

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ISADORA CHARÃO MENDIETA

**CRIANÇAS COMO LEITORAS: A ANÁLISE DE UM CADERNO DE FORMAÇÃO
DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA PARA A
EDUCAÇÃO INFANTIL**

PORTO ALEGRE
1º SEMESTRE
2020

ISADORA CHARÃO MENDIETA

CRIANÇAS COMO LEITORAS: A ANÁLISE DE UM CADERNO DE FORMAÇÃO DO
PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA PARA A
EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora:
Prof^a. Dr^a. Renata Sperrhake.

Porto Alegre

1. Semestre

2020

Dedico esta monografia à minha mãe que proporcionou um caminhar mais leve durante a graduação - e sempre.

À minha família que foi o suporte para que conquistasse nosso primeiro diploma de curso superior.

Aos amigos que confortaram nas horas mais necessárias e vibraram a cada conquista.

Ao meu parceiro que motivou e energizou meus dias e noites para a finalização desta etapa.

Aos colegas de profissão que mostraram ser possível ter, e fazer, um mundo melhor através da educação.

RESUMO

Esta monografia tem por objetivo mapear e analisar como a leitura e a formação de leitores é abordada pelo caderno de formação de professores “Crianças como leitoras e autoras”, do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) da Educação Infantil. Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa utilizando a metodologia de análise de conteúdo, com foco em mapear e analisar como a leitura e a formação de leitores são visibilizadas no caderno de formação de professores “Crianças como leitoras e autoras”, do PNAIC Educação Infantil. A análise realizada foi organizada em três eixos: 1) Leitura de Mundo: O leitor e a linguagem; 2) Leitura de Livros: O planejamento da leitura na Educação Infantil; 3) Leitura do Leitor Ouvinte: O início da formação do sujeito leitor com os livros. A leitura é ação presente em uma sociedade em que grande parte das interações ocorrem por meio da linguagem verbal escrita. Na vida das crianças, a leitura pode ser inserida de modo mais sistemático a partir da Educação Infantil, com propostas significativas, qualificadas e variadas. As considerações finais apontam que o professor é precursor no desenvolvimento infantil e, precisa de uma formação significativa para proporcionar às crianças leituras prazerosas, divertidas, com desejo por descobertas e novos aprendizados.

Palavras-chave: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Leitura. Educação Infantil.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Portal de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EI - Educação Infantil

LC - Leitura Coletiva

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 6 |
| 2 REFERENCIAL TEÓRICO | 9 |
| 2.1 CRIANÇA E A INFÂNCIA | 9 |
| 2.2 LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 12 |
| 3 METODOLOGIA | 16 |
| 3.1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA | 17 |
| 4 ANÁLISES: AS DIFERENTES LEITURAS NA FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR | 20 |
| 4.1 LEITURA DE MUNDO: O LEITOR E A LINGUAGEM | 23 |
| 4.2 LEITURA DE LIVROS: O PLANEJAMENTO DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 25 |
| 4.3 LEITURA DO LEITOR OUVINTE: O INÍCIO DA FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR COM OS LIVROS | 30 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 37 |
| REFERÊNCIAS | 39 |

1 INTRODUÇÃO

Esta monografia é resultado de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Licenciatura em Pedagogia, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e tem como objetivo geral mapear e analisar como a leitura e a formação de leitores são visibilizadas no caderno de formação de professores “Crianças como leitoras e autoras”, do PNAIC Educação Infantil. Para a realização deste estudo, utilizaremos de aportes teóricos sobre os conceitos que envolvem o que é ser “criança”, como ser histórico, e também na contemporaneidade, e a importância que a leitura tem no seu desenvolvimento, conforme prevê o enfoque do caderno em questão. A pesquisa almeja produzir, com fundamentação teórica e análise de dados empíricos, contribuições para a área da Educação Infantil no que se diz respeito às necessidades de desenvolvimento de crianças da Educação Infantil, envolvendo habilidades e práticas de leituras como fator fundamental de amadurecimento de habilidades da linguagem oral e escrita desses sujeitos.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foi criado pelo Governo Federal, em 2012, através do Ministério da Educação, fazendo parte do Plano de Desenvolvimento da Educação, com o objetivo de alfabetizar todas as crianças de forma plena até seus 8 anos de idade ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Promoveu a formação continuada dos professores, distribuição de materiais didáticos e pedagógicos, avaliações das aprendizagens das crianças e o envolvimento de gestores nas instâncias estaduais e municipais a fim de garantir a implementação do programa de forma plena, para que professores tivessem um aporte teórico fundamental para a prática nas escolas de todo território Brasileiro.

Em 2017 foi incluído o PNAIC para a Educação Infantil, através da Portaria n.º 826, de 7 de julho de 2017, contemplando conceitos fundamentais para que as crianças desta etapa educacional recebessem uma educação potencializadora para seu desenvolvimento, com um total de 8 cadernos. Foi implementado apenas até o ano de 2018, quando foi extinto. Felizmente, a disponibilidade dos materiais foi rica em contribuições para a Educação do Brasil, mesmo ficando ativo neste curto período de tempo.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa visou assegurar às crianças garantias em relação ao ensino, mesmo que básico, independente de classe

social, privilégios e necessidades, a fim de alcançarem oportunidades e chances de desenvolvimentos cognitivos similares, independente da classe social, do tipo de escola ou da região do país.

O caderno que ganha foco neste estudo, intitulado “Crianças como Leitoras e Autoras”, produzido no ano anterior de sua utilização, 2016, estrutura práticas fundamentais que o professor deve se ater sempre no seu fazer diário na sala de aula, pois na Educação Infantil a leitura vira “[...] fonte de conhecimento e informação, formando leitores com capacidade criadora, despertando prazer, emoções, descobertas e conduzindo uma melhor compreensão da vida e do mundo.” (AMORIM, 2015, p. 136). Tendo este caderno como material empírico desta pesquisa, elege-se a análise de conteúdo como metodologia a ser utilizada. A questão que guia a pesquisa é: como a leitura e a formação de leitores são visibilizadas no caderno de formação de professores “Crianças como leitoras e autoras”, do PNAIC Educação Infantil? O objetivo desta investigação pode ser assim formulado: mapear e analisar como a leitura e a formação de leitores são visibilizadas no caderno de formação de professores “Crianças como leitoras e autoras”, do PNAIC Educação Infantil.

O interesse para a realização desta pesquisa partiu da necessidade de produzir um trabalho sobre leitura e também pelo apreço com o assunto; trabalhando em escolas durante meu período acadêmico, foi gratificante ter presenciado práticas adequadas e inspiradoras, em que a leitura era desenvolvida com intencionalidade e de forma prazerosa, tanto para as crianças quanto para os adultos envolvidos na sala de aula. Tratando-se da conclusão do ciclo de graduação através deste estudo, a escrita deste trabalho busca contribuir para com a educação, de forma significativa, olhando para o que foi feito com o desenvolvimento do PNAIC e quais as suas contribuições para a sociedade.

Além desta introdução, o presente trabalho está organizado em outros 4 capítulos. No capítulo 2, o referencial teórico irá contemplar conceitos importantes que permeiam o que é ser criança, o que é infância, leitura, leitura para Educação Infantil, quais necessidades teóricas e fundamentais permeiam o desenvolvimento de práticas de leitura. No capítulo 3, a Metodologia irá abarcar os procedimentos que foram utilizados na pesquisa bibliográfica e a metodologia utilizada através de pesquisa qualitativa utilizando análise de conteúdo. No capítulo 4, a Análise do caderno do PNAIC é feita através dos excertos selecionados, os quais configuram os eixos: 4.1 Leitura de Mundo: O leitor e a linguagem; 4.2 Leitura de Livros: O planejamento da

leitura na Educação Infantil e 4.3 Leitura do Leitor Ouvinte: o início da formação do sujeito leitor com os livros. A monografia é finalizada com o capítulo 5, Considerações Finais, com as conclusões do trabalho desenvolvido.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

No Brasil, contamos com a Constituição Federal/88 que “[...] define a Educação como um direito prioritário contemplando essa questão em vários tópicos e tornando o acesso ao ensino obrigatório e gratuito um direito público.” (GOULART, 2020, p. 18). A legislação indica que crianças de 4 a 17 anos obrigatoriamente devem estar matriculadas nas redes de ensino, garantindo assim seu direito fundamental à educação. Com o ingresso das crianças de forma obrigatória na Educação Infantil, a partir de 2013, Lei n.º 12.796/2013, é necessário que se tenha uma prática fundamentada nos princípios que envolvem o ser e estar neste espaço. Um dos objetivos que deve estar presente no fazer diário dos professores é o desenvolvimento da linguagem oral e escrita.

A seguir, no item 2.1, dissertaremos sobre o conceito de criança e sobre como o desenvolvimento do conceito de infância foi fundamental para o aperfeiçoamento do ensino para com estes sujeitos. Seguindo, no item 2.2 serão discutidos conceitos que abarcam as necessidades para com a leitura e escrita na Educação Infantil.

2.1 A CRIANÇA E A INFÂNCIA

As sociedades determinam as vivências e as realidades nas quais as crianças estão imersas; tratar todas com suas singularidades é pressuposto básico para o trabalho com esses sujeitos. Necessário também é saber a historicidade envolta do conceito de ser criança e como chegou-se a outro conceito fundamental: a infância.

