



UFRPE

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

GIOVANNA XAVIER VIEIRA MENDES

**DE RODA EM RODA: O LETRAMENTO LITERÁRIO COM CRIANÇAS DE 01
A 03 ANOS**

**RECIFE
2025**

GIOVANNA XAVIER VIEIRA MENDES

**DE RODA EM RODA: O LETRAMENTO LITERÁRIO COM CRIANÇAS DE 01
A 03 ANOS**

Monografia apresentada ao Curso de licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação, da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, como requisito para a obtenção de título de licenciada em Pedagogia..

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carmi Ferraz

RECIFE

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca Central, Recife-PE, Brasil

M538d Mendes, Giovanna Xavier Vieira.

De roda em roda : letramento literário com crianças de 01 à
03 anos / Giovanna Xavier Vieira Mendes. - Recife, 2025.
38 f.

Orientador(a): Carmi Ferraz Santos.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) –
Universidade Federal Rural de Pernambuco, Departamento de
Educação, Recife, BR-PE, 2025.

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

1. Educação infantil. 2. Leitura (Primeira infância) 3. Letramento
4. Crianças - Livros e leituras I. Santos, Carmi Ferraz, orient. II. Título

CDD 372.21

FOLHA DE APROVAÇÃO

GIOVANNA XAVIER VIEIRA MENDES

**DE RODA EM RODA: O LETRAMENTO LITERÁRIO COM CRIANÇAS
DE 01 A 03 ANOS**

Data da Defesa: 09/06/2025

Horário: 14 horas

Local: Sala 10B-UFRPE

Banca Examinadora:

Carmi Ferraz Santos

Nome completo do/a Orientador/a
Prof.^a Orientador(a)

Ywanoska Maria Santos da Gama

Nome completo do/a Examinador(a) Interno(a)
Prof.^a Examinador(a) Interno(a)

Marília Maria dos Santos Araujo

Nome completo do/a Examinador(a) Externo(a)
Prof.^a Examinador(a) Externo(a)

Resultado: Aprovada

Reprovada

AGRADECIMENTOS

Como expressado pelo poeta Paulo Leminski, “em mim / eu vejo o outro / e outro / e outro / enfim dezenas”. Minha jornada na graduação e o processo de conclusão deste trabalho não seria possível sem a colaboração de tantos outros que hoje fazem parte de mim, portanto, dedico esse espaço para reconhecer e celebrar todos os que foram fundamentais para que essa caminhada pudesse se concretizar.

Aos meus pais, Michele e Gizeldo, pilares da minha existência. A ponte que caminhei durante essa jornada foi construída sobre o alicerce do trabalho e apoio de vocês. Obrigada pela oportunidade de sonhar e concretizar.

Ao meu avô, Ronaldo, grande cultivador de sonhos. Com quem aprendi que a educação não é só um caminho, mas a chave que nos leva a lugares que sequer podemos imaginar. Jamais vou esquecer de suas ligações ansiosas ao descobrir o resultado do Enem, ou das suas palavras orgulhosas por ser sua neta. Sua crença em mim é a luz que me guia.

À minha professora orientadora, Dra. Carmi Ferraz, por, com clareza e serenidade, ensinar-me a navegar com calma, independentemente das circunstâncias.

Ao meu sexteto, Ana Carolina, Ayane, Maria Carolina, Maria Eduarda e Shuellyn, que foram mais do que parceiras; foram respiro na hora do aperto, o eco das risadas e as mãos que seguraram as minhas.

À minha professora, Dra. Maria Jaqueline Paes, a quem devo grande reconhecimento por me revelar a pedagoga que sou. Foi sua paixão e esperança na profissão que me permitiu seguir, e hoje com o coração apaixonado e esperançoso, traço meu próprio caminho.

A todos que se fizeram presentes, em corpo ou espírito, com um conselho, escuta ou silêncio: muito obrigada. Este trabalho é a materialização dos nossos nós.

RESUMO

Este trabalho investigou as experiências literárias com crianças de 01 a 03 anos, buscando analisar as estratégias de mediação de leitura utilizadas por uma educadora, investigar a organização de sua prática pedagógica, e refletir sobre a participação das crianças durante a mediação de leitura. A pesquisa, de natureza qualitativa, foi realizada em uma escola particular de Educação Infantil, em Recife, envolvendo uma educadora e as crianças da faixa etária observada. Utilizando observação, diário de campo e entrevista semiestruturada, a coleta de dados resultou na revelação de uma prática pedagógica baseada em encantamento e escuta, com rituais para iniciar e finalizar as atividades literárias, aprofundamento nas histórias durante as semanas e respeito aos movimentos e interesses infantis. As crianças, que participam cada uma à sua maneira, indo desde o simples olhar até a imitação, demonstram apropriação dos gestos de leitura. Embora exista uma limitação ao acesso dos materiais, há uma valorização por parte da educadora de inserir as crianças no universo literário desde cedo, compreendendo a literatura para além da palavra escrita. A pesquisa conclui que pode, sim, existir letramento literário com crianças pequenas, ao envolver rotina, planejamento, intencionalidade, vínculo, respeito e compromisso com a infância.

Palavras-chave: Letramento literário, educação infantil, primeira infância.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	6
CAPÍTULO I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	8
1.1 A leitura com bebês: o que dizem as pesquisas.....	8
1.2 Educação Infantil: Legislação e Currículo.....	10
1.3 Letramento e Letramento Literário.....	12
1.4 Prática de leitura com bebês e crianças pequenas: pressupostos básicos... 13	
CAPÍTULO II: METODOLOGIA DA PESQUISA.....	16
2.1 Natureza da pesquisa.....	16
2.2 Universo pesquisado.....	16
2.3 Participantes da pesquisa.....	17
2.4 Meios e instrumentos para coleta de dados.....	17
DISCUSSÃO DOS DADOS.....	18
1. Experiências Literárias.....	19
2. Participação das Crianças.....	22
3. Material de Leitura.....	24
4. O que a professora fala sobre sua prática.....	26
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	29
REFERÊNCIAS.....	31
APÊNDICE.....	33
ANEXOS.....	34

INTRODUÇÃO

Com o passar do tempo, as concepções de criança, infância e creche passaram por alterações. A ideia da criança como tábula rasa, antes amplamente aceita, não é mais alvo de consideração, uma vez que a primeira infância é reconhecida por toda a potência existente em um sujeito histórico e cultural, capaz de participar de seu próprio processo formativo, com aptidão para ler e conhecer o mundo, debater e aprender sobre aquilo que o rodeia. Desse modo, as instituições de Educação Infantil devem oferecer um ambiente propício para o desenvolvimento social, cultural e de linguagem, uma vez que essa etapa da escolarização é um momento no qual as crianças experimentam, inventam e reinventam o mundo para crescerem cognitivamente e emocionalmente.

Nesse processo de crescimento, o letramento ocupa um papel importante, sendo a ponte que conecta a criança ao mundo a partir de uma compreensão do entorno e de si. Soares (2003) refere-se à alfabetização para além da decifração de códigos. Trazendo a importância do letramento como um processo de compreensão reflexiva e crítica do uso da linguagem em diferentes espaços e situações, fomentando um terreno fértil para experiências, ligando a aprendizagem à interação da criança com o contexto ao seu redor.

Paulino e Cosson (2009) abordam o letramento literário como uma das partes da pluralidade do letramento, que carrega uma relação diferenciada com a escrita, e que, por isso, é um tipo singular de letramento: ele também precisa da escola para se concretizar, isto é, demanda um processo educativo específico. É definido como “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (p. 67).

