticas de Leitura Literária na Educação Infantil" foi elaborada a partir das narrativas das participantes que compartilharam que ao planejarem e conduzirem práticas literárias com crianças de quatro e cinco anos elas lidam com a incerteza e a imprevisibilidade inerentes ao cotidiano de uma escola da infância. Em suas narrativas destacamos desde a frequência até o planejamento desses momentos, além disso evidenciamos insights sobre como a formação continuada pode auxiliar o educador no aprimoramento de suas práticas.

Quadro 11 – Categoria Prática de Leitura Literária na Educação Infantil.

Práticas de Leitura Literária na Educação Infantil	**Leitura Literária no Cotidiano**	• Frequência.
	Planejamento da Leitura	• Seleção dos Livros. • Modalidades de Leitura. • Formação Continuada.

Fonte: elaborado pela autora (2024).

4.3.1 – Leitura Literária no Cotidiano

"O contato com as diversas experiências literárias, proporciona-lhe um rico repertório que emoldura seu desejo de ler e escrever como necessidade vital e não como uma simples tarefa escolar" (Reyes, 2010, p. 73-74).

Planejar experiências literárias é essencial no cotidiano da Educação Infantil, pois contribui significativamente para a formação de um repertório cultural amplo e diversificado, capaz de despertar nas crianças o desejo intrínseco de ler e escrever. A literatura, nesse contexto,

transcende a função escolar e se torna uma prática de significação. Podemos perceber a suscitação desse desejo na fala de Alice, ao relatar “faço uma venda do livro para eles”.

A fala de Alice também dialoga com as ideias de Solé (1998, p. 43) que afirma: “não devemos esquecer que o interesse também se cria, se suscita e se educa e que em diversas ocasiões ele depende do entusiasmo e da apresentação que o professor faz de uma determinada leitura e das possibilidades que seja capaz de explorar”. Ao fazer uma “venda do livro” ela demonstra uma intenção clara de despertar o desejo das crianças pela leitura, apresentando os livros de maneira envolvente. Essa “venda” não é apenas uma exposição de obras, mas uma estratégia ativa para instigar o prazer e a curiosidade pela leitura, como forma de educação literária. A educadora também relata que percebe que sua turma "gosta muito dessa parte de leitura", o que pode indicar que sua prática tem gerado uma resposta positiva dos alunos.

- **Frequência**

> *Eu tento dar um acesso diário aos livros, seja pela leitura em voz alta ou por livros que eles podem levar para casa. Às vezes, eles se envolvem muito na leitura e até recontam a história com objetos. Esse contato diário é importante* (Hercule Poirot, 2024).
>
> *Todos os dias a gente faz leitura ... contos de fadas, fábulas [...]* (Narizinho, 2024)
>
> *Faz parte do cotidiano escolar ... leitura em voz alta, leitura de livros que os alunos levam para casa [...]* (Matilda, 2024).
>
> *Eu tento utilizar a leitura literária todos os dias... mesmo que seja uma leitura curta, para as crianças entenderem o que o livro pode trazer. Tento sempre deixar um tempo maior para aprofundar a leitura, fazer perguntas, deixá-los falarem* (Alice, 2024).

As falas de Hercule Poirot, Narizinho e Alice abordam um modelo extensivo (Lerner 2002) de práticas de leitura, em que as crianças entram em contato com um acervo maior de textos e repertórios. Hercule Poirot enfatiza a importância do contato diário com os livros, seja por meio de leitura em voz alta ou pelo empréstimo de livros para casa. Ele destaca o envolvimento das crianças, que chegam a recontar histórias com objetos, o que sugere um engajamento ativo e criativo, evidenciando a valorização da literatura como parte essencial da rotina.

Narizinho e Matilda reforçam a ideia de que a leitura faz parte do cotidiano escolar, integrando contos de fadas, fábulas e outras narrativas. Essa abordagem pode ser vista como uma forma de oferecer uma gama diversificada de gêneros literários, permitindo que as crianças desenvolvam uma relação ampla e rica com a literatura. Alice, por sua vez, dá ênfase à intencionalidade e profundidade da prática de leitura. Além de realizar leituras diárias, ela busca

proporcionar momentos para que as crianças se aprofundem no texto, façam perguntas e expressem suas opiniões. Essa postura dialoga com a concepção de leitura que promove a construção de sentidos.

Em conjunto, as falas apontam para práticas consistentes que reconhecem a importância da literatura no desenvolvimento infantil. No entanto, a análise crítica também levanta questionamentos sobre a qualidade e planejamento dessas práticas, pois esse contato extensivo pode tendenciar um contato superficial com a literatura.

4.3.2 – Planejamento da Leitura

Neste tópico, exploraremos os temas emergentes relacionados à leitura literária na Educação Infantil, abordando aspectos fundamentais como a seleção de livros, as modalidades de leitura adotadas pelas educadoras e a importância da formação continuada no contexto escolar. A seleção de livros não é apenas um ato técnico, mas uma prática carregada de intenções e valores, pois, como afirma Chambers (2007, p. 76), "aqueles que elegem estão exercendo poder". Esse poder se reflete diretamente na qualidade das experiências literárias oferecidas às crianças, influenciando suas possibilidades de interação com os textos e a construção de sentidos. Além disso, discutiremos como as diferentes modalidades leitura — leitura em voz alta, leitura compartilhada, leitura programada e roda de leitores (Bräkling, 2007) - se articulam no cotidiano escolar e quais desafios e possibilidades emergem nesse processo. Analisaremos também o papel da formação continuada das educadoras como elemento central para possibilitar práticas reflexivas e intencionais.

- **Seleção dos Livros**

A escolha de livros é um momento relevante, pois define as possibilidades comunicação e interação que se desdobrarão durante a leitura. Chambers (2007, p. 76) enfatiza essa relevância e qualifica como exercício de poder, em suas palavras:

> Antes que possamos falar de um livro, necessitamos tê-lo lido; antes que possamos lê-lo, necessitamos escolher que livro ler. E porque o livro que vamos escolher conterá as potencialidades da nossa conversação – personagens, temas, ideias, linguagem e imagem, ativadores da memória, etc. – sua eleição é uma atividade de muito valor. Aqueles que elegem estão exercendo poder.

Essa escolha, portanto, não pode ser aleatória. É necessário que o educador considere o potencial literário das obras e o impacto que elas terão no desenvolvimento crítico e sensível

dos alunos. A literatura, ao contrário, deve acolher a complexidade e as contradições da vida, alinhando-se à concepção de Antonio Candido (1995), que vê a literatura como um processo humanizador, essencial para o desenvolvimento das potencialidades humanas. Esse processo de conhecimento prévio do livro é apresentado na fala de Narizinho e Matilda, que afirmam vislumbrar a diferença em conhecer o livro previamente.

> *Normalmente, eu tenho conhecimento dos livros, eu conheço as histórias e a narrativas* (Narizinho, 2024).
> *É diferente você começar a leitura de um livro que você já conheça* (Matilda, 2024).

Alice, por sua vez, ao mencionar que tenta equilibrar a escolha de livros que trabalhem diferentes aspectos, como vocabulário, questões emocionais e temas que despertem o gosto pela leitura, reflete uma intenção de estimular o prazer pela leitura e o desenvolvimento de habilidades linguísticas nas crianças. No entanto, essa abordagem pode ser analisada sob a ótica de uma crítica fundamentada na perspectiva de Andruetto (2012), que alerta para os riscos de a produção literária voltada para a educação infantil ser guiada por interesses mercadológicos, em vez de priorizar uma literatura que expanda os horizontes dos leitores, desafiando-os e provocando reflexões mais profundas sobre a diversidade humana e o contexto social.

Ao afirmar que "tento equilibrar os livros que trabalhem diferentes aspectos", a professora Alice está, sem dúvida, buscando um repertório diversificado para as crianças, mas o perigo, conforme Andruetto (2012), reside na tendência de selecionar livros que atendam a um padrão previsível ou adaptável ao mercado educacional. A autora critica a literatura infantil que, muitas vezes, é moldada para atender às "expectativas do mercado" ou a uma "obediência temática", o que pode limitar a capacidade crítica e reflexiva das crianças, em vez de desafiá-las a questionar e explorar diferentes realidades e perspectivas.

Se os livros forem escolhidos com o intuito de agradar ou facilitar a compreensão de temas considerados "seguros" ou "aceitáveis" dentro de um currículo escolar, corremos o risco de limitar o potencial da literatura em provocar uma reflexão genuína sobre a diversidade humana e os dilemas sociais. Nas palavras de Reyes, (2012, p. 84),

> Os livros não mentem nem mudam de tema para nos distrair; não nos mandam brincar quando temos vontade de chorar, nem batem a porta no nosso nariz. Fazem, apenas nos “co-mover”: nos dão a permissão de sentir com os outros, nos emprestam a experiência, a longa experiência da espécie para que possamos ver como outros vivera: como se viraram para viver, como se defrontaram com situações que, no fundo, são tão pouco originais, tão humanas.

A escolha de livros exclusivamente por seu valor informativo ou pelo papel que desempenham na aprendizagem de vocabulário ou de questões emocionais, impede a comoção humana e não oferece à criança a desafiadora experiência vivenciar a literatura como uma metáfora da vida, como sugerido por Andruetto (2012).

- **Modalidades de Leitura**

A prática de leitura em voz alta é destacada na fala de Hercule Poirot como o "momento de história". Essa forma de leitura envolve o contato com diversos textos, sem a necessidade de uma mediação profunda de cada um, mas com o objetivo de ampliar o repertório e familiarizar as crianças com diferentes gêneros literários, expondo as crianças à uma gama de textos de maneira contínua e regular. O que nos remete a uma leitura extensiva, conforme a ideia apresentada por Lerner (2002).

Por outro lado, a fala de Alice sobre o planejamento e o aprofundamento da leitura literária através da modalidade de leitura compartilhada, sugere uma prática de leitura mais intensiva (Lerner, 2002).

> *Eu tento utilizar a leitura literária todos os dias... Tento sempre deixar um tempo maior para aprofundar a leitura, fazer perguntas, deixá-los falarem* (Alice).

Em momentos específicos, a educadora busca explorar mais profundamente determinados textos, incentivando discussões detalhadas sobre o conteúdo e as questões que ele levanta. Isso reflete uma prática mais intensa, que se alinha com a definição de leitura intensiva proposta por Lerner (2002), em que se faz uma análise profunda de um número restrito de textos, frequentemente com o objetivo de internalizar estratégias de leitura e desenvolver uma compreensão mais crítica e reflexiva.

A *leitura compartilhada* permite que as crianças desenvolvam suas habilidades de leitura ao observar e interagir com as estratégias de interpretação utilizadas pelo professor e pelos colegas (Bräkling, 2007). Além disso, a educadora destaca a importância do ambiente leitor na escola, como ao mencionar que as crianças ficam curiosas ao ver as outras professoras com livros: "as meninas perguntavam, o que essa professora tá lendo?". Isso demonstra a importância do professor como ator leitor (Lerner, 2002).

A coexistência de práticas de leitura intensiva e extensiva é destacada na fala de Narizinho, que menciona o uso das modalidades de leitura em voz alta, realizada pelo professor, e leitura compartilhada.

> *Eu gosto muito de pensar assim, os momentos para se trabalhar as fábulas, então, por exemplo, no começo do ano a gente vai repertoriando as crianças com vários tipos de leitura, depois tem momentos do ano que a gente pensa mais sobre as fábulas, quando a gente está no processo de reconto, então nesse momento eu preciso conhecer cada história.... Vai ser uma narrativa que a gente vai problematizar as características então a gente tem que pensar o que a gente faz antes, durante e o que a gente faz depois* (Narizinho, 2024).

