



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

FILYPE FERNANDO DO NASCIMENTO

**MEDIAÇÃO DE LEITURA E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA:
CAMINHOS ENTRELAÇADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL?**

RECIFE

2026

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

FILYPE FERNANDO DO NASCIMENTO

**MEDIAÇÃO DE LEITURA E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA:
CAMINHOS ENTRELAÇADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL?**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação, da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE - Campus SEDE - como requisito para a obtenção de título de Licenciado(a) em Pedagogia, orientada pelo(a) Prof.^a Dra. Claudia Roberta de Araújo Gomes.

**RECIFE
2026**

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Bibliotecário(a): Suely Manzi – CRB-4 809

N244m Nascimento, Filype Fernando do.
Mediação de leitura e educação matemática:
caminhos entrelaçados na educação infantil? /
Filype Fernando do Nascimento. – Recife, 2026.
97 f.; il.

Orientador(a): Claudia Roberta de Araújo
Gomes.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) –
Universidade Federal Rural de Pernambuco,
Licenciatura em Pedagogia, Recife, BR-PE, 2026.

Inclui referências, apêndice(s) e anexo(s).

1. Educação infantil. 2. Literatura infantojuvenil.
3. Raciocínio dedutivo. 4. Leitura 5. Mediação
pedagógica. I. Gomes, Claudia Roberta de Araújo,
orient. II. Título

CDD 370

FOLHA DE AVALIAÇÃO

FILYPE FERNANDO DO NASCIMENTO

MEDIAÇÃO DE LEITURA E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: CAMINHOS ENTRELAÇADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Data da Defesa: 11/05/2026

Horário: 8:00h

Local: Departamento de Educação - Bloco B

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Orientadora:

Claudia Roberta de Araújo Gomes.

Prof^ª. Dr^ª. Examinadora Interna:

Mônica Maria Lins Santiago

Prof^ª. Dr^ª. Examinadora Interna:

Carmi Ferraz Santos

Resultado: ☒ Aprovado/a

☐ Reprovado/a

DEDICATÓRIA

Não posso deixar de dedicar o trabalho dessa pesquisa primeiro à Deus, pela gentileza, privilégio e oportunidade de estar cursando o curso dos meus sonhos. Em 2022, eu nem imaginava estar onde estou. Em meio a tantas lutas, tentando conciliar minha vida pessoal às demandas da universidade, nos momentos em que mais precisei de um colo e/ou um ombro, surgiram pessoas na minha vida, para fazerem a diferença.

Quero agradecer também a minha pessoa, às várias versões de mim mesmo, pois em todas elas a educação esteve presente. Ao Filype de 5, 10, 15, 20 anos atrás, que sempre foi engajado nos estudos e, mesmo com poucas oportunidades e incentivo, nunca desistiu. Sempre recalculando a rota, até achar de vez seu caminho.

Quero agradecer à “liga da injustiça”, nome dado ao quinteto formado desde o início de tudo, por mim, Evellin Nunes, Inayara Holanda, Izabelly Carmelita e Mariana Assunção, e declaro que, sem elas, minha vida acadêmica não teria graça, não teria cor, não teria permanecido. E para além das portas na universidade, eu ganhei amigas para sempre. Quero todas concursadas, viu?

Quero agradecer a minha Prof^a orientadora, Cláudia Gomes, que foi o fio condutor para a execução deste trabalho. Pegou no arado comigo até o fim, e, para além da monografia, dava-me conselhos experientes para a “vida”.

Quero fazer menção à Prof^a Adriana, que topou fazer parte da minha pesquisa, trabalho com ela há anos, mas ela conseguiu me surpreender a cada leitura que fez. Uma pessoa que faz a diferença na minha prática pedagógica e na minha vida.

Quero agradecer a todos os professores do Departamento de Educação, que permitiram a minha construção de conhecimento, em suas devidas áreas de estudos, vocês foram um passo importante para minha trajetória. Faço menção à Prof^a Fabiana (*in memoriam*), que com seu brilho, iluminou meus caminhos acadêmicos do início até o fim e para o resto da minha vida.

Ao longo desse tempo, fiz uma família, que não é de sangue, mas fez esse papel durante todo esse tempo que estive na universidade, e, por isso, peço a benção de Deus, para cada um.

Aquele que tem as chaves de Davi, que abre e ninguém fecha,
que fecha e ninguém abre.

AGRADECIMENTOS

Não porque os outros o digam, declarando sempre, mas porque já faz parte de quem eu sou como pessoa, e, por isso quero declarar que, NÃO SOU NADA, SEM JESUS, o autor e consumidor da minha fé. É ELE quem me sustenta, todos os dias nessa montanha russa que é minha vida. Digo montanha russa, pois para além dos altos e baixos, eu vivo INTENSAMENTE, às vezes PERIGOSAMENTE, e muitas vezes fora dos trilhos, mas em todos esses momentos e instâncias das quais me submeto e/ou sou submetido, DEUS sempre me põe na rota novamente. Quantas e quantas vezes, já pensei em desistir do curso, da vida, mas DEUS, sim, ELE sempre, tinha seus meios para me fazer retroceder dos meus pensamentos negativos. Às vezes, ELE vinha de um abraço inesperado, de uma mensagem de coragem, de uma repreensão... e às vezes não vinha comumente, mas sabia que no silêncio, ELE estava ali, perto de mim, e pasmem, eram nesses momentos de silêncio que eu mais me sentia amado, pois não era um silêncio comum, vazio, seco... Era um silêncio de consolo, de colo, de ombro. Era como se ELE me dissesse assim: - “EU ESTOU AQUI, ME CALEI ESSES DIAS, PARA TE OUVIR, POR ISSO NÃO VINHA MAIS DE MODOS INESPERADOS, TAIS COMO VOCÊ PREVIA QUE EU VIRIA”.

Daí percebi que ELE faz como quer e trabalha do jeito que quer, e que eu acabava vivendo, o que está escrito na bíblia sagrada, em Isaías 55:8:

“Porque os meus pensamentos não são os vossos pensamentos, nem os vossos caminhos, os meus caminhos, diz o Senhor.” (BÍBLIA SAGRADA, Isaías 55:8).

Por isso, meus agradecimentos são, exclusivamente, voltados para ELE.

“Gratidão!”

RESUMO

Este estudo investiga a relação entre a literatura infantil e o desenvolvimento do pensamento matemático na Educação Infantil, analisando como a mediação de leitura pode atuar como uma ferramenta pedagógica para a mobilização de ideias matemáticas pelas crianças. A pesquisa parte da premissa de que a leitura de livros literários infantis é um direito inalienável e possui uma função lúdica e criativa, capaz de organizar o pensamento interno da criança, servindo também de alicerce para o olhar acerca das ideias matemáticas que, muitas vezes, são intuitivas e espontâneas no pensamento infantil, como comparação, classificação e seriação, e que, porventura, são presentes em alguns textos literários. Metodologicamente, o trabalho ancora-se numa abordagem qualitativa, consistindo em observações sistemáticas em uma sala da pré-escola (turma de 4 e 5 anos), de uma escola municipal da cidade do Recife-PE. Os dados construídos nas observações realizadas nos momentos de mediação de leitura e descritos pelo pesquisador em seu diário de campo, parecem indicar que a mediação literária, quando realizada com escuta ativa e olhar atento, permite que as crianças mobilizem conceitos de ordem, sucessão e relações espaciais de forma orgânica através das narrativas. Os resultados indicam que o uso de elementos narrativos e ilustrativos, aliado a momentos lúdicos de interação e brincadeira, potencializam a construção inicial do raciocínio lógico-matemático, com indicação de noções matemáticas, sem descaracterizar a fruição estética do texto literário. Conclui-se que o papel do educador como mediador é fundamental para articular essas diversas linguagens, como defendido por Malaguzzi (1999), as cem linguagens, promovendo uma formação integral que reconhece a criança como produtora ativa de novas ideias, ampliando seu repertório sociocultural. Afinal de contas, é a escola o espaço específico que oferece a oportunidade do encontro com seus pares, de interações e brincadeiras, do confronto com diferentes experiências e subjetividades.

Palavras-chave: Educação Infantil. Literatura Infantil. Pensamento Matemático. Mediação de Leitura.

ABSTRACT

This study investigates the relationship between children's literature and the development of mathematical thinking in Early Childhood Education, analyzing how reading mediation can act as a pedagogical tool for mobilizing mathematical ideas in children. The research is based on the premise that reading children's literary books is an inalienable right and possesses a playful and creative function, capable of organizing a child's internal thought processes. This serves as a foundation for observing mathematical ideas that are often intuitive and spontaneous in childhood thinking, such as comparison, classification, and seriation, and which happen to be present in certain literary productions. Methodologically, the work is anchored in a qualitative approach, consisting of systematic observations in a preschool classroom (4 and 5-year-old group) at a municipal school in the city of Recife-PE. The data constructed from observations conducted during moments of reading mediation and described by the researcher in their field diary suggest that literary mediation, when performed with active listening and an attentive eye, allows children to mobilize concepts of order, succession, and spatial relationships organically through narratives. The results indicate that the use of narrative and illustrative elements, combined with playful moments of interaction and play, enhances the initial construction of logical-mathematical reasoning, including the emergence of mathematical notions, without compromising the aesthetic enjoyment of the literary text. The study concludes that the educator's role as a mediator is fundamental in articulating these diverse languages, as advocated by Malaguzzi's "hundred languages", promoting an integral development that recognizes the child as an active producer of new ideas, thereby expanding their sociocultural repertoire. After all, the school is the specific space that offers the opportunity for meeting peers, engaging in interactions and play, and confronting different experiences and subjectivities.

Key-words: Early Childhood Education. Children's Literature. Mathematical Thinking. Reading Mediation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I: A LENTE TEÓRICA DA PESQUISA.....	17
1.1. O papel humanizador e afetivo da literatura e seu acesso como direito.....	18
1.2. Experiências com as ideias iniciais do pensamento matemático (escuta ativa e olhar atento).....	21
1.3. Literatura infantil, o pensamento matemático e o brincar.....	24
1.4. O papel do professor mediador.....	28
CAPÍTULO II: CICLO METODOLÓGICO.....	31
2.1. Pensando na pesquisa: a escolha do entrelace entre leitura literária e educação matemática	32
2.2. Com quem pesquisar? Os participantes e o <i>lôcus</i> da pesquisa.....	32
2.3. Para a pesquisa: ferramentas de investigação e construção dos dados	33
2.4. Proposta da pesquisa: estruturando <i>o que, como e para quê</i> a análise serve?.....	36
CAPÍTULO III: O QUE OS CONSTRUTOS REVELAM?.....	38
3.1. A escolha dos livros literários infantis	39
3.2. Os momentos da mediação literária: professora, crianças e pesquisador.....	52
3.2.1. Momentos que antecederam os encontros de mediação de leituras: o antes.....	52
3.2.2. Momentos que aconteceram no momento do desenvolvimento dos encontros de mediação de leituras: o “durante”	56
3.2.3. Momentos vivenciados após às mediações de leituras: o “depois”	60
3.3. Os entrelaçamentos entre a literatura infantil e o pensamento matemático das crianças na escola das Infâncias	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS.....	79
APÊNDICE.....	82
Apêndice A - Roteiro da Observação.....	82
Apêndice B - Diário de Campo	85
Apêndice C - Diário de Campo	87
Apêndice D - Diário de Campo	89

Apêndice E - Diário de Campo	91
Apêndice F - Diário de Campo	93
ANEXOS.....	95
Anexo A - Termo de Consentimento Livre Esclarecido - TCLE.....	95
Anexo B - Link do drive, contendo os livros lidos durante a mediação literária.....	97

INTRODUÇÃO

O presente estudo insere-se no campo da Educação Infantil - Pré-Escola - e investiga a relação entre a leitura literária e o desenvolvimento cognitivo da criança, focando o olhar de forma especial nas ideias e noções matemáticas que podem surgir a partir do olhar infantil. A pesquisa parte da premissa de que a matemática não deve ser vista como um conhecimento descontextualizado, mas como uma das linguagens humanas essenciais para a leitura de mundo. Na infância, que tem *cem linguagens*, como afirmou Loris Malaguzzi (1999), as vivências e experiências cotidianas inserem as crianças numa relação com o mundo que é de ordem lógico-matemática (Piaget, 1975). No contexto escolar da etapa da Educação Infantil observa-se que, enquanto a literatura é frequentemente vinculada apenas à alfabetização da língua, a matemática acaba sendo trabalhada de forma descontextualizada e sem significado para as crianças. A gênese desta investigação reside na compreensão de que o "território da educação infantil" é um espaço de múltiplas linguagens que não devem ser fragmentadas. Candido (2011), ao definir a literatura como um bem "indispensável" e um direito inalienável, compreende-se que ela exerce uma função lúdica e criativa, capaz assim de organizar o pensamento humano.

Essa organização interna permite também, na infância, um potente alicerce para o pensamento matemático, que se baseia intuitivamente na capacidade de estabelecer relações, identificar padrões e classificar elementos. Portanto, esta investigação propõe a mediação da leitura de livros infantis como um elo capaz de integrar a fruição literária à construção do raciocínio lógico, em prol de uma formação mais humana e significativa. A intenção é procurar demonstrar que não se deve separar a possibilidade inicial de *fabular* da de *calcular*, pois ambas nascem da necessidade humana de organizar a experiência e interpretar as complexidades do real. Pretendemos, assim, que esse estudo contribua, de alguma forma, para ampliar a democratização do acesso ao conhecimento e superar, assim, a prática tão presente ainda de currículos fragmentados, podendo garantir às crianças os direitos de aprendizagem defendidos nos documentos normativos, a exemplo da BNCC (2017).

Este trabalho nasce da inquietação de perceber que a matemática é frequentemente ensinada de forma descontextualizada, enquanto a literatura é vista apenas como entretenimento. Nosso objetivo foi mostrar que ambas compartilham a mesma base: a organização do pensamento. No que tange ao ponto de vista pessoal do pesquisador, o interesse pelo tema nasceu da observação das práticas docentes na Pré-Escola, a partir do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) e da necessidade de melhor qualificar a mediação pedagógica na Educação Infantil. Como bolsista desse Programa, observei que nos momentos de leitura, as narrativas eram

apenas voltadas para o entretenimento das crianças, na dimensão de “acalmá-las” ou para “preencher” lacunas na rotina, e tudo isso, sem muito espaço para indagações; e que, normalmente, após as leituras, vinham atividades de sistematização da leitura, atividades essas, superficiais, e, muitas das vezes, desnecessárias.

Ressalta-se que as observações mencionadas acima não foram realizadas no contexto atual desta pesquisa, nem contaram com a participação da docente colaboradora deste estudo. Tais interesses remontam à experiência prévia do pesquisador como bolsista do PIBID na edição de 2023, em uma turma de Grupo 5 (G5), sob a regência de outra profissional. Foi a partir dessa vivência anterior que emergiu a problemática norteadora deste trabalho, distinguindo-se, portanto, da atuação vigente no ciclo 2024-2026 do referido programa.

A imersão nesta investigação permitiu aprofundar o conhecimento sobre as competências da BNCC e consolidar uma base teórica que pudesse trazer à tona uma reflexão mais contextualizada em Educação Matemática. O esforço de síntese entre a sensibilidade da leitura e o rigor do pensamento lógico visa uma formação que reconheça a criança como sujeito ativo, capaz de produzir sentidos por meio das diferentes linguagens.

Questionamentos sobre como mediar essa relação geraram as seguintes indagações: De que maneira a mediação de leitura pode atuar como uma potente ferramenta pedagógica para os educadores das Infâncias? Como a/o professor(a) articula as linguagens literárias e as ideias matemáticas presentes nos elementos textuais ou ilustrativos dos livros infantis? Quais elementos narrativos parecem estimular processos mentais básicos que contribuam para a compreensão do que se lê?

Considerando tal contextualização, esta investigação traz como problema de pesquisa: "De que maneira a mediação de leitura realizada pela professora, na Educação Infantil, pode atuar como uma ferramenta pedagógica potente para o desenvolvimento inicial da competência leitora, assim como para a mobilização do pensamento lógico-matemático, possibilitando a construção de sentidos sobre o mundo pela criança?"

Para que o problema da pesquisa possa ser desenvolvido, o estudo propõe o seguinte Objetivo Geral:

Investigar como a mediação de leitura de livros literários infantis, pela professora, potencializa o desenvolvimento do pensamento matemático em crianças, de uma turma da Pré-escola, na educação infantil.

A partir do Objetivo Geral foram definidos três Objetivos Específicos:

1. Identificar elementos das narrativas literárias que estimulam processos matemáticos básicos (como comparação, classificação e seriação);
2. Analisar as interações entre professor-criança durante a leitura, que favorecem a exploração de noções matemáticas;
3. Compreender o papel do educador como mediador que articula a linguagem literária à linguagem matemática, em situações de leitura.

A pesquisa seguiu as diretrizes éticas recomendadas pela Resolução nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde. Para sua realização, antecipadamente foi enviado o termo de consentimento livre e esclarecido aos responsáveis pelas crianças, para seu conhecimento e autorização da participação delas nos momentos de observação das mediações literárias. Paralelamente, também solicitamos a autorização institucional da escola.

Os dados construídos na pesquisa são de uso estritamente acadêmico, preservando o anonimato e a dignidade dos participantes. Em síntese, o compromisso ético visa assegurar a integridade dos participantes para a validação dos dados construídos e analisados.

O presente trabalho monográfico de conclusão de curso superior aqui apresentado no formato de texto científico, está dividido nos seguintes capítulos:

O Capítulo 1, o de referencial teórico, fundamenta inicialmente a função humanizadora da literatura com base em algumas das discussões propostas por Candido (2011). O segundo tópico aborda ideias acerca do pensamento matemático, através da escuta ativa e do olhar atento no cotidiano escolar, utilizando aportes de Smole, Diniz e Cândido (2010). O terceiro tópico discute a matemática como linguagem e território de experiência, articulando as teses de Ciríaco e Azevedo (2024), a BNCC (2017) e o papel do brincar Smole, Diniz e Cândido (1999).

O capítulo 2, do Ciclo Metodológico, descreve a pesquisa realizada, que teve como campo de estudo uma unidade de ensino pública, de Educação Infantil, em Recife, envolvendo crianças de 4 a 5 anos e a sua professora. As ferramentas de construção dos dados incluem observação sistemática dos momentos de mediação de leitura e a construção do diário de campo, para anotações pelo pesquisador. Apresenta-se a escolha e seleção dos livros literários, a partir do acervo encontrado na unidade escolar e que foram utilizados para os momentos das mediações literárias com as crianças.

Já o capítulo 3 é voltado para a análise e discussão dos dados construídos na pesquisa, que foram analisados à luz da fundamentação teórica apresentada na parte inicial do texto.

Por fim, nas Considerações Finais, trabalhamos com as conclusões gerais fomentadas pela presente pesquisa para a compreensão sobre como a mediação literária abre portas para o despertar das potencialidades leitoras das crianças, ampliando suas leituras de mundo, o que inclui o seu olhar matemático. E o papel extremamente importante da professora como mediadora potente nesse contexto escolar.

CAPÍTULO I:

A LENTE TEÓRICA DA PESQUISA

1.1. O papel humanizador e afetivo da literatura e seu acesso como direito

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (CANDIDO, 2011, p. 174)

Nos termos do crítico Candido, acima citado, a literatura foi apresentada como um direito inalienável e como fruto de uma necessidade intrínseca ao ser humano em termos amplos: a de sonhar, inconsciente e conscientemente, a de imaginar e a de fruir e /ou criar diferentes formas de fabulação, sejam elas expressas por via ficcional, dramática ou poética. Cada sociedade, observou ele, cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles (CANDIDO, p. 175). Por um lado, essa concepção atribui à literatura o papel de promover uma integração em relação à sociedade; por outro, porém, ela a vê exercendo a função transformadora e humanizadora, ampliando a capacidade de aceitação do ser humano diante de seu semelhante, estimulando-o para a reflexão, organizando seu pensamento e libertando-o do caos.

A investigação deste trabalho acerca do desenvolvimento de algumas noções iniciais do pensamento matemático na Educação Infantil, quando mediado pela literatura, exige, primeiramente, uma compreensão da natureza do fenômeno literário como um direito humano inalienável. Conforme postula Antonio Candido (2011) em sua obra seminal, a literatura não deve ser vista como um adorno da civilização ou um privilégio destinado a classes eruditas, mas como uma necessidade básica e "incompressível" do ser humano, essencial para a nossa humanização, assim como a alimentação, moradia e saúde.

Para o autor, o direito à literatura é fundamental, uma vez que a fabulação - o ato de criar e consumir ficção - é algo que todos os seres humanos fazem, desde o sonho até a conversa no ônibus, sendo a literatura a forma artística e refinada desse impulso universal. Portanto, o direito à literatura é uma exigência biológica e social. Candido (2011) argumenta que não há povo ou indivíduo que possa viver sem alguma forma de literatura, seja ela o folclore, a lenda, ou a alta cultura escrita, pois todos necessitam de um "sonho acordado" que dê sentido à existência e organize o caos do cotidiano. Nesse sentido, a inserção da literatura no cotidiano escolar das crianças pequenas transcende o ensino da língua e adentra o campo da formação da personalidade e da cognição. Ao definir a literatura como um bem incompressível, Candido (2011) estabelece

que ela é responsável por um processo profundo de humanização. Segundo o autor, humanizar significa confirmar no homem aqueles traços essenciais, como o exercício da reflexão, o afinamento das emoções e a percepção da complexidade do mundo.