Surgindo de uma série de questionamentos, tais como: quais as possibilidades de vivenciar o letramento literário com crianças pequenas? Como se dão as práticas de leitura e de literatura na Educação Infantil? Quais as maiores dificuldades de trabalhar a partir da perspectiva do letramento literário? O problema da presente pesquisa reside na pergunta: de que maneira se pode inserir as crianças pequenas no universo literário? Buscando, para além de iniciar

um contato com os livros, cultivar uma compreensão que estimule o pensamento e enriqueça o desenvolvimento cognitivo e emocional.

Pretende-se identificar abordagens pedagógicas que não apenas introduzem as crianças ao universo da literatura, mas que estimulem o interesse e a participação ativa nas experiências literárias. Como citado anteriormente, o foco não se dá somente no primeiro contato com o livro, com o ouvir sobre a importância da leitura e de histórias; trata-se do enriquecimento da experiência literária. Na infância, o contato com a literatura pode formar um enlaçado de emoções, sentimentos, sentidos e significados, propiciando o desenvolvimento da imaginação, pensamentos e valores morais a partir de uma maneira muito mais prazerosa.

Com objetivo de explorar as experiências literárias com crianças de 01 a 03 anos, esta pesquisa propõe analisar as estratégias de mediação de leitura utilizadas pelos educadores, refletir sobre o engajamento das crianças durante as atividades literárias e investigar a organização da prática pedagógica de leitura.

A relevância, por sua vez, situa-se na possibilidade de conhecer e orientar novas experiências aos educadores, auxiliando em práticas exitosas no âmbito literário a partir do ponto em que destaca a literatura para além de uma atividade recreativa, mas como elemento essencial para desenvolver a linguagem e auxiliar a criança a compreender o mundo ao seu redor.

CAPÍTULO I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 A leitura com bebês: o que dizem as pesquisas

Anteriormente à escrita do referencial teórico, houve o levantamento e leitura de pesquisas acerca do tema. Por meio desse levantamento buscou analisar práticas de experiência literária com bebês, mais especificamente como as educadoras organizam suas ações para trabalhar sob a perspectiva do letramento literário. Para a realização das buscas foram utilizadas a plataforma do repositório da UFRPE e do curso de licenciatura em Pedagogia da mesma instituição, assim como na plataforma de periódicos CAPES, buscando pelas palavras leitura, berçário, crianças de 0 a 3 anos e literatura.

No artigo “Os Bebês e os Livros: Práticas de Leitura Literária na Creche”, Silva e Moreira (2022) abordam a prática literária para e com bebês com o intuito de compreender, problematizar e discutir práticas de leitura, construindo estratégias coletivamente com as educadoras do berçário.

A pesquisa foi realizada em duas etapas consecutivas, mas que não dependiam uma da outra. Na primeira fase, realizaram um estudo exploratório para conhecer as práticas das professoras em ações de mediação de leitura. Utilizaram como instrumentos e métodos: a observação participante, as notas de campo, registros fotográficos e entrevista. Na segunda etapa, foram realizados cinco encontros de 1h e 30min cada para discutir e intervir na realidade que foi observada, tendo como temas: (1) rememoração das experiências literárias na infância; (2) organização dos ambientes de leitura; (3) seleção de livros; (4) mediação da leitura literária; e (5) avaliação e síntese das discussões. Posteriormente, os encontros se tornaram três eixos de análise: 1) Organização dos espaços de leitura; (2) Critérios de seleção de livros de literatura infantil; e (3) Mediação de leitura literária.

Como resultado da pesquisa, observou-se que as professoras expressaram grande preocupação com a preservação dos livros, limitando o acesso dos bebês, prejudicando a experiência de exploração do material escrito. Além de preferirem livros curtos e simples, acreditando que textos mais longos não são interessantes para a faixa etária e as palavras precisam ser modificadas. Há uma concepção conturbada na prática das educadoras, uma vez que não

conseguem distinguir corretamente literatura e livros informativos, ainda entendendo que as crianças só conseguem assimilar as histórias recontadas, com uma linguagem “fácil”.

As análises apontaram que existe um grande desafio na diferenciação de contação de histórias e leitura, na seleção de bons livros e na própria mediação. A pesquisa constata a importância do investimento na formação inicial e continuada de professoras na mediação de leitura literária.

Oliveira et al. (2020), no artigo: “Um recurso externo para o encantamento de crianças pequenas: o desenvolvimento da leitura na creche”, buscaram mostrar a necessidade e possibilidades de inserção da prática leitora na creche.

A fim de realizar um estudo qualitativo, baseiam-se em estudiosos que abordaram a mesma temática em suas pesquisas para colaborar com a construção dos melhores métodos de ensino da leitura na creche. Foi lendo os textos, observando os argumentos e situações expostas por diferentes autores que conseguiram criar uma lista com 10 sugestões de atividades, que podem auxiliar o educador. Os autores concluem que a importância do saber ler se dá como fundamental ao desenvolvimento intelectual e social do ser.

Em “Tem um leitor aqui! Narrativas de professoras sobre práticas leitoras na creche”, Rodrigues e Ostetto (2016) discutem questões sobre práticas leitoras com crianças na creche, privilegiando as narrativas docentes, entre memórias e histórias de práticas. A metodologia utilizada se baseou em uma entrevista coletiva, sustentada em rodas de conversa, articulando a entrevista narrativa e a coletiva, de modo que os participantes fizessem perguntas mutuamente, comentassem e replicassem sem aguardar a intervenção do entrevistador.

Foram realizados três encontros com professoras de três unidades municipais de Educação Infantil, sendo ao todo 24 professoras divididas em três grupos, cada grupo participando de um encontro, registrado por um gravador de voz.

Após a transcrição dos áudios, as narrativas foram organizadas em pequenas histórias ou crônicas. A partir disso, chegaram à conclusão de que as professoras de crianças de 0 a 3 anos vêm buscando ressignificar suas práticas, demonstrando preocupações inclusive com a qualidade editorial do que chega aos bebês. Há também a percepção de várias representações de leitor,

contribuindo para a escolha dos livros e direcionamento de atividades, assim como os vários modos de ler e a maneira como a observação e conhecimento das preferências dos grupos direcionam as escolhas dos materiais.

No texto intitulado “A Arte de Contar Histórias na Educação Infantil”, Silva (2017) retrata a possibilidade enriquecedora de mudanças despertando nas crianças o prazer pela leitura, visando investigar a prática de contação de histórias através da observação na Educação Infantil. A partir do levantamento dos dados, propões-se uma reflexão e análise da importância dessa prática. A pesquisa foi feita por meio de uma pesquisa qualitativa, com técnicas de observação e questionário com perguntas diretas.

O questionário foi oferecido a quatro professoras, objetivando analisar quais concepções permeiam o pensamento das educadoras sobre a prática da contação de histórias e sua relevância na formação educacional das crianças e no dia a dia delas. A partir disso, foi possível constatar que a contação de histórias não pode ser suprimida de forma alguma por responder às necessidades afetivas e intelectuais das crianças. As professoras entrevistadas e a instituição observada na pesquisa valorizam a leitura e exploração dos livros com as crianças na Educação Infantil, com a diversificação de espaços, exploração de todo o conteúdo que o livro traz como capa, autor e ilustração, pois todos esses fatores intensificam o interesse e o prazer da criança.