Durante muito tempo, a criança era vista como um mini adulto, e fazia parte da sociedade tanto quanto seus progenitores; utilizavam as mesmas vestimentas, vendiam sua mão de obra, eram incluídas em reuniões, “[...] e até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido...” (ARIÈS, 1981, p. 51).

A infância não era considerada como uma fase da vida na qual seria necessário um cuidado e atenção respectivos, neste contexto, era semelhante à velhice, sendo estes opostos à juventude e vida adulta, com seus pressupostos de virilidade, força e participação ativa na sociedade.

Com o passar do tempo, alguns estudos mostram a necessidade de cuidar das crianças e, identificam-se os primeiros indícios da aparição da infância. Tais indícios

são constituídos pelo aparecimento dos sentimentos de paparicação e apego (ARIÈS, 1981). A partir desses acontecimentos, no século XVII, os cuidados às crianças surgem como necessidade das famílias e suas visões agora modificadas também pelas semelhanças das crianças ao menino Jesus - influência da Igreja na sociedade.

Durante muitos anos, alguns pesquisadores, como Philippe Ariès, sinalizaram que

[...] a primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado de *enfant* (criança), que quer dizer não falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente suas palavras [...] (ARIÈS, 1981, p. 36).

Em contraponto, outros estudos indicam que as conclusões tidas por Ariès foram descritas através do viés social das classes superiores, desconsiderando como fonte de estudo as classes baixas da sociedade (KUHLMANN JR, 1998). A partir deste recorte histórico, podemos analisar o reflexo que essas contribuições têm para com as infâncias e as crianças ainda emergem em nossa sociedade. Crianças de diferentes classes sociais recebem respectivos cuidados, atenções e, também, educações. Com esta diferenciação das classes sociais e sua relação para com as crianças, podemos analisar onde elas se encontram, na escola, e as diferentes estratégias utilizadas para promoção de conhecimentos relacionados com suas realidades sociais e financeiras.

Com a Modernidade, emergem as bases relacionais para o desenvolvimento infantil: a escola e a família. Estes pilares são fundamentais para o desenvolvimento do sujeito no início da vida, com propostas direcionadas para suas necessidades.

Pensar as necessidades das crianças implica determinar o viés pedagógico para as necessidades presentes nas salas de aulas, pois

[...] nessa multiplicidade de histórias, conhecer as particularidades de cada criança e compreender suas necessidades e reconhecer sua existência concreta é o grande desafio que nós, adultos, temos que enfrentar, promovendo a transformação da vida da infância a partir dos nossos relacionamentos, pois a história está aí para ser construída por todos os envolvidos e por aqueles que acreditam que a criança foi e será sempre agente de mudanças. (ROCHA, 2002, p. 61)

Para pensar nas pluralidades de concepções de infâncias que temos na sociedade, devemos analisar de antemão as diferenças latentes das classes sociais

do nosso país. Moacyr Scliar em uma de suas crônicas afirma, alertado sobre as diferentes infâncias:

Existem aquelas que, nascidas e criadas nos cinturões de miséria que hoje rodeiam as grandes cidades, descobrem muito cedo que seu chão é o asfalto hostil, onde são caçadas pelos automóveis e onde se iniciam na rotina da criminalidade. (SCLIAR, 1995, p. 4).

A garantia de que crianças tenham infâncias plenas em desenvolvimentos, descobertas e felicidade, parte de um ideal pouco perceptível na grande parte da população. É necessário ter em mente que “[...] há muitas crianças e muitas infâncias, cada uma construída por nossos entendimentos da infância e do que as crianças são e devem ser.” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 63), contudo “[...] a infância que conhecemos hoje foi uma criação de um tempo histórico e de condições socioculturais determinadas, sendo um erro querer analisar todas as infâncias e todas as crianças com o mesmo referencial.” (FROTA, 2007, p. 151).

Realidades latentes nas escolas do nosso século fazem com que as gerações atuais estejam imersas no mundo tecnológico em todos os aspectos da vida cotidiana; “Essa geração é caracterizada pela interação com a tecnologia desde o nascimento, movidos pelos estímulos sensoriais – sobretudo visuais, graças às mídias digitais [...]” (DE LIMA, 2019, p. 4). Desde muito cedo vemos crianças com smartphones e tablets nas mãos fazendo uso da tecnologia como uma ferramenta de descoberta e entretenimento; entretanto, diferenças são claras dependendo de qual classe social é analisada sobre esta interação tecnológica: crianças pobres não têm as mesmas oportunidades que crianças de classes altas.

A interação com a tecnologia, assim como os diferentes tipos de experiências culturais a que uma criança tem acesso, permite que certas “infâncias” alcancem diferentes níveis de sucesso acadêmico, não obstante, crianças com a mesma idade, não apenas no nosso país, sofrem com necessidades sociais que obrigam que o ensino e aprendizado fiquem em segundo plano. Conforme a descrição de Scliar (1995) anteriormente citada, entende-se que, através da pluralidade de crianças que não têm o direito à infância assegurado, conseqüentemente, seu direito à educação, do mesmo modo, não fica assegurado.

Com este referencial voltado para o entendimento que temos da criança na contemporaneidade, pressupõe-se, assim, que crianças de diferentes classes sociais recebem diferentes cuidados, atenções, têm diferentes necessidades, residem em

diferentes locais e frequentam diversificadas escolas. Isso resulta, por fim, em uma pluralidade de formas de viver e de aprender.

Alguns estudos (FREINET, 1975) demonstram a necessidade de olhar afetivo para com as crianças e suas necessidades, tanto física quanto psicológicas e desenvolvimentais; os alunos da Educação Infantil, que contempla a faixa etária dos 6 meses de vida até os 5 anos e 11 meses de idade, têm muito a se desenvolver, a explorar, a criar, a aprender. Sem que suas características sejam desrespeitadas e com o auxílio dos professores, a promoção de suas aprendizagens acarreta em uma forte ampliação de seus horizontes. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) delimita seis necessidades de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2017). A partir desses pressupostos, entende-se que com os esforços vindos dos educadores, o ambiente no qual a criança está inserida, pode ampliar suas experiências de ser e estar na infância.

O próximo tópico abordará as práticas de leitura de sua importância no espaço da Educação Infantil

2.2 LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Esta pesquisa tem como temática a leitura na Educação Infantil, porém, não tem como intenção abarcar a temática da alfabetização, muito menos pressupõe que crianças devem ser alfabetizadas na Educação Infantil, pois alfabetizar implica a “ação de ensinar/aprender a ler e a escrever” (SOARES, 1998). Para o desenvolvimento de práticas adequadas à Educação Infantil, o foco é um planejamento que abarque o desenvolvimento da linguagem oral e escrita da linguagem das crianças. Para tal, trataremos com ênfase às práticas que envolvem a leitura, e o que ler significa nestes contextos.

Desde as sociedades mais antigas, “[...] o homem conta histórias, como uma forma de compartilhar experiências e de entender o mundo” (CESAR, 2014, p. 37) e “[...] perguntar qual é a origem das histórias é perguntar qual é a origem da linguagem e da mente.” (TOLKIEN, 2006, p.12). Nos tempos antigos, o conto oral era utilizado para passar ensinamentos e mensagens necessárias para a sobrevivência da sociedade na época. Registros históricos apontam que a passagem dos contos orais para histórias escritas teve início com Charles Perrault; “no fim do século XVII, Charles

Perrault vai buscar o material que resultaria em sua grande empreitada: *Histórias ou contos do tempo passado: Contos da mãe gansa*, foi o primeiro núcleo da literatura infantil ocidental” (CESAR, 2014, p. 37).

Na antiguidade a contação oral de histórias era vista sob um olhar inferior à escrita, apesar disso os povos se reuniam ao redor da fogueira e contavam suas lendas e contos, disseminando a sua cultura e os seus costumes. (DE SOUSA, 2011, p. 236)

Outros nomes importantes para a formação da literatura infantil no século XIX, foram os irmãos Jacob e Wilhelm Grimm, que proporcionaram “a redescoberta da fantasia, dos mitos que seduzem desde sempre o homem e sua imaginação” (CESAR, 2014, p. 37) através da disseminação de histórias. Vinte anos depois, um dos mais conhecidos autores do mundo, Hans Christian Andersen

[...] apresenta 200 contos infantis com o título geral de Eventyr: contos, parte retirados da literatura popular, parte da autoria própria, portanto, criador e assumidamente descobridor – e compilador – do guardado na memória do povo. (CESAR, 2014, p. 37)

Desde então as histórias escritas são parte da vida das crianças ocidentais. Ler, para Marcuschi (2008, p. 228), “é um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definitivo e completo”. A leitura permeia as práticas escolares ao longo de toda a escolarização, desde a Educação Infantil até o ensino médio. Para que o desenvolvimento de sujeitos leitores seja integral, é necessária a inserção de práticas leitoras já na Educação Infantil, pois para muitas crianças, a escola é o único local de contato com os livros, e “[...] a formação de uma criança leitora inicia-se com o contato direto de diversos meios literários” (CESAR, 2014, p. 37).

