

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LUDMILA FERREIRA TRISTÃO GARCIA

**MEDIAÇÃO LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um estudo sobre  
conhecimentos necessários à prática docente**

UBERLÂNDIA

2024

LUDMILA FERREIRA TRISTÃO GARCIA

**MEDIAÇÃO LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um estudo sobre  
conhecimentos necessários à prática docente**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Saberes e Práticas Educativas.

**Orientadora:** Profa. Dra. Fernanda Duarte Araújo Silva.

UBERLÂNDIA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

G216m      Garcia, Ludmila Ferreira Tristão, 1985-  
2024          Mediação literária na educação infantil [recurso eletrônico] : um  
estudo sobre conhecimentos necessários à prática docente / Ludmila  
Ferreira Tristão Garcia. - 2024.

Orientadora: Fernanda Duarte Araújo Silva.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa  
de Pós-graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2024.5010>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Silva, Fernanda Duarte Araújo, 1979-, (Orient.). II.  
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Programa de Pós-  
graduação em Educação. III. Título.

---

CDU: 37

André Carlos Francisco  
Bibliotecário Documentalista - CRB-6/3408



### ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 03/2024/391, PPGED				
Data:	Vinte e dois de fevereiro de dois mil e vinte e quatro	Hora de início:	13:30h	Hora de encerramento:	17:00
Matrícula do Discente:	12013EDU027				
Nome do Discente:	LUDMILA FERREIRA TRISTÃO GARCIA				
Título do Trabalho:	"MEDIÇÃO LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um estudo sobre conhecimentos necessários à prática docente"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Alfabetização: interfaces entre literatura, leitura e escrita na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública municipal de Uberlândia/MG"				

Reuniu-se na sala virtual <https://conferenciaweb.rnp.br/ufu/grupo-de-estudos-e-pesquisas-em-linguagens-e-infanciasfacedufu>, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professoras Doutoradas: Priscilla de Andrade Silva Ximenes - UFG; Altina Abadia da Silva - UFCAT; Lara Vieira Guimarães - UFU; Viviane Prado Buiatti - UFU e Fernanda Duarte Araújo Silva - UFU, orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Fernanda Duarte Araújo Silva, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu a Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, às examinadoras, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Duarte Araujo Silva, Professor(a) do Magistério Superior**, em 22/02/2024, às 17:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Priscilla de Andrade Silva Ximenes, Usuário Externo**, em 22/02/2024, às 19:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Iara Vieira Guimarães, Professor(a) do Magistério Superior**, em 27/02/2024, às 10:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Altina Abadia da Silva, Usuário Externo**, em 28/02/2024, às 15:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Viviane Prado Buiatti, Professor(a) do Magistério Superior**, em 28/02/2024, às 15:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **5185506** e o código CRC **86ABCE7F**.



*Desenho de Rafael Garcia – 7 anos – Nossa família (Rafa, Lud, VG, Camila e, na mão dela, nossa peixinha Alice).*

*Dedico este trabalho a minha família, base e apoio emocional durante esses 4 anos de doutorado (meus filhos Rafael e Camila). Gratidão aos meus pais por todos os ensinamentos e incentivo nessa caminhada. Obrigada minha irmã e sua linda família por acreditarem em mim.*

## AGRADECIMENTOS



*Coração do Rafael Garcia.*



*Coração da Camila Garcia.*

Quero tentar expressar toda a minha gratidão nesse momento de conclusão da pesquisa.

Primeiramente a Deus, porque Ele é digno de receber toda honra e glória! Muitos me perguntaram nesses quatro anos como eu conseguia trabalhar dois turnos, em escolas diferentes, criar dois filhos pequenos, cuidar de casa e ainda escrever uma tese; sem dúvida, eu respondia: SÓ JESUS! Muitos buscam o seu foco e sua fé em diferentes ideologias, religiões e inspirações, eu escolhi buscar em Deus a minha força! Por diversos momentos pensava e expressava: não vou conseguir, não apenas de concluir o doutorado, mas também não sabia se conseguiria ter calma e serenidade para lidar com problemas emocionais, conjugais e no trabalho, agravados em um momento de tantas incertezas e inseguranças, durante a pandemia da Covid-19. Foi durante esse “caos” que tive que me debruçar na escrita e na análise de dados. Então, concluir essa pesquisa me faz parar, olhar para trás para buscar entender como tudo isso foi possível.

Foi possível por uma rede de apoio: minha orientadora Fernanda, que esteve lado a lado, me ajudou, traçou metas e prazos que foram essenciais para que eu não deixasse de escrever. Me deu suporte de textos, livros, dicas, orientações na escrita e foi iluminando o caminho que parecia ainda indefinido. Ela me fez companhia, orientou quando necessário, mas também deu afago e consolo quando precisei. Obrigada pelas inspirações e questionamentos que nos moveram na escrita da tese!

Também sou imensamente grata e feliz por ter as professoras doutoras Camila Turati Pessoa e Priscilla de Andrade Silva Ximenes na minha banca de qualificação, que foram de um

carinho e um acolhimento sem igual durante as ponderações que fizeram em meu texto inicial. Foram palavras que não me agrediram e nem me desmotivaram, mas me fizeram compreender como aperfeiçoar a minha pesquisa.

Agradeço também as professoras que também contribuíram e enriqueceram a construção deste trabalho na banca de defesa, Altina, Viviane e Iara, por todo cuidado e carinho.

Agradeço também aos coordenadores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), que fizeram reuniões virtuais que nos orientavam sobre as atividades que deveríamos cumprir, com estratégias para que, mesmo na pandemia, conseguíssemos concluir o curso.

Obrigada aos demais professores que lecionaram durante o meu curso de doutorado. Aos secretários do programa, nas pessoas do Ali e James, meu muito obrigada, por sempre nos ajudar nas dúvidas e sendo sempre tão cordiais.

Gratidão à Secretaria Municipal de Educação (SME) por me ceder uma tarde semanal de afastamento para que eu pudesse trabalhar na pesquisa. Gostaria muito de ter tido o afastamento no cargo que estava no probatório e que todos os servidores tivessem liberação total para estudos, pois não é nada fácil trabalhar dois turnos e pesquisar. Esperamos que um dia a SME compreenda as dificuldades deste processo formativo e sejam mais maleáveis. Durante todo o período do curso, tive que abrir mão de feriados, recessos e férias para conseguir concluí-lo.

Agradeço as minhas diretoras, Nilma, Helena e Caroline, pois foram compreensivas quando precisei me ausentar para participar de apresentações de trabalho; sou grata pela humanidade e empatia que tiveram. Obrigada a minha supervisora Cris, por todo carinho e auxílio em diversos sentidos nesses últimos dois anos do doutorado.

Meus filhos, Rafa e Camila, são minhas heranças! Esses lindos corações que iniciaram nossos agradecimentos são obras de arte dos meus filhos. Como eu amo vocês! E fazer um doutorado foi abdicar de muitos momentos de estar lado a lado com eles. O cenário era nas folgas dos feriados, recessos e férias: eu sentada à mesa, com o computador ligado e escrevendo, enquanto eles diziam: “mãe faz isso, mãe estou com fome, mãe vem me limpar, mãe...” (risos). Entre uma escrita e outra, foi preciso parar, atender as necessidades deles, isso é a vida de mãe. Camila, durante esses 4 anos, desmamou, desfraldou e foi para escolinha; o doutorado coincidiu com a primeira infância dela, tão importante para formação humana.

Meus pais me ajudaram por diversas vezes e em diferentes situações, me aconselharam e estenderam a mão quando tudo esteve difícil demais. Sei que para além de todo suporte, suas orações me sustentaram até aqui!



Minha irmã, que também estava no mestrado nesse período, sabe muito bem como é essa vida de pesquisadora, mãe e professora, por isso, fomos nos ajudando e nos motivando para que desistir não fosse uma opção. Entre nossas afinidades, ambas são pedagogas, professoras na rede municipal, inclusive, tomamos posse em cargo público na mesma data! Gosto muito de ter a possibilidade de contar com seus conselhos, tia Lau!

Enfim, é gratificante chegar nesse momento, mas principalmente um alívio! Obrigada a todos e todas que intercederam e compreenderam as crises existenciais que vivenciei, que me ajudaram a vencer esses desafios! Não tenho pretensão de encerrar essa caminhada, pretendo sempre estudar, afinal, a profissão requer e exige de nós, diariamente, coragem e estudo!



*Desenho da Camila Garcia – 5 anos*

*“O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem.” (Rosa, 1986, p. 448)*

## RESUMO

Essa tese tem como premissa a literatura enquanto arte e direito de todos e que, portanto, precisa estar presente nas escolas desde a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica. Nossa base epistemológica é a Psicologia Histórico-Cultural (PHC). A questão norteadora dessa tese é: Como parte da Educação Infantil, quais são os conhecimentos que podem contribuir para a promoção de um trabalho docente de qualidade em relação à literatura para as crianças, considerando sua relevância social? Nosso objetivo é mapear quais são as dissertações de mestrado e teses de doutorado produzidas entre os anos de 2017 e 2022, publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que trataram da temática literatura na Educação Infantil e analisar quais são, segundo essas pesquisas os conhecimentos que as professoras dessa etapa necessitam conhecer para práticas literárias significativas e mediadoras. Justificamos a escolha pela Educação Infantil por ser ela a instituição de entrada das crianças no processo de escolarização. Quanto à temática “literatura para crianças”, consideramos que é uma importante possibilidade de formação e desenvolvimento integral das crianças. Realizamos, assim, a análise dos dados coletados a partir de teses e dissertações elaboradas entre 2017 até 2022 com os descritores: leitura na Educação Infantil e literatura na Educação Infantil. Em linhas gerais, identificamos que os conhecimentos encontrados nas pesquisas da BDTD foram: formação estética, humanização, imaginação e mediação. Algumas orientações para a mediação são listadas como conhecimentos metodológicos, desde o acolhimento aos pequenos e preparo na organização e escolha dos livros literários, até o olhar e escuta atentos para a fala da criança. Enfim, a literatura é essencial instrumento para humanização das crianças, então como arte e direito de todos precisa estar presente nas práticas pedagógicas desde a Educação Infantil.

**Palavras-chave:** literatura; mediação literária; educação infantil; psicologia histórico-cultural.

## ABSTRACT

This thesis is premised on literature as an art and a right for all, therefore, it needs to be present in schools from Early Childhood Education, the first stage of Basic Education. Our epistemological basis is Historical-Cultural Psychology (PHC). The guiding question of this thesis is: what knowledge do Early Childhood Education teachers need to know and understand to develop socially referenced quality work with literature for children? Our objective is to map which master's dissertations and doctoral theses were produced between the years 2017 and 2022, published in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) that dealt with the theme of literature in Early Childhood Education and analyze which they are, according to these researches the knowledge that teachers at this stage need to know to develop work of socially referenced quality with literary mediation. The choice of Early Childhood Education is justified because it is the institution where children enter the schooling process. Regarding the theme "literature for children", it is considered an important possibility for the formation and integral development of children. We therefore analyzed the data collected from theses and dissertations prepared between 2017 and 2022 with the descriptors: reading in Early Childhood Education and literature in Early Childhood Education. In general terms, we identified that the knowledge found in BDTD research was: aesthetic, humanizing, imagination and mediation training. Some guidelines for mediation are listed as methodological knowledge, from welcoming children, preparation in the organization and choice of literary books, to looking and listening attentively to the child's speech. Finally, literature is an essential instrument for the humanization of children, as art and everyone's rights need to be present in pedagogical practices since Early Childhood Education.

**Keywords:** literature; literary mediation; early childhood education; historical-cultural psychology.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Periodização do desenvolvimento Psíquico .....	80
Figura 2 – Pesquisa do Ipec para o Unicef .....	84
Figura 3 – Guia do Livronauta.....	122
Figura 4 – Guia “Histórias e Histórias” .....	1233
Figura 5 – Guia “Leitura na infância: imagens e palavras” .....	123
Figura 6 – Revista LeituraS – Volume 1 .....	125
Figura 7 – Revista LeituraS – Volume 2 .....	126
Figura 8 – Kit “Por uma Política de Formação de Leitores” – Volumes 1, 2 e 3 .....	126
Figura 9 – Apresentação do “Conta pra mim” .....	137
Figura 10 – Escolha dos livros literários.....	147
Figura 11 – Anatomia do livro impresso .....	211
Figura 12 – Passo 4 da mediação segundo Bajard.....	216

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Escolas na cidade de Uberlândia.....	114
Tabela 2 – Dados estatísticos do PNBE no período de 1998 a 2006.....	124
Tabela 3 – Quantidade de acervos para cada escola.....	146

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Censo Escolar 2022 – Recursos tecnológicos e infraestrutura nas escolas.....	128
Gráfico 2 – Tipos de pesquisa.....	158
Gráfico 3 – Banco de dados por estado .....	159

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – 7 estágios da metanálise.....	567
Quadro 2 – Pesquisas selecionadas para análise de acordo com a BDTD.....	1577
Quadro 3 – Conhecimentos docentes da literatura para crianças.....	187
Quadro 4 – Elementos do livro impresso.....	212
Quadro 5 – Letras de música - Hora da literatura .....	215
Quadro 6 – Diferenças entre contar e mediar um texto .....	216



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEMEPE	Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz
CEPAE	Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial
CF	Constituição Federal
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Básica
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
COLE	Congresso de Leitura do Brasil
CT	Conselho Tutelar
CONESP	Companhia de Construções Escolares do Estado de São Paulo
DCNEIs	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DIASE	Divisão de Assistência e Orientação Social
DOP	Departamento de Obras Públicas
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEIs	Escola Municipal de Educação Infantil
FACED-UFU	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FBN	Fundação Biblioteca Nacional
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
FECE	Fundo Estadual de Construções Escolares
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEPLI	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagens e Infâncias

GTEI	Grupo de Trabalho de Educação Infantil de Goiás
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEC	Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica
IPESP	Instituto de Previdência do Estado de São Paulo
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional MEC Ministério da Educação
ONGs	Organizações Não Governamentais
OSCs	Organizações da Sociedade Civil
OTP	Organização do Trabalho Pedagógico
PAIES	Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PET	Programa de Educação Tutorial
PETs	Plano de Estudos Tutorados
PIBEI	Plano de Interações e Brincadeiras para a Educação Infantil
PHC	Psicologia Histórico-Cultural
PMU	Prefeitura Municipal de Uberlândia
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNE	Planos Nacionais de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PNSL	Programa Nacional Sala de Leitura
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROLER	Programa Nacional de Incentivo à Leitura
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SARS-CoV-2	Síndrome Respiratória Aguda Grave 2
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SME	Secretaria Municipal de Educação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>18</b>
1.1 Memorial: as relações pessoais com a temática de pesquisa .....	23
1.2 Da minha trajetória ao objeto de pesquisa .....	38
<b>2 CAMINHOS DA PESQUISA: O DELINEAMENTO DAS OPÇÕES METODOLÓGICAS.....</b>	<b>47</b>
<b>3 A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: CONSTITUIÇÃO HUMANA E CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO EDUCATIVO .....</b>	<b>59</b>
3.1 Psicologia Histórico-Cultural: surgimento e ideias principais.....	60
3.2 O Desenvolvimento Humano a partir da Psicologia Histórico-Cultural: algumas considerações .....	64
3.3 A relação entre o Pensamento e a Palavra: algumas definições.....	68
3.4 Aprendizagem e Desenvolvimento na PHC.....	73
3.5 Periodização do Desenvolvimento: alguns olhares.....	77
<b>4 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUNS OLHARES SOBRE A LITERATURA PARA CRIANÇAS .....</b>	<b>82</b>
4.1 O Processo de municipalização da Educação Infantil .....	109
4.2 Políticas Públicas de Distribuição de Livros.....	116
4.3 A Política Nacional de Alfabetização (PNA) e a Literacia Familiar .....	129
4.4 PNLD Literário .....	143
4.5 Concepção de Literatura a partir da PHC .....	148
<b>5 LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DE DADOS DA BDTD.</b>	<b>156</b>
5.1 Concepções de Literatura nas pesquisas analisadas.....	157
5.2 Conhecimentos para desenvolver um trabalho de qualidade socialmente referenciado com a literatura para crianças .....	186
5.2.1 <i>Conhecimento Humanizador</i> .....	190
5.2.2 <i>Conhecimento da Formação Estética</i> .....	194
5.2.3 <i>Conhecimento da Imaginação</i> .....	198
5.2.4 <i>Conhecimento da Mediação</i> .....	204
5.2.5 <i>Práticas Pedagógicas – Os Conhecimentos Metodológicos</i> .....	209
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>222</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>227</b>

## INTRODUÇÃO

Muito se discute nos últimos anos sobre a necessidade ou não de se alfabetizar as crianças na Educação Infantil, em especial a partir da obrigatoriedade que as crianças de quatro e cinco anos estejam matriculadas nessa etapa de ensino<sup>1</sup>. Entre as diversas vertentes de estudos e debates, há perspectivas epistemológicas que defendem que trabalhar com leitura e escrita na Educação Infantil se constitui como uma antecipação do processo de alfabetização, que deve ocorrer apenas no Ensino Fundamental. Outros grupos compreendem que a leitura e a escrita podem ser trabalhadas nessa etapa, desde que proporcionem experiências significativas às crianças, ou seja, devem ser consideradas como linguagens infantis que contribuem para o desenvolvimento humano e por isso precisam, como outras formas de comunicação e expressão, ser contempladas na organização do trabalho pedagógico da professora<sup>2</sup> da Educação Infantil.

Vale mencionar que utilizaremos a expressão “Literatura para Crianças”, pois coadunamos com Abrantes (2020) ao reconhecer a existência de controvérsias no que tange à denominação “Literatura Infantil”. Segundo o autor, o termo “infantil” pode caracterizar uma diminuição da importância da obra que, na realidade, é literária. Não nos aprofundaremos nessa discussão, mas optamos pelo uso de “Literatura para Crianças”; além disso, reafirmamos a premissa que toda a boa literatura deve encantar crianças e adultos, pois “as obras significativas se constituem como objetivações de interesse dos seres humanos e vinculam-se aos seus problemas de modo geral” (Abrantes, 2020, p. 148).

Reconhecemos a importância da literatura no desenvolvimento humano e, como arte, constitui-se um direito social de bebês, crianças e adultos. Sobre essa questão, Girotto e Souza (2015) destacam que

[...] a experiência com o livro, instrumento da cultura humana a ser apropriado pelas crianças, carrega a possibilidade da apreciação estética na esfera das atividades literárias, mesmo que em sua etapa embrionária, desde a primeira infância, permitirá o desenvolvimento de qualidades humanas inerentes ao ato de ler, contribuindo para a constituição do futuro leitor (Girotto; Souza, 2015, p. 279).

---

<sup>1</sup> A matrícula das crianças de 4 e 5 anos na pré-escola passou a ser obrigatória a partir do ano de 2016. Conforme a Emenda Constitucional 59/2009, é dever dos pais matricular os filhos e dos municípios ofertar vagas suficientes para atender a demanda (Brasil, 2009).

<sup>2</sup> Usaremos o gênero feminino nesse trabalho, visto que várias pesquisas publicadas comprovam que há predominância do sexo feminino na atuação do magistério, tanto na Educação Infantil quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Abrantes (2020) também aborda a importância do trabalho com literatura nessa etapa de ensino:

No contexto das preocupações referentes à necessidade de que conhecimentos elaborados socialmente integrem as relações escolares – no sentido de produzir bases para o desenvolvimento do pensamento teórico –, identificamos na literatura infantil uma importante mediação cultural com a qual as crianças devem manter relação, por apresentar possibilidades de constituir-se como força ativa para o desenvolvimento de capacidades psíquicas (Abrantes, 2020, p. 161).

A literatura deve, portanto, estar presente desde a mais tenra idade e possibilitar a imersão e o contato de bebês e crianças com a cultura e o conhecimento acumulado historicamente.

Nessa perspectiva, a Educação Infantil é uma etapa crucial no desenvolvimento infantil, e deve promover o acesso à literatura. Em relação a essa responsabilidade, Baptista (2017) afirma que a Educação Infantil possui a obrigação de garantir o direito de que as crianças participem ativamente da cultura que vivemos e de se formarem como leitoras e autoras de textos. Nesse caso, é importante um cuidado por parte das professoras para que a preocupação não gire em torno de alfabetizar as crianças, mas em “assegurar a cada uma delas o seu direito de apropriar-se das linguagens oral e escrita como instrumentos de interação e de constituição de si, como sujeito que participa de uma sociedade letrada” (Baptista, 2017, p. 6).

Sobre a função das professoras na Educação Infantil nesse trabalho com a literatura, elas são consideradas como mediadoras, pois, como afirmam Franco *et al.* (2021), a apropriação da linguagem pela criança possibilitará que opere com objetos ausentes, para além das coisas diretamente observáveis e manipuláveis. Nesse sentido, a possibilidade de superar os limites da experiência imediata e observável amplia o olhar das crianças para com o mundo. Assim, é necessário afirmar que “as conexões entre linguagem e pensamento inexistem no início do desenvolvimento e surgem em seu percurso histórico, e todo esse processo se faz pela mediação do outro” (Franco *et al.*, 2021, p. 67).

Essa mediação com o outro pode ocorrer em diversos espaços e circunstâncias, mas reforçamos que, para muitas crianças, em especial as da classe trabalhadora, o único acesso à literatura será na escola; com isso, há o que se refletir quanto às formas e estratégias adotadas para o ensino da língua materna no ambiente escolar, quando muitas crianças vivenciam, em

escolas públicas e particulares, um trabalho a partir de métodos tradicionais como o fônico<sup>3</sup>, que acabam por limitar a formação humana ao contemplar um ensino desconectado com o contexto social, histórico e político em que estão inseridas.

Em contraposição, as práticas pedagógicas de mediação literária são essenciais para promover o contato das crianças com a língua escrita. Miller (2020a) afirma que a melhor estratégia nas escolas não é o foco no som de letras ou das palavras, mas no trabalho com os enunciados, ou seja, com textos de diversos gêneros discursivos, assim definidos por Miller (2020a):

Esses diversos tipos de enunciados concretizados nos diferentes gêneros discursivos constituem a língua viva com a qual interagimos com outros sujeitos, trocando ideias, informações, sentimentos, percepções, enfim, estabelecendo relações vitais próprias da dinâmica das ações sociais que permeiam nossa existência. Utilizamos para isso desde formas discursivas situadas em plano restrito (formas orais de diálogos, recados, ordens, etc.), até formas mais complexas de diálogo, caracterizando as trocas verbais entre sujeitos por meio de enunciados escritos das mais diversas áreas de atuação humana, como, por exemplo, os enunciados científicos (teses, relatórios de pesquisa, compêndios, etc.), literários (contos, poemas, romances, novelas, etc.) e prático-utilitários (manuais, livros de receitas culinárias, etc.). Todo esse conteúdo fornece o contingente de formas ideais/terminais que se constituem como objeto da atividade de ensino e aprendizagem da língua materna em sala de aula, quando a escolha do objeto de estudo recai sobre a língua em sua existência como forma cultural complexa criada pelo homem ao longo de sua história (Miller, 2020a, p. 15-16).

Ainda nessa perspectiva, Mello (2012) explica que a letra não poderia ser a unidade mínima para que as professoras partissem em suas aulas nas atividades envolvendo o aprendizado da leitura e da escrita, e sim a enunciação: “A unidade mínima de um processo é uma unidade mínima de significado [...] e, desse ponto de vista, não será a letra, mas a enunciação, ou seja, um texto, o que envolve a objetivação de uma ideia, de uma experiência, de uma informação, enfim, de um desejo de expressão” (Mello, 2012, p. 77).

Por sua vez, Kohle (2021) considera que a linguagem deve ser compreendida como um objeto social e a interlocução como um processo que ocorre pelos enunciados em uma

---

<sup>3</sup> “O método fônico ou fonético integra o conjunto dos métodos sintéticos que privilegiam as correspondências grafo fônicas. Seu princípio organizativo é a ênfase na relação direta entre fonema e grafema, ou seja, entre o som da fala e a escrita. Este método surge como uma reação às críticas à soletração, e seu uso é mencionado na França, por Vallange, em 1719; na Alemanha, por Enrique Stefhani, em 1803; e é trabalhado por Montessori, na Itália, em 1907. Neste método o ensino se inicia pela forma e pelo som das vogais, seguidas pelas consoantes. Cada letra (grafema) é aprendida como um som (fonema) que, junto a outros fonemas, pode formar sílabas e palavras. Para o ensino dos sons, há uma sequência que deve ser respeitada – dos mais simples para os mais complexos” (Frade, 2007).

determinada situação enunciativa, dependente de respostas dos interlocutores; assim, reforçamos o papel crucial da Educação Infantil em propiciar diferentes enunciados (textos) nas atividades e práticas pedagógicas de leitura, pois diferentes portadores de textos possibilitam o contato da criança com uma riqueza de sensações, favorecendo o desenvolvimento dos diferentes sentidos.

A criança deve, então, ter acesso a diferentes enunciados, entre eles, a literatura, pois por ela ampliará seu repertório cultural e terá mais possibilidades de desenvolvimento humano. Assim, compreender a literatura enquanto constituinte do processo humanizador é fulcral para a promoção de práticas pedagógicas que promovam a aprendizagem das crianças.



Desenho de Rafael Garcia (8 anos) da mamãe Ludmila

*Quando a Vó me recebeu nas férias, ela me apresentou aos amigos: Este é meu neto. Ele foi estudar no Rio e voltou de ateu. Ela disse que eu voltei de ateu. Aquela preposição deslocada me fantasiava de ateu. Como quem dissesse no Carnaval: aquele menino está fantasiado de palhaço. Minha avó entendia de regências verbais. Ela falava de sério. Mas todo-mundo riu. Porque aquela preposição deslocada podia fazer de uma informação um chiste. E fez. E mais: eu acho que buscar a beleza nas palavras é uma solenidade de amor. E pode ser instrumento de rir. De outra feita, no meio da pelada um menino gritou: Disilimina esse, Cabeludinho. Eu não disiliminei ninguém. Mas aquele verbo novo trouxe um perfume de poesia à nossa quadra. Aprendi nessas férias a brincar de palavras mais do que trabalhar com elas. Comecei a não gostar de palavra engavetada. Aquela que não pode mudar de lugar. Aprendi a gostar mais das palavras pelo que elas entoam do que pelo que elas informam. Por depois ouvi um vaqueiro a cantar com saudade: Ai morena, não me escreve / que eu não sei a ler. Aquele a preposto ao verbo ler, ao meu ouvir, ampliava a solidão do vaqueiro. (Barros, 2003, p. 27)*



## 1.1 Memorial: as relações pessoais com a temática de pesquisa

Manoel de Barros nos convida a refletir sobre as diversas possibilidades de uso da palavra e o que elas representam como uma linguagem viva, instituída pelos processos históricos e sociais, como um signo que se instaura de forma ideológica e dialógica. Nesta seção do trabalho utilizarei a primeira pessoa do singular para apresentar o percurso trilhado até a chegada à temática da pesquisa, mas sem ignorar todo o coletivo que me forma e me constitui. Apresentarei como o “verbo ler” aparece na minha trajetória de leitora, filha, professora e mãe.

Sou Ludmila, filha mais nova de um policial da reserva e da dona Enelita, funcionária de serviços gerais na prefeitura da cidade de Araguari-MG, que como muitas mulheres em nosso país, após o casamento, optam pelo trabalho doméstico, cuidando da casa, filhos e marido. Morávamos em uma casa na periferia da cidade, cujo portão era feito de latão com restos de fogão, e o chão de piso “vermelhão”, que sempre deixava nossos pés vermelhos. Era uma casa de esquina, em uma rua de terra, pequena, mas o quintal parecia gigante, com dois pés de goiabada que foram cenários para muitas brincadeiras e travessuras.

Foi nessa casa que vivi a minha infância, morando em uma cidade pequena (Araguari-MG), com poucas condições financeiras, mas minha mãe sempre incentivava nas duas filhas o hábito da leitura. Frequentávamos a biblioteca municipal local. Íamos a pé, as três, para fazer os empréstimos dos livros que escolhíamos. Recordo-me que eram dias especiais, sendo que o prazer em escolher os livros na biblioteca, sentir o cheiro de livros guardados, o folhear das páginas e o ler, fazem parte da minha memória afetiva. Tudo era especial, desde a “velha” carteirinha da biblioteca, às fichas anexadas ao final de cada livro, com os carimbos marcando a data de devolução. Era um momento prazeroso levar um livro para casa e poder depois retornar à biblioteca e começar novas aventuras a cada semana.

Comecei a estudar em 1991, com 6 anos; minha mãe teve que dormir na porta da escola para conseguir vaga na escola, pois seria apenas uma turma de pré-escola do bairro em que eu morava. Não me recordo muito das atividades escolares nesse ano, mas lembro-me da professora, sempre muito carinhosa e perfumada.

Também consigo me recordar que no antigo pré-escolar, com 6 anos, a professora proferia textos de livros com histórias tradicionais como Chapeuzinho Vermelho, Três Porquinhos, Bela Adormecida e outras histórias clássicas. Mesmo sendo o pré-escolar, lembro de terminar o ano letivo lendo, pois no ano seguinte a professora do 1º ano do Ensino Fundamental, no primeiro dia de aula, apresentou um livro e perguntou para a turma: “Quem

consegue ler o que está na capa desse livro?” Então logo levantei a mão e comecei a ler para ela o que estava na capa.

Essa professora do 1º ano me marcou com sua postura rígida, com algumas práticas que podem ser consideradas um tanto ofensivas para com os alunos. Ela separava os alunos mais “limpos” daqueles que iam para escola mais “sujos”; quem tinha piolho nos cabelos, ela pegava a sua régua e mexia nos cabelos das crianças e falava para toda a sala que iria colocar esses alunos separados, no fundo, que ela autodenominava de “geladeira”, eram alunos que não deveriam ser considerados exemplos, segundo ela, pois estavam com piolhos ou sujos. Essas práticas vivenciadas me conduzem a refletir sobre a influência do movimento higienista, no cotidiano das escolas, até os dias atuais:

O higienismo está muito presente nos cursos de medicina em nosso país, desde 1845, aproximadamente. Muitas teses defendidas pelos médicos em trabalhos de conclusão do curso propunham desde a seleção de locais e modos para construir escolas, passando por medidas para a disposição das salas de aula e chegando a exercícios físicos para robustecer o corpo do aluno e restabelecer sua saúde. Gradativamente, a partir do início do século XX, foram propostas medidas mais efetivas para a educação, tais como exames e testes das condições sanitárias, tanto biológicas como psíquicas dos alunos (Abreu Junior, 2012, p. 63).

Minha escola era na periferia, e as crianças eram de maioria de famílias com poucas condições financeiras, incluindo eu. Lembro-me que tudo era muito difícil, muitas vezes meus sapatos descolavam e meu pai pregava um prego para eu continuar usando, pois eles não tinham condições de comprar outro. Minhas roupas eram basicamente as da minha irmã mais velha que não serviam mais ou eram doadas. Sentia receio de ir parar nessa tal geladeira, mas sempre fui muito estudiosa, me destacava bem nesse sentido e minha mãe cuidava bem do nosso asseio. Um dia, no ditado dado por essa professora, lembro que errei mais de três palavras e ela me puniu, ficando sem recreio e copiando várias vezes essas palavras. Não me recordo das palavras que errei, mas me marcou o fato de ficar sozinha na sala na hora do recreio, chorando e copiando as palavras.

No segundo ano também não tive uma professora amorosa, ela não deixava as crianças a abraçarem, pois dizia que isso poderia transmitir doenças. Nessa época dos anos 1990, essas atitudes e falas pareciam normais, porque nada acontecia de punição para elas (tais professoras com práticas higienistas). E se os alunos falassem algo contra elas parecia um desrespeito muito grande, pois eram autoridade máxima na escola, mesmo com comportamentos tão inadequados.

No ano seguinte do Ensino Fundamental a professora era amorosa, carinhosa, acolhia bem as crianças, mas não me recordo das atividades escolares, e nada sobre o trabalho com a literatura.

Ao contrário, no ano seguinte, o que me marcou eram as aulas de biblioteca. A biblioteca parecia um lugar mágico, o cheiro dos livros foi algo que ficou em minha mente. Tínhamos também uma aula semanal com a professora da biblioteca que ia na sala sempre com um livro antigo, folhas amareladas e capa dura vermelha ou marrom, parecendo aquelas enciclopédias. Essa professora tinha grandes olhos azuis e usava óculos, ficava fascinada ouvindo o narrar das histórias e vendo aquelas “bolinhas azuis” me olhando. Nesse ano eu estudava com crianças bem maiores do que eu, porque sempre tive baixa estatura; na sala de aula algumas meninas ficavam me batendo e a professora não fazia nada para que elas parassem. Um dia, meu trabalho escolar estava embaixo da minha mesa e, ao voltar do recreio, ele tinha sumido; ao falar para a professora ela me repreendeu e falou que se eu não apresentasse esse trabalho até o fim da aula eu iria tirar zero. Pedi outra folha com as perguntas para ela, refiz correndo o trabalho em sala e consegui entregar. Certa vez, ao ver essas meninas saindo de seu lugar e indo me empurrar, deixei a primeira fazer isso, e a segunda, mas na terceira vez criei coragem e reagi, me voltando para trás com os braços para revidar. Foi quando vi que elas se assustaram e viram que não poderiam mais fazer isso comigo.

Daquele dia em diante, comecei a reagir, não deixava que outras pessoas me maltratassem, pois as professoras que ali passaram não faziam nada para me ajudar. Minha mãe, que sempre tentava ajudar, ia na escola reclamar; também chegava ir à casa das crianças falar com os pais delas para não me baterem e pararem de implicar comigo, mas somente quando eu resolvi reagir percebi que elas mudaram comigo.

Talvez as experiências com a literatura tenham sido momentos de fantasiar e imaginar lugares diferentes, estando em um lugar de opressão que foram os anos iniciais do Ensino Fundamental. A escola era um lugar, na minha concepção, como oprimida, que eu era obrigada a frequentar cotidianamente, sendo que precisava sobreviver aos ataques que sofria por ser pobre e baixinha; além disso, alguns apontavam: “ela tem um tio doido, louco”. A casa da minha avó ficava na rua da escola e meu tio é uma pessoa com deficiência intelectual, desenvolvida após ter tido meningite e a família não sabia e não tratou; outros dizem que foi devido a vacina tomada na infância. Não se sabe o que trouxe a deficiência intelectual, mas sabe-se que nasceu bem, mas adquiriu depois de certa idade.

Passando por essas humilhações e exposições na escola, os livros eram lugares que poderíamos conhecer e não custavam caro, pois eram sempre emprestados da biblioteca municipal da cidade; apenas tínhamos que ter cuidado com eles, não rasgar, não sujar e devolver sempre da mesma forma que eles chegavam. Meus pais não tinham condições financeiras para comprar livros, pois na época a inflação estava alta (anos 1980/1990) e os salários eram baixos, então ter um acervo pessoal de livros era para poucas famílias. Mesmo assim, minha mãe nos levava para a biblioteca municipal para termos acesso a diferentes livros.

O quinto ao sétimo ano do Ensino Fundamental cursei em outra escola, mais longe da minha casa, mas que foi mais acolhedora, tinha mais amigades, comecei a me expressar mais, e a não ser mais tão tímida quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nessa escola a minha experiência era com os grêmios literários, nos quais tínhamos que ler um livro e apresentar uma peça teatral interpretando a história lida. Eu não interpretava nenhum papel, mas contribuía com os grupos na organização das peças e gostava muito dessa experiência.

Na oitava série até o 3º ano do Ensino Médio estudei em outra escola, ainda mais longe de casa. No Ensino Médio eu tinha um excelente professor. As obras literárias que tínhamos que estudar estavam no Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior (PAIES) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Esse professor tinha tanta paixão ao explicar as obras, trazia informações além, sobre a vida dos autores, contava quantos livros já tinha lido e suas provas eram sempre as mais difíceis; além disso, ele dizia que nunca ninguém tinha tirado nota integral, exceto uma aluna. Minha meta era conseguir estudar tanto a ponto de tirar a nota integral, e eu consegui! Nunca me esqueço que foi na obra “Os melhores poemas de Olavo Bilac”, consegui responder todas as questões corretamente e ele, ao falar a minha nota, abriu um sorriso largo e mencionou a nota total, todos bateram palmas. Pensei “puxa, entrei para história!”. Depois ele se aposentou... uma pena, mas nunca me esqueci dele! Nas suas aulas era um silêncio, não de medo dele, mas de respeito, porque tudo que ele falava era maravilhoso ouvir.

Em 2003, no último semestre escolar do 3º ano do Ensino Médio, mudei de cidade e fui morar em Uberlândia-MG. Meu pai, como policial militar tinha sido transferido, por isso mudamos de cidade. Terminei ali o Ensino Médio; como no PAIES eu havia perdido a 1ª etapa, fiz apenas as outras duas, então minha nota não foi suficiente para passar na faculdade de Biologia. Quanto às experiências literárias nessa época, eram mais voltadas para ler as obras que iriam cair no PAIES, não me lembro de ler por prazer (leitura deleite); mas essas leituras, mesmo que “exigidas” por um edital, se constituíam enquanto uma possibilidade de ampliação

do meu universo cultural. Para além dessas leituras, a única na vida pessoal que me trazia mais alento era ler a Bíblia Sagrada, me trazia refrigério e paz.

2004 foi um ano bem difícil, pois eu não tinha um emprego, entregava meu currículo em vários lugares e todos me pediam experiência. Sempre estudei em escola pública, nunca frequentei uma escola particular e nem cursinho pré-vestibular. Nesse ano, entrei com pedido de desconto junto à Divisão de Assistência e Orientação Social (DIASE) da UFU para conseguir desconto na inscrição do vestibular, pois não tinha condições de arcar com ela. Consegui 70% de desconto e meu ex-cunhado pagou a inscrição, pois meus pais não tinham esse dinheiro.

Ao me inscrever no vestibular pensei no curso; as áreas médicas e de saúde eu fugia de todas, pois não me identificava com a área. Direito pensei logo: “não tenho formação para passar”. As engenharias nem pensar, pois os números e cálculos seriam um desafio. Quando vi o nome Pedagogia e li a descrição do que era o curso, me encontrei nela: ser professora, trabalhar em escola, poder ir para uma gestão escolar, até ter a minha própria escola e fazer dela um lugar diferente daquele que vivenciei na minha trajetória. Perfeito! Era o que eu queria para mim! Poder ajudar muitas crianças que, como eu, achavam a escola um lugar triste para ir.

Prestei a primeira etapa do vestibular, sem fazer cursinho e sem estudar metade do programa cobrado, porque quando eu estudava na escola pública muitos professores faltavam de aula e não tínhamos um professor eventual que desse essas aulas; então, a escola nos mandava embora para casa mais cedo. Era o famoso “o professor faltou, nós vamos subir os horários e vocês vão embora mais cedo”. Por isso, no final do Ensino Médio eu não sabia quase nada do que precisava para o vestibular. Uma lacuna imensa, ou melhor, um abismo de distância entre o ensino público e privado. Eu já estava em desvantagem na concorrência no vestibular desde a inscrição. Para além da falta de conteúdo para o vestibular, essa realidade me fez pensar sobre a importância da escola na formação humana. Nesse sentido coaduno com Saviani (2003, p. 13) ao afirmar que “a educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Nesse sentido, com certeza os conhecimentos que não foram contemplados na minha formação e de muitos alunos da rede pública fazem diferença no processo de emancipação humana.

Passei no curso de Pedagogia da UFU, no ano de ingresso 2005. Lembro-me que não tinha computador em casa para ver o resultado e morando longe, sem condução, não conseguia ir à UFU para ver a lista de aprovados. O jeito foi ouvir o resultado pela Rádio Universitária. Quando falaram meu nome completo foi um choro com riso e muito alívio. Eu consegui!

Comemorei muito essa vitória, porque somente eu sabia a luta diária que era ir para escola e tudo que eu tinha passado para chegar ali.

Durante o curso de Pedagogia, foi nas disciplinas relacionadas com a Educação Infantil que houve maior incentivo do uso da literatura para as crianças. Nas demais disciplinas era preciso ler muito, mas uma carga de leitura mais teórica para compreender a Educação com auxílio de outras áreas como Sociologia, Filosofia, Psicologia, História da Educação, dentre outras. Lembro-me que tinha uma dificuldade imensa de escrever e quando comecei o curso de Pedagogia, em meio a tantas leituras de diferentes áreas e as provas, em que a maioria era “disserte sobre o estudado na leitura do autor”, comecei a escrever mais e a organizar as ideias no papel, o que gerou um avanço significativo na minha escrita e na organização do pensamento.

Conhecer a Biblioteca da UFU era um sonho, quantos e quantos livros de todas as áreas estavam ali! Que espaço maravilhoso, uma infraestrutura que eu nunca tinha visto igual. Em todas as disciplinas, quando os professores (e aqui uso professores, pois no ensino superior tinha professores de ambos os sexos) pediam material xerocado ou a leitura de um livro, enquanto muitas colegas compravam o material, eu não tinha dinheiro e corria na biblioteca para pegar os livros e conseguir fazer as leituras. E assim consegui desenvolver as atividades propostas nas disciplinas, recorrendo, na maioria das vezes, ao espaço da biblioteca da UFU.

Logo no primeiro ano do curso de Pedagogia em 2005, consegui meu primeiro trabalho em uma loja do shopping, então eu estudava de manhã na UFU e a tarde e à noite eu trabalhava. Tinha que organizar a loja para fechar. Era uma área que não tinha nada a ver com a minha formação, arrumar roupas e a Pedagogia. Então, após um ano, surgiu a oportunidade de concorrer a uma bolsa do Programa de Educação Tutorial (PET) do Curso de Pedagogia; como eu gostava sempre de participar de congressos e tinha vários certificados, consegui passar e ir para o programa. Em 2007 pedi meu desligamento do programa e fui trabalhar no telemarketing. Outra vez meu trabalho não possuía relação com a Pedagogia, mas o salário era melhor. Trabalhei nesse lugar por cinco anos.