Em “A leitura literária com Bebês nas interfaces entre a palavra e o livro: A construção do ato de ler”, Motta e Ometto (2022) apresentam a relevância da leitura literária para/com bebês na creche e a importância da mediação do educador no processo de produção de sentidos. O estudo teórico se debruça sobre as construções no desenvolvimento infantil, a constituição da subjetividade, o processo de constituição da prática leitora e a imaginação da criança. Ficando evidente que, assim como a brincadeira, a leitura literária tem a potência para possibilitar o desenvolvimento da linguagem e do imaginário por meio da interação das crianças com seus pares e mediação do(a) professor(a).

1.2 Educação Infantil: Legislação e Currículo

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 estabelece que a Educação Infantil é dever do Estado, e com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN-9394) em 1996, é estabelecida como a primeira etapa da Educação Básica, visando o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Na atualidade, a Educação Infantil vive intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagem e formas de garantir um processo de aprendizagem e desenvolvimento sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

Compreendendo a criança como sujeito histórico e de direitos, construtora de sua identidade pessoal e coletiva a partir de relações e práticas cotidianas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) apresentam o currículo como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e saberes, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos. A partir de interações e brincadeiras, a DCNEI (2009) garante vivências que, dentre tantas outras, possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos, assim como o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação (Brasil, 2009).

Considerando os eixos estruturantes das práticas pedagógicas, a BNCC (2017) traz seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que assegurem condições de aprendizado ativo em ambientes que instigam resolução de desafios, de modo que as crianças construam significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. A partir disso, a BNCC (2017) se estrutura em cinco campos de experiências, sendo um deles evidenciando a importância de experiências literárias na faixa etária de 0 a 5 anos:

Escuta, fala, pensamento e imaginação — Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as

múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. (Brasil, 2009, p. 42)

Na primeira infância, as experiências literárias assumem papel importante no desenvolvimento de habilidades de linguagem, expressão e imaginação, contribuindo para a formação do sujeito enquanto participante da cultura letrada. Ao vincular tais práticas à constituição da criança como sujeito singular e pertencente a um grupo, reforça a ideia de que a linguagem não é apenas ferramenta de comunicação, mas instrumento de construção de identidades e de conexões.

1.3 Letramento e Letramento Literário

Na perspectiva da primeira infância, especificamente na faixa de 0 a 3 anos, apesar de ainda não vivenciarem a leitura e a escrita de forma autônoma, as crianças conseguem instaurar significados ao que veem, lendo o que está ao seu redor a partir de suas compreensões de mundo, assim como podem compreender, por exemplo, uma história lida para elas. Esse processo de significação e interação com o mundo e os contextos aos quais fazem parte se relacionam intimamente ao que Magda Soares define como letramento, “é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita” (2000, p. 44).

Em se tratando de um processo que engloba a leitura de mundo, o letramento chega antes da escrita e da leitura convencional, se dá a partir das vivências e trocas, participação na sociedade e compreensão de funcionamento das coisas. Nesse sentido, o letramento se apresenta de formas variadas, relacionando-se às demandas sociais e permitindo a atuação e percepção dos sujeitos em diferentes contextos.

A escola, por sua vez, desempenha um papel importante ao auxiliar os estudantes a pensarem criticamente sobre os diferentes espaços e aplicações da linguagem no dia a dia. As crianças que ingressam na creche interagem com o mundo a partir das experiências e dinâmicas do contexto familiar, sendo tarefa da escola auxiliá-las a aperfeiçoarem suas estratégias e adquirir novas habilidades. Brandão e Rosa (2010) defendem que o espaço institucional da Educação Infantil

precisa ser orientado por uma intencionalidade pedagógica e buscar dar subsídios para os pequenos poderem caminhar na direção de novas práticas que constituam uma oportunidade de acesso e inserção na cultura letrada.

Nesse contexto, o letramento literário surge como possibilidade para uma ampliação da compreensão e interação com o mundo e sociedade por proporcionar acesso a narrativas que estimulam a imaginação e reflexão sobre diferentes perspectivas. É com a literatura que as crianças, desde muito pequenas, acessam diferentes perspectivas e ampliam suas visões acerca das relações, emoções e do mundo na totalidade. A conexão com personagens, cenários e situações que dialogam com sua realidade fortalecem a capacidade de interpretação e expressão, promovendo um processo contínuo de apropriação e reflexão da linguagem.

O letramento literário é uma das ramificações do letramento e faz referência ao estado no qual a literatura é apropriada enquanto linguagem: sendo utilizada de maneira significativa pelo indivíduo. Cosson (2006, p. 32) traz dois termos para compreender como se dá o fenômeno:

Primeiro, o processo, que é a ideia de ato contínuo, de algo que está em movimento, que não se fecha. Com isso, precisamos entender que o letramento literário começa com as cantigas de ninar e continua por toda nossa vida a cada romance lido, a cada novela ou filme assistido. Depois, que é um processo de apropriação, ou seja, refere-se ao ato de tomar algo para si, de fazer alguma coisa se tornar própria, de fazê-la pertencer à pessoa, de internalizar ao ponto daquela coisa ser sua.

A apropriação é resultado da comunicação da literatura com o leitor, constituindo-se em construção de significados e ação de trazer aquela história para sua vida, encontrando similaridades nas questões vividas e lidas. É se permitir fazer parte, buscar e encontrar-se na leitura. Parafraseando Cosson (2006), a leitura literária nos ajuda a ler melhor, não por possibilitar um hábito ou prazer, mas por nos fornecer instrumentos para conhecer e articular com maestria o mundo feito de linguagem.

1.4 Prática de leitura com bebês e crianças pequenas: pressupostos básicos

As creches encarregam-se de um papel crucial no desenvolvimento do bebê ao proporcionar um ambiente estruturado e seguro, promovendo estímulo para o crescimento cognitivo, social e emocional. No que se refere aos bebês e crianças pequenas, o trabalho com a linguagem e literatura precisa ser intencionalmente planejado para oferecer oportunidades de acesso e inserção à cultura letrada sem o abandono do prazer. Contar histórias não deve se restringir à leitura de um livro e suas palavras; é necessário ter atitude. A leitura precisa ir além da decodificação, envolvendo interpretação, expressão oral e interação com o texto.

Ainda que as crianças pequenas não realizem uma leitura convencional, o contato com os materiais e contações podem e devem estar presentes na rotina diária, e para contar uma história ou ler um livro é necessária uma preparação. O primeiro contato de uma criança com um texto é oralmente, seja por meio de mediações de leitura ou contação de histórias. A mediação de leitura necessita de um livro como suporte, respeitando linguagem e história original, enquanto o conto oral pode ser espontâneo, adaptado à interação.

De acordo com Abramovich (1989, p. 19, 20), importa-nos ainda perceber outros componentes da prática da professora, tais como o tom e ritmo da sua voz, a expressividade e habilidade de atrair os ouvintes para o livro e para a leitura que faz:

Quando se vai ler uma história (...) não se pode fazer isso de qualquer jeito, pegando o primeiro volume que se vê na estante... Demonstrar que não está familiarizado com uma ou outra palavra, empacar ao pronunciar o nome de determinado personagem, mostrar que não percebeu o jeito como o autor construiu suas frases e ir dando pausas nos lugares errados ou fazer ponto final quando aquela ideia continuava, deslizando, na página ao lado [...].

Nesse sentido, é interessante conhecer os melhores meios de realizar uma leitura ou contação, atentando-se ao material escolhido, à organização do espaço e às estratégias para convidar, manter o engajamento e sinalizar a finalização. A leitura não se caracteriza como um ato mecânico, mas sim uma experiência que demanda atenção a diferentes aspectos, como o fluxo do texto e a entonação, usando as possibilidades da voz: sussurrando, levantando a voz, falando muito

alto ou baixinho, conforme os acontecimentos da história, é interessante permitir que as crianças imaginem e sejam envolvidas na narrativa.