Na Educação Infantil a prática da leitura em voz alta pelo professor é uma das maneiras de aproximar as crianças da escrita e de possibilitar-lhes o acesso, colocando-as em contato com um universo que não poderiam adentrar sozinhas, mas é também uma prática social de interação com o texto e com o grupo. (VAGULA; BALÇA, 2016, p. 93)

Além disso, a “leitura é fonte de conhecimento e informação, formando leitores com capacidade criadora, despertando prazer, emoções, descobertas e conduzindo uma melhor compreensão da vida e do mundo” (AMORIM, 2015, p. 136). Entretanto, ainda é notado o despreparo dos professores de Educação Infantil em “[...] reconhecer a singularidade das crianças em meio à pluralidade social e cultural em que vivem, no

que se imiscui o trabalho de seleção de títulos para ler em voz alta a elas” (DALVI; QUADROS; SILVA, 2017, p. 30). É de conhecimento social que muitos meninos e meninas, em diferentes sociedades do mundo, têm interesses literários diferenciados, e é com a oferta de leituras em voz alta que o professor promove a apreciação dos diferentes gêneros literários presentes na literatura, pois “a interação entre leitor e texto inicia-se na seleção dos textos literários e concretiza-se na prática leitora proporcionada pelos seus professores.” (DALVI; QUADROS; SILVA, 2017, p. 32), sendo fator fundamental na construção de uma identidade leitora dos alunos.

Para promover a formação do leitor, são inseridas na Educação Infantil a possibilidade de vivenciar diferentes práticas leitoras e experimentar diferentes materiais - para leitura e também para a escrita. Apresentando a multiplicidade de tipos de livros e textos instiga-se o gosto pela leitura nas crianças, fazendo com que se identifiquem com diferentes tipos de histórias, sejam elas de romance, suspense, em quadrinhos, etc., e consigam apreciar estes momentos potentes de leitura em voz alta pela professora ou de reconto pelos próprios alunos. Entretanto, somente o acesso a material variado de leitura não é capaz de instigar o gosto pela leitura das crianças, sendo necessária uma mediação de qualidade proposta pelo professor.

Outro fator que influencia a inserção da criança no mundo letrado, é a diferenciação de materiais dos quais os livros são feitos. Não só nos anos finais da Educação Infantil, mas também no Berçário, é necessário que os bebês tenham contato com estes tipos de materiais presentes nos livros, sendo eles palpáveis, maleáveis, de diferentes texturas, e de diferentes formas de fabricação. Aos mais pequenos, os livros complementam o brincar da sala de aula.

A leitura feita pelo professor, também, não pode ser determinada apenas pelo livro e aquilo que têm a sua disposição. A confecção de materiais que projetam a história para além das páginas potencializa a inserção da leitura no cotidiano escolar, intensifica o olhar das crianças para a contação, e o prazer se torna maior do que é vivenciado em algumas escolas, nas quais presenciam momentos de leitura sem prazer e emoção, protagonizando uma professora sentada em uma cadeira, ora citando falas do livro, ora solicitando o silêncio dos alunos. É necessário que os professores enxerguem que o “contar” vai além de “citar” o que está nos livros; contar histórias implica modificar a entonação da voz, a expressão facial, utilizar apetrechos de luz, de som, de cores, de vestes, realizando peças com alunos como personagens, alcançando outros níveis de interpretação, sendo as crianças protagonistas de seus

aprendizados, visto que “por meio do cotidiano, temos a possibilidade de encontrar o extraordinário no ordinário vivido diariamente pelas crianças.” (CARVALHO; FOCHI, 2017, p.16).

A leitura deve ser parte da rotina, desde bebê até o final do seu percurso escolar, pois possibilita “sua atuação no mundo contemporâneo e a inserção do indivíduo ao mundo letrado.” (AMORIM, 2015, p. 136), pois além disso estimula a imaginação, a empatia, a reflexão e o universo simbólico das crianças, promovendo melhores experiências na Educação Infantil sem que suas necessidades e carências deixem de ser supridas, pois

“[...] o trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil deve realizar-se por meio de estratégias de aprendizagem capazes de respeitar as características da infância, considerando os significados que a linguagem escrita adquire para os sujeitos que vivenciam essa fase da vida” (BAPTISTA, 2010, p. 3).

A seguir, na metodologia, será abordado o método de pesquisa utilizado neste trabalho.

3 METODOLOGIA

Retomando, este Trabalho de Conclusão de Curso visa mapear e analisar como a leitura e a formação de leitores são visibilizadas no caderno de formação de professores “Crianças como leitoras e autoras”, do PNAIC Educação Infantil

Pretende-se estudar e analisar um caderno formativo que detalha o trabalho a ser desenvolvido com práticas leitoras na Educação Infantil. Diante disso, essa pesquisa se caracteriza como de abordagem qualitativa, pois “enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques” (GODOY, 1995, p. 21). A metodologia de análise dos dados selecionada para a realização do trabalho é a análise de conteúdo, que conforme cita Bardin, é

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 42)

Para a realização da análise de conteúdo, Bardin (2011) determina etapas para seu desenvolvimento, “essas etapas são organizadas em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.” (SILVA; FOSSÁ, 2015, p. 3). Na primeira fase, pré-análise, define-se principalmente o que será utilizado como material empírico e quais indicadores para sua análise empírica. Prosseguindo para a segunda fase, em que a exploração do material é feita, o pesquisador determina categorias que subdividem o tema principal. Na terceira fase, a inferência é realizada através da interpretação do pesquisador, para isso torna-se importante o estudo do tema, para um maior aprofundamento e desenvolvimento destas análises.

O material que será utilizado, “Crianças como leitoras e autoras”, faz parte do conjunto de Cadernos de Formação da Educação Infantil do ano de 2017 do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), sendo parte das formações continuadas propostas aos coordenadores pedagógicos das Unidades de Ensino da Educação Infantil em todo o Brasil. O caderno selecionado para análise é o número cinco, de um total de oito cadernos, os quais são intitulados: Docência na Educação

Infantil, Infância e Linguagem, Práticas e Interações, Bebês Leitores e Autores, Crianças Leitores e Autores, Currículo e Linguagem, Espaços e mediações, Leitura dentro e fora da escola.

O caderno selecionado foi escrito por Ana Teberosky, Angela Rabelo Barreto, Angélica Sepúlveda, Maria Fernanda Rezende Nunes, Mônica Correia Baptista, Patrícia Corsino, Teresa Colomer e Vanessa Ferraz Almeida Neves. O arquivo tem 132 páginas no seu formato PDF e é organizado em três tópicos, quais sejam: “Leitura e escrita na Educação Infantil: concepções e implicações pedagógicas”, no qual as coordenadoras do projeto “[...] trazem alguns pressupostos para se pensar a leitura e a escrita numa perspectiva dialógico-discursiva.” (BRASIL, 2016, p. 9); “As crianças e as práticas de leitura e de escrita” em que

[...] Angélica Sepúlveda e Ana Teberosky argumentam sobre a importância da produção de linguagem escrita das crianças e apresentam possibilidades de trabalho junto às crianças de quatro e cinco anos, dialogando com práticas pedagógicas realizadas em turmas de pré-escola da cidade de Barcelona, na Espanha. (BRASIL, 2016, p. 9)

E “As crianças e os livros” no qual “Teresa Colomer proporciona uma reflexão sobre livros e leituras na Educação Infantil, dando elementos para a escolha de livros a serem lidos com e para as crianças e para práticas de leitura na escola” (BRASIL, 2016, p. 9).

Este caderno apresenta alternativas para o ensino na EI, em que o ler seja parte fundamental da rotina das crianças, contemplando a escola e fora dela; através de experiências ou exemplos, transforma o conteúdo teórico em profundas concepções de fazeres, com os quais os professores podem desenvolver práticas diferenciadas às crianças de todo o Brasil.

Através da revisão bibliográfica será possível analisar a temática e sua relevância de estudo, mapeando o que já têm publicado no contexto atual.

3.1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Para circunscrever a presente pesquisa diante da produção acadêmica existente, foi realizada uma revisão bibliográfica em quatro diferentes repositórios, sendo eles: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Portal de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Superior (CAPES), o Portal de Periódico da CAPES e o Portal SABI+. Foram realizadas três buscas diferentes em todos os repositórios, utilizando-se os seguintes descritores: 1) “pnaic” AND¹ “Educação Infantil”; 2) “pnaic” AND “leitura”; 3) “pnaic” AND “leitura” AND “Educação Infantil”. Em todos os repositórios foram utilizados, para melhor apurar os resultados, um refinamento do ano de publicação dos arquivos, selecionados entre o período de 2012² até 2020.

Na BDTD, na 1º busca, utilizando-se os descritores “pnaic” AND “Educação Infantil”, foram encontrados 14 documentos, resultando em 1 dissertação selecionada para análise. Na 2º busca, utilizando-se os descritores “pnaic” AND “leitura”, foram encontrados 47 estudos, resultando em 1 dissertação selecionada. Na 3º busca, utilizando-se os descritores “pnaic” AND “leitura” AND “Educação Infantil” foram encontrados 6 trabalhos, resultando em 1 dissertação selecionada. Neste repositório, as três buscas resultaram na mesma dissertação: “LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: práticas de ensino de professoras participantes do curso de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, por Maria da Conceição Lira da Silva, da Universidade Federal de Pernambuco, 2019.

No Portal de Teses e Dissertações da CAPES na 1º busca, utilizando-se os descritores “pnaic” AND “Educação Infantil”, foram encontrados 8 resultados, porém nenhum foi selecionado para análise. Na 2º busca, utilizando-se os descritores “pnaic” AND “leitura”, foram encontrados 88 arquivos, resultando em 1 dissertação selecionada para análise. Na 3º busca, utilizando-se os descritores “pnaic” AND “leitura” AND “Educação Infantil”, foram encontrados 3 documentos, resultando em nenhuma dissertação para análise. A única dissertação encontrada se intitula: “Leitura e escrita na Educação Infantil a partir do contexto das políticas nacionais (1996 - 2017)”, de Eliane Costa Brião, da Universidade Federal Do Rio Grande, 2019.