Percebemos que, no início do seu trabalho com as crianças, a educadora utiliza *a leitura em voz alta*, uma modalidade fundamental para a construção de repertórios literários. Nesse momento, a professora lê para as crianças, permitindo que elas entrem em contato com diferentes narrativas e gêneros textuais. Segundo Bräkling (2007), uma das finalidades da leitura em voz alta é a apresentação de comportamentos de leitores. Quando o professor lê para a turma, ele não apenas transmite o conteúdo do livro, mas também oferece um modelo de leitura expressiva, que ajuda as crianças a compreenderem melhor a estrutura e a fluidez do texto. Esse tipo de prática é crucial, especialmente para crianças, pois permite que elas se familiarizem com a leitura. A leitura em voz alta, portanto, contribui para a construção da competência leitora, ao mesmo tempo em que desperta o interesse e o prazer pela literatura.

Conforme o ano avança, a professora começa a transitar para a modalidade de *leitura compartilhada*, na qual planeja de maneira intencional as mediações que auxiliam as crianças na compreensão dos textos, neste caso, das fábulas para uma produção de reconto literário.

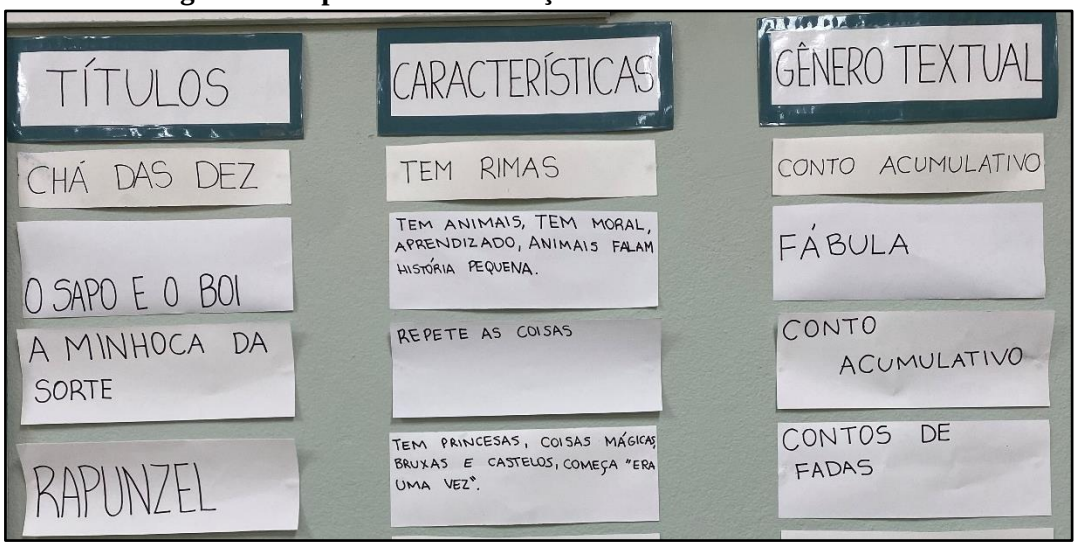
Como Bräkling (2007) destaca, na *leitura compartilhada*, o professor mobiliza estratégias de leitura durante a interação com o texto, problematizando suas características e narrativa. Assim, a educadora planeja o que fazer antes, durante e após a leitura, ajustando suas intervenções para fomentar a compreensão leitora, que é expresso na narrativa de Narizinho:

> [...] *tem que pensar o que a gente faz antes, durante e o que a gente faz depois* [...] (Narizinho, 2024).

O processo vivenciado por Narizinho e pelas crianças evidencia a coexistência das práticas de leitura extensiva e intensiva no cotidiano da Educação Infantil, pois a leitura extensiva amplia o repertório das crianças por meio da diversidade de textos. Além disso, a professora seleciona alguns livros para desenvolver a prática intensiva, ou seja, lê os textos reiteradas vezes, com o objetivo de aprofundar as discussões. Para fomentar a interação e a problematização com o texto (prática intensiva), a professora organiza um processo contínuo de análise das características dos gêneros textuais com as crianças dos grupos de cinco anos, o que culmina na organização de informações e hipóteses, gerando um quadro organizador.

Na figura a seguir, que traz a foto de um quadro, é possível verificar que as crianças compartilham os nomes dos títulos trabalhados e as características, utilizando sua própria linguagem, e classificam os gêneros textuais. Esse trabalho constitui um processo contínuo, no qual, a cada leitura, a professora compartilha com as crianças os nomes dos gêneros e problematiza as características:

Figura 2 – Hipóteses das Crianças sobre os Gêneros Textuais.



Fonte: foto tirada pela autora (2024).

Narizinho também cita exemplos de *leitura compartilhada*, ao relatar "gosto de variar as leituras" e descrever suas diferentes abordagens, como "leitura que eu faço mostrando as imagens" ou "leitura sem mostrar as imagens". Ela apresenta estratégias distintas para explorar os textos com as crianças. A alternância entre mostrar ou não as imagens estão diretamente ligadas à *leitura compartilhada*, na qual a professora planeja a leitura e as mediações de forma estratégica para auxiliar as crianças na compreensão do texto. Bräkling (2012) defende que a leitura compartilhada mobiliza nos alunos capacidades de leitura necessárias para a construção de sua proficiência, ao mesmo tempo em que permite que o professor explicite estratégias de leitura, algo que é claramente visível na fala da educadora, quando ela planeja como expor as imagens ou deixar que as crianças antecipem os próximos eventos da história.

Além disso, a educadora faz referência ao processo de "dividir a leitura" quando o livro é longo, o que se alinha à *leitura programada* (Bräkling, 2012). A autora descreve essa modalidade como uma forma de trabalhar a leitura de textos mais extensos, dividindo-os em partes e promovendo discussões coletivas sobre cada segmento lido, concepção que é compreendida pela professora, ao estruturar a leitura com o intuito de ampliar as oportunidades

de reflexão sobre o texto e manter o engajamento dos alunos, o que a levou a seguinte percepção:

> [...] *eles adoram, vai gerando ali uma curiosidade, eles querem saber o que vai acontecer* (Narizinho).

Essa estratégia de instigar a curiosidade e aguardar a continuação da história reforça a importância de construir o interesse e a compreensão de maneira gradual, permitindo que a leitura se torne um processo dinâmico e colaborativo.

Outra modalidade presente na fala de Narizinho reflete uma prática pedagógica que busca criar um espaço de socialização da leitura literária, no qual as crianças têm a oportunidade de compartilhar suas experiências com os livros que levaram para casa. O ato de "resgatar" as leituras feitas em casa, permitindo que os alunos expressem suas opiniões sobre os livros, seja indicando o que gostaram ou não, e justificando suas escolhas, pode ser visto como uma forma de fomentar a troca de ideias e opiniões, promovendo a reflexão e a construção de critérios pessoais de apreciação literária. Como a própria educadora expressa:

> *Tem um espaço de leitura literária, onde a gente coloca esses livros e esses livros também vão para casa semanalmente e, quando esses livros retornam, tem momentos em que a gente resgata essa leitura feita em casa. Então, eles contam a parte que gostaram do livro ou falam sobre o livro ou indicam o livro, porque estão indicando, porque gostaram ou se não gostaram* (Narizinho, 2024).

Essa ideia encontra eco na socialização das leituras descrita por Bräkling (2012) como roda de leitores. A socialização das leituras realizada de maneira coletiva, como exemplificado pela fala de Narizinho, permite que as crianças compartilhem suas percepções, ampliando o repertório literário e desenvolvendo uma compreensão mais crítica sobre os livros. Ao falarem sobre o que gostaram ou não, ou ao recomendarem livros a outros colegas, as crianças começam a internalizar e aplicar critérios de seleção, estabelecendo um diálogo entre suas próprias experiências de leitura e as de seus colegas. Nesse processo, não apenas a apropriação dos livros é ampliada, mas também se torna mais plural, uma vez que cada criança pode trazer sua perspectiva única sobre a obra, reforçando a ideia expressa por Reyes (2012, p. 27-28), “a experiência literária brinda o leitor com as coordenadas para que ele possa nomear-se e ler-se nesses mundos simbólicos que outros seres humanos construíram.”

No entanto, ao analisarmos à luz da fundamentação teórica de Chambers (2007) sobre a importância de um espaço mais estruturado para a discussão da leitura, evidenciamos que a prática de "contar a parte que gostaram" e "indicar livros" é válida, mas pode ser vista como

um momento um tanto informal, em que os alunos expressam suas impressões de forma superficial. Embora essa troca de opiniões seja importante para a formação de hábitos leitores, ela pode não ser suficiente para possibilitar uma reflexão mais aprofundada sobre a obra e seu conteúdo.

Para além das opiniões pessoais sobre o que gostaram ou não, seria interessante que a professora incentivasse uma análise mais crítica, que abrangesse também a análise dos elementos literários (como estilo do autor, construção dos personagens, e temas abordados), o que ajudaria as crianças a desenvolverem uma apreciação estética mais robusta. As falas das educadoras revelam como elas buscam equilibrar as modalidades de leitura em seu cotidiano escolar, sempre com o intuito de ampliar o repertório literário das crianças e aprimorar suas habilidades de leitura.

No decorrer da análise sobre práticas de leitura literária emergiu a necessidade de refletir sobre o planejamento docente nesse processo. A literatura aponta que a escolha de textos e as estratégias de abordagem não devem ser arbitrárias. Chambers (2007, p. 88) ressalta:

> A escolha do professor para a conversa literária deve ter um fundamento, não deve ser arbitrária, não deve se basear no impulso do momento. E necessita se revisar e atualizar regularmente, assim como seus conhecimentos sobre os livros necessitam aumentar todo o tempo, o que significa manter-se em contato tanto com o que está sendo publicado como com outros adultos facilitadores que compartilham suas leituras e suas estratégias de ensino.

Essa perspectiva destaca o planejamento como uma prática contínua do professor enquanto leitor e mediador. É nesse contexto que se insere o depoimento de Matilda, cuja fala reflete os desafios e as escolhas práticas feitas no dia a dia escolar,

> *Sendo bem honesta, com a correria da nossa rotina, da vida, eu não faço o planejamento que eu gostaria de fazer, que seria sentar antes e ver o vocabulário, além de estudar a história, né? Estudar, entre aspas, porque é diferente você começar a leitura de um livro que já conhece. Então, eu gostaria de fazer mais e planejar melhor, mas não faço muito essa questão do planejamento. [...] Gosto de chamar bastante os alunos para questionar sobre as coisas, às vezes no começo, às vezes no meio. Também gosto de perguntar* (Matilda, 2024).

O relato de Matilda evidencia um ponto sensível da prática pedagógica: o equilíbrio entre a necessidade de planejamento estruturado e as demandas reais de uma rotina intensa. Embora a professora demonstre intencionalidade em criar momentos significativos de interação com os alunos, a ausência de um planejamento mais detalhado pode limitar a efetividade das mediações. Além disso, a fala de Narizinho sugere que a escolha de livros é bastante pessoal e

que, de forma recorrente, as crianças levam para casa livros que elas escolhem ou que a professora sugere. Embora a escolha pessoal seja essencial para despertar o gosto pela leitura, a fundamentação teórica de Bräkling (2012) sugere que a socialização também pode ser enriquecida pela escolha de obras do mesmo autor ou de uma determinada temática, o que poderia estimular discussões mais aprofundadas sobre os estilos literários ou sobre um conjunto de obras, permitindo que os alunos percebam semelhanças e diferenças entre os textos.

Dessa forma, o desafio consiste em alinhar a espontaneidade e o caráter orgânico das intervenções de Matilda com as exigências de um planejamento pedagógico, com *propósitos didáticos* e *comunicativos* (Lerner, 2002) articulados, estimulando a promoção de experiências literárias significativas.