Como observado por Colasanti (2004, p. 63), “formar leitores não é fabricar leitores a partir do nada, mas dar forma e sentido a um leitor que já existe, embrionário, dentro de cada um”. A construção do pensamento e da linguagem é ligada diretamente ao diálogo e interação social. Vygotsky (apud Rodari, 1982, p. 92) relata que “o desenvolvimento dos processos mentais começa com um diálogo de palavras e gestos entre crianças e seus pais”, e que o pensamento autônomo surge quando essas interações são internalizadas.

Vygotsky (1989), ao destacar a zona de desenvolvimento proximal, chama atenção para o desenvolvimento através da interação social. [...] Imitando os adultos; vão buscando significar os gestos relacionados ao ato de ler, aos modos de ser leitor, já desde pequeninhas, [todos eles] cristalizados neste objeto da cultura humana — o livro (Giroto, 2016, p. 37). Os estudos sobre educação de bebês em espaços coletivos (Falk, 2004; Bondioli; Mantovani, 1998) demonstram que a autonomia se constitui nas relações entre adultos e crianças, por meio de significativas atividades realizadas em parceria. A interação com adultos, pares e crianças de variadas idades desempenha um importante papel no desenvolvimento das ações sociais. Dessa forma, o olhar atento do mediador é essencial para reconhecer e incentivar o contato das crianças com a literatura, inclusive respeitando interações com o material, permitindo exploração, imitação e criação.

Ler e contar histórias para um bebê ou criança não podem ser tratados como um ato de improvisação, por impactarem diretamente no desenvolvimento emocional, social e cognitivo desses sujeitos. É interessante a criação de um ritual de encantamento nos momentos de histórias especificando os marcos iniciais e finais, utilizando sempre as mesmas frases ou canções para iniciar ou finalizar a narração. A postura do mediador é reflexo de uma intencionalidade pedagógica, convidando os ouvintes ao universo narrativo e reforçando o momento de leitura como oportunidade de promoção ao encantamento e fortalecimento do vínculo com a literatura.

CAPÍTULO II: METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo serão descritos os procedimentos, instrumentos e estratégias para a realização de nossa pesquisa, incluindo descrições da natureza da pesquisa, o universo pesquisado e os participantes envolvidos.

2.1 Natureza da pesquisa

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa e etnográfica. Bogdan (1982) apresenta como características dessa abordagem ter o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave, com os pesquisadores preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e produto, analisando os dados indutivamente, preocupando-se essencialmente com o significado da pesquisa. Angrosino (2009, p. 8) defende a ideia de que a pesquisa qualitativa visa a abordar o mundo “lá fora” e entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais “de dentro” de diversas maneiras diferentes. Desenvolvido por antropólogos para estudar a cultura e sociedade, na educação a etnografia enfatiza o processo, naquilo que está ocorrendo e não no produto ou resultados, preocupando-se com o significado. De acordo com Engers (1994), a etnografia busca descrever, compreender e interpretar os fenômenos educativos que têm lugar no contexto escolar.

Esse trabalho encaixa-se nessa abordagem por pretender entender, a partir de um estudo qualitativo, as complexidades da prática pedagógica referentes ao letramento literário e como ocorrem as práticas de leitura no campo da Educação Infantil.

2.2 Universo pesquisado

O universo pesquisado é uma escola particular, de Educação Infantil, localizada no município de Recife, no bairro de Casa Amarela, que atende crianças de 01 a 06 anos.

A escola é reconhecida por práticas pedagógicas que valorizam a interação, o brincar, o acolhimento e o desenvolvimento integral da criança,

respeitando seus tempos. O espaço físico é amplo e propenso à exploração e promoção da criatividade. A escolha da escola como universo pesquisado se deve à sua proposta de oferecer experiências ricas e significativas, tornando o ambiente relevante para os objetivos deste estudo.

2.3 Participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa são uma educadora, com formação nas áreas de Direito e Psicologia, atuando com educação infantil desde 2022; e crianças de 01 a 03 anos e 11 meses, para compreender como se dão as práticas literárias.

Em relação à professora, suas práticas e relatos serão analisados para compreender como as escolhas pedagógicas refletem no contato com as crianças e suas participações nas experiências. As crianças, por sua vez, pertencem a um grupo caracterizado por intenso desenvolvimento motor, social, sensorial e linguístico e sua participação se dá a partir da observação de suas interações com a literatura e educadoras, buscando compreender como as experiências as afetam e perpetuam em suas vivências.

2.4 Meios e instrumentos para coleta de dados

Para a realização da pesquisa, os instrumentos utilizados foram a observação, realizada no turno da manhã em um período de 4 semanas no mês de novembro de 2024, entrevista semiestruturada e diário de campo.

O diário de campo trabalha como um aliado da observação, combinando ambos instrumentos a fim de chegar em resultados mais concretos e próximos daqueles presenciados no dia a dia do campo pesquisado. O diário como recurso de pesquisa favorece o registro do fenômeno investigado com toda a variabilidade do objeto em diferentes momentos. Cabe salientar que o diário, dada a sequencialidade do fenômeno descrito, permite obter o resumo e o comentário dos fatos (Vieira, 2001).

A entrevista é um complemento para a observação, mas como já pontuado por Bicudo (2006), a sua utilização requer, no entanto, planejamento prévio e manutenção do componente ético, desde a escolha do participante, do entrevistador, do local, do modo ou mesmo do momento para sua realização. Um

dos modelos mais utilizados é a entrevista semiestruturada, se caracterizando por um roteiro predefinido de perguntas, assegurando os principais tópicos sejam abordados, ainda permitindo flexibilidade, pois o entrevistador pode adaptar as perguntas e explorar novos caminhos conforme o desenrolar da conversa.

A entrevista foi realizada com a educadora da turma de crianças de 01 a 03 anos, buscando compreender suas concepções, práticas e planejamento das experiências literárias. Para abordar os temas, foram elaboradas cinco perguntas: (1) porque trabalhar experiências literárias com a faixa etária determinada; (2) quais elementos são considerados essenciais no planejamento de suas experiências literárias; (3) como se dá a participação dos bebês e crianças pequenas; (4) quais as prioridades da educadora ao pensar nas experiências; e (5) o que inspira o trabalho da educadora com a literatura. As respostas foram gravadas com o uso de celular e posteriormente transcritas para análise.

CAPÍTULO III: DISCUSSÃO DOS DADOS

Para a compreensão de como se efetivam as experiências literárias com crianças de 01 a 03 anos foram observados e analisados aspectos como o acesso aos materiais, a mediação da leitura e a participação das crianças nessas práticas. A discussão se estrutura em 4 eixos: (1) experiências literárias, (2) participação das crianças e interações, (3) material de leitura e (4) o que a professora fala sobre sua prática.

1. Experiências Literárias

Na rotina da turma observada, há dois horários destinados às experiências literárias: o primeiro, após o lanche; e o segundo, após brincarem na área externa. O primeiro momento se inicia quando a última criança termina de lanche. A educadora forra no chão um grande tapete estampado enquanto canta as palavras: “hora da história”, e as crianças vão se aproximando. Ao sentar no tapete, a educadora ajuda as crianças a encontrar seus lugares, apontando onde devem estar ou guiando-os a partir de toques em seu corpo, formando um círculo. Quando a grande maioria está sentada, há uma preparação simbólica dos corpos e uma canção. A professora fala “olhos de coruja, orelhas de elefante, pescoço de jaraguá e boquinha de formiga”. Com gestos, são recriadas as características dos animais. Os grandes olhos de coruja, as grandes orelhas de elefante, o pescoço ereto do jaraguá e a boquinha da formiga bem pequenina. Em seguida, ela canta: “olhei para lá, olhei para cá, quando vi o zé bochecha, comecei a bochechar. Bochecha, bochecha, bochecha para a história começar”. A partir daí a história se inicia.