Nos repositórios Portal de Periódicos CAPES e SABI+ não foram encontrados trabalhos a serem utilizados nesta monografia; grande parte dos resultados encontrados nos repositórios citados envolvia os conceitos e temáticas do estudo da leitura do PNAIC para o público infantil do Ensino Fundamental. Ora os resultados envolviam PNAIC e Educação Infantil, mas não envolviam leitura; ora envolviam os conceitos de Leitura e Educação Infantil, mas não envolviam o PNAIC.

¹ Operadores Booleanos auxiliam a realizar uma busca mais precisa.

² Ano de criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Os dois trabalhos, oriundos das pesquisas, foram os únicos selecionados pois contém relação com a temática desenvolvida nesta monografia, pois se utilizam do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, trabalhando com os conceitos sobre a leitura, com foco na Educação Infantil.

Após a análise, conferiu-se que no primeiro trabalho de Silva (2019) “LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: práticas de ensino de professoras participantes do curso de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, o PNAIC aparece como foco principal de estudo, desenvolvido através de uma pesquisa qualitativa, com aplicação de questionários, observações e entrevistas, com a abordagem de análise de conteúdo, com professores que participaram das formações para Educação Infantil, e como suas práticas foram afetadas, positivamente, pelo programa, no que se diz respeito à leitura e escrita.

Na segunda dissertação (BRIÃO, 2019), intitulada “Leitura e escrita na Educação Infantil a partir do contexto das políticas nacionais (1996 - 2017)”, utiliza-se de uma pesquisa qualitativa, realizada através de análise documental a fim de pesquisar quais são as Políticas Públicas produzidas pelo Governo Federal, voltadas para o trabalho da leitura na Educação Infantil. Contudo, de forma ampla, realiza uma análise e um estudo geral das políticas públicas do país, de 1996 a 2017, não abordando apenas o PNAIC.

Diferentemente desses trabalhos, o objetivo aqui proposto é mapear e analisar como a leitura e a formação de leitores são visibilizadas no caderno de formação de professores “Crianças como leitoras e autoras”, do PNAIC Educação Infantil.

Na seção que segue serão analisadas as produções do caderno de formação número cinco do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa da Educação Infantil, contemplando as contribuições teóricas e práticas que contém no material.

4 ANÁLISES: AS DIFERENTES LEITURAS NA FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR

“A literatura organiza pela escrita e desorganiza pela leitura quando nos desloca do lugar onde estamos, quando nos emociona, faz-nos rir ou chorar.” (BRASIL, 2016, p. 26)

Através da análise qualitativa, seguiu-se as instruções formuladas por Bardin (2011), as quais orientam que, após a escolha do material empírico, determinada como pré-análise, se faz necessária a exploração do material e refinamento dos temas a serem abordados, para que na terceira fase, as inferências e interpretações da pesquisadora sejam realizadas.

Durante os momentos da leitura do material selecionado, notou-se que nos três eixos que compõem o Caderno 5 do PNAIC, quais sejam, “Leitura e Escrita na Educação Infantil: Concepções e Implicações Pedagógicas”, “As Crianças e as Práticas de Leitura e de Escrita” e “As Crianças e os Livros”, são abordados temas relacionados com o que se deseja analisar nesta monografia: enfatizam as relações da leitura com o desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças da Educação Infantil.

Através da exploração do Caderno 5 da Educação Infantil, foram determinadas três unidades de análise: 1) “Leitura de Mundo: O leitor e a linguagem”, 2) “Leitura de Livros: O planejamento da leitura na Educação Infantil” e 3) “Leitura do Leitor Ouvinte: o início da formação do sujeito leitor com os livros”. No primeiro eixo, será contextualizado o termo de Leitura de Mundo (FREIRE, 1997) e como a linguagem da criança é importante no processo de formação do sujeito leitor. No segundo eixo, abordaremos as diferentes formas de se ler na Educação Infantil e quais as estratégias que o Caderno 5 orienta para que estas práticas ocorram com frequência, intencionalidade e qualidade. Por conseguinte, no terceiro eixo o foco é a criança como leitora ouvinte e sua relação com os livros, a qual se dá por meio da intervenção do adulto mediador.

4.1 LEITURA DE MUNDO: O LEITOR E A LINGUAGEM

Inúmeras são as possibilidades a serem desenvolvidas no que se diz respeito à leitura na Educação Infantil, potencializando o desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças, assim como proporcionando momentos que incentivam a

imaginação. A linguagem pode ser caracterizada por um sistema arbitrário de símbolos, governada por regras e criativa (BEE, 2008), sendo descrita também por Fontes (1988, p. 11) como tendo uma função comunicativa: “A linguagem é, antes de tudo, um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão.”.

É possível destacar a importância que o material do PNAIC³ explicita na relação da leitura com o desenvolvimento da linguagem da criança:

“Língua e vida são indissociáveis. O trabalho com as linguagens oral e escrita só tem sentido quando realizado com discursos reais e significativos.” (BRASIL, 2016, p. 19).

Através do desenvolvimento de habilidades de linguagem, a criança aprende a viver comunicativamente: aprender a falar, ouvir, contar, conversar, explicar, citar, recontar, etc. Como cita Roncato (2015, p. 222), “A capacidade de desenvolvimento de linguagem das crianças é marcada pelas possibilidades de trocas discursivas e o adulto/professor tem um papel importante nessa tarefa no contexto escolar.”. A criança pequena, que não fala e está aprendendo sobre como usar a fala, precisa de recursos linguísticos para aprender sobre a linguagem oral; a prática dos professores demonstra e exemplifica, no cotidiano, quais as possibilidades disponíveis para que a criança possa se embasar, criando sua própria linguagem.

Como as práticas de leitura muitas vezes são ofertadas na escola, e apenas nela, as propostas que envolvem a linguagem devem ser múltiplas, visto que esta necessidade está relacionada à aquisição do vocabulário linguístico da criança. Conforme explicita Bee (2009, p. 240) “Crianças que são expostas a menos (e menos variada) linguagem em seus primeiros anos não parecem superar o atraso mais tarde no vocabulário [...]”.

Como pode ser visto no excerto abaixo:

“[...] tanto a qualidade quanto a quantidade e a variedade da linguagem são importantes para aprender linguagem.” (BRASIL, 2016, p. 63)

Durante os anos iniciais de vida, os sujeitos estão desenvolvendo sua capacidade de se comunicar e, quanto mais ouvirem, mais interações com a fala

³ Os excertos do material empírico serão apresentados em caixas de texto para diferenciá-los das citações diretas.

tiverem, melhor poderá ser seu desempenho linguístico. Assim sendo, a sociedade em que a criança está inserida, considerando aspectos culturais, sociais e econômicos das famílias, pode afetar significativamente no que diz respeito à qualidade e variedade de linguagem disponível para seu amadurecimento. Bee salienta que

Os desenvolvimentalistas sabem que a quantidade e a qualidade da linguagem que uma criança ouve varia com o nível de renda da mãe: mães pobres falam menos com seus filhos, usam frases menos complexas e leem menos para eles. (BEE, 2009, p. 240)

Entretanto, é relativa a interferência econômica neste aspecto linguístico, pois famílias ricas também podem estar propícias a falar menos com seus filhos. Felizmente, a escola participa do meio em que a criança está inserida e também qualifica as experiências destes sujeitos: “Aos 4 anos, a diferença no vocabulário entre crianças pobres e crianças em melhor situação já é substancial, e a diferença apenas se amplia durante os anos escolares” (BEE, 2009, p. 240). É evidente que através da escola a criança amplia suas possibilidades cognitivas e linguísticas, portanto, uma linguagem qualificada e variada deve estar presente no ambiente pedagógico da Educação Infantil.

Várias práticas podem auxiliar a criança pequena a aprender sobre a linguagem da fala e ampliar seu vocabulário, dentre elas está a leitura de livros infantis. Bamberger (2000, p. 13) reforça que “a leitura é um dos meios mais eficazes de desenvolvimento sistemático da linguagem e da personalidade.”. Entretanto, caso a interação adulto-livro-criança não seja frequente, as possibilidades de desenvolvimento linguístico das crianças podem se tornar defasadas. Ter práticas leitoras na escola significa não só ler e contar histórias, significa ampliar os horizontes das crianças para o novo, para o mundo literário das descobertas, visto também que “a leitura de histórias é uma rica fonte de aprendizagem de novos vocabulários” (BRASIL, 1998, p.145). A leitura em voz alta para as crianças ajuda “[...] a ampliar e aprofundar seus conhecimentos sobre a linguagem, sobre a escrita, como também os conhecimentos sobre o mundo, de um modo geral” (VAGULA; BALÇA, 2016, p. 94).