As práticas de leitura descritas nas falas das educadoras, embora variadas, refletem predominantemente uma abordagem de *leitura extensiva* (Lerner, 2002), com alguns momentos de intensificação no trabalho com textos específicos. A leitura em voz alta, praticada regularmente pelos professores como parte da rotina escolar, se alinha à leitura extensiva, uma vez que visa expor as crianças a muitos textos de forma contínua, sem necessariamente aprofundar-se em cada um deles. Esse tipo de prática tem como objetivo ampliar o repertório literário dos alunos e familiarizá-los com diferentes gêneros e narrativas, o que reflete a ideia da autora de uma leitura que abrange um grande volume de textos de maneira mais rápida e superficial.

Por outro lado, práticas como a leitura compartilhada, especialmente quando Alice menciona o esforço para aprofundar a leitura e envolver as crianças em discussões mais detalhadas sobre os textos, indicam um movimento em direção à *leitura intensiva* (Lerner, 2022). Nessas ocasiões, o objetivo é explorar profundamente um número restrito de textos, com o intuito de desenvolver uma compreensão crítica e reflexiva. A transição entre a leitura em voz alta e a leitura compartilhada, como descrita por Narizinho, também evidencia uma combinação das duas modalidades, onde, inicialmente, a ênfase é na familiarização com os textos e, posteriormente, no aprofundamento e problematização das narrativas.

Dessa forma, as educadoras, ao equilibrar práticas de leitura extensiva e intensiva, buscam atender à necessidade de ampliação do repertório literário das crianças, ao mesmo tempo em que promovem um espaço para a reflexão crítica sobre os textos, alinhando-se tanto aos princípios de Lerner (2002) quanto à ideia de Bräkling (2007) sobre a importância da diversidade de abordagens na formação de leitores.

- **Formação Continuada**

A frase “Só fica o que significa”, de Placco e Souza (2006, p. 38), ressoa como um convite à reflexão sobre as práticas pedagógicas e as experiências formativas que corroboram para a formação da identidade docente. No contexto da educação, cada intervenção, cada escolha metodológica e cada diálogo tem o potencial de deixar marcas significativas, tanto nos educadores quanto nos educandos. Desse modo, “os processos formativos precisam oferecer oportunidades para que professores busquem pontos de interseção com seus pares, por meio de depoimentos e relatos de experiências” (p. 38). Capturamos essa perspectiva na fala de Matilda, ao declarar:

> *Quando vamos tendo os nossos sagradinhos*[5]*, eu vou pensando mais nas intervenções que faço ao longo da leitura* (Matilda, 2024).

Um ponto relevante que emerge na fala de Matilda é a forma como ela utiliza os "sagradinhos" — momentos reservados para o planejamento individual — para refletir sobre suas intervenções pedagógicas durante as leituras compartilhadas. Esses momentos são fundamentais para refletir a prática docente. Nesse sentido, o diálogo e o outro auxiliam no processo reflexivo.

> A reflexão conjunta em ‘comunidade de prática’, o diálogo metódico entre os professores, a *professional conversation* (isto é, a discussão entre os pares, a análise coletiva das práticas), são referências centrais dos modelos de formação de professores. Há uma forte dimensão analítica neste processo. Mas há também uma componente narrativa, pois é a partir das histórias (histórias num sentido de ‘situações narradas e teorizadas’) que se pode instituir uma formação mútua (interpares) baseada na cooperação e no diálogo profissional (Nóvoa, 2003, p. 5).

Assim, o planejamento semanal torna-se um momento de formação continuada. É nesse ambiente de troca e reflexão que os professores têm a oportunidade de aprimorar suas práticas pedagógicas e ampliar seu repertório, fortalecendo sua identidade profissional. Esse movimento complexo de reflexão é abordado por Gatti (2013, p. 43):

> Mas é preciso ressaltar que esse desenvolvimento profissional parece, nos tempos atuais, configurar-se com condições que vão além das competências

[5] Na fala da professora Matilda, a palavra "sagradinho" refere-se a um momento específico da rotina escolar, utilizado carinhosamente pela equipe da Educação Infantil para designar as sessões de planejamento individual com as professoras e a coordenação. Esses encontros semanais têm como foco a reflexão sobre o planejamento e as práticas pedagógicas, ocorrendo enquanto as crianças estão em aula com o professor especialista. O termo "sagradinho" é uma forma informal e afetuosa de se referir a esses momentos, evidenciando a importância e o valor atribuído a esse espaço de planejamento dentro da dinâmica escolar.

> operativas e técnicas associadas ao seu trabalho no ensino, tornando-se uma integração de modos de agir e pensar, implicando um saber que inclui a mobilização não só de conhecimentos e métodos de trabalho, como também de intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola; inclui confrontar ideias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano, com as crianças e jovens, com os colegas, com os gestores, na busca de melhor formar os alunos, e a si mesmos.

No questionário encaminhado às educadoras incluímos uma questão relacionada à formação na graduação, especificamente sobre a presença de disciplinas voltadas à formação leitora. As respostas evidenciaram a diversidade de experiências que as educadoras vivenciaram durante a sua formação inicial.

> *Lembro que em um semestre da faculdade aprendemos sobre diferentes textos literários e celebramos com um sarau* (Alice, 2024).
>
> *Na minha primeira graduação, curso de Letras. As disciplinas de Literatura Brasileira, Americana e Portuguesa* (Narizinho, 2024).
>
> *Vivenciei um ano de literatura infantil e infanto-juvenil* (Matilda, 2024).
>
> *Sim, me lembro. Propostas que envolviam cultura do país trazendo os escritores e sua literatura* (Hercule Poirot, 2024).

Essas respostas ilustram como a formação inicial de cada educadora abordou de diferentes maneiras o ensino da leitura literária, com enfoques que vão desde o estudo de textos literários tradicionais até a promoção de práticas mais específicas para o público infantil. O que sugere um contato inicial, reforçando a ideia de uma formação inicial que possa subsidiar à complexidade da configuração de desenvolvimento profissional que será vivenciada ao longo da vida. Conforme afirma Gatti (2013, p. 43), as “Aprendizagens iniciais, básicas, para a concretização dessa configuração deveriam ser propiciadas pelas licenciaturas, em sua graduação”.

4.4 – Categoria Desafios na Formação do Leitor Literário

Na análise dos dados da pesquisa, a categoria "Desafios na Formação do Leitor Literário" foi abordada a partir das narrativas das participantes, que descreveram os desafios encontrados na promoção dessas práticas. Buscamos também fundamentar a complexidade das relações na Educação Infantil (Hoyuelos, 2019) para compreendermos as diferentes perspectivas dos desafios apresentados.

Quadro 12 – Categoria Desafios na Formação do Leitor Literário.

Desafios Docentes na Formação de Leitores Literários	**Perspectivas dos Educadores**	• Ausência de práticas leitoras no ambiente familiar. • Planejamento/Gestão de tempo. • Crianças agitadas e falta de foco.

Fonte: elaborado pela autora (2024).

4.4.1 – Perspectivas das Educadoras

Nas perspectivas apresentadas pelas educadoras, os desafios na promoção da leitura literária perpassam fatores culturais, pedagógicos e sociais. Neste tópico, destacam-se temas emergentes das falas das educadoras, entre os quais a ausência de práticas leitoras no ambiente familiar, a necessidade de estabelecer práticas leitoras significativas e integradas ao cotidiano das crianças, superando a desatenção e a dispersão características da contemporaneidade, e o planejamento literário que equilibre a intencionalidade pedagógica com a flexibilidade necessária para acolher as necessidades e interesses dos alunos.

- **Ausência de Práticas Leitoras no Ambiente Familiar**

> *Muitas famílias não leem para as crianças* (Narizinho, 2024).
> *Eu acho que a parceria entre escola, professores e pais é essencial... a escola desde pequenininho, junto com os pais, mostrando o quanto é gostoso [...]* (Hercule Poirot, 2024).

As falas de Narizinho e Hercule Poirot retratam uma expectativa na relação de parceria entre escola-família na formação leitora das crianças. Essa relação família-escola, segundo Oliveira (2002 *apud* Oliveira; Marinho-Araújo, 2010, p. 101), é permeada por um movimento de culpabilização e não de responsabilização compartilhada. Hercule Poirot compartilha que essa parceria é essencial para a formação leitora das crianças, e quando essa relação não é estabelecida se torna um desafio.

A formação de leitores literários não está relacionada apenas à leitura formal de livros, essa é apenas uma das práticas que envolvem a Literatura. Candido (1995) afirma que a capacidade de fabular, de criar outros mundos, é uma característica inerente à humanidade. Ele destaca que todos os indivíduos, independentemente de sua condição social ou literária, estão em constante contato com o universo da fabulação. A literatura, para Candido, vai além dos

livros e das práticas formais de leitura e escrita; ela se manifesta nas formas mais cotidianas da vida social, como nos causos contados, nas anedotas, nas histórias em quadrinhos, nas canções populares e até nas novelas de televisão. Como ele coloca:

> Não há povo ou homem que possa viver [...] sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguma entrega ao universo do fabulado. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independentemente de nossa vontade. E durante a vigília a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os níveis ou 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. E 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, 1995, p. 175).

A partir dessa perspectiva, pode-se compreender que a literatura não se restringe apenas a triangulação, adulto, criança e livro, mas está presente nos mais variados encontros, desde as das histórias contadas, das canções, dos contos e até das interações com os outros membros da comunidade escolar e familiar. A junção das vivências literárias, desde as que ocorrem na escola, como em outros ambientes contribuem para a formação leitora. Sob essa perspectiva, podemos anunciar um movimento de *responsabilização compartilhada* entre escola e família.

- **Planejamento e Gestão de Tempo**

A gestão do tempo e o planejamento na Educação Infantil são fundamentais para que as experiencias sejam fluidas. A prática pedagógica requer que o educador consiga harmonizar os objetivos de aprendizagem com as necessidades e interesses das crianças. A citação de Riera (2019, p. 114) reflete a complexidade dessa tarefa, ao afirmar que,

> A ação educativa deveria ser dirigida a buscar essa complementaridade entre o projeto das crianças entre o projeto das crianças e o projeto do educador. Se o adulto não conhece os objetivos das crianças, não poderá ajustar adequadamente suas intervenções. Do mesmo modo que as crianças orientam a ação dos adultos para satisfazer suas próprias metas, os adultos devem se converter em bons interlocutores das crianças.

A fala de Alice revela uma tensão interna ao tentar equilibrar as necessidades das crianças com o que ela considera ser o momento adequado para as práticas de leitura literária. Ao dizer: "Às vezes eu quero deixar, eu fico com dó e penso: Ah, tadinhos, eles estão aproveitando tanto o jardim, vou tirar eles...", Alice expressa uma preocupação legítima com a experiência das crianças no espaço do jardim, mas também a dificuldade de intervir quando o

momento de leitura precisa acontecer. Essa hesitação de Alice pode ser analisada à luz da proposta de Riera (2019), que sugere que a ação educativa deve buscar a complementaridade entre o projeto das crianças e o projeto do educador. Riera destaca que, o educador precisa compreender os objetivos das crianças, ajustando suas ações de forma que correspondam tanto às suas necessidades quanto aos seus objetivos.

No caso de Alice, sua dúvida sobre "tirar" as crianças do jardim para a leitura pode ser vista como um reflexo da dificuldade em integrar o projeto das crianças (o desejo de brincar no jardim) com o projeto do educador (o objetivo de promover a leitura literária). A tensão que Alice sente também aponta para a dificuldade de encontrar um equilíbrio adequado entre o projeto das crianças e o projeto do educador, evidenciando que o planejamento e a gestão do tempo na Educação Infantil exigem constante reflexão. Assim como as crianças orientam as ações dos adultos para atingir seus objetivos, os educadores devem atuar como interlocutores das crianças, ajustando suas práticas pedagógicas de maneira a atender às necessidades de ambas as partes.