O primeiro horário em que as experiências literárias eram realizadas, por muitas vezes, ocupava-se das contações de histórias, na qual a educadora narra a história com liberdade para adaptar e interpretar. No período de quatro semanas, o primeiro horário deu espaço para a contação das histórias: “A Formiga-lava-pés”, “O Gigante e a Borboleta”, e “O Menino de Todas as Cores”. Em se tratando de mediação de leitura — momento em que a educadora lê o

texto conforme sua estrutura original —, a única leitura realizada foi “A Margarida Friorenta”, de Fernanda Lopes de Almeida.

O segundo horário se iniciava quando as crianças retornavam da área externa, após as trocas de fralda, a educadora repetia aquelas mesmas palavras melodiosamente: “hora da história”. E enquanto se sentava em um tapete circular que ficava fixo na sala, as crianças se aproximavam e se sentavam nas extremidades do tapete, exceto aqueles que sentavam à frente dos colegas, e com a ajuda da educadora, encontrava um novo lugar. O ritual iniciava igual ao primeiro horário, mas com o livro escondido em suas costas, ao dizer a última frase da canção, a educadora pegava o livro e o mostrava para as crianças. Passavam alguns segundos em silêncio: ela, mostrando o livro fechado na altura de seu peito, fecha a mão e dá três batidas na capa do livro simulando bater em uma porta. Depois, oferece o livro a cada uma das crianças — enquanto ainda o segura — para repetirem o ato de bater enquanto ela diz: “toc toc”. Quando a última criança finaliza, a educadora fala o título da história e quem a escreveu. Tanto as histórias contadas quanto as lidas são feitas da mesma maneira: a partir de um tom de voz calmo, as palavras são ditas com muita concentração e a entonação é alterada a partir das vozes dos personagens ou dos sons relatados. Ao final da história, quando o livro está prestes a ser fechado, a educadora faz movimentos bem lentos, enquanto canta: “pedaço de vento me contou assim, que essa história chegou ao fim”. Com a finalização, as crianças solicitam que o livro seja lido mais uma vez: “de novo!” E a educadora responde que a história trabalhou muito e ficou cansada, mas que após descansar, voltará.

No segundo horário foram lidos os livros “Tanto, tanto!”, da autora Trish Cooke; “Enquanto seu lobo não vem” e “Pela estrada afora”, adaptados por Silvana Rando, e “Dia de Sol”, de Renato Moriconi.

As histórias não eram apresentadas de maneira pontual, e seguiam se repetindo durante toda a semana. O mesmo título era lido ou contado durante toda a semana. Em conversa durante a observação, a educadora mencionou que essa estratégia se dava para as crianças poderem conhecer e se aprofundar na narrativa, explorando diferentes aspectos da história, criando intimidade com a narrativa e personagens. Essa repetição permitia que as crianças antecipassem trechos, reconhecessem as imagens e percebessem novos pontos a cada dia de

leitura. Todos os dias, as crianças descobrem novas coisas, seus interesses e saberes mudam, e, dessa forma, a história ganhava novas facetas e percepções a cada dia.

As observações evidenciam uma prática regular. As experiências literárias na rotina acompanhada se materializam nos detalhes, abrindo espaço de vínculo e encontro. No livro “Letramento Literário: Teoria e Prática” (2006), Cosson apresenta uma proposta de sequência em quatro etapas, sendo: motivação, introdução, leitura e interpretação. É possível perceber a presença dessas etapas na prática da educadora.

A etapa da motivação se trata do momento em que o professor prepara o estudante para a obra, instigando seu interesse. O preparo do corpo antes da história é um convite para a escuta, para a troca, e as crianças se aproximam para participar: curiosas, encantadas. O ritual acolhe e introduz a criança no momento da mediação, deixando mais explícito, a cada passo dado, o que acontecerá em seguida.

A etapa da introdução é referente a apresentação do autor e da obra. A educadora apresenta o livro pelo título e menciona quem escreveu e quem o ilustrou, não se aprofundando em suas biografias. Durante a mediação do livro A Margarida Friorenta, a educadora apresentou a escritora e ao apresentar a ilustradora, lembrou para as crianças de sua colega de turma, com o mesmo nome. A criança em questão abriu um grande sorriso e falou “quero ver, cadê?”

O momento de leitura é a terceira etapa, sendo o professor capaz de analisar como a turma se comporta durante a experiência, se há dificuldades de compreensão, e é ainda um momento de estímulo e engajamento para que o estudante não se perca na narrativa. Lidas com muita expressividade, as histórias pareciam já ser conhecidas pela mediadora, ponto importante mencionado por Abramovich (1989, p. 20), o narrador tem que transmitir confiança, motivar a atenção. A situação deve ser conduzida com domínio do texto.

Os textos eram passados integralmente, com um tom de voz manso e sereno, de modo que as crianças não ficavam agitadas e permaneciam atentas. Há ainda o cuidado de mostrar o livro na altura da visão das crianças, passando o dedo pelas páginas, os envolvendo visualmente.

Enquanto isso, a última etapa de promoção do letramento literário é a interpretação, que, segundo o autor, se dá de duas formas diferentes: interior e exterior. No momento interior é quando o indivíduo compreende o que está lendo, e no exterior é quando a interpretação de fato acontece, o indivíduo constrói sentido e dá significado à leitura. A educadora não realizava questionamentos durante ou após a leitura, apenas a realizava integralmente, e caso alguma criança fizesse um comentário, a educadora respondia com um sorriso ou oralmente, sem adentrar a questão a fundo. Durante a leitura do livro “Dia de Sol”, a educadora lê o trecho: “Assustou o piloto que tem medo de aranha” e ficou em silêncio por alguns segundos para as crianças contemplarem a ilustração. Antes de passar a página, um menino fica de joelhos, aproxima-se do livro e toca o canto inferior direito, apontando para o desenho do avião que vai para o lado oposto dos demais, até então nunca explicitado ou apontado pela educadora, ou por outra criança, e fala “medo de aranha”. Seus colegas riem ao ver o piloto fugindo com medo do sol disfarçado de aranha.

Apesar de existir uma intencionalidade de repetição das histórias, a mesma história nunca é contada mais de uma vez no mesmo dia, mesmo que por pedido das crianças. Embora a repetição esteja prevista na rotina como meio de intimidade e apropriação do texto, ela parte do planejamento do adulto, poucas vezes se estendendo ao desejo da criança.

2. Participação das Crianças

Em meio à observação, foram encontradas práticas de contação de histórias e práticas de mediação. Considerando os objetivos da pesquisa, discorrerei apenas sobre as práticas de mediação de leitura.

As crianças da turma observada demonstraram grande comprometimento e prazer em relação aos momentos destinados às histórias, participando com atenção desde o anúncio inicial ao final da atividade. A escuta não se limita à passividade, uma vez que atravessa o corpo, o olhar e o desejo de viver aquele momento.