Fazendo um panorama com a construção do pensamento matemático na educação infantil, essa humanização é crucial para que a criança não perceba os números e as formas como abstrações vazias, mas como ferramentas de interpretação da realidade vivida. A literatura fornece o contexto ético e emocional no qual a lógica matemática pode se enraizar, permitindo que a criança desenvolva o senso da beleza e a capacidade de penetrar nos problemas da vida através de diferentes linguagens.

A ideia de Antonio Candido (2011) e a matemática se unem de forma clara quando falamos sobre como a leitura ajuda a colocar as coisas em ordem. Candido (2011) explica que um livro não é apenas uma história, mas algo organizado que ensina o nosso pensamento a também ser organizado.

Para ele, quando lemos uma obra bem estruturada, isso ajuda a organizar nossa mente e a forma como vemos o mundo. Essa "organização interna" contribui para fortalecer a base para as noções iniciais da matemática. Afinal, para aprender matemática, a criança precisa exatamente disso: saber criar relações, perceber o que se repete, entender a ordem dos acontecimentos e separar objetos em grupos.

Quando uma criança é exposta a narrativas de obras literárias, ela está absorvendo uma estrutura lógica que possui ritmo, causa, efeito e proporção. A literatura, portanto, atua como um instrumento pedagógico que prepara o terreno mental para a mobilização de processos mentais básicos, transformando a leitura em um exercício de estruturação do pensamento.

Ademais, a perspectiva de Candido (2011) sobre a literatura como "direito" impõe uma reflexão sobre a equidade educacional. O autor denuncia a contradição de uma sociedade que atinge o máximo da racionalidade técnica, mas mantém a irracionalidade na distribuição dos bens culturais. Ele argumenta que a negação da literatura às massas é uma forma de mutilação da humanidade do sujeito, pois impede o acesso ao amadurecimento que a ¹ fruição estética proporciona.

No contexto da Educação Infantil, novamente integrando ao contexto do título desse trabalho, garantir o direito à literatura em convergência com o desenvolvimento do pensamento matemático, é garantir que todos esses aspectos, sejam explorados de forma democrática e crítica

¹ A apreciação estética na literatura é o processo de valorização e contemplação da beleza, forma e impacto emocional de uma obra, indo além da simples leitura de informações ou da utilidade do texto. Ela envolve a experiência sensorial e intelectual do leitor ao interagir com a linguagem artística, o estilo do autor e a construção do mundo ficcional. É o prazer da leitura, o deleite que ocorre quando o leitor se engaja no jogo da linguagem

pelo professor, sem fugir dos eixos estruturantes no trabalho com as crianças, que são as interações e as brincadeiras. Ao utilizar a literatura infantil para “brincar e interagir” com os primeiros conceitos matemáticos na educação infantil, o educador subverte a lógica tecnicista e oferece à criança a possibilidade de vivenciar dialeticamente os problemas do real.

A humanização é definida por Candido (2011) como processo de amplos contornos e do qual se espera igualmente amplo alcance:

Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (p. 180)

A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, fornecendo à criança a capacidade de ler não apenas os símbolos numéricos, mas a própria estrutura da sociedade em que está inserida.

A função social da literatura, portanto, é a de ser um instrumento de equilíbrio e emancipação. Candido enfatiza que o esforço dos educadores deve ser o de remediar a falta de oportunidades culturais, promovendo uma organização da cultura que alcance o público mais amplo possível. No desenvolvimento do pensamento matemático, isso se traduz em práticas que utilizam o lúdico e a narrativa para tornar o conhecimento acessível e significativo.

[...] a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apóia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas [...] A respeito dos dois lados da literatura, convém lembrar que ela não é uma experiência inofensiva, mas uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida, da qual é imagem e transfiguração. Isto significa que ela tem papel formador da personalidade, mas não segundo as convenções; seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade. (Candido, 2011, p.175)

Em última análise, a teoria do direito à literatura de Antonio Candido fundamenta a ideia de que o conhecimento é um todo indivisível. A literatura humaniza porque faz viver, e o pensamento matemático contribui para que o indivíduo amplie as ações vivenciadas de forma consciente. Compreende-se que a mediação de leitura na infância é o ato político e pedagógico de oferecer à criança a "ordem redentora" da arte, permitindo que ela construa sentidos sobre o mundo e desenvolva as competências lógicas necessárias para a sua autonomia plena. A educação, para ser verdadeiramente humanizadora, deve reconhecer que a criança é um ser que sente, imagina e

raciocina de forma integrada, e que a literatura é a chave que abre as portas para todas essas potencialidades.

Ao adentrar a sala de aula, a Literatura perpassa por diversas áreas do conhecimento e, ao lermos para uma criança, ela poderá fazer conexões entre o que é real, possível e o imaginário. O trabalho docente atrelado ao planejamento da aula facilita e promove a motivação, o interesse e a curiosidade das crianças.

As crianças apreciam não somente as histórias contadas, mas também as ilustrações dos livros; e, para não perderem o foco ou se distraírem com facilidade, é necessário que o livro possa contemplar os aspectos elencados como de referência à seleção de obras literárias que se pretende utilizar em sala de aula:

Ao observar um livro que pretende apresentar aos alunos, o professor deve refletir se os assuntos que ele aborda têm relação com o mundo da criança e com os interesses dela, facilitando suas descobertas e sua entrada no mundo social e cultural (Smole et al., 1999, p. 21).

Trazer para a sala de aula assuntos que despertem o interesse das crianças pode ser um ponto de partida; é necessário respeitar os conhecimentos prévios que elas possuem, permitindo que participem, interpretem e que reflitam sobre o tema já com certa autonomia, de modo que possam opinar criticamente sobre a história que está sendo apresentada. Crianças gostam de se sentir desafiadas, gostam de novas descobertas, pois são curiosas e espontâneas. Momentos de participação e de leitura podem promover ampliação da criatividade, construção da autonomia, da criticidade e da participação coletiva. Permitir que elas formulem perguntas é essencial para a construção do conhecimento.

1.2. Experiências com as ideias iniciais do pensamento matemático (escuta ativa e olhar atento)

Diariamente, as crianças renovam sua percepção sobre os objetos e o ambiente ao seu redor. Por meio de ações como puxar, pressionar, morder ou fazer rolar, eles se envolvem em brincadeiras essencialmente exploratórias. Nesse processo, a exploração ocorre de forma livre, permitindo que a imaginação e a experimentação fluam sem restrições. Através do movimento corporal, a criança investiga o que está próximo, distinguindo texturas, do rígido ao gelido, sons e formas, além de conhecer materiais como o plástico e a madeira pelo paladar. Seja mudando de posição no chão, balbuciando de entusiasmo ou se arrastando para superar obstáculos, a criança demonstra um interesse incessante pelas cores, luzes e pela ocupação do espaço.

A curiosidade infantil é potencializada quando há um ambiente seguro e provido de materiais não estruturados. Ao observar pela janela, manusear tecidos ou movimentar-se para alcançar um brinquedo, a criança começa a compreender diferentes perspectivas visuais e a coordenar seus movimentos motores. Essa busca constante por descobertas é fonte de alegria e precede qualquer outra necessidade, inclusive o sono. Nesse contexto, a missão de educadores e familiares é organizar espaços de aprendizagem que sejam estimulantes, repletos de materiais com significado e que proponham desafios. Como apontado por Smole Diniz & Cândido (2010a): “Enquanto brincam, muitas vezes as crianças não têm consciência do que estão aprendendo, do que foi exigido delas para realizar os desafios envolvidos na atividade” , (p. 17).

A contação de histórias e a leitura também representam caminhos valiosos para integrar a rotina escolar à linguagem matemática. Independentemente do suporte, seja um livro de banho, de tecido ou de papel, toda narrativa pode possuir uma estrutura lógico-matemática intrínseca, se essa tiver sido o desejo de autoria do escritor. Para crianças, o contato com a literatura promove o vínculo entre a língua materna, a realidade concreta e os fundamentos da matemática formal. Essas interações expandem o vocabulário específico da área e, conforme defendido por Smole et al. (2010b), a contação de histórias oferece às crianças a oportunidade de desenvolver competências para formular e resolver problemas.

A capacidade de encontrar soluções criativas para problemas do cotidiano evolui conforme o amadurecimento motor, cognitivo e social da criança. Esse progresso é veloz: semanalmente, novas táticas de resolução surgem à medida que o pensamento e a coordenação se refinam. O corpo é a principal ferramenta da criança pequena para solucionar impasses. Portanto, se o adulto cultivar uma percepção aguçada, tenho um olhar atento e uma escuta ativa, para identificar a matemática presente no dia a dia da Educação Infantil, poderá fomentar novas resoluções e propor desafios contínuos (Smole; Diniz; Cândido, 2010b).

Contudo, é fundamental que o docente não utilize a história apenas como um "disfarce" para o trabalho com as ideias da matemática, distorcendo o enredo em favor de uma didática forçada. Ao inserir a literatura infantil como ferramenta de exploração de alguns conceitos matemáticos, o foco primordial deve permanecer no letramento literário e no prazer pela leitura; caso contrário, corre-se o risco de anular a ludicidade e o encantamento que as histórias exercem sobre as crianças.

Vale observar, porém, que não pretendemos subjugar o uso da literatura infantil na escola à exploração matemática. É fundamental que não esqueçamos o valor primeiro da literatura infantil, ou seja, despertar o prazer de ler. (Smole et al., 2007, p. 12).

É fundamental levar em conta as dimensões do tempo e o contexto histórico nas práticas pedagógicas. Nesse âmbito, os educadores têm a responsabilidade de estruturar e mediar

experiências que desafiem as crianças. Essas ações visam alavancar o desenvolvimento infantil, ampliando suas referências culturais e sociais (Corsino, 2007). Tal processo exige a oferta de ambientes e materiais adequados, que incentivem a exploração e a expressão através de diversas linguagens, sendo a matemática apenas uma dessas. Na escola, as crianças podem se sentir atraídas por uma narrativa bem contada. A literatura acessa lugares ilimitados, podemos estar indo em direção a lua, ou numa missão ao centro da terra ou nadar com criaturas mágicas e isso pode ser explorado.

Integrar literatura nas aulas de matemática - no caso do ensino fundamental anos iniciais - representa uma substancial mudança no ensino tradicional da matemática pois, em atividades deste tipo, os alunos não aprendem primeiro a matemática para depois aplicar na história, mas exploram a matemática e a história ao mesmo tempo (Smole et al., 2007, p.02).

Da mesma forma que não se estabelece um tempo específico para marcos motores, como engatinhar e caminhar, o conhecimento matemático na Educação Infantil não deve ser destinado a momentos isolados. A instituição de ensino, especialmente na educação infantil, deve ser compreendida como um território de afetividade e cuidado, onde o aprendizado se constrói no cotidiano, no banho, nas conversas, no choro, nas brincadeiras, na música. A proposta pedagógica deve valorizar a autonomia das crianças e assegurar seu direito ao brincar e à construção cultural. É indispensável que as demandas por diversão e conhecimento sejam atendidas por meio de um planejamento sensível, conduzido por profissionais capazes de interpretar a realidade e o universo infantil (Kramer, 2007).

De acordo com Corsino (2007, p. 60), o papel do professor consiste em:

"Encorajar as crianças a identificar semelhanças e diferenças entre diferentes elementos, classificando, ordenando e separando; a fazer correspondências e agrupamentos; a comparar conjuntos; a perceber números e quantidades de objetos quando esses forem significativos para elas, operando com quantidades e registrando as situações-problema (inicialmente de forma espontânea e, posteriormente, usando a linguagem matemática)."

Portanto, é necessário criar contextos de aprendizagem que tornem evidentes o uso social dos números e o desenvolvimento do senso numérico (Lorenzato, 2006). Isso abrange a exploração de noções de grandeza (como diferenciar o grande do pequeno) e a introdução ao pensamento probabilístico através de questionamentos lúdicos, como a viabilidade de colocar um animal de grande porte dentro de uma pequena sacola. O professor, agindo como um mediador do saber, deve entender que a evolução do raciocínio matemático infantil nasce das interações práticas no dia a dia, seja com a família ou em brincadeiras espontâneas.

Dialogando com o pensamento de Lorenzato (2006), Tancredi (2012) aponta que, na Educação Infantil, a criança brinca e aprende, e, nesse cenário, o professor é importante pois organiza e desenvolve o processo educativo, para que as crianças se apropriem dos conhecimentos matemáticos, assim como dos outros conhecimentos. A criança deve estar cercada de oportunidades para poder “pensar, compartilhar ideias, tirar conclusões, o que pode favorecer o desenvolvimento de sua competência lógico-matemática na e para a sociedade” (TANCREDI, 2012, p. 296).

Diferente do Ensino Fundamental Anos Iniciais, onde a matemática se torna sistematizada, abstrata e disciplinar, com maior rigor, uso de algoritmos e avaliação contínua; ao contrário na Educação Infantil, o saber matemático deve estar presente de forma lúdica, concreta e integrada, focada em experiências, jogos e no cotidiano (espaços, formas, contagem), fluindo por todos os espaços e tempos da rotina escolar.

1.3. Literatura, o pensamento matemático e o brincar

"O trabalho com a linguagem matemática na Educação Infantil pressupõe reconhecer que os bebês e as crianças bem pequenos habitam um mundo carregado de significados lógicos, espaciais e numéricos. Educar matematicamente, nesta etapa, é garantir que esses sujeitos possam explorar tais noções através da ludicidade e da diversidade de linguagens, como a literatura, integrando o sentir e o pensar." (CIRÍACO; AZEVEDO, 2024).

O pensamento matemático como território de experiência e linguagem, surge como uma ruptura da matemática escolarizante. Os autores aprofundam suas críticas dizendo que não se "ensina" matemática, mas sim se promove o "cuidado e a educação matemática". Para os autores, a expectativa de aprendizagem deve estar centrada na ideia de que "as crianças pequenas e os bebês são produtores de cultura" (CIRÍACO; AZEVEDO, 2024, p. 28).

Portanto, as reflexões das ideias iniciais da matemática, na BNCC da etapa da educação infantil, vivenciadas em seus dois grandes eixos, interações e brincadeiras, são expressas nos objetivos de aprendizagem dos campos de experiências que articulam os diferentes saberes e vivências da infância. Há discussões que indicam que o campo de experiência "Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações", apresenta objetivos de aprendizagem mais ligados aos conceitos matemáticos, o que nessa etapa deve ser entendido como uma ferramenta para a criança ler, interpretar e agir sobre o seu entorno. A gênese do pensamento lógico, é um ponto de aprofundamento essencial, no desenvolvimento do pensamento matemático, segundo Ciríaco e Azevedo (2024): é a distinção entre o "fazer contas" e o desenvolvimento dos processos mentais básicos. Para os autores, antes de qualquer simbolização numérica, a criança precisa vivenciar

certas experiências como: (a) **comparação**: que é o ato de estabelecer relações de igualdade ou diferença (maior/menor, mais/menos); (b) **classificação**: que é a capacidade de agrupar elementos por atributos comuns (cor, forma, função); (c) **seriação**: que é a organização de elementos seguindo uma ordem (do menor para o maior, por exemplo); e (d) **correspondência biunívoca**: que é a relação um a um (um prato para cada criança). Essas ações, que a BNCC classifica como objetivos de aprendizagem, são descritas por Ciríaco e Azevedo (2024, p. 36) como o "alicerce do conhecimento lógico-matemático". Sem essas vivências sensoriais e motoras, a matemática torna-se abstrata e sem “muito” sentido para a criança. Outro ponto a se considerar é a noção de **espaço** e o **corpo** como **referência** “imerso nesse”.

Os autores destacam que a matemática na infância é corpórea e a BNCC espera que as crianças "identifiquem relações espaciais (dentro/fora, em cima/embaixo)", na maioria das vezes inicialmente tomando o seu corpo como referencial. Ciríaco e Azevedo (2024), afirmam que a percepção do espaço e das formas geométricas nasce da exploração do próprio corpo no ambiente.

Dessa forma, o momento da mediação da leitura do livro literário torna-se uma oportunidade para explorar a duração em tempo cronológico das ações da história, por exemplo, ou o peso imaginário das coisas... ou ainda as proporções entre os elementos. Durante a conversa, o professor traz questões que fazem os pequenos pensarem sobre o que é mais pesado, o que demora mais para acontecer ou como as quantidades se dividem ao longo do enredo. Isso garante que, apesar da forma espontânea e da manutenção do interesse no prazer de ler, algumas ideias matemáticas podem ser conversadas. Assim, as crianças se envolvem profundamente com a narrativa enquanto descobrem conceitos matemáticos sem nem perceberem que estão construindo seus conhecimentos e sistematizando suas ideias espontâneas.

A construção de conceitos e procedimentos em matemática está relacionada a atividade mental de quem aprende, consideramos que compreender as formas de representação que os alunos usam nas aulas de matemática, em particular as representações gráficas externas, nos permite perceber que significados eles atribuem aos conceitos que aprendem e como realizam as atividades matemáticas nas quais são envolvidos (Smole; Muniz, 2013, p. 51).

É dever da escola fazer com que as crianças possam ir além de atribuir os números apenas como quantidade, mas sim, como um fenômeno social. No que tange às expectativas sobre "quantidades", o aprofundamento exige entender o número em suas múltiplas facetas: contagem, medida, ordem e código. Ciríaco e Azevedo (2024, p. 40) sugerem que a "noção numérica" deve ser trabalhada de forma lúdica, para que a criança perceba que o número serve para organizar a vida social, o dia no calendário, a sua idade, o número do seu calçado.

A BNCC da etapa da Educação Infantil corrobora com isso ao propor que a criança "relacione números às suas respectivas quantidades". Mas os autores alertam que essa relação não deve ser mecânica, mas sim fruto de uma necessidade real surgida na brincadeira ou na contação de histórias. O incentivo ao desenvolvimento do pensamento matemático a partir de uma intervenção planejada, com a plena convicção de que não se trata de uma "aula de matemática", por isso, segundo os autores Ciríaco e Azevedo (2024), o professor deve ser um "provocador de hipóteses".

Seguindo a ideia do professor como um provocador de hipóteses, nos currículos estaduais e municipais existem aportes de como os professores devem escolher as obras literárias, a fim de despertar a curiosidade infantil. Na BNCC (2017), referente às experiências de leitura na Educação Infantil, encontramos que:

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

Essa curiosidade, na Educação Infantil, pode ser despertada pelo brincar, que não é apenas uma atividade recreativa; é a linguagem da infância e um potente instrumento de construção do conhecimento. A articulação entre metodologia e materiais concretos, formam uma ferramenta, que onde segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017, p. 38) deve garantir os direitos de aprendizagem como conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, direitos que devem ser explorados por meio de práticas que integrem o brincar como eixo estruturante. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96, Art. 2º) também afirma o brincar como princípio pedagógico essencial ao desenvolvimento integral da criança.

Nesse cenário, o brincar assume o papel de mediador no processo de desenvolvimento do pensamento matemático. A vivência com jogos e materiais lúdicos permite que a criança estabeleça relações, formule hipóteses, compreenda quantidades e estruturas, e experimente ideias matemáticas em contextos reais e sensíveis. Entendemos assim que os documentos normativos da Educação Infantil apontam que essa etapa da educação deve promover o pleno desenvolvimento da criança, respeitando sua natureza e ritmo ao dizer que o trabalho com a Matemática na educação infantil visa auxiliar na formação de cidadãos autônomos, pensantes e capazes de resolver problemas, visto que as crianças já estão inseridas em um universo no qual os conhecimentos matemáticos fazem parte das situações do cotidiano, favorecem o trabalho com a Matemática. A

exploração e manipulação dos objetos e brinquedos possibilitam a descoberta das características e propriedades associativas, tais como: “empilhar, rolar, transvasar, encaixar”

Para Kishimoto (2010), o brinquedo, a brincadeira e os jogos são as melhores ferramentas para a criança interagir com o mundo, ajudando no desenvolvimento do raciocínio, do corpo e da convivência social. Já Vygotsky (1991) explica que, quando a criança brinca de faz de conta, ela exercita a mente e aprende a lidar com situações mais complexas antes mesmo de crescer. Além disso, seguindo a visão de Piaget (1975), mexer em objetos reais e materiais concretos é essencial para que os pequenos aprendam a organizar, separar e contar coisas, o que forma a base para que eles consigam pensar de forma lógica-matemática no futuro.

As crianças são naturalmente ativas, explorando o mundo à sua volta para conhecê-lo e fazem isso de forma lúdica através das diversas brincadeiras. Assim, o brincar é uma ação espontânea da infância que ocupa um espaço essencial. Como define Froebel que o brincar “é a representação auto ativa do interno, representação do interno da interna necessidade e impulso” (FROEBEL, 1896, p.54-55).