O planejamento desempenha um papel fundamental na superação dos desafios encontrados durante a prática da leitura literária, uma vez que permite ao educador estruturar o momento de leitura de forma intencional, criando oportunidades para que os estudantes se envolvam e construam sentidos. Como destaca Matilda:

> *Para com os alunos, é isso, um dos maiores desafios é a minha falta de planejamento antes, né, de pegar um livro e contar para eles* (Matilda, 2024).

Nesse sentido, a ausência de planejamento pode comprometer a condução dessa experiência, afetando tanto a conexão com o texto quanto o engajamento dos alunos. Segundo Bajour (2012, p. 60-61),

> Pensar nos textos com antecedência é imaginar perguntas, modo de apresentar e adentrar os livros, estratégias de leitura e também de escrita ficcional, possíveis pontes entre o texto proposto e outros etc. [...] Habilitar a abertura ao inesperado no roteiro imaginário da futura prática de leitura literária com outras pessoas não quer dizer que basta dar lugar às vozes dos leitores para que sejam escutadas, sem qualquer outra intervenção do docente além de organizar a manifestação mais ou menos ordenada dessas vozes. Ou seja, não se trata de uma celebração acrítica da escuta.

Dessa forma, o educador precisa equilibrar a estrutura planejada com a flexibilidade necessária para acolher o inesperado, reconhecendo que a construção de sentidos na leitura literária é um movimento vivo, no entanto, crítico.

Ressaltamos que, as experiências com a literatura, devem assegurar às crianças "os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se" (Brasil, 2017, p. 40), sendo assim, precisamos assegurar o direito de conviver com perspectivas distintas de uma mesma história, criar brincadeiras a partir das narrativas, participar ativamente desse momento, explorar os textos e os contextos, expressar suas ideias e a partir dessas vivências conhecer-se. Reafirmando o movimento de leitura de mundo:

> Toda leitura da palavra pressupõe uma leitura anterior do mundo, e toda leitura da palavra implica a volta sobre a leitura do mundo, de tal maneira que "ler mundo" e "ler palavra" constituam um movimento em que não há ruptura, em que você vai e volta. E "ler o mundo" e "ler palavra", no fundo, para mim, implicam reescrever o mundo. Reescrever com aspas, quer dizer transformá-lo" (Freire; Betto 1986, p. 15).

- **Crianças Agitadas e com Falta de Foco**

Hoyuelos (2019) sugere que ao descrevermos comportamentos infantis, estamos sempre realizando uma interpretação, que é influenciada pela linguagem e pelas expectativas do educador. Nas palavras do autor,

> Devemos pensar que qualquer aparente descrição que fazemos das crianças é sempre uma interpretação, um relato, uma narração. Essa ideia deve ser um ponto de partida ético, porque, sabendo que é uma interpretação entre as muitas possíveis, essa atitude leva a uma maior liberdade de julgamento. Além disso nossas interpretações são feitas com uma linguagem *imposta*. As palavras definem seus significados. É importante nos esforçarmos para encontrar as expressões coerentes que não impeçam possibilidades para a infância (Hoyuelos, 2019, p. 156-157).

Ao relatar seu maior desafio, Narizinho utiliza a palavra "hoje" que tende a redefinir a criança no nosso momento histórico,

> *Eu acho que dependendo da turma, a gente tem o desafio de manter o foco da criança, porque hoje eu percebo que as crianças são um pouquinho mais agitadinhas, algumas crianças mais ansiosas e tem criança que às vezes tem dificuldade em prestar atenção [...] O meu desafio é esse: são aquelas crianças que têm alguma questão em que eles se perdem nesse foco..."são aquelas crianças que têm alguma questão em que eles se perdem nesse foco[...]* (Narizinho, 2024).

Como Hoyuelos (2019 p. 157) aponta, "nossas interpretações são feitas com uma linguagem imposta. As palavras definem seus significados. É importante nos esforçarmos para encontrar as expressões coerentes que não impeçam possibilidades para a infância". Assim, a

"dificuldade de foco" se configura como uma oportunidade de repensar a abordagem educativa, permitindo que o educador se torne interlocutor das crianças, pois a criança,

> A criança sempre é um sujeito desconhecido em contínua mudança. Portanto, trata-se mais de saber como redefinir cada criança em cada momento histórico, sabendo que, hoje, o estado de mudança já não é uma transição de uma fase a outra, e sim um estado permanente, um fluxo em perene *forma fluens*[6] (p. 157).

O relato de Narizinho encontra ressonância no alerta de Reyes (2012) para o nosso momento histórico atual. A autora observa que nossas crianças e jovens estão imersos em uma cultura de pressa e tumulto, que não apenas os iguala, mas também os afasta de momentos de introspecção e conexão consigo mesmos, em suas palavras:

> Nossas crianças e jovens estão imersos em uma cultura de pressa e tumulto que os iguala a todos e que os impede de se refugiar, em algum momento do dia, ou inclusive, de sua vida, no profundo de si mesmos. Daí que a experiência do texto literário e o encontro com esses livros reveladores que não se leem com os olhos ou a razão, mas com o coração e o desejo, sejam hoje mais necessários do que nunca como alternativas para que essas casas interiores sejam construídas (Reyes, 2012, p. 27).

Nesse contexto, a autora sugere que a experiência da leitura literária seja uma alternativa importante para que as crianças possam se refugiar em si mesmas. Assim, proporcionar essas experiências de forma contínua e permanente no cotidiano das crianças se torna uma necessidade urgente, especialmente considerando o confronto com os diversos estímulos externos. Como afirmado por Reyes (2012, p. 27), "em meio à avalanche de mensagens e estímulos externos, a experiência literária brinda o leitor com as coordenadas para que ele possa nomear-se e ler-se nesses mundos simbólicos que outros seres humanos construíram".

Além da realidade sobreposta, precisamos observar a forma como nós, professores, apresentamos as vivências para as crianças:

> Está aí, uma importante atitude de nós, professores/as: criar nas crianças novos desejos e necessidades caprichando na forma como apresentamos as coisas para as crianças. Fazemos isso com a literatura, com a música, com a dança, com a culinária, com a pintura, com o teatro, com a ciência, com a história... com todos os objetos da cultura que apresentamos para a criança (Mello, 2019, p. 98).

[6] *Forma fluens* é um conceito expressado por Hoyuelos (2019) para descrever o fluxo contínuo e natural de mudanças e transformações que caracterizam o desenvolvimento da criança. No contexto educacional, refere-se ao estado permanente de mudança.

Durante o planejamento, o professor precisa levar em considerações dois movimentos que são despertados nas crianças, que são distintos, mas complementares, pois durante a leitura, a criança “organiza a escuta do texto através da atuação de um mediador, abrindo acesso à ficção e propicia, em grupo ou individualmente, uma experimentação visual do livro, criando condições para o surgimento de atitudes de leitor” (Bajard, 2007, p. 106).

V – PRINCÍPIOS NORTEADORES PARA UMA PROPOSTA FORMATIVA

> *"É na reflexão sistematizada sobre a prática que conquistamos esse distanciamento necessário para vermos nossos erros e acertos, ou de podermos alimentar nosso brincar. Rimos porque a reflexão nos mostra o processo. Processo constituído de avanços e recuos, onde sempre o desafio é crescer, mudar, transformar. É, neste sentido, que a reflexão alimenta nossa capacidade de rir e brincar, pois podemos constatar que estamos a serviço da esperança, da vida*" Madalena Freire (2019, p. 29).

A partir da temática estabelecida na presente pesquisa – a articulação de práticas de leitura literária na formação de pequenos leitores – apresentamos alguns princípios norteadores para uma proposta formativa, que valora o processo de aprendizagem, compreendido como um caminho de avanços, reflexões e transformações.

É preciso compreender e levar em consideração a experiência pessoal do educador com a leitura literária, pois ela influencia diretamente sua concepção sobre o que é leitura literária. Assim, é necessário acolher os educadores como leitores de textos literários, desde que entendamos por literatura "[...] 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, 1995, p. 174).

Entretanto, estabelecer essa compreensão de forma isolada não se mostra suficiente, pois a pesquisa evidenciou que, mesmo em contextos favoráveis ao desenvolvimento, a triangulação entre adulto, livro e criança não foi efetivamente realizada. Assim, torna-se imprescindível fundamentar teoricamente os conceitos de literatura e infância, bem como compreender o processo de formação de pequenos leitores literários e as mediações necessárias durante as práticas de leitura literária.

Gouveia (2022) enfatiza que é papel do formador proporcionar acesso a autores, sugerir referências bibliográficas e enriquecer o repertório cultural dos professores, considerando a cultura como um elemento essencial, comparável ao "arroz com feijão" da educação. No entanto, é importante trazer diferentes perspectivas, pois em um processo formativo,

> [...] não se apresenta uma teoria, um texto ou um autor de forma dogmática. [...] As teorias são apresentadas como possibilidades passíveis de diferentes interpretações. O formador oferece aos educadores condições para que questionem os textos que leem, reflitam e relacionem as informações, construindo uma compreensão do pensamento do autor, de suas razões e conclusões" – "atitude de leitor que reflete e dialoga com o material que estuda (Carvalho; Klisys; Augusto, 2006, p. 74).

Partindo dessa compreensão, direcionamos nossa análise para as práticas de leitura literária que acontecem dentro das salas de aula, reconhecendo-as como espaços fundamentais de formação, tanto para os alunos quanto para os próprios educadores. Como defendem Amado, Gouveia e Inoue (2012, p. 28), "a sala de aula deve ser considerada, ao mesmo tempo, o ponto de partida e o de chegada das ações formativas", reafirmando o papel central do cotidiano escolar como território de construção de sentidos e de práticas significativas.

Nessa perspectiva, propomos aos educadores registrarem as práticas de leitura literária vivenciadas com os pequenos leitores. Nas palavras de Warschauer (2017, p. 93),

> Este espaço-tempo para a escrita da leitura do vivido auxilia a observação e reflexão, porque, a partir das vivências expostas no papel, é possível adquirir certa distância delas, necessária para o ato reflexivo. Vê-las de fora auxilia, por exemplo, na percepção do significado que está por trás de algumas brincadeiras ou falas dos alunos, porque ajuda a recolocá-las em contextos maiores, dificilmente percebidos no momento em que ocorreram na sala de aula.

O movimento de distanciamento ao ler as escritas é necessário para o ato reflexivo, pois permite se "ver em perspectiva". Assim, o registro tende a subsidiar a formação dos educadores. Nas palavras de Zabalza (2004, p. 43):

> Dessa maneira, o próprio fato de escrever sobre a própria prática leva o professor aprender por sua narração. Ao narrar a sua experiência mais recente não só a constrói linguisticamente como a reconstrói como discurso prático e como atividade profissional (a descrição se vê continuamente ultrapassada por proposições reflexivas sobre os porquês e as estruturas de racionalidade e justificação que fundamentam os fatos narrados. Quer dizer, a narração se transforma em reflexão).

Segundo Warschauer (2017, p. 53), "A reflexão sobre a prática é, assim, uma prática de autoformação".

Quando os educadores estão em ação com as crianças, muitas nuances não são perceptíveis e, por isso, consideramos a participação do coordenador pedagógico como facilitador nesse processo, conforme explicam Placco e Souza (2006, p. 76).