Desde o minuto em que ouvem a professora cantarolar as palavras “hora da história”, as crianças ficam atentas. É possível perceber que algumas vão rápido, parando imediatamente o que estão fazendo e correndo para se acomodar

próximo à educadora, enquanto outros aguardam o início das canções para se aproximar do grupo. Esses comportamentos revelam como o ritual os toca: com prazer. Durante a preparação para a leitura, as crianças seguem os gestos da educadora, nomeiam os animais, inflam e murcham as bochechas, cantam e acompanham as ações. A expectativa fica visível quando a educadora retira o livro do esconderijo, recebido com feições de surpresa e alegres. Ao receberem o convite de bater na capa, todas demonstram interesse, como se o gesto abrisse portas literais.

Com o início da leitura, as crianças participam de maneiras múltiplas: imitando as expressões da mediadora, repetindo palavras, apontando para as imagens, solicitando que passe ou volte a página. Há, ainda, aquelas que possuem uma maior necessidade de movimento: deitando-se, mudando de lugar, pegando objetos pela sala. Porém, essas ações não são vistas como desinteresse, e, gradualmente, as educadoras auxiliares, após acompanhar essas movimentações, os convidam de volta para a roda ou acolhem essa necessidade de forma que não interrompa a dinâmica do grupo e o fluxo da leitura. Por vezes, as próprias crianças chamam os colegas para o círculo, abrindo um espaço ao lado e os convidando, ou requisitando a troca de lugar (nos casos em que atrapalham suas visões). Como mencionado anteriormente, a educadora não faz perguntas às crianças, a menos que estejam previstas no texto lido, não havendo provocações à fala.

As crianças não tentam tirar o livro das mãos da educadora, mas se aproximam, tocam as imagens, apontam para os desenhos e mostram para os colegas. Essas ações são permitidas até o momento em que todas querem fazer ao mesmo tempo, e, para não atrapalhar a dinâmica da leitura, as educadoras auxiliares ficam atentas para que as movimentações se mantenham breves. Mesmo sem acesso livre ao material, fica claro que para as crianças aquele objeto guarda algo merecedor de sua atenção, gerando curiosidade e desejo. Desejo esse evidenciado inclusive nos momentos para além da mediação de leitura, em que as crianças expressam desejo pelos livros, conversam sobre eles e os observam de longe.

Em uma manhã com a turma observada percebe-se a apropriação dos gestos de leitura aprendidos nos momentos de mediação literária. Apesar de não

existir uma cultura de manipulação dos livros, na ocasião observada, uma criança de 02 anos pegou o livro “Dia de Sol”, e sozinho, o folheou. Sentado com as pernas esticadas, o livro em seu colo, passando as páginas de um lado para o outro, tocando as imagens, murmurando palavras. Uma criança de 03 anos se aproxima do colega, observa seus movimentos e tira o livro do mais novo, virando o lado e o colocando outra vez no colo da criança de 2 anos, que até então, “lia” o livro de ponta cabeça.

Em outro momento, aguardando a chegada de sua família, uma menina de 01 ano e 07 meses, folheava e “lia” o livro “Pela Estrada Afora”, sob a supervisão da educadora auxiliar. A menina segura o livro e entoava as palavras “hora da história”, e como a educadora, senta-se ao tapete. Outras crianças se aproximam e a acompanham, fazendo os gestos dos animais e cantando a música do Zé Bochecha.

A partir de vivências como as experiências literárias, as crianças vão pouco a pouco se apropriando de certos usos do objeto que manipulam durante a leitura, e as noções de leitura vão sendo adquiridas, como o modo de abrir um livro, passar as páginas, compreender as ilustrações.

Tais situações nos fazem pensar sobre quando criança pequena toca, folheia e organiza situações de leitura, ela não apenas brinca, mas se apropria dos fazeres da cultura escrita. Como dito por Leontiev (1988), a criança pode ser compreendida como alguém que cria vínculos com o mundo e com as pessoas ao seu redor, dando significado às experiências partindo das interações sociais que participa e do papel que ocupa nas relações.

3. Material de Leitura

Na sala observada, o acesso ao material literário é bastante restrito. Os livros são guardados em uma prateleira alta, fora do alcance das crianças. O contato com os livros depende, na maioria das vezes, da mediação das educadoras, que os retiram das prateleiras nos momentos destinados às histórias. É muito comum que as crianças solicitem a leitura de algum livro específico em outros momentos do dia, e, dependendo da dinâmica da rotina e seu fluxo, uma das educadoras pega o material e lê com a criança em seu colo.

Os livros são todos de papel, com ilustrações que variam: há os que possuem representações simples e outras mais elaboradas, favorecendo a construção de sentido de modo geral, e as obras não reforçam estereótipos de gênero, raça ou classe. Esses materiais são escolhidos a partir daquilo que as crianças estão vivendo ou se interessando. Os livros “Pela Estrada Afora” e “Enquanto Seu lobo não vem”, por exemplo, chegaram na sala de aula quando um menino foi à escola com máscara de lobo e todos brincaram de correr do lobo, por já conhecerem a história da Chapeuzinho Vermelho e dos três porquinhos.

Por conta do material com que são feitos, os livros se tornam inadequados para o manuseio das crianças. Para circular livremente pela sala, os livros precisariam ser feitos a partir de um material mais resistente, que os possibilitasse a exploração sem ressalvas por parte dos adultos. Apesar de a restrição do material ser compreensível sob a perspectiva de sua preservação, desconsidera aspectos importantes na construção de um leitor e da experiência de leitura na primeira infância.

Giroto (2016, p. 37) afirma que antes de iniciar a leitura convencional “os pequeninhos usam, manuseiam, tocam, sentem, cheiram, brincam com os livros [...]; vão buscando significar os gestos relacionados ao ato de ler, os modos de ser leitor”. Impedir o livre acesso ao objeto, limita não somente a experiência estética e afetiva, mas as possibilidades de formação leitora. Fronckowiack (2010, p. 6) defende que os momentos de leitura

ensejam momentos de comunhão, e exigem ao mesmo tempo, e em igual medida, entrega, intimidade e paciência. Essa sintonia [...] é seguida pelo manuseio autônomo das páginas, a visualização das imagens, cores e texturas, as quais são outras dimensões de ler.

Para uma perspectiva pedagógica que confia nas capacidades infantis, torna-se essencial um fazer pedagógico que permita à criança agir sem ajuda do adulto, sendo protagonista a partir de suas necessidades básicas e potencialidades (Barbosa e Horn, 2009, p. 50). Para as educadoras poderem partir dessa ótica com mais constância, não apenas esporadicamente, as crianças necessitam de um material apropriado e diversificado que permita seu manuseio em espaço e tempo livres. Afinal, dispor os livros ao acesso dos pequenos significa a exploração do objeto literário com o corpo inteiro, inclusive com a boca.

O papel do mediador é muito importante, ao atuar como elo entre o objeto e a criança. Como dito por Lima e Akuri (2017, p. 125):

Quando manuseamos um livro lendo-o, não ‘de ponta cabeça’ (a fim de mostrar as ilustrações às crianças que estão a nossa frente), mas da forma como um leitor proficiente o faz (virando-o, depois da leitura, para contemplarem as imagens), evidenciamos para elas as ações necessárias ao uso desse objeto. Também quando nos divertimos com a história, ou se nosso semblante e tom de voz mudam em um trecho de suspense, revelamos às crianças nossa atitude leitora, mostrando que somos afetados por aquilo que lemos.

Apesar da inegável importância da mediação, é também importante permitir que a criança explore, realizando por ela própria certas ações. É a partir do tateamento e experimentação, da imitação do adulto em seguida, e mais adiante, levantando hipóteses acerca da leitura literária que o indivíduo cria sua identidade leitora (Giroto e Aguiar, 2013, p. 3-4).