Ao dizer que o brincar é a fase mais significativa do desenvolvimento da criança, Froebel (1896, p.55), aproxima-se de Vygotsky (1988)

Brincar é a atividade mais pura, mais espiritual do homem neste estágio, e, ao mesmo tempo, típico da vida humana como um todo – a vida natural interna escondida no homem e em todas as coisas. Ele dá, assim, alegria, liberdade, contentamento interno e descanso externo, paz com o mundo. Ele assegura as fontes de tudo que é bom. Uma criança que brinca por toda parte, com determinação auto-ativa, perseverando até esquecer a fadiga física, poderá seguramente ser um homem determinado, capaz de auto-sacrifício para a promoção deste bem-estar de si e de outros. Não é a mais bela expressão da vida da criança neste tempo o brincar infantil? A criança que está absorvida em seu brincar? A criança que desfalece adormecida de tão absorvida? (...) brincar neste tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação.

O brincar faz parte do desenvolvimento infantil, e é nas brincadeiras que as crianças traduzem/expressam o que vivem e sentem. A brincadeira deve ser considerada como algo sério que é primordial para o desenvolvimento infantil. Ela é uma das formas da criança colocar para fora seus medos, seus problemas, as suas angústias que enfrenta e já enfrentou.

Brincar de forma livre e prazerosa permite que a criança seja conduzida a uma esfera imaginária, um mundo de faz de conta consciente, porém capaz de reproduzir as relações que observa em seu cotidiano, vivenciando simbolicamente diferentes papéis, exercitando sua capacidade de generalizar e abstrair. (MELO & VALLE, 2005, p. 45).

É através da brincadeira que a criança segue para novos espaços e construção da realidade. Segundo Debortoli (2008, p.82) o brincar é uma reconstrução da realidade e dos atores sociais que se encontram envolvidos naquela cultura. “É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (self)” (Winnicott, 1975, p.80). Brincar envolve uma atitude positiva diante da vida. Por meio do brincar, podemos realizar coisas, não simplesmente pensar ou desejar, pois brincar é atuar. O brincar é uma experiência que envolve o corpo, os objetos, um tempo e um espaço. É como a vida: tem início, meio e fim.

Segundo Velasco (1996, p. 78)

brincando a criança desenvolve suas capacidades físicas, verbais ou intelectuais. Quando a criança não brinca, ela deixa de estimular, e até mesmo de desenvolver as capacidades inatas podendo vir a ser um adulto inseguro, medroso e agressivo. Já quando brinca a vontade tem maiores possibilidades de se tornar um adulto equilibrado, consciente e afetuoso.

A brincadeira pode ser tanto coletiva quanto individual. Ela não precisa necessariamente de regras, podendo dar a criança mais liberdade, fazendo com que ela escolha se terá regras e quais serão, se quer modificar algo da original, podendo também inserir/envolver mais/novos membros. Piaget (1971, p. 67) diz que “quando brinca, a criança assimila o mundo à sua maneira, sem compromisso com a realidade, pois a sua interação com o objeto não depende da natureza do objeto, mas da função que a criança lhe atribui”. A partir do brincar a criança expande a sua imaginação, levando-a a criar fantasias imaginativas, podendo começar a compensar as pressões que sofre na realidade do cotidiano pela brincadeira, a criança acomoda conhecimentos que possibilitarão sua ação sobre o meio em que se encontra.

1.4. O papel do professor mediador

Segundo Lourenço e Dalvi (2019, p. 77), o professor ao promover a "apreciação estética" em sala de aula de obras literárias, permite que a criança "experiencie o mundo por meio da palavra". Esse foco transforma o texto literário em uma ponte para que o educando desenvolva consciência crítica sobre seu papel social, encontrando prazer na descoberta de que a arte literária fala sobre ele e sobre a realidade que o cerca.

Para que essa experiência estética seja autêntica, no entanto, o docente precisa abandonar a postura de único detentor do saber e adotar uma abertura genuína para o diálogo. Nesse contexto, Cecilia Bajour (2012, p. 11) enfatiza o "valor da escuta", sugerindo que o trabalho do professor

deve focar nas "entrelinhas" e nos silêncios das crianças durante a leitura. Ao ouvir e validar as interpretações das crianças, o educador garante que o prazer da leitura surja do reconhecimento de suas próprias vozes e ideias, em vez de se tornar uma atividade passiva baseada em explicações técnicas impositivas do adulto.

Essa valorização da subjetividade da criança permite ao professor transformar o ato de ler em uma atividade com relevância social e política, afastando o desinteresse. Assim, o docente deve evitar transformar a leitura em "tarefas desprovidas de significados", tratando-a como uma "prática cidadã" (JUNQUEIRA; FEBA, 2019, p. 1). O objetivo pedagógico torna-se formar um "edificador de sentidos", inserindo a criança em contextos de comunicação plurais onde o livro é um lugar de interação real, o que fomenta o engajamento prazeroso e dialógico com a obra.

Ao promover essa interação ativa, o educador ajuda a criança a delimitar um espaço pessoal e criativo de exploração que é vital para o gosto literário. Esse espaço é o que Graciela Montes, citada por Lima (2022, p. 14), chama de "fronteira indômita", um território poético onde a criança exerce sua liberdade de imaginar. O papel do professor, portanto, é proteger e incentivar a construção desse território subjetivo, permitindo que a criança transite entre mundos sem as pressões de utilitarismo ou de encontrar "respostas corretas", cultivando o deleite puro da descoberta pessoal.

Cultivar essa liberdade subjetiva permite, inclusive, que o professor utilize a literatura para atuar de forma profunda na identidade e na história de vida de cada criança. Como mediador, o docente pode apresentar a literatura como um meio para que a criança possa "sonhar e recriar a vida", conforme sugere o Guia de Mediação de Leitura (2012, p. 4). Ao mediar histórias que dialogam com as vivências das crianças, o professor oferece suporte para que eles ressignifiquem suas próprias trajetórias, encontrando na ficção o prazer de se ver representado e a força para fortalecer sua autoestima.

Entretanto, para que o impacto da leitura na vida das crianças seja duradouro e não apenas um evento isolado, o professor deve organizar experiências de forma planejada. Rildo Cosson (2023, p. 125) aponta que o estímulo ao prazer deve estar aliado ao "letramento literário", uma inserção sistemática na cultura escrita conduzida pela escola. O trabalho docente deve, então, capacitar a criança a manipular o repertório literário com autonomia, garantindo que o prazer de ler se transforme em uma competência sólida, permitindo que a criança navegue por diferentes obras com confiança e criticidade.

A eficácia de todas essas estratégias pedagógicas depende da identidade do próprio educador enquanto sujeito leitor. Pontes e Azevedo (2017, p. 1) ressaltam que a "literacia" deve ser a base da formação docente, pois o professor precisa ser um leitor literário proficiente para mediar com êxito. Somente um docente que vivencia o prazer da leitura em sua própria vida é capaz de inspirar esse mesmo desejo nas crianças, superando as defasagens formativas e atuando como um mediador entusiasmado que contagia as novas gerações com o gosto pelos livros.

CAPÍTULO II:

CICLO METODOLÓGICO

2.1. Pensando na pesquisa: a escolha do entrelace entre leitura literária e educação matemática

A presente pesquisa se ancora numa perspectiva denominada de abordagem qualitativa, pois busca compreender os fenômenos educativos a partir de experiências ordinárias no contexto escolar, a partir das vivências relacionais desenvolvidas durante as práticas de leitura e suas interações.

Segundo Minayo (2009, p.21-22):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A escolha de investigar o entrelace entre a mediação de leitura e a educação matemática justifica-se, metodologicamente, pela necessidade de observar o fenômeno educativo em sua "unidade de significados". Enquanto a literatura e a matemática são frequentemente tratadas como campos isolados, esta pesquisa opta por sua junção como objeto de estudo por compreender que as interações na Educação Infantil não podem ser quantificadas ou fragmentadas sem perda de sentido.

Nesse sentido, a escolha do tema para este ciclo metodológico afasta-se de uma análise puramente técnica de resultados de aprendizagem e foca na abordagem qualitativa. Justifica-se a escolha deste "entrelace" por ser ele o locus ideal para captar o que Minayo (2009) define como o nível de realidade que trabalha com crenças e valores. Assim, o tema foi selecionado para permitir que o pesquisador, através da observação sistemática e do diário de campo, pudesse registrar a "formulação orgânica de hipóteses" pelas crianças, algo que só é possível ao unir a narrativa literária ao raciocínio lógico em um contexto real de sala de aula.

2.2. Com quem pesquisar? Os participantes e o *lôcus* da pesquisa

Acerca dos sujeitos/participantes da pesquisa, segundo Minayo que:

"(...) considerar o sujeito de estudo [como] gente, em determinada condição social, pertencente a determinado grupo social ou classe com suas crenças, valores e significados. Implicaria também considerar que o objeto das ciências sociais é complexo, contraditório, inacabado, e em permanente transformação" (2014:22).

A pesquisa contou com a participação fundamental da Profa. Adriana, cuja trajetória profissional é central para a análise proposta. Com formação inicial em Pedagogia pela Universidade de Pernambuco, Pós-graduação, em Educação Inclusiva, desenvolveu e atua com vários trabalhos envolvendo alfabetização, com estratégias diferentes, para o trabalho com leitura, escrita e oralidade em várias turmas que já lecionou e leciona, obtendo reconhecimentos e prêmios pelos seus trabalhos desenvolvidos. A docente possui mais de 15 anos de experiência dedicada à Educação Infantil. Sua atuação como mediadora de leitura, nessa atividade foi marcada por um olhar atento e pela busca constante de estratégias que articulassem a ludicidade ao aprendizado. A professora possui cargo efetivo como professora em dois municípios: Recife e Camaragibe, atuando na educação infantil e no ensino fundamental anos iniciais.

O desenvolvimento da pesquisa foi realizado ao longo de dois meses (período de Março a Abril de 2026), totalizando sete encontros de observação sistemática, sendo cinco dias dedicados a leitura dos livros, e dois dias dedicados a curadoria dos livros e alinhamento do roteiro, com a professora Adriana e o pesquisador deste trabalho monográfico. A pesquisa foi feita com 15 crianças do G4.

Nestes encontros, foi possível registrar o desenvolvimento da mediadora e das crianças, bem como a forma como a professora estruturava os momentos de leitura, estabelecendo pontes entre a literatura e as noções matemáticas iniciais.

O campo de pesquisa foi uma Escola Municipal do Recife-PE que funciona em dois turnos (manhã e tarde) e atende a educação infantil e o ensino fundamental anos iniciais.

2.3. Para a pesquisa: ferramentas de investigação e construção dos dados

Para a construção dos dados da presente pesquisa, foram utilizadas as seguintes ferramentas metodológicas: a observação sistemática, o roteiro de observação e o diário de campo do observador.

A ferramenta da observação sistemática é um procedimento metodológico utilizado em pesquisas de caráter teórico-empírico, especialmente em estudos de campo, que se vale dos sentidos para captar aspectos da realidade. Para diversos autores, como Gil (2002), ela é considerada uma das formas mais adequadas de conhecer a realidade. Em seu sentido mais puro,

a observação concentra-se em comportamentos que ocorrem naturalmente, em seu próprio contexto. Segundo Beuren (2003), essa técnica consiste em ver, ouvir e examinar os fenômenos ou fatos de interesse. Assim, ela pode auxiliar o pesquisador na confirmação de dados, especialmente sobre indivíduos observados que, por vezes, não têm plena consciência dos fatores que influenciam seu comportamento. Portanto, conclui-se que a observação desempenha um papel relevante no processo de descoberta científica, exigindo do pesquisador um contato mais direto com o objeto de estudo.

Partindo desse pressuposto, a observação proporciona que os fatos sejam vistos de forma interconectada, abrindo margem para uma construção mais clara e objetiva. Portanto, a observação sistemática demanda um planejamento prévio, claro e objetivo, deixando previamente definido o que se quer observar e quais caminhos usar. No entanto, pode abrir perspectivas outras a depender do que a observação vier a revelar.

Dando continuidade aos procedimentos de construção dos dados, sobre a ideia da observação a partir de um planejamento, esta pesquisa fundamenta-se em Castell (2025) que oferece o suporte teórico-metodológico para a compreensão do olhar docente como ferramenta de investigação, a partir de um delineamento sistemático. A escolha por este referencial justifica-se pela necessidade de transformar a observação espontânea em um ato de intencionalidade pedagógica, sem que isso resulte em uma prática rígida ou meramente burocrática. Conforme esclarece a autora, "a observação sistemática não deve causar medo. [...] Trata-se, antes, de compreender o contexto em que se desenvolve a ação educativa, sempre com a finalidade profissional de favorecer o desenvolvimento global das crianças" (CASTELL, 2025, p. 33).

Para operacionalizar essa coleta, foi elaborado e utilizado um roteiro de mediação de leitura e observação, que para além de guiar as leituras, também contém as datas de realização de cada leitura, assim como os horários que foram realizadas, essas informações se encontram no Apêndice A. O roteiro funcionou como uma das ferramentas metodológicas desta investigação mais importantes, pois a sua utilização, permitiu delimitar o foco da observação para a intersecção entre a literatura infantil e a construção do pensamento matemático, garantindo o rigor necessário ao processo científico. De acordo com Castell (2025, p. 28), "como técnica, a observação é um instrumento próprio dentro do processo educativo [...], voltado para a coleta pontual de informações com fins didáticos ou avaliativos".

Dessa forma, o roteiro não atuou como um instrumento documental para controle, mas como um suporte para que o pesquisador pudesse registrar, de maneira organizada no diário de campo, as hipóteses levantadas pelas crianças, suas interações com as narrativas e a manifestação

de conceitos matemáticos durante as rodas de leitura. Essa abordagem metodológica permitiu que a observação se configurasse como um método não invasivo, respeitando o tempo da infância e a fluidez das atividades rotineiras da sala, ao mesmo tempo em que forneceu os dados empíricos fundamentais para a análise dos caminhos entrelaçados entre a leitura e a matemática.

Para realizar a observação enquanto ferramenta de pesquisa é importante que se tenha estabelecido o que se quer observar. A observação pode ser realizada em situação real ou a partir de filmagens/gravações de um determinado contexto.

Conforme argumenta Vianna (2007, p.11):

“Uma pesquisa observacional, para ser considerada como tendo significado científico, deve apoiar-se em fundamentos teóricos consistentes relacionados à natureza dos fatos ou comportamentos a serem observados. Sem a teoria e um corpo de conhecimentos bem estruturados, a pesquisa observacional certamente produzirá elementos esparsos e não conclusivos.”

O pesquisador deve ter clareza sobre quais dados pretende observar, evitando inferências e reduzindo a interferência de vieses pessoais durante a realização da pesquisa. Esse roteiro precisa definir o que será observado, especificando o espaço e/ou as relações entre os sujeitos envolvidos.

Além disso, deve incluir informações como a data da observação, o contexto ou os participantes observados, o tempo destinado à atividade e os procedimentos de registro dos dados, entre outros elementos relevantes para subsidiar a análise. As fotografias e filmagens também podem ser utilizadas como formas de registro, desde que previamente autorizados no termo de consentimento pelos participantes ou, no caso de menores de idade, seus responsáveis diretos, com anuência da unidade escolar. No caso das filmagens, é necessária a realização de uma transcrição posterior, na qual o pesquisador revisita as ações registradas e as descreve, destacando os aspectos pertinentes à investigação.

Conforme Vianna (2007, p. 43), esse tipo de observação

“... atenua a influência do viés do observador [...]”. Cabe ainda lembrar que o observador precisa desenvolver um método pessoal para fazer as suas anotações, para não ser traído pela sua memória e, além disso, deve fazer um registro de natureza narrativa de tudo que foi constatado no período de observação” (VIANNA, 2007, p. 59).

Assim, independente do procedimento de observação, se *in loco* ou mediante gravação, é importante ter um roteiro com os itens a serem observados bem delimitados, para que o pesquisador possa realizar a análise desse material como parte de sua proposta de pesquisa.

Para o registro das observações foi utilizado o Diário de Campo, onde segundo Oliveira (2014), a importância do diário como registro é inevitável, mesmo quando se trata de entrevistas gravadas, pois o diário registra sutilezas que apenas a transcrição da entrevista não daria conta, como a percepção de expressões de emoção. A atenção do(a) pesquisador(a) à própria experiência e ao movimento dos(as) participantes é entendida como uma fonte importante da pesquisa (Kastrup, 2012). Compreendendo a descrição dos processos observados e as impressões do(a) pesquisador(a), a escrita dos diários de campo pode envolver registros que permitam acompanhar o movimento da atenção do(a) pesquisador(a) em relação aos fenômenos estudados.

Para conhecer os diários de campo dessa pesquisa, acesse o Apêndice B, C, D, E e F.

2.4. Proposta da pesquisa: estruturando o que, como e para quê a análise serve?

A metodologia de análise adotada para esta pesquisa foi a Análise de Narrativa, que para Muylaert et al. (2014), ela visa explorar não apenas o que é relatado, mas também como é relatado. As características paralinguísticas (tom da voz, mudanças na entonação, pausas, expressões, entre outras) são de extrema importância para entender o que não foi dito em palavras e complementar a análise do pesquisador.

Segundo Rabelo (2011) “a análise de narrativas caracteriza-se tanto pela atenção cuidadosa à autoridade interpretativa do investigador, quanto pela relevância da voz do informante”. A afirmação de Rabelo (2011) sintetiza o equilíbrio ético e metodológico necessário nas pesquisas que utilizam relatos de narrativas, definindo a análise de narrativas como um processo essencialmente dialógico. Quando o autor menciona a "relevância da voz do informante", ele estabelece que a experiência vivida pelo sujeito, suas emoções, memórias e a forma como ele organiza sua própria história, deve ser tratada com centralidade e respeito.

Nesse sentido, o informante não é um objeto passivo de estudo, mas um sujeito que detém a verdade sobre sua própria subjetividade, cabendo ao pesquisador garantir que essa voz não seja silenciada ou distorcida durante o processo científico. Por outro lado, o autor destaca a "atenção cuidadosa à autoridade interpretativa do investigador", lembrando que o papel do acadêmico vai além da mera transcrição do que foi dito. O investigador possui um repertório teórico e técnico que lhe permite "ler nas entrelinhas", identificando padrões, contradições e significados sociológicos que podem não estar explícitos na fala do narrador.

Essa ‘certa autoridade’ do pesquisador deve ser usada com cuidado para não camuflar a história do outro, com axiomas fechados que ignoram a realidade vivida. Na verdade, o

conhecimento em uma pesquisa de narrativa surge do encontro entre dois lados: a verdade pessoal de quem viveu a história e a capacidade de análise de quem a estuda. O pesquisador funciona como um tradutor atento, que valoriza o relato pessoal, mas também cumpre o papel de dar uma explicação científica à experiência humana. Esse equilíbrio evita dois extremos: o erro de apenas repetir o que foi dito, sem analisar nada; e o autoritarismo de impor interpretações acadêmicas, que não fazem sentido para quem viveu a experiência.

CAPÍTULO III:

O QUE OS CONSTRUTOS REVELAM?

Este capítulo destina-se exclusivamente para à análise dos dados construídos através das observações sistemáticas realizadas nos momentos da mediação da leitura, pela professora da turma; assim como pelas anotações tomadas pelo pesquisador e descritas em seu diário de campo. Para iniciar, no primeiro tópico descrevemos quais os critérios usados para a seleção dos 5 (cinco) livros literários infantis que foram efetivamente usados na pesquisa.

3.1. A escolha dos livros literários infantis

Para Solé (1998, p. 44), “nossa atividade de leitura está dirigida pelos objetivos que pretendemos mediante ela”. A tarefa da leitura torna-se motivadora para o leitor ativo quando corresponde a um objetivo, já que seus interesses se interligam; assim, podemos ter o processo de motivação como um grande aliado, agindo como um facilitador do processo.

Para atingir nossos objetivos, partimos do contexto de algumas leituras pré-selecionadas que serviram de ferramentas pedagógicas para a nossa pesquisa. Foram selecionadas 5 (cinco) obras que permitem a exploração de ideias matemáticas para além do senso numérico, focando em ideias intuitivas infantis de comparação, ordenação e lógica.

A curadoria das obras literárias utilizadas como suporte para as mediações, foram encontradas na sala do grupo G4 (crianças com 4 e 5 anos), e foi realizada integralmente pelo pesquisador, pautando-se em uma seleção intencional e sistemática. Esse processo de escolha não se deu de forma aleatória, mas sim através de um olhar analítico sobre o acervo disponível na unidade escolar, buscando títulos que apresentassem potencial narrativo para o entrelace entre a literatura e o pensamento lógico-matemático. Assim, a responsabilidade pela composição do *corpus* literário coube ao pesquisador, que assegurou a convergência entre o conteúdo das obras e os objetivos pedagógicos e investigativos delineados neste estudo. Todos os livros passaram por três etapas de análise para a seleção:

(i) **Etapla 1 - adequação ao público-alvo:** aqui houve uma verificação da transposição didática das obras. Foram descartados livros com complexidade narrativa ou níveis de abstração típicos do ensino fundamental I, e aprovadas obras que priorizavam materiais que respeitassem o universo simbólico e as capacidades cognitivas do G4;

(ii) **Etapla 2 - mapeamento temático:** aqui houve a identificação de obras da literatura infantil que apresentassem conexões explícitas ou implícitas com idéias matemáticas (contagem, formas, grandezas, etc.). Obras sem qualquer aderência ao tema foram eliminadas;

(iii) **Etapa 3 - potencialidade de entrelaçamento:** aqui avaliamos a densidade estética e literária das obras. Foram eliminadas obras meramente "utilitaristas", aquelas onde identificamos que usavam a história apenas como “pretexto” para a aplicação de ideais da matemática, como por exemplo o ensino de números; selecionando-se apenas as que permitissem uma mediação orgânica entre o prazer da leitura e o pensamento matemático, cujo critério central foi a potencialidade das obras em entrelaçar a literatura infantil às ideias intuitivas matemáticas na infância.