> O coordenador pedagógico pode ser, para o professor, um facilitador, um verdadeiro formador em serviço, alguém com quem ele possa trocar experiências, que o ajude no exame de diferentes caminhos, que o escute, de forma a permitir que ele se veja e se reveja. [...] Quando o professor pode se expressar para o outro, sabendo-se escutado e não julgado, passa a se ver e se escutar.

Em relação ao planejamento da observação, Lüdke e André (2022, p. 30) afirmam que "planejar a observação significa determinar com antecedência 'o quê' e 'como' observar". Nesse sentido, é importante estabelecer essa parceria com as educadoras e acompanhar a rotina das crianças e registrar o momento tendo um roteiro que contemple aspectos como: descrição dos sujeitos presentes no momento da leitura literária, do local, dos eventos, das atividades, e a reconstrução das cenas, ou seja, falas e ações dos sujeitos envolvidos. A seguir, apresentamos um possível roteiro de observação para as práticas de leitura literária:

- A educadora designa algum nome para o momento? Ela o compartilha com as crianças?
- Qual é o título da história? Como a educadora realiza a apresentação do livro? Como as crianças se organizam?
- Como ela faz a leitura? Como ela acolhe os comentários das crianças? Há um momento de conversa após a leitura? Qual é o desenvolvimento?
- Existem livros pela sala? Como as crianças interagem com eles? Há registros sobre os livros lidos na sala?

Vale ressaltar que esse roteiro, assim como a educação, não é estático, é apenas uma sugestão para produção de registros que favoreça as trocas entre pares, em uma tematização da prática. A proposta é de uma discussão coletiva, como explicam Amado, Gouveia e Inoue (2012, p. 77): "Diante do material documentado, os professores se colocam em posição de investigar, levantar hipóteses, identificar dificuldades, planejar alternativas e encontrar no suporte teórico significado e sustentação para a reconceitualização da prática."

Nesses encontros coletivos, sugerimos a abordagem de roda e registro, elaborado por Warschauer (2017). A organização em roda preconiza a interação humana, olho no olho, como explica Goleman (2015, p. 50):

> Os circuitos sociais e emocionais do cérebro têm problemas quando estamos on-line porque nosso projeto neurológico espera interações frente a frente, não um e-mail. Quando olho para você, parte do meu cérebro está instantaneamente interpretando milhares de mensagens, e ele me diz o que fazer em seguida para manter a interação operando de acordo. Pela internet não recebo esses feedbacks.

Além disso, solicitamos sínteses escritas dos encontros formativos, pois

> O registro permite que vejamos a historicidade do processo de construção de conhecimentos, porque ilumina a história vivida e auxilia a criação do novo a partir do velho. Oferece segurança porque relembra as dificuldades anteriores e sua superação, dando coragem para enfrentar novos desafios e dificuldades, que como as anteriores, poderão ser superadas (Warschauer, 2017, p. 95).

Esse registro é essencial para deixarmos rastros do percurso formativo que não é linear. Essa perspectiva também desvela um processo humanizador, pois "a vivência do registro, sob esta perspectiva, nos remete ao campo da humildade, através do aprendizado de conviver com a dúvida, com as incertezas" (Warschauer, 2017, p. 95).

Placco e Souza (2006, p. 49), também explicitam a importância do registro para os processos formativos e a historicidade de percursos vivenciados:

> Um processo, por melhor estruturado que seja, não se sustenta se não há uma sistematização. No caso de espaços de formação, o uso do *registro* de eventos e da história do grupo para análise de contribuições, entraves, potencialidades e dificuldades, bem como os feitos, a construção de vínculos e descobertas podem ajudar a configurar a identidade coletiva do grupo, em especial das aprendizagens que se construíram. Esse registro pode também ser fonte de informações e reflexão para outros grupos.

A partir do percurso vivenciado durante esta pesquisa, não se pretende apresentar receitas, mas sim compartilhar nove princípios que orientam uma proposta formativa. Esses princípios emergem de reflexões construídas a partir dos aportes teóricos citados anteriormente. Segundo Placco e Souza, (2006, p. 47):

> Não há um único caminho nos processos de ensino-aprendizagem do adulto, sendo necessário ao formador cultivar o diálogo e incentivar a expressão de cada um, além de garantir espaço para essa expressão. Ou seja, é preciso que todos sejam ouvidos, que todos os pontos de vista sejam considerados e articulados ao conhecimento que se busca construir.

O objetivo da construção destes princípios é fomentar processos de partilha e autoformação entre os educadores, respeitando a singularidade de cada contexto e valorizando as possibilidades de construção coletiva. São eles:

1. **Considerar a experiência pessoal do educador com a leitura literária:** Reconhece-se que as vivências individuais dos educadores influenciam diretamente a concepção de leitura literária, impactando suas práticas pedagógicas, pois o próprio histórico leitor do educador influencia as formas de mediação que ele propõe.
2. **Levantar uma base teórica sobre o que é literatura e infância:** Este princípio propõe expandir o entendimento sobre a formação de pequenos leitores literários, abordando a concepção de criança e as mediações necessárias antes, durante e após a leitura literária. Nesse contexto, é crucial trazer diferentes perspectivas, evitando uma abordagem dogmática de teorias ou autores, e incentivando interpretações e reflexões diversas. A literatura deve ser tratada como um campo plural, que permite construções de sentidos.

3. **Reconhecer as práticas de leitura literária nas salas de aula como espaços fundamentais de formação:** Tais práticas são essenciais tanto para os alunos quanto para os educadores. Valorizar o cotidiano escolar como um território de significados implica em propor que os educadores registrem as práticas vivenciadas no cotidiano escolar com os pequenos leitores, utilizando a escrita como ferramenta de narração, reflexão e reconstrução. Esse movimento de distanciamento, ao ler as escritas, deve ser compreendido como fundamental para o ato reflexivo, permitindo uma análise crítica e novas interpretações sobre o vivido.
4. **Considerar a participação do coordenador pedagógico como facilitador do processo formativo:** O coordenador pedagógico deve atuar como facilitador, promovendo espaços de escuta, troca de experiências e análise conjunta dos desafios e possibilidades, essenciais para o aprimoramento contínuo da prática pedagógica.
5. **Promover encontros coletivos com a abordagem de roda e registro** (Warschauer, 2017): Deve-se priorizar a interação humana, a troca de olhares e experiências compartilhadas em um espaço de diálogo horizontal. A realização de sínteses escritas dos encontros formativos possibilita a sistematização dos aprendizados, iluminando o percurso formativo e acolhendo suas incertezas e reconhecendo suas nuances.

Esses princípios são possibilidades para uma prática reflexiva, que valoriza tanto o coletivo quanto o individual, o teórico quanto o vivido, o certo quanto o incerto, pois “a educação não serve para nos fecharmos no que “já somos”, serve para aprendermos a começar o que “ainda não somos” (Nóvoa; Alvim, 2021, p. 42).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta pesquisa, foi possível analisar e compreender os relatos das professoras sobre as práticas de leitura literária em uma escola privada do ABC paulista, destacando como essas práticas se articulam na formação do leitor literário, os desafios enfrentados nesse processo – como a influência das trajetórias pessoais, a falta de incentivo familiar, as limitações impostas pelo planejamento e gestão do tempo e a necessidade de compreensão sobre quem é a criança no contexto atual –, as estratégias adotadas e os princípios norteadores para a construção de uma proposta formativa.

Observamos que a formação leitora pessoal de cada educadora, influenciada por suas experiências e trajetórias, impacta diretamente a maneira como elas concebem e organizam as práticas de leitura literária. Por isso, reforçamos a importância de fomentar o letramento literário com os educadores para que essa construção pessoal seja refletida e ressignificada nas formações continuadas.

Dentre os desafios destacados, a falta de prática leitora no ambiente familiar das crianças foi abordada pelas participantes da pesquisa, sugerindo uma possível responsabilização para a não efetividade da triangulação entre criança, adultos e livro. Nesse sentido, propomos uma corresponsabilização do letramento literário entre família e escola, visando formar uma comunidade de leitores que interajam e compartilhem experiências literárias (Lerner, 2002).

Outro desafio encontrado está relacionado à gestão do tempo das educadoras. Constatamos a necessidade de uma reflexão constante sobre a complementaridade entre o projeto das crianças e o projeto dos educadores, pois há uma tensão ao planejar os tempos dedicados à leitura literária e às outras experiências. Destaca-se, nesse contexto, a importância de um diálogo constante entre as práticas escolares e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, preconizados pela BNCC (Brasil, 2017), que enfatiza a literatura como um campo privilegiado para o exercício da imaginação, da escuta ativa e da formação crítica, assim como a defesa do direito à literatura (Candido, 1995).

Com base nas evidências coletadas, verificou-se que, embora haja uma conscientização crescente sobre a importância da literatura na infância, persistem desafios formativos relacionados à intencionalidade das práticas literárias e à complexidade das relações na Educação Infantil, lembrando que “a complexidade está relacionada ao ato de reconhecer que, quando trabalhamos com crianças, devemos admitir a beleza da incerteza” (Hoyuelos, 2019, p.

31). Esse posicionamento é um convite à autoformação e à revisão constante das práticas educativas, considerando as singularidades das crianças e o contexto em que estão inseridas.

Em relação à articulação das práticas de leitura literária no cotidiano da escola da infância, foram capturadas diferentes modalidades de leitura nas narrativas, incluindo leitura em voz alta, leitura colaborativa, leitura individual, leitura programada e rodas de leitores. Essas modalidades evidenciam a pluralidade de abordagens que podem ser integradas ao cotidiano escolar, promovendo a formação leitora de maneira diversificada. Ressaltamos que, ao possibilitar a leitura em voz alta, cria-se um vínculo entre o leitor e o texto por meio do prazer e da informalidade, proporcionando momentos de entretenimento e reflexão, mediados por conversas que estimulam a imaginação e a apreciação estética.

Outro modo significativo é a leitura colaborativa, que favorece a construção coletiva de sentidos. Nesse processo, os leitores compartilham suas interpretações com os colegas, enquanto o educador assume o papel de mediador, incentivando a troca de perspectivas. A roda de leitura, por sua vez, integra as vivências familiares às experiências escolares, proporcionando um espaço no qual as crianças compartilham suas impressões sobre os livros que trouxeram de casa, fortalecendo a conexão entre leitura, família e cotidiano.

A leitura programada emerge como uma estratégia que permite o aprofundamento de textos mais extensos. Dividida em etapas, essa prática envolve discussões sobre cada segmento lido, estimulando uma compreensão mais detalhada e reflexiva do texto. A leitura individual, por outro lado, oferece um espaço para a introspecção e para a autonomia, no qual cada criança constrói seus próprios significados, interpretando o texto de forma silenciosa, seja por meio da leitura das imagens ou pela sua posição de leitor frente ao texto, mesmo sem dominar completamente a decodificação. Em todas as modalidades mencionadas, o professor assume o papel de “ator leitor” (Lerner, 2002, p. 95).

Essas modalidades de leitura evidenciam uma articulação entre práticas de leitura intensiva e extensiva, conforme delineado por Lerner (2002). Enquanto a leitura em voz alta e a leitura individual ampliam o repertório das crianças e criam um vínculo afetivo com a literatura, representando uma abordagem mais extensiva, a leitura compartilhada e a leitura programada promovem um aprofundamento nos textos, aproximando-se da prática intensiva, pois “os textos são lidos e relidos buscando-se estabelecer relações, fazer novas descobertas” (p. 60). Dessa forma, as práticas literárias equilibram experiências de amplitude e profundidade, essenciais para uma formação leitora integral.

Embora as modalidades de leitura descritas nas narrativas das educadoras sejam reconhecidas como práticas fundamentais para o desenvolvimento do apreço pela literatura,

observa-se que, frequentemente, o planejamento detalhado do processo de mediação não é realizado. A rotina escolar, com suas diversas demandas e sobrecarga de tarefas, muitas vezes dificulta a reflexão acerca de como estruturar o momento de leitura de maneira intencional, tanto no que diz respeito ao ‘antes’, ao ‘durante’ e ao ‘depois’ de cada modalidade.