Revelar o livro para crianças tão pequenas não é uma tentativa de adiantar o processo de escolarização, mas de mostrar a importância da leitura e fomentar o desejo de ler. Quando o livro é posicionado fora de alcance e a manipulação é restrita, a chance de construir relações espontâneas, criativas e afetivas com o livro é perdida, pois o livro deve ser convite permanente à exploração, ao encantamento e ao desejo de ler.

4. O que a professora fala sobre sua prática

A entrevista é composta por 5 perguntas relacionadas às concepções, prática e planejamento das experiências literárias realizadas pela educadora. Quando questionada sobre o porquê trabalhar experiências literárias com crianças pequenas, a educadora responde que, desde bebês, as crianças já possuem contato com narrativas sobre a vida:

“Ainda que eles não tenham o alcance da linguagem, eles já estão imersos no universo literário por meio da voz, da audição, da energia que aquilo move nas pessoas, no mundo. Então isso já faz parte de suas vidas desde que eles existem, e quando a gente oferece para eles experiências literárias, ainda mais adaptadas para o que eles têm condições de se conectar, é uma oportunidade para que eles possam entrar em contato com a linguagem.”

A educadora não explicita qual o tipo de linguagem a que se refere, nos dá margem para acreditar que apesar do bebê e da criança pequena ainda não dominar a linguagem escrita, já deve estar imersa no universo literário para

acessar a lógica dessa modalidade de uso da língua. Sua compreensão de literatura não se dá apenas na palavra escrita, podendo, segundo ela, manifestar-se através da oralidade, da escuta e da “energia”. O contato com narrativas, desde antes da aquisição da habilidade de leitura autônoma, é fundamental no processo de construção de identidade pessoal e coletiva. Sejam orais ou escritas, as narrativas são ferramentas para a construção de sentidos desde cedo.

Sobre o planejamento, a educadora afirma que considera primordialmente a idade das crianças:

Se são bebês muito pequenos, provavelmente você não vai usar grandes narrativas com muitas imagens, vai privilegiar sons, experiências sonoras, construir narrativas de outras formas.

Ainda em relação à idade, fala que é preciso pensar sobre como pode se dar a interação entre objetos, quais os materiais que você vai utilizar, como deve organizar o ambiente. E sobre o ambiente, continua: “[...] é sempre importante, não é? Que tenha um contorno, que reduza as distrações, e também para que eles se sintam calmos e seguros para poderem usufruir daquele momento”.

Podemos perceber que há preocupações em relação à adequação, porém não há aprofundamento, parecendo estar mais ligado à redução de estímulos do que à potencialização da experiência. Afinal, mais do que reduzir distrações, o ambiente literário deve provocar sentidos e ampliar a linguagem verbal e literária, oferecendo encontros significativos com a palavra e o imaginário.

A participação dos bebês e crianças é entendida a partir da multiplicidade, considerando que o indivíduo responde às propostas de acordo com suas singularidades. A educadora afirma:

A participação se dá a partir daquilo que cativa eles, né? [...] Quando a criança é cativada pelo olhar e você tem uma troca com ela a partir desse olhar, você trazendo a narrativa e ela apenas mantendo o olhar em você... Isso é uma forma de interagir. Outras crianças vão querer tocar em você, sentar no colo, vão querer interagir com os objetos, eu acho que tudo isso é importante ser permitido.

Reforçando uma perspectiva sensível de escuta e valorização dos participantes, a participação é compreendida a partir da sutileza, rompendo com modelos tradicionais que exigem resposta verbal. Os modelos tradicionais de participação não englobam a singularidade da interação, fazendo parecer que

bebês e crianças pequenas ainda não estão aptos a estar em experiências literárias, porém o que podemos ver é que esses sujeitos possuem diversas maneiras de se fazerem presentes e ativos na atividade. A educadora ainda continua:

Quando você vai preparar uma experiência para bebês, é importante que considere isso: uma forma que você consiga manter o fio da narrativa, mas que permita as intervenções da criança também.

Essa afirmação parece sugerir uma prática que acolhe a corporeidade na experiência literária e que reconhece diversos caminhos de participação.

Quando questionada sobre suas prioridades ao pensar nas experiências literárias, a educadora afirma que busca

atender alguma demanda ou interesse que percebo que as crianças já tem e que é possível construir uma ponte entre esses interesses e a narrativa. Dando a elas uma imagem para aquilo, mas também oferecer uma experiência que seja interessante para elas, que seja leve, mas que seja interessante, cativante, que traga algo novo.

Sua fala traz mais um indício de prática sustentada na observação atenta, que reconhece como experiência significativa aquilo que parte do grupo.

A educadora mostra uma compreensão de que a literatura pode trazer novas visões para as experiências que já foram vividas, porém, ao priorizar aquilo que já é familiar, é importante um cuidado para que as capacidades das crianças pequenas não sejam subestimadas com narrativas previsíveis, que não trazem novas óticas ou que não provocam questões. A literatura na escola não pode ser apenas um meio de preencher o tempo, mas ser um encontro potente com a linguagem e com o imaginário: é onde os bebês e crianças pequenas podem ver novas formas de mundo, imaginar outras possibilidades.

Através de uma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de serem, outras regras, outra ética, outra ótica... É ficar sabendo história, filosofia, direito, política, sociologia, antropologia, etc. sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula (ABRAMOVICH, 1989, p.17).

Partindo da afirmação de Abramovich, embora a escuta dos interesses deva ser parte do planejamento, é importante dialogar com uma curadoria cuidadosa, pois se o livro é óbvio ou apenas repete o que já se conhece, perde-se a oportunidade de provocar descobertas e encantamentos. É nesse equilíbrio que a literatura se torna espaço e ferramenta de transformação.

A pergunta que encerra a entrevista diz respeito ao que inspira o trabalho da profissional entrevistada em relação à literatura, e a resposta obtida extrapola a teoria:

A vida. A natureza, os sons, os animais, o contato com árvores e flores, os sabores da vida, as emoções, também os sentimentos e de que forma a gente pode tornar isso palpável através de imagens e materiais e objetos e poder gerar conexão entre as pessoas. Então a experiência de se conectar com o outro naquela história, poder oferecer um encontro, facilitar um encontro.

A educadora busca e encontra inspiração em uma dimensão poética, podendo enxergar a literatura para aquela faixa etária como algo que extrapola a palavra escrita: sendo uma experiência na qual língua, voz, imagem e afeto se entrelaçam. Enxerga, ainda, a literatura como meio de encontro, não só com os livros, mas também com o outro, conversando com a ideia de Faria; Mello (2009, p. 09):

As histórias [...] sempre ensinam alguma coisa e nos fazem sentir melhor. Também fazem crescer dentro de nós um sentido moral e nos dão um sentimento de empatia, de satisfação. Por isso, as histórias fazem surgir o alfabeto dos sentimentos, o alfabeto das emoções que nós vamos reconstruir, aceitar e adotar como comportamentos conscientes. Além disso, quando ouve uma história, a criança desenvolve a capacidade de ouvir. Essa capacidade, atualmente, tem muitas vezes sua importância desconsiderada. No entanto, é fator essencial de qualquer aprendizagem. Na verdade, mais que desenvolver na criança a capacidade de ouvir, a história contada ensina uma maneira de ouvir que fala do significado da vida.