Essa filtragem foi essencial para garantir que a literatura não fosse utilizada de maneira meramente utilitarista ou didatizada, mas como um campo de possibilidades onde conceitos como contagem, seriação, medidas e noções espaciais emergissem da própria fruição estética. Conforme defende Castell (2025, p. 28), a observação como técnica pressupõe instrumentos voltados para a construção pontual de informações; nesse sentido, a exclusão de títulos que não atendiam aos critérios de elegibilidade deste estudo assegurou que o roteiro fosse aplicado apenas sobre um corpus literário que oferecesse real densidade para o diálogo entre o ler e o contar. Assim, a curadoria final, constituiu-se como o alicerce para que o registro no diário de campo captasse a genuína construção do pensamento matemático infantil através da mediação leitora.

A seguir, apresentamos as obras literárias que não foram aprovadas em nenhuma ou em todas as etapas, segundo os critérios de eliminação e/ou aprovação citados acima, contendo sua justificativa de exclusão.

Quadro 1: Ficha técnica das obras não selecionadas

LIVRO	AUTOR	ANO	EDITORIA	ETAPAS CONTEMPLADAS
ME DIGA QUANTO? (COLEÇÃO MATEMÁTICA QUE SE CONTA)	ROSÂNGELA LIMA	2018	PREFÁCIO	
DOIS	IVAN E MARCELLO	2017	NOVA FRONTEIRA	ETAPA 1
OS TRÊS PORQUINHOS	JOSEPH JACOBS	2016	TODO LIVRO	ETAPA 1 ETAPA 2

BOM DIA, TODAS AS CORES!	RUTH ROCHA	2013	SALAMANDRA	ETAPA 1
CADÊ O DOCINHO QUE ESTAVA AQUI?	MARIA ÂNGELA RESENDE	2011	LIVRARIA SARAIVA	
NÚMEROS DE 0 A 9 PELOS CAMINHOS DE ROMILDA	FLÁVIA SANCHES	2015	CARAMELO	ETAPA 1 ETAPA 2
ERAM DEZ GIRINOS	DEBBIE TARBETT	2006	CIRANDA CULTURAL	ETAPA 1 ETAPA 2
E O DENTE AINDA DOÍA	ANA TERRA	2013	DCL	ETAPA 1 ETAPA 2

Fonte: Autor.

Livro Literário: "Me diga quanto?"

Seus conteúdos literários podem ser considerados mais adequados para anos iniciais do ensino fundamental, pois se focam em formalizar operações de adição, subtração e multiplicação de forma abstrata em vez de usar apenas a manipulação concreta e a ludicidade típicas para crianças menores.

Imagem 1: Livro ME DIGA QUANTO?



Livro Literário: "Dois"

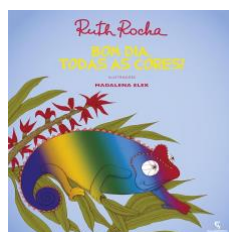
É uma obra dedicada a explorar a importância da parceria, do equilíbrio e do afeto nas relações. É um livro para a educação infantil, porém carente de conexões com ideias matemáticas.

Imagem 2: Livro DOIS**Livro Literário: “Os três porquinhos”**

A história é usada para ensinar crianças sobre a importância do trabalho duro, o porquinho que constrói com tijolos em contraste com a preguiça dos porquinhos que usam palha/madeira. Embora trabalhe noções de seriação, não necessariamente abre margem para o trabalho com ideias matemáticas para além disso, tendo opções melhores.

Imagem 3: Livro OS TRÊS PORQUINHOS**Livro Literário: “Bom dia, todas as cores!”**

O livro propõe-se a promover reflexões sobre autenticidade, auto aceitação e diversidade. A história foca no aprendizado de que é impossível agradar a todos e que ser fiel a si mesmo é o melhor caminho, estimulando a criatividade e a empatia infantil, além de desenvolver a criatividade e o reconhecimento de cores. O livro é mais voltado para o trabalho com artes, mesmo que haja a contagem das cores, se torna insuficiente de narrativas de ideias matemáticas, tendo livros melhores.

Imagem 4: Livro BOM DIA, TODAS AS CORES!

Livro Literário: “Cadê o docinho que estava aqui?”

A narrativa lúdica segue uma sequência lógica de acontecimentos, gato, mato, fogo, água, boi, envolvendo o leitor em uma aventura cumulativa e musical. O texto rimado e repetitivo, ideal para alfabetização, é muito focado para questões silábicas e de memorização.

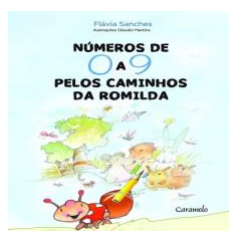
Imagem 5: Livro CADÊ O DOCINHO QUE ESTAVA AQUI?



Livro Literário: "Números 0 a 9 pelos caminhos da Romilda"

Ele auxilia no aprendizado do traçado correto dos números, desenvolvimento da coordenação motora fina e reconhecimento da sequência numérica de 0 a 9. Sendo uma ótima opção para trabalhos com a escrita dos números, que não  o objetivo deste trabalho.  um bom livro, porém existem opes com condições melhores para o que se propõe neste trabalho. Além do título sugestivo, que romperia com a exploração de outros elementos da leitura focando apenas na contagem dos números.

Imagem 6: Livro NÚMEROS 0 a 9 PELOS CAMINHOS DE ROMILDA

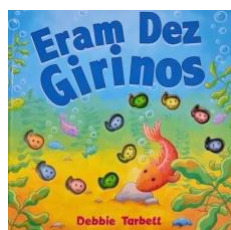


Livro Literário: "Eram dez girinos"

A história utiliza uma estrutura cumulativa onde dez girinos vão diminuindo à medida que se distraem ou saem de cena, ajudando as crianças a aprenderem a contar de 10 a 1. As ideias matemáticas são boas, como seriação inversa, que  a contagem regressiva, mas a premissa da leitura, seria apenas utilitarista, focando apenas na contagem dos números, desfocando assim, a

fruição estética da leitura. Ao estampar dados matemáticos já na capa, a obra anula qualquer possibilidade de levantamento de hipóteses, antecipando o conteúdo de forma pragmática. Essa característica compromete a fruição literária essencial ao projeto, uma vez que o livro prioriza a entrega direta de conceitos lógicos em detrimento da curiosidade e do questionamento infantil.

Imagem 7: Livro ERAM DEZ GIRINOS



Livro Literário: "E o dente ainda doía"

A obra permite trabalhar de forma lúdica temas como saúde bucal, contagem, sequência lógica e empatia. Embora abarque momentos de agrupamentos, noção de quantidade e sequência numérica, seus conteúdos são usados mais efetivamente, para trabalhar rimas, aliteraões e a estrutura silábica das palavras, temas voltados para a etapa do ensino fundamental I.

Imagem 8: Livro E O DENTE AINDA DOÍA



A seguir, apresentamos as obras aprovadas nas três etapas da seleção, os conceitos matemáticos abordados em cada obra, seu enredo, o que se esperou de possíveis reflexões pelas crianças e a justificativa de suas escolhas.

Quadro 2: Ficha técnica das obras selecionadas²

LIVRO	AUTOR	ANO	EDITORIA
QUEM VAI FICAR COM O PÊSSEGO?	YOON AH-HAE	2010	CALLIS
CAMILÃO O COMILÃO	ANA MARIA MACHADO	2011	SALAMANDRA
³ BELELEU E OS NÚMEROS	PATRÍCIO DUGNANI	2010	PAULINAS
O SANDUÍCHE DA MARICOTA	AVELINO GUEDES	2017	MODERNA
O GRANDE RABANETE	TATIANA BELINKY	2017	MODERNA

Fonte: Autor

Livro Literário Infantil 1: "Quem vai ficar com o pêssago?"

Imagem 9: Livro QUEM VAI FICAR COM O PÊSSEGO?



- Conceitos matemáticos: grandezas, medidas e seriação;
- Enredo: A História apresenta animais disputando um fruto com base em seus próprios atributos físicos (quem é o mais pesado? quem é o mais alto? quem tem a maior boca? etc.);

² Os links para o PDF dos arquivos dessas obras selecionadas encontram-se à disposição, para acesso, no Anexo B. ³ O livro infantil, Beleléu e os números, embora tenha "números" no seu título, se mostrou diferente dos livros acima, que sugerem características numéricas, em quase 100% de sua estrutura (capas, títulos e leituras), anulando o levantamento de hipóteses. Um fato observado na leitura de Beleléu e os números foi de não se perder a fruição estética na mediação, focando a curiosidade das crianças na narrativa de saber quem é o Beleléu, de onde veio e porque esconde os brinquedos. As ideias matemáticas ficaram em segundo plano, surgindo das hipóteses das crianças.

- Justificativa: esta obra foi fundamental pois permitiu o surgimento de noções de seriação e comparação. Ela justificou-se por oferecer situações reais onde as crianças precisavam estabelecer relações de igualdade ou diferença para resolver o conflito da narrativa.

O livro oferecia a oportunidade do trabalho com a seriação, decidindo quem tem o "direito" ao pêssego com base nessas medidas. Porém, a professora não ofereceu em si essa aprendizagem de forma sistemática, mas deixou as crianças livres, para explorarem e, a partir dos diálogos espontâneos durante os momentos de leitura, observou-se que as crianças tinham a necessidade de validarem suas falas com o corpo. Usando o corpo como referência, e surgindo essa necessidade de validação, foi que a professora aprofundou essas ideias matemáticas.

Vejamos abaixo alguns diálogos, durante os momentos da leitura:

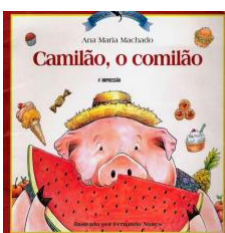
- "Tia, eu sou maior que Aylla!", exclamou Wanderson, levantando-se para comparar sua altura com a do colega, repetindo o gesto da girafa do livro.
- "O tio Filype é gigante, ele é mais grande que todo mundo", disse Maya, indo ao lado do professor que estava sentado.
- "Não sou do seu tamanho, Maya; eu estou sentado, mas sou maior que você", disse o pesquisador Filype, se pondo de pé no mesmo instante.
- "E eu, tia? Eu sou mais pesado que a senhora!", brincou Adryan, dizendo que é mais gordo que a professora.

Bastou apenas um deles falar que desencadeou uma fala conjunta e uma inquietação corporal: todos se levantaram para comparar seus tamanhos e pesos. Essas interações não foram intencionalmente dirigidas nem pela professora, nem pelo pesquisador. De outro modo, elas surgiram da necessidade humana que as crianças, nesse momento, apresentaram em suas narrativas, para organizar a experiência e interpretar o real através da linguagem, que nesse caso, é a linguagem matemática. A profa. Adriana, sem interromper o fluxo das hipóteses e do momento de exploração corporal, apenas validava as falas e permitia a movimentação deles na sala:

- "Vejam só, o Adryan está fazendo como os animais do livro, tentando ver quem é o mais pesado e como a Maya, tentando ver quem é o maior", disse Adriana.
- "É eu ou ele o mais pesado"? referindo-se ao (Rinoceronte), disse a Profa. Adriana.
- "E o tio Filype, realmente é maior que a Girafa"? completou a Profa. Adriana. Todos riram.

Livro Literário Infantil 2: "Camilão, o comilão"

Imagem 10: Livro CAMILÃO, O COMILÃO



- Conceitos matemáticos: estruturas aditivas, contagem e quantidades;
- Enredo: à medida que o personagem Camilo ganhava alimentos de seus amigos pelo seu pedido, acontecia o acréscimo de mais uma quantidade do item, o que culminou em uma adição progressiva (1 maçã + 2 melancias...);
- Justificativa: a justificativa para esta obra reside na sua estrutura de contagem de diferentes coleções preservando a ordem crescente. Ela permitiu que o número fosse percebido não como uma relação abstrata, mas como uma ferramenta de construção de relação sobre o mundo real, o que implica na narrativa uma organização social e a contagem de coleções.

Supõe-se que as crianças estavam relacionando os números às suas respectivas quantidades. À medida que Camilão encontrava seus amigos e ganhava novos alimentos, a estrutura de construção da narrativa aumentava progressivamente a quantidade dos itens na história, passando a exigir das crianças um raciocínio lógico-matemático de adição e contagem. A profa. Adriana lia com entonação (um dos atributos importantes da fluência leitora) permitindo que as crianças antecipassem os próximos números na contagem e mostrando as ilustrações do livro, para que pudessem confrontar com a quantidade por eles falada.

- "O cachorro deu para ele... três melancias!", lia a Profa. Adriana.

- "Tia, três é assim oh!", comentou Sofia, mostrando nos dedos a quantidade".
- "Onde tem o número três, aqui na sala?", perguntou a Profa. Adriana.
- "Óia, óia o 3 ali tia", indo Aylla no quadro de números. Apesar de não ter identificado o símbolo numérico correto para o 3, Aylla encontrou na sala a referência concreta para a localização da escrita dos símbolos numéricos.

As interações surgiam de forma natural. Quando o porquinho ganhava as espigas de milho e as bananas, as crianças começavam, espontaneamente, a usar os dedos para contar.

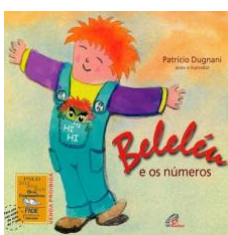
- "Olha, tia, agora ele tem quatro bananas... já encheu a cesta!", observou José.

A Profa. Adriana, mantendo sua ação de mediadora, buscava sempre não induzir conceitos prontos, apenas devolvendo a curiosidade para as crianças:

- "Será que a cesta do Camilão é mágica, José? Como cabe tanta coisa?".

Livro Literário Infantil 3: "Beleléu e os Números"

Imagem 11: Livro BELELÉU E OS NÚMEROS



- Conceitos matemáticos: reconhecimento numérico e correspondência biunívoca;
- Enredo: o livro trata do desaparecimento de objetos que são associados a números pela equivalência a quantidade;
- Justificativa: a obra justifica-se ao transformar a busca por objetos escondidos em uma experiência de raciocínio lógico-matemático, onde as crianças veem o número como inicialmente um "código" e depois como uma "quantidade" presente no desenrolar da história.

Foi estimado que as crianças fossem estabelecendo a relação um a um, entre o número citado e o item encontrado. Durante a mediação, a professora pedia para que quando ela falasse a quantidade de objetos achados pelos pais do Gabriel, eles escrevessem no quadro o número que eles identificavam. Observemos o diálogo abaixo;

- “Achou-se dois bonecos no chão”, disse a Profa. Adriana, que logo pediu para que uma das crianças fosse escrever no quadro ou exemplificar com os dedos das mãos.
- “Dois é assim, tia”, indo José ao quadro, escrevendo o número 2, de forma espelhada.
- “Agora, achou seis pincéis”, continuou a Profa. Adriana.
- “Tia, tem 6 crianças”, disse Maya; (Isso porque no começo da aula nesse dia ela foi a escolhida para fazer a contagem das crianças que vieram à escola). E, resgatando isso, aplicou na hora que realizou a conexão com esse momento.

Era observável que muitas crianças tinham dificuldades em relacionar quantidades de objetos aos seus respectivos números, sem que alguém ajudasse a contar em alta voz, quantos daqueles mesmos objetos tinham. Porém, elas tentavam. Um outro fato observável é que sempre recorriam ao cartaz de números que estava afixado na sala desde sempre; ou a contagem nos dedos, aspectos concretos para representar a relação abstrata. Isso, após as leituras, fomentaram momentos lúdicos de aprendizagem, que veremos na parte 3.2 deste capítulo.

Livro Literário Infantil 4: "O Sanduíche da Maricota"

Imagem 12: Livro O SANDUÍCHE DA MARICOTA



- Conceitos matemáticos: classificação, inclusão e ordem;

- Enredo: Diferentes animais sugerem ingredientes para o sanduíche;
- Justificativa: esta obra justifica-se pela mobilização do processo de classificação.

A narrativa permitiu que as crianças agrupassem elementos em atributos comuns, como por exemplo, as preferências alimentares de cada animal, transformando a leitura em um ato de investigação e organização de dados. Conforme a leitura avançava e os animais chegavam para dar palpites, acrescentando ingredientes inusitados, as crianças começaram a manifestar o pensamento lógico. Quando o Bode sugeriu o ‘capim’ e o Gato sugeriu a ‘sardinha’, o grupo reagiu prontamente.

- "Tia, galinha não come sardinha! Isso é comida de gato!", disse Sofia, realizando uma classificação por espécie.
- "E o capim, tia? O capim é comida de vaca", observou José.

A Profa. Adriana utilizava pausas estratégicas, conforme previsto no roteiro de observação, para que as crianças pudessem levantar hipóteses. Ela não corrigia ou dizia o que era certo, mas perguntava:

- "Se a Maricota colocar o capim, a sardinha e o osso, o sanduíche vai ficar mais pesado ou mais leve? Vai ter mais ou menos coisas?"
- "Tia, esse sanduíche tá muito grande, quem come capim vai dá dor de barriga", disse Adryan, relacionando a grandeza do objeto e outras questões.

Livro Literário Infantil 5: "O Grande Rabanete"

Imagem 13: Livro O GRANDE RABANETE



- Conceitos matemáticos: grandezas, estruturas aditivas e sequenciação;

- Enredo: a narrativa de "puxa-puxa" envolve a entrada sucessiva de personagens para somar forças;
- Justificativa: a justificativa desta obra apoiou-se na noção de conjunto e sequência lógica. Por ser uma história cumulativa, ela parece comunicar às crianças um modelo de causa e efeito, onde a soma de forças é necessária para atingir um objetivo, materializando o pensamento matemático através da cooperação e do lúdico.

A hipótese era de que as crianças tivessem a ideia de que a união de quantidades menores gera um resultado maior, ao observar que quantos mais personagens surgissem, maior seria a força para tirar o rabanete da terra.

- "Tia, o rabanete vai sair, tem muita gente! O vovô, a vovó e a menina", contou Sofia, realizando a contagem um-a-um de forma espontânea.
- "O rabanete ainda não saiu, tia! Ele é muito gordo!", observou José.
- "Tia, meu cachorro é mais forte que o Totó, ele é bem grandão", afirmou Adryan, dizendo ter um cachorro mais forte que o Totó (o cachorro, personagem da História), pela prerrogativa de ser maior.

As interações surgiam sem direcionamento por parte da Profa. Adriana. Quando o rato finalmente apareceu, o grupo riu.

- "O rato é pequenininho, tia. Ele é fraquinho", afirmou Adryan, acessando a noção de proporcionalidade e comparação.

A Profa. Adriana, como mediadora, devolveu a afirmativa de Adryan:

- "O rato é pequeno, mas ele veio ajudar, e depois que ele ajudou, o grande rabanete saiu do chão".

Percebeu-se que em todas as obras lidas, as crianças traziam reflexões coerentes com o esperado, e para além disso, estabeleciam diálogos concernentes às suas vivências, como espaço

de múltiplas aprendizagens. Foram de uma riqueza enorme os momentos de mediação de leitura de livros literários promovida com esses materiais.

3.2. Os momentos da mediação literária: professora, crianças e pesquisador

Os livros foram lidos, na ordem em que estão dispostos logo a seguir, do primeiro ao quinto. Para consultar às datas das leituras, deve-se ir ao Apêndice – B.

3.2.1. Momentos que antecederam os encontros de mediação de leituras: o “antes”

Antes do início da mediação das leituras, a professora propunha ações que permitissem as crianças se situar diante do texto. Essa etapa observada foi essencial para a construção dos dados, pois a leitura não ocorreu de forma solta, mas sempre orientada por intenções.

Além disso, o ponto de partida de todas as leituras não eram diretamente os textos literários infantis. A Profa. Adriana sempre dialogava primordialmente pelos elementos não-verbais dos livros, como as ilustrações, por exemplo, e isso possibilitou que as crianças assumissem um papel ativo, ao mobilizarem seus conhecimentos prévios para compreender o propósito da leitura, o que favoreceu suas inserções no processo (SILVA, 2021).