Essa perspectiva ficou evidente. Embora as educadoras saibam da importância de conhecer os livros antes de ler para as crianças, nem todas realizam esse aprofundamento anterior, utilizando apenas os títulos indicados e sugeridos pela instituição. Dessa forma, refletir sobre as possíveis mediações para serem realizadas durante a história não acontece de maneira sistemática, sugerindo um espontaneísmo que, muitas vezes, dificulta o planejamento subsequente.

Nesse sentido, é essencial que a escola ofereça espaços e tempos dedicados à reflexão, por meio de formações continuadas, para que os educadores ampliem suas perspectivas sobre a literatura e aprimorem o planejamento das práticas de leitura literária. Essa iniciativa deve incluir desde a escolha criteriosa de textos até o conhecimento das estratégias de mediação, além do incentivo a práticas que promovam a apreciação literária e a construção de sentidos.

Tendo em vista o chão da escola e a formação continuada, refletimos sobre cinco princípios que orientam a construção de uma proposta formativa para o aprimoramento da articulação da leitura literária na Educação Infantil. O primeiro princípio destaca a experiência pessoal do educador com a leitura literária como um fator crucial, uma vez que as vivências individuais com a literatura influenciam diretamente suas concepções e práticas pedagógicas. A formação de pequenos leitores literários exige também uma base teórica robusta, que permita expandir a compreensão sobre o papel da literatura na infância, integrando múltiplas perspectivas e evitando abordagens dogmáticas.

Além disso, as práticas de leitura literária devem ser reconhecidas como espaços essenciais de formação, não apenas para os alunos, mas também para os educadores. O cotidiano escolar, entendido como um território de significados, proporciona oportunidades para a reflexão crítica sobre as ações pedagógicas, em especial ao registrar e refletir sobre as experiências de leitura literária vivenciadas com as crianças. A participação ativa do coordenador pedagógico é fundamental nesse processo, atuando como facilitador da formação continuada e promovendo o diálogo entre os educadores.

A possibilidade de encontros coletivos com abordagem de roda e registro (Warschauer, 2017) é essencial para a construção de um espaço de diálogo horizontal, onde a troca de experiências se traduz em aprendizado coletivo. É pertinente observar que durante esse processo haverá a manifestação de igualdades e diferenças, como explicam as autoras:

> O difícil exercício de conhecê-las, por sua vez, permite afastá-las ou não, mas nunca as eliminá-la, pois representam as especificidades que fazem do sujeito o que ele é. Não são as semelhanças que promovem o crescimento do grupo, mas as diferenças que põem em xeque nossas, certezas, nos levam a fazer novas perguntas e nos fazem aprender em situações de formação (Placco; Souza, 2006, p. 42).

A sistematização desses encontros, por meio da escrita de sínteses, fortalece a construção de saberes compartilhados e ressignificados, possibilitando a narrativa da história do grupo.

> Recuperar o passado por meio da escrita requer um exercício presente e intencional de registrar hoje o vivido e o pensado. Essa intencionalidade de registrar e escrever para não esquecer implica uma organização de pensamento e um comprometimento com a formalização de desejos, expectativas e experiências, que fornecem elementos para a continuidade da história (Placco; Souza, 2006, p. 27).

Como mencionado anteriormente, muito longe de receitas, elaboramos princípios para reflexão, pois o presente trabalho reafirma o compromisso com a promoção da literatura como um direito das crianças, reconhecendo-a não apenas como parte do processo de ensino-aprendizagem, mas como uma ferramenta essencial para a humanização e para a ampliação dos horizontes culturais e sociais das crianças desde a primeira infância.

Embora esta pesquisa não se conclua de forma definitiva, ela se configura como um convite aberto a novas indagações, sugerindo caminhos ainda a serem explorados e aprofundados. Sua principal contribuição repousa na reflexão sobre o equilíbrio entre a oferta de experiências literárias desprovidas de adjetivações, o ensino de estratégias de leitura que favoreçam a construção de sentidos e a reflexão contínua sobre a complexidade do contexto da Educação Infantil.

Ao encerrarmos este trabalho, fazemos ecoar uma reflexão proposta por Paulo Freire que nos chama a uma postura de constante revisão sobre o papel que desempenhamos enquanto educadores. Ele nos convida a compreender que a caminhada não se faz sem a aprendizagem do próprio caminhar, sempre em movimento, ressignificando o nosso fazer e renovando o nosso propósito enquanto educadores: “Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar” (Freire, 1997, p. 79).

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel; SILVA, Maurício Roberto (orgs.). **Corpo infância**: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, R. L. e CHRISTOV, L. H. S. (Org.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Loyola, 2000.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O incidente crítico na formação e pesquisa em educação. **Educação e Linguagem**, V.12, n° 19, p. 181-200, jan-jun 2009.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. O que é um estudo de caso qualitativo em Educação? **Educação e Contemporaneidade – Revista FAEEBA**, Salvador, v. 22, n. 40, jul./dez. 2013, p. 95-104. Disponível em: https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7441/4804. Acesso em: 28 de ago. 2024.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 66-71, maio 1983. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1491. Acesso em: 28 de ago. 2024.

ANDRUETTO, María Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. Tradução: Carmem Cacciacarro – São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BAJARD, Élie. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. Tradução Alexandre Morales. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BEZERRA, Ana Raquel da Rocha. **Histórias de Leitura Literária de Professoras da Educação Infantil e a Mediação do Encontro entre as crianças e a literatura**. 2020. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE, 2020.

BOJUNGA, Lygia. **A infância como a vemos**. 1. ed. Porto Alegre: Editora Mercado Aberto, 2008.

BRÄKLING, Kátia Loma. A leitura da palavra: aprofundando compreensões para aprimorar as ações. **Concepções e prática educativa**. São Paulo (SP): SEE de SP/CEFAI, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. . Acesso em: 21 de out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 1998. v. 3.

CABREJO PARRA, Evelio. **Leitura e literatura**: para além da formação do leitor. São Paulo: Editora Contexto, 2004.

CABREJO PARRA, Evelio. La lectura comienza antes de los textos escritos. Extraído de ACCES, *Les Cahiers*, v. 5, Paris, 2001. Traducción de Juan David Correa. *Nuevas Hojas de Lectura*, Bogotá: Fundalectura, [s.d.].

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milenio**. São Paulo, Companhia das Letras, 1990.

CANDIDO, Antonio. "O direito à literatura". In: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 171-193.

CARSON, Rachel. *El sentido del assombro*. Madrid: Encuentro, 2012.

CHAMBERS, Aidan. *El ambiente de la leetura*. Tradução: Ana Tamarit Amieva. Mexico: FCE, 2007.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Editora Unesp, 2022.

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

CARNEIRO, Ana Paula. **Hora da Leitura***:* Mediação e Formação de Leitores Literários. 2020. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Ciências e Tecnologia, Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Presidente Prudente/SP, 2020.

CARVALHO, Silvia; KLISYS, Adriana; AUGUSTO, Silvana (org.). **Bem-vindo, mundo**! – Criança, cultura e formação de educadores. São Paulo: Peirópolis. 2006.

COSSON, Rildo. **A prática da leitura literária na escola**: mediação ou ensino? Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 26, n. 3, set/dez. 2015, p. 161-173.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**. Portugal, Porto Editora, 2001.

FERNANDES, Geuciane Felipe Guerim. **O pequeno leitor e as estratégias de leitura**: elementos iniciais para a formação de atitudes leitoras na infância. 2021. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação, Comunicação e Arte. Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina/PR, 2021.

FREIRE. Madalena. **Educador**. 7ª edição. Paz & Terra: Rio de Janeiro, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida**. Depoimento ao repórter Ricardo Kotscho. 3 ed. Editora Ática: São Paulo, 1986.

GALEANO, Eduardo. **Las palabras andantes**. 1. ed. México: Siglo XXI, 1994. p. 310.

GATTI, Bernardete Angelina. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez. 2013-jan./fev. 2014.

GOLEMAN, Daniel. Sintonizando com outras pessoas. *In*: Goleman, Daniel & Senge, Peter. **O foco triplo**: uma nova abordagem para a educação. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015, p.50.

HELLEKSON, Karen, & BUSSE, Kristina. *Fan Fiction and Fan Communities in the Age of the Internet*. McFarland. 2006.

HOYUELOS, Alfredo. *La complejidad en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. México: Multimedios, 2003.

HOYUELOS, Alfredo; RIERA, María Antonia. **Complexidade e relações na educação infantil**. Tradução de Villar, Bruna Heringer de Souza. – 1.ed. - São Paulo: Phorte, 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JENKINS, Henry. *Fans, Bloggers, and Gamers: Exploring Participatory Culture*. New York University Press, 2006.

LAJOLO, Marisa. **Leitura e Formação do Leitor**. São Paulo: Editora XYZ, 2006.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Tradução Ernani Rosa. – Porto Alegre: Artmed, 2002.

LINIERS, Ricardo. *Macanudo 1 y 2.* Buenos Aires: Flor, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmaso Afonso de. **Pesquisa em Educação:** Abordagens Qualitativas. – [2. ed]. – [Reimpr.]. - Rio de Janeiro: E.P.U., 2022.

MELLO, Suely Amaral. Ensinar e aprender a linguagem escrita na perspectiva histórico-cultural. **Psicologia Política**, São Paulo, v. 10, n. 20, p. 29-343. Jul./dez/2010. Disponível em:

Ensinar e aprender a linguagem escrita na perspectiva histórico-cultural (bvsalud.org). Acesso em: 17 de nov. 2024.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. Os professores depois da pandemia. **Educação & Sociedade**, v. 42, 2021.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Encontros e encantamentos na educação infantil**: partilhando experiências de estágios. Campinas: Papirus, 2000. p. 175-211

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de (orgs.). **Aprendizagem do adulto professor**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

REYES, Yolanda. **Ler e brincar, tecer e cantar**: Literatura, escrita e educação. Tradução: Rodrigo Petronio. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

REYES, Yolanda. **A casa imaginária**: Leitura e literatura na primeira infância. São Paulo: Editora Global, 2010.

ROCHA, Ruth. **O reizinho mandão**. Ilustrações de Walter Ono. 15ª ed. São Paulo: Quinteto Editorial, 1985.

SILVA, José Luiz da. **A formação do leitor**: a construção de sentidos. São Paulo: Editora X, 2003.

STAKE, Robert. *The art of case study research*. London: SAGE Publications, 1995.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

UNICEF. *A World Ready to Learn: Prioritizing quality early childhood education*. UNICEF, abr. 2019. Disponível em: https://www.unicef.org/media/57926/file/A-world-ready-to-learn-advocacy-brief-2019.pdf. Acesso em: 11 ago. 2024.

WARSCHAUER, Cecília. **A Roda e o Registro**: uma parceria entre professores, alunos e conhecimento. – 5. ed. rev. ampl. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

ZERBINI, Silvia Nogueira. **Pequenas crianças, grandes leitoras**: práticas de leitura literária na Educação Infantil. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.

ANEXOS

Anexo A – Parecer Consubstanciado do CEP

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - PUC/SP

Plataforma Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Construindo sentidos: a articulação das práticas de leitura literária na formação de pequenos leitores

Pesquisador: DANIELA BARBOSA CABRERA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 85535724.7.0000.5482

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.415.200

Apresentação do Projeto:

Trata-se de protocolo de pesquisa para elaboração de Dissertação de Mestrado no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores (PEPG em CED), vinculado à Faculdade de Educação (FE) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

Projeto de pesquisa de autoria de Daniela Barbosa Cabrera, sob a orientação da Profa. Dra. Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches.