Todavia, não podemos nos ater exclusivamente a essa dimensão, por arriscar esvaziar a experiência literária, reduzindo-a a um pretexto para encontros afetivos. Dissociar as experiências literárias da intencionalidade pedagógica arrisca esvaziar de seu valor, enfraquecendo seu papel na formação das crianças. É papel do educador oferecer o livro e a leitura reconhecendo sua complexidade, construindo contextos intencionais que permitam exploração. O objeto literário precisa ser valorizado e respeitado em sua especificidade: como arte da palavra, da imagem e estrutura narrativa. O livro e a história tem força, tem uma linguagem que precisa ser percebida, explorada e oferecida a quem ouve.

O trabalho com literatura na educação infantil exige sim uma escuta sensível, mas também um olhar atento, crítico, curador e intencional por parte do adulto. Ler para crianças não é apenas oportunizar um momento de vínculo, media também o acesso à literatura como direito cultural, possibilidade de fruição

e campo de ampliação de sensibilidade e imaginação. Dessa forma, a literatura precisa ser percebida, explorada e oferecida em sua plenitude às infâncias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do questionamento acerca de como inserir efetivamente as crianças pequenas no universo literário, a investigação teve como objetivo analisar as estratégias de mediação de leitura utilizadas pela educadora, refletir sobre o engajamento das crianças e investigar a organização da prática pedagógica de leitura. Durante a realização dessa pesquisa, é possível constatar

que a mediação de leitura vai muito além do simples ato de abrir um livro e reproduzir seu conteúdo em voz alta: exige planejamento e intencionalidade, mas também necessita de vínculo e entrega, disponibilidade, e, dessa forma, é possível promover experiências literárias significativas com bebês e crianças pequenas.

Os dados coletados revelaram que as crianças participaram de maneira ativa e plural, evidenciando que o engajamento se dá para além da linguagem verbal, manifestando-se também corporalmente. A partir da valorização de um ritual para a leitura, a criação de uma rotina leitora, o respeito aos tempos e ações da criança, a literatura na primeira infância assume um papel maior do que apenas uma atividade, mas uma experiência de troca, construção de sentido e encantamento. Para se fazer uma boa prática literária, não precisamos apenas de bons livros — apesar de materiais adequados serem essenciais —, mas da organização do espaço, do reconhecimento da criança como ser competente e capaz, educadores alinhados ao objetivo de uma prática literária significativa, e a oportunidade da conexão com a história, dando tempo para que a criança a conheça e explore diferentes aspectos.

Ainda que a educadora não possua formação na área de educação, ou ainda formação específica com o letramento literário, sua prática se demonstrou coerente com os princípios da faixa etária, o que nos leva a refletir sobre a força das experiências formativas não-formais e informais, que podem favorecer experiências leitoras significativas. Entretanto, não se pode relevar o investimento na formação docente e a presença de docentes formados nas instituições de educação infantil. O trabalho com bebês e crianças pequenas é minucioso, e ser educador da primeira infância, contrário ao que a grande maioria imagina, exige mais do que afeto e cuidado: demanda conhecimento pedagógico específico para realizar experiências em conformidade às capacidades dos pequenos, que, por sua vez, são imensas.

Por fim, este estudo reforça a importância do investimento da literatura desde a primeira infância, e também do investimento na formação docente que contribua para reflexão acerca de uma prática de letramento literário que promova experiências intencionais e potentes. Os resultados dessa pesquisa nos dá margem para acreditar na possibilidade do oferecimento de práticas literárias

significativas para crianças pequenas, especialmente se houver um olhar atento, compromisso com a infância e respeito ao seu tempo e modos de participar. Essa pesquisa marca o desejo de que a literatura siga sendo pensada como direito e experiência, e que a escola seja ponto de encontro entre literatura, educadores e crianças — por menores que sejam.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

ABREU, Maria de Fátima; SANTOS, Maria de Lourdes dos. Um recurso externo para o encantamento de crianças pequenas: o desenvolvimento da leitura na creche. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 4, n. 2, p. 1072–1083, fev. 2018.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009. 138 p.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gizele de Souza Pedralli da Silva (org.). **Educação infantil pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2007. p. 67-80.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Atlas da Pedagogia na Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. **Ler e escrever na educação infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2009.

COLASANTI, Marina. **Fragatas para terras distantes**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

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

ENGERS, Maria Emília A. **Paradigmas e metodologias de pesquisa em ação**: notas para reflexão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

FARIA, A, L. G. Sons sem Palavras e Grafismo sem Letras Linguagem, Leituras e Pedagogia na Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. e MELLO, Suely Amaral (org.) **O mundo da Escrita no Universo da Pequena Infância**. Campinas: Autores Associados, 2005.

FRONCKOWIAK, Ângela. O encontro de crianças e literatura na educação infantil. **Revista Pátio – Educação Infantil**, Porto Alegre: Artmed, 2010.

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

GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; AGUIAR, Beatriz Carmo Lima de. A educação literária na primeira infância: livros e crianças pequenas. In: JORNADA DE DIDÁTICA E SEMINÁRIO DE PESQUISA DO CEMAD, 2., 1., 2013, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2013.

LIMA, Elieuzza Aparecida de; AKURI, Juliana Guimarães Marcelino. Um currículo em defesa da plenitude da formação humana. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (org.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: CRV, 2017. p. 125.

MOTTA, Ana Cristina Ayres; OMETTO, Cláudia Beatriz C. Nascimento. A leitura literária com bebês nas interfaces entre a palavra e o livro: a construção do ato de ler. **Linha Mestra**, Campinas, v. 16, n. 46, p. 805–813, jan./abr. 2022.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. **Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola**. São Paulo: Global, 2009.

RODARII, Gianni. **A gramática da fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.

RODRIGUES, Luziane Patricio Siqueira; OSTETTO, Luciana Esmeralda. Tem um leitor aqui! Narrativas de professoras sobre práticas leitoras na creche. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 27, n. 3, p. 173–190, 2017.

Secretaria de Educação Básica. **Bebês como leitores e autores**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2016.

SILVA, Rosanice Sato Lima Sirqueira da. A arte de contar histórias na educação infantil. **Revista Even. Pedagógica**, Sinop, v. 8, n. 1, p. 207–223, jan./jul. 2017.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, Josênia Antunes. O uso do diário em pesquisa qualitativa. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA QUALITATIVA, [1]., 2001, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: UnB, 2001. p. 93–104.

APÊNDICE

Roteiro de entrevista aplicado à educadora.

Identificação:

Qual sua formação?

Há quanto tempo trabalha na área?

Prática pedagógica:

Por que trabalhar experiências literárias com bebês e crianças pequenas?

Quais elementos são considerados essenciais no planejamento de experiências literárias para essa faixa etária?

Como se dá a participação das crianças?

Quais são suas prioridades ao pensar nas experiências

O que inspira o seu trabalho com literatura?

ANEXOS



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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Cumprimento Sr./Sr. ^a ao tempo em que solicito a sua participação na pesquisa intitulada DE RODA EM RODA: O LETRAMENTO LITERÁRIO COM CRIANÇAS DE 01 A 03 ANOS, integrante do Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação, da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE. A referida pesquisa tem como objetivo geral, explorar as experiências literárias com crianças de 01 a 03 anos, e será realizada por Giovanna Xavier Vieira Mendes, estudante do referido curso.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de diário de campo e entrevista, com utilização de recurso de gravador de voz, a ser transcrita na íntegra quando da análise dos dados coletados. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, contudo, será mantido o anonimato dos respondentes participantes da pesquisa. 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 2024.

Assinatura do/a participante

Assinatura do/a pesquisador/a