Formei-me no curso de Pedagogia em 2008 e logo em 2009 iniciei minha especialização em Psicopedagogia Escolar, também na UFU. O curso me chamou a atenção, por ser uma mistura de áreas do conhecimento, incluindo a Psicologia, e eu poderia aprender lidar com as dificuldades de aprendizagem. Nesse curso de pós-graduação, tínhamos que realizar um estudo de caso em uma escola pública. Eu escolhi desenvolver esta atividade em uma escola próxima à minha residência, pois como eu fazia observações na escola na sua totalidade e depois

acompanhava a aluna, foi possível perceber que os profissionais consideravam a biblioteca como lugar de “depósito”, tudo que não se queria na escola ia para aquele lugar. Outro fator, quando os alunos eram indisciplinados em sala ou chegavam atrasados na escola, era na biblioteca o lugar de receber a “punição”. Às vezes ficavam lá fazendo cópias de textos como forma de aprender a não chegarem atrasados ou desrespeitarem as professoras.

Isso me chamava muito a atenção por ser a biblioteca algo que muito me atraía na infância. Como cada escola vê a biblioteca e escolhe usá-la em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) diz muito sobre sua visão de educação, de mundo, de homem e de que sujeitos ela quer formar.

Nessa época do curso de Psicopedagogia fui trabalhar com tutoria<sup>4</sup>; era o início da parceria da Universidade Aberta<sup>5</sup> (UAB) com as faculdades no Brasil e a UFU também abraçou a oportunidade e iniciou a contratação de tutores. Entrei no curso de aperfeiçoamento de Educação Especial e nas minhas turmas eu tinha alunos do Amazonas, Tocantins, entre outros estados. Assim, fiquei dos anos de 2009 até 2015 como tutora nos cursos à distância da UFU em parceria com o Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (CEPAE) e UAB.

Como eu estava na tutoria de um curso de aperfeiçoamento em Educação Especial, essa mesma equipe ofereceu um curso de especialização na UFU sobre Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado (AEE), então resolvi cursar a minha segunda especialização. Na pós-graduação em Educação Especial em 2012, os livros eram vistos como recursos de apoio à sala de aula regular para incluir os alunos com deficiência na escola.

Foi durante a minha pós-graduação em Educação Especial que surgiu o tema durante uma aula em que a professora perguntou: como está a Educação Especial nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas da rede de Uberlândia? Será que alguém já pesquisou sobre isso? Logo anotei o questionamento e, em cima dele, construí meu projeto de pesquisa para concorrer ao mestrado. Fiz o processo seletivo do Mestrado em Educação da UFU e ingressei em 2015.

No mestrado em Educação, o objeto de estudo era a Educação Especial nos PPPs das escolas públicas de Uberlândia na esfera municipal. Mas apesar de ser um objeto de estudo

---

<sup>4</sup> O tutor a distância tem como base para seu trabalho a instituição de ensino, a partir da qual realiza mediação do processo pedagógico junto a estudantes geograficamente distantes, referenciados aos polos de apoio presencial. Sua principal atribuição é o esclarecimento de dúvidas de conteúdo do material didático e ajuda de caráter geral ao estudante, através do telefone e de fóruns de discussão pela Internet, além da participação em videoconferências e outras tarefas, conforme a disponibilidade tecnológica e o projeto pedagógico (Costa, 2007, p. 11).

<sup>5</sup> O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) é uma plataforma que possibilita a oferta de cursos à distância (EaD) em instituições públicas de ensino superior. Instituído pelo Decreto 5.800/2006, o Sistema UAB visa a expansão de graduações gratuitas a distância e programas educacionais pelo Brasil, alcançando locais isolados.

diferente deste escolhido para a tese, recordo-me de perceber que nos projetos pedagógicos analisados na dissertação, a biblioteca estava presente na maioria das escolas. Como eu tive que ler vários PPPs, neles constavam o que tinha na estrutura física da escola, os espaços que compunham as escolas, por isso, me recordo que na rede municipal de Uberlândia, mesmo que a biblioteca não seja um lugar muito amplo, a maioria das escolas estudadas tinham esse espaço.

Como professora da rede municipal da cidade de Uberlândia desde 2012, passando por diferentes escolas, vi bibliotecas de todos os tipos, grandes e espaçosas, cheias de livros novos, de diferentes categorias, com mesas aconchegantes para leitura ali mesmo no espaço escolar; por outro lado, na primeira escola que trabalhei na rede, a biblioteca era um antigo depósito desativado, do tamanho de um banheiro social, de difícil acesso, cheio de caixas e livros empilhados sem muita organização por categorias. Um espaço pouco usado na escola, pois não possibilitava a entrada de muitas pessoas. O professor que quisesse usar aquele lugar deveria escolher os livros e levá-los para sala de aula para seu uso.

Na rede municipal de Uberlândia até meados de 2018/2019, em todas as escolas, tinham professoras de uso da biblioteca, que em parceria com as professoras da sala regular, faziam projetos de “sacolas viajantes” para incentivar o empréstimo de livros para os alunos, com uso de fichas literárias para auxiliar no estudo dirigido das leituras realizadas. Além disso, a professora de uso de biblioteca elaborava um horário fixo por sala para que os alunos pudessem pegar livros emprestados. Os livros dos projetos de “sacolas viajantes” eram previamente selecionados por professoras, levando em consideração as temáticas relacionadas com aulas ministradas na sala comum ou temas relevantes para debate em sala. Esse trabalho era algo que trazia a participação dos alunos e a parceria das famílias, que tinham que auxiliar nas leituras deles. Os alunos também se mostravam empolgados com os livros emprestados. Era a possibilidade de ter as famílias lendo algo para/com eles.

Como servidora pública de aula em praticamente todas as turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental e fui convidada a atuar na sala de recursos multifuncional do AEE, na qual atuei de 2013 até 2019, pois em 2019 o governo municipal criou o cargo de professor do AEE e, assim, abriu processo seletivo para atuar nas salas de recursos. Nós, professoras que atuávamos cedidas para as salas de recursos, fomos retornadas ao cargo de origem, assim retornei para atuar na Educação Infantil em 2020 e permaneço até os dias atuais do ano de 2023, nessa etapa da educação.

Na Educação Infantil, minha primeira experiência foi em 2015, quando consegui um contrato de trabalho de um ano em uma escola próxima à minha residência no turno da manhã,



enquanto pela tarde continuava como professora na sala de recursos do AEE. Essa escola da rede municipal de Uberlândia atendia alunos desde a Educação Infantil até os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Ao chegar nessa escola, todas as turmas de Ensino Fundamental já estavam com suas professoras alocadas, restando apenas as turmas da Educação Infantil G1 (agrupamento de crianças de 1 ano) e G2 (agrupamento de crianças com 2 anos). Desta forma, escolhi o G1, pois o dia de módulo<sup>6</sup> para estudos seria no dia que eu precisava estar na UFU para estudos do mestrado.

Esse meu primeiro ano na Educação Infantil foi desafiador, pois nunca havia trabalhado como professora nessa faixa etária; tive que aprender a lidar com o choro, fazer essa acolhida e compreender como seria o ideal para acalmar as crianças. Aos poucos, com a ajuda das profissionais de apoio de sala, fomos inserindo uma rotina escolar e então, por volta do mês de abril de 2015, foi que consegui inserir atividades pedagógicas, como contar histórias; antes disso, fiquei por conta de cuidados pessoais de higiene e alimentação das crianças e acalantar o choro.

Em 2019 houve uma reorganização na distribuição de professoras no município de Uberlândia e as professoras das bibliotecas municipais, AEE e salas de informática tiveram que retornar aos seus cargos de origem como regentes da sala regular. O governo local justificou essa iniciativa com base na necessidade de docentes na rede. Pensando as bibliotecas, espaço no qual dedicamos nosso olhar nessa pesquisa, as professoras consideradas “readaptadas<sup>7</sup>” eram as únicas autorizadas a continuar nesses espaços; assim, as escolas que não tivessem professoras readaptadas para ficar na biblioteca, passaram a ter esse espaço “fechado”.

Por esse motivo, tive que deixar o AEE e, ao retornar para o meu cargo de origem como professora, voltei para a Educação Infantil; fui ser professora “R2<sup>8</sup>”, que ministrava os campos de experiências “Traços, sons, cores e formas” e “Culturas regionais e locais” para turmas de G3 (crianças de três anos) e 1º e 2º períodos (crianças de quatro e cinco anos). Tais campos de experiências estavam sendo norteados pelas Diretrizes Municipais de Educação Infantil da Rede Municipal de Uberlândia e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Desde então,

---

<sup>6</sup> OMC, ou Módulo onde melhor lhe convier, também chamado de Módulo II, é a carga horária correspondente a 1/3 (um terço) da jornada semanal, ou a 8 (oito) módulos, destinada ao professor regente de turma para formação continuada, preparação das aulas, elaboração e correção de avaliações, dentre outras atividades inerentes a sua atuação (Uberlândia, 2014).

<sup>7</sup> Profissionais que, por questões de saúde (mental ou física), não conseguem mais exercer as suas atividades e precisam ficar afastadas de suas funções originais, sendo realocadas em outros locais compatíveis com suas condições de saúde conforme indicação médica.

<sup>8</sup> R2 é o professor que não assume uma regência de sala, mas ministra as suas 16 horas-aula em salas diversas, com diferentes componentes curriculares.

atuo na Educação Infantil e tenho me encantado por essa faixa etária; percebo que as crianças nessa idade nos possibilitam um mundo de descobertas e projetos educacionais, desenvolvendo atividades com materiais concretos e lúdicos. No Ensino Fundamental, sinto que há uma cobrança maior para a professora em alfabetizar, preocupação em gerar resultados positivos em avaliações externas, com um currículo muito engessado, e isso acaba causando em mim, enquanto docente, certo desconforto para ministrar aulas no fundamental. A Educação Infantil nos possibilita maior flexibilidade e autonomia para conduzir as atividades escolares.

Quanto à minha experiência no Ensino Superior, atuei nos cursos de Pedagogia à distância da UFU e da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) na função de tutora. Na Pedagogia da UFU atuei de 2017 até abril de 2021, e na Pedagogia UFOP de abril de 2021 até os dias atuais.

Entre os anos de 2020 e 2022 o mundo vivenciou, e ainda vivencia, a pandemia de Covid-19, provocada pela Síndrome Respiratória Aguda Grave 2 (SARS-CoV-2), novo coronavírus. Devido a este fato, esteve entre as medidas de segurança sanitária o fechamento das bibliotecas, uma vez que os livros não poderiam ser manipulados pelas pessoas para evitar o contágio e contaminação da doença. Além disso, no município de Uberlândia as escolas tiveram suas aulas suspensas a partir de 18 de março do ano de 2020, nota essa publicada no Diário Oficial nº 5830 do dia 17 de março de 2020:

- 4) A suspensão das atividades escolares em escolas, colégios, faculdades e centros universitários particulares de Uberlândia, pelo prazo de até 60 (sessenta) dias, a contar do dia 18/03/2020; excetuando-se desta recomendação as atividades relativas aos estudantes da área de saúde; 3) À Prefeitura de Uberlândia que suspenda a partir do dia 18/03/2020, todas as atividades escolares na rede pública municipal de ensino e Organizações Sociais (Oss) parceiras do Município, mantendo o fornecimento de uma alimentação aos alunos (merenda escolar), nos casos em que a família assim o desejar, em refeições a serem servidas de segunda a sexta-feira, entre as 10h30 e 12h30, de forma escalonada para evitar aglomerações de alunos (Uberlândia, 2020, p. 85).

Em abril de 2020, a Secretaria Municipal de Educação (SME) criou documentos norteadores chamados “Planejamentos Semestrais”, sendo estes por áreas e por etapas de educação. Na Educação Infantil eram disponibilizados arquivos para bebês (zero a 1 ano e seis meses), para as crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e para organização dos trabalhos com as crianças pequenas (crianças com 4 e 5 anos). Essa divisão etária dos materiais seguiu nomenclaturas da BNCC. Os materiais foram armazenados em um site chamado “Plataforma Escola em Casa”, desenvolvido para disponibilizar o acesso de

videoaulas e materiais “apostilados” para os pais realizarem as propostas de atividades com as crianças na Educação Infantil. Nessa plataforma também tinha materiais para o Ensino Fundamental e Educação Especial.

Algumas profissionais da educação foram convidadas para participar das gravações de videoaulas no canal aberto da TV Universitária da UFU; assim, em dias e horários previamente agendados, os diversos alunos da rede municipal de Uberlândia poderiam assistir aulas diariamente com professoras da rede.

Em 27 de maio de 2020, no Diário Oficial de Uberlândia nº 5877, foi publicada a Resolução SME nº 001/2020 que regulamentou o trabalho remoto. As demais professoras da rede, que não estavam na gravação das videoaulas, deveriam planejar em suas casas um Plano de Estudos Tutorado (PET), um arquivo que deveria conter atividades semanais de todas as disciplinas/componentes curriculares. Os pais e/ou responsáveis pelos alunos tinham que ir à escola em dia marcado, para evitar aglomeração que estava proibida no período pandêmico, para pegar esse material impresso. As famílias que tivessem condições de imprimir o material em casa poderiam assim fazê-lo e apenas levar para a escola as atividades respondidas. No caso da Educação Infantil, os pais enviavam fotos das atividades lúdicas realizadas com as crianças e as professoras tinham que arquivar essas fotos para compor o portfólio em versão virtual ou Webfólio entregue as famílias no fim do ano em arquivo (PDF ou de vídeo). A Resolução SME nº 001/2020, no Capítulo IV, destinado a orientar, no período pandêmico, a Educação Infantil, destaca:

Art. 15 Devido à impossibilidade de cumprir as atividades não presenciais com os estudantes da faixa etária de 0 (zero) a 3 (três) anos, os seus responsáveis serão orientados pela equipe escolar, sobre como incentivar as crianças no sentido de assegurar o seu desenvolvimento: o conviver, o brincar, o participar, o explorar, o expressar, o conhecer-se. Parágrafo único. Na plataforma Escola em Casa, serão disponibilizadas aos responsáveis, orientações e sugestões de atividades sistemáticas que possam ser realizadas com os estudantes, durante o período de suspensão das aulas presenciais nas escolas municipais. Art. 16 Aos estudantes da Pré-Escola, as escolas encaminharão atividades de estímulo, contação de histórias, músicas, brincadeiras, e atividades por meio digital, quando possíveis. § 1.º Todo o desenvolvimento do estudante deve ser lançado no Registro das Atividades – Educação Infantil (Anexo VIII) com vistas ao acompanhamento de seus avanços (Uberlândia, 2020, p.7).

As profissionais de educação da rede municipal de Uberlândia passaram a cumprir a sua jornada de trabalho em casa, de forma remota, elaborando esses PETs e confeccionando os

portfólios virtuais. Muitas escolas da rede organizaram grupos de WhatsApp®<sup>9</sup> para prestar atendimento às famílias da comunidade escolar, encaminhar o arquivo em PDF dos PETs, enviar sugestões de atividades lúdicas e compartilhar as videoaulas gravadas pela Prefeitura Municipal de Uberlândia (PMU) em parceria com a TV Universitária. As videoaulas ficavam armazenadas no canal do YouTube da PMU para que as famílias assistissem com as crianças fora do horário “ao vivo” do canal aberto.

Para consolidar as informações acadêmicas dos estudantes, as professoras tiveram que preencher relatórios de desenvolvimento das crianças, anexos de carga horária de cada criança mês a mês e anexos de carga horária da profissional justificando o uso das suas horas diárias de trabalho de forma remota. O ano de 2020 foi um ano em que muitas professoras foram desafiadas a conseguir fazer “educação” de uma forma diferente. Usar a tecnologia foi algo que a pandemia nos obrigou, pois, para elaborar um PET, o arquivo precisava ser feito por várias mãos; os grupos de WhatsApp® pareciam intermináveis, eram grupos por anos escolares, grupos com gestores, grupos sem os gestores para discussão das atividades, grupos com os pais dos alunos, enfim. O serviço parecia triplicado em relação ao período normal de aulas.

Esse período de pandemia foi bem difícil para todas as professoras da rede: tínhamos que ceder nossos números de telefone pessoais para as famílias, responder famílias e profissionais da escola o tempo todo por WhatsApp® e os anexos que eram para preenchimento e comprovação de carga horária de alunos e profissionais da educação geravam muitas dúvidas. Tínhamos que aprender a lidar com drives (pastas virtuais) para preencher arquivos; uns, sem saber lidar com as ferramentas, acabavam desconfigurando ou deletando arquivos importantes. Além disso, era um terror pensar em ser contaminado pelo coronavírus, gerava medo sair de casa e algumas profissionais tinham que ir à escola fazer a entrega dos PETs e dos kits da alimentação (cestas básicas) para as famílias cadastradas – geralmente, famílias de alunos que recebiam o benefício Bolsa Família.

Tivemos que aprender a usar aplicativos de reuniões on-line, virtuais; eram reuniões muitas vezes fora do horário de trabalho, então a sensação era que estávamos trabalhando duas vezes mais do que quando estávamos na escola em período normal. Tive colegas de trabalho se afastando por depressão, fibromialgia, além daquelas que iam se contaminando com a Covid-

---

<sup>9</sup> O WhatsApp® é um aplicativo para celulares e computadores que surgiu como uma alternativa ao sistema de SMS e agora possibilita o envio e recebimento de diversos arquivos de mídia: textos, fotos, vídeos, documentos e localização, além de chamadas de voz. O WhatsApp® foi fundado por Jan Koum e Brian Acton que, juntos, passaram quase 20 anos no Yahoo. O WhatsApp® juntou-se ao Facebook em 2014, porém continua operando como um aplicativo independente e com o foco direcionado em construir um serviço de mensagens que seja rápido e que funcione em qualquer lugar do mundo. Disponível em: <https://www.whatsapp.com/about>. Acesso 21 de abril de 2022.

19. Nesse período, muitas salas ficaram sem professoras e as funções eram redistribuídas entre as profissionais da escola para dar conta dessas ausências, pois em 2020 não se autorizou a contratação de muitas profissionais; enfim, foi um caos.

Por parte da PMU, não recebemos adicional salarial em nossa renda para adquirir equipamentos como computadores ou fones de ouvido; eu, por exemplo, não tinha uma cadeira ergométrica para passar a maioria do tempo sentada respondendo pais e professoras, pois como supervisora eu recebia mensagens o dia todo e mesmo à noite respondia à comunidade escolar, em geral sobre as dúvidas das atividades escolares nesse período. Até aprender a organizar o tempo, a responder somente no horário de trabalho, sofri muito, deixando a família e filhos muitas vezes de lado.

Embora a recomendação da SME não fosse a criação de grupos de WhatsApp® para atendimento às famílias, mas uso de e-mails, a maioria das escolas preferiu os grupos porque era a ferramenta que mais poderia abranger as comunidades escolares. Eu por exemplo, como estava trabalhando na periferia, muitos pais não tinham computador em casa para acessar e-mails, mas WhatsApp® era mais comum até para os moradores da comunidade periférica. Nesse ano de 2020 muitas professoras também criaram páginas em redes sociais para divulgar suas aulas e suas tarefas, tentando, assim, atingir o maior número de alunos, pois éramos o tempo todo cobradas se os alunos estavam ou não fazendo as tarefas remotas. A participação das famílias era mínima no retorno às atividades.

Como supervisora eu tive que orientar na elaboração dos vídeos, que apesar de não serem obrigatórios, muitas educadoras (profissionais de apoio que auxiliavam as professoras) queriam cumprir sua jornada de trabalho gravando vídeos. Tinha que ter um olhar atento na forma de falar, a vestimenta das profissionais, o local que estava sendo gravado, tudo isso, não eram funções inerentes ao cargo, mas que passaram a ser para que as famílias recebessem vídeos que não violassem a imagem das profissionais e nem da escola.

Em 2021, como tínhamos a experiência de 2020, os grupos com as famílias estavam formados, as professoras já tinham aprendido a lidar com as ferramentas virtuais como Google Drive, Classroom, vídeos e elaboração de PETs em conjunto utilizando o mesmo arquivo, com vários profissionais. Mas havia a pressão pelo retorno presencial, principalmente pelo setor privado, porque as escolas particulares precisavam cobrar mensalidades e muitas famílias não viam sentido pagar por uma educação remota; alguns deixaram as escolas particulares e foram para as públicas, então em 2021 o movimento pelo retorno foi crescente. Após a primeira dose

das vacinas nas profissionais da educação, esse retorno aconteceu de forma híbrida. O Diário Oficial nº 6086, de 30 de março de 2021, regulamentou o ensino híbrido:

Art. 2º Para os fins desta Resolução, considera-se: I – Ensino Híbrido: modelo educacional constituído por mais de uma estratégia de acesso às aulas, em que o processo de ensino e aprendizagem ocorrem em formato presencial e não presencial, com o retorno gradual e seguro dos estudantes e dos servidores às atividades presenciais (Uberlândia, 2021, p. 11).

Em 2021 essa publicação, que alterou a Resolução 001 do ensino remoto, trouxe outra nomenclatura para os trabalhos desenvolvidos na Educação Infantil, que não seria mais PET, sendo este apenas para o Ensino Fundamental, passando a ser Plano de Interações e Brincadeiras para a Educação Infantil (PIBEI): “a) o Plano de Interações e Brincadeiras para a Educação Infantil consiste em um instrumento de aprendizagem, que deverá conter propostas de atividades orientadas para que os pais possam desenvolvê-las junto aos estudantes” (Uberlândia, 2021, p. 11).

O Programa Escola em Casa continuou com as gravações de videoaulas, dessa vez, abrindo edital em diário oficial para seleção de professoras que desejavam participação dessa organização e gravações das aulas; além disso, o canal aberto mudou da TV Universitária para a TV Integração (filial da Rede Globo no Triângulo Mineiro). Apesar de março já trazer a proposta de retorno às aulas na escola de forma híbrida, somente em junho esse fato se concretizou, pois as professoras haviam recebido as primeiras doses da vacina contra o coronavírus.

O Ensino Híbrido consistia na divisão das turmas em 2, sendo que uma semana a turma 1 estava na escola de forma presencial enquanto a 2 estava em casa fazendo os PETs e PIBEs, e na outra semana revezava. Havia a possibilidade de ficar o ensino remoto para aquelas famílias que optassem por não levar os filhos na escola cumprindo todas as semanas fazendo PETs e PIBEs. Em novembro de 2021 esse revezamento acabou, obrigaram-se as crianças a voltarem para a escola, extinguindo-se o ensino híbrido e não tendo mais a família escolha de optar pelo ensino remoto.

Ainda estamos retomando aos poucos a nova “normalidade” trazida pela pandemia, na qual professoras e gestoras escolares buscam soluções e alternativas para retomar os projetos literários e revitalizar o uso dos espaços das bibliotecas escolares, sem a presença das professoras de uso da biblioteca na rede municipal de Uberlândia.

Foi nesse contexto de pandemia que iniciei meu curso de doutorado. Em 2019 prestei o processo seletivo para ingresso no programa e fui aprovada para iniciar as aulas no ano de 2020. No entanto, não iniciamos as aulas de forma presencial, pois era o início da pandemia, que impactou também as aulas nas universidades. Até iniciarmos o semestre especial, perdemos quase 5 meses em casa, sem muita orientação de como seria o curso. Quando entrei no doutorado, me designaram a orientadora que tinha relação com o projeto que apresentei no processo seletivo, cujo tema era a Geografia no curso de Pedagogia. Mas após as primeiras orientações, a temática de pesquisa foi sendo delineada de forma diferente do projeto inicial, durante as orientações com a professora Dr<sup>a</sup> Iara Guimarães; com base na minha área de atuação e experiência profissional, ela propôs a realização de pesquisas sobre espaços escolares para a Educação Infantil. A intenção era realizar um trabalho etnográfico, com observações e entrevistas, o que foi inviabilizado no contexto de pandemia. Nesse sentido, mantivemos o meu interesse pela temática, mas optamos pela pesquisa bibliográfica, que se adequaria melhor a essa nova realidade, pois as escolas não estavam permitindo a presença de pesquisadores, devido à pandemia e suas medidas sanitárias de segurança.

Ao enviar a primeira versão do texto para a orientadora, avaliamos que a minha escrita estava muito próxima dos estudos e pesquisas desenvolvidas pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Fernanda Duarte Araújo Silva. Optei, então, por continuar os estudos com essa orientadora, que aceitou meu convite, para eu poder continuar estudando algo que marcou toda a minha trajetória: a literatura para crianças.

Não tem sido fácil esse caminho de escrita, pois como mulher trabalho dois turnos, pela manhã sendo supervisora escolar em uma escola da rede municipal de Uberlândia, na zona oeste, e à tarde como professora de Educação Infantil. Chego em casa muito cansada mental e fisicamente, mas tento ter fôlego para cuidar dos meus dois filhos, o Rafael de 8 anos e a Camila de 5 anos. Para diminuir a distância e o tempo que fico ausente, matriculei ambos para estudar nas escolas em que trabalho, um de manhã e o outro à tarde, assim posso vê-los e ficar pertinho deles. Caso contrário, seria quase um dia todo longe deles.

Como mãe, tento incentivar as experiências com leitura, literatura e brincadeiras; passo as férias levando-os para brincar fora de casa, faço massinhas caseiras, slimes, banho de balde e piscina, prezo pelas brincadeiras de faz de conta, contato com livros, computador, jogos, entre outros.

Ser pesquisadora nessas condições não é fácil, exige leitura, tempo para ler e se dedicar ao mundo da pesquisa, mas tempo é algo que eu não disponho, por isso, vejo nos feriados,

recessos e férias as condições para escrever, pois, na rede municipal de Uberlândia o servidor tem apenas um dia de liberação, mas eu consigo essa dispensa apenas no cargo da tarde, pois no de supervisora estou no estágio probatório, sendo que o servidor nessas condições não dispõe dessa prerrogativa. Seria ótimo se o servidor pudesse ter sua liberação integral e remunerada para esses estudos, com certeza seriam mais proveitosos os estudos e o tempo para pesquisa seriam maiores. No entanto, não é a realidade que vivo.

Escolhi continuar os estudos, fazer especialização, mestrado e doutorado para me tornar uma pessoa com uma visão crítica de mundo e para ter condições financeiras melhores, mas a cada vez que obtenho uma certificação vejo o desconto salarial de impostos maiores, como se estudar fosse uma penalização para o servidor. A tão sonhada valorização do magistério parece não acontecer. Mas não desisto, sigo na luta, junto aos meus colegas somos resistência em busca de dias melhores, acreditando na importância do processo educativo para nossa constituição, como destaca Vigotski (2003):

[...] a meta da educação não é a adaptação ao ambiente já existente, que pode ser efetuado pela própria vida, mas a criação de um ser humano que olhe para além de seu meio; [...] não concordamos com o fato de deixar o processo educativo nas mãos das forças espontâneas da vida, [...] tão insensato quanto se lançar ao oceano e entregar-se ao livre jogo das ondas para chegar à América (Vigotski, 2003, p. 77).

Coaduno com Vigotski (2003) ao enfatizar a finalidade da educação e acredito que a literatura se constitui como um ato cultural primordial para sua realização. Na seção seguinte apresento, em linhas gerais, o delineamento e as opções de pesquisa.

## **1.2 Da minha trajetória ao objeto de pesquisa**

Após apresentar, em linhas gerais, os caminhos percorridos na vida pessoal, de estudos, profissional e os possíveis encontros com a literatura, apresentamos neste momento o delineamento da pesquisa, a problemática, os objetivos e a sua relevância para a Educação Infantil.

Por Educação Infantil entende-se a primeira etapa da Educação Básica tal como está disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96. A Educação Infantil está dividida em duas etapas – as creches para crianças de até três anos e a pré-escola para crianças de quatro e cinco anos – e a sua finalidade é desenvolver na criança seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (Brasil, 1996b).



Para Baptista, Noronha e Cruz (2013), desde bebês é necessária a inserção no mundo da literatura e, nesse caso, os adultos são os primeiros mediadores dessa relação. Sobre a importância dessa mediação, encontramos que

Diante do primeiro contato com a palavra escrita, principalmente através da leitura sistemática dos adultos, é que as crianças são desafiadas a interpretar as suas mensagens. Nesse sentido, ao fazer a mediação dessas ações de leitura, o adulto cumpre o importante papel de desafiá-las a enfrentarem a emocionante tarefa de ler o mundo por meio das palavras e ler as palavras por meio do mundo (Baptista; Noronha; Cruz, 2013, p. 14).

Muitas vezes o trabalho com literatura pode ser negligenciado na primeira infância<sup>10</sup>, pois há diferentes proposições que abordam de formas antagônicas a questão da inserção da linguagem escrita pela leitura e da literatura na Educação Infantil. Em uma das justificativas, essa inserção anteciparia o que é o foco do Ensino Fundamental, que é alfabetizar, privando assim a criança de seu universo infantil; há outra proposição em que se acredita que é positiva a imersão da criança no mundo da escrita, pois consideraria as diversas linguagens infantis, entre elas, a escrita.

Contudo, Baptista (2009) destaca que “o aprendizado da linguagem escrita, desde a mais tenra idade, se constitui numa ferramenta fundamental para assegurar às crianças, como atores sociais que são, sua inclusão na sociedade contemporânea” e continua afirmando que o foco é “a criança e suas formas de expressão e relação com o mundo” (Baptista, 2009, p. 13-14). A autora reflete ainda que é necessário que as crianças menores de 6 anos sejam imersas em uma cultura escrita, pela literatura, pois tanto a primeira infância e suas linguagens quanto o uso de leitura e da literatura são repletas de encontros com o lúdico, a criatividade, a imaginação, o brincar, a imitação, a interação, a beleza, a repetição e o acesso à cultura da escrita pela literatura auxiliam as crianças na constituição de suas subjetividades (Baptista, 2015, p. 14).

Além de garantir que integre o cotidiano infantil, a linguagem escrita deve ser trabalhada por meio de estratégias capazes de respeitar as características da infância. Tanto a linguagem escrita quanto sua aprendizagem possuem elementos que as tornam coerentes com os aspectos característicos do universo infantil, tais como, a forma lúdica de construir significados para o que se faz, para o que se vê e para aquilo que se experimenta; a simplicidade e a espontaneidade da imaginação e da criatividade e a facilidade de crer naquilo que se fantasia (Baptista; Noronha; Cruz 2013, p. 14).

---

<sup>10</sup> Consideramos neste trabalho a “Primeira Infância” como abordada na Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016, período que abrange os primeiros 6 anos completos (Brasil, 2016).

Para Belmiro e Galvão (2016), a mediação literária não está apenas no uso de letras e de palavras e na decodificação de palavras, mas envolve dar sentido às coisas. Nessa tese na seção 3 trataremos com mais profundidade quanto ao estudo da PHC com base em Vigostki, mas antecipamos nesse momento a importância da mediação na perspectiva vigotskiana, onde de forma dialética os seres humanos se humanizam por meio das interações com o contexto social, histórico, cultural em que estão inseridos. Desta forma, os pais são importantes na formação humana de seus bebês, quando a criança procura ler rostos e gestos, escuta a voz de seus familiares e canções de ninar, todos estes momentos se constituem como possibilidades de desenvolver a capacidade de “leitura” de mundo. Assim:

Esses primeiros jogos de decifrações e encantamentos são brincadeiras com as palavras que não só ensinam, mas também aconchegam, embalam, agasalham as crianças. Podemos dizer que elas já são, desde bem pequeninhas, alguém que ouve poesia. Esse é seu encontro inicial com a literatura. Uma literatura sem páginas, mas que marca o corpo e a memória (Belmiro; Galvão, 2016, p. 10).

Nesses momentos de acalantos e aconchegos, os adultos responsáveis pelas crianças estão compartilhando afeto, amor, palavras e sons emitidos carregados de emoções, encantamento e consolo para as crianças. Por isso é tão importante esse diálogo com os pequenos desde bebês, como falar e cantar enquanto se faz a troca de uma fralda, no momento do banho, do soninho, das refeições, dentre outros. Apesar de inicialmente não conseguirem imprimir muito sentido nas palavras emitidas pelos interlocutores familiares, os bebês vão desenvolvendo a escuta ativa e se apropriando dos gestos e sons para dar sentido ao seu mundo e conseguir expressar suas emoções.

Sobre a Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) na Educação Infantil, Ximenes (2020, p. 222) destaca que ele perpassa por duas dimensões: “o conteúdo específico que deve ser transmitido e assimilado; e a formação humana que resulta do processo de apropriação da riqueza universal, despida da alienação presente na sociedade capitalista”. Na Educação Infantil há necessidade de superação de antigas concepções assistencialistas nessa etapa de ensino, portanto, é possível pensar propostas pedagógicas que estejam repletas da cultura humana e dos conhecimentos científicos, bem como desenvolver a formação humana de forma integral, respeitando as diversas linguagens da infância; para além do cuidar, o educar se faz presente na OTP na Educação Infantil. Nesse sentido, Barbosa, Alves e Martins (2010) corroboram com Ximenes (2020):

A organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil visa assegurar meios e condições objetivas para atingir determinada finalidade, que na perspectiva sócio-histórico-dialética refere-se a uma formação integral, capaz de proporcionar o desenvolvimento multifacético da criança. A ação pedagógica do professor se caracteriza, também, por uma posição diferenciada, assumindo-se como mediador privilegiado da cultura, do conhecimento, da formação de valores, hábitos e atitudes. As premissas e as metodologias eleitas pelo professor precisam contribuir para o processo de inserção e acolhimento das crianças e de suas famílias na instituição, respeitando a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural (Barbosa; Alves; Martins, 2010, p. 1).

Consideramos nesse contexto que os momentos de banho, sono e refeições das crianças na Educação Infantil fazem parte do contexto da OTP e envolvem o cuidar, como também o educar, pois, dependendo da forma como forem desenvolvidos, estão repletos de oportunidades de apresentação e inserção no mundo cultural, como também ocorre com as práticas de mediações literárias.

Na Educação Infantil as professoras exercem esse papel de disponibilizar e proferir a literatura para os bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas (nomenclatura utilizada pela BNCC)<sup>11</sup>. É necessário desenvolver a leitura, os acalantos e as parlendas, bem como dizer o texto de um livro de literatura para o público infantil. As leituras podem estar atreladas a temas próprios da criança, que relacionem o momento do brincar, da alimentação, do banho, do conviver com seus pares, conhecer os animais e os sons que eles produzem, imitar sons presentes no ambiente, conviver com as plantas, entender suas emoções (raiva, medo, tristeza, alegria e amor), dentre outros. Para Arena (2021):

As crianças podem transformar o mundo se, e somente se, os atos de ler para elas forem integrados à realidade da vida, se fizerem do ato de ler uma ferramenta do pensamento! Se nós, professores, não as livrarmos dos clichês e das metodologias estéreis, nós fracassaremos! (Arena, 2021, p.7).

Trabalhar com a literatura na Educação Infantil requer das professoras olhares mais profundos, exige estudos, debates e provocações; assim, segundo Arena (2021), “Lemos porque estamos em busca de nos transformarmos e transformarmos o mundo, para podermos viver melhor na igualdade, na liberdade, na paz”. O trabalho com a literatura, para ela, é superar os velhos e conhecidos clichês como “ler é viajar sem sair lugar, é dar asas à imaginação, é aprimorar saberes, é deleite” (Arena, 2021, p. 6).

---

<sup>11</sup> Pela BNCC, os bebês compreendem crianças de 0 a 1 ano e 6 meses; crianças bem pequenas estão entre 1 ano e 7 meses até 3 anos e 11 meses; crianças pequenas aquelas de 4 a 5 anos e 11 meses (Brasil, 2017b).

Ao ler, não vamos viajar sem sair do lugar, porque conhecer uma cultura diversa da nossa por meio do ato de ler não é o mesmo que estar no local, convivendo com um grupo de pessoas de culturas diferentes; ao ler, não daremos asas à imaginação com um pequeno livro ou romance, porque para criar é preciso colocar em movimento muitos conhecimentos apropriados ao longo de um percurso de leitor; ao ler, não aprimoraremos saberes se não tivermos a chave conceitual para mergulhar profundamente no tema do texto lido; ao ler, não nos deleitaremos porque descobrimos também crueldades; as poesias do parnasianismo, no momento atual sombrio em que vivemos, dão espaço às poesias brechtianas que desmascaram a crueldade humana (Arena, 2021, p. 6).

Portanto, para se trabalhar com literatura para crianças é preciso ter um acervo cultural e histórico sobre determinado assunto para, então, melhor compreender e mergulhar no texto lido. Para Arena (2021), a literatura pode possibilitar a transformação tanto do leitor quanto da sociedade, além de aprimorar os conhecimentos prévios do leitor e adquirir outros que ainda desconhece.

A mediação literária possibilita explorar não apenas a sonoridade e os efeitos das palavras ali escritas no texto, mas perpassa por se aventurar a ler imagens contidas nos livros, suas formas, suas cores fortes e claras, seus tamanhos e como estão se organizando no espaço. As imagens são excelentes recursos que, aliados às palavras, produzem sentido e significados. Sobre a importância de um trabalho que considere a significação, Vigotski (1998, p. 75) destaca que “todos os sistemas fundamentais das funções psíquicas das crianças dependem do nível alcançado por ela no desenvolvimento do significado das palavras”.

A literatura envolve ainda a possibilidade de explorar a entonação de voz, imitar os sons dos personagens, falar alto, falar baixo, sussurrar, falar rápido ou devagar e produzir diferentes caminhos com o som da voz de quem profere o texto. A criança, quando fala, organiza o pensamento, forma opiniões e aprende a exercitar a escuta ativa ao ouvir os seus colegas, respeitar opiniões diferentes da sua. Candido (2011) define da seguinte forma a literatura:

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. 176).

Com isso, Candido (2011) destaca que a literatura é uma “manifestação universal de todos os homens e tempos” e além de ser uma necessidade a literatura é um direito de todos. Os seres humanos são dotados da capacidade de criar ficções e fábulas, não passam um dia

sequer sem construir em suas mentes histórias fantasiosas; os sonhos também são a prova desse universo imagético que são próprios dos seres humanos. Assim reflete:

E durante a vigília a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os níveis ou modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, caso, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. E ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance (Candido, 2011, p. 177).

Por isso, professoras e familiares são tão importantes como mediadores/as nesse processo de trabalhar com textos literários, elas devem utilizar todo tipo de material, cantar, falar ditos populares, provérbios, usar de mitos, lendas e todo tipo de folclore, histórias cantadas, além de ler notícias, revistas, propagandas, afinal, são diversas as possibilidades de trabalho com as linguagens orais e escritas para as crianças, portanto

[...] assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente (Candido, 2011, p. 177).

O autor destaca ainda o papel relevante da literatura enquanto instrumento de humanização dos sujeitos e explica sua relevância no cotidiano escolar:

Primeiro, verifiquei que a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos (Candido, 2011, p. 188).

Miller (2020a) afirma que, pelo estudo da Psicologia Histórico-Cultural (PHC), é possível compreender que a educação atua no processo de humanização das crianças, bem como contribui para aquisição da cultura, desenvolvimento da subjetividade, consciência e personalidade.

Quanto a esse processo humanizador, Arena (2010) também ressalta que é por intermédio da literatura que a criança se apropria da cultura e esse movimento, que não é apenas receptivo, mas há troca entre o leitor e a obra.

Na verdade, a pequena criança-aluna-leitora posiciona-se como o outro no diálogo, no movimento de apropriação cultural e, por essa razão, aprende e apreende o modo de atribuição de sentido em sua relação com o gênero literário e ao posicionar-se, atende à incompletude dos enunciados e a eles responde em atitude própria de um ser outro em relação dialógica. Se, ainda, a língua é considerada como parte da cultura – e constituinte do gênero discursivo, da enunciação literária –, a importância da aproximação efetiva e direta entre o leitor e a literatura infantil se avoluma porque pela palavra, signo pleno em um enunciado, o pequeno leitor a compreende como um delicado sensor – com a palavra – da cultura de uma época, em diálogo ininterrupto com o passado e o presente. Os aspectos histórico-culturais necessários à formação humana afloram das relações entre os traços culturais tanto do gênero literário infantil, quanto do leitor em formação (Arena, 2010, p. 15-16).

A educação instrumentaliza os sujeitos para serem agentes transformadores de sua realidade, atuando ativamente de forma consciente e política. Quanto ao uso dos signos e seu papel na produção e apropriação da cultura pela educação, Miller (2020a) ressalta:

Por intermédio dos signos verbais, o conteúdo dessa experiência é apropriado pelos sujeitos a partir de sua atividade material e objetiva com os dados da cultura, o que lhes permite, por meio de sua atividade criadora, objetivar-se em novos produtos culturais, que, na sequência, são objeto de apropriação por outros sujeitos e, assim, sucessivamente, transmitindo, ampliando e transformando as produções culturais em níveis cada vez mais altos de complexidade (Miller, 2020a, p. 11).

A partir da importância da literatura na formação e constituição dos sujeitos, e da responsabilidade das professoras na Educação Infantil em promover o acesso à literatura, a problemática geral para a construção dessa tese é: **Como parte da Educação Infantil, quais são os conhecimentos que podem contribuir para a promoção de um trabalho docente de qualidade em relação à literatura para as crianças, considerando sua relevância social?** Nesse sentido, nosso objetivo é mapear quais são as dissertações de mestrado e teses de doutorado produzidas entre os anos de 2017 e 2022, publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que tratam da temática literatura na Educação Infantil, e analisar quais são, segundo essas pesquisas, os conhecimentos que as professoras dessa etapa necessitam conhecer para desenvolver um trabalho de qualidade socialmente referenciada<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Para Barbosa e Soares (2021), a educação de qualidade socialmente referenciada é aquela que tem como princípio o caráter emancipatório dos sujeitos histórico-sociais e que considera as diferentes condições concretas de existência desses sujeitos, voltando-se à formação omnilateral, objetivando a superação das desigualdades individuais, de classe e da desvalorização cultural.

com a mediação literária, a ação na qual a professora organiza situações para o encontro entre os livros de literatura e as crianças.

Justificamos a escolha pela Educação Infantil por ser ela a instituição de entrada das crianças no processo de escolarização. O recorte temporal da pesquisa (2017-2022) foi escolhido por ser ano da publicação da BNCC, documento de caráter mandatório que, apesar das críticas que serão abordadas em outro momento desse trabalho, tem sido utilizado para orientar o trabalho nessa etapa de ensino. Quanto ao objeto “literatura para crianças” consideramos que possibilita a formação e o desenvolvimento integral das crianças.