As informações citadas, no corpo do presente PARECER CONSUBSTANCIADO, nos campos: Apresentação do Projeto; Objetivo da Pesquisa; & Avaliação dos Riscos e Benefícios; foram extraídas do arquivo PDF denominado: "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2470373.pdf" resultado do preenchimento das 6 (seis) etapas do processo de submissão do presente PROTOCOLO DE PESQUISA via sistema integrado nacional Plataforma Brasil.

O supracitado documento informa que ¿Esta pesquisa analisará como as práticas de leitura literária na Educação Infantil poderão contribuir para a formação de pequenos leitores. A partir do questionário e entrevistas semiestruturas com professores de uma escola privada no ABC Paulista, buscaremos identificar os desafios e as estratégias adotadas pelos educadores durante as leituras literárias.

O estudo terá como objetivo central propor princípios norteadores para uma formação docente.

Endereço: Rua Ministro Godoi, 969 - sala 63C, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Mello
Bairro: Perdizes **CEP:** 05.015-001
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-mail:** cometica@pucsp.br

Baseado nos pressupostos de autores como Antonio Candido e Yolanda Reyes, o trabalho reafirmará o papel da literatura como ferramenta de humanização, construção de sentidos e transformação. Os resultados esperados incluem a elaboração de princípios norteadores para uma proposta formativa que poderá ser aplicada a outros contextos
educacionais, contribuindo para uma educação comprometida com desenvolvimento do pequeno leitor literário.¿

Introdução:
Este projeto de pesquisa tem como objetivo compreender como as práticas de leitura literária na Educação Infantil podem articular-se à formação de pequenos leitores em uma escola privada no ABC paulista. Reconhecida como um instrumento de humanização, a literatura oferece aos sujeitos oportunidades para construir sentidos e compreender diferentes realidades culturais e sociais.
Ao investigar o papel do educador como mediador, a pesquisa analisará de que forma as práticas de leitura podem impactar a formação leitora das crianças. Com base nessa análise, a proposta formativa buscará elaborar princípios que promovam o uso intencional e qualificado da leitura literária na Educação Infantil.
A fundamentação teórica do estudo inclui autores como Antonio Candido (1995), Yolanda Reyes (2012), Cecília Bajour (2009) e Teresa Colomer (2007), que discutem a literatura enquanto ferramenta ética, estética e transformadora. Ademais, são referenciados Délia Lerner (2002), Kátia Brakling (2012) e Chambers (2007), que abordam práticas e modalidades de leitura e mediação.

Hipótese:
A pesquisa não se utilizará de hipóteses.

Metodologia Proposta:
A pesquisa será realizada em duas etapas principais: aplicação de questionários e realização de entrevistas semiestruturadas. O objetivo do questionário será caracterizar os sujeitos participantes, enquanto as entrevistas semiestruturadas buscarão compreender as relações pessoais de cada sujeito com a leitura literária, além de analisar as práticas de leitura literária realizadas pelos professores da Educação Infantil em uma escola
privada localizada no ABC paulista.

O questionário será enviado por e-mail, enquanto as entrevistas serão conduzidas de forma presencial. A entrevista semiestruturada será empregada como um instrumento metodológico flexível, estruturado a partir de um roteiro inicial, mas com abertura para explorar e aprofundar temas emergentes durante o diálogo.

Metodologia de Análise de Dados:
A pesquisa será conduzida com uma abordagem qualitativa, considerando a complexidade do tema e o contexto específico da Educação Infantil.
Essa abordagem permitirá uma análise aprofundada das práticas de leitura literária, compreendendo os significados atribuídos pelos professores e suas experiências no planejamento e execução dessas práticas.
A metodologia será organizada em três etapas principais:
1. Questionário
O questionário será utilizado para caracterização dos sujeitos.
1. Entrevistas Semiestruturadas
Serão realizadas entrevistas com os professores participantes. As entrevistas serão gravadas e transcritas, seguindo um roteiro pré-definido, mas com abertura para que os participantes expressem suas percepções e experiências de forma livre. O objetivo será:
¿ Identificar a formação leitora pessoal de cada educadora.
¿ Compreender o conceito de leitura literária a partir da perspectiva dos educadores.
¿ Identificar e analisar as estratégias que as professoras adotam antes, durante e após a leitura literária.
¿ Identificar os desafios e dificuldades vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa na prática da leitura literária.
¿ Entender como os professores acreditam que a escola e os educadores podem contribuir na formação leitora das crianças.
3. Análise dos Dados
A análise será realizada utilizando a metodologia de análise de prosa, conforme proposta por André (1983). Essa abordagem qualitativa busca explorar os significados dos dados produzidos, levantando questões sobre seu conteúdo e identificando mensagens explícitas e implícitas, intencionais ou não intencionais, verbais ou não verbais.
O objetivo desta análise é compreender como as práticas de leitura literária são vivenciadas e percebidas pelas entrevistadas, especialmente nos grupos de crianças de quatro e cinco anos

de idade. A partir dos dados coletados, serão identificadas categorias, tópicos e temas emergentes que nos permitam interpretar padrões e significados relacionados às práticas de leitura no contexto da Educação Infantil.
Dessa forma, o uso da análise de prosa possibilitará um aprofundamento nos registros das entrevistas, ampliando o entendimento sobre as dinâmicas presentes no cenário pesquisado e relacionando os achados aos conhecimentos existentes na literatura sobre o tema, como sugerido por Ludke e André, 2022.

Desfecho Primário:
Acredito que, após as entrevistas semiestruturadas, será possível compreender os impactos das práticas de leitura literária na formação de pequenos leitores na Educação Infantil. Desse modo, poderá ser delineado um panorama das estratégias de mediação literária que facilitaram o engajamento e a construção de sentidos pelas crianças, bem como identificadas as práticas que promoveram uma interação significativa entre professores, livros e crianças.
Além disso, espera-se obter insights sobre os desafios enfrentados pelos docentes ao planejar e implementar essas práticas, contribuindo para reflexões sobre possíveis ajustes no conteúdo e na abordagem da formação proposta. Os resultados têm o potencial de subsidiar futuras ações formativas em contextos educacionais da Educação Infantil, fortalecendo o uso intencional da literatura como uma ferramenta de transformação e
humanização.

Tamanho da amostra: 4

Objetivo da Pesquisa:
Objetivo Primário:
Analisar como as práticas de leitura literária na Educação Infantil poderão se articular à formação de pequenos leitores.

Objetivo Secundário:
¿Compreender os desafios enfrentados pelos professores na implementação de práticas de leitura literária na Educação Infantil;
¿Identificar e analisar estratégias adotadas pelos professores antes, durante e após a leitura literária;
¿Propor princípios norteadores para uma formação docente voltada para o uso intencional da

leitura literária.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Sobre os possíveis riscos apresentados pela pesquisa, é preciso afirmar que todas as pesquisas com seres humanos envolvem risco em tipos e gradações variados. Quanto maiores e mais evidente os riscos, maiores devem ser os cuidados para minimizá-los e a proteção oferecida pelo Sistema CEP/CONEP aos participantes conforme resolução 466/12. Este projeto seguirá as normatizações éticas atendendo as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo seres humanos, aprovadas pelo artigo 3º da Resolução CNS 510/2016(BRASIL, 2016).

Percebendo a existência de qualquer constrangimento, cansaço, estresse ou fase que afete emocionalmente, poderão optar, durante o processo, não responder qualquer questionamento que gere quaisquer desconfortos ou não veja pertinência na exposição assim como poderão desistir de participar do projeto no seu decorrer. Ainda sim se necessário, caso algum tipo de risco se materialize, principalmente em questões emocionais, poderemos fazer o encaminhamento a unidade de saúde para amenizar qualquer questão apresentada. Os participantes também têm a garantia de anonimato e privacidade.

Benefícios:

O projeto oferecerá benefícios significativos aos professores participantes, como a reflexão crítica sobre suas práticas e o aprimoramento das estratégias de mediação literária. A pesquisa contribuirá para uma educação reflexiva na formação de pequenos leitores.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A exposição do Projeto é clara e objetiva, feita de maneira concisa e fundamentada, permitindo-se concluir que a proposta de pesquisa em tela, possui uma linha metodológica definida, base da qual foi possível auferir conclusões consistentes e válidas presentes nesse relatório final.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentados a contendo, conforme as diretrizes e indicações internas do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC/SP campus Monte Alegre.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - PUC/SP

Continuação do Parecer: 7.415.200

Recomendações:

Recomendamos que o desenvolvimento da pesquisa siga os fundamentos, metodologia, proposições, pressupostos em tela, do modo em que foram apresentados e avaliados por este Comitê de Ética em Pesquisa. Qualquer alteração deve ser imediatamente informada ao CEP-PUC/SP, indicando a parte do protocolo de pesquisa modificada, acompanhada das justificativas.

Também, a pesquisadora deverá observar e cumprir os itens relacionados abaixo, conforme indicado pela Res. 466/12:

a) desenvolver o projeto conforme delineado;
b) elaborar e apresentar o relatório final;
c) apresentar dados solicitados pelo CEP, a qualquer momento;
d) manter em arquivo, sob sua guarda, por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, os seus dados, em arquivo físico ou digital;
e) encaminhar os resultados para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico participante do projeto;
f) justificar, perante o CEP, interrupção do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem Pendências e Lista de Inadequações, portanto, somos de parecer favorável à aprovação e realização do projeto de pesquisa em tela.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Colegiado do Comitê de Ética em Pesquisa, campus Monte Alegre da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - CEP-PUC/SP, aprova integralmente o parecer oferecido pelo(a) relator(a).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P	30/01/2025		Aceito

Endereço: Rua Ministro Godoi, 969 - sala 63C, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Mello
Bairro: Perdizes **CEP:** 05.015-001
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-mail:** cometica@pucsp.br

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - PUC/SP

Continuação do Parecer: 7.415.200

Básicas do Projeto	OJETO_2470373.pdf	16:07:27		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	30/01/2025 16:07:17	DANIELA BARBOSA CABRERA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	04/12/2024 16:29:40	DANIELA BARBOSA CABRERA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	anuencia.pdf	04/12/2024 16:29:32	DANIELA BARBOSA CABRERA	Aceito
Outros	oficio.pdf	03/12/2024 18:44:11	DANIELA BARBOSA CABRERA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	03/12/2024 18:43:58	DANIELA BARBOSA CABRERA	Aceito
Parecer Anterior	parecer.pdf	03/12/2024 18:43:37	DANIELA BARBOSA CABRERA	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

SAO PAULO, 27 de Fevereiro de 2025

Assinado por:
Antonio Carlos Alves dos Santos
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Ministro Godoi, 969 - sala 63C, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Mello
Bairro: Perdizes **CEP:** 05.015-001
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-mail:** cometica@pucsp.br

APÊNDICES

Apêndice A – Esclarecimentos sobre a Pesquisa às Participantes

Título da Pesquisa: Construindo Sentidos: A articulação das práticas de leitura literária na formação de pequenos leitores.

Pesquisador: Daniela Barbosa Cabrera

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

O presente estudo surge a partir de inquietações da autora em relação às práticas de leitura literária vivenciadas na Educação Infantil, especialmente no que diz respeito ao direito das crianças ao acesso à literatura e à sua formação leitora. A pesquisa parte da premissa de que a criança é um sujeito de direitos e, portanto, é fundamental compreender como o direito à literatura está sendo promovido e trabalhado no ambiente escolar.

O objetivo central dessa pesquisa é analisar como as práticas de leitura literária se articulam à formação do pequeno leitor buscando compreender os desafios enfrentados pelas educadoras e identificar as estratégias adotadas para fomentar a construção de sentidos.