A conhecida expressão de Paulo Freire (1997) “leitura de mundo” é utilizada no Caderno 5 para indicar as experiências dos sujeitos, como suas vivências, aprendizados e a capacidade de observar o mundo em que está inserido. Antes mesmo de aprender a decodificar as palavras e seus signos com a leitura, o aluno aprende a contemplar informações do mundo à sua volta. O meio no qual a criança

está inserida fornece informações ao professor, e orienta para quais experiências o aluno pode ter mais afinidade e interesse em aprender, e com propósito também, de oportunizar o conhecimento do inédito e ampliar sua bagagem cultural. O PNAIC justifica:

“A amplitude do significado atribuído ao termo se estende da leitura de mundo, passando à leitura de diferentes linguagens e chegando à leitura dos textos escritos de diferentes extensões e complexidades.” (BRASIL, 2016, p. 21)

A experiência da leitura de mundo fornece às crianças a visibilidade de elementos visuais presentes no cotidiano, como placas de trânsito, *outdoors*, sinalização de entrada de banheiro feminino ou masculino, propagandas etc. A associação da leitura desses símbolos aos seus significados amplifica os conceitos presentes na bagagem cultural das crianças do seu universo simbólico.

A formação do leitor é iniciada a partir da sua leitura de mundo, sem que o elemento livro seja o objeto de análise direto; é a leitura que se consegue realizar sem o ensino sistematizado desse processo. O PNAIC exemplifica leitura de mundo como:

“[...] sua capacidade de perceber os espaços, os objetos, o contexto e também o universo da linguagem dos mais velhos, com seus valores, crenças, gostos, foram fundamentais para o autor compreender a palavra escrita. A leitura, no sentido estrito, foi uma continuidade dessa leitura de mundo.” (BRASIL, 2016, p.22)

Ao entrar em contato com o espaço da Educação Infantil, a criança interage com outros símbolos, aprende novos significados, troca experiências com outras crianças e relaciona seus saberes com o do outro. Se a criança já realiza sua própria leitura espontânea de elementos visuais e faz relações com o que eles representam, a professora, dando o devido suporte, pode ampliar esses significados e suas produções de sentidos, acarretando no desenvolvimento da linguagem oral desses sujeitos.

Para que o fazer pedagógico do espaço da Educação Infantil seja envolvente e atrativo para os sujeitos, entende-se que as estratégias pedagógicas para o desenvolvimento da linguagem devem abranger momentos lúdicos e significativos. No momento do brincar é que a criança internaliza conceitos e se apropria do mundo, e utiliza da sua imaginação para ultrapassar as barreiras do que é real. “A criança não

brinca numa ilha deserta. Ela brinca com as substâncias materiais e imateriais que lhe são propostas, ela brinca com o que tem na mão e com o que tem na cabeça” (BROUGÈRE, 2001, p. 105). A ludicidade e o brincar se relacionam de forma fundamental no desenvolvimento cognitivo da linguagem. O PNAIC evidencia que:

“O principal no brincar é a operação realizada pela criança sobre os objetos por meio da linguagem.” (BRASIL, 2016, p. 33)

“O brincar assume, portanto, um papel preponderante no desenvolvimento da criança, ao realizar um elo entre a linguagem e o mundo.” (BRASIL, 2016, p. 34)

A brincadeira perpassa tudo o que envolve desenvolvimento infantil, seja o desenvolvimento motor como também o desenvolvimento da linguagem infantil. “A narrativa para crianças pequenas envolve todas as oportunidades de interação que a criança tem com seu mundo imaginário.” (COSTA; MELLO; SILVA, 2006, p. 91). O planejamento pedagógico deve conter momentos para que o brincar seja prazeroso, mas que também objetivam o enriquecimento das capacidades cognitivas das crianças, “o educador tem uma função fundamental na garantia e enriquecimento da brincadeira como atividade social da criança, criando os espaços, adequando os materiais e partilhando as brincadeiras.” (ARANEGA, 2006, p. 145). O discernimento do lúdico e do real na infância pode ser caracterizado como uma linha tênue, visto que o brincar é - e deve ser para todas as infâncias - parte da rotina integral destes sujeitos e elemento fundamental do seu crescimento. A leitura de livros, no próximo eixo de análise, será explorada como parte fundamental do fazer pedagógico da professora de Educação Infantil. Como podemos ver no PNAIC, a leitura perpassa mais de um viés:

[...] a leitura de mundo que se espera que a Educação Infantil ofereça às crianças é uma ampliação das suas referências culturais de tal maneira que sejam capazes de dar continuidade com a leitura da palavra e de outras linguagens. (BRASIL, 2016, p. 22)

Muitas das práticas disponíveis às crianças, promovem seu desenvolvimento da linguagem, e destacamos a leitura de livros como de grande importância.

4.2 LEITURA DE LIVROS: O PLANEJAMENTO DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os livros e sua inserção no cotidiano escolar, agora de forma direta, são os objetos de análise deste eixo. A leitura de mundo, a aquisição de significados e o desenvolvimento da linguagem oral da criança, são proporcionados de maneira mais rica por meio de interações entre os sujeitos com as práticas leitoras. Para isso, foram selecionados excertos do material empírico em que há a ênfase na importância de práticas leitoras na Educação Infantil.

Percebe-se que o PNAIC realça uma necessidade que deve ser abarcada pelos professores: ler e estimular os processos envolvidos na leitura. A leitura, e somente ela, pode não ser o suficiente para promover grandes reflexões e aprendizados para a criança. Entretanto, a leitura, combinada com variadas propostas, permite à criança ampliar as relações estabelecidas entre o texto lido e a sua vida, a vida dos seus colegas e as experiências escolares e não escolares.

Novamente, é o adulto mediador que promove relações significativas da criança com a leitura, contudo, esta “interação não é ‘direta’, a troca é mediada pelo livro, e o adulto tenta estabelecer um vínculo entre o livro e o leitor novato por meio de sua voz, dando uma versão oralizada do texto-fonte.” (FRIER; CORREA; DE CASTRO, 2006, p. 331).

“Em nenhuma outra etapa da vida o progresso leitor das crianças depende tanto de sua relação com os adultos. Por isso, além de uma boa seleção de títulos, é necessário ler para e com as crianças, pois é junto à família e à professora, no convite para a leitura compartilhada, que elas descobrem os livros.” (BRASIL, 2016, p. 109)

De forma intencional, a leitura deve estar presente nos planejamentos pedagógicos, considerando-a como parte fundamental da rotina escolar; e para orientar as professoras sobre a importância desta intencionalidade, o material de formação cita:

“[...] para que as atividades com livros não sejam feitas ao acaso nem ocupem um lugar secundário – concedido quando se termina “o verdadeiro trabalho” –, é preciso programar o espaço e o tipo de atividades que serão realizadas habitualmente” (BRASIL, 2016, p. 114).

A conversa sobre o que se lê pretende ampliar os sentidos e a compreensão da leitura, a partir do compartilhamento de entendimentos das crianças da turma, conforme o excerto abaixo:

“Consideramos que a leitura é dialógica quando o adulto acompanha o interesse da criança e a envolve em conversas sobre o que se lê, ouvindo as suas ideias, hipóteses e/ou experiências.” (BRASIL, 2016, p. 67)

Para que esses momentos sejam intencionais e objetivos, o estudo dos livros e dos espaços para que ocorram as leituras se faz necessário. Em diversos momentos de prática, como estagiária, me foi dada a missão de que, em cinco minutos prévios ao momento da leitura, eu fosse à biblioteca e escolhesse um livro que envolvesse a temática do projeto pedagógico da turma em questão. Se o projeto era sobre os animais, precisava encontrar um livro sobre os animais para a leitura. Entretanto, a análise em que se dava à escolha literária era superficial e rasa, dadas as circunstâncias do momento. A valorização do livro e a avaliação da obra são ações necessárias para o planejamento escolar, e este momento requer um olhar atento, objetivo e intencional.

Contudo, o que se fundamenta no caderno 5 é a insuficiência de momentos de “ler por prazer”, ou “ler para passar o tempo”, e até mesmo “ler para acalmar as crianças agitadas”. “O ‘tempo de ler’ é um tempo que não se sobrepõe a nenhum outro.” (FRIER; CORREA; DE CASTRO, 2006, p. 336).

Partindo do pressuposto que, em muitas práticas que ocorrem no contexto da Educação Infantil, as escolhas literárias muitas vezes não têm um propósito definido, os recursos destinados para sua contação tampouco têm. É comum presenciar professores lendo histórias pela primeira vez simultaneamente ao ato de ler a história para as crianças, tornando inviável o preparo antecipado dos recursos de apoio para as possíveis mediações. Segundo o material empírico desta pesquisa:

“O momento da leitura, quando orientado para a compreensão, precisa que apoios sejam oferecidos durante essa atividade. Esses apoios são dados na performance do professor-leitor: suas expressões, modulações e tom de voz, objetos e outros recursos que privilegiam a identificação de elementos e o estabelecimento de relações que acompanham o processo compreensivo das crianças.” (BRASIL, 2016, p. 70)

O dito “preparo prévio das leituras” não se refere apenas aos materiais físicos e palpáveis, mas também ao preparo do professor e da mediação que ele fará no momento da leitura; o modo como as palavras são ditas, como o corpo se movimenta, como a voz oscila; são aspectos atrativos e que tornam o momento mágico para alguns e extremamente interessante para outros.