Nesse sentido, a professora, com uma voz mais impostada, para chamar a atenção das crianças, iniciava o momento de mediação manuseando a capa, mostrando as ilustrações nas diversas páginas, as cores, os detalhes, e fazia a pergunta: “O que vocês acham que eu vou contar?”. Imediatamente às crianças faziam falas, a partir daquilo que levantaram de hipóteses, com os elementos não-verbais apresentados e o título do livro. Segundo Bamberger (1995, p. 24) “contar histórias em voz alta utilizando livros com gravuras é muito importante para a motivação da criança e o desenvolvimento de seu vocabulário”. Partindo do pressuposto de Bamberger, dessa forma, trabalhar com ilustrações é importante para os leitores iniciantes, pois estimula o interesse da criança, ajudando a compreender o texto por meio do contato com a linguagem não-verbal.

A profa. Adriana, conhecedora do que se defende em um trabalho de mediação de leitura, que o letramento literário e o prazer nas leituras devem ser os focos primordiais para não anular o encantamento das histórias, reunia as crianças da turma do G4 hora em uma roda hora em um “pano encantado”, como estratégia para uma comunicação horizontal. Isso permitia a conexão

total entre audição, fala e escuta, fomentando um sentimento de equidade perante todos na roda: nenhum mais a frente, nem mais atrás, nem tapando a visão do outro. Tal estratégia foi realizada em todas as leituras. Pedia que se sentassem na roda, ou num tecido, denominado de “³pano encantado”, entregava os livros para uma exploração sensorial, permitindo que a curiosidade infantil fluísse livremente.

Vejamos alguns momentos de interações iniciais, a partir das cinco leituras propostas, com trechos das falas dos envolvidos:

Livro Literário Infantil 1: "Quem vai ficar com o pêssego?"

- "Olhem só, crianças, quem será que está espiando por trás desse pêssego tão grande? O que será que esses animais estão fazendo?", disse a Profa. Adriana mostrando a capa do livro.

O pequeno José, com os olhos brilhando, logo interagiu:

- "Tia, o pêssego é grande! Eu não aguento comer, é muito grande!"

Essa fala inicial demonstra como a literatura permite à criança ler o mundo e projetar hipóteses de grandeza antes mesmo de qualquer formalização conteudista. A Professora, agindo como mediadora e mantendo uma escuta ativa, apenas sorriu e abriu o livro, deixando que o texto conduzisse o grupo.

Livro Literário Infantil 2: "O Sanduíche da Maricota"

- "Vejam só a cara da Dona Maricota aqui na capa. Ela está sentindo alguma coisa?", disse a Profa. Adriana.

Maya, aproximando-se da imagem, comentou:

- "Tia, ela tá feliz, porque Galinha gosta de milho, na casa do meu avô tem um monte de Galinhas".

³ "O Pano Encantado" é uma ferramenta pedagógica lúdica na educação infantil que utiliza um pedaço de tecido para estimular a criatividade, imaginação e expressão artística. O pano se transforma em objetos como barcos, capas ou cabanas, promovendo desenvolvimento motor, cognitivo e interação social.

Profa. Adriana, agindo como mediadora, acolheu a fala:

- "E será que milho no sanduíche fica gostoso?"; "Do que vocês gostam dentro do sanduíche de vocês?".

Essa interação inicial abriu espaço para que os aspectos do cotidiano das crianças inundassem a sala, criando um ambiente de escuta ativa, onde elas falavam seus gostos favoritos.

Livro Literário Infantil 3: "O Grande Rabanete"

- "O que será que está escondido debaixo da terra que é tão grande assim?", disse a Profa. Adriana.

Maya, aproximando-se da imagem, disse:

- "Tia, é desse tamanho aqui, oh", exemplificando abrindo os braços. "O vovô tá puxando com muita força, olha a cara dele!".

Profa. Adriana, mantendo a escuta ativa, aproveitou o comentário para introduzir a ideia de intensidade e grandeza:

- "É verdade, Maya. O vovô é forte, mas o rabanete parece ser 'mais' forte que ele. O que será que ele vai precisar fazer?".

Livro Literário Infantil 4: "Beleléu e os Números"

- "Crianças, o Beleléu me disse que entrou na nossa sala ontem e fez uma bagunça! Ele adora esconder as coisas. Olhem só para ele, vocês acham que ele é um monstrinho que arruma a cama quando acorda ou ele deixa bagunçado?" perguntou a Profa. Adriana.

- “Vocês arrumam os seus brinquedos em casa” disse a Profa. Adriana, fazendo conexão com suas vidas fora da escola.

João logo disse:

- “Eu não tenho brinquedos, tia, vou ganhar um Homem-Aranha no meu aniversário, meu pai vai comprar”.

Disse José:

- “Esse Beleléu é doido, ele esconde os brinquedos das crianças”.

Livro Literário Infantil 5: "Camilão, o Comilão"

- "Olhem esse porquinho, crianças! Ele parece estar com muita fome ou muito feliz? e essa cesta serve pra que?", perguntou a Profa. Adriana, deslizando o dedo pela ilustração de Camilo e sua cesta vazia e após isso, passando o livro, para uma primeira impressão.

José, sempre atento aos detalhes, logo interagiu:

- "Tia, a cesta dele é igual a cesta que tem em casa, minha mãe compra banana e maçã e coloca lá".

Maya, disse:

- “Ele é a chapeuzinho vermelho”.

Maya faz uma comparação com elementos de outras Histórias que ela já conhecia, porém, como viu pela capa um elemento que fez a união das duas narrativas - “a cesta” - pensou ser o mesmo enredo.

Apenas mostrando itens não-verbais, obtemos uma riqueza de diálogos, surgindo também até aspectos do cotidiano das crianças e da lógica matemática. À medida em que elas se reconhecem nas leituras e encontram significados concretos do dia a dia, isso faz a diferença em suas leituras de mundo. Tais diálogos evidenciam a potência de estratégias pedagógicas que

estabelecem um ambiente de segurança cognitiva e psicológica, permitindo que as crianças expressem suas percepções sem interrupções e, fundamentalmente, garantindo que sejam genuinamente escutadas.

3.2.2. Momentos que aconteceram no momento do desenvolvimento dos encontros de mediação de leituras: o “durante”

Durante a leitura, a atuação da professora Adriana se voltou para fazer com que as crianças revisitassem suas hipóteses iniciais, incentivando as crianças a pensarem mais sobre o livro lido, levantar novas hipóteses, fazer inferências e monitorar o próprio entendimento. Segundo Silva (2021, p.44), essas estratégias usadas durante o texto, permitem que o leitor “estabeleça inferências, reveja e comprove sua compreensão enquanto lê e tome decisões apropriadas diante de falhas”.

Essa perspectiva reforça a ideia de que ler é um processo ativo. Como destaca Solé, compreender um texto implica um trabalho constante de construção de sentido, no qual o leitor precisa se questionar, prever e ajustar sua leitura conforme necessário (SOLÉ, 1998, apud SILVA, 2021). Em alguns diálogos, confirma-se o uso de estratégias metacognitivas, como a inferência e a seleção, fomentadas pela professora, com perguntas chaves, para que as crianças se mobilizassem a acompanhar a dinâmica das leituras.

Vejamos abaixo esses momentos, durante as sessões de mediação de leituras:

Livro Literário Infantil 1: "Quem vai ficar com o pêssego?"

- "O pêssego vai ficar com a lagarta, ela ganhou”, disse a Profa. Adriana.

José afirmou:

- "Tia, tá pequeno agora, aquele lá dava pra todo mundo comer", indo pegar o livro da mão da Profa. Adriana, para comparar o tamanho dos pêssegos, o da capa e o que estava dentro do livro.

Esse diálogo mostra-nos que José, ao observar os novos elementos dentro da História, como perceber que o mesmo pêssego aparenta ter tamanhos diferentes nas ilustrações, em sua fala subentende-se que se constrói uma nova percepção da narrativa do elemento “pêssego”,

como se quisesse dizer que sua opinião mudou, e que o “novo pêssego” apresentado dentro da História não daria mais para alimentar todos os animais - opinião diferente de quando apenas viu o pêssego ilustrado na capa.

Livro Literário Infantil 2: "O Sanduíche da Maricota"

- "O gato deu um peixe para colocar no sanduíche da dona Maricota, e agora?", perguntou a Profa. Adriana.

Adryan, comentou:

- "Tia, ela tá com raiva”.

José, disse:

- “Não, menino, ela tá triste”.

A Profa. Adriana devolveu as hipóteses e disse:

- "E porque ela não está mais feliz, como vocês disseram no começo?"

José disse:

- “Porque Galinha não come peixe!”.

A partir da inserção de novos elementos ao enredo central, juntamente com o entendimento que o sanduíche era de fato da Maricota, às crianças iam percebendo que a Galinha não estava mais contente com o que ia dentro dos pães. Esse ato de mudança de significado não ocorreu de forma aleatória, mas veio a partir das observações dos elementos que iam adentrando e mudando o humor da protagonista da História. E, tudo isso, sem que a professora direcionasse questionamentos óbvios, como por exemplo, “olhem a cara da Galinha, ela está triste ou com raiva”?

Livro Literário Infantil 3: "O Grande Rabanete"

- "Esse rabanete é grande mesmo?" - disse a Profa. Adriana com um rabanete de verdade nas mãos.

Adryan, disse:

- "Esse aqui é pequeno, eu pego ele sozinho, tia".

A Profa. Adriana, disse:

- "E porque esse é pequeno e o da História é grande?".

José, disse:

- "Esse é de verdade", disse com o rabanete na mão e apontando para o rabanete do livro.

Observemos aqui a importância de levar materiais concretos para a sala de aula. As crianças ao relacionarem o rabanete de "verdade" - trazido pela Profa. Adriana, com o rabanete da História, que provavelmente, acharam que era de "mentira", estão no início da construção do seu senso de realidade, sua forma de ver e compreender o mundo que ainda é muito diferente dos adultos, numa fase de desenvolvimento cognitivo que ainda não se constituiu nas Operações Concretas propriamente dita. Isto não significa, de forma nenhuma, que os contos de fadas e outras histórias imaginárias estimulam a mentira na fase do desenvolvimento infantil, até mesmo porque faz parte desse momento a não distinção entre fantasia e realidade pelas crianças, incluindo também o pensamento sincrético, onde atribuem características humanas a seres não vivos - como as frutas e os animais, por exemplo.

Livro Literário Infantil 4: "Beleleu e os Números"

- "O beleléu é um monstro de verdade?", perguntou a Profa. Adriana.

Adryan, disse:

- “Ele só pegava, tia, ele é bonzinho”.

Ao analisar a afirmação de José no início e olhando a afirmação de Adryan ao dizer que ele é bonzinho, deixa subentendido que em algum momento, existiu uma relação mental, ou melhor dizendo, uma organização dos elementos e fatos da História, para entender realmente o papel do Beleléu, de que ele parecia um monstro que escondia os brinquedos sem permissão das crianças. Mas ao longo do enredo da História, eles perceberam que o Beleléu só escondia para dar uma lição no Gabriel, de que se deve organizar seus brinquedos após usá-los.

Livro Literário Infantil 5: "Camilão, o Comilão"

- "Tia, eu vou dar a ele biscoito e guaraná", disse José, entendendo o processo de cumulação progressiva da História.

Após a fala de José, Maya, disse:

- "Tia, ele já tem muita comida na cesta", disse Maya, fazendo associação com o que Camilão já recolheu das doações de seus amigos bichos.

Outra fala de Maya, trouxe aspectos de repertório de literatura, como podemos ver na fala dela relatada a seguir:

- “Tia, não tem lobo mau, cadê ele?”

Aqui percebemos a riqueza da curiosidade infantil junto ao poder da observação de detalhes. Maya resgata outros elementos comparativos da História da chapeuzinho vermelho, para confirmar sua tese de que de fato é a mesma História. Mas como não acha, nem a Chapeuzinho Vermelho nem o Lobo Mau, começa aos poucos a entender que são histórias diferentes.

3.2.3. Momentos vivenciados após as mediações de leituras: o “depois”

Após cada encontro de mediação de leitura, ainda se via a necessidade de trazer momentos de exploração. Não que esses momentos não direcionados deveriam ser destinados a realização de atividades, ou fichas, mas, momentos de brincadeiras, onde às crianças poderiam adentrar mais profundamente nas narrativas das leituras. Conforme sugerem Kopke (1997) e Duke & Pearson (2002) depois da realização de atividades de mediação de leitura pode ser feita uma análise com o objetivo de rever e refletir sobre o conteúdo lido, ou seja, a importância da leitura, o significado da mensagem, a experiência para solucionar problemas e a verificação de diferentes perspectivas apresentadas para o tema.

A Profa. Adriana aplicou várias dinâmicas, uma para cada leitura, a fim de aproximar a linguagem das infâncias, que são as brincadeiras e as interações com os momentos das leituras e, conseqüentemente, da linguagem matemática. Veremos, a seguir, através dos registros fotográficos e dos diálogos em paralelo, como foram realizados os momentos dessa integração.

Livro Literário Infantil 1: "Quem vai ficar com o pêssego?"

Após o encerramento da história, o ambiente de aprendizagem ainda continuou sendo um território de investigação. A Profa. Adriana resgatou as dúvidas e curiosidades que brotaram espontaneamente durante a leitura. Para potencializar essas hipóteses, ela trouxe uma balança improvisada, feita com um cabide e dois recipientes de plástico.

- "Lembra que o rinoceronte achava que devia ficar com o pêssego por ser o mais pesado?" perguntou a Profa. Adriana. "O que acontece se colocarmos esta caixa de lápis de cera de um lado e esta tesoura do outro? Qual será o mais pesado e por que vocês acham isso?"

As crianças aproximaram-se, testando o peso dos objetos nas mãos antes de colocá-los na balança. A dinâmica respeitou o tempo das crianças e sua autonomia. Em nenhum momento a professora disse "este pesa mais"; ela permitiu que o movimento do cabide pendendo para um lado comunicasse o conceito de grandeza.

- "Aqui, tia, aqui, aqui, aqui, esse ganhou! ei, ei, ei", apontando Aylla para a caixa de lápis de cera.

- “Ele caiu, tia”, notou Aylla, formulando uma hipótese sobre causa e efeito, da maior massa, ao ver que o cabide pendia para o lado mais pesado.

Para encerrar o momento de forma lúdica, a profa. Adriana propôs um desafio final baseado na organização dos personagens do livro:

- “Agora, sem a minha ajuda, quero que vocês façam uma fila, do menor até o maior; primeiro, só com as crianças e depois com os tios”, usando as mãos erguidas para o maior e as mãos abaixadas para o menor.

As crianças começaram a interagir entre si. Houve debates, risadas e muitas comparações “ombro com ombro”.

- “Não menino chato, fica aqui, você é pequenininho!”, disse Maya para Adryan.
- “Não, para, eu sou maior que João, menina (Maya), olha!”, retrucou Adryan, ficando na ponta do pé e com aspecto de “chateamento”.
- “Olha tia, Adryan está na ponta do pé, não pode, ele é pequenininho”, observou Maya, querendo chorar.
- “Tio Filype parece a Girafa, tia, ele é muito grandão”, disse José, teoricamente lembrando que a Girafa ganhou a competição do maior animal na História.

A professora observava em silêncio, registrando em seu olhar atento como os processos mentais de seriação e comparação estavam sendo mobilizados de forma prática e significativa. Ela era apenas o elo que garantia o protagonismo das crianças nos seus próprios processos de descobertas, para a organização do pensamento matemático. Essa prática reflete o que o referencial teórico defende: a matemática na Educação Infantil não é um conhecimento isolado, mas uma ferramenta de leitura de mundo que se desenvolve através das interações e das brincadeiras. Ao ler por prazer e mediar com intenção, a professora garantiu o direito das crianças de explorar, expressar e conhecer a si mesmas e aos outros através das múltiplas linguagens que habitam o território da infância.

Imagem 14: Fotografia do momento da atividade com o cabide-balança



Fonte: Autor

Na Imagem 14, observamos que o material pedagógico improvisado - o cabide - utilizado pela professora como suporte para que as crianças vivenciassem uma situação real e concreta na sala de aula, dialoga com o que diz Zabala (2003): que alguns conceitos devem ser experienciados de tal modo que sejam significativos e funcionais para as crianças; ou seja, que de certa forma, representem a realidade concreta.

Imagem 15: Fotografia do momento da organização da fila, pelas crianças



Fonte: Autor

Observe na Imagem 15, no canto inferior esquerdo, a criança Adryan, na ponta do pé, alegando ser maior que João; e no canto superior direito, a criança José, já havia montado sua ordem, do menor para o maior, com os professores da sala.

Livro Literário Infantil 2: "O Sanduíche da Maricota"

No momento final da História, que foi finalizada com muitas risadas sobre a decisão final da Maricota de jogar tudo fora e recomeçar, a professora Adriana trouxe os fantoches dos personagens e miniaturas dos ingredientes (milho, osso, capim, queijo, sardinha). O objetivo era permitir que as crianças resolvessem o "conflito" da galinha através da manipulação concreta. Após esse momento de brincadeira, no segundo momento da aula, já previamente, a Profa. Adriana trouxe alimentos reais, para que as crianças fizessem seus próprios sanduíches.

- "A Dona Maricota está confusa", disse a Profa., usando o fantoche da galinha. "Ela quer separar o que é comida de bicho e o que é comida de gente. Como vocês podem ajudá-la?".

Sem intervenção direta da professora, eles começaram a organizar os "elementos" na mesa.

- "Osso é comida de cachorro", disse Adryan colocando o osso ao lado do cachorro, demonstrando a ideia de categorização - separar tomando o atributo indicado pela professora.
- "Eu como queijo com pão, minha mãe faz em casa" disse José, colocando no sanduíche da maricota.

As crianças decidiram colocar apenas o queijo e/ou ovo no sanduíche, pois disseram que no sanduíche não colocariam osso, milho, sardinha, porque iria ficar 'ruim'. As crianças trouxeram seus próprios critérios de organização. Ao final, a professora pediu que as crianças, usando os fantoches, recontassem a ordem de chegada dos animais e, no quadro, fizessem a correspondência ligando o que cada animal trouxe para o sanduíche da Maricota.

- "Primeiro foi o bode, depois o gato...", dizia José, enquanto os outros ajudavam a ligar os fantoches no quadro.
- "O rato levou o queijo e o bode levou o osso", disse Aylla.
- "Foi não menina, o bode levou o capim, aqui oh", disse Adryan, apontando para uma cena do livro.

Nesse momento, a professora não ofereceu ajuda, deixando que as crianças fizessem a ligação com as informações que haviam guardado da leitura por ela realizada. Na hora da montagem dos sanduíches reais, as crianças podiam sentir o cheiro das comidas e tocar, para levantar critérios pessoais de o que queriam ou não nos seus sanduíches.

Vejamos nos diálogos abaixo:

- "Chegou a hora de montar os sanduíches", disse a Profa. Adriana.

- “Tia, eu não gosto de tomate e nem de molho”, disse João, rejeitando alguns alimentos selecionados.
- “Eu gosto de queijo, eu quero mais, eu quero mais, tiaaaaa” - falava Adryan sem parar.
- “Quantos você já comeu?” - perguntou a Profa. Adriana, na intenção que ele exemplificasse.
- “Eu comi só um”, disse Adryan, levantando o dedo indicador.

Aqui, as noções de seriação, de sucessão e de categorização foram trabalhadas de forma lúdica. As crianças interagiam entre si, corrigindo a posição do "gato" e do "rato" conforme a memória da História. Essa vivência evidenciou que a professora Adriana atuou estritamente como mediadora, permitindo que a literatura fosse o ponto de partida para outras curiosidades, como as matemáticas.

Para além das observações mais diretas, trazer para o real, alguns elementos da História (como foi no caso dos alimentos) enfatiza a ideia de que a experimentação, na Educação Infantil, segundo Guimarães (2006) é essencial para um desenvolvimento do conhecimento de forma mais consistente, argumentando que o ambiente escolar deve ser um espaço de ampliação de experiências, oferecendo materiais diversos - materiais estes que ampliem a potencialidade expressiva das crianças. A exploração sensorial, envolvendo cores, texturas, cheiros, sabores, entre outros, nesse caso, foi uma estratégia de excelente qualidade.

O registro cumpriu os objetivos do roteiro de observação ao mostrar que as crianças desse grupo do G4 parecem aptas a mobilizar processos mentais básicos de forma autônoma, quando o ambiente é rico em estímulos e livre de expressões que direcionem o que apenas a professora deseja realizar. A professora Adriana, ao trazer os fantoches e os itens para o preparo real de sanduíches, transformou o sanduíche da Maricota em um banquete de descobertas, não apenas cognitivas, mas sobretudo afetivas.

Imagem 16: Fotografia do momento da construção dos sanduíches da Maricota



Fonte: Autor

Imagem 17: Fotografia do momento da experiência no quadro



Fonte: Autor

Imagem 18: Fotografia do momento da escolha dos itens do sanduíche



Fonte: Autor

Imagem 19: Fotografia das crianças analisando a capa do livro



Fonte: Autor

Livro Literário Infantil 3: "O Grande Rabanete"

A professora Adriana propôs que as crianças usassem os fantoches para reconstruir a cena, mas com um desafio:

- "E se a neta tivesse chegado antes do Vovô? A fila seria a mesma? Quem seria o primeiro?", indagou a Profa. Adriana.

Eles começaram a reorganizar os fantoches.