Procedimentos:

Ao aceitar participar desta pesquisa, o seu envolvimento se dará da seguinte forma: questionário, participação em entrevista, autorização para a utilização dos dados registrados durante os encontros em plataforma online e gravações, e resposta ao questionário.

Desconfortos e riscos:

Sobre os possíveis riscos apresentados pela pesquisa, é preciso afirmar que todas as pesquisas com seres humanos envolvem risco em tipos e gradações variados. Quanto maiores e mais evidente os riscos, maiores devem ser os cuidados para minimizá-los e a proteção oferecida pelo Sistema CEP/CONEP aos participantes conforme resolução 466/12. Este projeto seguirá as normatizações éticas atendendo as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo seres humanos, aprovadas pelo artigo 3º da Resolução CNS 510/2016(BRASIL, 2016).

Percebendo a existência de qualquer constrangimento, cansaço, estresse ou fase que afete emocionalmente, poderão optar, durante o processo, não responder qualquer questionamento

que gere quaisquer desconfortos ou não veja pertinência na exposição assim como poderão desistir de participar do projeto no seu decorrer. Ainda assim, se necessário, caso algum tipo de risco se materialize, principalmente em questões emocionais, poderemos fazer o encaminhamento a unidade de saúde para amenizar qualquer questão apresentada. Os participantes também têm a garantia de anonimato e privacidade.

Benefícios

Ao final da pesquisa será realizada a apresentação dos resultados para a equipe de professores entrevistados, o que envolverá uma oportunidade de reflexão dos mesmos sobre o seu processo de aprendizagem durante a formação. Desta forma, pretende-se que esta seja mais uma oportunidade de formação docente, ao convidar o professor a olhar para suas práticas docentes e refletir sobre os pontos que modificou, confirmou e para as práticas que deseja modificar.

Acompanhamento e assistência:

O pesquisador dará total suporte aos voluntários participantes dessa pesquisa, em caso de dúvidas sobre o desenvolvimento deste estudo.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado. E ainda, você tem o direito de retirada do consentimento a qualquer tempo, sem qualquer prejuízo, ônus ou represália.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Daniela Barbosa Cabrera. Rua Diadema, 904. Santo André - SP, 09112-155. contato (11) 91204-1006

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC-SP na Rua: Rua Ministro Godói, 969 – Sala 63-C (Andar Térreo do E.R.B.M.) - Perdizes - São Paulo/SP - CEP 05015- 001 Fone (Fax): (11) 3670-8466 e e-mail: cometica@pucsp.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome do (a) participante:

_____

Contato telefônico:

_____

E-mail (opcional):

_____

_____ Data: ____/_____/_____.

(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante.

_____ Data: ____/_____/_____.

(Assinatura do pesquisador)

Apêndice C – Quadro-síntese com Excertos das Falas das Participantes

CATEGORIA FORMAÇÃO LEITORA		
TÓPICOS	**TEMAS**	**EXCERTOS DAS FALAS**
Experiência Pessoal com Leitura Literária	Influência familiar na construção de hábitos literários A literatura e a fabulação ao longo da vida	**Matilda (2024)** "Minha família era uma família de vó que era professora de pré-escola e bisavó que era professora de inglês. Então a gente sempre teve livros, eu sempre tive esse incentivo." "A leitura sempre fez parte de mim, mas a partir de uma certa idade que eu realmente me envolvi mais com a leitura. Aí eu fui ficando mais velha e fui gostando muito dos livros de romance, e aí que eu desencadeei isso que era tudo os negócios adaptados de fanfic, sabe? Fanfic é tipo uma historinha com banda essas coisas assim, aí tem uma sequência lá, uma série, que é After, aí eu engoli tipo cinco livros gigantes assim, e ai eu gostei disso, e ai eu entrei ali já na leitura e aí a nossa profissão também é uma profissão que tem que ter bastante conhecimento da leitura e aí estudando para concurso comecei a comprar mais livros da nossa área e eu gosto muito[...]" **Narizinho (2024)** "A minha mãe gostava de ler, ela lia antes de dormir, aquele hábito da leitura antes de dormir." **Hércule (2024)** "[...] Apesar de eu ser filha de bibliotecária, eu não cresci com uma cultura de ler livros, porém meu pai era um contador de histórias, e ele sempre contava histórias para mim, para minha irmã, para meus primos." "Foi quando eu passei por um período muito ruim na minha vida pessoal, e eu comecei a fazer terapia e a psicóloga me sugeriu ler alguns livros, e a partir dessa leitura que começou a despertar o gosto por ler livros novamente." "Meu gosto pela leitura surgiu depois de adulta, que aí eu comecei a ler mais romances e a me dedicar mesmo, porque antes disso eu não tinha esse gosto tão apurado. Foi quando eu passei por um período muito ruim na minha vida pessoal e eu comecei a fazer terapia, e a própria psicóloga me sugeriu ler alguns romances."

		Alice (2024) "A leitura para mim é algo que fala muito de mim, da minha personalidade."
Papel da Escola na Formação Leitora	O mediador e a construção do vínculo com a leitura Procedimentos e Comportamentos Leitores Leitura e Cultura Escrita	**Matilda (2024)** "Eu acho que a gente tem que olhar para a gente e entender como é esse nosso contato com a literatura... se somos leitores." **Alice (2024)** "A gente tem que tentar mostrar pra eles como os livros são incríveis... então eu valorizo muito essa parte, mostrando como é prazeroso." "Procurar títulos que vão fazer as crianças gostarem de ler... escolher textos literários, diferentes gêneros." "A escola tem que mostrar o quanto é gostoso ler... e não como uma obrigação chata, para que a criança não veja a leitura como algo forçado." "Eu acho essencial... porque depois que eles pegarem paixão pela leitura, aí eles podem ler tudo. Porque eles vão gostar."
CATEGORIA CONCEPÇÕES SOBRE LEITURA LITERÁRIA		
TÓPICOS	**TEMAS**	**EXCERTOS DAS FALAS**
Definição de Leitura Literária	Fruição, imaginação e compreensão de mundo Leitura literária envolve múltiplos gêneros	**Hércule (2024)** "Na escola, a gente tinha os livros, e ainda me interessava, mas não era tanto..." "Leitura literária tem que ser algo que te cativa, porque senão deixa de ser uma leitura e passa a ser uma obrigação [...] É o momento que você viaja, o momento que você é distraído, um momento que você entra dentro daquele livro [...]" "Leitura literária pra mim são livros de romance, aventura, poesia..."
CATEGORIA PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL		
TÓPICOS	**TEMAS**	**EXCERTOS DAS FALAS**

Leitura Literária no Cotidiano	Frequência	**Hércule (2024)** "Eu tento dar um acesso diário aos livros, seja pela leitura em voz alta ou por livros que eles podem levar para casa. Às vezes, eles se envolvem muito na leitura e até recontam a história com objetos. Esse contato diário é importante." "Faz parte da nossa rotina. Temos o momento de história, onde lemos livros e contamos histórias com fantoches. Também temos um projeto onde as crianças compartilham histórias que vivenciaram com a mascote, isso também faz parte do nosso dia a dia." "A escola tem que mostrar o quanto é gostoso ler... e não como uma obrigação chata, para que a criança não veja a leitura como algo forçado." “Planejo conforme o tema do projeto. Por exemplo, em um projeto sobre sentimentos, trago livros sobre esse tema. Também observo o que mais cativa as crianças no dia a dia e trago livros relacionados a isso... Algumas vezes planejo aleatoriamente, mas sempre tento conectar com o cotidiano deles."
Planejamento da Leitura	Seleção dos Livros Modalidades de Leitura Cultura escrita Formação continuada	“Eu tento dar um acesso diário aos livros, seja pela leitura em voz alta ou por livros que eles podem levar para casa. Às vezes, eles se envolvem muito na leitura e até recontam a história com objetos. Esse contato diário é importante.” **Alice (2024)** "Eu planejo com base no que as crianças estão aprendendo no momento, no projeto em andamento... tento balancear livros que trabalhem vocabulário, temas emocionais e também livros que despertem o gosto pela leitura, que as crianças peçam para ler de novo." "Eu tento fazer em diferentes momentos... O primeiro é relacionar com o que estão aprendendo no projeto. Outro foco que eu também acho muito válido no infantil é a parte emocional, e eu acho que o livro é muito bom pra isso. E o terceiro é aquele livro que eles vão falar assim: 'Nossa, que demais, prô! Lê de novo...'" Eu tento utilizar a leitura literária todos os dias... mesmo que seja uma leitura curta, para as crianças entenderem o que o livro pode trazer. Tento sempre deixar um tempo maior para

		aprofundar a leitura, fazer perguntas, deixar eles falarem." **Narizinho (2024)** "Sim, todos os dias a gente faz leitura... contos de fadas, fábulas..." " Normalmente, eu tenho conhecimento dos livros, eu conheço as histórias e a narrativas. Eu gosto muito de pensar assim, os momentos para se trabalhar as fábulas, então, por exemplo, no começo do ano a gente vai repertoriando as crianças com vários tipos de leitura, depois tem momentos do ano que a gente pensa mais sobre as fábulas, quando a gente está no processo de reconto, então nesse momento eu preciso conhecer cada história.... Vai ser uma narrativa que a gente vai problematizar as características então a gente tem que pensar o que a gente faz antes, durante e o que a gente faz depois...." **Matilda (2024)** "Eu não faço o planejamento que eu gostaria de fazer... prefiro fazer intervenções ao longo da leitura... às vezes sinto a turma. Se vejo que estão entendendo tudo, a leitura flui... mas, se percebo que não estão absorvendo bem, ajusto o tipo de intervenção..." “Quando vamos tendo os nossos sagradinhos, eu vou pensando mais nas intervenções que faço ao longo da leitura." "Faz parte do cotidiano escolar... leitura em voz alta, leitura de livros que os alunos levam para casa..." “Eu gosto de variar as leituras. Por exemplo, tem leituras em que eu mostro as imagens, tem leituras em que eu não mostro as imagens de imediato e as mostro depois. Além disso, há livros que nem possuem imagens. Esses livros, quando possuem muitas páginas e uma narrativa longa, não dá para ler tudo de uma vez, então eu costumo dividir a leitura em partes. Eles adoram esse formato, e a curiosidade deles vai aumentando, pois querem saber o que vai acontecer a seguir. São leituras interessantes, boas narrativas que realmente prendem a atenção, por incrível que pareça”
CATEGORIA DESAFIOS DOCENTES NA FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS		

TÓPICOS	TEMAS	EXCERTOS DAS FALAS
Perspectivas dos Educadores	Ausência de práticas leitoras no ambiente familiar Planejamento/Gestão de tempo Crianças agitadas e falta de foco	**Matilda (2024)** "Para com os alunos, um dos maiores desafios é a minha falta de planejamento antes, né, de pegar um livro e contar para eles..." **Hércule (2024)** "Eu acho que a parceria entre escola, professores e pais é essencial... a escola desde pequenininho, junto com os pais, mostrando o quanto é gostoso..." **Alice (2024)** "Às vezes eu quero deixar, eu fico com dó e penso: Ah, tadinhos, eles estão aproveitando tanto o jardim, vou tirar eles..." **Narizinho (2024)** " Eu acho que dependendo da turma, a gente tem o desafio de manter o foco da criança, porque hoje eu percebo que as crianças são um pouquinho mais agitadinhas, algumas crianças mais ansiosas e tem criança que às vezes tem dificuldade em prestar atenção [...] O meu desafio é esse: são aquelas crianças que têm alguma questão em que eles se perdem nesse foco..." “Muitas famílias não leem para as crianças”

Fonte: elaborado pela autora (2024).