Vale destacar que, segundo Kuhlmann Júnior (2015), os estudos sobre Educação Infantil, podem ser realizados a partir de diferentes vertentes, por diversos enfoques e métodos. Nossa opção é abordar a temática da literatura para crianças da Educação Infantil a partir da PHC, que possui em sua base o materialismo histórico-dialético, vertente que considera a importância de uma postura investigativa que contemple a realidade em sua totalidade. Dessa forma, buscaremos apresentar a temática considerando suas diversas nuances que envolvem questões sobre historicidade, políticas públicas, abordagens metodológicas, entre outras.

Como forma de aprofundar na temática da pesquisa, elencaremos também os seguintes objetivos específicos:

- Apresentar algumas das contribuições da PHC para se pensar o processo de constituição humana e para a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil;
- Construir uma linha histórica sobre as principais políticas públicas de distribuição de livros para a Educação Infantil, como forma de incentivo ao trabalho com mediação literária nessa etapa de ensino;
- Compreender quais são as concepções, práticas e conhecimentos pedagógicos sobre literatura presentes nas pesquisas do banco de dados da BDTD.

Para tanto, esse estudo se organiza da seguinte forma: primeiramente há esta introdução, na qual apresentamos nossa trajetória e as aproximações com a temática de pesquisa. Na Seção 2 abordamos o percurso metodológico para a construção da pesquisa, caracterizando a metanálise como metodologia para construção da tese. Posteriormente, na Seção 3 contemplamos alguns princípios e pressupostos relevantes para compreensão da PHC, tais como as noções de periodização da infância e o desenvolvimento da linguagem. Na Seção 4 tratamos sobre as “Políticas Públicas para a Educação Infantil” buscando um olhar para a literatura na primeira infância, a partir de alguns documentos norteadores para essa etapa de ensino como a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a LDBEN

nº 9.394/96, assim como as políticas públicas que regulamentam e organizam as questões curriculares como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), a BNCC, dentre outros dispositivos e regulamentos legais de distribuição de livros que influenciam nas práticas escolares com literatura na Educação Infantil. Na Seção 5 apresentamos a análise dos dados, cuja fonte de consulta foi alicerçada a partir da BDTD, bem como os diálogos de aproximações e distanciamentos entre as pesquisas encontradas do período de 2017 a 2022. Ainda nessa seção, apresentaremos referenciais que abordam sobre a importância de um trabalho com literatura desde a mais tenra idade, buscando diálogo com a metanálise. Por fim, nas considerações finais apresentamos a relação entre problemática, objetivos, sínteses, a atividade e os avanços.



## 2 CAMINHOS DA PESQUISA: O DELINEAMENTO DAS OPÇÕES METODOLÓGICAS

*Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar (Freire, 1992, p. 79).*

Como Freire (1992) reflete sobre o aprender a caminhar, busca-se nessa seção abordar os caminhos metodológicos aprendidos e percorridos durante o processo de construção da presente pesquisa. Consideramos fundamental abordar sobre a importância da pesquisa no processo formativo das professoras que atuam na educação a partir da ampliação de seus conhecimentos, pois ela poderá contribuir com a formação de sujeitos transformadores da realidade injusta e desigual na qual vivemos. Sobre as funções da professora na sociedade, Pimenta e Anastasiou (2010) discorrem que:

[...] de um lado, é preciso considerar que a atividade profissional de todo professor possui uma natureza pedagógica, isto é, vincula-se a objetivos educativos de formação humana e a processos metodológicos e organizacionais de transmissão e apropriação de saberes e modos de ação. O trabalho docente está impregnado de intencionalidade, pois visa à formação humana por meio de conteúdos e habilidades, de pensamento e ação, o que implica escolhas, valores, compromissos éticos (Pimenta; Anastasiou, 2010, p. 15-16).

Conforme a citação acima, ser professora requer uma formação que vai além dos conhecimentos adquiridos na graduação; deve ser constante e processual a busca por novos conhecimentos e novas estratégias de trabalho. Dentre o que se exige no desenvolvimento do trabalho, encontra-se o processo de pesquisa:

Na formação de professores, os currículos devem considerar a pesquisa como princípio cognitivo, investigando com os alunos a realidade escolar, desenvolvendo neles essa atitude investigativa em suas atividades profissionais e assim tornando a pesquisa também princípio formativo na docência (Pimenta; Anastasiou, 2010, p. 17).

E para a concretização de currículos que privilegiem a pesquisa, faz-se necessário o movimento de lutas que reconfiguram a dinâmica social. Sobre essa questão, Arroyo (2013) destaca que os movimentos feminista, negro, indígena e quilombola são alguns dos exemplos que hoje cercam o contexto histórico, social, econômico, cultural e precisam ser contemplados na formação de professoras, afinal:

São movimentos que pressionam por currículos de formação e de educação básica mais afirmativos dessas identidades coletivas. Que pressionam, ainda, para que entrem no território do conhecimento legítimo as experiências e os saberes dessas ações coletivas, para que sejam reconhecidos sujeitos coletivos de memórias, história e culturas. Os movimentos sociais trazem indagações e disputas para o campo dos currículos e da docência (Arroyo, 2013, p. 11).

Portanto, a identidade docente deve se constituir na pesquisa, no fazer, no estudo e na prática em sala de aula, pois professoras e crianças que estão em sala carregam em suas trajetórias, seus conflitos, suas contradições, suas evoluções e seus aprendizados, e é nesse local que juntos se transformam, crescem, evoluem e geram desenvolvimento para ambos.

Ser professora exige o constante estudo; dessa forma, a pesquisa precisa ser parte dos planejamentos diários das profissionais da educação, para que se construam práticas e conhecimentos docentes mais ampliados, levando em consideração todos os movimentos de luta presentes na sociedade.

Por isso, damos a ênfase na pesquisa, como consequência de uma inquietação docente, na busca por aprimorar os conhecimentos na temática: literatura na Educação Infantil. Sobre a inquietação, remetemos à construção inicial de uma pesquisa que se constitui no problema gerador e propulsor para que se aventure na busca por respostas, pois

[...] quando falamos da definição do problema como um primeiro momento do projeto de pesquisa, não ignoramos o lugar da revisão bibliográfica, antes vemos a definição do problema em estreita relação com a atividade concreta do pesquisador, que pode pertencer a uma área da vida profissional, e não necessariamente ser um acadêmico ou pesquisador profissional que tem a reflexão comprometida com suas diferentes leituras (González Rey, 2002, p. 73).

Para abarcar todo esse estudo é necessário entender alguns caminhos trilhados na pesquisa, sendo que um deles é a compreensão de alguns termos, tais como “metodologia”. Por este conceito, entendemos que “na origem do termo, estudo dos caminhos, dos instrumentos usados para se fazer ciência” (Demo, 1995, p. 11). Já para Laville e Dionne (1999, p. 13), metodologia é “o estudo dos princípios e dos métodos de pesquisa”. Para Minayo (2003), é “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Já por epistemologia entendemos que: “A epistemologia tem por base a relação entre o sujeito cognoscente (o sujeito que conhece) e o objeto a ser conhecido. Em outros termos, a epistemologia é caracterizada pela relação sujeito-objeto e pelo conhecimento” (Almeida; Oliveira; Arnoni, 2007, p. 76).

Para Demo (1995), a pesquisa tem uma dimensão inacabável, visto que a realidade não se esgota, ou porque pode-se questionar sempre um objeto e os meios utilizados para obter uma pesquisa. Nesse movimento do objeto de pesquisa, a dialética é assim entendida:

A dialética é tematizada na tradição marxista mais comumente enquanto (a) um método e, mais habitualmente, um método científico: a dialética epistemológica; (b) um conjunto de leis ou princípios que governam um ou a totalidade da realidade: a dialética ontológica; e (c) o movimento da história: dialética relacional (Bottomore, 1997, p. 101).

Ademais, o objeto de estudo “literatura”, visto sob o olhar do materialismo histórico-dialético, percebe-se a sua complexidade e mesmo, não é um objeto estático, mas permeado de um contexto histórico, social, cultural e que possui movimento. Sobre esse aspecto, González Rey (2001, p. 9) discorre que: “[...] o sujeito que aprende expressa a subjetividade social dos diferentes espaços sociais em que vive no processo de aprender. Nenhuma atividade humana resulta numa atividade isolada do conjunto de sentidos que caracterizam o mundo histórico e social da pessoa”.

Para buscar apreender a complexidade e o movimento da temática, utilizamos do posicionamento teórico metodológico da PHC, que também possui como posição epistemológica o materialismo histórico-dialético. Sobre a PHC, Santa e Baroni (2014) abordam que ela foi construída a partir dos princípios do materialismo histórico-dialético:

A filosofia de Marx e Engels ao inverter o modelo dialético hegeliano, estabelecendo como causas do desenvolvimento histórico as condições materiais de existência e não mais as ideias, permitiu uma guinada nas pesquisas antropológicas, pavimentando o caminho para o estudo dos fenômenos psicológicos. Vigotski, tanto pela sua localização espaço-temporal (na Rússia dos primeiros anos da revolução bolchevique), quanto pela sua formação intelectual, foi profundamente influenciado pelas ideias de Marx, deixando transparecer suas inclinações ao longo das pesquisas que realizou (Santa; Baroni, 2014, p. 2).

Os autores Santa e Baroni (2014) relatam que Marx e seus ideais foram importantes substratos teóricos para que Vigotski construísse a sua psicologia pensando no desenvolvimento humano e na mediação das relações sociais em um contexto social, histórico e cultural. “O materialismo histórico-dialético, entendido como método mais coerente de leitura da realidade em seu desenvolvimento histórico, representou para Vigotski uma importante ferramenta na tarefa de estabelecer um modelo científico de estudo dos fenômenos psíquicos” (Santa; Baroni, 2014, p. 2).

Corroborando com Santa e Baroni (2014), Duarte (2000) afirma que Vigotski, na sua busca por construir uma psicologia geral, que possibilitasse a superação da crise que havia naquele tempo sobre o conhecimento, ora muito métrico, ora fragmentado e que não considerava os sujeitos em sua totalidade e em seu contexto social e histórico.

Vigotski pretendia fundamentar em Marx a construção da psicologia, pretendia construir uma psicologia marxista e para isso se fazia imprescindível a adoção do método de Marx em sua globalidade. Não há margem para ecletismos nem para justaposições que desconsiderem o núcleo da concepção marxista de ser humano, de sociedade e de história. Nesse sentido, nos dias de hoje não é demais ressaltar que Vigotski entendia que o próprio desenvolvimento da psicologia enquanto ciência está condicionado ao avanço do processo de construção de uma sociedade socialista (Duarte, 2000, p. 80).

Essa categoria da totalidade é uma das premissas do materialismo histórico-dialético de Marx e que Vigotski também compreendeu para elaborar uma psicologia que considerasse o sujeito dentro de seu contexto cultural, social, histórico e econômico. Para esta pesquisa essa categoria é crucial para compreender que o trabalho com a literatura para as crianças, precisa ser compreendido no contexto escolar e que inúmeros fatores, de origem histórica, social, cultural, econômica, influenciam na sua organização e desenvolvimento, ou seja, de um todo, como aborda Turmena (2014, p. 27): “A categoria da totalidade implica numa concepção de realidade enquanto um todo (que é composto pelas partes) em processo dinâmico de estruturação, em que há a articulação entre o todo e as partes e o todo e, entre as diversas partes deste todo”.

Para além da categoria da totalidade, é inegável a influência do pensamento teórico de Marx em Vigotski; desta forma, na PHC, quando temos por referência os estudos vigotskianos, também estão imbuídos na fonte da dialética marxista. Dentre as aproximações de ambos, Marx e Vigostki, Santa e Baroni (2014) assim descrevem:

A proximidade entre o marxismo e as concepções advindas da teoria histórico-cultural pode ser comprovada através da discussão acerca do conceito de trabalho, abordado por Marx e Engels e que foi retomado por Vigotski a partir da ideia de mediação. A ação consciente do homem sobre o mundo, mediada pelo uso de instrumentos, representou o passo decisivo em direção à gênese do caráter genuinamente humano do homem. Vigotski estendeu essa concepção de mediação ao uso de signos, que a exemplo das ferramentas são criados pelas sociedades, agindo como transformadores da realidade sociocultural. A transmissão da cultura, tanto no que se refere à esfera das ferramentas materiais, quanto aos elementos linguísticos e estético-culturais, representa o fator decisivo no desenvolvimento humano, de onde pode-se

inferir a importância do problema educacional para a compreensão do pensamento vigotskiano (Santa; Baroni, 2014, p. 2-3).

Sobre essa perspectiva epistemológica do conhecimento, Pasqualini e Martins (2015) a definem como:

Dentre os preceitos do método marxiano, fundamento primário tanto das elaborações de Lukács quanto da Escola de Vigotski, destaca-se a apreensão dos fenômenos em sua processualidade e totalidade, isto é, como sínteses de múltiplas determinações instituídas no transcurso histórico e que se formam e transformam no esteio das contradições engendradas na relação entre o homem e a natureza. Nessa perspectiva, a representação do real no pensamento não se limita à captação da realidade em suas manifestações fenomênicas, demandando a superação da representação sensível pela mediação das abstrações do pensamento (Pasqualini; Martins, 2015, p. 363).

A partir desse caminho epistemológico é possível o trabalho com literatura para crianças em sua totalidade, considerando o contexto em que está inserida. Nessa perspectiva, o conhecimento não está dado, pronto e acabado, mas é dinâmico e sofre alterações do contexto, ou seja, considera-se a dialética. Sobre o princípio que rege essa vertente epistemológica, Gomide e Jacomeli (2016) destacam que:

A concepção materialista funda-se na dialética da realidade, isto é, na ideia de que o mundo não pode ser considerado um complexo de coisas acabadas, mas sim um processo de complexos. As coisas e suas representações refletem conceitos na mente, os quais estão em mudanças contínuas e ininterruptas de devir. A dialética fundamenta-se no movimento, tanto do mundo exterior como do pensamento humano (Gomide; Jacomeli, 2016, p. 65).

Sob a ótica do materialismo histórico-dialético observamos a capacidade de abarcar as transformações do objeto de pesquisa, bem como suas contradições e seus conflitos. O pesquisador, por sua vez, modifica-se e se transforma em contato com o seu objeto de estudo, se desenvolve. Ainda sobre a dialética, encontramos que

O movimento dialético, que compõe a teoria marxiana, consiste no recurso ao conhecimento para decompor o todo, dito de outra forma, para evidenciar as determinações que compõem o objeto. Pela disjunção de fenômeno e essência é possível compreender a lógica interna do que será investigado, pois neste momento há a separação do que é essencial e do que é secundário no fenômeno (Pavezi, 2014, p. 26).

O materialismo histórico-dialético tem em autores como Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) seus principais idealizadores dessa epistemologia do

conhecimento. Segundo Gomide e Jacomeli (2016), Marx teve que fugir para outro país (França), saindo de seu país de origem (Alemanha) por questões políticas. Foi na França, em Paris que, refugiado, conheceu seu companheiro de pensamentos e teorias Engels.

Quando Karl Marx precisou sair da França e ir para a Inglaterra, teve contato com a triste realidade de muitos trabalhadores operários das fábricas inglesas. Foi imerso nesse contexto de exploração de operários que Marx fez importantes reflexões que compõem os ideais marxistas de luta de classes (Manifesto do Partido Comunista e O Capital) (Gomide; Jacomeli, 2016).

Marx definiu a luta de classes como o motor da História e o proletariado, a classe desprovida de todos os direitos e de todos os bens, seria a protagonista da subversão da estrutura opressora da sociedade moderna. A partir desta concepção, Marx inicia seu diálogo com a classe operária, insistindo no caráter efetivo e revolucionário do movimento operário, enfatizando a supressão da propriedade privada. Assim, o marxismo surgiu como um projeto político e ideológico do proletariado que, oprimido pela exploração impiedosa, almejava um futuro diferente (Gomide; Jacomeli, 2016, p. 67).

Foi nesse contexto que Marx construiu sua crítica ao capitalismo, cuja política oprimia a classe trabalhadora de operários, que além das péssimas condições de trabalho e salários, a falta de segurança na operação dos maquinários, compreende a necessidade de um movimento de luta contra a classe hegemônica capitalista, sendo que a minoria detentora dos meios de produção e da riqueza oprime os trabalhadores, que carecem desses empregos para a sustentar sua família. “Deste modo, produzir conhecimento a partir da perspectiva marxiana envolve um comprometimento que se coloca além da compreensão do real, isto é, um conhecimento proposto a contribuir com a superação da sociedade de classes e com a luta pela sociedade comunista” (Gomide; Jacomeli, 2016, p. 67).

Por isso, produzir esta pesquisa a partir de referenciais de Marx se faz importante, na busca de ressaltar a literatura como instrumento de oportunizar aos leitores um pensamento crítico e reflexivo que possa dar condições na luta de classes por melhores condições de vida e de trabalho.

Daí a relevância neste trabalho, como posicionamento político, de que a literatura seja entendida como um direito de todos; portanto, precisa estar presente no cotidiano de bebês e crianças. Muitos trabalhadores acabam por se submeter a esse sistema capitalista, trocando sua força de trabalho pelo salário abaixo do esperado, e não encontram instrumentos e ferramentas de luta para superação dessas imposições da classe opressora. Desta forma, desde a Educação Infantil a ação docente com mediações literárias precisa estar permeada dessa intencionalidade,

para instrumentalizar os sujeitos para a superação das imposições da classe hegemônica. Ler pode ser um instrumento humanizador e uma arma para as lutas de classes. Nesse contexto, o autor Sanfelice (2009) discorre que:

O pensamento marxiano, em especial, alcança um conjunto de categorias ontológicas que permitem a reprodução ideal do movimento real da história. As duas grandes descobertas que Engels (1974) atribui a Marx, a concepção materialista da história e a revolução do segredo da produção capitalista através da mais valia, respondem parcialmente à nossa questão uma vez que a conclusão de Engels é que graças a isto o materialismo se tornou uma ciência. Dito de outra maneira: Marx dispôs de condições históricas que lhe viabilizaram reproduzir de forma adequada no nível da consciência, do conhecimento do real, as condições objetivas tanto da natureza quanto da sociedade em que vivia, ou seja, superar o idealismo e compreender o cerne do funcionamento da sociedade capitalista do século XIX. Um plano filosófico constituído pela reflexão sobre a realidade que cumpre a exigência de apoderar-se, por reflexão subjetiva, dos processos do mundo exterior (Sanfelice, 2009, p. 146).

Essa aproximação permite o diálogo entre Marx e Vigotski na construção desta tese, que também compreende que os trabalhos com a literatura para as crianças perpassam pela intencionalidade da ação docente, na qual os enunciados (textos) estão presentes enquanto instrumentos físicos e mediadores, capazes de desenvolver a humanização das crianças, além de possibilitar a apropriação da cultura. Coadunando com a citação de Santa e Baroni (2014), Turmena (2014) também faz essa reflexão quanto à mediação presente no materialismo histórico-dialético de Marx:

Para o Materialismo Histórico-Dialético, o todo não é a simples junção das partes, mas é a sua junção/relação com as partes. Esta relação do todo com as partes e vice-versa se dá através da mediação. É obvio que para conhecer um determinado objeto se torna necessário fazer uma cisão no todo, isolando alguns fatos particulares. Contudo, esta cisão é apenas um recurso teórico/metodológico para delimitação e análise do problema a ser investigado (Turmena, 2014, p. 27).

Para análise dos dados dessa tese, utilizamos a abordagem da metanálise para compreender como se encontra o tema nas pesquisas científicas, abordando um panorama das contribuições, avanços, aproximações e distanciamentos entre elas. Quanto à análise das fontes coletadas, Turmena (2014) explica que:

Nesta perspectiva, para a análise das fontes coletadas [...], no intuito de entender seus determinantes reais e concretos, é preciso entender o movimento do geral para o particular, isto é, do macro para o micro e do simples para o complexo, num movimento dialético que leve em consideração a mediação entre o todo e as partes, as contradições inerentes; o concreto (as múltiplas determinações) que são responsáveis pela existência de um fenômeno e, aquilo que Munhoz (2006) chama de sobredeterminações, ou seja, aquelas determinações identificadas como mais diretamente responsáveis pela existência de um fenômeno como tal. Isto é, as ínfimas determinações (Turmena, 2014, p. 28).

Portanto, a escolha da metanálise se dá para compreender as relações do objeto de estudo com suas partes, bem como nesse movimento dialético, do macro para o micro e do simples para o complexo, analisar as contradições e concepções presentes nas pesquisas de 2017 a 2022 para a temática: literatura para crianças. Sobre a definição da metanálise, Bicudo (2014) diz que:

Quando os estudos quantitativos passaram a contar pesadamente com o ferramental estatístico e probabilístico, a reunião entre os diferentes estudos independentes, já efetuados e comprovados como válidos, passou a requer uma meta-análise ou metanálise, cuja raiz etimológica está na língua grega, *μετα*, que significa “depois de”, e “além de”, e *ανάλυση*, que significa “análise”, para combinar os resultados desses estudos (Bicudo, 2014, p. 8).

Sobre o uso de diferentes termos para designar essa metodologia de pesquisa, bem como sobre a compreensão de quando se deu o início do uso desta para análise de dados, a autora explica que:

Vários autores apontam o estatístico Karl Pearson como, provavelmente, o primeiro pesquisador a se valer de técnicas formais para combinar diferentes estudos médicos, no caso. Apontam, também, que o termo meta-análise apareceu pela primeira vez em 1976, com Gene Glass, utilizado em um contexto filosófico (Bicudo, 2014, p. 9).

Nessa abordagem interessa-nos buscar o levantamento da produção de teses e dissertações já existentes na área para compreensão do tema, pela pesquisa qualitativa e de rigoroso levantamento bibliográfico. Nas palavras de Lovatto *et al.* (2007):

Há mais de duas décadas foi proposta a meta-análise, procedimento que combina resultados de vários estudos para fazer uma síntese reproduzível e quantificável dos dados. Essa síntese melhora a potência estatística na pesquisa dos efeitos dos tratamentos, sendo mais precisa na estimação e tamanho do efeito (Lovatto *et al.*, 2007, p. 286).



Ainda nesse sentido, Bicudo (2014) explica quanto à diferenciação da metanálise de outros métodos de pesquisas qualitativas; para isso procede na seguinte análise e compreensão:

No caso de pesquisas que procedem de acordo com modalidades qualitativas, as quais sempre culminam em sínteses interpretativas, possibilitadas pelas análises e interpretações dos dados primários, a meta-síntese efetua interpretação das interpretações das pesquisas elencadas como constitutivas dessa análise. É uma investigação pautada em comparações e análises dos dados primários de pesquisas, tomadas como significativas em relação ao tema posto sob foco. O alvo é desenvolver um conhecimento teórico que apresente um nível de abstração mais elevado em relação às sínteses interpretativas dos estudos primários, visando à maior possibilidade de aplicações em situações práticas (Bicudo, 2014, p. 9).

No site da BDTD utilizamos os seguintes descritores para busca das pesquisas com a temática desta tese: leitura na Educação Infantil e literatura na Educação Infantil. Além dos descritores, aplicamos o filtro “2017-2022”, que faz parte do recorte temporal desta tese. Sobre o uso da BDTD enquanto um catálogo das pesquisas, ressaltamos que:

Os catálogos permitem o rastreamento do já construído, orientam o leitor na pesquisa bibliográfica de produção de uma certa área. Eles podem ser consultados em ordem alfabética por assuntos, por temas, por autores, por datas, por áreas. Os catálogos trazem os títulos das dissertações de mestrado e teses de doutorado, mas também os dados identificadores de cada pesquisa quanto aos nomes do autor e do orientador, do local, data da defesa do trabalho, da área em que foi produzido. Os dados bibliográficos são retirados das dissertações de mestrado e das teses de doutorado para serem inseridos nos catálogos (Ferreira, 2002, p. 257).

Com base no uso desse catálogo que é o site da BDTD, foi possível alinhar as pesquisas distinguindo-as entre teses e dissertações e ano de publicação, bem como ter acesso aos autores, orientadores, faculdade onde foi depositada e ter acesso ao texto integral.

Inicialmente fizemos a leitura dos resumos e palavras-chave das pesquisas em busca de verificar se estavam na Educação Infantil e se a literatura era o objeto de estudo. Quando lemos os resumos, conseguimos identificar o objetivo principal de cada pesquisa, sua metodologia, pressupostos teóricos e resultados. Desta forma, essa leitura facilitou a criação de critérios de inclusão e exclusão para compor o embasamento dos dados dessa tese.

Dentre os critérios de exclusão, conforme Seção 5 dessa tese, estavam aquelas teses e dissertações que não tiveram a Educação Infantil enquanto locus de pesquisa, ou seja, estavam no Ensino Fundamental, Médio ou Superior. Além disso, algumas pesquisas tinham as palavras dos descritores utilizados (leitura na Educação Infantil e literatura na Educação Infantil), mas quando lemos o seu resumo era possível perceber que não tratavam da literatura para crianças

como se propõe analisar nessa tese. Assim, um dos critérios de exclusão foi a temática não ser a literatura como o foco principal da pesquisa.

Desta forma, foram escolhidas as pesquisas que estavam na Educação Infantil e tratavam da literatura para bebês e crianças pequenas. Um trabalho, apesar de compreender a Educação Infantil e a literatura, estava com a data errada no site da BDTD e no repositório original foi apresentada em 2014, período este que não estava nos critérios de inclusão de nossa tese.

Na Seção 5 deste trabalho apresentaremos as teses e dissertações que compreendem os critérios de inclusão (Educação Infantil, literatura/leitura para as crianças, período de realização 2017-2022), bem como o objetivo principal de cada uma, assim como a divisão em capítulos, as perguntas motivadoras e a concepção de literatura elencadas por suas autoras. Também apresentaremos gráficos quanto ao número de teses e dissertações por estados brasileiros, além da quantidade de teses e dissertações encontradas.

Como dito anteriormente, a escolha do recorte temporal 2017 a 2022 se deu por ser o ano de publicação da BNCC que, apesar das críticas que serão abordadas nessas pesquisas, constitui-se como um documento orientador da elaboração dos currículos e planejamentos pedagógicos das escolas, incluindo aquelas que atendem a Educação Infantil. Pela metanálise esperamos compreender quais são os conhecimentos que as professoras da Educação Infantil precisam conhecer e compreender para desenvolver um trabalho de qualidade socialmente referenciada com a literatura para crianças.

Oliveira (2021) descreve alguns estágios para elaboração de uma pesquisa com base na metanálise, conforme preconiza Cooper (2010) no quadro a seguir:

Quadro 1 – 7 estágios da metanálise

<b>Estágio</b>	<b>Descrição</b>
<b>1</b>	<b>Identificação/formulação do problema de pesquisa</b>
<b>2</b>	<b>Coleta da literatura (livros, artigos, teses, documentos, artigos não publicados, etc.)</b>
<b>3</b>	<b>Coleta das informações de cada estudo</b>
<b>4</b>	<b>Avaliação da qualidade dos estudos</b>
<b>5</b>	<b>Análise e síntese dos resultados iniciais dos estudos</b>
<b>6</b>	<b>Interpretação dos dados coletados</b>
<b>7</b>	<b>Apresentação dos resultados de pesquisa</b>

Fonte: Oliveira (2021, p. 89).

Após a caracterização da metanálise sobre a temática literatura para crianças, foram construídas categorias de análise e a partir delas elencamos as práticas e os conhecimentos pedagógicos de literatura para a Educação Infantil. Em outras palavras, a metanálise “[...] abre caminhos para a teorização de temas investigados. Teorização é ação de teorizar, de fazer, de produzir teoria” (Bicudo, 2014, p. 10). Alguns dos benefícios que se pode alcançar com o uso da metanálise é que esta:

É agregadora e tende a reduzir os dados a uma unidade de síntese. O procedimento de integrar esses resultados pauta-se em uma revisão sistemática da literatura, na análise dos métodos seguidos, dos subtemas trabalhados, das conclusões a que chegaram. Está embasado na compreensão de que a integração de várias pesquisas independentes oferece maior sustentação para trabalhos futuros e balizam modos de observar os fatos de maneira mais rigorosa, pois tende a um padrão (Bicudo, 2014, p. 8-9).

No processo de estudos, a participação no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagens e Infâncias (GEPLI) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (FACED-UFU) foi primordial. No GEPLI foi possível ter acesso a uma vasta bibliografia de textos relacionados à PHC, sobre Educação Infantil e quanto à importância da literatura para o desenvolvimento integral das crianças nessa etapa de ensino. Sobre o processo de interpretação dos dados, encontramos que

Do ponto de vista das ciências humanas, a interpretação representa um enriquecimento da compreensão imediata de sentido por meio da explicação da distorção semântica. Compreensão e explicação articulam-se dialeticamente para possibilitarem a interpretação dos fatos humanos (Ghedin; Franco, 2008, p. 84).

Na perspectiva do olhar do pesquisador sob a epistemologia do materialismo histórico-dialético, há uma tríade a cumprir para conseguir interpretar os dados coletados, nomeados por Demo (1995) como tese, antítese e síntese, sendo que na síntese é definida a próxima tese, e a tese seria uma ideia, uma hipótese a ser defendida. A antítese, como Demo (1995) diz, “não é uma fase”, seria um conflito, um movimento ou ideia contrária à tese/síntese apresentada; como exemplo, cita que o socialismo é a antítese do capitalismo.

Aqui delineamos que a tese é a defesa de um trabalho intencional e planejado, no qual bebês e crianças pequenas tenham acesso à literatura nas instituições de Educação Infantil. Uma antítese é a ideia que este trabalho deva ocorrer apenas no Ensino Fundamental, quando as crianças já estiverem alfabetizadas. Outras sínteses serão formuladas e apresentadas ao longo

da pesquisa. A seguir, apresentamos algumas reflexões sobre a PHC no processo de formação humana e possíveis contribuições para o processo educativo.

### 3 A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: CONSTITUIÇÃO HUMANA E CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO EDUCATIVO

*Por sua estrutura, a linguagem não é um simples reflexo especular da estrutura do pensamento, razão por que não pode esperar que o pensamento seja uma veste pronta. A linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra. Por isto, os processos de desenvolvimento dos aspectos semântico e sonoro da linguagem, de sentidos opostos, constituem a autêntica unidade justamente por força do seu sentido oposto (Vigotsky, 2000, p. 412).*

Ao longo do processo de desenvolvimento, o indivíduo passa por constantes movimentos de constituição humana que envolvem a criação, a interpretação e a construção de sentidos, significados, crises e contradições que os constituem enquanto seres da espécie humana e participantes do processo histórico. A linguagem, nessa perspectiva, é considerada como um sistema simbólico que possibilita, como percebemos na epígrafe acima, não apenas a expressão do pensamento, mas por ela é possível a ordenação do real, a constituição e a organização do pensamento. Dessa forma, a linguagem não possui um fim em si, ela possibilita a formação do homem e os conhecimentos acumulados historicamente podem ser compartilhados e reconstruídos.

Nosso intuito é conceber o trabalho com a literatura na Educação Infantil como possibilidade de apropriação de significados partilhados socialmente, sendo assim compreendidos como um direito e uma necessidade humana.

Dessa forma, consideramos que a literatura contribui com o processo de humanização das crianças, enquanto elas se apropriam da cultura humana pelas relações com a produção subjetiva e com os instrumentos culturais objetivados. Para compreender sobre o processo de constituição humana e a realidade social dos sujeitos, optamos pela abordagem da PHC que contempla estudos que destacam que a relação do homem com o mundo é mediada por sistemas simbólicos, sendo um dos principais o desenvolvimento da linguagem, considerado como um sistema simbólico primordial para a humanidade. Nesse sentido, apresentamos a seguir alguns princípios fundamentais para compreensão da PHC, bem como abordamos questões sobre o desenvolvimento e periodização infantil.

### 3.1 Psicologia Histórico-Cultural: surgimento e ideias principais

A PHC foi construída e começa a ser divulgada na antiga União Soviética, a partir da segunda metade dos anos de 1920, sob a influência do contexto histórico da Revolução Russa. Entre seus principais representantes está Lev Semenovitch Vigotski<sup>13</sup> (1897-1934), que nasceu em 17 de novembro de 1896 em Orsha (Bielo-Rússia), em uma família judia; estudou na escola secundária de Gomel. Por volta de 1912 estudou em faculdades como Direito, Filosofia e História na cidade de Moscou. Durante sua formação universitária, teve influência de diferentes áreas e estudos como Linguística, Língua Estética, Literatura, Filosofia e História. Aos 28 anos se casou e foi pai de duas filhas.

Após a universidade, Vigotsky retorna a Gomel, onde se dedica a atividades intelectuais muito diversificadas: ensina psicologia, começa a se preocupar com os problemas das crianças deficientes, continua seus estudos sobre teoria literária e da psicologia da arte. Após os primeiros sucessos profissionais em psicologia (palestras em congressos nacionais), instala-se em Moscou, em 1924, tornando-se colaborador do Instituto de Psicologia. É aí, durante uma prodigiosa década (1924-1934), que Vigotsky, cercado por um grupo de colaboradores apaixonados como ele pela elaboração de uma verdadeira reconstrução da psicologia, cria sua teoria histórico-cultural dos fenômenos psicológicos (Ivic; Coelho, 2010, p. 13).

No ano de 1934, vítima de tuberculose, faleceu (Ivic; Coelho, 2010). Foram mais de duzentas obras escritas por Vigotski, dentre elas “Obras Completas” de 1982 e 1984. Vale destacar que muitos de seus escritos se perderam e outros ainda carecem de tradução para vários idiomas.

Outros autores como Alexander R. Luria<sup>14</sup> (1902-1977) e Alexei N. Leontiev<sup>15</sup> (1903-1979) também foram precursores e contribuíram com os trabalhos, estudos e pesquisas desenvolvidas pela PHC, entre outros que foram somando ao grupo de estudiosos russos, como destaca Martins (2013):

<sup>13</sup> As distintas grafias do nome do psicólogo russo Lev Semenovitch Vygotski são decorrentes de diferentes registros das obras consultadas. Utilizaremos nesse trabalho, ao citarmos o autor, a grafia “Vigotski”.

<sup>14</sup> Alexander Romanovich Luria nasceu em 1902, em Cazã, na Rússia, e estudou no Departamento de Ciências Sociais, mas tinha interesse na Psicologia. Convidado em 1924 por Aléxis Leontiev no Instituto de Psicologia de Moscou a estudar bases materiais do fenômeno psicológico humano, mas com as concepções pavlovianas não abarcavam os aspectos característicos humanos psíquicos. Em 1924, no I Encontro Soviético de Psiconeurologia, viu os discursos de Vigotsky sobre Marx e Engels em trazer para a ciência psicológica o método marxista. Assim, Vigotsky inspirou e se tornou o líder intelectual de Luria (Vigotski, Luria; Leontiev, 2010).

<sup>15</sup> Aléxis N. Leontiev, nascido em 1903, foi um psicólogo soviético, membro da Academia Soviética de Ciências Pedagógicas. Estudou as relações entre o desenvolvimento do psiquismo humano e a cultura, ou seja, entre a evolução das funções psíquicas e a assimilação individual da experiência histórica. Preocupava-se com os problemas da vida humana em que o psiquismo intervém. Seu campo de estudos compreendeu a pedagogia, a cultura no seu conjunto e o problema da personalidade. Criou a Faculdade de Psicologia da Universidade de Moscou, da qual se tornou o decano. Leontiev morreu em 1979 (Vigotski, Luria; Leontiev, 2010).

Desde então, atravessando todo o século XX e adentrando o século XXI, a psicologia histórico-cultural teve seu corpus teórico enriquecido pelas contribuições de vários autores, dentre os quais se destacaram Piotr Y. Galperin, Daniil B. Elkonin, Vasili V. Davídod, dentre outros, firmando-se com solidez e atualidade na área da psicologia (Martins, 2013, p. 30).

Nesta tese não será possível abranger a abordagem teórica de todos os representantes da PHC, mas nos deteremos em citar algumas das contribuições de Vigotski como principal referência dessa vertente de estudos.

Segundo Luria (2010), Vigotski era considerado como um verdadeiro gênio e seu encontro com ele ocorreu no começo de 1924 no II Congresso de Psiconeurologia em Leningrado, onde Kornilov o levou para discutir suas ideias no Instituto de Psicologia. Foi no outono daquele mesmo ano que Vigotski foi convidado para se juntar ao Instituto de Psicologia de Moscou:

Quando Vigotski chegou a Moscou, eu ainda estava realizando estudos pelo método motor combinado com Leontiev, que havia sido discípulo de Chelpanov, a quem me associei desde então. Reconhecendo as habilidades pouco comuns de Vigotski, Leontiev e eu ficamos encantados quando se tornou possível incluí-lo em nosso grupo de trabalho, que chamávamos de “troika”. Com Vigotski como líder reconhecido, empreendemos uma revisão crítica da história e da situação da psicologia na Rússia e no resto do mundo. Nosso propósito, supera como tudo na época, era criar um modo, mas abrangente, de estudar os processos psicológicos humanos (Luria, 2010, p. 22).

Por volta de 1926, Luria (2010) relata que Vigotski, em suas conferências, abordava a discussão sobre o modelo de psicologia humana que estava sendo usado; os métodos mecanicistas que não abarcavam todas as características psíquicas humanas eram algo que desagradavam seu líder.

Examinando esta situação, Vigotski mostrou que a divisão de trabalho entre os psicólogos da ciência natural e os psicólogos fenomenológicos havia produzido um acordo implícito, segundo o qual as funções psicológicas complexas, aquelas mesmas funções que distinguiam os seres humanos dos animais, não podiam ser estudadas cientificamente. Os naturalistas e os mentalistas haviam artificialmente desmembrado a psicologia. Era sua meta, e a nossa tarefa, criar um novo sistema que sintetizasse estas maneiras conflitantes de estudo (Luria, 2010, p. 24).

Luria ainda relata que os estudos de L. Pavlov, fisiologista russo, foram um apoio aos estudos da mente para eles, contudo não “refletiam as realidades estruturais do comportamento complexo ou as propriedades dos processos psicológicos superiores” (Luria, 2010, p. 24). Foi quando Vigotski, baseando-se nas ideias do materialismo histórico-dialético de Marx e Engels, congregou um novo método de estudo no qual:

Influenciado por Marx, Vigotski concluiu que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. Mas o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio. O abismo existente entre as explicações científicas e naturais dos processos elementares e as descrições mentalistas dos processos complexos não pode ser transposto até que possamos descobrir o meio pelo qual os processos naturais, como a maturação física, e os mecanismos sensoriais se entrelaçam aos processos culturalmente determinados para produzir as funções psicológicas dos adultos. Nós precisamos, por assim, dizer, caminhar para fora do organismo objetivando descobrir as fontes das formas especificamente humanas de atividade psicológica (Luria, 2010, p. 25).

Esse novo modo de pensar, diz Luria (2010, p. 26), era chamado por Vigotski de “estudo de psicologia cultural, histórica ou instrumental”. Por instrumental entendia-se a mediação das funções psicológicas<sup>16</sup> complexas (memória, linguagem, pensamento, emoções e atenção concentrada); já a parte cultural são os meios sociais estruturados, como a linguagem, no desenvolvimento do pensamento; e por histórico entende-se os instrumentos dominados e aperfeiçoados pelo homem ao longo da história (como escrita e aritmética).

Nos primeiros anos de nosso trabalho em colaboração, nossa posição teórica não contou nem com grande compreensão, nem com muito entusiasmo. As pessoas perguntavam: “Por que uma psicologia cultural? Cada processo é uma mistura de influências naturais e culturais. Por que uma psicologia histórica? Podem-se tratar os fatos psicológicos sem estarmos interessados na história do comportamento dos povos primitivos. Por que uma psicologia instrumental? Todos nós usamos instrumentos em nossos experimentos”. Ao longo do tempo, como resultado de muitas discussões acaloradas e de intercâmbios nos periódicos científicos e sociais, terminou o isolamento de nosso pequeno grupo. Nossos métodos tornaram-se cada vez mais sofisticados

---

<sup>16</sup> “Função Psicológica é uma capacidade ou propriedade de ação de que dispõe o psiquismo no processo de captação da realidade objetiva. As Funções Psicológicas não são exclusivas ao homem, pois os animais também são capazes de atentar, memorizar, sentir e perceber. Funções psíquicas elementares são naturais, garantidas pela natureza, e isso vale tanto para os animais quanto para o homem. Função psíquica superior é exclusivamente humana e determinadas capacidades do nosso psiquismo desenvolve-se como produto da vida social, e não biológica, pois a apropriação dos signos da cultura vai dando direção ao próprio desenvolvimento biológico do ser humano, determinando, a própria constituição cerebral e a formação de sistemas funcionais. São elas: sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimentos”. Fonte: <http://ead.baurio.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/23/Slides%20Aula%204%20certo.pdf>. Acesso 16 de maio de 2022.



e nossas teorias, cada vez mais meticulosas e mais fortes. Em poucos anos, os conceitos formulados por Vigotski foram amplamente aceitos, e, finalmente, tornaram-se a base da principal escola da psicologia soviética (Luria, 2010, p. 33).

Percebemos então que Vigotski e demais representantes da PHC buscavam construir uma psicologia que considerasse o homem enquanto membro da espécie humana e sujeito do contexto histórico. Não seria possível, segundo eles, pensar a psicologia como uma ciência natural que considerasse apenas o aspecto biológico do indivíduo e nem como uma ciência que considerasse o homem como apenas uma consciência e um espírito. As funções psicológicas para Vigotski (2018, p. 90) possuem então uma relação estreita com as relações sociais, segundo o autor “o homem é um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades, as características que são resultado do desenvolvimento metódico de toda a humanidade”.

Ainda é possível destacar contribuições de Vigotski junto a crianças com deficiência intelectual. Segundo Luria (2010), Vigotski destacava que não deveríamos considerar os limites dessas crianças, mas o desenvolvimento de suas potencialidades. Ele fundou, assim, o “Instituto de Defectologia<sup>17</sup> Experimental” ou “Instituto de Defectologia”, na Academia de Ciências Pedagógica visando o trabalho junto às crianças deficientes (Luria, 2010).

Nesse entremeio, Vigotski contribuiu com estudos da linguagem e pensamento, a questão da aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, desenvolveu conceitos como a Zona de Desenvolvimento Proximal<sup>18</sup> (ZDP), estudou as funções psíquicas superiores e elementares, o papel da educação na formação dos indivíduos, bem como da cultura, as relações sociais e as mediações pedagógicas na formação integral dos sujeitos, dentre outras contribuições que serão abordadas no tópico a seguir.