- "O gato é fraco, ele é pequeno", disse Aylla, trazendo o conhecimento de mundo do seu cotidiano para a lógica da narrativa.

A professora observava como as crianças colocavam a posição de cada personagem. Ficou evidente a percepção da sucessão temporal, colocando os personagens na ordem certa da história. Um momento marcante ocorreu quando o grupo decidiu que o rabanete era tão grande que precisaria de "mais dez ratos".

- "Tia, lá em casa tem um gabiru! Ele é grande e gordo, ele ia puxar o rabanete, esse ratinho é fraco", se referindo José, ao rato do livro.
- "E se a gente dividir o rabanete para todo mundo, cada um ganha um pedacinho pequeno ou um pedaço grande?", perguntou a Profa. Adriana.
- "Grandeeeeee, tia, o rabanete é grande, vai dá pra todo mundo", concluiu José, demonstrando uma noção intuitiva de divisão.

A mediação da Profa. Adriana foi pautada em pausas estratégicas, permitindo que as crianças errassem a ordem dos personagens e se corrigissem entre si, sem a necessidade de uma "resposta certa" imediata vinda do adulto. Após o momento dos fantoches, "tia" Adriana fomentou um "cabo de guerra" da seguinte forma. Um lado começou com apenas uma criança, e do outro lado com cinco crianças. A lógica foi fazê-las perceberem que eram necessárias mais crianças do outro lado, para que as forças se equilibrassem, e não necessariamente a força aplicada pela criança sozinha seria suficiente para ganhar.

- "Tia, José não vai ganhar", disse Maya ao observar que o amigo estava em desvantagem.
- "Porque ele não vai ganhar?", perguntou a 'tia' Adriana.
- "Porque ele tá sozinho, tia", respondeu Maya.

Em seguida a isso, o ‘tio’ Filype - o pesquisador - foi o representante do rabanete da História. Para tornar essa experiência o mais real possível, foi aplicando uma diminuição gradual da resistência e da força, ao passo que iam chegando mais crianças do lado oposto, fazendo com que, em determinado momento, o lado das crianças terminasse por romper a força do rabanete, e ele soltasse a corda. Nesse sentido, as crianças perceberam que a quantidade de crianças do lado oposto, somada gradualmente, gerou mais força.

- “Vem João, ajudar”, disse José eufórico, puxando o grande rabanete, que era o tio Filype.

A vivência com o grande rabanete reafirmou que a literatura, atrelada a momentos lúdicos, tornou-se um dos recursos mais potentes para o desenvolvimento do pensamento matemático nas crianças. Através da dinâmica dos fantoches e do cabo de força, a professora, ao atuar como mediadora, transformou a cooperação dos personagens da História em uma lição viva e real de matemática, provando que somar amigos é a primeira forma que a criança tem de entender a grandeza do mundo, que não apenas é matemática, mas cumpre sobretudo a dimensão civilizatória da escola no papel da constituição subjetiva das crianças.

Imagem 20: Fotografia do momento do cabo de guerra



Fonte: Autor

Livro Literário Infantil 4: "Beleléu e os Números"

Ao final da mediação da leitura, a brincadeira continuou, pois a professora Adriana espalhou diversos objetos pela sala, antecipadamente. Pediu que as crianças, usando o boneco como guia fictício, achassem e contassem os objetos encontrados. A professora fazia a voz do Beleléu, levando as crianças a imaginarem que era o próprio Beleléu, dando pistas para acharem os objetos.

- “Olhe pra baixo meu amiguinho”, dizia a professora, com uma voz engraçada, simulando o Beleléu.
- “Tia, achei essa meia e essa meia”, disse José, vindo com duas meias que estavam atrás do armário.
- “Você tem quantas meias aí? Essa e essa? Vamos contar?”, falou a Profa. Adriana, para que José relacionasse a quantidade aos itens em suas mãos.
- “Olha, tia, eu que achei um, dois, três, quatro bolas, eu tenho 4 anos”, disse Maya, fazendo o número 4 com os dedos e contando as bolas com os dedos.

A professora Adriana, com a voz do Beleléu, atuou estritamente como mediadora. Quando Adryan disse que tinha “um monte de confeitos”, ela perguntou:

- “Eu, seu Beleléu quero saber quantos amiguinhos vão ganhar os confeitos. Quantos confeitos tem? Um monte é muito ou pouquinho?”.

Adryan contou 5. A professora perguntou se dava para todos os amiguinhos da sala. Ele disse que não, que era pouquinho. Daí, a professora pediu para ele dar a 5 crianças; para o restante do grupo, a professora Adriana procurou em um saco que estava guardado e a própria entregou.

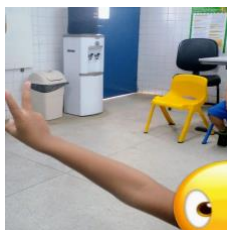
A situação mais rica de interação imediata ocorreu quando o boneco Beleléu “desafiou” as crianças a organizarem uma fila de objetos do que tinha “pouquinho” para o que tinha “muito”. A professora Adriana pediu para que eles viessem entregar os objetos do “pouquinho” para o “muito”.

- “Só tem um lápis”, disse Adryan.
- “Euuuu, óia, duas meias para colocar no seu pé, beleléu”, disse José, já estabelecendo o número a quantidade.

As crianças entregavam os objetos, fazendo a contagem a pedido da professora, que apenas observava a interação criança-criança, intervindo apenas para validar a curiosidade:

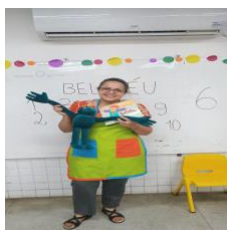
- "Nossa, como você percebeu que só tinham 2 meias? Como se faz o número dois nos "dedinhos?"
- " Dois é muito ou pouco?", perguntou a Profa. Adriana a José.
- “Assim, tia”, disse José, mostrando dois dedos.

Imagem 21: Fotografia do José fazendo a contagem com os dedos



Fonte: Autor

Imagem 22: Fotografia do momento em que o Beleléu começa a desafiar às crianças



Fonte: Autor

Livro Literário Infantil 5: "Camilão, o Comilão"

Após a leitura, a professora trouxe fantoches artesanais dos personagens e dos alimentos. O objetivo principal não era apenas repetir a História de outra forma, mas sim permitir que as crianças manipulassem os conceitos de quantidade e agrupamento, sem saberem disso. A Profa. Adriana colocou os fantoches do Camilão no centro do quadro: de um lado os animais, e do outro lado as crianças teriam que colocar os alimentos, correspondentes aos seus respectivos personagens. Nos fantoches dos alimentos, vinham escritos os números, para facilitar o processo.

- "O Camilão está confuso, crianças. Ele está precisando lembrar, o que pediu a cada animal", disse a Profa. Adriana, pedindo para que viessem ao quadro.
- "Quando vocês entregarem os alimentos ao comilão, quero que vocês contem alto, a quantidade de cada alimento e quem deu", disse tia Adriana, usando a estratégia de falarem em voz alta, para se ouvirem contando.

José se aproximou dos fantoches e começou a organizar os alimentos no quadro, lembrando do que cada animal trazia e a ordem em que os trazia.

- "Tia, o cachorro deu uma melancia", gritou José, realizando um processo de classificação por atributo, mesmo que parecesse não compreender em termos de conhecimento matemático o que realizava.
- "Agora é a vaca", disse Adryan, em resposta ao próximo animal.
- "Não é não, menino, é o burro! Aqui oh, depois do um é o dois", disse José, contrariando o comentário de Adryan.

A professora Adriana observava em silêncio, registrando como as crianças resolviam o conflito. Ficou evidente que a professora atuou como uma ponte, nunca como uma barreira. Ela não corrigia a contagem. Caso uma criança pulasse um número, ela ainda incentivava a recontagem através da dúvida: "Ué, será que faltou um número antes? Vamos conferir com o Camilão?" Ao final das reflexões, as crianças estavam imersas no universo da obra, manipulando os fantoches e criando situações de partilha e contagem. A professora cumpriu o roteiro de observação ao identificar que os processos mentais de comparação e quantificação foram mobilizados pelo prazer da história, e não simplesmente pela realização de atividades repetitivas.

Imagem 23: Fotografia do momento da seleção no quadro



Fonte: Autor

3.3 Os entrelaçamentos entre a literatura infantil e o pensamento matemático das crianças na escola das Infâncias

Seja qual for a forma pela qual se leve a literatura infantil para as aulas de matemática, é bom lembrarmos que a impressão fundamental da história não deve ser distorcida por uma ênfase indevida em um aspecto matemático. Também não devemos esquecer que uma exploração do texto literário não deve ser colocada em um segundo plano, sob pena de tornar ingênua ou falsa a interpretação e a leitura do texto literário. Após uma leitura, há muito o que discutir, o que analisar, o que fazer para a criança perceber e opinar criticamente" (SMOLE e DINIZ, 2001, p. 76).

Partindo do pressuposto das autoras Smole e Diniz (2001) e com o objetivo de constatar aqui momentos em que as ideias matemáticas e as narrativas da literatura infantil se entrelaçaram, dentro desta pesquisa, destaco que durante as mediações, além do trabalho linguístico, a professora Adriana em paralelo mergulhava, junto às crianças, no universo dos conhecimentos matemáticos. Isso era realizado sem transformar o território de experiências e descobertas infantis, numa "camisa de força de ensino", pois sabemos que não se deve forçar uma aprendizagem conteudista, que é imprópria para esta fase da educação básica em questão. Ao mergulhar nesses universos, às crianças experienciaram situações diversas que nós consideramos fundamentais, para a convergência dialético-pedagógica dessas duas linguagens.

As Histórias não terminavam quando chegavam na última página dos livros. Nem tampouco as hipóteses, dúvidas ou afirmações das crianças eram silenciadas. Elas ecoaram em momentos de brincadeiras e interações, sendo estas os fios condutores responsáveis pela união da leitura e o trabalho com ideias matemáticas. Isso permitia a professora que antes, durante e depois das leituras as crianças encontrassem a riqueza dos aspectos humanísticos e estéticos fornecidos pelas literaturas, apresentados de forma fantástica, lúdica e simbólica; além de também permitir que as crianças explorassem e compreendessem dialeticamente e concretamente as experiências do real, através do pensamento matemático. As vivências com as diferentes linguagens foram vistas como um todo indivisível e indissociável da necessidade intrínseca e humana de organizar as experiências vividas no cotidiano.

Mesmo sendo crianças, não podemos sustentar o estereótipo de que a criança "não sabe" e "não pode". Essas são premissas de uma escola que não deveria mais existir. A visão vanguardista de Infância e Criança teve sua maior influência e seu surgimento na visão de Loris Malaguzzi (1999) que defendeu que a criança não é um vir-a-ser: a criança É agora e assim deve ser respeitada, reconhecida e valorizada. Assim, não podemos desconsiderar suas potencialidades nos seus processos de aprendizagem, fomentados ou não pelos docentes, dentro ou fora da escola.

Conforme relata Müller (2006), nas culturas infantis constroem-se ideias, conceitos, princípios e aprendizagens que são expressos pelas crianças por meios de diversas linguagens; e, desse modo, como ponto principal, a cultura da infância é ressignificada pelos olhares e interpretações das crianças sobre o mundo e seus parceiros, o que acentua as suas potencialidades individuais e sociais.

Longe de serem vistas como "miniaturas de adultos" ou meros projetos de sujeitos ideais, as crianças são reconhecidas como produtoras ativas de cultura e agentes de transformação social, e que elas não virão a ser, elas já são. De acordo com Corsaro (2011), a infância é dotada de uma potência intrínseca, manifestada em habilidades presentes desde o nascimento. Essa ideia revela que a contribuição infantil para a sociedade ocorre no tempo presente, por meio de vivências compartilhadas e saberes próprios que compõem a cultura da infância.

A análise dos dados construídos durante as observações sistemáticas revelou que a mediação de leitura, articuladas às interações e brincadeiras, atuaram como um potente organizador do pensamento infantil, confirmando a tese de Candido (2011) de que a leitura literária educa a mente e auxilia o sujeito a organizar a sua visão de mundo. Ao cruzar o campo apresentado na "lente teórica", com os resultados, percebeu-se que a organização interna das narrativas literárias ofereceu um alicerce para o desenvolvimento de ideias matemáticas nos momentos antes, durante e após as leituras, seja através das dinâmicas realizadas, dos elementos não-verbais e mesmo até do título da obra.

Após a mediação da leitura da obra **"Quem será que vai comer o pêssego?"**, a professora Adriana utilizou uma balança improvisada com um cabide para que as crianças explorassem noções de grandeza e massa. Esse movimento dialógico exemplifica o que Smole, Diniz e Cândido (2010b) defendem ao afirmar que o adulto, ao cultivar um olhar atento e uma escuta ativa, pode identificar a matemática no cotidiano para propor novos desafios às crianças. A fala de Aylla, ao notar que o cabide "caiu" e concluir que "foi esse que ganhou" - ao apontar para o lado mais pesado - demonstra a sua formulação de raciocínio espontâneo de hipóteses sobre causa, efeito e massa, por meio de atividades lúdicas.

Já as brincadeiras propostas observadas após as leituras, como foi no caso do uso de fantoches em **"Camilão, o Comilão"**, permitiram que as crianças experimentassem no concreto os conceitos de quantidade e agrupamento, sem a rigidez de exercícios em tarefas escritas que não foram observadas durante o período dessa investigação. Em especial, a observação, que José, ao organizar os alimentos e afirmar que *"depois do um é o dois"*, ilustrou que a criança deve estar cercada de oportunidades para pensar e compartilhar ideias, favorecendo o desenvolvimento inicial da construção de suas competências lógico-matemáticas. Essa interação, juntamente com o

diálogo, corrobora com o pensamento de Tancredi (2012), que aponta o professor como o organizador do processo educativo que permite à criança apropriar-se do conhecimento de forma ativa.

A noção de proporcionalidade e comparação surgiu intuitivamente na mediação de leitura de **"O Grande Rabanete"**, quando Adryan descreveu o rato como "pequenininho" e "fraquinho" em relação ao cachorro. Tal percepção se articula com a ideia de Ciríaco e Azevedo (2024) de que, antes de qualquer simbolização numérica, a criança precisa vivenciar a comparação como o ato de estabelecer relações de igualdade ou diferença. A matemática, nesse contexto, surgiu como uma linguagem expressiva que permitiu a José ler e agir sobre o seu entorno, tal como preconiza a BNCC (2017).

O movimento das crianças em situações reais de interação revelou que a matemática na infância é muito corpórea. O debate entre Maya e Adryan sobre quem seria o maior exemplificou que a percepção do espaço e das formas nasceu da exploração do próprio corpo no ambiente. Assim, a mediação literária cumpriu seu papel humanizador ao permitir que as crianças vivessem experiências estéticas e emocionais que ampliaram sua compreensão de mundo, desenvolvendo a empatia, a imaginação e a subjetividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação buscou analisar as possíveis conexões entre a mediação da leitura literária e o desenvolvimento do pensamento matemático na Educação Infantil, partindo do pressuposto de que essas linguagens, embora frequentemente tratadas de forma fragmentada, compartilham a mesma base: a organização do pensamento humano. Ao longo do estudo, fundamentado na concepção de literatura como um direito inalienável e na matemática como uma linguagem expressiva, foi possível observar que o "território das infâncias" é, por natureza, um espaço de múltiplas linguagens que se entrelaçam por meio das interações e das brincadeiras, eixos estruturantes definidos na BNCC (2017) enquanto documento normativo da etapa da Educação Infantil.

Diante do objetivo geral proposto - investigar como a mediação de leitura de obras literárias específicas potencializa o surgimento das ideias matemáticas, na Pré-Escola - os resultados indicam que a pesquisa cumpriu o seu propósito. A análise dos dados construídos no cotidiano escolar revelou que as narrativas literárias das obras elencadas atuaram como um potente organizador da mente infantil, oferecendo o suporte simbólico necessário para que a criança mobilize noções como as de ordem, sucessão e relações espaciais de forma orgânica e significativa.

No que tange aos objetivos específicos, a identificação de elementos narrativos que estimulam processos matemáticos básicos foi evidenciada pela reação das crianças aos livros selecionados. Estruturas que apresentavam desafios de comparação (como em "Quem será que vai comer o pêssego?") ou sucessão de personagens (como em "O Grande Rabanete") permitiram que os pequenos explorassem, intuitivamente, ideias de grandeza, seriação e correspondência biunívoca. Observou-se que a literariedade não foi prejudicada; ao contrário, o encantamento da história serviu como o "elo" que muitas vezes pôde tornar o conceito matemático concreto e experiencial nas situações pedagógicas eleitas pela Profa. Adriana.

A análise das interações entre professora e crianças demonstrou a grande importância da mediação pedagógica. O cumprimento do terceiro objetivo específico revelou que o papel do educador como "provocador de hipóteses" é o que permite a transição da fruição literária para a construção do raciocínio lógico. A professora Adriana, ao utilizar escuta ativa e olhar atento, conseguiu aproveitar falas espontâneas das crianças para aprofundar conceitos de massa e peso através de uma balança improvisada, ou noções de divisão ao questionar sobre o compartilhamento de um rabanete.

A partir da análise realizada, responde-se ao problema de pesquisa confirmando que a mediação de leitura é uma ferramenta pedagógica potente para a mobilização do pensamento lógico-matemático quando não é utilizada de forma conteudista. A hipótese inicial de que o ato de fabular e o de calcular nascem da mesma necessidade de organizar a experiência foi validada pelas observações.

Para além do escopo dessa pesquisa foram observados também outros entrelaçamentos, com o pensamento matemático, no que concerne à musicalidade. Em outros dias, que não foram utilizados para a construção dos dados deste trabalho, o pesquisador Filype (que também é bolsista do PIBID, com esse mesmo grupo G4), pôde observar que a professora Adriana trabalhou o pensamento matemático em diversas situações ao longo da sua rotina e do seu planejamento.

Um desses momentos observados foi na acolhida das crianças. A professora, ao recepcionar todos na sala, fez três dinâmicas: primeiro, ela escolheu uma criança, para fazer a contagem geral da turma; segundo ela chamou um menino para fazer a contagem só dos meninos; e terceiro, ela chamou uma menina, para fazer a contagem só das meninas.

A criança, Aylla, foi escolhida para a contagem geral. Ao começar a contar, Aylla passava tocando na cabeça dos colegas, e em cada cabeça que tocava, dizia o número em ordem crescente. Neste dia estavam presentes 11(onze) crianças, incluindo a própria Aylla. A ideia da professora é que na contagem eles percebessem que fazem parte do conjunto total, independente se são meninos ou meninas (ideia matemática de inclusão de classes que, segundo Piaget, a criança desenvolverá em torno de 4 a 7 anos de idade).

- “[...] Nove e dez”, termina Aylla de contar.
- “Será que temos só dez crianças?”, perguntou a Profa. Adriana.

Nesse momento, José pede para contar a todos, se levanta, e começa.

- “[...] Nove, dez e onze”, terminou José, tocando em sua própria cabeça.

Naquele momento, a professora explicou que, em momento anterior, ensinou que eles deviam começar a contar a partir deles próprios para, em seguida, continuar somando com os demais. E que, porventura, José se lembrou dessa regrinha..., mas, Aylla, não. Em seguida, a professora pergunta se alguém sabe como se escreve o número 11 (onze). José ergue a mão, vai

ao quadro e escreve o número 11. A contagem agora segue pela separação entre meninos e meninas; Aylla, estrategicamente, é escolhida pela professora.

- “[...] Cinco e seis”, terminou Aylla, acrescentando sua própria pessoa.
- “Muito bem, Aylla”, elogiou a professora Adriana.

Imagem 24: Fotografia do momento da escrita do número no quadro por José



Fonte: Autor

Outro momento, com a musicalidade, foi sobre os dias da semana.

- “Quantos são, os dias da semana?”, cantou a Profa. Adriana e parou, esperando a resposta.
- “São sete, são sete”, cantavam as crianças.
- “E quais são?”, perguntou a Profa. Adriana.
- “Segunda-feira, terça-feira, quarta-feira, quinta-feira, sexta-feira, sábado e domingo”, cantarolavam às crianças, já sabendo, ‘de cor’, os nomes dos dias da semana.

Outra música cantada, era:

- “Número um, número um, vamos começar assim, faz tum-tum tatá, faz tatá tum-tum, é mais falta alguém aqui, quem vem após o número um?”, perguntava a Profa. Adriana às crianças.

- “Quero que vocês peguem três lápis”, mandava a Profa. Adriana, para ver se eles conseguiam relacionar o número cantado com sua quantidade.
- “Aqui, tia, três lápis”, dizia Adryan, com os lápis nas mãos e desenhando o número três no ar.

A ação docente da professora Adriana reflete a ideia de que, a sua compreensão do território da educação infantil é um espaço de múltiplas linguagens, que não devem ser fragmentadas. Ao utilizar a musicalidade para cantar os dias da semana ou os números, ela valida a tese de Ciríaco e Azevedo (2024), que defendem a matemática não como um componente isolado, mas como uma “linguagem expressiva”.