É importante enfatizar que a interação que o professor incentiva a ser feita entre as crianças e o livro as incita a ouvirem com atenção, a pensarem sobre os personagens, sobre os acontecimentos, os elementos visuais, etc. “Os diálogos/interações que ocorrem ‘em torno’ das LC⁴ (antes, durante, depois) são de um gênero particular.” (FRIER; CORREA; DE CASTRO, 2006, p. 331),

Antes da leitura, ao instigar a curiosidade dos alunos, o ato de ler começa de forma significativa e envolvente antes mesmo de o professor abrir o livro. O material explicita:

“Por exemplo, quando antes de começar a ler se descreve algum personagem ou se oferece alguma informação sobre o assunto ou a aventura, as crianças começam a imaginar quem são os agentes da história, as razões que motivam as suas ações ou os tipos de acontecimento nos quais estão envolvidos. Essas ações dispõem a mente a receber novas informações, estabelecer associações e construir novas relações.” (BRASIL, 2016, p. 71)

Durante a leitura, a interação adulto-livro-criança deve ser constante, para que a atenção da criança seja plena e contínua, e para que ela possa ampliar seus recursos para compreensão do texto lido pela professora:

“Quando, durante a leitura, realizam-se pausas para repetir ou parafrasear o trecho que acaba de ser lido para instaurar dúvidas ou contrastes, é possível levar as crianças a repassarem com atenção certos detalhes ou palavras, fazerem inferências, estabelecerem comparações, falsearem ideias prévias, fazerem novas perguntas, etc.” (BRASIL, 2016, p. 71)

Após a leitura, é possível compreender quais foram os caminhos que as crianças seguiram até o final da história, quais considerações, apontamentos e sentimentos viveram durante o processo:

⁴ Abreviação para Leituras Coletivas.

“Depois da leitura, além de convidar as crianças a expressarem sua apreciação sobre a história, pode-se reconstruir com elas o raciocínio realizado: o que pensavam inicialmente, como foram surpreendidas e como as suas hipóteses foram mudando. Pode-se também enfatizar detalhes e aspectos da história que as façam realizar novas perguntas ou revisitar o texto lido.” (BRASIL, 2016, p.71)

Em momentos coletivos, como as “rodas de leitura”, que se caracterizam como: “uma determinada pessoa pode ler enquanto as outras ouvem; pode-se fazer uma leitura dramatizada ou ainda usar outras estratégias de vivenciar o texto, todas são atividades pertinentes nessa roda de leitura.”, conforme define Hércules Corrêa no Glossário do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE). Do mesmo modo, a roda de leitura pode se caracterizar como uma forma de leitura compartilhada. Em diferentes contextos, o caderno aborda este termo:

“Essa modalidade de leitura compartilhada pode se desdobrar em outras ações quando as crianças são convidadas a falar, argumentar, concordar ou discordar, relacionar com situações, sentimentos, outras histórias e outros textos, e também reapresentar, isto é, representar com outras linguagens: desenhos, pinturas, colagens, dramatizações, reescritas etc. A leitura se prolonga na interdiscursividade.” (BRASIL, 2016, p. 26)

“A leitura compartilhada é, na realidade, uma leitura guiada pela professora que se destina a diferentes finalidades. Pode ser uma incitação à leitura individual: uma apresentação exploratória do texto, compartilhada em pequenos grupos ou por parte de toda a turma que dá lugar, posteriormente, à leitura de cada criança, individualmente ou em pares, segundo as suas possibilidades.” (BRASIL, 2016, p. 112)

A leitura em si, subsidiada por diferentes interações, promove diferentes experiências em comparação às leituras realizadas sem intencionalidade. Durante a leitura, algumas perguntas que favorecem a compreensão do texto podem e devem ser feitas para que o leitor pense e (re)formule estratégias que sozinho pode não ter capacidade de realizar. Leal e Rosa (2015) determinam tipologias de perguntas que favorecem a compreensão dos textos, sendo essas perguntas de ativação de conhecimentos prévios, de previsão sobre o texto, perguntas literais ou objetivas, perguntas inferenciais e perguntas subjetivas. As intervenções e estratégias do professor promovem aprendizados riquíssimos para as infâncias, visto que, com a leitura

As crianças aprendem a esperar mais tempo até ter sua vez de interagir, reconhecem a linguagem narrativa e podem até reproduzir a história que escutaram, fazer predições sobre a continuação da história, aprendem a

prestar atenção, adquirem conceitos sobre o que está impresso, e imitam o modelo de leitor do adulto. (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p. 24)

O material empírico corrobora com estas aquisições proporcionadas pela leitura em voz alta:

“O fato de os textos invadirem a sala por meio da voz da professora possui grandes vantagens:

- Faz com que as crianças desfrutem de textos ainda fora do alcance de suas possibilidades leitoras;
- Incita a olhar e ler autonomamente os livros já contados e que permanecem na sala de atividades;
- Amplia o vocabulário e o repertório linguístico ao aumentar as oportunidades das crianças de captarem as palavras e formas linguísticas ausentes na conversação;
- Favorece o desenvolvimento de expectativas e a aquisição de conhecimentos implícitos sobre a linguagem escrita em geral e sobre o literário em particular: familiariza sobre sua sintaxe, suas diferentes estruturas textuais e seus gêneros, suas figuras poéticas, etc.;
- Permite estabelecer relações intertextuais ao comparar obras novas com as já conhecidas;
- Leva todo o grupo a compartilhar determinadas referências leitoras comuns e o faz se sentir uma “comunidade de leitores”;
- Mostra que ler tem um sentido, nesse caso, o acesso a textos bonitos e interessantes, o que pode despertar o desejo de aprender a ler.” (BRASIL, 2016, p 111)

A leitura, como parte fundamental do desenvolvimento das crianças da Educação Infantil, é considerada

[...] uma prática muito rica no sentido de auxiliar os alunos a ampliarem o repertório de histórias e de conhecimentos sobre o mundo, mas também pode contribuir para conhecerem mais sobre a estrutura, organização textual, função das marcas gráficas e a finalidade social da escrita e da leitura. (VAGULA; BALÇA, 2016, p. 108)

Durante o decorrer desta monografia, o objeto de análise primeiramente, foi o sujeito da Educação Infantil como leitor de mundo, e durante esta seção, como a inserção do objeto livro no cotidiano escolar é importante, com foco nas ações dos professores. Na próxima seção, o foco será a criança participante ativa de atividades de leitura.

4.3 LEITURA DO LEITOR OUVINTE: O INÍCIO DA FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR COM OS LIVROS

O termo “Leitor Ouvinte” utilizado nesta seção foi encontrado no material empírico apenas uma vez, em um contexto sobre leituras compartilhadas. Ele será utilizado nesta análise para descrever o sujeito leitor na etapa inicial da leitura de livros. Sem conseguir realizar o ato de ler sozinho, o leitor ouvinte compreende a leitura através da leitura em voz alta da professora. O material empírico destaca:

“A atividade do leitor ouvinte é intensa, seja diante do texto ficcional, seja do não ficcional.”
(BRASIL, 2016, p. 25)

Bajard (2007) contribui para o que se entende por leitura em voz alta, definindo-a como “proferição” ou “transmissão vocal”, pois o

[...] sujeito está proferindo aquilo que, na realidade, já leu com os olhos e construiu um sentido anteriormente. A compreensão dos textos, por sua vez, embora seja ‘individual’, é também o resultado de experiências vivenciadas, as quais constituem um sistema ‘sociocultural internalizado’. (VAGULA; BALÇA, 2016, p. 94).

Mesmo entrando em contato com os livros pela mediação da professora, os alunos “[...] usufruem o prazer da leitura mediante a voz alta.” (BAJARD, 2007, p. 25). A relação do leitor ouvinte com os livros é diferente, porém não menos importante, do que a relação que um leitor alfabetizado tem. Muitas podem ser as experiências que despertam o interesse das crianças sobre os livros e que devem ser valorizadas, a fim de proporcionar às crianças infâncias ricas de experiências no mundo literário.

É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve - com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar... Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário! (ABRAMOVICH, 1989, p. 17).

Antes da leitura das histórias, é possível realizar a exploração do material, como quais as características do livro a ser lido, se a imagem da capa determina se o livro é de terror, ou um conto de fadas, se a história será breve ou longa, determinada pelo número de páginas, se terá palavras ou será um livro que contém apenas imagens. As interações do leitor ouvinte são os meios que ele tem de participar ativamente da leitura. O material empírico defende que:

“O leitor vai sendo formado nessa diversidade de formas de ler, intenções e usos dos textos e seus suportes, observando e participando de situações diversas de leitura.” (BRASIL, 2016, p. 24)

As diferentes formas de ler podem também considerar sobre como são as formas dos livros que são apresentados às crianças. Os materiais se constituem em grande parte em livros de folhas normais, mas há uma variedade incrível de opções que saem do padrão encontrado nas escolas. Desde a primeira idade, os bebês têm contato com livros de materiais maleáveis e impermeáveis, como plástico e também emborrachados. As experiências vão sendo ampliadas no decorrer dos anos, quando as crianças já têm à sua disposição, desde livros feitos de papel reciclado, à produções mais rebuscadas, como livros de pop-up, que “destacam-se pela capacidade de surpreender o leitor, através de formas tridimensionais recortadas que emergem das páginas de papel.” (LOUREIRO; REGATÃO, 2019, p. 76). A qualidade tátil oferece ao leitor outras formas de ler através das experiências sensoriais que obtém ao manusear os livros.