Como já mencionado anteriormente, todos esses estudos foram desenvolvidos a partir do materialismo histórico-dialético de Marx e Engels, ou seja, seus estudos procuravam tratar, por exemplo, dos processos psicológicos do desenvolvimento humano em sua totalidade e em um movimento com suas contradições, considerando aspectos sociais, históricos e culturais.

---

<sup>17</sup> Ciência que estuda os defeitos do sistema nervoso e do cérebro. O termo Defectologia era usado à época para estudar a área das deficiências. Apenas usamos o termo para localizar historicamente o estudo, mas hoje temos o termo Deficiência.

<sup>18</sup> Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): “[...] o auxílio dos problemas resolvidos com autonomia, e o nível que ela atinge ao resolver problemas sem autonomia, em colaboração com outra pessoa, determina a zona de desenvolvimento imediato da criança” (Vigostky, 2000, p. 327). Há diferentes traduções para ZDP, tais como: zona de desenvolvimento próximo; zona de desenvolvimento potencial; zona de desenvolvimento imediato; e zona de desenvolvimento possível.

Nesse movimento ele entendia que o homem, como ser social, para satisfazer suas necessidades, carecia de modificar a natureza à sua volta (por meio do trabalho) e, assim, era modificado por ela também (Piletti; Rossato, 2019).

Pela PHC entende-se que, por mais que um sujeito nasça com todas as funções biológicas e psicológicas básicas para se desenvolver em perfeitas condições, se ele for privado das relações sociais, não será humanizado, como também não desenvolverá a linguagem oral ou escrita, pois o processo de humanização se dá pelas relações sociais. O processo educativo ou instrução escolar é, portanto, uma das formas de propiciar o aprendizado que vai de geração em geração e os aspectos culturais constituídos como importantes para dada sociedade, ou seja, pela instrução escolar o homem se humaniza (Piletti; Rossato, 2019).

Nessa perspectiva, o professor constitui-se em um mediador entre os conteúdos já elaborados pelos homens e os alunos, de tal modo que propicia a formação e transformação das funções psicológicas superiores (atenção voluntária, imaginação, pensamento, linguagem etc.), por meio da apropriação dos conhecimentos e provocando neles a necessidade de apropriação permanente de novos conhecimentos (Piletti; Rossato, 2019, p. 85).

A partir dessa introdução analisaremos, a seguir, as contribuições do pensamento e dos estudos de Vigotski a partir de obras como “A construção do pensamento e da linguagem” (Vigotsky, 2000); “Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem” (Vigotski; Luria; Leontiev, 2010); e “Imaginação e criação na infância” (Vigotski, 2009). A partir delas é possível dialogar sobre a questão “do problema e o método de investigação” – sendo o problema visto como ponto central para a formação do pensamento e da palavra para o desenvolvimento humano –, dentre outras reflexões que perpassam a PHC.

### **3.2 O Desenvolvimento Humano a partir da Psicologia Histórico-Cultural: algumas considerações**

Conforme afirmamos anteriormente, segundo a PHC, mesmo que o ser humano nasça com todos os órgãos e aparelhos biológicos em perfeito funcionamento, se forem privados da interação com outros seres humanos, não serão humanizados. Como exemplo, recordamos da história do menino lobo (Selvagem de Aveyron) que foi encontrado na floresta ao sul da França por volta de 1797 que, com aproximadamente 12 anos, privado da interação social, em isolamento em meio à mata, não falava e não andava, mas imitava o comportamento dos lobos. Segundo Saviani (2013), o caso de Aveyron representa uma prova empírica de que o homem não nasce homem, mas se forma homem e, para isso, ele precisa aprender, por um processo

educativo, a produzir sua existência. Essa existência não é então garantida pela natureza, mas construída pelos homens pelos processos históricos e sociais. A escola é, então, uma das formas de compartilhamento do aparato cultural (todo o conhecimento acumulado ao longo da história) para a promoção do processo de humanização e desenvolvimento das crianças.

Vigotski (2000) afirma que os teóricos que condicionavam o desenvolvimento humano aos aspectos biológicos falhavam por desconsiderar os aspectos qualitativos e complexos dos fenômenos psicológicos. Ao estudar o desenvolvimento do sujeito, se faz necessário entendê-lo em suas relações sociais, históricas e culturais.

Em seus estudos, Vigotski (2000) aborda que as funções psicológicas superiores surgem no decorrer da vida e do desenvolvimento psicológico da criança, sendo frutos de um processo cujo movimento é dialético, que perpassa a cultura e a história como fatores essenciais no desenvolvimento humano. Sobre o desenvolvimento das funções psíquicas elementares e funções psíquicas superiores, Martins (2012) afirma que:

Todavia, se do ponto de partida do processo de humanização a atividade respalda-se no legado filogenético da espécie, isto é, nos processos denominados por Vygotski (1997, 1995) como funções psíquicas elementares, no transcurso do desenvolvimento histórico instituem-se outras propriedades psicofísicas, resultados e condições do trabalho social, isto é, da existência cultural dos indivíduos. A essas propriedades o autor denominou funções psíquicas superiores. As funções psíquicas em suas propriedades elementares (naturais) e superiores (culturais), por sua vez, fundem-se num sistema único, interfuncional, uma vez que nenhuma delas, isoladamente, se revela apta e suficiente à representação subjetiva do objeto, isto é, à estruturação da consciência. Do exposto resulta a definição histórico-cultural do psiquismo humano como unidade dialética matéria/ideia graças a qual se institui a imagem subjetiva da realidade objetiva por meio de um sistema interfuncional altamente complexo (Martins, 2012, p. 2).

Segundo Vigotski (2018), as funções psicológicas superiores iniciam-se como formas de comportamento coletivo da criança, a partir da colaboração com outros sujeitos; apenas posteriormente elas se tornam funções internas de cada criança.

Identificamos então que, segundo Vigotski (2018), os processos de desenvolvimento humano estão relacionados para além de aspectos biológicos dos sujeitos; estão atrelados e inter-relacionados aos aspectos da espécie humana (filogênese), bem como é necessário compreender como ocorre o desenvolvimento próprio e particular de cada indivíduo (ontogênese), pois, ao mesmo tempo, esse sujeito está imerso em um grupo social constituído culturalmente (sociogênese), que também contribuiu para a constituição da formação dos

processos mentais psicológicos de cada ser humano, com base nas experiências vivenciadas ao longo da história (microgênese).

Ainda sobre as funções superiores, elementares e o método-dialético, Pasqualini (2009) afirma que:

Essa relação entre biológico e cultural fica especialmente clara na análise de Vygotski (1995) acerca do desenvolvimento das funções psicológicas. O autor diferencia as funções psicológicas elementares, comuns a homens e animais (tais como atenção e memória involuntárias) das funções exclusivamente humanas, que denominou funções psicológicas superiores (tais como a atenção voluntária, a memória mediada e o pensamento abstrato). As funções superiores têm gênese fundamentalmente cultural – e não biológica. O autor não estabelece, contudo, uma dicotomia entre as funções elementares e superiores; afirma que as formas inferiores não se aniquilam, mas continuam existindo como instância subordinada às funções superiores. As relações entre as funções elementares e superiores explicam-se, na análise de Vygotski (1995), por meio da categoria de superação, uma importante categoria do método dialético (Pasqualini, 2009, p. 34).

Desta forma, o método utilizado na PHC valoriza a cultura a partir de um movimento dialético, construído nas experiências vividas pelos sujeitos e acumuladas historicamente.

Vale destacar que o período da infância é considerado a partir desses estudos da PHC como sendo a raiz do desenvolvimento humano, pois é nesse período que os sujeitos adquirem e apreendem a usar instrumentos e signos, bem como podem desenvolver a fala. Sobre o conceito de instrumentos podemos pensar, a partir dos pressupostos marxistas, que o homem se relaciona com a natureza para transformá-la e, para isso, precisa de instrumentos físicos; de forma diferente, encontramos os signos, que ao invés de serem físicos, são psicológicos e auxiliam o homem na construção de significados compartilhados socialmente e, dessa forma, possibilitam a sua interação no mundo. Sobre a importância das relações sociais para a internalização dos signos, Martins (2012) destaca que:

[...] opondo-se às concepções que apreendem o desenvolvimento psíquico como endógeno e naturalmente condicionado Vygotski (1995) postulou o que chamou de “lei genética geral do desenvolvimento psíquico”, ou seja, postulou que toda função psíquica entra em cena duas vezes, em dois planos distintos: num primeiro, como função interpessoal e intersíquica, num segundo, como função intrapessoal, intrapsíquica. Assim posto, nada existe no plano intrapsíquico que não encontre apoio em condições objetivas de vida e, sobretudo, de educação, a quem cumpre a tarefa de promover as apropriações requeridas à vida social. Não obstante tal proposição ainda restava, segundo Vigotski, identificar o meio, o veículo, pelo qual os fenômenos sociais intersíquicos se convertem em processos intrapsíquicos. Encontrou na internalização de signos o mecanismo fundante dessa transmutação. Os

signos, na condição de representantes semióticos da cultura humana, se convertem em instrumentos psíquicos e as operações mediadas por eles, condicionantes basilares da humanização do psiquismo (Martins, 2012, p. 2).

Ainda sobre a relação entre instrumentos e signos, Vigotski (2000) destaca que ainda que estes estejam separados no processo de desenvolvimento infantil, estão mutuamente ligados. Em seus estudos empíricos, o autor em questão propõe três condições: pontos comuns e analogias entre os dois; a segunda condição está preocupada em trazer as diferenças entre eles; e a terceira expõe o que há de ligação entre eles. Ambos, instrumentos e signos, possuem uma função mediadora e estão na categoria da perspectiva psicológica. Sobre os signos Tuleski *et al.* (2021) discorrem que:

Podemos dizer que, embora Vigotski seja recorrente em seus textos sobre o princípio analítico da unidade, este foi plenamente desenvolvido e aplicado em seus estudos acerca do pensamento e da linguagem, onde buscou identificar qual a ação dos signos no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Por meio de experimentos pode concluir que a utilização dos signos aumentava a capacidade do sujeito de resolver problemas e ter maior controle sobre sua conduta. Tais constatações o levaram a considerar o estudo do signo como fundamental para compreensão do psiquismo humano como um sistema de relações interfuncionais (Tuleski; Calve; Santos, 2021, p. 23).

Os signos estão na categoria de atividade mediada, pois para Vigotski (2000) os seres humanos utilizam-se de signos para ter o seu comportamento afetado. Quanto à sua diferença com os instrumentos, ele afirma que a divergência está na orientação do comportamento humano que cada um deles exerce. O instrumento, no que lhe concerne, serve como fio condutor da influência humana sobre um objeto da atividade prática, sendo o objeto modificado por ele, ou seja, o homem carece da natureza, por isso precisa ter instrumentos (atividade do trabalho) para retirar dela o que necessita; portanto, ao agir sobre ela, a transforma e a modifica.

A partir dessas colocações, Vigotski aborda em seus trabalhos a importância da linguagem como um sistema simbólico primordial para o desenvolvimento humano, que efetiva a possibilidade do intercâmbio social e o pensamento generalizante, responsáveis pelas interações entre os sujeitos e pela ordenação do real e agrupamento das classes de situações, classificação de objetos e seres nas devidas categorias conceituais. Na seção a seguir aprofundaremos um pouco mais na importância dos signos, entre eles da palavra, considerada por Vigotski como o “signo dos signos”, e sua relação com o desenvolvimento do pensamento.

### 3.3 A relação entre o Pensamento e a Palavra: algumas definições

Segundo Solange Jobim e Souza (1994), Vigotski, ao estudar a relação entre pensamento e palavra, teceu uma análise crítica quanto às teorias psicológicas postuladas anteriormente, para explicar ambos os conceitos e o quanto elas eram esvaziadas do contexto histórico e social.

Para a psicologia associacionista, pensamento e palavra estão unidos por laços externos; essa abordagem, de acordo com Vigotsky, é inadequada para explicar as mudanças estruturais e psicológicas que ocorrem no desenvolvimento do significado das palavras. A psicologia da Gestalt, por sua vez, tentou libertar o pensamento e a fala do domínio da associação e submetê-los às leis da formação das estruturas. Nem mesmo essa abordagem, embora sendo uma perspectiva mais progressista no interior da psicologia moderna, alcançou qualquer avanço substancial no domínio da teoria da fala e do pensamento. As outras teorias se agruparam ao redor de dois polos: a visão behaviorista, definindo o pensamento como fala menos som, ou a visão idealista, que afirma ser o pensamento puro, no sentido de não estar relacionado com a linguagem e podendo ser até distorcido por ela (Souza, 1994, p. 121).

Ainda sobre as críticas realizadas, Vigotski (2000, p. 396) afirma que a principal falha metodológica da imensa maioria de investigações sobre a relação entre o pensamento e a linguagem está na concepção que considera que esses “dois processos como dois elementos autônomos, independentes e isolados”; conclui que a unidade mais simples que contempla o pensamento é o significado.

Encontramos no significado da palavra essa unidade que reflete da forma mais simples a unidade do pensamento e da linguagem. O significado da palavra, como tentamos elucidar anteriormente, é uma unidade indecomponível de ambos os processos e não podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento. A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior (Vigotsky, 2000, p. 398).

Vigotski (2000) aborda, então, em seus estudos, que se encontra na psicologia diferentes explicações para a relação entre o pensamento e a palavra, com distintos métodos. Entre eles pode-se encontrar perspectivas que decompõem as totalidades psicológicas complexas em elementos, que buscaram estudar a palavra separada do som, significado e outro método que intenta associá-los. No entanto, ao fazer isso, separar a ideia do som, anular-se-ia todas as propriedades específicas que o tornaram som da fala humana e o destacaram dos demais sons

existentes na natureza; assim, ao se propor estudar o significado de forma isolada, “transformar-se-ia em mera representação, em puro ato de pensamento, que passaria a ser estudado separadamente como conceito que se desenvolve e vive independentemente do seu veículo material” (Vygostky, 2000, p.7). Com isso, o que o autor propõe para chegar a um método que melhor contemple o objeto seria entendido como:

A psicologia que deseje estudar as unidades complexas precisa entender isso. Deve substituir o método de decomposição em elementos pelo método de análise que desmembra em unidades. Deve encontrar essas propriedades que não se decompõem e se conservam, são inerentes a uma dada totalidade enquanto unidade, e descobrir aquelas unidades em que essas propriedades estão representadas num aspecto contrário para, através dessa análise, tentar resolver as questões que se lhe apresentam (Vygostky, 2000, p. 8).

Desta forma, para se estudar pensamento e linguagem, é crucial o entendimento da palavra imbuída de seu significado, além disso,

Durante a nossa análise, iremos mostrar que nem a psicologia associativa nem a estrutural dão resposta minimamente satisfatória à questão da natureza do significado da palavra. Entretanto, o estudo experimental, que expomos abaixo, enquanto análise teórica mostra que o essencial e determinante da natureza interna do significado da palavra não está onde se costuma procurar. A palavra nunca se refere a um objeto isolado, mas a todo um grupo ou classe de objetos. Por essa razão, cada palavra é uma generalização latente, toda palavra já generaliza e, em termos psicológicos, é antes de tudo uma generalização. Mas a generalização, como é fácil perceber, é um excepcional ato verbal do pensamento, ato esse que reflete a realidade de modo inteiramente diverso daquele como esta é refletida nas sensações e percepções imediatas (Vigotsky, 2000, p. 9).

Sobre o conceito de “significado”, Vigotski (2000) destaca que ele deve ser considerado simultaneamente como linguagem e pensamento, pois se constitui como uma unidade do pensamento verbalizado. Já sobre a função da linguagem, ela deve ser concebida em sua função de comunicação social, de enunciação e de compreensão. Com isso, “[...] o significado da palavra é uma unidade dessas duas funções da linguagem tanto quanto o é do pensamento” (Vigotski, 2000, p. 11).

A linguagem surgiu da necessidade do ser humano de se comunicar no contexto social e a partir do seu surgimento “verificou-se que a comunicação sem signos é tão impossível quanto sem significado” (Vigotski, 2000, p. 12). Sobre a relação entre o signo e seu significado, Tuleski, Calve e Santos (2021) afirmam que:

Os signos e os significados (fenômeno da linguagem e do pensamento) são apreendidos pelo homem por meio de suas atividades, em sua existência concreta, que de forma dialética promovem uma rearticulação interfuncional. Tal como os autores clássicos do marxismo, seu interesse era identificar o surgimento do novo no desenvolvimento, as novas formas da expressão psíquica, novas reorganizações ou “saltos dialéticos”, que demonstram a relação dinâmica que acontece no psiquismo, explicando sua gênese e transformações. Neste processo unitário, os aspectos biológicos e sociais não podem ser tratados de modo isolado, pois nenhum deles têm em si o surgimento da fala na criança. O desenvolvimento da fala dependerá da unidade de ambos e a linguagem simbólica emerge desta relação, considerada como uma totalidade complexa. O som emitido pelos seres humanos se distingue de outros sons da natureza, pois o som humano contém sentido e significado, sendo uma forma de linguagem culturalmente criada, com finalidade social (Tuleski; Calve; Santos, 2021, p. 24).

Sobre o significado, Vigotski (2000, p. 400) usa a explicação da semasiologia (área da linguística que estuda a semântica) para defini-lo como sendo “uma associação entre a forma sonora da palavra e o seu conteúdo concreto”. Além disso, ressalta o aspecto psicológico do discurso consciente, ou seja, quando alguém vê um casaco que é de costume, por exemplo, ser usado por um amigo, vem à memória a pessoa todas as vezes que ver aquele casaco. Ou seja, se atribui um significado aquele casaco ligado à memória daquela pessoa (Vigotski, 2000, p. 400).

Outro aspecto destacado pelo autor é quanto ao caráter dinâmico e não estático do significado: “uma vez que o significado da palavra pode modificar-se em sua natureza interior, modifica-se também a relação do pensamento com a palavra” (Vigotsky, 2000, p. 408). Com isso, o casaco que lembrava uma pessoa, se for passado para outro dono, logo esse mesmo casaco poderá lembrar duas pessoas, o antigo e o novo dono, tendo novos significados pelas novas memórias construídas.

Vigotski (2000) entende que, pela base marxista dialética, ao estudar o pensamento e a palavra, deveria-se considerar a história do desenvolvimento humano, bem como suas relações com o contexto social e histórico, além das relações dos sujeitos com o contexto em que vivem.

Ficou evidente para ele que a relação intrínseca entre pensamento e palavra não é uma condição prévia para o desenvolvimento da consciência humana, mas antes um produto desse desenvolvimento. A relação pensamento e palavra, na concepção de Vigotsky, é, portanto, um processo com raízes genéticas distintas, mas que, ao longo da evolução de ambos, estabelecem entre si uma interdependência contínua e sistemática que se modifica e se desenvolve (Souza, 1994, p. 126).



A autora Souza (1994) destaca que os estudos de Vigotski permitiram compreender que as primeiras formas de se comunicar das crianças, ainda bebês, podem ser identificadas com os balbucios: “Portanto, a criança, nos primeiros meses de vida, possui um pensamento pré-linguístico e uma linguagem pré-intelectual” (Souza, 1994, p. 126).

Sobre a formação do pensamento humano, Franco *et al.* (2021) esclarecem que é importante que as crianças tenham contato com diferentes estímulos, que contribuirão com a sua percepção de mundo, afinal, “neste período, pensar significa ter em seu campo perceptual, estímulos, tais como gestos, músicas, objetos culturais, que possibilitem a formação de imagens” (Franco *et al.*, 2021, p. 60). Ainda segundo os autores, “o pensamento está circunscrito ao campo sensorio-perceptual”, pois conforme dito anteriormente, a criança ao nascer, logo nos seus primeiros anos de vida, constrói as imagens do mundo que a rodeia pelas percepções que tem em contato com os objetos, usando seus sentidos. Enquanto isso, “a linguagem também está firmada na sua base natural, isto é, as primeiras reações vocais da criança ocorrem na condição de reflexos incondicionados, ainda com função de expressar os seus estados emocionais” (Franco *et al.*, 2021, p. 60).

Sendo assim, nesse momento, temos uma independência entre linguagem e pensamento. Ninguém nasce com imagem, então esta é construída e com ela o pareamento com o som. Nesse período, denominado período pré-verbal, há um desenvolvimento do balbucio, do gesto e do gesto indicador. No entanto, para que essas conquistas ocorram, não se trata de ficar falando com o bebê, mas de falar e apresentar o objeto, realizar o pareamento deste com a linguagem, com o som (Franco *et al.*, 2021, p. 61).

Quando a criança vai crescendo, por volta dos dois anos, começa a entender que os objetos, as coisas e o mundo que a cerca possuem nomes, e pela fala (verbal e racional) começa a expressar seu pensamento pela linguagem falada. Pensamento e palavra possuem distanciamentos e encontros, que de acordo com a PHC não são dicotômicos, mas há sempre uma relação de movimento, ou seja, uma relação dialética (Souza, 1994). Sobre esse período em que a criança começa a se apropriar da fala exterior, encontramos que:

[...] a criança, quando penetra na corrente da linguagem, começa utilizando sons que acabam por se traduzir em palavras, para, em seguida, articular palavras que irão formar frases numa complexidade cada vez mais ampla. Em relação ao significado, ocorre o inverso. A primeira palavra da criança tem a força de uma frase completa. Isso significa dizer que, semanticamente, a criança parte do todo indiferenciado ou de um complexo significativo e só mais tarde começa a dominar as unidades semânticas separadas. Vigotsky

afirma que, exatamente por surgir como um todo indistinto e amorfo, o pensamento da criança deve encontrar expressão em uma única palavra. À medida que seu pensamento se torna mais diferenciado, não é mais possível expressar-se por meio de uma única palavra. O avanço da fala em direção às frases auxilia o pensamento a progredir de um todo homogêneo para partes mais bem definidas (Souza, 1994, p. 128).

Franco *et al.* (2021, p. 62) explicam que “a necessidade de falar surge para controlar o comportamento do outro e satisfazer suas necessidades”. Nesse momento a criança muda a sua atividade para focar nas manipulações dos objetos, usando as ferramentas para expressar o que precisa (desejos, anseios e vontades). Nesse sentido, são os adultos os responsáveis por auxiliar a criança nesse período, pois vão dando nomes aos objetos, auxiliando a criança a passar para o período da atividade objetual manipulatória. Isso tem total influência da cultura, pois é por ela que os adultos apresentam para as crianças o nome de cada objeto e suas funções. Com isso, a criança deseja sempre tocar tudo o que vê, é a vontade de satisfazer seus desejos pela manipulação dos objetos.

Por este motivo a relação entre adulto e criança é de suma importância para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento. Mas não é qualquer relação: o adulto precisa estimular a criança a se comunicar por meio de palavras, de modo que a atividade conjunta deve ser organizada por meio das palavras. Além disso, o interesse da criança pelos objetos neste período torna necessário que ela busque a ajuda do adulto, incentivando-a a buscar a comunicação com o adulto e a aprender a linguagem (Franco *et al.*, 2021, p. 65).

Desta forma, ressaltamos o papel do adulto na mediação do aprendizado da linguagem pela criança, pois ele precisa ter cuidado ao selecionar a atenção da criança para dado objeto e explicar sua funcionalidade para ela, pois “A função social dos objetos e seus significados não estão dados de imediato pela manipulação” (Franco *et al.*, 2021, p. 65).

Portanto, a atividade objetual manipulatória engendra uma nova qualidade psíquica: o desenvolvimento da linguagem e seu entrecruzamento com o pensamento. Esse entrecruzamento representa o salto qualitativo de maior importância desse período. Se durante o primeiro ano de vida o desenvolvimento do pensamento e da linguagem é marcado por seu desenvolvimento de forma independente, configurando o que Vigotski (1996) nomeia de etapa pré-linguística, a etapa presente (por volta dos dois anos) será marcada pela descoberta da função social do signo e pelo entrecruzamento do pensamento e da linguagem. O que isso significa? Podemos afirmar que a criança descobre a função social dos signos (Franco *et al.*, 2021, p. 66).

Então, durante esse período, a linguagem passa a ser uma atividade intelectual na qual a criança tem um aumento significativo de palavras em seu vocabulário; sua curiosidade

também aumenta para conhecer para que servem os objetos, de forma que ela passa a perguntar e encontrar respostas para seus desejos, pois quer saber sobre as funcionalidades dos objetos à sua volta.

Nesse momento a criança avança do som para a fala, sintetizando cada vez mais as reações vocais e o pensamento, adentrando em um período, em torno do segundo ano de vida, de enriquecimento ativo e rápido do seu vocabulário. Aprendendo o valor da palavra e aprendendo a controlá-la com vistas a consecução de dados objetivos, para a criança a fala finalmente se revela como técnica de transmissão do pensamento (Martins, 2013, p. 178).

A Educação Infantil representa um período primordial para o desenvolvimento infantil, no qual os adultos, representados pelas professoras, precisam estar atentos/as ao desenvolvimento da linguagem e do pensamento. É importante que as crianças tenham nos espaços educativos a oportunidade de explorar os seus sentidos (olfato, tato, paladar, audição e visão) para “captar” o ambiente que as cercam e, a partir disso, nomearem os objetos à sua volta, compreenderem suas funcionalidades, enfim, para poderem desenvolver suas capacidades psíquicas superiores e atuar no mundo em que vivem. A seguir explanaremos sobre alguns princípios que envolvem questões sobre aprendizagem e desenvolvimento nas crianças segundo a PHC, primordiais no processo de desenvolvimento da literatura para as crianças na Educação Infantil.

### **3.4 Aprendizagem e Desenvolvimento na PHC**

Vigotski (2000), ao discorrer sobre a relação entre aprendizagem e o desenvolvimento infantil, apresenta três posições teóricas sobre a relação entre elas. A primeira grande posição teórica considera que o desenvolvimento da criança é independente do aprendizado (estudos de Piaget, por exemplo), ou seja, a aprendizagem é algo externo. Nesse caso, o desenvolvimento é sempre um pré-requisito para o aprendizado, ou seja, condiciona-se que para ocorrer o aprendizado é necessário o “desenvolvimento ou a maturação”,

A primeira teoria, mais difundida entre nós até hoje, considera a aprendizagem e o desenvolvimento como dois processos independentes entre si. O desenvolvimento da criança é visto como um processo de maturação sujeito às leis naturais, enquanto a aprendizagem é vista como aproveitamento meramente exterior das oportunidades criadas pelo processo de desenvolvimento (Vigotsky, 2000, p. 297).

A segunda posição teórica considera que a aprendizagem é desenvolvimento, ou seja, como se desenvolvimento fosse um reflexo; assim,

Essas teorias fundem aprendizagem e desenvolvimento, tornando idênticos os dois processos. A concepção foi inicialmente exposta por William James, que procurou mostrar que o processo de formação de associações e habilidades serve igualmente de base tanto à aprendizagem quanto ao desenvolvimento mental. Mas se a essência de ambos os processos é absolutamente idêntica, não há nenhum fundamento para que se continue distinguindo um do outro. Assim, estamos a apenas um passo de proclamar a famosa fórmula: aprendizagem é desenvolvimento. A aprendizagem é sinônimo de desenvolvimento. Essa teoria se funda na concepção básica de toda uma psicologia velha e moribunda: o associacionismo (Vigotsky, 2000, p. 300).

A terceira vertente teórica busca combinar as outras duas apresentadas acima para superá-las (teoria de Koffka e os gestaltistas); os dois processos são considerados como “interagentes e mutuamente dependentes”, sendo que o processo de maturação do sujeito o prepara para seu aprendizado. O que a diferencia das outras duas é a importância do aprendizado para o desenvolvimento infantil.

Existe um terceiro grupo de teorias, que exerce especial influência na psicologia infantil europeia. Essas teorias tentam colocar-se acima dos extremos de ambos os pontos de vista acima expostos. Tentam passar entre Cila e Caribde. Aí acontece o que costuma acontecer com as teorias que ocupam posição intermediária entre dois pontos de vista extremos. Não se colocam acima das duas teorias, mas entre elas, superando um extremo exatamente na mesma proporção em que caem em outro. Superam uma teoria incorreta cedendo parcialmente à outra, superam a outra fazendo concessões à primeira. Em suma, estamos diante de teorias duais: ocupando uma posição entre dois pontos de vista impostos, em realidade levam a uma certa unificação desses pontos de vista (Vigotsky, 2000, p. 301).

Vale mencionar que, ao encontrarmos em algumas traduções de Vigotski, o termo “maturação” não é concebido como algo natural, espontâneo, como encontramos em algumas vertentes teóricas. Essa “maturação” é compreendida como um processo histórico e social, o qual se desenvolve pelas experiências vivenciadas pelas crianças na relação com o contexto.

Vigotski (2000) destaca que o ideal é a combinação entre o aprendizado e o nível de desenvolvimento da criança. Para isso, é importante considerar os dois níveis de desenvolvimento: o primeiro é o nível de desenvolvimento real, ou seja, os aprendizados já concretizados na criança, aquilo que ela já consegue fazer por si mesma; outro nível importante, conceito desenvolvido por ele que compõe a PHC, é a ZDP:

Essa discrepância entre a idade mental real ou nível de desenvolvimento atual, que é definida com o auxílio dos problemas resolvidos com autonomia, e o nível que ela atinge ao resolver problemas sem autonomia, em colaboração com outra pessoa, determina a zona de desenvolvimento imediato da criança (Vigotsky, 2000, p. 327).

Desta forma, o desenvolvimento real são as coisas que a criança consegue fazer sozinha, porque de alguma forma já amadureceram nela as funções para aquele aprendizado. Enquanto isso, a ZDP é um interstício que comporta as funções do desenvolvimento; ou seja, a criança conseguirá realizá-las com intermédio de uma mediação ou de um adulto que já se apropriou desse conhecimento. Sobre a ZDP, Vigotsky (2000) alerta que:

Afirmamos que em colaboração a criança sempre pode fazer mais do que sozinha. No entanto, cabe acrescentar: não infinitamente mais, porém só em determinados limites, rigorosamente determinados pelo estado do seu desenvolvimento e pelas suas potencialidades intelectuais. Em colaboração, a criança se revela mais forte e mais inteligente que trabalhando sozinha projeta-se ao nível das dificuldades intelectuais que ela resolve, mas sempre existe uma distância rigorosamente determinada por lei, que condiciona a divergência entre a sua inteligência ocupada no trabalho que ela realiza sozinha e sua inteligência no trabalho em colaboração (Vigotsky, 2000, p. 329).

Percebemos, assim, que nessa relação de aprendizagem e desenvolvimento, a aquisição da linguagem é fundamental para a criança, pois ela inicialmente serve como forma dela interagir com as pessoas e o contexto, conforme explicado anteriormente; assim, a linguagem, ao ser internalizada, auxilia na organização do pensamento e no planejamento de suas ações.

Ainda sobre os níveis de desenvolvimento real e potencial, Vigotski (2000) ressalta a importância da mediação nesse processo, como destaca Martins (2012):

Destaque-se, pois, que ao introduzir o conceito de mediação Vigotski não o tomou como simples “elo” entre coisas, como muitas vezes interpretado por leitores não marxistas. Para ele, a mediação é interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele “prático” ou “teórico”. Nessa proposição radical, para a psicologia histórico-cultural, a concepção de educação escolar, que, ao promover – pela mediação do ensino, a interiorização dos signos da cultura, modifica radicalmente o desenvolvimento e a estrutura das funções psíquicas, reconstituindo suas propriedades e possibilitando-lhes o mais amplo alcance (Martins, 2012, p. 3).

A partir desses pressupostos, reforça-se a função da Educação Infantil de propiciar atividades ricas em estímulos variados, possibilitando o contato da criança com uma riqueza de

sensações e desenvolvendo os diferentes sentidos. A professora, ao compreender a PHC, terá consciência de seu papel na formação desse potencial criador nas crianças. A criança precisa ter contato com diferentes formas de linguagens (como musical, teatral, corporal, oral e escrita) e com diversas cores, texturas, cheiros e objetos, apropriando-se do contexto em que vive, além de entender e construir situações imaginárias; afinal, deve ela explorar tais elementos que lhe propiciarão contato com instrumentos e significados para poder criar e fantasiar.

Outra possibilidade de relação ente fantasia e realidade é que a criança se apoie também em experiências alheias, pois acima citamos ser a realidade que abastece a criança para imaginar. Suas experiências vividas são essenciais na criação, mas nessa outra forma, sem vivenciar algo, é possível imaginar uma situação; cita-se como exemplo, quando as pessoas leem um jornal ou uma notícia e conseguem imaginar os fatos a partir do olhar do narrador/escritor daquela informação jornalística, sem terem estado naquele lugar no momento do fato ocorrido (Vigotski, 2009, p. 25).

Nesse sentido, a imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e no desenvolvimento humanos. Ela transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal. A pessoa não se restringe ao círculo e a limites estreitos de sua própria experiência, mas pode aventurar-se para além deles, assimilando, com a ajuda da imaginação, a experiência histórica ou social alheia (Vigotski, 2009, p. 25).

Segundo Vigotski (2018, p.78), o conceito de vivência consiste em “uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o que se vivencia, vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa, e, por outro lado, como vivencio isso”. Assim, as particularidades da personalidade estão representadas na vivência, “no que foi selecionado do meio, os momentos que têm relação com determinada personalidade e foram selecionados desta, os traços de caráter, os traços constitutivos que têm relação com certo acontecimento” (Vigotski, 2018, p. 78). Um exemplo dessa explicação é que, se lidamos com pessoas com características constitutivas divergentes, um mesmo fato pode provocar vivências distintas em cada uma delas, mostrando a singularidade dos sujeitos. Identificamos, assim, que para analisarmos a importância do contexto para o desenvolvimento infantil, devemos partir das vivências específicas de cada criança. O contexto, como a criança, também é mutável e dinâmico, dessa forma a relação entre ambos pode ocorrer formas diferentes e reflete na consciência infantil com significados distintos.

Outra forma de relação entre imaginação e realidade é no âmbito emocional, que é explicada pela lei do signo emocional comum, na qual imagens e fantasias influenciam nos sentimentos; por exemplo, quando associamos o branco à paz ou à alegria, o preto ao luto e verde à esperança. Dessa forma, a imaginação conduz os sentimentos. Para exemplificar essa lei, Vigotski (2009) apresenta a ilusão da criança ao ver um vestido pendurado, pensar que pode ser um bandido e ter, naquele momento, medo; esse sentimento vivenciado é real, embora o bandido não seja de verdade, isso porque a imaginação fez com que vivesse aquela situação como se fosse real para ela.

A última relação abordada por Vigotski (2009) entre fantasia e realidade é quando, sem experiência de algo, sem ter vivenciado algo, imagina-se um fato, um ocorrido, a partir do novo; dessa forma, não há relação com nada antes vivido pelo ser humano e ele consegue imaginar. Então, “Tanto o sentimento quanto o pensamento movem a criação humana” (Vigotski, 2009, p. 30).

A partir dessa explanação, daremos continuidade aos estudos sobre desenvolvimento infantil, mas nesse momento apresentaremos alguns estudos sobre a periodização do desenvolvimento infantil, referencial importante para os estudos construídos a partir da PHC.

### **3.5 Periodização do Desenvolvimento: alguns olhares**

Outra importante contribuição da PHC diz respeito à periodização do desenvolvimento, de forma que o psíquico humano tem sua relação com os aspectos históricos e culturais que cada sujeito vivencia; não se pode, então, determinar algo sobre a aprendizagem e o desenvolvimento engessando fases e períodos da infância, ou mesmo limitá-los pelos aspectos biológicos. Dessa forma, o desenvolvimento infantil está muito mais relacionado à relação que a criança estabelece com o contexto e a sociedade em que está inserida: “[...] a Escola de Vigotski nega a possibilidade de se estabelecer fases ou estágios naturais universais, válidos para todas as crianças, em todo e qualquer contexto e a qualquer tempo” (Pasqualini; Eidt, 2016, p. 101).

Identificamos, então, que o desenvolvimento da criança está mais relacionado às relações dos sujeitos com o contexto, do que à idade cronológica e à maturação biológica. Segundo Vigotski (2018), a idade nada mais é do que um determinado ciclo de desenvolvimento fechado, separado de outros ciclos, que se diferenciam por seus tempos e conteúdos específicos; já pensar em desenvolvimento é considerar um processo que transcorre no tempo, a partir de ciclos. Assim, o desenvolvimento é um processo de formação do homem a partir de suas

particularidades. Por isso, os saltos qualitativos psíquicos de cada momento da criança vão provocar esse desenvolvimento, sendo que em cada período o ser humano vai se relacionar de uma forma com o seu contexto em que vive pelas condições psíquicas em que se encontra. Tal relacionamento da criança com o contexto em que vive e com o mundo se dá pela atividade, ou seja, para se relacionar com o mundo que a cerca a criança precisa ter suas necessidades satisfeitas e, para tanto, precisa agir sobre esse contexto, ao mesmo tempo em que provoca mudanças nesse ambiente/natureza é modificada por ela (Pasqualini; Eidt, 2016). Sobre o conceito de “atividade principal”, as autoras esclarecem que:

A categoria fundamental para compreender o psiquismo infantil em desenvolvimento é, assim, o conceito de atividade principal, dominante ou atividade-guia. A atividade dominante é aquela responsável pela formação e reorganização dos processos psíquicos centrais de um dado período do desenvolvimento. Isso significa que em cada período do desenvolvimento uma atividade diferente guia o desenvolvimento psíquico. [...] Resgatando, assim, o princípio da combinação ou unidade entre processos evolutivos e revolucionários, temos que no interior de cada período do desenvolvimento vão se acumulando mudanças graduais representadas pela formação de novas ações e operações (evolução), que criam condições para a mudança da atividade-guia, o que possibilitará o desenvolvimento de novos motivos e a formação de novas capacidades e funções psíquicas na criança próprios do novo período de desenvolvimento, produzindo uma reestruturação do psiquismo (revolução) (Pasqualini; Eidt, 2016, p. 103).

Dessa forma, a atividade é uma das formas de se relacionar com o contexto, sendo que em cada período as atividades guias mudam de acordo com as funções psíquicas da criança.

Durante o processo histórico, o sujeito vai passar por mudanças e cada período é caracterizado por comportamentos diferentes. Sobre essas especificidades, Rosa e Pasqualini (2021) questionam se a organização de ensino considera o período em que a criança está. Segundo as autoras, é importante que os espaços educativos levem em conta o desenvolvimento psíquico dos sujeitos no planejamento e desenvolvimento do trabalho, questões sobre o que precisa e o como deve ser ensinado para cada período, sendo que esse desenvolvimento não é como uma escada que avança degrau a degrau e nem linear, às vezes há rupturas e saltos qualitativos para marcar a passagem de um período para outro.

É importante então compreender a função da atividade como categoria de análise. Essa relação viva e real origina-se de uma perspectiva marxista para a concepção de atividade humana (trabalho), que é a transformação da natureza pelo homem para suprir suas necessidades; ou seja, uma atividade de trabalho com sua característica coletiva e social (Rosa;



Pasqualini, 2021). Sobre essa relação do homem com o mundo do trabalho, Martins (2012) afirma que:

[...] é por meio da atividade vital humana, isto é, do trabalho, que os homens se relacionam com a natureza tendo em vista satisfazer suas necessidades, no que se incluem aquelas criadas nesse mesmo processo. É justamente para melhor captar e dominar a natureza que os processos mentais se complexificam, originando um psiquismo altamente sofisticado. Assim, a inteligibilidade acerca dos fenômenos da realidade é, ao mesmo tempo, produto do desenvolvimento histórico da atividade humana e condição para sua efetivação. Foi levando em conta essa premissa que Vygotski (1995) buscou os primeiros elementos para afirmar a natureza social do psiquismo humano definindo-o como um sistema interfuncional e caracterizando-o no processo de superação de seus constituintes naturais, elementares, em direção à conquista de novas propriedades, instituídas pela apropriação dos signos da cultura e denominadas como funções psíquicas superiores (Martins, 2012, p. 4).

Pelos estudos da PHC é possível entender que a relação do homem com o mundo é mediada pelo uso do signo e do instrumento. Os objetos são de existência material e ideal, já que devido à atividade humana os objetos são modificados pelo homem. Por outro lado, esse lado ideal está ligado ao significado simbólico que os objetos podem adquirir, ou seja, ligado à imagem psíquica daquele objeto. Os objetos possuem uma função social, foram concebidos para cumprir uma finalidade (Rosa; Pasqualini, 2021).

As necessidades são além daquelas biológicas, mas há necessidades objeto-funcionais, como a criação artística e a literária. Os motivos que impulsionam os sujeitos a desempenhar alguma atividade são diversos, podendo ser endógenos ou engendrados socialmente. A estrutura da atividade, no que lhe concerne, está permeada de ações e operações, sendo que para atingir um determinado objetivo, o sujeito exerce uma ação que pode ser entendida como “um processo subordinado a um objetivo consciente”. Enquanto as operações são as formas que o sujeito usa para atingir essa ação ou os métodos (Rosa; Pasqualini, 2021).

A atividade docente é composta por várias ações como preparar aula, ministrar aula, preparar e aplicar avaliações. Cada uma destas ações atende indiretamente ao motivo da atividade docente, que é o de ensinar, e sem elas a consecução da atividade seria impossível. No que se refere às operações, elas precisam ser pensadas em consonância com as ações. Assim sendo, a ação de preparar provas demanda a execução de uma série de procedimentos operacionais pelos quais ela possa se concretizar, e esses procedimentos, por sua vez, dependem das condições disponibilizadas (Martins; Eidt, 2010, p. 679).