Quando Aylla toca na cabeça dos colegas e atribui um número a cada toque, ela parece exercitar a ideia da correspondência um a um; que, segundo Ciríaco e Azevedo (2024), as vivências sensoriais e motoras são em grande parte o “alicerce do conhecimento lógico-matemático”. A observação de que José contou a si mesmo, tocando em sua própria cabeça, enquanto Aylla esqueceu de se incluir, demonstra os diferentes níveis de compreensão sobre a construção da inclusão, reforçando a ideia de que as crianças se inserem no mundo por uma ordem lógico-matemática, como postulado por Piaget (1975).

Para Candido (2011), a arte, que neste caso foi a Música – ajudou a organizar o pensamento. Quando as crianças cantaram “são sete, são sete” para os dias da semana, elas absorveram uma estrutura lógica de ritmo e sucessão que preparou o terreno mental para noções matemáticas mais complexas. A postura da professora Adriana ao esperar a resposta durante a música e validar a escrita de José na lousa exemplificou a mediação necessária para transformar a experiência em conhecimento sistematizado. Esta postura docente alinha-se ao que dizem Smole, Diniz e Cândido (2010), destacando que quando o adulto cultiva um “olhar atento e uma escuta ativa”, poderá identificar e fomentar a matemática presente no dia a dia.

As crianças demonstraram que a matemática na infância é corpórea e social; elas validaram conceitos de altura comparando seus corpos aos personagens e usaram o número para organizar a vida social, como na contagem dos dias da semana, através da música.

Em virtude dos fatos observados e aqui analisados com base nos referenciais teóricos, as contribuições deste estudo residem no fortalecimento de uma prática docente que respeite os direitos de aprendizagem da BNCC sem fragmentar o conhecimento. O instrumento de construção de dados, o diário de campo, aliado à observação sistemática, mostrou-se eficaz para capturar a riqueza das falas e gestos infantis que muitas vezes passam despercebidos em práticas que não valorizam a criança no seu ser no “aqui e agora”.

Como sugestão para estudos futuros, aponta-se a necessidade de investigar como a formação continuada de professores pode auxiliar na superação da visão de que a matemática é um conhecimento "apartado" na Educação Infantil. Afinal, o estudo reafirma que a criança é um sujeito ativo e produtor de cultura que, ao ter acesso à linguagem literária e à linguagem matemática, de forma integrada, amplia significativamente sua capacidade de ler e transformar o mundo ao seu redor.

REFERÊNCIAS

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

BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito de leitura**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1995.

BEUREN, Ilse Maria. **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2003

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde, 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 01 de Maio de 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental — Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CASTELL, Tona. **Antimanual da observação sistemática para professores de educação infantil**. Tradução Phorte Editora. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2025.

CIRÍACO, Klinger Teodoro; AZEVEDO, Priscila Domingues de. **Linguagem matemática na educação infantil: Experiências no território dos bebês e das crianças bem pequenas**. Belo Horizonte: ed. Autêntica, 2024.

CORSINO, Patrícia. **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas: Autores Associados, 2007.

COSSON, Rildo. Letramento literário. In: TELLES, Luís Fernando Prado et al. (Org.). **Diálogos transatlânticos: literatura, cultura e educação**. São Paulo: UNIFESP, 2023. p. 121-131. (Coleção Literaturas de Língua Portuguesa, v. 1).

DEBORTOLI, J.A.O. **Imagens contraditórias das infâncias: crianças e adultos na construção de uma cultura pública e coletiva**. In. DEBORTOLI J.A.O; MARTINS M.; MARTINS, S. (Orgs.). **Infâncias na metrópole**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

FROEBEL, F. **The education of man**. In: HARRIS, W.T.(Ed.). The international series. New York- London: D. Appleton and Company, 1896,1897. Vol 5.

GIL, Antônio Carlos, 1946-. **Como elaborar projetos de pesquisa**/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002.

GUIMARÃES, Daniela de O. **Educação infantil: espaços e experiências. O Cotidiano na Educação Infantil**, S.l, v. 23, p.68-77, nov. 2006.

INSTITUTO FAZENDO HISTÓRIA. **Guia de mediação de leitura**. São Paulo: Fazendo Minha História, 2012.

JUNQUEIRA, Renata; FEBA, Berta Lúcia Tagliari. **Leitura e formação do leitor**. Revista Leia Escola, Campina Grande, v. 19, n. 3, p. 1-8, 2019.

KASTRUP, V. **O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo**. In E. Passos, V. Kastrup, & L. Escóssia (Orgs.), *Pistas do método da cartografia: Pesquisa Intervenção e produção de subjetividade* (pp. 32-51). Porto Alegre: Sulina, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Ploira, 2010.

KOPKE, H. F. (1997). **Estratégias para desenvolver a metacognição e a compreensão de textos teóricos na universidade**. *Psicologia Escolar e Educacional*,1 (2 e 3), 59-67.

KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade**. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, Sheila Oliveira. **Formar leitores docentes: experiências dialógicas e trânsitos entre mundos**. *Diálogos e Diversidades*, Jacobina, v. 2, n. e15761, p. 1-14, 2022.

LORENZATO, Sérgio. **Educação matemática na educação infantil**. Campinas: Autores Associados, 2006

LOURENÇO, Suéllen Pereira Miotto; DALVI, Maria Amélia. **A mediação da leitura literária: uma proposta de metodologia temática**. *Revista Graphos*, João Pessoa, v. 21, n. 1, p. 77-101, 2019.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C. P.; GANDINI, L.; FORMAN, G. E. (org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

MELO, Luciana; VALLE, Elizabeth. **O brinquedo e o brincar no desenvolvimento Infantil**. *Psicologia Argumento*, Curitiba, v. 23, n. 40, p. 43-48, jan./mar.2005.

MINAYO, M C. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 22.

MUYLAERT, Camila Junqueira et al. **Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa**. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, v. 48, n. spe2, p. 184-189, 2014.

OLIVEIRA, R. D. C. M. **(Entre) Linhas de uma pesquisa: O Diário de Campo como dispositivo de (in)formação na/da abordagem (Auto)biográfica.** Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, 2(4), 69-87. Recuperado de: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/1059/730>. 2014.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PONTES, Verônica Maria de Araújo; AZEVEDO, Fernando Fraga. **O leitor literário e a formação docente nos cursos de pedagogia no Brasil e de educação básica em Portugal.** Revista Ensino Interdisciplinar, Mossoró, v. 3, n. 9, p. 1-15, set./out. 2017.

RABELO, Amanda Oliveira. **A importância da investigação narrativa na educação.** Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 114, p. 171-188, jan.-mar. 2011.

SILVA, Líssia Fernanda Ribeiro da. **Estratégias de leitura: uma alternativa para a formação leitora no PROEJA.** São Luís: Instituto Federal do Maranhão, 2021.

SMOLE, K. C. S.; CÂNDIDO, P. T.; STANCANELLI, R.: **Matemática e literatura infantil.** Belo Horizonte: Lê, 1999.

SMOLE, K.C.S.; ROCHA, G.H. R.; CÂNDIDO, P.T.; STANCANELLI, R. **Era uma vez na Matemática: uma conexão com a literatura infantil.** São Paulo: CAEM/USP, 2007.

SMOLE, Katia Stocco; DINIZ, Maria Ignez; CÂNDIDO, Patrícia. **Brincadeiras infantis nas aulas de matemática.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

SMOLE, K.C.S.; MUNIZ, C. A. A. **Matemática em sala de aula: Reflexões e propostas para os anos iniciais do ensino fundamental.** Porto Alegre: Penso, 2013.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura.** 6. ed. Artmed: Porto Alegre, 1998.

TANCREDI, R. M. S. P. **Que matemática é preciso saber para ensinar na educação infantil?** Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP: UFSCar, v. 6, no. 1, p. 284-298, mai. 2012.

VELASCO, Calcida Gonsalves. **Brincar: o despertar psicomotor.** Rio de Janeiro: Sprit, 1996.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação.** Brasília: Plano Editora, 2007.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WINNICOTT D. **O brincar e a realidade.** Imago, 1975.

ZABALA, A. (2003). **Os enfoques didáticos.** Em: Coll, C. (Org). O Construtivismo na sala de aula (6ª ed). São Paulo: Editora Ática.

APÊNDICES

Apêndice A - Roteiro da observação

Roteiro de Observação Sistemática

I. Dados de Identificação

Data/Hora: Dias 15, 16, 17, 23 e 24, de Abril às 14h.

Grupo/Turma: G4 - Educação Infantil.

Obra(s) Literária(s) Mediada(s), em ordem de leitura: Quem vai ficar com o pêssego?; O sanduíche da Maricota; O grande rabanete; Beleléu e os números; Camilão, o comilão.

Contexto da Observação: Leitura em roda, brincadeiras e interações.

II. Justificativa do Corpo do Roteiro

A formulação deste roteiro, justifica-se pela necessidade de transformar o olhar docente em uma ferramenta científica e interpretativa, baseada nos seguintes pontos:

1. Planejamento e estrutura: a divisão em eixos permite que a observação seja um "processo estruturado, sistematizado e planejado de investigação qualitativa, que envolve uma conduta deliberada por parte do observador" (CASTELL, 2025, p. 28);
2. Rigor na coleta de dados: a presença de indicadores detalhados busca a objetividade necessária à pesquisa. Segundo a autora, "a intencionalidade busca obter informações o mais precisas e objetivas possível sobre um tema específico" (CASTELL, 2025, p. 28);
3. Especificidade do olhar: o roteiro foca em metas claras, pois na modalidade sistemática "os objetivos da observação são específicos e predefinidos" (CASTELL, 2025, p. 30);
4. Redução de vieses: ao utilizar indicadores de comportamento, o pesquisador garante a "diminuição da sua subjetividade, coletando dados concretos e perceptíveis das crianças e de seus contextos" (CASTELL, 2025, p. 29);
5. Construção de conhecimento: o registro detalhado permite que a observação atue como uma "competência epistemológica, de construção de conhecimento", onde o foco não é apenas ver, mas entender "o que isso significa" (CASTELL, 2025, p. 10);

6. Avaliação do progresso: a ampliação dos itens permite "avaliar, da maneira mais objetiva possível, o progresso das crianças em relação aos objetivos de aprendizagem" (CASTELL, 2025, p. 29), especialmente no que tange ao pensamento matemático.

III. Corpo do Roteiro

Foi-se necessário detalhar os indicadores na tabela abaixo, para que cubram tanto as competências matemáticas específicas esperadas de cada leitura, quanto a dinâmica da mediação literária e os objetivos do TCC.

Quadro 3: Roteiro de observação

Categorias de Análise:	Indicadores de Ação (O que observar):
Processos Mentais Básicos	Comparação: identifica atributos (maior/menor, cheio/vazio, pesado/leve)? Classificação: agrupa elementos por semelhança? Seriação: ordena personagens ou objetos por tamanho ou ordem de chegada?
Pensamento Numérico e Medidas	Contagem: utiliza a contagem um-a-um para resolver situações da história?

	Noção de Tempo: percebe a sucessão de eventos (antes/depois/final)? Quantificação: identifica onde há "mais" ou "menos" elementos?
Engajamento e Atitude	Curiosidade: as crianças questionam aspectos lógicos da narrativa? Persistência: demonstram interesse em solucionar os "enigmas" matemáticos propostos pela história?

Fonte: Autor

REFERÊNCIAS

CASTELL, Tona. **Antimanual da observação sistemática para professores de educação infantil**. Tradução Phorte Editora. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2025.

Apêndice B – Diário de Campo – “Quem vai ficar com o pêssego?”

Data: 15/04/2026

Horário: 14h

Ordem de leitura: 1º leitura

Como sugestão da professora Adriana, em uma conversa prévia, às leituras deveriam ser feitas no primeiro momento da rotina das crianças, pois segundo ela às crianças estariam mais focadas, do que se fizessem as leituras após o lanche, por exemplo, pois elas estariam eufóricas e ficariam dispersas. Ela dizia que gostava de usar o tecido, como pano encantado e em outro momento dizia que fazia uma roda, pois ela dizia que nesse formato a visão e audição das crianças estariam por igual. Fiquei apreensivo por ser a primeira leitura da pesquisa, não sabia como seria. Me perguntei várias vezes, se ela mudaria a rota do que foi proposto. E escrevo isso nesse exato momento, exato momento esse, antes da leitura, onde presencio ela forrar o pano encantado no chão. Talvez no final da observação, nesse mesmo texto, eu escreva algo diferente. O primeiro livro proposto foi “quem vai ficar com o pêssego?”. Ela começa mostrando a capa, os desenhos e recita o nome do livro. Achei isso ótimo, pois meu medo era que ela não integrasse a linguagem não-verbal na leitura, e vendo isso, me deixou feliz. Aí ela diz: “**olhem só, crianças, quem será que está espiando por trás desse pêssego tão grande? O que será que esses animais estão fazendo?**”. E aí, ouço a primeira hipótese da pesquisa, vinda da criança chamada José, que disse: “**tia, o pêssego é grande! Eu não aguento comer, é muito grande!**”. Fiquei muito feliz e sabia que daria certo. E observei que a professora sorriu e manteve a escuta sem falar nada. A mediação andava e as hipóteses surgiam mais e mais e de outras crianças, o que me deixou feliz. Em um momento da leitura, os animais chegam na competição de quem é o mais alto, e aí, a criança por nome de Wanderson, disse: “**tia, eu sou maior que Aylla!**”. Daí, ele se levanta para medir sua altura com a da amiguinha, fazendo exatamente como a Girafa da história. Eu fiquei surpreso, pois só me confirmou que o corpóreo na educação infantil é caminho para a exploração. E aí, nesse momento, falando se altura, a criança chamada Maya, me incluiu no diálogo, kkkk, dizendo assim: “**o tio Filype é gigante, ele é mais grande que todo mundo**”, e como se não bastasse, veio ao meu lado medir!. Eu prontamente entrei no diálogo e disse: “**não sou do seu tamanho, Maya, eu estou sentado, mas, sou maior que você**”, e fiquei de pé. O diálogo seguiu, agora com a competição do animal mais pesado. A professora lia, e quando ela trouxe esse enredo do peso, Adryan disse: “**e eu, tia? Eu sou mais pesado que a senhora!**”. Meu Deus, essas crianças, fiquei surpreso. Percebi que se um falar, todos sentem o desejo de falarem e validarem suas falas perante todos. A professora manteve uma posição passiva, deixando as crianças usarem seus corpos para descobrir essas ideias matemáticas, isso foi ótimo para a minha pesquisa. Ela apenas disse: “**Vejam só, o Adryan está fazendo como os animais do livro,**

tentando ver quem é o mais pesado e como a Maya, tentando ver quem é o maior". Ela devolvia as perguntas das crianças, estimulando o raciocínio, como fez com a hipótese do mais alto e do mais pesado, dizendo: "é eu ou ele o mais pesado"? , fazendo alusão ao Rinoceronte da história. "E o tio Filype, realmente é maior que a Girafa"? . Nesse momento, as crianças riram como nunca e eu também. Kkkkkk. Na continuação da história, José viu um pêssago menor e aí falou, indo até o livro, para constatar que o que viu: "tia, tá pequeno agora, aquele lá dava pra todo mundo comer". Vi que no começo ele disse que o pêssago da capa era muito grande e dava pra todos comerem, agora ele já diz outra coisa. No final, a professora disse: "o pêssago vai ficar com a lagarta, ela ganhou", finalizando a história lida, mas propôs uma dinâmica que eu não sabia. Ela trouxe o elemento "peso" da história, lembrando que o Rinoceronte se achava o mais pesado, ela simplesmente traz uma balança improvisada, feita de cabide, e pratos de plástico, para simular essa noção de leve e pesado. Fiquei surpreso e feliz ao mesmo tempo. Ela deixou que as crianças tocassem o objeto, mas não explicou como ver o que é mais pesado. Ela pega uma caixa de lápis de cera e uma tesoura e entrega para que as crianças digam qual o mais pesado, só sentindo com as mãos. Achei genial. E logo após isso, ela por os objetos nos dois lados da balança e o lado da caixa de cera, desce. Neste exato momento, Aylla grita alto e tocando a caixa do lápis de cera disse: "aqui, tia, aqui, aqui, aqui, esse ganhou! ei, ei, ei", "ele caiu, tia". Não sei como ela descobriu isso, se já havia passado por uma experiência em casa ou na própria escola, ou visto em desenhos animados, mas achei de uma inteligência enorme. Adriana não parou por aí não, ela resgatou outro enredo na história, e dessa vez, pediu dizendo: "agora, sem a minha ajuda, quero que vocês façam uma fila, do menor até o maior, primeiro, só com as crianças e depois com os tios". Quando ela falou grande, ela abriu os braços e quando falou pequeno, ela os encurtou. Maya tomou a atitude de iniciar e disse a Adryan: "não menino chato, fica aqui, você é pequenininho!", ela disse isso, porque observou que Adryan estava roubando na brincadeira, se esticando para cima, e disse assim com lágrimas nos olhos: "olha tia, Adryan está na ponta do pé, não pode, ele é pequenininho". Observei que a professora deixou o diálogo se desenrolar e Adryan fez outra fala, respondendo a Maya: "não, paraaaa, eu sou maior que João, menina, olha!", novamente na ponta do pé. Eu ri muito. Nesse momento, vi que Adriana disse para Adryan que ele não poderia ficar na ponta do pé. A fila ia se formando e eles iam mudando e mudando. Quando foi a vez dos adultos na sala, eu fui o último a ser posto na fila, e ainda ouvi de José: tio Filype parece a Girafa, tia, ele é muito grandão". O menino novamente trouxe um elemento da história, para lhe ajudar na dinâmica. Achei esse dia maravilhoso e percebi que as outras leituras seriam nessa pegada e pensava quais outras surpresas a professora Adriana traria após as leituras.

Apêndice C – Diário de Campo – “O sanduíche da Maricota”

Data: 16/04/2026

Horário: 14h

Ordem de leitura: 2º leitura

Hoje, foi a segunda leitura e de fato, percebi as crianças bem empolgadas, pois no dia anterior, a professora tinha me dito que tinha falado para elas, que no dia seguinte, ela contaria uma história bem gostosa. Eu já sabia que era a história do sanduíche da dona Maricota, mas eu poderia me surpreender, como na primeira leitura. Ela fez a acolhida na chegada, cantou um pouco, conversou e começou a preparar o ambiente. Como da primeira vez, ela mostra a capa do livro e diz assim: **"vejam só a cara da Dona Maricota aqui na capa. Ela está sentindo alguma coisa?"**. A partir disso, as crianças começaram o barulho, um falando por cima do outro, uma verdadeira efervescência. Maya chegou na frente de Adriana e falou: **"tia, ela tá feliz, porque Galinha gosta de milho, na casa do meu avô tem um monte de Galinhas"**. Era notável que as crianças gostavam de falar de suas experiências fora da escola na sala, eram muitas falas sobre isso. E aí, Adriana usou a fala de Maya para levantar outra questão, quando ela disse: **"e será que milho no sanduíche fica gostoso?"**, **"Do que vocês gostam dentro do sanduíche de vocês?"**. A leitura fluía, e em determinado momento da leitura, quando os animais davam outros alimentos a Maricota, algumas crianças ficaram revoltadas e com cara de nojo. Sofia, muito tímida, disse assim: **"tia, Galinha não come sardinha! Isso é comida de gato!"**, dizia ela desacreditada que colocaram peixe no sanduíche da Galinha. Kkkkkk, eu ri nessa parte. José aproveitou o diálogo, levantando a mão várias vezes para falar, chegou na frente e disse: **"e o capim, tia? O capim é comida de vaca"**. Eu observei que para eles, eles só seriam ouvidos, se ficassem de pé ou falassem mais alto, isso ficava notável quando todos falavam de uma vez e para uma só pessoa, que era Adriana, e a própria Adriana apenas validava as falas e permitia que as crianças entrassem em conflito entre si, no sentido de troca de hipóteses, não de brigas. Percebi que Adriana gostava de fazer pausas nas leituras, para que as crianças falassem, se percebesse que elas estavam ficando dispersas. Em um desses momentos de agonia, ela levanta um questionamento dizendo: **"se a Maricota colocar o capim, a sardinha e o osso, o sanduíche vai ficar mais pesado ou mais leve? Vai ter mais ou menos coisas?"**. Ela conseguiu retomar a atenção da turma, que logo em seguida, Adryan já falou: **"tia, esse sanduíche tá muito grande, quem come capim vai dá dor de barriga"**. Vi que essa estratégia de fazer perguntas, funcionou, para trazer de volta a atenção. Adriana continua com a leitura, chamando sempre para o centro da leitura, que era o dilema do sanduíche, algo que me chamou atenção, ela não perdeu o sentido da leitura em nenhum momento, para falar de matemática, ela ia unindo as coisas de

forma fluida. Aí, Adriana disse: “o gato deu um peixe para colocar no sanduíche da dona Maricota, e agora?”, daí, meio que Adryan mudou o foco e disse: “tia, ela tá com raiva”. Aí José ouvindo isso, teve outra opinião sobre o humor da galinha após o episódio do peixe, dizendo: “não, menino, ela tá triste”. Observando esse diálogo, Adriana uniu o útil ao agradável e disse: “e porque ela não está mais feliz, como vocês disseram no começo?”. Aí José responde: “porque Galinha não come peixe!”. Percebi que eles não deixaram se perder detalhes das gravuras nas páginas da história, e perceberam a mudança de humor da Galinha e porque ela mudou, isso foi interessante de perceber. No final, a professora trouxe fantoches dos personagens da história e pediu para que uma das crianças recontasse a história, além de ligar na lousa os animais aos seus alimentos e depois todas poderiam manipular os fantoches e fazerem seus próprios sanduíches. Aí, Adriana disse: “A Dona Maricota está confusa”, “Ela quer separar o que é comida de bicho e o que é comida de gente. Como vocês podem ajudá-la?”. Nesse momento, Adriana só pediu para que eles se respeitassem e que todos deviam ter a chance de brincar. José já chegou dizendo na lousa e do reconto e disse: “primeiro foi o bode, depois o gato...”. Aí, Aylla disse: “o Rato levou o queijo e o Bode levou o osso”. Nesse momento, o Adryan pegou o livro na mesa da professora, folheou até a página escolhida e disse: “foi não menina, o Bode levou o capim, aqui oh”. Eu amei essas interações, isso pra mim significa que elas imergiram no universo da leitura e agora estão socializando seus conhecimentos. Eu amei. No momento de fazer os sanduíches, Adryan já chegou na mesa pegando o fantoche do cachorro e do osso e disse: “osso é comida de cachorro”. Ele como sempre o protagonista, kkkk. Quando foi a vez do José, ele fez seu sanduíche, como a sua mãe faz para ele em sua casa, daí ele disse: “eu como queijo com pão, minha mãe faz em casa”. A professora me surpreendeu de uma forma diferente ao trazer sem me avisar, alimentos reais, para as crianças fazerem seus sanduíches, eu fiquei encantado que ela mergulha de verdade e leva as crianças junto. Ela trouxe as comidas, e deixou as crianças olharem e cheirarem para verem o que queriam comer e como montariam seus alimentos. Quando tudo estava pronto, Adriana disse: “chegou a hora de montar os sanduíches”. Daí, ela chamava de dois em dois. Antes disso, fez a higienização das mãos das crianças e colocou até touca nelas. João disse: “tia, eu não gosto de tomate e nem de molho”, já Adryan disse, gritando e pulando: “Eu gosto de queijo, eu quero mais, eu quero mais, tiaaaaa”. Daí, como esse momento foi após o lanche dado pela escola, Adriana preocupada se ele daria conta de comer outro, e já sabendo que ele havia comido um, diz: “quantos você já comeu?”. E aí Adryan levanta um dedo e diz: “Eu comi só um”. Após esse momento, ela finalizou a experiência e eu fiquei muito feliz com a forma que ela faz acontecer as coisas na sala. É de uma criatividade enorme