Para alunos com necessidades especiais, uma proposta inclusiva é o livro adaptado para crianças cegas. Assim como a leitura da palavra escrita é requerida para alunos alfabetizados, a leitura dos símbolos em braille, que configura a escrita deste livro, também é requerida de alunos cegos alfabetizados no próprio sistema. Contudo, crianças muito pequenas que ainda não compreendem o sistema em braille, devem ter a oportunidade de ter os livros inseridos em seu desenvolvimento infantil. As texturas que compõem estes livros, fazem o leitor ouvinte aprofundar sua compreensão da leitura e participar desse processo junto ao professor leitor. Inúmeros são os conteúdos que podem compor estes livros, tais como cordas, tecidos, lixas, grãos, e também alimentos, flores e folhas, que estimulam o olfato. Infelizmente o mercado literário conta com pouca oferta de livros que sejam inclusivos para este público que se encaixa perfeitamente no termo leitor ouvinte. “Como a inclusão é um processo, seu aparecimento faz parte da busca do aprimoramento dos artefatos culturais que dispomos.” (NUERNBERG, 2010, p.136). O livro deve fazer parte da vida dessas crianças, pois amplia as possibilidades de socialização e interação com o mundo, que muitas vezes pode ser restrita por conta de sua deficiência. O caderno explicita:

“É necessário compreender que os livros são apenas uma de muitas fontes de socialização que as crianças encontram em seu crescimento.” (BRASIL, 2016, p. 99)

Pode-se pensar em diferentes tipos de socialização das crianças através dos livros. Como já foi citado anteriormente, é até mesmo possível ler histórias sem uma intencionalidade voltada à aprendizagem de algo sobre o assunto lido, mas simplesmente para instigar o prazer e o interesse na literatura, e desestruturar a ideia de que livros são potentes apenas para iniciações de projetos pedagógicos.

A leitura pode ser apresentada como algo prazeroso e que, simultaneamente, desenvolve a inteligência, a criatividade e o conhecimento de si, dos outros e do mundo, de modo que desperte a curiosidade, o desejo de ler e também a criticidade e a vontade de transformação das condições objetivas da existência. (DALVI; QUADROS; SILVA, 2017, p. 36)

Durante os processos de desenvolvimento de leitores, um ambiente propício qualifica a interação entre a leitura e os alunos. Ao modo que o caderno sugere:

“O trabalho de relação constante entre crianças e livros se revela com a presença de um espaço de leitura confortável para as crianças, com estantes ou cestas para colocar os livros novos, os preferidos, ou de determinado autor ou gênero, etc.” (BRASIL, 2016, p. 109)

“Por isso, é importante que a experiência literária das crianças seja muito variada, tanto se pensamos nas atividades orais ou de tela compartilhadas com elas – jogos, brincadeiras, narrações, adivinhas, apps, etc. – como também se prestamos atenção aos livros que colocamos ao seu alcance – livros de imagens, livros-jogo, livros ilustrados, canções, poemas, contos de humor, de aventura e um extenso material complementar.” (BRASIL, 2016, p. 98)

Esses excertos dialogam com Bajard (2007, p. 43) “A literatura infantil deve ocupar um espaço significativo junto às crianças, na escola e fora dela, e por isso cabe iniciar a convivência com o livro desde os primeiros meses de vida.” (BAJARD, 2007, p. 43). Livros espalhados pela sala de aula, momentos de leitura em voz alta no pátio da escola, intervenções literárias na rotina das crianças; são essas, e muitas outras, propostas que inserem o sujeito no mundo literário, que está presente em momentos de leitura, até quando não sabe estar presenciando momentos de leitura.

Outras possibilidades que podem ser utilizadas para enriquecer o sentido da leitura para as crianças, é realizar a leitura de outros objetos que estão presentes na vida das crianças, como letras de músicas, rótulos de alimentos, textos de jornais,

receitas culinárias, entre outros. Entender que a leitura está envolvida em muitas e variadas práticas no mundo, projeta na criança suas perspectivas de uso e a faz entender que sua prática é necessária e significativa.

Em meio a tantas propostas, é atribuído um valor especial à leitura literária, que atrai as crianças para a ficção e imaginação. Vagula e Balça consideram que

A leitura da literatura é essencial para a formação desde a educação infantil. O mundo da ficção proposto pelas histórias e a estética do texto podem capturar o pequeno leitor, atraindo-o para a literatura desde a mais tenra idade. (VAGULA; BALÇA, 2016, p. 94)

. Por meio da fantasia literária disponível nos livros de ficção e o imaginário infantil se relacionam e proporcionam que a criança viva uma infância rica de possibilidades; trazer a literatura para a brincadeira estimula que a criança desenvolva suas formas de imaginar o mundo, assim como as histórias, seus múltiplos gêneros textuais e tipos de livros. Dentre eles, o caderno 5 qualifica os livros de vocabulários ilustrados, livros em versos, poemas e jogos de linguagem, e também os livros de história, abarcando também as funções que eles têm no desenvolvimento de conhecimentos nas crianças:

“Os livros de vocabulários ilustrados exploram o gosto infantil por aprender o nome das coisas. A diversidade de palavras presente nesses livros colabora no enriquecimento de “campos semânticos” e no conhecimento dos diferentes tipos de relações de significado.” (BRASIL, 2016, p. 67)

“Livros em versos, poemas e jogos de linguagem exploram o gosto infantil pela musicalidade, pelo paralelismo, pela repetição, pela contradição, pelo absurdo. Ao mesmo tempo que proporcionam experiências estéticas, também levam as crianças a identificarem que a linguagem pode ser utilizada de um modo poético e que, para fazer isso, recorre-se, por exemplo, ao uso de palavras que se assemelham em sua estrutura sonora”. (BRASIL, 2016, p. 67)

“Os livros de história exploram o gosto infantil pela ficção. Entrar em determinados espaços habitados por personagens com certas características e que empreendem diferentes aventuras conduz as crianças ao conhecimento da organização temporal e causal dos eventos e a continuar a desenvolver um dos instrumentos mais potentes para compreender e comunicar sua experiência vital: a narração.” (BRASIL, 2016, p. 68)

Através de diversas opções de leituras à disposição das crianças, é que o leitor vai se formando. Identificando quais gêneros literários se interessa mais, aprende

como se estruturam os enredos das histórias, aprende a escutar, dá voz ao outro, se permite refletir e aprender informações novas através dos livros.

Por meio dos textos literários, o "pequeno leitor" elabora seus medos, frustrações e ansiedades, vivencia aventuras, amplia o rol de histórias conhecidas, podendo estabelecer relações com outros textos conhecidos, mas também aprende mais sobre a estrutura deste gênero e sobre a linguagem que se escreve. (VAGULA; BALÇA, 2016, p. 103)

Ao mesmo tempo que se configura um leitor ouvinte, a criança da Educação Infantil lê efetivamente os livros através do toque, da leitura das imagens, da compreensão que constrói através da interação com as professoras e as demais crianças, da imitação da leitura dos adultos, etc. A partir do desenvolvimento da valorização da leitura e da ampliação das propostas pedagógicas, "Todas essas atividades vão preparando, de alguma maneira, para tudo o que será a linguagem e para as tarefas de ensino escolar posteriores." (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p. 24). Mas não só isso, pois o ser leitor ouvinte é uma experiência leitora em si mesma, que não apenas "prepara" para algo que virá posteriormente, mas principalmente constitui um modo de ser criança e viver a infância na relação com livros. As crianças projetam os comportamentos leitores aos quais foram submetidas durante as leituras e momentos de interação com os livros. A criança folheia o livro do início ao fim, observa as imagens, ensaia leituras de palavras, se utiliza do seu universo simbólico para compreender a leitura internamente, pois aprendeu a manusear os livros, na posição de ouvinte, mesmo antes de aprender a ler as palavras.

A leitura é parte do desenvolvimento dos sujeitos na sociedade em que vivemos, e ter tal responsabilidade é um dos quesitos que faz o papel dos professores tão importante no mundo atual.

O trabalho com a literatura na Educação Infantil, ao respeitar a criança como produtora de cultura, assume um papel importante não apenas na formação de leitores, mas também na própria constituição do sujeito. Ao ouvir, ler e contar histórias, a criança vivencia a oportunidade de descobrir outros significados para a experiência humana. (BAPTISTA, 2012, p. 96).

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa evidenciou no Caderno 5 a importância das práticas leitoras na Educação Infantil e compilou diversas teorias e práticas importantes que devem fazer parte do trabalho de uma professora. E finalizamos as análises com um dos objetivos explicitamente descritos no material empírico:

“Nosso intuito é de que as crianças tenham experiências agradáveis, variadas e estimulantes com a leitura e a escrita na Educação Infantil.” (BRASIL, 2016, p. 48)

Felizmente, o caderno continua disponível para consulta, mas as formações nas quais era utilizado não são mais realizadas. Um material rico em teorias e exemplos de práticas, que resultou em uma grande contribuição para os estudos sobre Leitura e Educação Infantil.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por muito tempo tive a leitura em segundo plano na minha rotina, privilegiava mexer nas redes sociais e prezava pelo momento de descanso, sendo esse um momento em que ficava sem fazer nenhuma atividade para aproveitar o tempo que tinha. Infelizmente, foi tempo perdido, eu só não sabia. Não fui ensinada a ler histórias por prazer. Não sabia que podia chorar lendo um romance ou sentir o coração saindo pela boca lendo uma fantasia. A realidade de muitas crianças ainda é essa, pois professores e adultos que ensinam também não têm práticas leitoras significativas em suas vidas.