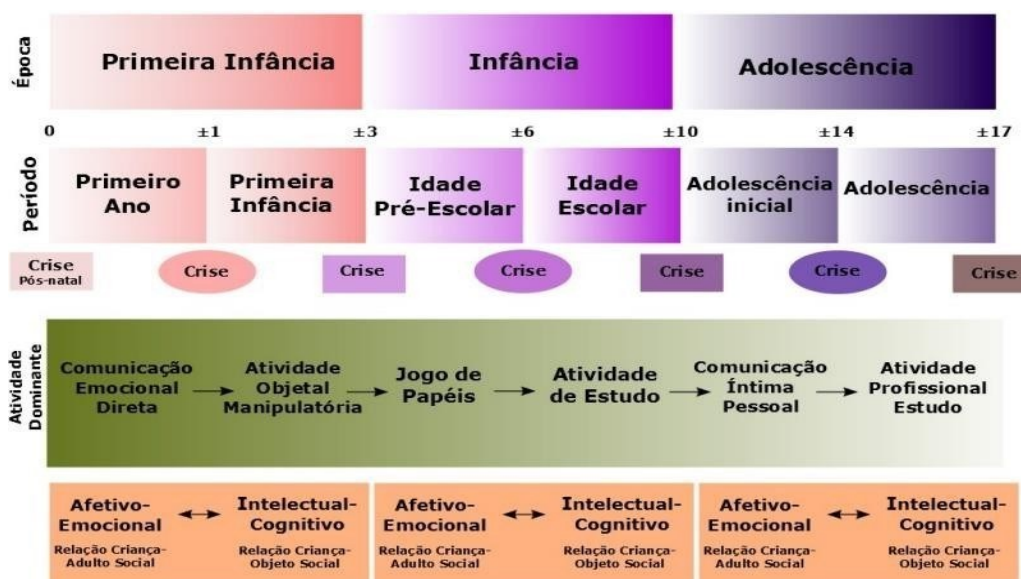
Para cada avanço no desenvolvimento psíquico a PHC traz neoformações, ou seja, “[...] que são formações psíquicas novas, não anteriormente existentes e que se produzem pela primeira vez no novo período de desenvolvimento” (Pasqualini; Eidt, 2016, p.105). Desta forma, trata-se de novas conquistas e novas habilidades que a criança ou o sujeito obteve no seu desenvolvimento. As atividades requerem isso dos sujeitos, que apreendam coisas novas para dominar certa ação, resultado da atividade social (Pasqualini; Eidt, 2016).

A relação mediada do sujeito com o mundo que forma capacidades, novos processos psíquicos, é a fonte de neoformações e estas se transforma, pois a atividade provoca transformações no contexto e no sujeito. Há uma dinâmica individual e coletiva da atividade, há exigências impostas pelo social e isso leva os sujeitos a uma determinada ação. Então, atividade pode ser entendida como condicionada pelas exigências de uma sociedade e também pelas condições de raça, gênero, econômicas e sociais (Pasqualini; Eidt, 2016).

Identificamos, então, que são os motivos que impulsionam os sujeitos nas atividades, sendo que têm relação com as suas necessidades e as exigências do contexto. Os motivos se diferem em cada período da vida humana, pois as necessidades também são diferentes em cada idade. Ou seja, as necessidades de um bebê distinguem-se das necessidades da criança pequena, que por sua vez são diferentes da dos adolescentes; por isso, os motivos diferem em cada período (Pasqualini; Eidt, 2016).

Com base no entendimento dos estudos da PHC, Elkonin, no livro a “Psicologia do Jogo”, estabeleceu uma proposta para os períodos de desenvolvimento sintetizadas no diagrama abaixo de Pasqualini e Eidt, (2016, p.107):

Figura 1 – Periodização do desenvolvimento Psíquico



Fonte: Pasqualini; Eidt (2016, p. 107).

Pelo diagrama é possível compreender as considerações apresentadas durante esta seção, de forma que a cada novo período do desenvolvimento do psiquismo humano há uma atividade dominante como atividade guia das motivações e necessidades dos sujeitos. Há os períodos críticos, também conhecidos como crise do desenvolvimento, definidos como momentos de transição entre os períodos; para vir o novo, a criança lida com esses conflitos, com transições qualitativas, pois a nova capacidade ainda não foi consolidada e a anterior ainda não desapareceu, então pode haver angústia e ansiedade nesse momento na criança. Ela precisa lidar com essa passagem, essa transição, para vir uma nova reestruturação psíquica, para o salto qualitativo, ou seja, para superar a forma que antecedeu (Pasqualini; Eidt, 2016).

Vale mencionar que é importante que a professora compreenda que não se trata de restringir o trabalho a “etapas de desenvolvimento”, mas que se considere o movimento de formação do psiquismo humano, que não é linear. É um movimento dialético que precisa ser incorporado à prática docente, para poder construir uma proposta pedagógica que contemple as atividades dominantes/guias abastecidas das necessidades de cada momento da vida da criança, afinal, para a criança aprender é importante que o conteúdo abordado faça sentido para ela.

Os estudos apresentados nesta seção nos possibilitam compreender que a PHC apresenta um rigor metodológico que sustenta pesquisas que abordam o desenvolvimento humano e as formações psíquicas a partir de uma base materialista. Sobre a importância desses estudos para o trabalho docente, encontramos que:

De maneira magistral, combina ciência e estética, discutindo a arte como uma outra forma de conhecimento. Seus construtos teóricos podem, portanto, se constituir como base para políticas educacionais que envolvam as questões da aprendizagem, avaliação e formação de professores (Assunção, 2009, p. 11-12).

Nosso desafio é então, a partir de uma perspectiva dialética, contemplar nosso objeto de estudo historicamente, ou seja, a partir das mudanças e contradições que envolvem o trabalho educativo, em especial quando pensamos no trabalho com literatura para as crianças na Educação Infantil.

A seguir serão elencadas algumas políticas nacionais que fomentam a literatura na educação brasileira, bem como a distribuição de livros nas escolas ao longo da história da educação no país.

#### 4 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUNS OLHARES SOBRE A LITERATURA PARA CRIANÇAS

*Para descobrir mais. Descobrir sempre mais, porque, se não o fizemos, alguém acabará por inventar. De fato, provavelmente já alguém começou a inventar, e o que é inventado afeta a vida das crianças; afeta o modo como as crianças são vistas e as decisões que se tornam a seu respeito. O que é descoberto desafia as imagens dominantes. O que é inventado perpetua-as (Graue; Walsh, 2003, p. 12).*

A epígrafe que abre esta seção nos mobiliza a pensar sobre aquilo que afeta as crianças; por esse motivo, consideramos essencial compreender algumas das políticas públicas/curriculares que orientam/orientaram o trabalho na Educação Infantil e que de forma direta/indireta impactam no trabalho cotidiano nas instituições de Educação Infantil. Abordaremos questões amplas sobre as orientações para a organização do trabalho nessa etapa e também contemplaremos aspectos relacionados à literatura nesses documentos.

Iniciamos a partir da Constituição Federal (CF) de 1988, marco regulatório da educação no Brasil. No que diz respeito à Educação Infantil no Brasil, a CF (Brasil, 1988) prevê a educação como direito de todos, de responsabilidade da família e do Estado. Essa responsabilização do Estado é importante, visto que, quando a Educação Infantil era tida com o caráter assistencialista, muito se falava em filantropia, pois essa etapa de ensino estava muito ligada a outras secretarias, que não a da Educação:

O atendimento à criança de zero a seis anos ficou historicamente vinculado às ações dos ministérios: da Saúde, da Previdência e da Assistência Social e da Justiça, mas não foi assumido por nenhum deles, pois não constituiu dever do Estado até 1988, o que fez com que a responsabilidade ficasse por conta das empresas empregadoras de mães e entidades sociais, mediante convênios (Leite Filho; Nunes, 2013, p. 68-69).

Portanto, as poucas instituições de creches e pré-escolas estavam ligadas a filantropia e não a uma ação estatal; com a CF (Brasil, 1988), o Estado passa a ser responsabilizado para ofertar esta etapa de ensino. Em seu 6º artigo, a educação entra como um dos direitos sociais, assim como a proteção a maternidade e a infância. Sobre direitos sociais, Silva (1992) destaca que:

Os direitos sociais, como compreensão dos direitos fundamentais do homem, são prestações positivas estatais, enunciadas em normas constitucionais, que

possibilitam melhores condições de vida aos mais fracos, direitos que tendem a realizar a igualização de situações sociais desiguais (Silva, 1992, p. 258).

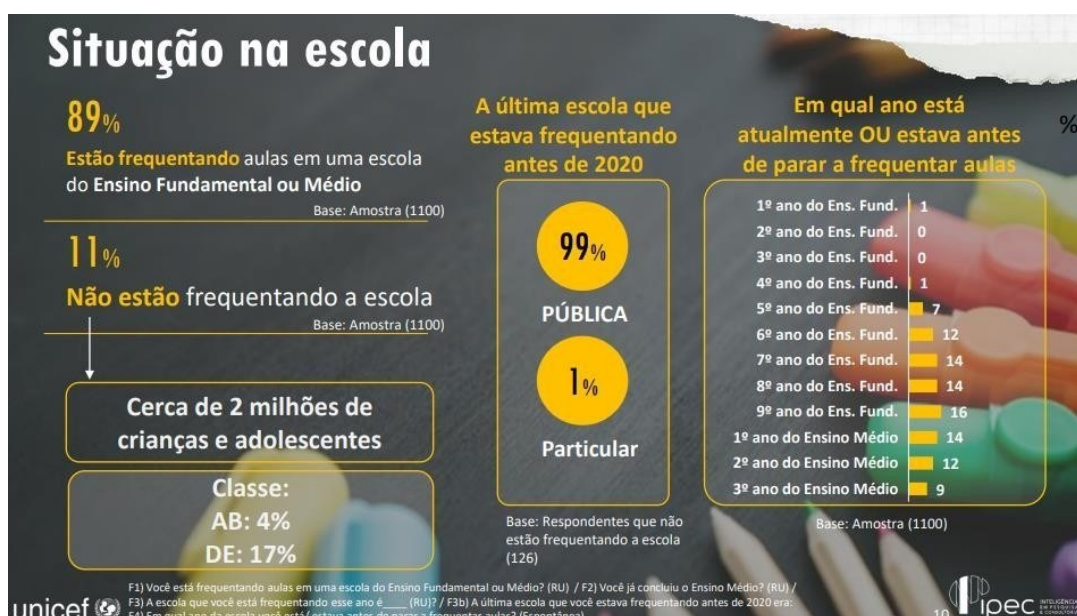
Desta forma, o artigo 6º, além de garantir a educação como um direito social, também elenca a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados. Segundo Neves, a CF:

[...] tentou dar conta das profundas mudanças ocorridas em nosso país na economia, nas relações de poder e nas relações sociais globais, nos últimos 20 anos, introduzindo temas, redefinindo papéis, incorporando às instituições sociais segmentos historicamente marginalizados, sem, no entanto, alterar substantivamente as relações sociais vigentes (Neves, 1999, p. 99).

Porém, embora a educação seja um direito constitucional, muitas crianças encontram-se fora dela.

Existe uma pesquisa realizada pelo órgão Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica (Ipec) para o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), que possibilitou a criação do documento “Educação brasileira em 2022 – a voz de adolescentes” (Unicef, 2022) publicado em 15 de setembro de 2022, de caráter amostral, com mais de 1.100 entrevistas entre o período de 09 a 18 de agosto de 2022, cujo público-alvo foram crianças e adolescentes, nas idades de 11 até 19 anos, estudantes da rede pública de ensino e aquelas que não completaram o Ensino Médio e encontram-se fora da escola. O método utilizado para coleta de dados foi a entrevista pessoal a domicílio. Nessa pesquisa, conforme a Figura 2, o resultado encontrado foi que, de 2 milhões de crianças e adolescentes, cerca de 11% não estão frequentando a escola. A evasão escolar, como podemos observar abaixo, inicia-se no 5º ano do Ensino Fundamental, aumentando do 6º até o 9º ano. Dos entrevistados, cerca de 99% relataram que estavam frequentando, antes de parar de ir à escola, aulas na rede pública de ensino.

Figura 2 – Pesquisa do Ipec para o Unicef



Fonte: Unicef (2022).

Muitas crianças e adolescentes estão fora da escola; embora seja um direito constitucional, tais dados remetem que é preciso que essas políticas públicas sejam concretizadas de fato. O Estado não consegue dar conta do enorme número de crianças e adolescentes fora da escola, então ele delega sua responsabilidade aos municípios em busca de suprir essa demanda escolar. Isso está previsto no artigo 30º da CF (Brasil, 1988), que estabelece a competência dos municípios a oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado. Sobre isso, trataremos melhor quanto ao processo de municipalização do ensino e seus vieses mais à frente nessa tese. Outro artigo de destaque quanto à educação na CF (Brasil, 1988) é o que estabelece o direito de todos à educação: “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, s/p.).

Por esse artigo entendemos que todos possuem direito à educação, sem discriminação de qualquer natureza, seja pela raça, cor, etnia, credo religioso, gêneros, dentre outros. Além de o Estado ofertar a Educação, é necessário que a família matricule a criança na escola, sendo então um direito que precisa da parceria da família e do Estado. Por isso, o artigo 206 discrimina alguns princípios básicos que precisam estar presentes na oferta da educação enquanto direito social, dentre eles:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII – garantia de padrão de qualidade; VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006); IX – garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (Brasil, 1988, s/p).

Ainda que o artigo 206 trate de princípios tão essenciais para uma educação de qualidade no Brasil, há muito que investir não apenas na elaboração de políticas públicas para melhoria da instrução escolar, mas também na implementação de fato dessas condições, pois como se vê na pesquisa do Ipec para o Unicef (2022), muitas crianças estão fora da escola, pois não basta a existência desse direito em lei, são necessários os meios para sua garantia. Na citação acima está prevista a valorização do magistério, contudo a classe docente ainda não recebe salários dignos. A grande maioria dos professores e professoras do Brasil precisa ter seu turno de trabalho dobrado para conseguir melhores condições de vida. São jornadas duplas e até mesmo triplas para que o docente no Brasil consiga condições mínimas de viver. Sobre esse movimento de luta da classe docente, Weber (2015) afirma que:

Na trilha desse debate ganhou realce o tema da formação do educador (como passou a ser denominado o professor), e também foi criado o Movimento em Prol da Formação do Educador (1978), que forneceu os fundamentos para a constituição da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) em 1991. Esta entidade, ao lado da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), do Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) e da Associação Nacional da Educação (Anped), entre outras, vêm desde então assumindo importante protagonismo no debate e na definição das políticas educacionais, inclusive na formulação dos Planos Nacionais de Educação (PNE) de 2001 e de 2014 (Weber, 2015, p. 502).

Quando o assunto é ser docente na Educação Infantil, percebemos ainda o preconceito e a desvalorização ainda maior; com um legado histórico assistencialista na primeira infância, muito ainda se relaciona que para se trabalhar com essa faixa etária basta ter um “instinto materno” para conseguir lidar com as crianças, pois a ênfase está no cuidar e não no educar.

Os problemas e controvérsias no que tange o debate sobre formação de docentes, estão enraizados na história da educação. No que se refere especificamente a formação de “professoras” para atuar com as faixas etárias

dos pequenos, os dilemas são ainda mais intensos. A formação acadêmica de professores, inicialmente não tratava da Educação Infantil como categoria do ensino, e não se pensava em formar profissionais “qualificados” para trabalhar com os pequenos. A preparação dos docentes era destinada ao ensino fundamental, pois a prioridade do estado era ensinar as noções básicas do ler, escrever e contar, sendo assim, crianças da EI não “precisavam” de profissionais instruídos. Esta consideração se deve a história de consolidação da Educação Infantil, que esteve atrelada ao âmbito de amparo e assistência social e não propriamente ligada à educação. A mulher é a protagonista desta função, ligado a ideia de que a mulher é uma “educadora por natureza” (Bertonceli; Martins, 2016, p. 2-3).

Além do histórico das instituições de Educação Infantil voltadas anteriormente para atender assistencialmente as crianças, sem o caráter de educar, apenas focadas no cuidar, duas dimensões que estavam separadas anteriormente, mas que hoje estão nas políticas públicas atreladas uma à outra, indissociáveis, tem-se que historicamente há uma preocupação muito maior com os anos finais da Educação Básica e no Ensino Superior do que na Educação Infantil. Tanto que o Estado delega essa etapa do ensino aos municípios que, por sua vez, estão incentivando as Organizações da Sociedade Civil (OSCs) e Organizações Não Governamentais (ONGs), bem como a iniciativa privada para ofertar escolas de Educação Infantil.

A creche, historicamente vista como refúgio assistencial para a população infantil desprovida de cuidados domésticos, tem definido a infância como uma questão de ordem privada e não tem considerado devidamente a comunidade maior como corresponsável pela educação dos pequenos. Nessa ótica, o peso recai todo sobre a família. A creche se apresenta apenas como sua substituta, limitando-se a desenvolver atividades que restringem o olhar da criança a uma esfera imediata. Com isso tem construído um retrato da infância deslocado de sua sociedade e de sua cultura específicas (Oliveira, 2010, p. 43).

Corroborando também com essa análise das origens das instituições de Educação Infantil no Brasil, Pasqualini (2010) discorre que:

A provisão de atendimento institucional para crianças pequenas foi inicialmente motivada pela necessidade de proteção e cuidado a crianças vítimas de abandono ou em condição de extrema pobreza, mas principalmente pela necessidade de cuidado das crianças oriundas de famílias da classe trabalhadora, particularmente quando as mulheres se tornaram parte importante da força de trabalho. Nesse sentido, a análise das origens e do desenvolvimento histórico do ensino pré-escolar nos revela que essa prática social surge e se estabelece como tal na sociedade capitalista (Pasqualini, 2010, p. 78).



Outro princípio que ainda é preciso repensar para que de fato aconteça, principalmente nas escolas de Educação Infantil, são as condições de acesso e permanência dos alunos no espaço escolar, sendo que muitas vezes os investimentos são maiores em etapas finais da Educação Básica e no Ensino Superior, do que na Educação Infantil. Assim, a docente que atua em espaços da Educação Infantil, por vezes, tem precariedade de materiais, inúmeros alunos por sala, espaços pouco equipados, brinquedos quebrados e sujos e materiais pedagógicos pouco variados para atender essa faixa etária. Quanto aos espaços literários como a biblioteca, poucas escolas de Educação Infantil têm investido na compra de livros diversos, bem como ter um espaço para a biblioteca; esta, muitas vezes, fica relegada ao espaço na sala de aula conhecido como “cantinho da leitura” com poucos livros, muitos já rabiscados, sujos e rasgados.

Não é possível educar e cuidar em situação precária. Ensinar e aprender demandam espaços que possibilitem, além de estudar e discutir valores, questionar, sugerir e assumir compromissos. Só é possível formar cidadãos nos mais diferentes espaços em que circulam conhecimentos e saberes. É preciso promover experiências com as diferentes linguagens/espaços: a arte em geral, a literatura, a música, o cinema, o teatro, a pintura, os museus, as bibliotecas. Dessa forma, estaremos humanizando e compreendendo o sentido da vida para além da dimensão didática (Menezes, 2010, p. 10).

Quanto a esses espaços literários, da nossa atuação na rede municipal vivenciamos que, na realidade da cidade de Uberlândia-MG, a PMU retirou as professoras que atuavam nas bibliotecas das escolas municipais. Elas eram, em sua maioria, professoras efetivas concursadas que estavam cedidas para atuar nesses espaços, mas com a justificativa de falta de professores na rede, a Secretaria de Educação ordenou a retirada dessa função e o retorno imediato de todas as professoras de uso de biblioteca no ano de 2019, para as salas de aula regular da Educação Infantil e Ensino Fundamental. O mesmo aconteceu com as professoras que atuavam nas salas de informática e nas salas de recursos multifuncionais do AEE.

Sem a professora que atua na biblioteca, o acervo de livros e demais materiais que compõem o espaço da biblioteca ficaram sem funcionamento nas escolas da rede municipal de Uberlândia-MG, dificultando o empréstimo de materiais e livros para alunos e professores. A biblioteca, em muitos casos, está funcionando como espaço de sala de aula do reforço escolar do Programa de Fortalecimento da Aprendizagem implementado pelo Pacto pela Alfabetização assumido pela PMU e as redes privadas (o Instituto Projeto de Vida de Uberlândia e o Instituto Raiar de Brasília). O Pacto é baseado na gestão de resultados, traz vários testes e tabelas a serem preenchidas para medir resultados de leitura dos estudantes da rede e seu material é

fundamentado no método fônico. O Pacto Pela Alfabetização foi implementado nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede uberlandense, desde 2022.

Portanto, há muito que investir na melhoria da qualidade da educação: na formação continuada de professoras; nos espaços escolares; e melhoria dos espaços e recursos físicos, como bibliotecas, salas de aula, tecnologias e materiais pedagógicos variados. Além disso, é necessário possibilitar um número reduzido de alunos por sala, para que as professoras consigam planejar e desenvolver um trabalho consoante às especificidades de cada criança. Assim seria possível atingir a qualidade da educação socialmente referenciada, tal como preconizam Almenara e Lima (2017):

A busca pela qualidade socialmente referenciada abarca tanto os fatores internos à escola, quanto os externos, o que obriga a olhar o processo de escolarização de forma mais profunda, para além de instituição isolada do meio. No interior da escola, qualidade social da educação é respaldada por um conjunto de fatores como: o respeito às diferenças; diálogo entre escola e famílias; a organização do trabalho pedagógico e gestão da escola; seus projetos; estrutura, organização técnica e pedagógica, formação docente etc. As políticas nacionais, estaduais e municipais de educação, construídas fundamentalmente fora da escola, também devem ser abarcadas pela comunidade escolar, assim como o debate acerca das condições de existência e permanência de todos os sujeitos dessa comunidade (professores, alunos, funcionários, gestores). Tendo em vista essa complexidade de fatores sociais (macro e micro) e de diferentes sujeitos envolvidos com o desenvolvimento da qualidade socialmente referenciada na educação, ressalta-se, em especial, um elemento chave, que deve mediar todos esses processos para que haja, realmente, construção social e coletiva da qualidade: a gestão democrática (Almenara; Lima, 2017, p. 41-42).

Acrescentamos que a gestão democrática diz respeito à participação de toda a comunidade escolar na construção de um PPP que vise os interesses e as características da comunidade na qual a escola está inserida.

Outro artigo relevante na CF (Brasil, 1988) é o de número 208 (Inciso IV), que traz a Educação Infantil assegurada pelo Estado em creche e pré-escola, para crianças até 5 (cinco) anos. Sobre esse artigo, Oliveira (2002) destaca que:

No inciso IV, “atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade”, além da extensão do direito à educação a essa faixa etária, abre-se a possibilidade de considerá-la parte da educação básica ao sistema regular, o que exige regulamentação e normalização no âmbito da legislação educacional complementar. Isso não corria na vigência da Constituição anterior, pois esta etapa era “livre”, não sujeita à normalização educacional. Outra consequência é a mudança na concepção de creches e pré-escolas,

passando-se a entendê-las cada vez mais como instituições educativas e menos de assistência social (Oliveira, 2002, p. 26).

Outro marco, enquanto política pública, está disposto na Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 que trata do ECA (Brasil, 1990); em seu artigo 2º verificamos a definição de crianças, sendo estas aquelas pessoas de até 12 anos incompletos. Também são reafirmados no Artigo 53º a proteção aos direitos básicos, à educação, à dignidade humana, ao pleno desenvolvimento, à liberdade da criação e ao acesso às fontes de cultura. Sobre o ECA, Oliveira (2002, p. 28) afirma que: “Substituindo o antigo Código de Menores, que disciplinava legalmente a relação com os ‘menores’ excluídos, o ECA trata de todas as crianças e adolescentes, mudando o enfoque: é um estatuto que tem a preocupação de ‘incluir’”.

Com essa preocupação de incluir e não punir a criança e o adolescente, além de buscar direitos e proteção integral para essa faixa etária (crianças até 12 anos incompletos), o ECA (Brasil, 1990) afirma o direito ao pleno desenvolvimento e acesso à cultura. Estes dois princípios também dialogam com a PHC, pois esta entende o desenvolvimento e a humanização das crianças a partir de seu acesso à cultura enquanto saber construído pelas gerações. Desta forma, a literatura também é um instrumento para possibilitar o pleno desenvolvimento e a humanização das crianças.

Assim como na CF, o ECA, em seu Artigo 54º, responsabiliza o Estado por garantir o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a cinco anos; esta redação foi inserida com a Lei nº 13.306 de 4 de julho de 2016 (Brasil, 2016b). Sobre o ECA, os autores Motta e Pantaleão (2001, p. 33) afirmam que:

O Estatuto da Criança e do Adolescente incorporou a doutrina “sociojurídica de proteção integral” proposta pela Organização da Nações Unidas e subscrita pelo Brasil. Com a adoção da nova doutrina, o governo e a sociedade colocaram os direitos da criança e do jovem numa perspectiva condizente com sua condição de pessoa em desenvolvimento e que, por sua vulnerabilidade, merecem proteção integral: física, psíquica e moral. O Estatuto impôs deveres para o cidadão e para o governo e, principalmente, deveres para as famílias. Os deveres da sociedade se traduziram em solidariedade nos casos de famílias em dificuldades. Os deveres do governo são implementados através de políticas públicas e abrangem os níveis federal, estadual e municipal.

Além da proteção integral, o ECA (Brasil, 1990) impôs deveres tanto para as famílias quanto para os governantes no que tange às crianças e aos adolescentes. Nascimento (2013) explica alguns apontamentos que ele denomina de “pano de fundo” do ECA e que trazem vários impactos na gestão educacional, dentre eles:

[...] o processo de democratização do acesso à escola nas últimas duas décadas, que tem levado para as salas de aulas um público excluído de inúmeros direitos fundamentais, exigindo da escola a ampliação de seu papel socializador, para o qual não estava preparada. Aumentam-se os conflitos na escola envolvendo situações de violência. Nesse mesmo período, acirrasse a política neoliberal de sucateamento dos serviços públicos e da lógica do controle social pelo sentimento de insegurança, tendo como efeito a criminalização da pobreza e a associação dos direitos humanos à proteção da marginalidade (Nascimento, 2013, p. 124).

Tais apontamentos, para Nascimento (2013), vão exigir da escola uma preparação que a universidade nos cursos de graduação não lhes forneceu, como lidar com questões de violência e com diferentes famílias e alunos; tudo isso traz um cenário de insegurança para as professoras.

A escola pública sucateada se percebe impotente, quando não rendida, diante das inúmeras demandas e problemas contemporâneos decorrentes da associação entre pobreza e violência, que afetam a vida de seus alunos. Tendo que se reinventar, a escola pública agoniza diante de tantas mudanças, suportando por meio de práticas disciplinares e excludentes (Nascimento, 2013, p. 124).

Mesmo sentindo-se fragilizadas e impotentes, as agentes educativas precisam se reinventar e buscar práticas pedagógicas que atendam às exigências da proteção integral das crianças. Além disso, no artigo 56 do ECA (Brasil, 1990) aponta-se a responsabilidade dos gestores escolares em notificar ao Conselho Tutelar (CT) casos de maus tratos advindos de violência (física, psicológica e/ou sexual), faltas injustificadas, evasão escolar e elevados níveis de repetência. Desta forma, a escola passa a ter um papel importante auxiliar no combate aos diferentes tipos de violência, bem como das faltas, evasão e repetência de alunos na escola.

Sobre as escolas municipais de Uberlândia-MG, percebemos pela nossa experiência docente que tem-se como procedimento a busca ativa de alunos quando estes excedem o número de faltas, ou seja, procuram dialogar com os pais e/ou responsáveis, tentando compreender os motivos da ausência na escola. Além disso, é procedimento recomendado pela Secretaria de Educação de Uberlândia-MG que as gestoras escolares orientem as famílias a buscar atendimento médico para seus filhos, em caso de afastamento da escola por motivos de saúde, pois além da medicação necessária para reestabelecer a saúde, podem ter acesso ao atestado médico que justifica a ausência na escola.

A escola, por si só, não tem como eliminar ou mitigar todos os fatores que produzem a evasão e o fracasso escolar; faz-se necessário um trabalho integrado entre a escola, o CT e os demais serviços da rede de atendimento, em especial, os de saúde e assistência social para, em ações articuladas em rede, poder garantir acesso, permanência e sucesso escolar. É essa premissa, a da incompletude institucional, que aponta para o atendimento integrado em rede (Nascimento, 2013, p. 129).

Outro aspecto importante e que traz impactos para as práticas curriculares escolares com base no ECA (BRASIL, 1990) foi a sua inserção no currículo do Ensino Fundamental pela Lei nº 11.525/2007, que modificou a LDBEN, acrescentando o parágrafo 5º ao seu art. 32. Sobre tal ação, incorpora as práticas escolares um importante papel de combate à violação dos direitos de crianças e adolescentes, além de inserir a temática de direito humanos para o debate nas salas de aula, como palco para formação de alunos e alunas cidadãos de direitos, mas também de deveres.

A prática pedagógica que parte de uma orientação democrática centrada nos direitos humanos, coloca o/a aluno/a como sujeito do processo histórico e contribui para a mudança nas relações entre os/as alunos/as, que estarão mais atentos/as às práticas que levem à violação de seus direitos, tanto na escola, quanto na sociedade. Portanto, a ideia é que o/a estudante, criança ou adolescente, se reconheça como sujeito do processo de transformação do espaço social, reproduzindo os direitos humanos em sua vida, no cotidiano escolar e na comunidade. Assim, poderemos atingir o objetivo de educar cidadãos/ãs empoderados/as, ativos/as e que compreendam o conceito de dignidade humana, se sensibilizem e tenham atitude ativa ao perceberem que seu direito ou de seu/sua companheiro/a está sendo violado (Rosa; Wille, 2013, p. 147-148).

Após a publicação da LDBEN no ano de 1996, destacamos o artigo 4º, que menciona a gratuidade da Educação Infantil; no Inciso X está a oferta da vaga em escolas de Educação Infantil próxima à residência da criança a partir dos 4 anos (faixa etária em que se inicia a obrigatoriedade de ensino).

Desta forma, considerando o percurso das políticas educacionais da Educação Infantil, embora este nível de ensino não tenha sido definido, na época, como obrigatório, esta educação tornou-se a primeira etapa da educação básica e definiu objetivos que visavam desenvolver a criança em seus aspectos cognitivo, físico, emocional, motor e intelectual. Entretanto, Cerisara (2002) evidencia a consonância entre o texto final da LDB de 1996 e os preceitos neoliberais da época, principalmente no que diz respeito aos direitos de todas as crianças à Educação Infantil. Segundo a autora, as vagas nas creches públicas, naquela época, davam preferência aos filhos de mães trabalhadoras, contradizendo, assim, o que postulava o texto legal (Pavezi, 2014, p. 44).

Dialogando com a citação acima, é possível perceber que, mesmo atualmente, muitas famílias não conseguem vaga nas escolas para suas crianças próximo das suas residências. Tomando como base a cidade de Uberlândia-MG, as escolas, seja de Educação Infantil ou do Ensino Fundamental, não estão presentes em todos os bairros da cidade; ou seja, são necessárias mais construções para atender a real demanda da cidade. Mas o artigo 6º diz que é dever dos pais da criança efetivar essa matrícula das crianças de 4 anos em escolas que tenham a pré-escola. Sobre essa questão, é importante frisar que:

É preciso cautela para a correta interpretação da obrigatoriedade da Educação Infantil. Isto porque a referida obrigatoriedade deve ser considerada como uma via de mão dupla: de um lado, cabe aos pais matricularem os filhos e zelarem pela sua frequência na escola; de outro, o Estado é obrigado a disponibilizar vagas para atender essa parcela da população, o que efetivamente não ocorre (Silva; Strang, 2020, p. 8).

A Educação Infantil, definida como primeira etapa da Educação Básica (Artigos 21º e 29º), é oferecida em creches e pré-escolas, sendo aquelas destinadas a crianças de até 3 anos e estas para crianças de quatro e cinco anos. Destaca-se ainda:

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) Art. 30. A Educação Infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (Brasil, 1996b, s/p).

Na Educação Infantil a avaliação das crianças deve ocorrer pelos registros desse acompanhamento do desenvolvimento integral das mesmas, mas sem o objetivo de promoção, consoante o Artigo 31º, cuja carga horária mínima anual é de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional (Brasil, 1996b). Em suma, o que a LDBEN traz em relação à Educação Infantil, segundo Cerisara (2002), é:

Vale destacar que a LDB foi construída tendo por base a Constituição de 1988 que reconheceu como direito da criança pequena o acesso à Educação Infantil – em creches e pré-escolas. Essa lei colocou a criança no lugar de sujeito de direitos em vez de tratá-la, como ocorria nas leis anteriores a esta, como objeto de tutela. Nesta mesma direção, a LDB também pela primeira vez na história das legislações brasileiras proclamou a Educação Infantil como direito das crianças de 0 a 6 anos e dever do Estado. Ou seja, todas as famílias que optarem por partilhar com o Estado a educação e o cuidado de seus filhos deverão ser contempladas com vagas em creches e pré-escolas públicas (Cerisara, 2002, p. 328).

Ao pesquisar a palavra leitura na LDBEN (Brasil, 1996b) a encontramos uma única vez no artigo 32º relacionada ao Ensino Fundamental como sendo um dos objetivos que precisa ser desenvolvido nos sujeitos: “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da **leitura**, da escrita e do cálculo” (Brasil, 1996b, s/p, grifo nosso).

Quanto à palavra “literatura”, na LDBEN a identificamos apenas no artigo 26, quanto ao ensino de conteúdos relacionados a história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas: “serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de **literatura** e história brasileiras” (Brasil, 1996b, s/p, grifo nosso).

A LDBEN representou um avanço, pois organizou a educação, reconheceu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, tem uma visão da criança enquanto cidadã de direitos, visa o pleno desenvolvimento das crianças, estabelece que as escolas tenham um currículo com uma base nacional comum e outra diversificada para atender as demandas da comunidade local de cada escola, respeitando as características próprias de cada região/ente federado. Além disso, a LDBEN norteia a formação dos profissionais que atuam em cada etapa do ensino. Tratando-se da Educação Infantil:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017) (Brasil, 1996b, s/p).

Esse foi um ganho para a Educação Infantil, pois antes, com o legado assistencialista, contratava-se sem exigir uma formação superior, como dito anteriormente, olhando apenas para as qualidades maternas inerentes à mulher para cuidar das crianças, principalmente dos 0 aos 3 anos, já que o foco era o cuidar em detrimento do educar.

Com a LDBEN para referendar a educação, bem como os currículos escolares e a formação desses profissionais, percebemos também a oportunidade de haver debates, congressos, simpósios e espaços para refletir sobre a construção de práticas pedagógicas dialógicas, além de possibilitar a realização de formações de professoras da Educação Infantil que considere as potencialidades de desenvolvimento humano, como a PHC. As instituições de Educação Infantil podem construir seus currículos, tanto a parte diversificada quanto a comum, sob o viés da PHC, entendendo as crianças como cidadãs de direitos, compreendendo o desenvolvimento humano de forma integral, valorizando as relações sociais possíveis no âmbito

escolar e dando voz às crianças e às suas linguagens. Com isso, Akuri (2016) ressalta alguns pressupostos advindos de Vigotski para a construção de um currículo mais humanizador na Educação Infantil:

Aqui estão postos conceitos centrais da Teoria Histórico-Cultural que constituem as bases para a proposição de um currículo na Educação Infantil com foco na promoção do máximo desenvolvimento humano das crianças, a saber: humanização – como um processo não natural, mas social de desenvolvimento da inteligência e personalidade por meio da apropriação das máximas elaborações da cultura humana –; aprendizagem – como decorrente da atividade da criança na apropriação dos produtos materiais e ideais da cultura, recriando para si as qualidades humanas neles cristalizadas, necessárias ao desenvolvimento de sua inteligência e personalidade –; e mediação – como o processo de articulação da criança com a cultura, por meio dos signos – linguístico, visual, dentre outros –, num processo que intencionalmente vise ao desenvolvimento infantil em níveis cada vez mais sofisticados (Akuri, 2016, p. 76-77).

Daí reforça-se mais uma vez o papel da literatura desde a Educação Infantil como promotora do desenvolvimento humano das crianças, como possibilidade de apropriação cultural com infinitas oportunidades de aprendizagem, explorando desde os aspectos imagéticos contidos nos mais diversos portadores de textos, até as suas interlocuções com a escrita.

Quanto mais elaborado for o que nós apresentamos à criança, com suas formas ideais presentes no meio em que ela vive, mais sofisticadas serão as provocações feitas e mais complexas serão as relações que ela vai estabelecer com esses objetos ou situações. Assim, tendo como referência a riqueza das objetivações da cultura humana e apropriando-se dessas objetivações contando com a mediação do professor – intencionalmente planejada para o desenvolvimento de sua inteligência e personalidade –, a criança projetará suas ações para além daquilo que domina no momento, desenvolvendo suas capacidades, habilidades e aptidões humanas em níveis mais complexos (Akuri, 2016, p. 78).

A LDBEN não traz a orientação para a construção dos currículos na Educação Infantil, apenas menciona que os currículos na Educação Básica deverão ser compostos por uma parte comum e outra diversificada. Posteriormente, há uma importante publicação nacional, não tendo caráter mandatório, como opção para nortear ou referenciar as instituições de Educação Infantil na construção de seus currículos: publicada em 1998, trata-se do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), em três volumes (Volume 1- Introdução; Volume 2- Formação pessoal e social; e Volume 3- Conhecimento de mundo), destinados a promover orientações e referenciais para práticas educativas na primeira infância voltadas para formação



integral dos sujeitos. Sobre essa divulgação dos RCNEI (Brasil, 1998) e a distribuição dos seus exemplares, Kuhlmann Jr (1999) aborda que:

A ampla distribuição de centenas de milhares de exemplares às pessoas que trabalham com esse nível educacional mostra o poder econômico do MEC e seus interesses políticos, muito mais voltados para futuros resultados eleitorais do que preocupados com a triste realidade das nossas crianças e instituições (Kuhlmann Jr., 1999, p. 52).

Os RCNEIs vieram na contramão das discussões que haviam da Coordenação Geral de Educação Infantil-COEDI (1994-1998), por isso, sofreram muitas críticas de pesquisadores e especialistas da Educação Infantil. Sobre isso, Cerisara (2002) afirma que:

[...] em fevereiro de 1998 a versão preliminar do documento foi encaminhada a 700 profissionais ligados à área da Educação Infantil para que em um mês fosse devolvido ao MEC um parecer sobre essa versão. Preocupado com o surgimento inesperado desse documento e com a desarticulação do RCNEI em relação ao processo que vinha construindo uma Política Nacional para a Educação Infantil, coordenado por Ângela Barreto na COEDI/MEC (1994-1998), e com as consequências que poderia trazer para as crianças brasileiras, o GT 07 – Educação da Criança de 0 a 6 anos, da ANPEd, em sua XXI reunião, decidiu debater o assunto tendo como trabalho encomendado uma análise dos pareceres sobre a versão preliminar do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. A partir desta iniciativa, Faria e Palhares (1999) organizaram um livro com o objetivo de socializar o debate em torno do tema – tanto em relação ao surgimento do RCNEI, quanto em relação à substituição da professora Ângela Barreto na coordenação da COEDI. Isso se devia ao fato de que não havia consenso na área sobre a pertinência da elaboração, naquele momento, de um referencial curricular para a Educação Infantil, e muito menos com relação ao afastamento de Ângela Barreto da COEDI (Cerisara, 2002, p. 335).

Barricelli (2007) também postula suas críticas ao RCNEI por privilegiar os aspectos individuais em detrimento dos coletivos; além disso, traz muito dos ideários neoliberais para a Educação Infantil:

[...] privilegia o desenvolvimento individual ao coletivo, visa à formação voltada para o mercado de trabalho que valoriza o desenvolvimento de habilidades específicas (distantes do pensar, refletir, criticar e outros) e o pouco engajamento e responsabilização do Estado sobre a educação de modo geral (Barricelli, 2007, p. 148).

O RCNEI (BRASIL, 1998), apesar de explicitar as condições em que surgiram as creches, voltadas para atender a camada pobre da sociedade, com caráter assistencialista, com

condições precárias de atendimento, com profissionais sem formação específica para atuar na Educação Infantil, além de muitas crianças por profissional, faz tal resgate histórico sem muito aprofundamento ou crítica do que realmente representou tal momento na história da Educação Infantil.

A unidade que apresenta o histórico das creches e pré-escolas no Brasil foi outro item questionado pelos pareceristas. Para estes, o documento versou sobre o assunto de maneira distorcida, tratando com simplismo o atendimento educacional assistencialista. Ainda com relação à estrutura do Referencial, eles enfatizaram que a falta de integração entre os eixos temáticos e as áreas acabam por aproximá-los de disciplinas (Pavezi, 2014, p. 62).

Sobre os aspectos estruturais do documento, seguem as críticas apresentadas para o RCNEI com Pavezi (2014):

Referente aos aspectos estruturais do documento, uma preocupação consensual entre os pareceristas foi com relação ao tratamento que a Educação Infantil recebeu no RCNEI. Cerisara (1999), constou nos pareceres que esta etapa do processo educativo escolar é tratada no Referencial como ensino, pois traz à Educação Infantil práticas e conceitos do ensino fundamental (Pavezi, 2014, p. 61).

Desse histórico assistencialista de educação, a preocupação era mais com o cuidar em detrimento do educar; pensando no objeto de estudo dessa pesquisa – a literatura para crianças – não se tinha visibilidade e nem espaço nas práticas pedagógicas nos primórdios de sua criação, pois o cuidar era o principal objetivo dessas instituições de creches e pré-escolas. Outra crítica que permeia o RCNEI (Brasil, 1998) são concepções que privilegiam aspectos “biológicos” e “espontâneos” no processo de desenvolvimento infantil, dessa forma:

[...] a brincadeira espontânea aparece como o ponto central pelo qual a criança irá absorver o conhecimento que está pautado principalmente na aquisição de habilidades cognitivas. E cabe lembrarmos que a criança como ser plural, composta pelo biológico e social e a espontaneidade são características do discurso pós-moderno (Silva, 2008, p. 80).

Pelo RCNEI (Volume 1), um dos objetivos propostos para a Educação Infantil é desenvolver nas crianças a utilização das diferentes linguagens infantis, tais como corporal, musical, plástica, oral e escrita. Para tanto, sugere-se a organização dos tempos e espaços nessas instituições, além de promover as rotinas: roda de história, músicas e ateliês para produção artística e cultural. Tudo isso abarcado pela disponibilização de materiais e recursos diversos

as professoras e demais profissionais da educação para poderem utilizá-los em atividades lúdicas e que despertem a curiosidade, atenção e autonomia das crianças (Brasil, 1998).

Tanto pela LDBEN quanto pelo RCNEI, são enfatizadas as formações continuadas das professoras e profissionais da educação, pois para promover um ensino que vise o educar e o cuidar, desenvolvendo as múltiplas linguagens infantis, é preciso estudo e pesquisa, além de salários dignos (valorização do magistério). Atuar nas instituições como creches e pré-escolas exige do perfil da profissional: dinamismo, conhecimento de mundo e formação pessoal e social.