Apêndice D – Diário de Campo – “O grande rabanete”

Data: 17/04/2026

Horário: 13h50

Ordem de leitura: 3º leitura

A leitura feita no dia anterior, juntamente com as experiências proporcionadas pela professora para as crianças, já me deixou empolgado, para o que viria a acontecer hoje. Quais surpresas viriam?. Nesse dia, a leitura começou mais cedo, pois a escola largaria as crianças às 16h, então assim que chegaram, abraçaram a professora e os demais adultos na sala, conversaram entre si, a professora fez uma acolhida mais breve e já preparou o ambiente para a experiência de leitura. Nesse dia em questão, vieram poucas crianças, sete no total, em relação às leituras anteriores e fiquei preocupado com as observações. A professora começou mostrando a capa, os detalhes, pedindo para as crianças se aproximarem. Eu notei que um dos momentos em que as crianças mais se expressavam, além de brincarem no pátio, kkkkk, eram nos momentos de contar histórias, elas ficavam atentas, claro, que criança não para quieta sentada, mas fora isso, elas gostavam, a literatura é um mundo de possibilidades, é mágico. Só pela capa, Sofia que não falava muito disse: "tia, o rabanete vai sair, tem muita gente! O vovô, a vovó e a menina". José levantou um diálogo sobre o tamanho do rabanete, e disse: "o rabanete ainda não saiu, tia! Ele é muito gordo!", e aí, veio a primeira surpresa do dia, kkkk, Adriana foi na sua bolsa e tirou um rabanete de verdade, quando ela mostrou as crianças que já queriam tocar, ela disse assim: "esse rabanete é grande mesmo?". Aí o tagarela Adryan disse: "esse aqui é pequeno, eu pego ele sozinho, tia", se referindo ao rabanete que a professora trouxe, e foi lá e pegou, kkkkk. E aí eu amo que Adriana já devolve a resposta, para que eles falem mais, tenho que ter essas estratégias para ler com minhas futuras turmas, kkkkk, aí ela disse: "e porque esse é pequeno e o da História é grande?", e aí quem responde? Nada mais nada menos que José, que estava calado esperando o momento de falar, e quando falou, surpreendeu. Ele levantou, também pegou o rabanete com a professora e olhou para o grande rabanete do livro e disse: "esse é de verdade", esse menino ama opinar e falar, eu adoro. E aí, no andar da carruagem, quando os personagens apareciam para ajudar o vovô, um cachorro apareceu, e aí, Adryan falou do seu cachorro, kkkkk, esse menino é massa, daí ele disse: "tia, meu cachorro é mais forte que o Totó, ele é bem grandão". E aí, quando o Rato apareceu, Adriana apontou para ele e perguntou se o rabanete iria sair, com a chegada do Rato, e aí Adryan disse: "o rato é pequenininho, tia. Ele é fraquinho". E aí Adriana fez com que Rato tivesse seu valor na história, e ensinou que independente do seu tamanho, ele se dispôs a ajudar, e aí ela disse: "o rato é pequeno, mas ele veio ajudar, e depois que ele ajudou, o grande rabanete saiu do chão". Quando finalmente o

ápice da leitura chegou, Adriana propôs uma brincadeira, que me envolvia, eu pensei, meu Deus, o que vai acontecer? Para mim, todas as leituras até aqui, me deixaram curioso pelo o que ela iria fazer ou trazer. De início, ela trouxe fantoches dos personagens da História e pediu para que as crianças recontassem, mas com uma dúvida, aí ela disse: "**e se a neta tivesse chegado antes do vovô?**", e aí nesse momento, eles faziam uma seleção de quem achavam mais fortes e mais fracos. Aí Aylla disse: "**o gato é fraco, ele é pequeno**". E aí lá vem José com seus diálogos maravilhosos que me fizeram rir, quando ele disse: "**tia, lá em casa tem um gabiru! Ele é grande e gordo, ele ia puxar o rabanete, esse ratinho é fraco**", do nada ele fala de Gabiru, kkkkkkk. E aí quando num consenso, as crianças decidiram que para realmente o rato poder ajudar de verdade, teriam que ser muitos e muitos, e Adryan disse que mais de dez, abrindo as palmas das mãos pra professora. E aí, Adriana se volta novamente para o rabanete e diz: "**e se a gente dividir o rabanete para todo mundo, cada um ganha um pedacinho pequeno ou um pedaço grande?**", e aí José fala gritando: "**grandeeeeee, tia, o rabanete é grande, vai dá pra todo mundo**". E aí, pensando eu que tinha encerrado nos fantoches, Adriana após o lanche me surpreendeu novamente, propondo um cabo de guerra, para que as crianças pudessem se imaginar puxando o rabanete, eu achei genial. Primeiro ela coloca uma criança de um lado, e do outro uma, e aí ao longo da brincadeira, ela vai pondo mais crianças só de um lado, para fazer que as crianças entendessem que quanto mais crianças de um lado, a força desse lado seria maior. Foi muito interessante essa dinâmica. E aí, José ficou sozinho de um lado, e Maya disse: "**Tia, José não vai ganhar**", e aí Adriana devolveu, dizendo: "**porque ele não vai ganhar?**", e fechando o diálogo, Maya, com uma voz fofa disse: "**porque ele tá sozinho, tia**". E aí, chegou a hora de que eu entrava na brincadeira, kkkkk. Adriana disse que eu seria o grande rabanete, literalmente, porque eu já sou grande, e disse no meu ouvindo que quando ela colocasse a última criança, eu soltasse com calma o meu lado da corda, kkkkk. E aí, começou o puxa puxa, e vieram as crianças contra mim, e faltava João, que veio logo quando José gritou: "**vem João, ajudar**". E aí o rabanete saiu, eles pularam e comemoraram, foi muito bom. Eles devem ter percebido que a união faz a força.

Apêndice E – Diário de Campo – “Beleléu e os números”

Data: 23/04/2026

Horário: 14h

Ordem de leitura: 4º leitura

Após a chegada das crianças a professora fez uma acolhida como nas outras vezes e o preparo do ambiente para a leitura. Nesta quarta leitura, ela forrou um tecido no chão. Ao começar com a leitura, que foi a do Beleléu e os números, ela pegou o livro e o boneco do Beleléu, sentou-se à frente da roda e disse: “o que vocês acham que eu vou contar hoje?”, logo às crianças começavam a levantar hipóteses acerca da pergunta. Após essa pergunta, a professora chamou as crianças, como das outras vezes, para verem os desenhos na capa de perto, e ela disse: “crianças, o Beleléu me disse que entrou na nossa sala ontem e fez uma bagunça! Ele adora esconder as coisas. Olhem só para ele, vocês acham que ele é um monstrinho que arruma a cama quando acorda ou ele deixa bagunçado?”, “Vocês arrumam os seus brinquedos em casa”. João logo disse: “eu não tenho brinquedos, tia, vou ganhar um Homem-Aranha no meu aniversário, meu pai vai comprar”. Disse José: “esse Beleléu é doido, ele esconde os brinquedos das crianças”. Percebi também que poucas crianças falavam, e também nesse dia, faltaram muitos. Perguntei se a sala era assim, e ela disse que eram muito tímidos e faltosos. Ela abre o livro e inicia a história e em determinado momento, ela perguntou: “o beleléu é um monstro de verdade?”, daí, Adryan disse: “ele só pegava, tia, ele é bonzinho”. Foi possível notar que Adryan percebeu que Beleléu só escondia os brinquedos para dar uma lição de moral ao dono dos brinquedos, diferente da opinião de José no início. Durante esses momentos, a professora trazia elementos da história, para que as crianças fizessem menção na sala da forma deles, mas, dessa vez em questão, pediu para que as crianças fossem ao quadro escrever os números. Numa parte da história, Adriana diz assim: “achou-se dois bonecos no chão”, daí, pediu para que uma criança fosse ao quadro escrever o número dois ou dizer quanto é dois nos dedos. José disse assim: “dois é assim, tia”, escrevendo o número dois. Um detalhe que observei, foi que ele escreveu espelhado, algo que eles fazem muito, dizia Adriana. Continuou Adriana dizendo: “agora, achou seis pincéis”, daí disse Maya: “tia, tem 6 crianças”. Ela disse isso, porque na hora da acolhida, ela foi chamada pela professora Adriana, para contar as crianças. Quando não representavam os números nos dedos das mãos, eles iam num banner de numerais que tinha pendurado na sala. A leitura seguiu em sua fruição e após o término, a professora. No final da contação, percebi que as crianças estavam empolgadas com a história, e vi que Adriana percebeu. Antes disso, sem que eu soubesse, ela espalhou alguns objetos na sala, para que as crianças fossem à procura e se não bastasse a brincadeira, eles teriam que achar os objetos segurando o Beleléu.

Foi muito engraçado. Além disso, ela fazia a voz do boneco, que interagia com as crianças, dando pistas de onde os objetos estavam escondidos, era uma voz engraçada. Dizia Adriana: "olhe pra baixo meu amiguinho". Disse José vindo de trás do armário: "tiaaaaa, achei essa meia e essa meia". Adriana disse com a voz do boneco: "você tem quantas meias aí? Essa e essa? Vamos contar?". Acredito que nesse momento, Adriana queria que José desse nome para "essa e essa meia". Lá vinha Maya com o Beleléu nas mãos, gritando: "olha, tia, eu que achei um, dois, três, quatro bolas, eu tenho 4 anos". Essa menina é muito engraçada. Ela soltou as bolas na mesa e fez o número quatro com os dedos e aproximou-se bem do rosto da professora. Adryan achou cinco confeitos e disse que tinha um monte, daí, Adriana com a voz do Beleléu, disse assim: "eu, seu Beleléu, quero saber quantos amiguinhos vão ganhar os confeitos. Quantos confeitos tem? Um monte é muito ou pouquinho?". Adryan colocou os confeitos na mesa e contou cinco, daí Beleléu indagou se esses cinco confeitos davam pra todos os amigos na sala. Adryan esperto que só, disse que tinha pouquinho. Ele distribuiu os confeitos para quem ele quis na sala, e no final do dia, a professora para que as outras crianças não ficassem ressentidas por não terem ganhado de Adryan um confeito, tirou do seu armário um saco de confeitos e deu para todos, até para mim, que só estava observando. Já chegando ao fim da brincadeira, o Beleléu lançou um último desafio, para que as crianças colocassem na mesa os objetos, começando pelos que tinham pouca quantidade para os que tinham em mais quantidade. "Só tem um lápis", disse Adryan colocando o objeto na mesa. Lá de trás, eufórico e entusiasmado, José veio, gritando: "euuuu, óia, duas meias pra colocar no seu pé, Beleléu", e percebi que outrora, José disse "essa e essa" para as duas meias, e agora, ele já tem outra fala para isso, e percebo também como isso é bom para eles, que aprendem brincando. "Nossa, como você percebeu que só tinham 2 meias? Como se faz o número dois nos "dedinhos?" "Dois é muito ou pouco?", perguntou o Beleléu. "Assim, tia", disse José, mostrando dois dedos. O interessante é que Adriana, não perdeu a sua atitude de não se meter demais, como nas leituras anteriores. Ela deixava as crianças descobrirem sozinhas seus potenciais, foi massa. E assim, após essa dinâmica, o momento foi encerrado, e eles foram para o lanche.

Apêndice F – Diário de Campo – “Camilão, o comilão”

Data: 24/04/2026

Horário: 14h

Ordem de leitura: 5º leitura

A última leitura, ocorreu como as outras, eu me encontrava cheio de expectativas, do que a professora traria para esse último momento. Como das últimas vezes, as crianças foram chegando, e um fato interessante, foi que José já chegou perguntando se haveria história. Eu fiquei, tipo, que massa. Porque normalmente, assim que chegava, ele ia logo pegar os brinquedos, mas dessa vez, observei que foi diferente. Adriana fez a acolhida, cantou e conversou com as crianças, sobre o que elas tinham almoçado. Ela colocou as cadeiras em um semicírculo, pediu para que as crianças sentassem e já dispôs a sua cadeira no centro. Ela após passar o livro de mão em mão, pegou o livro, e mostrando a capa, fez uma pergunta: “**olhem esse porquinho, crianças! Ele parece estar com muita fome ou muito feliz?, e essa cesta serve pra que?**”. O tagarela do José já disse: “**tia, a cesta dele é igual a cesta que tem em casa, minha mãe compra banana e maçã e coloca lá**”. Ele lembrou que tinha uma cesta de frutas na casa dele, depois que viu a imagem na capa. Mas outra fala interessante, foi o que eu ouvi em seguida, que foi Maya dizendo assim: “**ele é a chapeuzinho vermelho**”. Eu logo pensei que ela já tinha tido contato com o corno da chapeuzinho vermelho, lembrou da cesta que ela carregava e espelhou isso no porco. Foi de uma inteligência enorme. No desenrolar da leitura, Maya com hiperfoco na chapeuzinho vermelho, kkkkkkkkkk, disse assim: “**tia, não tem lobo mau, cadê ele?**”. Provavelmente ela percebeu não ser a mesma historinha. A professora Adriana lia com uma voz imponente, chamando a atenção para o enredo da história, e percebi que ela permitia às crianças anteciparem a próxima cena, ou o próximo acontecimento, como quando na história, o cachorro trouxe três melancias, ela retomava as quantidades anteriores dos alimentos que os animais trouxeram e ela falou assim: “**o cachorro deu para ele... três melancias!**”, provavelmente para as crianças lembrarem da lógica de sucessão, e ela fazia uma pausa antes de revelar a quantidade do alimento trazido pelo cachorro, para que as crianças completassem. E aí nesse momento Sofia, que não era de falar muito, disse: “**tia, três é assim oh!**”, levantando três dedos. Uma coisa que notei, é que as crianças utilizam muito os dedos para contar e algumas iam até o banner de números na sala, acho tão bom ver elas tentando, é satisfatório. E aí, Adriana vendo o que Sofia fez, transformou o momento em uma investigação, kkkkk, notei que ela faz muito isso. Daí, Adriana disse para a turma assim: “**onde tem o número três, aqui na sala?**”. Aí, Aylla disse: “**óia, óia o 3 ali tia**”, indo até o banner dos números na sala, ela não acertou o número três, mas sabia que ali ela encontraria os números e poderia sempre ir lá ver. Novamente em determinada parte

da história, os animais davam os alimentos ao porco comilão, e quando Adriana dizia que ele colocou na cesta, José disse assim: "olha, tia, agora ele tem quatro bananas... já encheu a cesta!", eu acho que ele pensou que a cesta não cabia mais nada e para contornar isso, Adriana atçou a imaginação de José e disse: "será que a cesta do Camilão é mágica, José? Como cabe tanta coisa?". Achei essa parte tão interessante, pois ela abria a possibilidade das crianças irem mais além do que o que estava proposto na história, imaginando, criando novas oportunidades de hipóteses. Ela nunca inseria aspectos matemáticos por si só, ela sempre partia da dúvida das crianças, e essa forma de ler com mágica, imergindo as crianças na história, era interessante ela não perder a essência de que estava lendo para crianças e não para fins de atividades. Eu amei!. Já no final da história, Adriana pergunta o que cada criança levaria para pôr na certa do porco. José, sendo um dos que mais falavam nas leituras, logo disse: "tia, eu vou dar a ele biscoito e guaraná". No meio desse diálogo, Maya pontuou sua opinião sobre a cesta do porco: "tia, ele já tem muita comida na cesta". Cada um considerava o que achava da cesta e dos alimentos. E mais uma vez, a professora nos surpreende, ao trazer uma dinâmica. Ela viu as dúvidas, as perguntas, as considerações das crianças e propôs uma brincadeira. Ela disse: "o Camilão está confuso, crianças. Ele está precisando lembrar, o que pediu a cada animal", daí ela trouxe fantoches dos personagens da história, e colocou no quadro apenas os animais, e pediu para as crianças fossem na sua mesa, observassem qual alimento trouxe cada animal, e fossem colando no quadro. E para além disso, eles teriam que dizer o nome do animal, o nome e quantidade dos alimentos. José gritou: "tia, o cachorro deu uma melancia". Em outros diálogo entre Adryan e José, eles entraram em conflito sobre a ordem dos animais, Adryan disse assim: "agora é a vaca", mas José argumentou dizendo: "não é não, menino, é o burro! Aqui oh, depois do um é o dois". Achei muito massa essa dinâmica, pois até quando uma das crianças errava a correspondência pedida, a professora não corrigia de imediato, ela indagava e fazia as crianças pensarem, "será que está certo? Vamos perguntas ao comilão? Peguem o livro e vejam". Foi muito bom.

ANEXOS

Anexo A - Termo de Consentimento Livre Esclarecido - TCLE



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE
PERNAMBUCO PRÓ-REITORIA DE ENSINO E GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO CURSO DE LICENCIATURA EM
PEDAGOGIA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO - TCLE

Cumprimento Sr./Sr.^a ao tempo em que solicito a sua participação na pesquisa intitulada **MEDIAÇÃO DE LEITURA E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: CAMINHOS ENTRELAÇADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL?**, integrante do **Curso de Licenciatura em Pedagogia**, da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE. A referida pesquisa tem como objetivo geral, compreender as interações entre a mediação de literatura e o desenvolvimento do pensamento matemático na Educação Infantil. A investigação será realizada na Escola Municipal Mundo Esperança, com crianças do Grupo 4, e será realizada por Filype Fernando do Nascimento, estudante do referido curso.

Sua participação é voluntária e se dará por meio da mediação das leituras sugeridas, onde tudo será transcrito no diário de campo do pesquisador. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, contudo, será mantido o anonimato dos participantes da pesquisa, tanto o professor convidado para as mediações de leitura, quanto as crianças presentes na sala de aula. Dessa forma, a participação na pesquisa não incide em riscos de qualquer espécie para os respondentes. A sua aceitação na participação dessa pesquisa contribuirá para o/a licenciando escrever sobre o tema que estuda, a partir da produção do conhecimento científico.

Consentimento pós-informação

Eu, _____ ,

estou ciente das condições da pesquisa, acima referida, da qual livremente participarei, sabendo ainda que não serei remunerado/a por minhas contribuições e que posso afastar-me quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo/a pesquisador/a, ficando uma via para cada um/a.

Recife, PE, _____ de _____ de 2026

Assinatura do/a participante

Assinatura do/a pesquisador/a

Anexo B - Link dos livros usados na pesquisa.

<https://drive.google.com/drive/folders/1m2AHgvGP9xRjeaVZe6tjHb2ythqF7Stn>