[...] se o professor não for ele mesmo leitor, seu procedimento de mediação soará como falso e não resistirá por muito tempo à análise do aluno, que lhe negará credibilidade como tal. (BARROS, 2006, p. 137)

É um ciclo que se estende há muito tempo, professores ensinando a ler, sem ler. E é o que torna a intencionalidade das leituras tão necessária nos dias de hoje.

A leitura é ação constantemente utilizada por professores como base para a produção de planejamentos pedagógicos. Contudo, a leitura também proporciona prazer e diversão. Da mesma forma que o brincar está presente na rotina da Educação Infantil como parte fundamental da vida das crianças, o momento da leitura também é crucial nesse processo de desenvolvimento cognitivo, linguístico e estético.

A leitura ensina sobre a própria leitura; as variações de voz que o professor realiza, as interpretações dos personagens, a admiração pela estética do livro, entre outros pontos, sugerem à criança os modos de “ser leitor” e as maneiras como podem aproveitar esse hábito com diversão, descobertas e imaginação. É o adulto mediador que potencializa as trocas e interações entre a criança e a leitura. É através das intervenções do professor, do planejamento, da mediação da leitura, que proporcionam um ambiente rico para o desenvolvimento da linguagem variada e qualificada das crianças.

A Educação Infantil é a base do ensino obrigatório no Brasil e merece devida importância, para que práticas leitoras de qualidade sejam parte da vida das crianças de forma integral, seja como fonte de conhecimento e/ou prazer. A “[...] leitura é uma atividade essencial a qualquer área do conhecimento e mais essencial à própria vida do Ser Humano.” (SILVA, 1981, p. 42).

Ao passo que a formação continuada dos professores é extremamente necessária, alguns programas como o PNAIC, deixam de fazer parte das políticas públicas do país; um programa que foi desenvolvido por nomes importantes do âmbito da Educação Infantil e contribuiu com diversos materiais educativos de qualidade. Contudo, atualmente não temos um Programa de formação de professores ativo e que contribua com o desenvolvimento educacional do Brasil. Atualmente, um programa vigente é o Conta Pra Mim, no qual oferece às famílias propostas para a inserção da leitura na vida das crianças. Entretanto, a qualidade das propostas é rasa e simples. Ter uma formação pedagógica contínua através de políticas públicas de qualidade garante que possamos progredir no âmbito educacional e em muitos aspectos sociais.

Com o programa inativo, a consulta aos cadernos de formação ainda é possível pela internet. Os conteúdos do material empírico desta pesquisa são de muita qualidade, proporcionam uma leitura fluida, ao mesmo tempo que explicam teorias e sugerem possibilidades práticas para os professores. Recomendamos suas leituras na íntegra, pois agregam imensamente à formação dos educadores e à formação de sujeitos leitores, como foi demonstrado através dos eixos de análise que compõem esse Trabalho de Conclusão de Curso, sendo estes: “1) Leitura de Mundo: O leitor e a linguagem”; “2) Leitura de Livros: O planejamento da leitura na Educação Infantil”; “3) Leitura do Leitor Ouvinte: O início da formação do sujeito leitor com os livros”. Através destes eixos foi possível desenvolver respostas à questão que guiou esta pesquisa: “como a leitura e a formação de leitores são visibilizadas no caderno de formação de professores ‘Crianças como leitoras e autoras’, do PNAIC Educação Infantil?”. O mapeamento sobre a leitura e formação de leitores, que é abordado pelo caderno, revelou que as relações entre crianças e livros, mediadas e potencializadas pelos professores, fortalecem seus vínculos com a leitura.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1989.
- AMORIM, Meire Catalani Beluzo; FARAGO, Alessandra Corrêa. As práticas de leitura na educação infantil. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**. Bebedoutro-SP, 2015. Disponível em: <http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/35/06042015200353.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.
- ARANEGA, Carla Duffles Teixeira; NASSIM, Claudia Perez; CHIAPPETTA, Ana Lúcia de Magalhães Leal. A importância do brincar na educação infantil. **Revista Cefac**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 141-146, 2006.
- AQUINO, Fabíola; SALOMÃO, Nádia. Contribuições da habilidade de atenção conjunta para a cognição social infantil. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 2, p. 233-241, jun. 2009.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BAJARD, Élie. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.
- BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de ler**. 2 ed. São Paulo: Ática, 2000.
- BAPTISTA, Mônica Correia. Alfabetização e letramento em classes de crianças menores de sete anos. *In: Ângela Dalben et al (org).* **Convergências e tensões no campo de formação e do trabalho docente: alfabetização e letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- BAPTISTA, Mônica Correia; COELHO, Rita de Cássia Freitas. Leitura Literária na primeira infância: a experiência da bebeteca Can Butjosa em Barcelona. *In: MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.).* **A criança e a leitura literária-livros, espaços, mediações**. 1. ed. Curitiba: Positivo, 2012.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 1. ed. São Paulo: Almedina, 2011.
- BARROS, Maria Helena Toledo Costa de. O professor como mediador da leitura. *In: BARROS, Maria Helena Toledo Costa de; BORTOLIN, Sueli; SILVA, Rovilson José da.* **Leitura: mediação e mediador**. São Paulo: FA, 2006.
- BEE, Helen; BOYD, Denise. **A Criança em Desenvolvimento**. 12. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Crianças como leitoras e autoras**. Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 16 ago. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 12.796 de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei 9.394 [...] para dispor sobre a formação de profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 04 dez. 2020

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação infantil. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. v. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2000.

CARVALHO, Rodrigo; FOCHI, Paulo. A pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil. Porto Alegre, **UFRGS Lumes**, v. 30, n. 100, p. 154-170, dez. 2017.

CORRÊA, Hércule Tôledo. Roda de leitura, **Glossário Ceale**: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/roda-de-leitura>. Acesso em: 25 out. 2020.

CESAR, Cintia *et al.* As contribuições da contação de histórias como incentivo à Leitura na educação infantil. **Revista Interação**, ano 10, n. 2, 2014.

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

COLOMER, Teresa; TEBEROSKY, Ana. **Aprender a ler e a escrever**: uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação infantil da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DALVI, Maria Amélia; QUADROS, Marta Campos de; SILVA, Kenia Adriana de Aquino Modesto. A leitura em voz alta na educação infantil: o que e como ler. *In*: GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. **Literatura e educação infantil**: para ler, contar e encantar. Campinas: Mercado das Letras, 2016.

DE LIMA, Rayanne Oliveira Medeiros *et al.* A Importância dos Jogos Digitais Como Ferramenta Pedagógica para a Geração Alpha. *In*: **Anais VI Join / Brasil – Portugal**, 2019.

SOUSA, Linete Oliveira de; BERNARDINO, Andreza Dalla. A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. **Revista de Educação**, Uninov-SP, v. 6, n. 12, p. 235-249, jul.-dez./2011.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra, São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FOX, Mem. **Reading magic: Why reading aloud to our children will change their lives forever**. 2. ed. Durham: Harvest Books, 2008.

FREINET, Célestin. **As Técnicas Freinet da Escola Moderna**. 4. ed. Lisboa: Estampa, 1976.

FRIER, Cathy; CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves; CASTRO, Rosana Lourdes de. Leituras dialogadas: alguns aspectos interacionais dos rituais de leitura compartilhada. **Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 8, p. 327-359, 2006.

FROTA, Ana Maria Monte Coelho. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. **Estudos e pesquisas em psicologia**, v. 7, n. 1, p. 147-160, 2007.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira; CABRAL, Giovanna Rodrigues. Leitura e Docência: a perspectiva do Pnaic na formação do professor-leitor. **Linha Mestra**, n. 40, p. 18-27, 2020.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Petrópolis: Mediação, 1998.

LEAL, Telma Ferraz; ROSA, Ester Calland de Sousa. Formação de leitores na escola: leitura como prática social. In: BRASIL, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A oralidade, a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização**. Caderno 05. Brasília: MEC, SEB, 2015.

LOUREIRO, Cristina; REGATÃO, José Pedro. Criação e Construção de Pop-Up. **Interacções**, v. 15, n. 50, p. 69-91, 2019.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NUERNBERG, Adriano Henrique. Ilustrações táteis bidimensionais em livros infantis: considerações acerca de sua construção no contexto da educação de crianças com deficiência visual. **Revista educação especial**, v. 23, n. 36, 2010.

ROCHA, Rita de Cássia Luiz da. História da infância: reflexões acerca de algumas concepções correntes. **ANALECTA Guarapuava**, Paraná v. 3 no 2 p. 51-63 jul/dez. 2002.

RONCATO, Caroline Cominetti; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. Possibilidades de desenvolvimento de linguagem no espaço da educação infantil. **Distúrbios da comunicação**, v. 17, n. 2, 2005.

SCLIAR, Moacyr. **Um país chamado infância**. São Paulo: Ática, 1995.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualitas Revista Eletrônica**, v. 16, n. 1, 2015.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. São Paulo: Cortez, 1981.

SILVA, Lésia Fernandes; COSTA, Edna Ap A. da; MELLO, Ana Maria. Os contos que as caixas contam. *In*: FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti *et al.* **Os fazeres na educação infantil**. Ribeirão Preto: Cortez, 2009.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. O que é letramento e alfabetização. *In*: SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TOLKIEN, John R.R. **Sobre histórias de fadas**. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2006.

VAGULA, Vânia; BALÇA, Ângela. **Ler na Educação Infantil**: mediação, literatura e aprendizado 2016.