No Volume 2 do RCNEI, cujo eixo temático é a “Formação Pessoal e Social”, a aprendizagem é discutida pelas estratégias como: imitação, brincadeira, oposição, linguagem e apropriação da imagem corporal. Além disso, trata-se de conteúdos próprios da faixa etária de até 3 anos: autoestima, escolha, faz-de-conta, interação, imagem, cuidados e segurança.

O Referencial denota seu intento de proposta hegemônica, descaracterizando seu discurso manifesto de respeito à diversidade propondo assim um currículo que reforça as desigualdades. Podemos inferir que as teorias psicológicas contempladas no discurso do Referencial, caracterizando sua forte presença na concepção atual de criança e infância, são utilizadas para mascarar responsabilidades sociais quanto às políticas estatais que deveriam respaldar a Educação Infantil (Souza, 2007, p. 36).

Já para as crianças de quatro e cinco anos, a organização didática se dá pelos conteúdos de: nome, imagem, independência e autonomia, respeito à diversidade, identidade de gênero, interação, jogos e brincadeiras e cuidados pessoais. Nesse mesmo volume são sugeridas orientações gerais às professoras como organizar um ambiente que proporcione às crianças: proteção, alimentação, cuidado com os dentes, banho, troca de fraldas, sono e repouso. A professora também é norteadada quanto à organização de tempo para execução das atividades permanentes, para atividades sequenciadas, desenvolvimento de projetos e organização da observação para registro e avaliação das crianças.

A leitura é mencionada atrelada ao contexto de interação, uma vez que a leitura de livros pode proporcionar a interação das crianças e seus pares e com personagens das histórias. Além disso, quando trata da proteção, menciona-se o cuidado com a luminosidade do ambiente para proporcionar a leitura de livros e as atividades de desenho e escrita (Brasil, 1998).

Quanto à linguagem, Cerisara (1999) explica que os aspectos mais questionados se direcionam à abordagem vaga e sua relação, no volume 3, denominada “linguagem oral” e “linguagem escrita”. A autora esclarece que os pareceres chamaram a atenção para a separação entre língua oral e escrita

existente no Referencial. Este fato torna-se um problema porque dilui a questão da variedade linguística. Os pareceres trouxeram, ainda, observações apontando o Referencial como sendo um documento ambíguo e contraditório, pois, apesar de criticar a versão escolar da prática desenvolvida nas instituições de Educação Infantil, a essência do documento revelava esta concepção (Pavezi, 2014, p. 62).

Por mais que não seja explícito o uso da palavra “literatura”, percebemos que, ao conduzir a aprendizagem por eixos como imitação, brincadeira, oposição, linguagem e apropriação da imagem corporal, é possível inferir o uso de diferentes estratégias, dentre elas o uso de textos literários. O trabalho com histórias literárias pode desencadear brincadeiras e imitações, propor diferentes movimentos corporais para releitura das narrativas, dentre outros. Nos conteúdos sugeridos, tanto na creche quanto na pré-escola, também cabe a inserção de atividades de leitura de diferentes portadores textuais, trabalhando as propostas didáticas elencadas: autoestima, escolha, faz-de-conta, interação, imagem, cuidados, segurança, nome, imagem, independência e autonomia, respeito à diversidade, identidade de gênero, interação, jogos e brincadeiras e cuidados pessoais.

Já no Volume 3 do RCNEI, cujo eixo temático é “Conhecimento de mundo”, alguns campos são sugeridos para serem trabalhados na Educação Infantil, dentre eles: o movimento, a música, as artes visuais, a linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática. No tema linguagem oral e escrita se reconhece a importância de ambas para a comunicação das crianças e, conseqüentemente, a sua inserção nas atividades sociais, além de fazer parte das quatro competências básicas do ser humano, sendo elas: falar, escutar, ler e escrever. Quanto aos volumes 2 e 3 do RCNEI, Cerisara diz:

Esses volumes foram organizados em torno de uma estrutura comum, na qual são explicitadas as ideias e práticas correntes relacionadas ao eixo e à criança e aos seguintes componentes curriculares: objetivos, conteúdos, orientações didáticas, orientações gerais para o professor e bibliografia. Esta forma de organização e o conteúdo trabalhado evidenciam uma subordinação ao que é pensado para o ensino fundamental e acabam por revelar a concepção primeira deste RCNEI, em que as especificidades das crianças de 0 a 6 anos acabam se diluindo no documento ao ficarem submetidas à versão escolar de trabalho. Isso porque a “didatização” de identidade, autonomia, música, artes, linguagens, movimento, entre outros componentes, acaba por disciplinar e aprisionar o gesto, a fala, a emoção, o pensamento, a voz e o corpo das crianças (Cerisara, 2002, p. 337).

Como ideias práticas correntes para serem executadas na Educação Infantil, o RCNEI discute a possibilidade de entender tanto a linguagem oral quanto a escrita a partir de duas vertentes: uma defende que para a aprendizagem e desenvolvimento dessas linguagens o fator

maturação biológica é o essencial; e outra em que se considera que a mediação dos adultos possa favorecer nesse processo de aquisição das linguagens oral e escrita. Contudo, Cerisara traz uma crítica quanto à concepção de criança que permeou o RCNEI:

Neste sentido, a concepção de Educação Infantil que de fato orienta os três volumes do RCNEI está distante das concepções presentes nos documentos publicados pela COEDI de 1994 a 1998 e que vinham sendo considerados pelas profissionais da área um avanço no encaminhamento de uma Política Nacional de Educação Infantil. Em especial o documento e o vídeo denominados “Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças” (MEC, 1995), que apresenta princípios orientadores para o trabalho em creches e pré-escolas tendo por foco a criança e seus direitos fundamentais. Longe de se apresentar como uma “proposta curricular”, esse texto, de forma simples, direta e incisiva, indica critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches, que dizem respeito principalmente às práticas concretas adotadas no trabalho direto com as crianças tendo seus direitos como eixo (Cerisara, 2002, p. 338).

Segundo Lara e Molina (2007), é possível entender o contexto histórico em que foram elaborados os RCNEIs, em um contexto político neoliberal, logo após a fomentação também dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), com órgãos representativos ditando como deveriam ser os objetivos e condutas educacionais, tais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, representantes legítimos dos ideais de uma hegemonia capitalista.

Contudo, as autoras ressaltam que o RCNEI traz a perspectiva de criança enquanto sujeito histórico e social e isso coaduna com os pressupostos da PHC – portanto, consonante com os estudos de Vigotski. Mas há uma diferença do que é proposto no RCNEI e os estudos de Vigotski destacados por Lara e Molina (2007):

Contudo, no lugar da mediação das funções psíquicas por meio de instrumentos psicológicos para o desenvolvimento das formas superiores de comportamento, o Referencial utiliza sempre a expressão interação, processo segundo o qual, na visão do Referencial, se dá todo o desenvolvimento da criança. O Referencial utiliza, ainda, as interações sociais como o centro da formação social demonstrando uma irrelevância em relação à cultura de valor universal, ignorando a importância que ela possui na formação do psiquismo humano (Lara; Molina, 2007, p. 4).

Para a PHC, a criança imersa nesse mundo letrado e cultural produz cultura e modifica o ambiente que a rodeia, enquanto também é modificada por ele, de maneira dialética. No RCNEI isso não fica claro, mas há um destaque para as interações. Vigotski é visto como um dos autores “construtivistas” pelo RCNEI, porém não se ressalta a base materialista e marxista do autor. Outro elemento visto com ressalva na leitura do RCNEI em Lara e Molina (2007) é o

papel do professor; enquanto Vigotski – portanto, a PHC – valoriza a função do docente no desenvolvimento da criança, no RCNEI isso não é destacado:

O papel do professor como mediador de conhecimentos, possibilitando o acesso da criança aos conteúdos universais, historicamente produzidos, não aparece no Referencial. Em nenhum momento esse processo de mediação, apontado por Vigotsky como fundamental para o contato da criança com a cultura humana, é considerado. A zona de desenvolvimento proximal também aparece no Referencial de forma descaracterizada, sendo concebida, apenas, como um processo de interação ou de cooperação entre as crianças (Lara; Molina, 2007, p. 4).

Para os aspectos relacionados à linguagem escrita, Lara e Molina (2007) refletem que o RCNEI tem uma visão mais alicerçada na perspectiva interacionista, em uma linguagem textual; portanto, tanto a leitura quanto a escrita estão mais próximas de práticas realizadas no Ensino Fundamental do que voltadas para a primeira infância, principalmente quanto às crianças de quatro a seis anos. Lara e Molina (2007) identificam na leitura do RCNEI que Vigotski é interpretado de uma forma equivocada, colocado em um grupo de autores construtivistas, negando muitas vezes suas bases materialistas marxistas; assim, conclamam:

O que ocorre, de fato, é que há uma utilização de parte das ideias do autor com um novo significado, ou seja, uma adequação de sua teoria no sentido de completar outras teorias de base construtivista ou sociointeracionista. Isso ocorre no Referencial quando as ideias de Vigotsky são utilizadas junto a concepções teóricas de outros autores, recebendo uma nova interpretação. Dessa forma, o autor e sua teoria, embora pareçam provocar no documento uma ideia de educação transformadora, perdem o caráter revolucionário passando a sustentar uma educação de caráter ideológico no capitalismo neoliberal. [...] Essa utilização indevida da teoria de Vigotsky afasta os indivíduos da sua consciência real e da verdade, sendo justamente contrária àquilo que o autor tentou demonstrar, que é a origem histórica da consciência humana. Dessa forma, fica caracterizado que a linguagem no Referencial mantém as contradições presentes na sociedade capitalista, reproduzindo as relações sociais de produção, isto é, os interesses do capitalismo (Lara; Molina, 2007, p. 10).

Após entender um pouco do RCNEI e suas críticas para a construção dos currículos na Educação Infantil e no que eles são contrários a PHC, outro documento de ordem legal para a educação, desta vez de caráter mandatório, são as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEIs), que tiveram a sua primeira versão em 1998 pelo Parecer CEB nº 22/1998. Posteriormente, em 2009, houve a segunda versão, fixada pela Resolução CNE/CEB nº 5/2009 e revisada pelo Parecer CNE/CEB nº 20/2009, que reforçam a Educação Infantil

como resultado dos diferentes movimentos e lutas sociais: trabalhistas, das mulheres e da redemocratização do país. Sobre a primeira versão, Akuri (2016) afirma que:

Analisando o documento que instituiu a primeira edição das DCNEI (BRASIL, 1999), é possível constatar que ele não deixa claras as concepções de criança, Educação Infantil e currículo que embasaram sua elaboração. Apesar disso, questões fundamentais são colocadas para nortear as propostas curriculares e os projetos pedagógicos, na perspectiva indissociável de cuidado e educação, o que não havia aparecido nos artigos referentes à Educação Infantil da LDBEN (BRASIL, 1996a). A importância da não antecipação do Ensino Fundamental é outra questão que merece destaque (Akuri, 2016, p. 46).

Na Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa a segunda versão das DCNEIs, define a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, de forma que o atendimento de crianças de até três anos é feito nas creches e das crianças de quatro e cinco anos nas pré-escolas. Sobre a segunda versão das DCNEIs, Akuri (2016) relata que:

Com seu caráter mandatório preservado, as Diretrizes explicitam a identidade dessa etapa da Educação Básica, trazendo contribuições para a organização de um trabalho pedagógico comprometido com o oferecimento de adequadas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento para todas as crianças. [...] As DCNEI (BRASIL, 2009c) também avançam ao apresentar, no texto do Parecer (BRASIL, 2009b) que as integra, as concepções de currículo, de criança, de aprendizagem e de Educação Infantil, norteadas por sua elaboração a partir de contribuições do ideário Histórico Cultural – ainda que não fazendo referência aos representantes ou estudiosos desta teoria (Akuri, 2016, p. 48-49).

Nas DCNEIs as propostas pedagógicas na Educação Infantil são permeadas por três princípios: estéticos (manifestações artísticas e culturais); éticos (autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito); e políticos (direitos da cidadania). Quanto às DCNEIs, o autor Carvalho (2015) relata que:

A leitura das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009) possibilita depreender que se procura, por meio do documento legal, promover e garantir a existência de um currículo que rompa com o assistencialismo, distancie-se da escolarização e seja promotor das relações das crianças consigo mesmas, com seus pares, com os adultos e com o mundo. Em tal perspectiva, nas diretrizes, palavras como aula, aluno, ensino, escola e conteúdo são interditas no vocabulário curricular, por serem entendidas pelos especialistas da área (cujos estudos se sustentam na Sociologia da Infância e na Pedagogia Italiana) como integrantes de uma concepção escolarizante da infância (Carvalho, 2015, p. 467).

A preocupação com as DCNEIs é de não reproduzir as práticas pedagógicas ministradas no Ensino Fundamental, mas buscar uma identidade e respeito às linguagens da infância. Sendo assim, as propostas pedagógicas para Educação Infantil, segundo a Resolução nº 5 de 2009, devem cumprir e garantir para as crianças na primeira infância as condições e recursos necessários para elas conseguirem exercer seus direitos (civis, humanos e sociais). Contudo, Carvalho (2015) chama a atenção para as concepções que estão por trás das DCNEIs:

Pode-se dizer, então, que a proposição de orientações curriculares é uma das formas que as instituições estatais utilizam para regular, orientar, fixar limites e prescrever determinadas práticas e relações sociais no campo educativo. Por essa razão, o texto legal não é constituído por uma única voz ou por um conjunto de prescrições homogêneas. Mas, sim, por uma variedade de discursos produtores de relações de poder e saber que torna possível o domínio da subjetividade infantil, ao apresentar modos de nomear e entender as crianças, definindo modelos para conduzir a ação pedagógica a elas dirigida (Carvalho, 2015, p. 468).

Em vista disso, as diretrizes estão imersas em um jogo de poderes, que refletem ideais muitas vezes opostos aos da realidade escolar, já que trazem a visão de uma classe hegemônica política contrária às lutas da classe docente. Por outro lado, Carvalho (2015) destaca que tal documento traz aspectos positivos quando são formulados pensando a Educação Infantil como tema educacional e não mais como política assistencialista.

Sugerindo o modo de organização das instituições infantis, o sétimo item das DCNEIs dispõe especificamente da “Organização de Espaço, Tempo e Materiais”, em que estão elencados elementos indispensáveis para se assegurar e garantir um espaço de qualidade em creches e pré-escolas:

A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo; A indivisibilidade das dimensões expressivo motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança; A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização; O estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade; O reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades; Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição; A acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação; A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-



culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América (Brasil, 2010b, p. 21).

Com isso, os espaços educativos na Educação Infantil precisam ser pensados e planejados para que as crianças recebam tanto atividades que visem a educação como o cuidado, considerando a promoção da autonomia, liberdade de expressão, desenvolvimento da criatividade, resolução de conflitos e respeito às diversidades.

No que lhe concerne, o currículo da Educação Infantil é composto por dois eixos norteadores: interações e brincadeiras. No currículo as experiências ofertadas as crianças devem possibilitar o movimento, permitir que elas se expressem com suas diferentes linguagens: oral, escrita, corporal, musical, etc. Esse currículo precisa elencar a diversidade de gêneros textuais (orais e escritos) e proporcionar situações para que as crianças se organizem nos diferentes espaços e tempos da escola, possibilitando a interação entre crianças da mesma faixa etária, mas também com outras de faixas etárias variadas.

Outro documento importante de elaboração do Ministério da Educação (MEC) trata dos “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” de Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg, publicados em 2009. Esse documento pode servir como roteiro (de implementação e avaliação) ou mesmo como um termo de responsabilidade para funcionarem os espaços que atendem a Educação Infantil. Por ele é possível ler alguns direitos das crianças:

- Nossas crianças têm direito à brincadeira
- Nossas crianças têm direito à atenção individual
- Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante
- Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza
- Nossas crianças têm direito a higiene e à saúde
- Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia
- Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão
- Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos
- Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade
- Nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos
- Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche
- Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa (Campos; Rosemberg, 2009, p. 13).

Podemos perceber o quanto os espaços são importantes para a garantia e efetivação de alguns desses direitos, como dar segurança e ambiente aconchegante, liberdade para que a criança se movimente em espaços amplos, ter o contato com a natureza, dentre outros. Além disso, os direitos, por exemplo, de uma alimentação saudável e higiene, dependem de espaços específicos para isso, como cozinhas bem estruturadas, refeitórios, banheiros, etc.

Para cada direito, o documento disponibiliza algumas condições para ele ser assegurado, por exemplo, no direito a brincadeira, são: “os brinquedos são guardados em locais de livre acesso”, de forma que as crianças consigam com autonomia pegar um brinquedo ou mesmo ajudam a guardá-los; haver diferentes locais apropriados para promoverem brincadeiras “espontâneas e interativas”; ter espaços externos que podem ser usados para brincadeiras; e haver lugares para correr, pular e jogar (Campos; Rosemberg, 2009, p. 14).

Para o direito que diz respeito a ser aconchegante e seguro, há várias condições que envolvem as noções de organização dos espaços nas instituições escolares que atendem o público da Educação Infantil, tais como:

- Arrumamos com capricho e criatividade os lugares onde as crianças passam o dia
  - Nossas salas são claras, limpas e ventiladas
  - Não deixamos objetos e móveis quebrados nos espaços onde as crianças ficam
  - Mantemos fora do alcance das crianças produtos potencialmente perigosos
  - As crianças têm lugares agradáveis para se recostar e desenvolver atividades calmas
  - As crianças têm direito a lugares adequados para seu descanso e sono
  - Nossa creche demonstra seu respeito às crianças pela forma como está arrumada e conservada
  - Nossa creche sempre tem trabalhos realizados pelas crianças em exposição
  - Quando fazemos reformas na creche nossa primeira preocupação é melhorar os espaços usados pelas crianças
  - Quando fazemos reformas tentamos adequar a altura das janelas, os equipamentos e os espaços de circulação às necessidades de visão e locomoção das crianças
  - Nossa equipe procura desenvolver relações de trabalho cordiais e afetivas
  - Procuramos tornar acolhedor o espaço que usamos para receber e conversar com as famílias
  - Procuramos garantir o acesso seguro das crianças à creche
  - Lutamos para melhorar as condições de segurança no trânsito nas proximidades da creche
- (Campos; Rosemberg, 2009, p. 17).

Esse documento aborda a importância de se pensar os espaços da Educação Infantil, contudo, quanto à temática literatura menciona-se que “a formação prévia e em serviço reconhece a importância da brincadeira e da literatura infantil para o desenvolvimento da criança”. Desta forma, o documento reconhece o direito à literatura para a primeira infância, mas não cita práticas e outras estratégias para se garantir nas instituições de Educação Infantil o trabalho com textos literários. Dentre esses espaços que constam nesse documento deveriam estar as bibliotecas como local apropriado para acervo dos livros literários e outros materiais importantes para a construção do olhar do pequeno leitor na Educação Infantil: jornais, livros, revistas, mapas, etc.

Na segunda parte intitulada “A política de creche respeita a criança, critérios para políticas e programas de creche”, no item “A política de creche reconhece que as crianças têm

direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante” são previstas várias condições para garantia desse direito, tais como:

- Os profissionais responsáveis elaboram projetos de construção ou reforma dos prédios das creches que visam em primeiro lugar as necessidades, o bem-estar e o desenvolvimento das crianças
- O orçamento possibilita construção ou reforma adequada dos prédios das creches
- Os prédios das creches recebem manutenção periódica
- O orçamento das creches prevê compra, reposição e manutenção de mobiliário, equipamentos e materiais necessários para que os ambientes sejam aconchegantes, seguros e estimulantes
- O orçamento das creches prevê compra, reposição e manutenção de roupas necessárias para as crianças dormirem, se trocarem em caso de imprevistos e se lavarem
- Os prédios contam com espaço interno e externo adequado ao número de crianças atendidas e às necessidades de sua faixa etária
- Os prédios oferecem condições adequadas para o bem-estar e o conforto da crianças: insolação, iluminação, ventilação, sonorização, esgoto e água potável
- Os prédios oferecem condições adequadas para as necessidades profissionais e pessoais dos adultos
- Os ambientes das creches são adequados às funções de educar e cuidar de crianças pequenas
- As creches dispõem de espaços externos sombreados, sem entulho, lixo, ou outras situações que ofereçam perigo às crianças
- O programa prevê a manutenção dos espaços verdes das creches para que ofereçam condições de uso sem perigo
- Os espaços internos das creches, seu mobiliário e o material disponível permitem que a criança brinque, durma, aprenda, se alimente, vá ao banheiro, se lave e tenha privacidade
- As creches dispõem de mesas, cadeiras, mamadeiras, pratos e talheres para as crianças se alimentarem
- As creches respeitam a regulamentação local sobre normas de segurança e higiene
- Os adultos recebem formação prévia e em serviço sobre como criar, arrumar conservar e usar um ambiente aconchegante, seguro e estimulante para as crianças (Campos; Rosemberg, 2009, p. 35).

Como se pode ler, alguns desses critérios são de ordem orçamentária, ou seja, para que os espaços nas instituições escolares da Educação Infantil de fato ofereçam segurança e aconchego são necessários investimentos e políticas governamentais que proporcionem uma renda considerável para manutenção, asseio, zelo e conservação desses espaços, e/ou até mesmo sua reforma e ampliação. Os espaços adequados para o desenvolvimento integral das crianças precisam de investimento político, de forma que a ausência de investimentos ou verbas trazem impactos severos na manutenção e conservação dos espaços escolares.

Além dos documentos citados acima, tem-se a BNCC, publicada em 2017, cujo caráter é normativo, trazendo as aprendizagens essenciais que os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica (Brasil, 2017b). Trata-se de um documento que fortalece a ideia do desenvolvimento de competências. Para a Educação Infantil são elencados alguns direitos de **aprendizagem e desenvolvimento** tais como: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se.

O Grupo de Trabalho de Educação Infantil de Goiás (GTEI-GO) expõe uma reflexão importante quanto a aprendizagem ser uma palavra apresentada no singular em diversos momentos do documento da BNCC.

O GTEI-GO também se manifestou quanto à compreensão acerca do Direito à Aprendizagem, proposto na redação da versão preliminar da BNCC. A ideia de aprendizagem apresentada no singular não representa o que a maior parte dos participantes do GT defende no campo da educação como um todo. É preciso que se refira às diferentes aprendizagens como ações plurais e nunca uma ação meramente singular, como um processo puramente individual. Compreende-se o par aprendizagem-desenvolvimento como elementos interligados constituintes das práticas pedagógicas. As aprendizagens devem promover o desenvolvimento integral da criança em todas as suas dimensões: expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural (Goiás, 2016, p. 5).

Nesse mesmo sentido, Barbosa (2015) também corrobora com essa reflexão do GTEI-GO de que a aprendizagem não pode ser vista no singular, e sim precisa ser pensada por múltiplas formas de aprendizagens, pois a criança é dotada de muitas linguagens para se expressar.

[...] parece indicar uma compreensão desse processo como algo individual, que depende só de cada criança, como se ela fosse portadora de um “potencial”. Porém, é preciso rever essa concepção de aprendizagem, pois, como muitos estudiosos já mostraram, ela é sempre um processo compartilhado, sendo processo e resultado de atividades e ações individuais e partilhadas com outros (Barbosa, 2015, p. 3).

Pela PHC a criança também é vista em sua totalidade, como autora e produtora de história e cultura, de forma que há muitas aprendizagens para serem contempladas em seu desenvolvimento integral. Segundo Pasqualini e Martins (2020), a BNCC não tem fundamento histórico-crítico. Contudo, as autoras acreditam que pela PHC e pela Pedagogia Histórico-crítica os direitos de aprendizagens listados na BNCC (Brasil, 2017b) – conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se –, podem ser abordados:

Considerando o projeto de plena humanização de toda criança que norteia a pedagogia histórico-crítica, entendemos que essa teoria necessariamente convida – ou conclama – o professor a combater e superar tais práticas que malogram a experiência escolar infantil. Isso significa que a prática pedagógica de orientação histórico-crítica e histórico-cultural garante plenamente o que na BNCC se identifica como direito a conviver, brincar, participar, explorar, conhecer-se e se expressar; a divergência, ou crítica, como veremos, reside no aspecto assistemático e minimalista (no que se refere aos conteúdos) do arranjo curricular por campos de experiência, o que deriva

de diferenças em termos do horizonte de formação esperada para as crianças, e da própria compreensão do que seja a experiência humana no mundo. O olhar histórico-crítico nos faz questionar a ausência, entre o rol de direitos de aprendizagem, do direito a conhecer o mundo (Pasqualini; Martins, 2020, p. 431).

A BNCC também contempla a Educação Infantil em campos de experiência, tal como as DCNEIs (Brasil, 2009c), sendo esses: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Além disso, as crianças são divididas em grupos etários: bebês (0 a 1 ano e 6 meses); crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses até 3 anos e 11 meses); e crianças pequenas (4 anos e 5 anos e 11 meses). Quanto à organização da Educação Infantil por campos de experiência, os autores Barbosa, Silveira e Soares (2019) refletem que:

Trata-se, pois, de uma visão instrumental, que serve para organizar não só o que a criança deverá aprender como também controlar o trabalho docente. Entende-se, desse modo, o aparecimento no documento da Base a identificação dos campos de experiência e objetivos de aprendizagem por um código alfanumérico, preparando os indicadores que servirão ao controle, abrangendo a condição de uma avaliação objetiva tanto da criança como de cada professor, delimitando o que se alcançou na aprendizagem individual e o que se deu conta de ensinar. Pode ser que isso favoreça o desaparecimento da avaliação de contexto, das interações entre as crianças e seus diferentes interlocutores (Barbosa; Silveira; Soares, 2019, p. 84).

Desta forma, organizar o trabalho com bebês e crianças pequenas por campos de experiência pode induzir a profissional e a comunidade escolar a uma ideia de antecipação do Ensino Fundamental, limitando o trabalho pedagógico docente, além do fato desse documento citar os objetivos de aprendizagem com respectivos códigos que devem ser cumpridos e mencionados no currículo escolar. Além disso, reforça uma política neoliberal de controlar e avaliar o desempenho de alunos e professoras desde a Educação Infantil.

Essa compreensão, além de tirar a autonomia didático-pedagógica docente das instituições educacionais e da perspectiva crítica do processo de formação dos professores pela instituição de ensino superior, favorece o planejamento rígido, o apostilamento, com apoio em manuais e livros didáticos, muitos deles em versão ultrapassada e tradicional. Ademais, cabe ressaltar a existência da indústria cultural e a venda de materiais didáticos pré-concebidos, distribuídos/vendidos, sem crítica a todo esse processo de privatização do espaço público e a tomada da Educação Infantil como mercadoria por organizações sociais (OS) e outras incidências empresariais, ligadas à ideologia referendada pelo Banco Mundial (Barbosa; Alves; Martins, 2019, p. 84).

É no campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” que estão relacionados objetivos de aprendizagens voltados para a literatura; conforme a BNCC, seguem os objetivos desse campo:

Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios. Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida. Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas. Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação (Brasil, 2017b, p. 55).

Em relação às críticas sobre a BNCC, Barbosa *et al.* (2018) destacam que ela é um documento que se pauta em competências individuais. Tal perspectiva esteve presente em outras políticas públicas educacionais, contudo, é uma visão neoliberal de educação, que se pauta na preparação dos estudantes para o mercado de trabalho em detrimento da formação integral ampliada do sujeito. Outra crítica que as autoras fazem se refere à compartimentalização por campos de experiência nesse período da educação:

A BNCC enfatiza a cisão creche e pré-escola – as quais são instituições demarcadas por atendimento de caráter coletivo e não apenas individual –, bem como a seriação de atividades elencadas por idade de modo compartimentado. A Educação Infantil deve ser tratada na sua totalidade, sem que se percam as especificidades das crianças em suas vivências e diferentes idades. Ademais, o documento da BNCC não alude à diversidade de infâncias e ao ensino especial, ao tratar das experiências e objetivos de aprendizagem (Barbosa *et al.*, 2018, p. 4).

Outro ponto a ser refletido, segundo as autoras acima, é a ideia de se trabalhar na Educação Infantil com conteúdos lineares; essa perspectiva tenta impor, aos docentes e alunos, controle, tal como muitas vezes ocorre no Ensino Fundamental, aprisionando e engessando as propostas e os projetos curriculares para serem desenvolvidos nas escolas. Tais propostas são vistas como conjunto de práticas a serem seguidas pelas professoras, além de fazê-las perder de vista a totalidade do processo educativo e a autonomia da escola nas atividades escolares com as crianças da Educação Infantil. Há críticas ainda com relação à divisão das crianças de zero a seis anos em bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

Outro ponto que merece destaque é acerca da subdivisão das crianças que não se sustenta teoricamente nem epistemologicamente. A categorização de crianças de até 18 meses como “bebês”, as destitui da titulação “crianças” e da compreensão de totalidade dos processos infantis, o que demarca retrocesso político no que concerne à defesa de um projeto de educação integral e

integrada das crianças, do nascimento até os seis anos de idade, na Educação Infantil, traz consequências para os sistemas educacionais, à medida que incentiva a separação dos atendimentos das crianças de 0 a 3 anos, as quais são direcionadas às instituições de caráter privado ou de assistência (Barbosa *et al.*, 2018, p. 4).

Sobre essa divisão de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, Barbosa, Silveira e Soares (2019) dialogam que, ao denominar como “bebês” as crianças menores de dezoito meses, há um equívoco e um prejuízo nos estudos existentes para a Educação Infantil, como se elas não fossem crianças e fossem menos ativas, podendo gerar discriminação no tratamento educacional dado a elas. Isso muitas vezes é visto na prática, como o que ocorreu na educação da rede municipal de Uberlândia: as crianças de zero a três anos tiveram professoras de Arte e Educação Física retiradas, por se alegar ser uma faixa etária que demanda mais o cuidar do que o educar, não sendo necessária a presença de tais profissionais. Quanto às crianças de seis anos, não são citadas, apenas aquelas de quatro e cinco anos, que são tidas como crianças pequenas.

O grande risco político aqui é o retrocesso de nossas lutas pelo atendimento de todas as crianças de zero até seis anos em instituições integradas, em tempo integral, assumidas pelos sistemas educacionais e não mais pela assistência social apenas, assumindo o direito a ter professores com formação teórica sólida e consciente das funções sócio-históricas da escola e outras instituições educativas (Barbosa; Silveira; Soares, 2019, p. 86).

Outra reflexão a ser pensada é a proposição contida na BNCC para a Educação Infantil, quanto aos direitos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se) que não consideram as múltiplas aprendizagens, bem como suprime ou retira os direitos sociais básicos (o direito à vida digna, à saúde, à moradia e à boa alimentação) (Barbosa; Silveira; Soares, 2019).

A seguir apresentamos uma reflexão quanto à descentralização do Estado, sendo que, de acordo com a CF (Brasil, 1988), ele compartilha a responsabilidade de oferta da Educação com seus entes federados (União, Estados, Municípios e Distrito Federal), gerando um processo denominado de municipalização do ensino.

#### **4.1 O Processo de municipalização da Educação Infantil**

Anteriormente, ao mencionar a CF (Brasil, 1988), no artigo 30º, que estabelece a competência dos municípios na oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, trouxemos a cooperação de ONGs e

OSCs para oferta de ensino na primeira infância. Contudo, esse processo conhecido por municipalização da Educação Infantil carece de reflexões políticas.

Esse processo perpassa pelo princípio do federalismo previsto na CF (Brasil, 1988), com a cooperação dos entes federados na oferta da educação (União, Estados, Municípios e Distrito Federal), bem como a organização do ensino estabelecida na LDBEN (Brasil, 1996b) e da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef); tais eventos possibilitaram a municipalização do ensino.

Dessa forma, mesmo a Constituição de 1988 destacando o princípio de federalismo que atinge o município, reconhecendo-o como ente autônomo e conseqüentemente, dando-lhe a autonomia de organizar o seu sistema, a municipalização do ensino fundamental como política somente foi efetivada em termos consideráveis no contexto brasileiro a partir da nova engenharia política de financiamento estabelecida em 1996, que foi capaz de induzir a descentralização da gestão deste nível de ensino, através da Emenda Constitucional 14, de 12 de setembro de 1996, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) e a aprovação da LDB 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Costa, 2009, p. 135).

A municipalização do ensino é uma forma de descentralização de responsabilidades educacionais, do Estado para os municípios e faz parte das políticas de governo da década de 1990, época de elaboração de importantes legislações educacionais tais como a LDBEN (Brasil, 1996b), o ECA (Brasil, 1990) e o próprio Fundef. “A descentralização teve como uma das suas formas de manifestação a municipalização, que consiste em transferir das instâncias centrais as atribuições e responsabilidades da gestão dos serviços do ensino fundamental para as instâncias locais” (Costa, 2009, p. 140).

Esse movimento de descentralização de responsabilidades do Estado tem relação com a política neoliberal, na qual os interesses mercadológicos são trazidos para a realidade educacional. Ideais como eficiência, eficácia e foco nos testes estandardizados do governo, com métricas e resultados por escola, são alguns dos desastrosos impactos para a educação no Brasil.

No ideário neoliberal, a crise do Estado e da economia é causada pela ineficiência desse Estado, visto como ineficaz e provedor de serviços de baixa qualidade. Contrariamente, a iniciativa privada é considerada ágil, eficiente e capaz de oferecer produtos e serviços de qualidade. Além disso, são enfatizadas as ideias de eficiência, eficácia nos gastos e, conseqüentemente, a escassez de recursos públicos (Costa, 2009, p. 155).



Tratando-se da Educação Infantil, com a LDBEN (Brasil, 1996b) consolidando essa etapa como parte inicial da educação básica e como direito das crianças da primeira infância, há que se resgatar o histórico de atendimento das crianças em creches, anteriormente vista com a finalidade assistencialista, portanto com ênfase no cuidar – ou seja, na higiene e na alimentação das crianças. Com a LDBEN, a Educação Infantil passa a ser foco de muitos estudos, pesquisas e debates para a educação brasileira, na tentativa de rever a função da escola para além do cuidar nessa faixa etária, incluindo o ensinar.

Reconhecendo que a Educação Infantil no Brasil tem sua história atrelada à lógica do assistencialismo e focada nas necessidades da família, fundamentalmente, às da mãe que definia a creche como local onde se deixa a criança pequena para que ela possa trabalhar. As ações de cunho pedagógico e de formação do profissional foram relegadas a segundo plano, prevalecendo as de cuidar, assistir, higienizar e alimentar, preocupando-se apenas com o bem-estar do adulto. O direito da criança de acesso, espaços adequados, profissionais habilitados, mobiliários necessários não era discussão de primeira instância. [...], porém, constata-se que, a partir da década de 1990, teve início uma mudança de paradigma no atendimento à faixa etária de zero a seis anos (Motti, 2007, p. 16).

Com os estudos e o advento da LDBEN (Brasil, 1996b) e das DCNEIs (1998; 2009), as instituições escolares tiveram que rever os seus projetos de ensino – os seus PPPs –, com o intuito de melhorar as condições de atendimento as crianças de 0 a 5 anos. Além disso, o cuidar e o educar deveriam ser ações presentes para esse público, portanto, deve-se ter profissionais da educação devidamente habilitadas para atender a primeira infância com propostas curriculares repletas de intencionalidade e conhecimento científicos.

A preocupação com a Educação Infantil e a primeira infância é muito recente no Brasil. Motti (2007) destaca que anteriormente a preocupação com a infância era mais ligada à área da saúde, de forma que não havia intenção de projetos educacionais para essa faixa etária:

[...] no 1º, de 1500 a 1874, pouco se fazia no Brasil pela infância, tanto no âmbito jurídico quanto nos atendimentos; o 2º período, de 1874 a 1889, caracterizou-se pela existência de projetos elaborados por grupos particulares, como médicos; porém, os projetos não eram concretizados; no 3º período, intensificaram-se os avanços no campo da higiene infantil, médica e escolar e, durante as duas primeiras décadas do século XIX, várias instituições foram fundadas e diversas leis promulgadas (Motti, 2007, p. 21).

Desta forma, quando surgiram as primeiras creches, isto ocorreu no contexto de inserção das mulheres no mercado de trabalho, nas indústrias em geral; além disso, as pré-escolas também surgem no cenário nacional, porém para pais que tinham condições de pagar.

Com isso, Motti (2007) ressalta as diferentes formações exigidas para atuar em cada uma delas, havendo certa desvalorização para as creches, pois se tratavam de crianças de 0 a 3 anos, cuja concepção existente era a assistencialista. Além disso, a autora ressalta que as poucas creches e pré-escolas que foram surgindo estavam sob a responsabilidade do Ministério da Previdência e Assistência Social e não do MEC.

As pré-escolas destinam-se a crianças com maiores possibilidades econômicas e as creches para as crianças das classes populares. Atuam, nessas duas redes, dois perfis diferentes de profissionais com formações distintas: nas pré-escolas chamam-se professores os profissionais que lá atuam; nas creches denominam-se pajens, monitores, crecheiros, auxiliares de desenvolvimento infantil. As pré-escolas, em geral, funcionam em turno parcial, as creches, em período integral. Essas diferenças produzem práticas educativas e pedagógicas distintas na rede de ensino (Motti, 2007, p. 23).

Tanto pela CF (Brasil, 1988) quanto pelo ECA (Brasil, 1990) o direito da criança à educação é reconhecido; portanto, fomenta-se o aumento de debates por volta da década de 1990 em torno desse combate a dualidade de ensino, sendo cuidar para as creches e o educar na pré-escola, como se a faixa etária de 0 a 3 anos não carecesse de escolarização, mas apenas de cuidados com a saúde, higiene e alimentação. Os intelectuais e pesquisadores debatem em congressos e fóruns educacionais e passam a exigir um reconhecimento por projetos escolares para as crianças dos 0 aos 5 anos, em que o cuidar, o educar pudessem estar atrelados, de forma indissociável.

A educação brasileira, nos anos 1990, foi caracterizada por uma série de acordos nacionais para renovar os sistemas educativos. Os pactos educativos procuraram modernizar os sistemas de ensino adaptando-os às exigências da economia globalizada. A proposta de reforma prevê a descentralização entre os entes federados e dentro deles, assim como a transferência de serviços para a sociedade, como corolário das orientações do ideário do capitalismo mundial, tendo em vista a redução do papel do Estado na prestação dos serviços e de incorporação das suas políticas aos interesses da acumulação do capital (Costa, 2009, p. 155-156).

Como Costa (2009) colocou na citação acima, a proposta de descentralização, incorporada na municipalização do ensino, vem recheada do ideário capitalista, como forma de o Estado repassar a sua responsabilidade aos estados e municípios, principalmente na oferta da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Tal proposta, seguindo este ideário, vai impulsionar um conjunto de reformas que facilitem a abertura de mercado e privatização da economia, aumento da capacidade administrativa institucional com o intuito de reduzir custos, maior

eficiência dos serviços públicos, envolvimento da comunidade para a solução dos problemas, enfim, descentralização na execução dos serviços (Costa, 2009, p. 156).

Contudo, tais ações são tidas por Oliveira (2011) como desastrosas e fragmentadas, resultando em um sistema educacional disperso entre os entes federados, sem muita cooperação e integração.

Ao final do governo FHC, a educação no Brasil vivia um processo fragmentado de gestão, contendo uma profusão de programas sociais e educativos que buscavam atender a públicos focalizados, revelando grande dispersão de políticas temporárias que se afirmavam mais como políticas de governo que de Estado, cujas bases institucionais de controle social não estavam definidas. Como exemplo, podemos lembrar o Programa Alfabetização Solidária, que era a política de governo para enfrentar um dos mais sérios problemas deste país – altos índices de analfabetismo – por meio de uma organização não governamental (ONG) gerida pela primeira-dama à época, a antropóloga Ruth Cardoso. Ao final do governo FHC, é possível considerar que a educação nacional se encontrava em um quadro de (des)sistematização, para designar uma orientação de governo na contramão do que se pode considerar um sistema, ou seja, uma organização da educação nacional fragmentada, segmentada, flexível e dispersa, o que não contribuiu para estabelecer bases de cooperação, integração e coesão entre os entes federativos e menos ainda entre os indivíduos na sociedade (Oliveira, 2011, p. 327).

Embora Oliveira (2011) retrate as desastrosas consequências quanto a descentralização do Estado no processo de municipalização iniciado nas políticas do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), Motti (2007) pontua alguns benefícios desse processo, lembrando que o Brasil é um dos poucos países em desenvolvimento que conferem aos municípios autonomia, inclusive para elaboração de leis como a Lei Orgânica; além disso, tal ação pode fortalecer a participação dos cidadãos de forma mais próxima com seu governo local, levando ao fortalecimento das políticas voltadas para atender à necessidade das comunidades locais.

É indiscutível que a municipalização é importante para que haja a consolidação democrática, uma vez que ela possibilita a participação, já que a força da cidadania está no município. Portanto, não se pode caracterizá-la apenas como repasse de responsabilidade, mas sim pela descentralização do poder e pelo fortalecimento da capacidade da localidade (Motti, 2007, p. 58).

Alguns dos desafios da municipalização da Educação Infantil são requerer dos municípios fiscalização e regulamentação para abertura de instituições que atendam as crianças de 0 a 5 anos, bem como exigir desses estabelecimentos a formação adequada das professoras que atuam com essa faixa etária. Para superação de uma educação assistencialista na Educação

Infantil, é preciso que as professoras, gestoras e demais profissionais da educação tenham formação em ensino superior, formação continuada para aprofundar seus estudos e entendam a necessidade de projetos curriculares para essa etapa de ensino voltada para a formação integral das crianças.

Desta forma, relacionando-se a temática desta tese quanto às possibilidades de mediação literária, entendemos a literatura como direito da criança e enquanto arte, sendo que esse processo de municipalização da Educação Infantil tem como consequência diferentes instituições escolares pensando propostas literárias para essa faixa etária, podendo ter diferentes concepções de ensino, de leitura, de criança e ainda estar presente em algumas delas ideais assistencialistas de educação que acabam por interferir nas propostas pedagógicas de cada escola.

Por isso, mais uma vez se reforça a necessidade de a PHC estar presente nos cursos de formação de professoras e alicerçando os PPPs das instituições de ensino na Educação Infantil para dar a devida importância do trabalho com a literatura nessa etapa da educação.

Como parte da descentralização do Estado nesse processo de municipalização do ensino, além dos municípios que ofertam a Educação Infantil, tem-se um forte incentivo para que ONGs também o façam, principalmente no que tange à faixa etária de até 3 anos (creche). Na cidade de Uberlândia-MG, a rede municipal de ensino é composta por Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), mas também se tem a presença de muitas OSCs que recebem subvenção da PMU para atuar na oferta da Educação Infantil (creches e pré-escolas). Como podemos ver na Tabela 1 a seguir, enquanto a PMU oferta 67 EMEIs, as OSCs ofertam 46:

Tabela 1 – Escolas na cidade de Uberlândia

Escolas Municipais Educação Infantil	67
Escolas Municipais Ensino Fundamental	55
OSCs - Educação Infantil	46
OSCs - Ensino Fundamental	2
Escola Municipal Cidade da Música - Cursos Livres	1
CEMEPE - Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz	1
<b>TOTAL DE EQUIPAMENTOS - Secretaria Municipal de Educação</b>	<b>172</b>

Fonte: Uberlândia (2023, p. 6).

Essa participação de ONGs e OSCs para ofertar instituições de ensino é denominada de Terceiro Setor e pode ser assim entendida, conforme Tavares (2012):

[...] o Terceiro Setor é composto por organizações de natureza privada que desenvolvem serviços de natureza pública. Essas organizações surgem por

iniciativas de grupos geralmente vinculados a clubes de serviço, igrejas, associações, movimentos populares, em defesa de uma causa social (Tavares, 2012, p. 80).

Além disso, Viriato (2009, p. 80) ressalta que dentre as funções dessas instituições do Terceiro Setor, além da oferta da educação, estão a organização e gestão escolar, participação na formação e contratação de professores e elaboração de projetos escolares; ainda complementa quanto às diferenças dessas instituições no que tange à participação democrática, ou melhor, a não participação dos sujeitos, nas tomadas de decisões:

As instituições beneficentes visitadas sem dúvida prestam um serviço social essencialmente importante para o conjunto da população, tanto para aqueles que dependem exclusivamente daquele serviço quanto aqueles que não podem pagar por uma escola privada, mas podem pagar por um serviço supostamente mais eficiente. Entretanto, é preciso observar que a organização e a gestão dessas instituições primam pela centralização. Não há participação dos sujeitos que a compõem em nenhuma instância. Todas as decisões advêm ora da direção, representada diretamente pelo presidente da instituição, ora pelo seu preposto. A possibilidade de participação inexistente. A estrutura organizacional da escola apoia-se na hierarquia e no cumprimento das decisões tomadas pela direção escolar (Viriato, 2009, p. 85).

A ausência da gestão democrática nessas instituições que compõem o Terceiro Setor indica um modelo de gestão gerencial que pertence à ideologia neoliberal para gerir a educação:

[...] que procura disseminar uma ideologia individual e competitiva, atribuindo valor de mercado para a educação e convertendo os trabalhadores e usuários da escola a meros executores e consumidores de um serviço, abstraídos de quaisquer possibilidades de participação política (Viriato, 2009, p. 85).

Desta forma, o Estado, ao aderir a tais parcerias com o Terceiro Setor, fornecendo recursos que subsidiam tais instituições, corrobora para a manutenção de modelos gerenciais de educação, em detrimento de uma gestão democrática, fortalecendo as desigualdades sociais.

Esse adendo para tratar da municipalização do ensino, conseqüentemente da Educação Infantil, se faz necessário para compreender as manobras do Estado para com essa etapa da educação básica. Relacionando-se a temática desta tese, quando tais instituições do Terceiro Setor deixam de tomar suas decisões levando em conta a gestão democrática, ou seja, deixam de ouvir a sua equipe pedagógica, passam a executar modelos de educação, currículo e formação de professores com vieses neoliberais e mercadológicos, sucateando a educação e os serviços prestados as crianças dessa faixa etária. Conseqüentemente, o trabalho com a literatura

não é incentivado e pouco se fala na PHC para embasar as propostas curriculares dessas instituições, que muitas vezes seguem o modelo gerencial que não visa o desenvolvimento integral das crianças, mas as prepara para os fins capitalistas de mercado.

Isto, por um lado, demonstra muito bem os limites e potencialidades da educação pública estatal e, de outro, reitera que a luta em prol da educação pública deve ocorrer no interior da sociedade civil articulada com o Estado e com o mercado tendo como horizonte a ruptura com este modelo societal opressor, esmagador e promotor da desigualdade social. Nesta direção, as instituições beneficentes devem primar por um modelo de organização e de gestão que permita a participação dos sujeitos envolvidos. O financiamento público exige transparência. O bem público exige a sua socialização. A socialização exige a política. Apolítica exige a participação no processo de tomada de decisões (Viriato, 2009, p. 87).

Portanto, é necessária maior participação da sociedade em requerer serviços de qualidade pelo Estado, exigindo a gestão democrática e cobrando desse Estado escolas com a devida qualidade socialmente referenciada, conforme dito anteriormente.

A seguir serão elencadas algumas políticas para distribuição de livros no Brasil que se iniciaram em 1984 e ao longo da história da educação no Brasil sofreram alterações e interrupções consoante o governo vigente.

#### **4.2 Políticas Públicas de Distribuição de Livros**

Sobre as políticas públicas de distribuição de livros, encontramos a Lei nº 12.244 de 24 de maio de 2010 (Brasil, 2010b), que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino de todo o Brasil. Tal lei foi aprovada durante o governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), em seu segundo mandato – ele governou de 2003 até 2006, sendo reeleito em 2007 até 2011, depois foi eleito novamente em 2022 para governar de 2023-2026.

Tal lei é organizada em quatro artigos. O 1º prevê que todas as instituições, públicas ou privadas, precisam ter uma biblioteca; já o Artigo 2º traz a definição de biblioteca sendo uma “coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados à consulta, pesquisa, estudo ou leitura” (Brasil, 2010b). O parágrafo único dispõe que é necessário se ter pelo menos um título para cada aluno que esteja matriculado na instituição escolar, sendo que tal acervo pode variar a depender das condições de cada escola, mas todas precisam gestar a conservação dos materiais da biblioteca, desde sua organização,

preservação e demais premissas para seu funcionamento. O Artigo 3º estabelece o prazo de 10 anos para que as instituições de ensino universalizem a biblioteca.

A Lei nº 12.244, portanto, não determina que se tenha um espaço físico destinado para organizar a biblioteca, já que ela define tal espaço como um conjunto de livros e outros materiais para pesquisa. Isso é algo a se debater, visto que, muitas vezes, há escolas que guardam tal acervo em armários, em um depósito, ou qualquer outro espaço, mas sem a devida organização de uma biblioteca. Contudo, algo positivo é garantir o direito à leitura e pesquisa, já que ter um acervo bibliográfico e demais materiais para consulta e estudo é essencial para a aprendizagem das crianças.

Alguns programas de incentivo à literatura se destacaram ao longo da história da educação no Brasil, tais como: Programa Nacional Sala de Leitura (PNSL) – 1984 a 1987; Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER de 1992); Pró-Leitura na Formação do Professor – 1992 a 1996; Programa Nacional Biblioteca do Professor – 1994 a 1997; e Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE).

O PNSL, que vigorou entre os anos de 1984 a 1987, foi criado pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação, além de contar com o apoio de várias universidades. Segundo Pereira e Pinto Neto (2015), tal programa tinha como objetivo disseminar para as escolas um acervo de livros, além de promover a capacitação de professoras.

Contudo, o PNSL foi encerrado em 1987 e o Estado investiu novamente em outro modelo de incentivo à literatura em 1992, com o PROLER, que estava sob a responsabilidade da Fundação Biblioteca Nacional (FBN) e do Ministério da Cultura. O MEC participava enviando recursos financeiros do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e seu intuito era levar materiais de leitura para a sociedade civil e a comunidade em geral.

O PROLER foi instituído no Decreto nº 519 de 13 de maio de 1992 como uma implementação do Ministério da Cultura durante o governo de Fernando Collor (Brasil, 1992). O Artigo 2º deste Decreto estabelece os objetivos do programa, tais como: promover o interesse nacional pelo hábito da leitura; estruturar uma rede de projetos capaz de consolidar, em caráter permanente, práticas leitoras; e criar condições de acesso ao livro.

O Artigo 3º traz os mecanismos pelos quais o PROLER deveria ser desenvolvido, envolvendo: a capacitação de professoras em centros de estudos e leitura; a abertura de espaços públicos para acesso à leitura; e a divulgação em meios de comunicação para promoção do incentivo à leitura. Já o Artigo 4º elenca que o Ministério da Cultura poderia usar recursos da

União, doações e outras contribuições nacionais e internacionais, com a colaboração tanto do Estado como dos municípios e da União, devendo o secretário executivo do Ministério da Cultura gerir tais recursos e buscar parcerias para o incentivo do PROLER.

Paralelamente ao PROLER, durante o governo Collor e sua transição para o governo de FHC houve também o Pró-Leitura na Formação do Professor, que compreendeu o período de 1992 até 1996. O documento base orientador do Pró-Leitura traz em seu histórico o relato de que foi uma parceria entre os países Brasil e França:

O projeto Pró-Leitura inscreve-se no Programa de Cooperação Educacional Brasil-França. O Projeto foi concebido e vem sendo conduzido conjuntamente pelo MEC e pela Embaixada da França. A designação Pró-Leitura na Formação do Professor para a Educação Fundamental delimita claramente um campo de ação, um público, um território. O Projeto resulta de uma iniciativa conjunta da Secretaria de Educação Fundamental do MEC, em parceria com as Secretarias de Educação dos Estados, as Universidades e o Departamento de Cooperação Linguística e Educativa do Serviço Cultural da Embaixada da França em Brasília (Brasil, 1996b, p. 13).

O Pró-Leitura iniciou-se em 1992 como projeto-piloto em quatro estados brasileiros da Região Nordeste (Alagoas, Bahia, Ceará e Rio Grande do Norte) e também no Distrito Federal. O objetivo central do programa era trabalhar na capacitação dos professores da rede de ensino fundamental e de universidades; o documento faz referência ainda ao apoio que o Pró-Leitura deveria dar à implementação dos PCNs de Língua Portuguesa.

Dentro desta perspectiva, o Pró-Leitura partiu da identificação das práticas pedagógicas utilizadas na sala de aula do ensino fundamental e do curso de Habilitação ao Magistério. O Pró-Leitura permitiu ainda o aprofundamento teórico e metodológico, a observação crítica dessas práticas, bem como a divulgação dessas experiências graças à realização de seminários, reuniões técnicas (estaduais e nacionais), oficinas, grupos de trabalho, de estudos e de intercâmbios pedagógicos. As oficinas, notadamente, revelaram ser locais de criatividade, de comunicação, de informação e de formação para todos, quaisquer que fossem as diferenças de “status” e de nível de formação (Brasil, 1996b, p. 15).

As formações das professoras se davam em polos que poderiam ser escolas-piloto e o programa contou ainda com um Conselho que recebia instruções de um consultor francês. Dentro destas formações, o conceito de leitura foi desenvolvido e está expresso no texto do documento orientador como: “a produção mediada pelo texto em seu processo de significação e de construção do conhecimento” (Brasil, 1996b, p. 20). E assim complementa:



Considerando-se a concepção da leitura apresentada, é preciso levar o professor a conhecer as relações que se estabelecem no processo de construção do sentido entre o leitor (do ponto de vista individual e social), o texto (produto individual, determinado historicamente e socialmente) e o autor (sujeito condicionado historicamente) e as práticas sociais e culturais onde ocorre essa interlocução (na maioria das vezes distanciada no tempo e no espaço) (Brasil, 1996b, p. 23).

Quanto ao Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), foi criado em 1997 e distribuiu nas escolas de educação básica acervos de livros literários; dividiu-se em três fases: PNBE Literário; PNBE Periódicos; e PNBE do Professor.

No PNBE Literário estão compreendidos: livros literários de prosa, de verso e de imagens; nos livros de prosa enquadram-se novelas, contos, crônica, memórias, biografias e teatro; quanto aos livros de versos estão aqueles em poemas, cantigas, parlendas e adivinhas; finalmente, os livros de imagens compreendem também histórias em quadrinhos.

A parte PNBE Periódicos “avalia e distribui periódicos de conteúdo didático e metodológico para as escolas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio” (Brasil, 2008a, s/p). Enquanto isso, o PNBE do Professor está voltado para a formação e distribuição de obras de caráter teórico metodológico para docentes que atuem tanto na Educação Básica quanto na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Quanto ao Programa Nacional Biblioteca do Professor (1994-1997), relata-se que:

Criado com o objetivo de dar suporte para a formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, buscava desenvolver duas linhas de ação: a aquisição e distribuição de acervos bibliográficos e a produção e difusão de materiais destinados à capacitação do trabalho docente. Esse programa foi extinto com a instauração do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE pela Portaria 652 de 16/09/97 (Brasil, 2008a, p. 9).

Somente a partir de 2013 que o PNBE do Professor passou a contar com acervo para a Educação Infantil; anteriormente, como se vê, os programas de incentivo à leitura estavam voltados a partir do Ensino Fundamental, Médio e EJA. Os critérios para esse recebimento de acervo na Educação Infantil são: “Escolas com 201 a 400 alunos receberam um acervo, escolas com 401 a 600 alunos receberam dois acervos e escolas com 601 ou mais alunos, três acervos” – cada acervo é composto por 25 livros. No edital PNBE para Educação Infantil de 2013 constava a seguinte categoria:

3.2.1. Categoria 1: para os docentes que atuam nas classes de Educação Infantil 3.2.1.1. Projetos e práticas pedagógicas na Educação Infantil 3.2.1.2.

As especificidades dos bebês e seu desenvolvimento em espaço coletivo  
 3.2.1.3. Movimento, música, artes plásticas e gráficas, cinema, teatro e dança  
 3.2.1.4. Trabalho com linguagem oral e escrita na Educação Infantil 3.2.1.5. Relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporais  
 3.2.1.6. Interações e brincadeiras na Educação Infantil 3.2.1.7. Trabalho com o mundo físico e social, tempo e natureza. 3.2.2. Categoria 2: para as instituições de Educação Infantil – etapa pré-escola: 3.2.2.1. Textos em verso – poema, quadra, parlenda, cantiga, trava-língua, adivinha; 3.2.2.2. Textos em prosa – clássicos da literatura infantil, pequenas histórias, teatro, textos da tradição popular; 3.2.2.3. Livros de narrativas por imagens. 3.2.2.4. Os livros deverão ser adequados à faixa etária das crianças da Educação Infantil e confeccionados em material atóxico (papel, cartonado, tecido, EVA, plástico, entre outros materiais), de forma a possibilitar o manuseio por crianças de 4 e 5 anos e poderão ser apresentados em diferentes tamanhos. 3.2.2.5. As obras que demandam o manuseio pelas crianças, confeccionadas em cartonado, tecido, EVA, plástico ou outro tipo de material, deverão, obrigatoriamente, conter o selo do Inmetro (Brasil, 2013, p. 2).

As escolas, para receberem os livros que compõem o programa PNBE, precisavam estar regularmente cadastradas no Censo Escolar, gerenciado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). As obras distribuídas são previamente cadastradas no MEC pelos próprios autores e detentores dos direitos autorais, podendo ser as editoras as distribuidoras desses acervos diretamente nas escolas.

No site do MEC que aborda questões sobre o PNBE na escola, há uma publicação sobre a “Literatura fora da caixa”, na Guia 1 Educação Infantil. Nela constam a “Apresentação”, texto escrito pelo MEC; em seguida a “Introdução” de Magda Soares e Aparecida Paiva. Há alguns textos como: “Na Educação Infantil, versos que contam histórias” de Maria Zélia Versiani Machado; “Era uma vez... uma caixa de histórias: prosa no acervo do PNBE 2014” das escritoras Renata Junqueira de Souza e Cyntia Graziela Simões Giroto; “Livros de Imagem: Como aproveitar a atratividade e desenvolver o potencial destas obras na sala de aula com atividades literárias” de Ana Paula Paiva; e “Quando uma imagem vale mais que mil palavras: Livros de Imagem e Histórias em Quadrinhos no PNBE” de Vitor Amaro Lacerda.

Esse livro “Literatura fora da caixa”, Guia 1 Educação Infantil, é uma elaboração do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), responsável pelo processo de avaliação, seleção e composição dos acervos. Ele acompanha o acervo de livros que são distribuídos na escola para orientação das professoras.

Na “Introdução”, Soares e Paiva (2014) explicam que para o processo de inscrição dos livros houve um desequilíbrio no gênero de obras, sendo que a maioria escrita traz o gênero prosa, tanto na categoria 1 (0 a 3 anos) de 48%, quanto na categoria 2 (4 e 5 anos), com

percentual de 60%. Os demais gêneros com percentuais menores envolvem textos de: palavra-chave; história em quadrinhos; imagens; e verso. Sobre isso, elas afirmam:

Apesar do desequilíbrio no número de livros inscritos em cada categoria e por gênero, na seleção final para compor os acervos destinados à Educação Infantil incluímos, em cada um dos acervos, livros das cinco categorias – prosa, verso, imagem, palavras-chave e história em quadrinhos – mesmo havendo, pelo já exposto, mais alternativas de escolha da prosa – isso explica por que os livros em prosa são mais numerosos nos acervos. Mas você encontrará, nos acervos 2014, livros de todas as categorias previstas no Edital, o que propicia às crianças a vivência de diferentes gêneros e a possibilidade de desenvolver conceitos, conhecimentos e habilidades peculiares a cada um deles (Soares; Paiva, 2014, p. 14).

Para serem selecionados para compor o acervo dos livros do PNBE os livros precisam atingir os critérios em categorias como qualidade textual, temática e gráfica. Sobre a qualidade textual, Soares e Paiva (2014) explicam que envolvem aspectos éticos, estéticos e literários; para haver qualidade temática, os livros precisam abarcar temas de interesse das crianças nessa faixa etária da Educação Infantil, atendendo aos diferentes contextos culturais e sociais delas; e quanto à qualidade gráfica, as autoras fazem menção à qualidade das ilustrações dos livros, de forma que dialoguem com a mensagem escrita. Sobre a importância da leitura na Educação Infantil, as autoras explicam nesse livro do MEC que:

Todo o trabalho com o livro de literatura, se feito de maneira adequada quando as crianças iniciam a sua trajetória escolar, pode despertar o gosto pela leitura e o interesse por livros, e pode ainda contribuir consideravelmente para a etapa posterior, quando o aluno aprenderá a ler e a escrever, pelo fato deste já ter participado de situações escolares de leitura. Mas para que isso ocorra, essas experiências precisam ser bem-sucedidas, de modo a aguçar a vontade de ler mais e conhecer outros livros que compõem o grande acervo de obras da cultura escrita endereçado a crianças. Nas situações de leitura mediadas que ocorrem na Educação Infantil, vale apostar numa relação mais cúmplice e aproximada, em que o mediador também escute as manifestações – palavras ou gestos – das crianças, uma vez que na escuta compreensiva e nada passiva que elas realizam pode-se conduzir melhor a leitura e a mediação. Por isso, a opção de ler com as crianças pode ser a mais interessante na Educação Infantil (Soares; Paiva, 2014, p. 15).

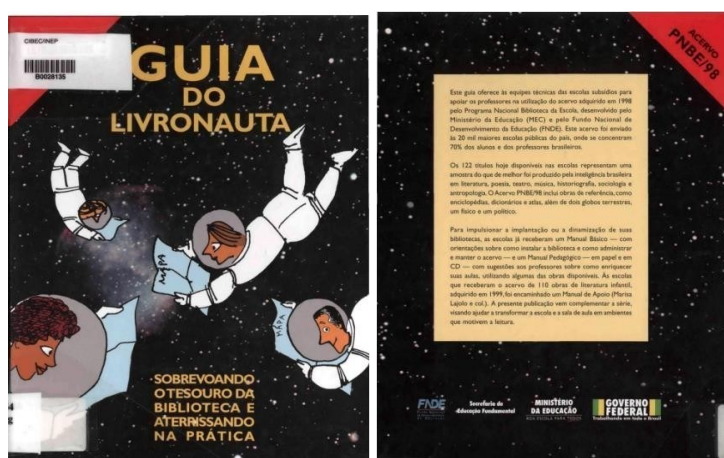
Os demais textos apresentados nesse volume estão voltados a representar um gênero textual que compõe o programa de acervo de livros nas escolas. Além disso, nesse mesmo Guia 1 da Educação Infantil do PNBE são expostos os livros literários escolhidos para compor o programa do ano de 2014 como acervo de obras a serem encaminhadas para as escolas, sendo assim elencados: Categoria 1 e Acervo 1; Categoria 1 e Acervo 2; Categoria 2 e Acervo 1 e

Categoria 2 e Acervo 2. Lembramos que a Categoria 1 é para atender as creches (0 a 3 anos) e a Categoria 2 para atender as pré-escolas de quatro e cinco anos, sendo acervos 1 e 2 conforme com o número de alunos matriculados nas escolas. Em ambas as categorias o que mais prevalece são os textos em prosa. Os livros por imagens são atrativos para as crianças da Educação Infantil, mas no edital para o PNBE de 2013 para entrega nas escolas em 2014 poucos foram os autores e editoras inscritos para atender essa demanda.

Nesse livro Guia 1 da Educação Infantil, Magda Soares e Aparecida Paiva mencionam iniciativas anteriores ao governo de Lula e de Dilma que visavam a promoção e incentivo à leitura, tais como o Guia do Livronauta (PNBE 1998), História e Histórias (PNBE 1999), o Catálogo Literatura na Infância: imagens e palavras (PNBE 2008), a Revista LeituraS, o kit Por uma Política de Formação de Leitores e o Volume 20 – Literatura Infantil da Coleção Explorando o Ensino.

O “Guia do Livronauta: sobrevoando o tesouro da biblioteca e aterrissando, na prática” foi publicado no governo de FHC, cujo Ministro da Educação era Paulo Renato Souza. Esse livro servia de guia e era entregue com o acervo do PNBE de 1998; tal como informado anteriormente, nada traz sobre a Educação Infantil, apenas menciona que se destina às escolas públicas de 1ª a 8ª série.

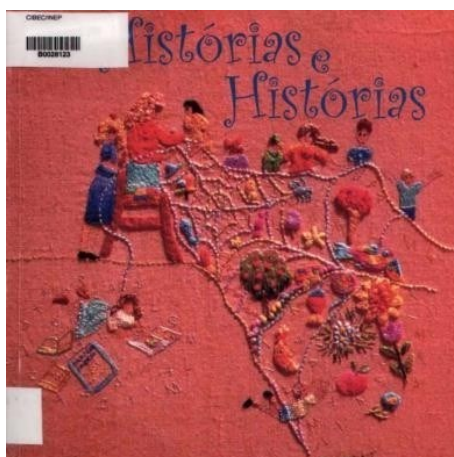
Figura 3 – Guia do Livronauta



Fonte: Brasil (2001a).

Em 1999 o guia para o PNBE foi intitulado “Histórias e Histórias” apresenta experiências de diferentes lugares e pessoas com os diversos gêneros textuais. No entanto, não se menciona a Educação Infantil.

Figura 4 – Guia “Histórias e Histórias”



Fonte: Brasil, 1999.

Já o livro “Literatura na infância: imagens e palavras” faz menção à Educação Infantil, em seu catálogo especial, que abarca 60 livros para essa etapa de ensino; logo na capa consta a seguinte sinopse sobre sua finalidade:

O Programa Nacional Biblioteca da Escola/2008 tem por objetivo dotar as instituições de Educação Infantil de obras capazes de instigar a imaginação dos alunos, de proporcionar o ingresso no universo letrado de forma lúdica, sem, no entanto, deixar de lado a qualidade estética dos livros, como vocês poderão ver ao longo deste catálogo, pois o livro de literatura é, também, uma obra de arte, tanto no que se refere ao texto escrito quanto às ilustrações. Este catálogo traz aquelas obras literárias criteriosamente selecionadas, com base nos critérios que se encontram explicitados, para que vocês possam conhecer um pouco da profusa produção literária para o público infantil (Brasil, 2008b).

Figura 5 – Guia “Leitura na infância: imagens e palavras”



Fonte: Brasil (2008b, p. 1-2).

Nesse catálogo há um resgate histórico do PNBE, destacando-se que nos primeiros anos de sua implementação (1998-2000) o objetivo foi enviar para as escolas públicas brasileiras acervos de livros para compor a biblioteca dessas instituições. No entanto, nos anos de 2001, 2002 e 2003 houve a ampliação do olhar para atender aos estudantes das escolas para que “tivessem acesso direto a coleções para uso pessoal e também levassem obras representativas da literatura para seus familiares – por isso, essas edições do programa ficaram conhecidas como Literatura em Minha Casa” (Brasil, 2008a, p. 8).

Em 2005 ressalta-se que houve a retomada por equipar as bibliotecas das instituições públicas com livros de literatura; no entanto, o foi fora as escolas que ofertavam de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. Em 2006 o mesmo foi feito, mas com as escolas de 5ª a 8ª séries. Não foi mencionado o ano de 2007. Já em 2008 foi produzido esse catálogo “Literatura na infância: imagens e palavras”, tanto para as séries iniciais do Ensino Fundamental quanto para a Educação Infantil.

Em seguida, apresentamos dados estatísticos que conferem relevância ao PNBE no que se refere ao processo de distribuição de obras de literatura.

Tabela 2 – Dados estatísticos do PNBE no período de 1998 a 2006

PROGRAMA/ANO	DISTRIBUIÇÃO	QUANTIDADE (ACERVOS, OBRAS E COLEÇÕES)	VALORES
PNBE/98 (Acervos)	1999	20.000	17.447.760,00
PNBE/99 (Acervos)	2000	36.000	23.422.678,99
PNBE/2000 (Obras)	2001	577.400	15.179.101,00
PNBE/2001 (Coleções)	2002	12.184.787	50.302.864,88
PNBE/2002 (Coleções)	2003	4.216.576	19.523.388,68
PNBE/2003 (Coleções)	2003	8.169.082	36.208.019,30
PNBE/2003 (Acervos – Casa de Leitura)	2004	41.608	6.246.212,00
PNBE/2003 (Acervos – Biblioteca Escolar)	2004	22.219	44.619.529,00
PNBE/2003 (Obras – para professores)	2004	1.448.475	13.769.873,00
PNBE/2005 (Acervos)	2005/2006	306.078	47.273.736,61
PNBE/2006 (Acervos)	2007	96.440 acervos/ 7.233.075 livros	46.300.000,00
<b>TOTAL DO PERÍODO</b>			<b>319.993.163,46</b>

Fonte: Brasil, 2008.

Após essa apresentação histórica do PNBE, o catálogo passa a mostrar uma sinopse de cada livro literário sugerido para ser trabalhado na Educação Infantil. Tais livros obedecem às categorias de anos anteriores do PNBE, tais como: textos em verso (poemas, quadras, parlendas, cantigas, trava-línguas e adivinhas); textos em prosa (pequenas histórias, novelas, contos, crônicas, textos de dramaturgia, memórias e biografias); livros de imagens; e livros de histórias em quadrinhos.

Além do PNBE e dos programas de incentivo anteriores a ele, como já mencionado nessa pesquisa, o MEC dispôs de outros materiais de informação para incentivo à leitura nas escolas – um deles é a Revista LeituraS. No sítio do MEC encontra-se a informação de tiragem desse material: 54 mil exemplares, em dois volumes. Tal revista foi publicada durante o governo de Lula, cujo Ministro da Educação era Fernando Haddad.

Figura 6 – Revista LeituraS – Volume 1



Fonte: Brasil (2006b, p. 1-3).

Na primeira edição, com data de publicação novembro de 2006, há experiências de literatura na cidade de Iepê, município paulista, uma entrevista com Ricardo Azevedo sobre “Oralidade é porosidade”, dicas de leitura, acervo literário, sugestões pedagógicas para incentivo à leitura nas escolas, trabalho com imagens, dentre outros.

Na segunda edição, com publicação em março de 2007, manteve-se a estrutura da primeira de trazer exemplos de sucesso de incentivo à leitura, dessa vez com as bibliotecas de Recife, uma entrevista com Manoel de Barros falando sobre suas memórias de infância, uma reportagem com ilustradores, trovas populares, dentre outros.



Figura 7 – Revista LeituraS – Volume 2



Fonte: Brasil (2007, p. 1-3).

A Revista LeituraS não teve outras publicações, apenas os volumes 1 e 2. No entanto, outra iniciativa, ainda no governo Lula, que se enquadra nos periódicos do MEC, enquanto incentivo de leitura, foi o “kit Por uma Política de Formação de Leitores”. Esse kit foi entregue às escolas de Ensino Fundamental e é formado por 3 volumes: primeiro “Por uma Política de Formação de Leitores”, que visa traçar um histórico do MEC para os programas de formação de leitores nas escolas; o segundo volume, denominado “Biblioteca na Escola”, elenca maneiras de se organizar as bibliotecas nas escolas e sugestão de acervos; o terceiro volume chama-se “Dicionários em sala de aula” e traz orientações para os docentes de uso desse instrumento na leitura nas escolas, além da utilidade dos dicionários (Brasil, 2006c).

Figura 8 – Kit “Por uma Política de Formação de Leitores” – Volumes 1, 2 e 3



Fonte: Brasil (2006c).

Outra publicação no governo Lula para promover a discussão e a relevância da formação de leitores nas escolas é o livro “Coleção Explorando o Ensino – Literatura – Ensino Fundamental”, em seu Volume 20 no ano de 2010, visto que os outros volumes eram referentes



a outras áreas escolares como Matemática, Química, Biologia, Física, Geografia, meio ambiente, astronomia, astronáutica, mudanças climáticas, Filosofia, Sociologia, Espanhol, Ciências e Língua Portuguesa. Nesse Volume 20 discutem-se estratégias de organização de salas de leituras, bibliotecas, acervos, experiências pedagógicas de leitura nas escolas, dentre outras. O último capítulo, de nº 10 desse mesmo volume, possui um artigo que aborda a importância da leitura na formação integral das crianças:

O último ensaio *Literatura na Educação Infantil: possibilidades e ampliações*, de Patrícia Corsino, questiona o lugar da literatura na primeira infância. Considera os filtros que se interpõem entre a concepção e a recepção dos livros de literatura infantil pela criança e avança em meticolosas reflexões sobre o conceito de infância e de literatura. Atribuindo à leitura papel essencial na construção do sujeito, o artigo pesquisa diferentes espaços da Educação Infantil, recorrendo a referências de obras literárias e destacando o tratamento que se confere ao tema como mais relevante do que o tema propriamente dito (Brasil, 2010, p. 20).

O PNBE recebeu a última remessa de livros em 2014, conforme mencionado nas Categorias 1 e 2 dos livros escolhidos nesse acervo. Lembrando que a Educação Infantil foi contemplada em 2008 com o catálogo “Literatura na Infância: imagens e palavras” e em 2013 no PNBE com abertura de edital para constituição de acervo a ser entregue nas escolas em 2014 – quando o programa foi extinto, com justificativas de cortes orçamentários na educação. Ressaltamos que desde sua criação em 1997 o PNBE passou pelo gerenciamento de FHC, Lula e Dilma Rousseff – que esteve na presidência nos anos de 2011 até 2016 (ano do golpe<sup>19</sup> que a retirou do poder). Sobre o PNBE, Paiva e Berenblum (2009) trazem algumas reflexões:

O significativo investimento realizado pelo governo federal, desde 1998, no Programa integrado por vários subprogramas de distribuição de kits de livros com diferentes finalidades e objetivos referiu-se essencialmente à aquisição e à distribuição de coleções de literatura e obras de referência para alunos e professores de escolas públicas de 3.659 municípios. [...] Embora o Programa tivesse nascido com a finalidade de equipar as escolas com livros para as bibliotecas escolares, em acervos coletivos, em dado momento os investimentos destinaram-se a coleções pessoais recebidas por poucos alunos, em relação ao universo de matrículas. Praticamente, o PNBE manteve-se apenas como um grande programa de distribuição de livros, como se a existência de acervos (de qualidade) fosse o caminho natural de formação de leitores nas escolas públicas brasileiras, sem prever apoio algum a projetos de

---

<sup>19</sup> “A presidente Dilma Vana Rousseff foi a primeira mulher a governar o Brasil e assumiu em 2011 a presidência; ficaria até 2014, porém a dois anos do fim de seu mandato, sofreu o impeachment, e quem assumiu a presidência foi o seu vice Michel Temer”. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>. Acesso janeiro de 2023.

formação continuada de professores com o foco na leitura literária (Paiva; Berenblum, 2009, p. 174).

Nesse sentido, as autoras acima refletem a necessidade não só de fornecer às escolas acervo de livros, mas também em investir na formação de professoras para que consigam entender a dimensão do impacto das mediações literárias na vida dos alunos. O PNBE tinha uma variedade de livros que as escolas puderam ter acesso, contudo, não é possível afirmar que todas as instituições escolares tiveram condições de utilizá-los em suas práticas e mediações docentes nas salas de aula ou fora delas. Além disso, é possível afirmar que nem todas tenham tido estrutura física (espaço físico como as bibliotecas) para fazer o gerenciamento desse acervo. Partindo da realidade escolar de Uberlândia-MG, as escolas por onde passamos enquanto professoras (conforme dito no memorial dessa tese), algumas não contavam com o espaço físico da biblioteca e nem tinham um bibliotecário para auxiliar no manuseio e escolha desses livros.

Tais fatos afetam negativamente no trabalho com literatura nas escolas, pois depende-se muito mais da boa vontade de cada professora em querer usar esses livros em seus planos de aula e do esforço delas para procurar e escolher tais materiais. Com base nos dados do Censo Escolar de 2022 para a Educação Infantil, ainda atualmente há muitas escolas públicas sem a biblioteca no espaço escolar, tal como o gráfico produzido por essa pesquisa:

Gráfico 1 – Censo Escolar 2022 – Recursos tecnológicos e infraestrutura nas escolas

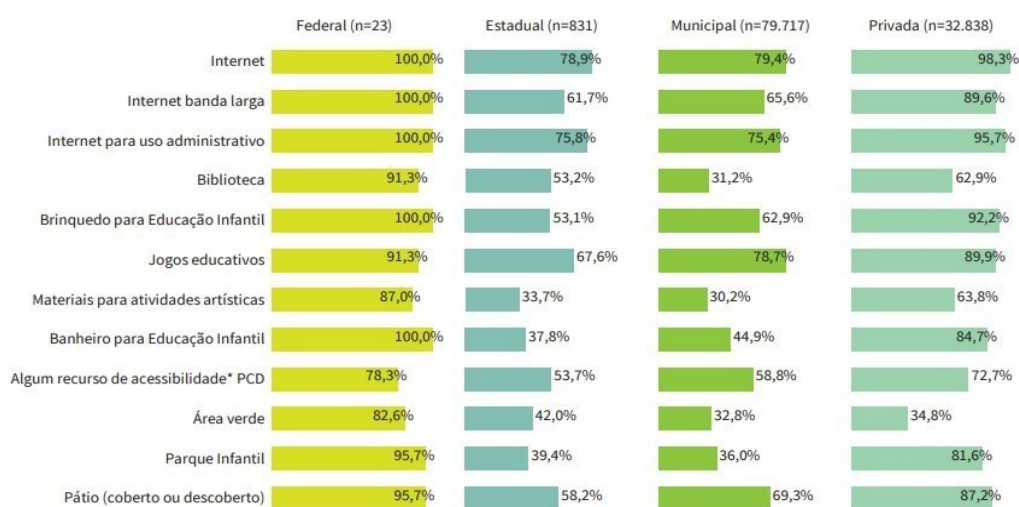


GRÁFICO 51

RECURSOS RELACIONADOS À TECNOLOGIA E À INFRAESTRUTURA DISPONÍVEIS NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL – BRASIL – 2022

Fonte: Brasil (2022). Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar 2022 da Educação Básica.

<sup>20</sup> O Censo Escolar da Educação Básica é uma pesquisa estatística realizada anualmente pelo Inep em duas etapas e em articulação com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, sendo obrigatória aos estabelecimentos públicos e privados de educação básica, conforme determina o art. 4º do Decreto nº 6.425/2008 (Brasil, 2023).

Podemos observar no Gráfico 1 os dados de disponibilidade do espaço escolar para o funcionamento da biblioteca nas escolas de Educação Infantil no Brasil, sendo que no âmbito federal a porcentagem é de 91,3%, na rede estadual é de 53,2%, na rede municipal é de 31,2% e na rede privada é de 62,9%. Ou seja, a rede pública nos níveis estadual e municipal é a com menores percentuais de biblioteca na escola; já a rede federal apresentou o melhor índice.

Desta forma, apesar de o PNBE ter disponibilizado um acervo considerável nas escolas brasileiras, ele foi suspenso. Enquanto estava em vigência, apresentou pontos a serem melhorados, como a formação de professores para uso desse acervo, bem como garantia de espaços físicos (bibliotecas) para melhor organização e gestão desse acervo.

Contudo, os livros que compunham esse acervo eram de qualidade, material impresso com imagens variadas, recursos estéticos bonitos e qualidade textual mais bibliodiversa do que a que veremos a seguir na Política Nacional de Alfabetização (PNA) imposta no governo presidencial de Jair Messias Bolsonaro nos anos de 2019 até 2022; dentre as suas ações está a implementação da “Literacia familiar”, termo que será melhor abordado logo a seguir.

O PNBE foi extinto em 2017. Nesse mesmo ano de 2017, Michel Temer, então presidente da república, instituiu o Decreto nº 9.099, que unificou as ações do PNBE com o PNLD, com nova nomenclatura Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Trataremos mais sobre o PNLD Literário após contextualizar a PNA.

### **4.3 A Política Nacional de Alfabetização (PNA) e a Literacia Familiar**

No governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), foi implementada a Política Nacional de Alfabetização (PNA) que representou um período de grandes retrocessos para a área educacional, em especial, para o campo da alfabetização, leitura, escrita e literatura. Baptista (2022) trouxe as tensões que estão no campo autoritário, ou seja, para a política instituída com base no Decreto nº 9.765 de 11 de abril de 2019 (Brasil, 2019a), da PNA, utilizou-se a justificativa de evidências científicas para determinar a Psicologia Cognitiva como o caminho ideal para alfabetizar. Sobre a PNA, Leal (2019) ressalta que:

Um primeiro aspecto a ser discutido é sobre a indicação de um método para alfabetizar crianças em todo o país. Historicamente, temos defendido que não é papel do MEC indicar um método de alfabetização ou uma única abordagem teórica para se discutir qualquer tema. Ao indicar um método, o MEC fere a autonomia dos professores, das secretarias estaduais e municipais de educação. Em decorrência desse primeiro pressuposto, podemos apontar um

segundo aspectos do documento. O MEC valida apenas uma perspectiva de alfabetização, baseada nas orientações do Método Fônico, que não tinha hegemonia nos documentos curriculares brasileiros, tal como constatamos em pesquisa realizada anteriormente. Na investigação que conduzimos, apontamos que os métodos sintéticos, dentre eles os métodos fônicos, não eram defendidos em nenhum documento curricular que compôs o corpus do estudo (Leal, 2019, p. 76).

Sobre alfabetização, no Artigo 2º da PNA se definiu como “ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão” (Brasil, 2019b). Pela PNA colocam-se as crianças da primeira infância como público-alvo. Sua implementação focou no uso de materiais didáticos e método fônico para que crianças aprendessem a ler e escrever no 1º ano do Ensino Fundamental. Sobre o método fônico, Leal (2019) afirma que:

Ainda em relação ao debate sobre consciência fonológica, é preciso salientar que considerar a importância da consciência fonológica não equivale a defender o Método Fônico, tal como o MEC tem feito. O Método Fônico, além de propor treino de habilidades que evidências científicas têm mostrado que não são necessárias, tem muitos limites no que se refere ao trabalho para que os estudantes compreendam o funcionamento do SEA e desenvolvam de fato a leitura e a escrita de textos. Embora a consciência fonológica faça parte do processo de aprendizagem do Sistema notacional, ela não é suficiente. Há muitas evidências de estudos mostrando que é necessário ajudar as crianças, jovens e adultos a entender o funcionamento do SEA, que é mais que usar habilidades fonológicas, e desenvolver outras habilidades de leitura e escrita, igualmente complexas, como as de elaborar inferências, na leitura, e as de gerar e monitorar o processo de produção de textos escritos (Leal, 2019, p. 78).

O Artigo 8º trouxe as ações necessárias para implementação da PNA, dentre elas, a política estabeleceu que a Educação Infantil tenha metas curriculares a serem atingidas e sugeriu materiais didáticos nessa faixa etária. No ano de 2021 as escolas de Educação Infantil tiveram que escolher livros didáticos para a faixa etária da pré-escola (quatro e cinco anos) em consequência da PNA:

Art. 8º A Política Nacional de Alfabetização será implementada por meio de programas, ações e instrumentos que incluam: I – orientações curriculares e metas claras e objetivas para a Educação Infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental; II – desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos cientificamente fundamentados para a literacia emergente, a alfabetização e a numeracia, e de ações de capacitação de professores para o uso desses materiais na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; III – recuperação e remediação para alunos que não tenham sido plenamente alfabetizados nos anos iniciais do ensino fundamental ou que apresentem

dificuldades de aprendizagem de leitura, escrita e matemática básica; IV – promoção de práticas de literacia familiar; [...] (Brasil, 2019b, s/p).

O uso de livros didático é outro ponto negativo para a Educação Infantil, alvo de muitas críticas por parte dos pesquisadores, pois com essa medida o foco passa a ser em “conteúdos”, tal como no Ensino Fundamental, deixando de considerar as especificidades dessa faixa etária e suas estratégias de brincadeiras, interações, jogos e outras linguagens infantis.

O Artigo 9º da PNA focou o papel das avaliações como instrumentos de monitoramento da “eficiência, eficácia e efetividade de programas e ações implementados”. Essa perspectiva tem base na visão mercadológica de educação, ou seja, uma educação para treinamento e adestramento com foco somente em resultados, não considerando a autonomia dos entes federados em escolher as suas práticas e metodologias curriculares. Pela PNA, o método fônico foi privilegiado com base nas ditas “evidências científicas” da psicologia cognitiva.

Não obstante essa inconformidade, o MEC tenta construir um discurso de superioridade acadêmica e científica, empregando para isso a terminologia “alfabetização baseada em evidências”. Descarta, assim, um conjunto de evidências empíricas, resultantes de investigações que, há décadas, veem sendo realizadas nos campos da Pedagogia, da Sociologia da Educação, da História da Educação, da História da Alfabetização, da Sociologia da Linguagem, da Filosofia e de tantas outras áreas do conhecimento. Tratar a Psicologia Cognitiva ou as neurociências como única fonte de informação confiável, produtora de “evidências científicas” irrefutáveis, significa desconsiderar variáveis fundamentais para a compreensão da alfabetização como fenômeno educativo de mais alta complexidade. Como argumenta Isabel Frade (2019), ignoram-se as expectativas sociais sobre a alfabetização, a relação que grupos e pessoas estabelecem com a cultura escrita, os modos de os professores mobilizarem conhecimentos acerca da alfabetização, as opções metodológicas presentes nas práticas educativas, forja-se uma visão unilateral do fenômeno o que implica uma mistificação metodológica e epistemológica do fenômeno da alfabetização (Baptista, 2022, p. 24).

O que chama a atenção e Baptista (2022) alerta é em relação às pessoas que estiveram por trás de tal política: muitos estrangeiros e psicólogos da neurociência. O MEC não convidou professoras que estão diretamente nas escolas para poder fomentar políticas educacionais, ou seja, são atores externos e alheios ao contexto escolar ditando como as professoras devem ensinar. Sobre esse grupo que compôs o PNA, Smolka (2019) relata que:

No momento atual – 2019 –, quando o governo federal instituiu a Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (Conabe), referindo-se a um painel de “especialistas em alfabetização”; invocando “autoridades educacionais” de países como o Reino Unido, EUA e França, mas

menosprezando a diversidade das práticas, os estudos, as análises das condições, as polêmicas e a extensa produção no país; quando o governo proclama a “literacia” e a “numeracia” como termos que (supostamente) trazem algo de novo, mas propondo um retorno à “fônica” como política pública; como podemos argumentar e mostrar que outras formas de se alfabetizar merecem ser consideradas? Como “evidenciar” que a vivência atribuída de sentido ancora práticas de alfabetização significativas, fecundas e bem-sucedidas? (Smolka, 2019, p. 23).

Como se lê acima, a PNA não buscou o diálogo com a escola e suas professoras, impôs o método fônico como único e certo para mediar as práticas de leitura e escrita com alunos. Isso inclusive trouxe impactos na escolha dos livros para as escolas, como Baptista (2022) relata:

Foi exatamente o que presenciamos no Edital PNLD 2022 (BRASIL, 2020), responsável pela compra de livros didáticos para a Educação Infantil, de manuais para ensinar professoras a adotarem essa metodologia e da compra de livros de literatura marcadamente comprometidos com uma visão pragmática e instrucional do livro para as crianças. Todos os documentos e materiais tributários dessa PNA reforçam, como previu Leal (2020), essa mesma e única abordagem sobre a alfabetização e propõem uma, também única e mesma, forma de ensinar as crianças a ler e a escrever. No caso da Educação Infantil, sua função primordial, alardeada nesses programas e projetos, é a de aumentar a bagagem linguística antes de as crianças entrarem no Ensino Fundamental, para que aprendam a ler e a escrever “autonomamente” (Baptista, 2022, p. 26).

Além disso, Smolka (2022) também se levanta contra esse movimento da PNA, que defendeu um método de alfabetizar e impôs um programa de literacia familiar intitulado “Conta pra mim”, que retrocedeu com políticas de acesso à literatura. Sobre essa questão encontramos que:

Uma arena de lutas que se explicita nesses tempos em que a indignação (lembro Paulo Freire novamente!) nos mobiliza na vivência tão contraditoriamente explícita nos sentidos das palavras. Parece se agudizar o sentimento de usurpação, de violentação pelas palavras, na disputa de sentidos: “Tempos de aprender” [...], mas quais não são?! Indagamos com perplexidade! “Conta pra mim” [...] Quantas vezes dissemos – e dizemos – essas palavras, com sentidos tão diferentes daqueles que se proclamam na proposta governamental de hoje?! E quais são mesmo as “evidências científicas” que querem nos impor sem nos apresentar? Essas “mesmas” palavras que nos são tão caras se escancaram no desconforto e na pluralidade de sentidos! (Smolka, 2022, p. 154).

Ao visitar o site do referido programa “Conta pra mim” (Brasil, 2009b) era possível acessar vídeos motivacionais de práticas de leitura da família com suas crianças, livros para download, livros para colorir, arquivos de canções populares, dentre outros.

Esse programa foi instituído e obteve críticas por trazer a concepção tradicional de família, excluindo outras configurações familiares, ressaltar valores religiosos e reforçar certo e errado, bom e mau, bonito e feio, alterando histórias e tradições que, do ponto de vista do governo, eram consideradas narrativas com finais impróprios e imorais para as crianças.

Tais críticas foram feitas em forma de Manifesto denominado “Manifesto Não ao retrocesso nas políticas públicas do livro e da leitura”, que destacou:

O programa Conta pra mim, lançado pelo Ministério da Educação no final de 2019, expõe mais uma face do projeto autoritário em curso no país. Sustentado por concepções ultrapassadas, preconceituosas e excludentes de educação e de família, oferece à primeira infância (crianças de zero a cinco anos) e às suas famílias produtos (cartilhas, vídeos, “livros”) e muita propaganda sobre o que alguns desconhecidos elegeram, a partir de valores morais e religiosos, como o certo e o errado, o bom e o mau, o bonito e o feio. Desconsiderando o vasto e qualificado conhecimento acumulado de pesquisas sobre a literatura infantil e formação de leitores, experiências sobre leitura e infâncias e a intensa criação e produção editorial brasileiras, que contam com reconhecimento e prêmios nacionais e internacionais, de outras políticas públicas exitosas já implementadas, o programa do Governo Bolsonaro, coerente com a atuação do atual Ministério da Educação, investe na conformação e na redução de horizontes para o livro e a leitura no país. Dentro de uma proposta denominada “Literacia familiar”, nega-se a bibliodiversidade, característica da produção editorial brasileira, ao serem disponibilizados livros com formatos idênticos, com a mesma proposta de ilustração, em títulos e gêneros diversos, adaptações restritas de narrativas clássicas, representadas com linguagem empobrecida. Além disso, desconsidera-se sua materialidade – que livro é esse que pode ser lido on-line e impresso em casa (como se toda casa brasileira tivesse condições materiais para isso), inclusive em formatos para colorir? (Manifesto, 2020, s/p).

O Manifesto foi uma iniciativa de vários agentes educativos, dentre eles: educadores(as), professores(as), bibliotecários(as), pesquisadores(as), escritores(as), ilustradores(as), editores(as), mediadores(as) de leitura, narradores(as) de histórias, produtores(as) culturais, agentes comunitários(as), mães, pais, avós, etc. No formulário, além de denominar tais segmentos da sociedade que não concordaram com a política do Conta pra mim, esclarece que:

Esse programa do atual governo decide privilegiar narrativas que estabelecem verdades prontas e fechadas ao invés de proporcionar um repertório que contemple os conflitos, os desejos, os medos, as alegrias e os sonhos humanos, com convites para caminhos plurais. A oferta da língua que narra, canta, orienta, comunica, ordena e subverte já é promessa de alguma liberdade. Entender e se apropriar da língua, falada ou escrita, ampliam os horizontes do pensamento. Em contato com os livros e a leitura, desde muito pequenas as crianças começam a participar da cultura escrita. E começar cedo não quer dizer aprender a decifrar precocemente símbolos gráficos, sair na frente para

competir, mas significa, isso sim, contar, desde os primeiros dias de vida, com a abertura para novos horizontes, que as ajudem a compreender o tempo e o espaço em que vivem e as relações de que participam. Por isso e considerando conquistas como a Política Nacional de Leitura e Escrita e a trajetória do PNBE, dizemos coletivamente não ao Conta pra mim e exigimos a elaboração de um programa que incorpore uma revisão conceitual e executiva, com processos transparentes, que incluam efetivamente os vários agentes que se dedicam ao tema, desde o planejamento das ações até a criação, a produção e a distribuição dos livros (Manifesto, 2020, s/p).

Desta forma, o “Conta pra mim” trouxe leituras com histórias tradicionais modificadas, com a justificativa de proteger as crianças, em detrimento da ficção, da imaginação e do legado de leituras literárias que persistem por longos anos e gerações no imaginário infantil.

Cosson (2022) afirma que o programa “Conta pra mim” esteve voltado para o seio familiar, no entanto, não considerou que a maioria das famílias são compostas por mulheres que criam seus filhos sem seus companheiros e ainda precisam trabalhar o dia todo para prover o sustento em casa. O autor chama atenção para uma família idealizada pelo programa que não condiz com a maioria das famílias brasileiras. Sem contar que o governo deveria fortalecer as políticas de distribuição de livros nas escolas, mas o “Conta pra mim” não estabeleceu vínculo com creches e pré-escolas e ainda não propôs investimentos para melhorias desses espaços escolares para boas práticas de literatura. Cosson (2022) complementa que

Dessa forma, em lugar da ampliação das creches e das pré-escolas para acolher os filhos das mães trabalhadoras; do fornecimento de materiais adequados e atualizados para esses ambientes de cuidado, ensino e ludicidade; e da formação permanente de profissionais qualificados, que seriam ações bem mais efetivas da parte do MEC para o “sucesso escolar” das crianças, tem-se tão somente um programa que investe em conselhos aos pais sobre as boas práticas do letramento familiar, desconhecendo as condições socioeconômicas, ambientais, culturais e escolares desses pais (Cosson, 2022, p. 23).

Além disso, o programa de literacia familiar da PNA trouxe um empobrecimento em vários aspectos na literatura, visto que Cosson (2022) ressalta as tecnologias presentes atualmente na produção literária em todo o mundo, mas quando os livros virtuais do “Conta pra mim” são analisados, as imagens parecem caricaturas, com diagramação de baixa qualidade, sem contar com o vocabulário com predomínio da linguagem coloquial. Os textos, em sua maioria, são reproduções de contos de fadas, contudo, modificados para reforçar “bons costumes”, destinados à doutrinação das crianças.

Nesse aspecto, as autoras Ramos e Silva (2022) destacam que a própria origem das primeiras obras de literatura infantil estava focada em doutrinação das crianças, mostrando o



retrocesso que significa o programa “Conta pra mim”, no qual o Estado utilizou de seu poder para introduzir leituras que implementem a obediência nas crianças:

À vista disso, o propósito das obras inicialmente publicadas no Brasil era, em sua maioria, fomentar nas crianças características como o nacionalismo, o patriotismo, o valor à obediência e à disciplina. O contexto do Brasil é favorável para que isso aconteça, pois, à vista de um contínuo processo de modernização, fazia-se necessário despertar nos pequenos leitores um vínculo com seu país para construir uma identidade nacional e, ao mesmo, tempo, inseri-los num contexto capitalista emergente, tornando-os aptos ao avanço da modernidade. Ademais, o mercado consumidor que existia à época – a escola – utilizava como ferramenta os livros amplamente empregados como instrumento de educação não só formal, mas política, social e moral (Ramos; Silva, 2022, p. 38-39).

Ainda em consonância com esse entendimento de que o Estado é um dos principais influenciadores para a aquisição de livros nas escolas que doutrinam as crianças, ele ainda acaba sendo o principal cliente das editoras. As autoras Ramos e Silva (2022) reforçam que os editais que o governo lança para os programas de livros literários acaba moldando o mercado nessa área, influenciando as editoras a publicarem livros voltados para as exigências desses editais, pois as pequenas editoras veem nos investimentos e financiamentos do governo uma oportunidade para manterem seus negócios:

Essa discussão ainda é escassa, mas aparentemente é comum que livros sejam produzidos exclusivamente para a inscrição em editais de compras públicas, e esse *modus operandi* interfere em toda a cadeia, gerando um movimento próprio para a criação, a publicação e a circulação de livros para crianças em todo o país. Destarte, observa-se uma grande dependência financeira, por parte do mercado de literatura infantil e juvenil, das compras governamentais para as escolas, o que torna o governo o principal cliente das editoras (Ramos; Silva, 2022, p. 41).

Essa discussão é crucial na medida em que se entende a importância do papel da escola em oportunizar às crianças o contato com os livros, pois muitas delas, por sua condição financeira, têm na escola essa oportunidade para ter acesso à literatura. Então é essencial que os programas e as políticas governamentais sejam revistas, pois não podem ser instrumentos doutrinadores das crianças para manter uma hegemonia capitalista no poder. O programa “Conta pra mim”, assim como alguns editais anteriores de aquisição de livros, acabam por engessar as editoras a publicarem livros em certos formatos, dificultando a variedade e a tão sonhada bibliodiversidade nas escolas.

O programa Conta pra Mim entra, então, como iniciativa do Estado brasileiro, alinhado à direita, de reivindicar valores que correspondam àqueles propagados pelo Estado e amplamente divulgados pelo Ministério da Família. O projeto reflete os anseios dos ideais tradicionais da família e busca edificar a família brasileira dentro dessa perspectiva estatal. Sobretudo, o projeto deixa claro que se direciona para um grupo de vulnerabilidade socioeconômica, isto é, ele deseja se dirigir para as famílias que estão aquém no acesso à literatura e à escrita, sendo, de início, um projeto voltado para tornar mais acessível e justa a educação. O projeto está no formato on-line, o que em alguma medida se justificaria pela acessibilidade, inclusive estendida à comunidade surda, tendo os vídeos em tradução para Libras. No entanto, como veremos mais à frente, este recurso não é inclusivo, mas o contrário, principalmente quando consideramos a realidade das famílias para as quais o projeto se dirige (Ramos; Silva, 2022, p. 43-44).

Quanto ao formato on-line, Cosson (2022) explora a dificuldade de acesso à página do “Conta pra mim”, sendo que a maioria dos brasileiros faz uso do celular e da internet com uso dos dados móveis terão dificuldades em baixar os textos, visto que a página contém muitas informações e sobrecarrega quando se tenta acessá-la, além de usar o sistema da barra de rolagem (seja pelo celular ou computador), de forma que é preciso descer a barra para visualizar os conteúdos expostos na página e explorar às propostas do site, dificultando a sua visualização:

Além disso, o excesso de informações, imagens e links para vídeos e textos no mesmo nível da página a tornam pesada para rolagem e dificulta o acesso principalmente via celular. É preciso ter uma conexão privilegiada e dispor de tempo para percorrer toda a página do programa. Dessa forma, aqueles que têm acesso à internet via celular, que segundo o IBGE é o principal equipamento usado pelos brasileiros, e que precisam economizar créditos adquiridos para o acesso a dados móveis, terão dificuldade para acessar a página por conta de sua baixa usabilidade. Também as situações inferidas para o uso desse material via eletrônica em substituição aos livros impressos supõem uma tela maior dos que as dos celulares, a exemplo de notebooks e tablets. Pelo menos é o que se pode esperar de um compartilhamento dos e-books com as crianças pequenas, visualizando junto com os pais as ilustrações enquanto ouvem a leitura (Cosson, 2022, p. 26).

Quanto à identidade visual do site do “Conta pra mim”, Ramos e Silva (2022) afirmam que a escolha de um urso para a apresentação do programa de literacia familiar foi um erro, visto que um programa que se diz patriótico, que quer ensinar às crianças o nacionalismo e amor à pátria, tem a escolha de um animal que não é típico do Brasil; além disso, ele veste um agasalho azul, como se fosse inverno, mas o país é de clima tropical, ou seja, o urso não é um símbolo nacional e nem veste as roupas adequadas ao clima brasileiro.

Figura 9 – Apresentação do “Conta pra mim”



Fonte: Brasil (2009).

Sobre isso, Ramos e Silva (2022) resgatam Adichie (2019) para tratar sobre a importância de valorizar a fauna e flora brasileira:

Chimamanda Ngozi Adichie é assertiva quando, em sua palestra *O perigo de uma história única* destaca o quanto é perigoso contarmos com uma história única, cujas representações não são plurais, mas parte da realidade, sobretudo, europeia, excluindo outros tipos de fauna e flora, outras percepções de beleza e biotipos, outras categorias para a natureza, o trabalho e os aspectos cotidianos que escapem ao senso comum. A ilustração do urso no *site*, então, volta ao imaginário das histórias infantis europeias recheadas desses animais típicos da fauna de países do hemisfério norte. O programa peca ao desvalorizar a riqueza da nossa fauna e reforçar os estereótipos dos contos de fadas europeus (Ramos; Silva, 2022, p. 47).

Quanto à exploração e uso de imagens que sejam atrativas as crianças, que contribuam para o enriquecimento da linguagem escrita, Belmiro e Chalfum (2022) afirmam que, quando bem equilibradas, imagens e escrita tornam os livros mais fluidos. Ainda sobre a importância do uso de imagens nos livros, as autoras definem que:

Esses elementos sinalizam que todo texto feito por palavras ou por imagens traz idiosincrasias, modo de compreender o mundo e recursos das linguagens de quem produz o texto. Do lado do leitor, também serão necessárias suas habilidades e competências para produzir sentido com o que lhe é oferecido pelo autor. Isso significa que não temos como fugir dos contextos sócio-históricos na produção de significação e que tentar neutralizar os sentidos por um viés estritamente tecnicista ou ideológico é mascarar a riqueza de toda linguagem. Nesse contexto, cabe destacar o importante papel do mediador de leitura de livros de imagem para infância, que deverá também ser um leitor de imagens (Belmiro; Chalfum, 2022, p. 75).

As autoras Belmiro e Chalfum (2022) também refletem sobre o programa “Conta pra mim” quanto a ser destinado à literacia familiar, partindo do pressuposto que as famílias brasileiras sejam todas letradas, ignorando que muitos pais e mães não estão alfabetizados. Outro fator de crítica, pelo olhar das autoras, que estudam a importância das imagens nos livros infantis, é que se pressupõe que basta o afeto nas famílias para entender e compreender os livros do “Conta pra mim”:

Em todo o programa, a perspectiva de que basta ter afeto para realizar uma boa leitura com as crianças imputa aos pais e cuidadores a responsabilidade de desenvolver estratégias de leitura e mascara a falta de infraestrutura econômica da maioria da população brasileira que tem seus filhos em escolas públicas. No caso de leitura de imagem é um engano imaginar que basta olhar para compreender. Pelo menos, em obras literárias e artísticas de qualidade (Belmiro; Chalfum, 2022, p. 79).

Ainda sobre o formato on-line, as autoras também apresentam seu ponto de vista:

Um importante ponto a ser destacado é o formato final. A ideia de encurtar o caminho entre o livro e o ambiente de casa pelos meios digitais e de, talvez, baratear os custos e o ambiente de casa pelos meios digitais e de, talvez, baratear os custos de produção parece estar aderida ao contexto do programa. Essa opção, aparentemente, figura-se mais ágil e “assertiva”, todavia caminha na contramão das produções artísticas e literárias contemporâneas, regidas por propósitos estéticos, poéticos e culturais. A relação sensorial e afetiva com o objeto livro é suprimida, bem como a construção de uma relação da criança com o universo poético da literatura, que é também material e, portanto, tangível, especialmente quando tratamos da primeira infância (Belmiro; Chalfum, 2022, p. 79-80).

Entendendo o uso da imagem ao compor a linguagem escrita como própria da criança, Baptista (2022) nos convida a pensar práticas pedagógicas nas escolas de Educação Infantil com vistas a desenvolver e humanizar as crianças pela literatura. A autora coloca em campo as tensões e dissensos que estão presentes no campo democrático e faz uma reflexão quanto aos objetivos e práticas propostos nos documentos legais que regem a educação para as crianças de zero a cinco anos:

O que se pretende assegurar, por meio dos princípios propagados nesses documentos, é que os aspectos formais da escrita não se sobreponham àqueles que fazem da leitura e da escrita práticas sociais que integram o universo infantil. Em outras palavras, é preciso fazer valer as ressalvas de Vigotski (1995[1930]) acerca do trabalho com a linguagem escrita desde a pré-escola: que a linguagem escrita faça sentido para as crianças, que seja ensinada de forma natural e que integre e apoie suas brincadeiras e atividades cotidianas (Baptista, 2022, p. 22).

Com efeito, a reflexão que a autora permeia é na formação continuada das professoras que atuam na Educação Infantil, pois para promover atividades pedagógicas centradas em práticas sociais e culturais, que valorizem e respeitem o tempo de cada criança e fortaleçam seu desenvolvimento enquanto processo humanizador, é necessário investir em cursos e momentos de reflexão, estudos e debates com a classe docente.

A PHC é uma teoria importante que pode auxiliar nessa tomada de consciência de professoras a revisitarem práticas pedagógicas para dar conta desse universo infantil, bem como crucial para estar nas formações continuadas dessas professoras. Contudo, tal teoria não se aprende muito rapidamente, exige estudo, dedicação e leituras; por isso, mesmo após concluir um curso de graduação, por exemplo, em Pedagogia, as professoras de Educação Infantil não devem ficar inertes nos estudos, devem investir em sua formação para conseguir desenvolver atividades à luz da PHC. Tais estudos e formação continuada são essenciais e precisam estar nas políticas públicas da educação brasileira, pois

[...] é preciso que essas professoras dominem esses e outros conceitos e conhecimentos não para reproduzi-los como na chamada “transposição didática”, que ocorre em outras etapas educativas. Não para propor situações artificiais de transmissão de conteúdos por meio de jogos pedagógicos de reconhecimento de letras e sons, por exemplo. Não para propor rodas de conversa “burocráticas”, comprometidas com o controle dos corpos, com a garantia de uma disciplina que se crê condição indispensável para a transmissão de conteúdo. Mas, ao contrário, é preciso dominar esses e outros conceitos e conhecimentos para escutar as crianças e, a partir da observação e do conhecimento que advêm dessa escuta, construir situações que as desafiem a querer saber sempre e mais, e apoiá-las, com informações contextualizadas, para que construam hipóteses e sigam interessadas em ampliar seus conhecimentos sobre a linguagem escrita. Ou seja, a construção de um trabalho pedagógico capaz de respeitar as crianças e coloca-las no centro do processo educativo não pode ter na alfabetização e nem em nenhum outro conhecimento o seu fim, apesar de não podermos perder de vista que é um direito das crianças se alfabetizarem (Baptista, 2022, p. 23).

Portanto, muitos conceitos e conhecimentos são necessários para conscientizar e emancipar as professoras de propostas pedagógicas que engessam práticas inovadoras, capazes de ouvir as crianças. Ao ter políticas educacionais que veem na Educação Infantil uma preparação para o Ensino Fundamental, não são favorecidas práticas interessadas em ampliar as linguagens infantis. Elas fazem professoras acreditarem que o ideal são atividades de registros escritos que treinem a memorização de letras, forçando uma alfabetização, quando crianças de zero a cinco anos precisam manipular massinhas, argilas, barro, areia, tinta guache, pintar com os dedos, com as mãos, com cotonetes, pincéis, dentre outros diversos materiais

para desenvolver a coordenação motora. Mesmo aquelas professoras que são contrárias às políticas educacionais que apoiam as atividades de registros se veem obrigadas e seguir tal modelo devido à imposição das escolas.

Além disso, a coleção “Conta Pra Mim”, que faz parte dessa política educacional citada acima (PNA), que muda histórias tradicionais como “Chapeuzinho Vermelho”, pauta-se no bem e no mal, certo ou errado, feio ou bonito, desprezando o caráter ficcional dos livros literários.

A crítica feita por Colasanti aos cortes e às alterações efetuadas pelos autores da Coleção Conta pra Mim fica mais clara quando refletimos a partir das análises feitas por José Miguel Wisnik (2019), em sua palestra “O papel das narrativas na construção do humano”. Para o autor e artista, não é papel da ficção contar o que aconteceu. A ficção não examina a realidade, o que ela faz é “sondar o campo das possibilidades humanas”. Para o músico e também escritor e professor, a ficção é uma arma contra a transformação do Outro em objeto, porque ela, a ficção, nos transforma em muitos Outros, nos faz ver a nós mesmos como um Outro, “modificado, alterado pelo fato de que somos diferentes quando nos olhamos, não segundo a nossa própria ótica, mas quando nos olhamos pela ótica do Outro” (WISNIK, 2019, s/p). Ao embarcarmos na aventura das palavras, aceitamos nos transformar em Outro, em seres que habitam outro mundo, vivem outra vida, experimentam outras realidades. Por isso, para a ficção, não importa a dicotomia entre a verdade ou a falsidade. Ela é, segundo Wisnik, uma verdade de outra natureza. A ficção é uma arma contra a transformação destruidora do Outro em objeto, porque significa uma abertura transversal ao Outro, em que nos transformamos e em que nos transformam (Baptista, 2022, p. 28).

A crítica que cita Baptista (2022) em seu artigo sobre a autora Marina Colasanti foi publicada em 14 de outubro de 2020 e se intitula “Não conta pra mim”, frisando que o tal programa de literacia familiar do governo Bolsonaro foi, na verdade, uma desconstrução desfavorável ao imaginário infantil. Ela chama de “poda selvagem” essas mudanças nas narrativas tradicionais como Chapeuzinho Vermelho, João e Maria e outros contos que estão há séculos entre as gerações.

Quem orquestrou este insulto a narrativas milenares, desconhece que elas se mantêm vivas através do tempo e da geografia, porque tem infinitas portas, permitindo que cada leitor – ou ouvinte – abra a sua e se enriqueça. Sherazade, assim como os dez jovens nobres do “Decameron”, de Boccaccio, contavam histórias para vencer a morte. Deveriam ter servido de exemplo neste período em que estamos frente a frente com ela. Mas não. As narrativas do “Conta pra Mim”, dessagradas, despidas de seus símbolos, não combatem coisa alguma e conta-las perdeu qualquer valor. Quando o moralismo inventa suas próprias histórias, revela-se rasteiro e óbvio. Então recorre a histórias bem plantadas no imaginário universal, e as adapta. Mas ao adaptá-las as desconstrói. (Colasanti, 2020, s/p).

Quando a Coleção “Conta Pra Mim” muda histórias tradicionais com a falsa justificativa de proteger as crianças, pois os personagens estão entre o bem e o mal, o certo e o errado, deixam de considerar a ficção presente na literatura.

Há uma deliberada tentativa de eliminar, da literatura infantil, metáforas, jogos simbólicos e construções subjetivas. Ao invés de convite a mundos abertos, a literatura, para as mentes autoritárias, reveste-se em um risco iminente não para a segurança das crianças, falsamente proclamada, mas para um projeto de país que requer cidadãos prosaicos, limitados, amedrontados e subservientes (Baptista, 2022, p. 29).

Ou seja, são os jogos simbólicos, as metáforas e a ficção que possibilitam a magia da literatura, tal como Vigotski (2009) explica quanto à função que a imaginação exerce no desenvolvimento das crianças, quando amplia as experiências delas com o mundo, pois lhes permite assumir papéis diversos no faz de conta e isso exerce influência nos comportamentos delas, pois, por exemplo, ao imaginar ser um professor, se comporta como tal.

Tolher as crianças de viver esse outro mundo do imaginário, da ficção, por esse falso projeto de educação, que amedronta e limita os projetos literários, apenas prejudica e destrói os benefícios da literatura na Educação Infantil. Além disso, Vigotski discutia a necessidade de se considerar o desenvolvimento e o ritmo em cada um; percebemos que, quando o MEC propõe um único método de alfabetização e extingue contos importantes da história da literatura, tudo isso desrespeita o sujeito e a educação na totalidade, por não poder ter autonomia em suas propostas escolares. Smolka (2019) recapitula em Vigotski (2018) que:

Engajado em um projeto de sociedade e comprometido com a educação para todos e para cada um, aí incluindo as crianças pobres, abandonadas, em situação de risco, assim como aquelas com necessidades especiais, surdas, cegas, com deficiência intelectual e/ou múltipla, Vigotski estudava e defendia as leis gerais do desenvolvimento humano, ao mesmo tempo em que ensinava e alertava para a importância de se considerar a situação social de desenvolvimento de cada pessoa. Concebendo o meio, a ambiência social, cultural, como fonte de desenvolvimento, ele mostrava, em seus estudos, como o ritmo de desenvolvimento na relação do indivíduo com o meio é variável e de grande complexidade, desde o funcionamento orgânico (fisiológico, neurológico, endócrino, por exemplo) até os modos de (inter)agir, aprender e apropriar-se da cultura (VIGOTSKI, 2018), nas relações e condições historicamente determinadas (Smolka, 2019, p. 20-21).

Segundo Smolka (2019), o desenvolvimento entendido pelos estudos de Vigotski é histórico e não segue o tempo cronológico, já que cada sujeito imprime seu ritmo para se desenvolver a depender das relações com o contexto. Portanto,

O ritmo de desenvolvimento não está relacionado à idade em si, mas à produção de novas formas de atividade psíquica, novos interesses e vontades, novas formações, que se produzem na situação social de desenvolvimento na qual a criança está inserida. Ou seja, as condições orgânicas na interação com as condições do meio formam uma unidade dinâmica, sempre em movimento. Essa reorganização de uma unidade dinâmica envolve a percepção, a atenção, a memória, a emoção, a imaginação, a significação, a linguagem, a vontade (atividade voluntária, a regulação do comportamento), a conceitualização [...] num complexo sistema funcional. A forma escrita de linguagem vai integrando esse complexo, vai viabilizando a reestruturação e se tornando constitutiva de novas relações, vai transformando os modos de funcionamento mental (Smolka, 2019, p. 21).

A PNA não condiz com a perspectiva de desenvolvimento, educação, criança e literatura que a PHC, principalmente pelos estudos de Vigotski, reflete e constrói. Portanto, o convite é para as professoras de Educação Infantil, educadoras/auxiliares e gestoras utilizem as escolas como espaço de debate e desconstrução de práticas curriculares que engessam e ferem sua autonomia.

Conhecer a história, conhecer as teorias – do desenvolvimento, da linguagem, da educação, das relações sociais, etc. –, conhecer as políticas, conhecer o campo de atuação, vivenciar as condições e as relações de ensino nas escolas, mostram-se como um importante lócus de resistência e de argumentação. É deste lugar, da práxis, do lugar da autoridade da vivência e do conhecimento, que é preciso argumentar (Smolka, 2019, p. 23-24).

A proposta de educação com base na PHC que se defende nesta tese é uma educação que respeita as singularidades, que não se fixa em um método, que vê a literatura enquanto arte, portanto, direito de todos, e alfabetizar não como uma simples aprendizagem de decodificação de letras.

A proposta parte da premissa de que a linguagem escrita é um instrumento cultural complexo, que cumpre uma função social como meio de interação entre os sujeitos sociais e de estabelecimento de relações de poder entre eles, e que, por essa razão, supõe o domínio de um conteúdo que não pode ser reduzido ao conhecimento do sistema normativo de representação da língua, nem mesmo nos momentos iniciais do processo de aprendizagem da escrita, pois, com isso, elas teriam uma visão míope do modo como funciona o mundo da escrita e de quais as implicações disso para sua própria vida. Desde o princípio da escolarização da criança, o processo de apropriação da linguagem escrita supõe o conhecimento dos diversos gêneros discursivos, constituídos historicamente nas mais diferentes esferas de interação social, com suas peculiaridades de organização, cumprindo diferentes finalidades interativas entre os interlocutores, veiculando variados conteúdos e estilos conforme as circunstâncias em que são utilizados (Miller, 2020b, p. 1).



Nesse sentido que se entende o trabalho com literatura, como possibilidade de desenvolvimento humano, inserção no mundo da cultura e como direito de toda criança desde a mais tenra idade. Reiteramos que a Educação Infantil precisa dispor de atividades e vivências que propiciem, para as crianças de até cinco anos, acesso aos diversos gêneros discursivos.

#### **4.4 PNLD Literário**

Outra política de distribuição de livros literários que precisamos ressaltar é a já mencionada em uma seção deste trabalho, “PNLD”, pois no ano de 2023 as escolas de Educação Infantil precisaram fazer a escolha quanto a livros literários que compõem o PNLD Literário (Edital 2022). Reforçando, o PNLD foi instituído pelo Decreto nº 9.099 de 18 de julho de 2017 (Brasil, 2017a), no governo de Michel Temer. No decreto unificaram-se as ações do antigo PNBE e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), daí se aderiu uma nova nomenclatura o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Nesse decreto o PNLD é definido para dispor de obras didáticas, pedagógicas e literárias.

Art. 1º O Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD, executado no âmbito do Ministério da Educação, será destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. § 1º O PNLD abrange a avaliação e a disponibilização de obras didáticas e literárias, de uso individual ou coletivo, acervos para bibliotecas, obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros materiais de apoio à prática educativa, incluídas ações de qualificação de materiais para a aquisição descentralizada pelos entes federativos (Brasil, 2017b, s/p).

Para isso, o governo lançava editais, semelhantes ao PNBE, para inscrição das editoras e autores de livros literários para que pudessem concorrer ao programa e, assim, ter seus livros como parte dos acervos a serem entregues nas escolas. Sobre o Decreto nº 9.099, Pinheiro e Tolentino (2020) afirmam que:

Não há, no decreto, diferenciação entre os mecanismos de avaliação e distribuição de materiais didáticos e de livros literários. Dessa forma, subentende-se que todas as diretrizes definidas pelo documento, quando não especificadas, valem para ambos. No entanto, é importante observar que o texto do decreto parece ter sido elaborado essencialmente com vistas à aquisição de livros didáticos. Acerca da avaliação das obras inscritas, por exemplo, o documento descreve critérios como “a coerência e a adequação da

abordagem teórico metodológica”, “a correção e a atualização de conceitos, informações e procedimentos” e “a adequação e a pertinência das orientações prestadas ao professor” (BRASIL, 2017, art. 10) – critérios esses que mais se adequam à avaliação pedagógica das obras didáticas. Não há referência a critérios de avaliação específicos para os livros literários (Pinheiro; Tolentino, 2020, p. 174).

Em 2018, fizeram parte da escolha dos livros as escolas com alunado na educação infantil (creche e pré-escola), nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e no ensino médio constantes do Censo Escolar de 2017, cuja rede de ensino tinha aderido formalmente ao Programa. Cada ano se contempla um determinado ciclo da educação. Sobre esses editais, as autoras Pinheiro e Tolentino (2020) refletem que:

Desde a sua publicação, os editais de convocação do PNLD Literário têm sido alvo de inúmeras discussões, seja por parte do mercado editorial ou pelos setores ligados à educação e à cultura. Quando comparado aos programas destinados à aquisição de obras literárias anteriores (sobretudo o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE), o PNLD Literário 2018 e 2020 apresenta alterações substanciais no que toca às características das obras, aos critérios de avaliação e ao processo de seleção. Dentre as diversas críticas feitas aos documentos, destacam-se a exigência de materiais de apoio ao professor, a determinação de temas de acordo com a faixa etária dos estudantes e a limitação de formatos e atributos físicos dos livros (Pinheiro; Tolentino, 2020, p. 174).

Ainda corroborando com as críticas e reflexões acerca dos editais que conferem o acervo do PNLD, Caimi (2018) traz a centralidade do MEC nas avaliações desses livros e a retirada das universidades desse diálogo:

Essa alteração confere prejuízo ao processo avaliativo, na medida em que destitui o papel da universidade pública, cuja competência na produção intelectual de caráter teórico-metodológico e na formação de professores é amplamente reconhecida. A centralização do processo avaliativo no Ministério da Educação, coordenado por agentes técnicos, tende a fragmentar a avaliação do conjunto da produção didática, instituindo uma avaliação isolada de cada obra, de modo a desfavorecer possibilidades de análises mais amplas do cenário editorial e educacional, nas diversas áreas do saber. Ademais, faz incidir mais fortemente sobre o PNLD as demandas imediatistas e as pressões mercadológicas pela disputa em torno dos recursos públicos, o que pode levar à maior flexibilização de critérios quanto à qualidade do livro e do material didático. Ninguém desconhece a enorme importância dos programas governamentais de aquisição de livros didáticos para o mercado editorial brasileiro, os oligopólios formados pelas editoras para vender livros ao FNDE e a abrangência da demanda do Estado, que responde por cerca de 90% da compra de livros didáticos do ensino fundamental, por exemplo (Caimi, 2018, p. 29-30).

Além da centralização nas mãos do MEC para avaliação dos livros que estariam concorrendo aos editais do PNLD, Pinheiro e Tolentino (2020) acrescentam outras críticas quanto a estabelecer nos editais temas próprios para cada faixa etária:

Ao estabelecer como critério de análise a vinculação dos livros inscritos a um ou mais temas, o programa acaba reduzindo a literatura a uma mensagem ou ao meio pelo qual essa mensagem pode ser transmitida. A literatura infantil e juvenil, dentro do escopo dos editais do PNLD Literário é, portanto, compreendida como instrumento para transmissão de conteúdos considerados apropriados para a infância e a juventude. De certo modo, essa compreensão replica antigos modelos literários nos quais recursos ficcionais e linguísticos são empregados como forma de amenizar ou de camuflar conteúdos didático (Pinheiro; Tolentino, 2020, p. 177).

Neste ano de 2023, o PNLD Literário é uma continuidade de 2022 e faz parte do objeto 2 do PNLD, composto por três objetos da seguinte maneira: Objeto 1- Obras didáticas – estudantes, professores e gestores; Objeto 2- Obras literárias – estudantes e professoras da Educação Infantil e Objeto 3- Obras pedagógicas – preparação para alfabetização baseada em evidências.

O Guia Digital PNLD (Obras literárias da Educação Infantil) menciona que o PNLD Literário se destina à escolha de livros literários para professores e estudantes da Educação Infantil, sendo que o período de escolha das escolas com seu corpo docente é de 23/10/2023 a 06/11/2023. O programa faz parte do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada do MEC, política adotada pelo atual presidente Lula, promulgada no Decreto nº 11.556 de 12 de junho de 2023. Essa política tem como princípio, em colaboração da União, estados e municípios, garantir que 100% das crianças sejam alfabetizadas até o 2º ano do Ensino Fundamental. Essa adesão ao programa é feita de forma voluntária pelos estados e municípios.

Neste ano de 2023, até a data final do prazo para escolhas dos livros, poucas escolas haviam registrados suas escolhas no site do programa, o que acarretou a prorrogação do prazo para que mais escolas conseguissem aderir ao PNLD Literário. As obras literárias do PNLD Literário estão divididas por categorias: obras Literárias da Creche 1 – Bebês (0 a 1 ano e 6 meses); Creche II – Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); e Pré-escola – Crianças pequenas de 4 e 5 anos. Na página do Guia oficial do PNLD Literário 2022 encontra-se a apresentação do programa com a seguinte justificativa:

As obras literárias da Educação Infantil, incluídas neste Guia, foram organizadas tendo como balizadores dois importantes documentos oficiais: a Base Nacional Comum Curricular/BNCC (BRASIL, 2017) e a Política

Nacional da Alfabetização/PNA (BRASIL, 2019). Considerando este aspecto, as obras literárias tiveram o compromisso de atender o desenvolvimento do gosto pela leitura, o estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo, além de oportunizar a prática de importantes habilidades de literacia. Bem como os seis eixos da PNA: desenvolvimento das habilidades relacionadas à literacia e à alfabetização, especialmente para o enriquecimento do vocabulário receptivo e expressivo; para a promoção da fluência em leitura oral; e para o aprimoramento da linguagem oral e da consciência fonológica (UFAL, 2022, s/p).

Os gêneros literários que compõem o PNLD Literário são: Narrativos: fábulas originais, da literatura universal e da tradição popular; poemas, trava-línguas, parlendas, adivinhas, provérbios, quadrinhas, etc., e prescritivos: instruções, guias, manuais, ciclo de crescimento, ciclo de vida, etc.

Além disso, o PNLD Literário abrangeu os seguintes temas: cotidiano de crianças nas escolas, nas famílias e nas comunidades (urbanas e rurais); relacionamento pessoal e desenvolvimento de sentimentos de crianças nas escolas, nas famílias e nas comunidades (urbanas e rurais); animais da fauna local, nacional e mundial; fábulas e lendas locais, nacionais e universais; parlendas e músicas locais, nacionais e universais; meios de transportes e máquinas urbanas e rurais; profissões urbanas e rurais; jogos, brincadeiras e diversão; aventuras em contextos imaginários ou realistas, urbanos, rurais, locais, internacionais; corpo humano e suas características; mundo natural, meio ambiente, plantas, Biologia e Ciências; adaptações de obras feitas para outras idades e públicos (tais como biografias de personagens famosos, obras clássicas, mitologia, textos científicos); entre outros temas.

Abaixo, a Tabela 3 traz o quantitativo de acervos que as escolas de Educação Infantil podem receber de acordo com o número de alunos informados no Censo Escolar:

Tabela 3 – Quantidade de acervos para cada escola

ALUNADO	QUANTIDADE DE ACERVOS (CRECHE)	QUANTIDADE DE ACERVOS (PRÉ-ESCOLA)
Até 25 alunos	1	1
Até 50 alunos	2	2
Até 100 alunos	3	3
Até 200 alunos	4	4
Acima de 200 alunos	6	6

Fonte: UFAL (2022).

Para auxiliar na escolha dos livros literários, a Bebeteca da Faculdade de Educação (FAE) – UFMG promoveu uma live em 19 de setembro de 2023 (UFMG, 2023), na qual elencou alguns critérios que as escolas precisam estar atentas para garantir a qualidade e a

bibliodiversidade no acervo de sua biblioteca; eles podem ser representados da seguinte maneira:

Figura 10 – Escolha dos livros literários



Fonte: UFMG (2023).

Na Qualidade Textual encontra-se a estrutura da narrativa que precisa perpassar pela qualidade verbal e imagética, ou seja, se as imagens dialogam com o texto. Já na Qualidade Gráfica engloba-se: materialidade (suporte); paratextos (elementos constitutivos) e a composição da página (texto e imagem). Finalmente, na Qualidade Temática estão os aspectos da abordagem, ou seja, o tratamento dado ao tema e se atendem aos interesses e expectativas do grupo.

Na Bibliodiversidade encontra-se a Tipologia que compreendem os textos literários e os informativos (não ficcionais). Na Ilustração estão as técnicas de ilustração e a função da imagem. Nas Pessoas estão as características da autoria e dos personagens. No Projeto Gráfico situam-se aspectos como: tamanho, formato, material, tipografia, imagem. Na Temática estão aspectos como: diversidade, abordagem e complexidade.

Baptista (UFMG, 2023), na live, alerta que, embora o edital para inscrição das editoras de livros de literatura contenha elementos que pudessem trazer livros de pouca qualidade, as editoras conseguiram apresentar materiais de excelentes qualidades textuais, imagéticas, gráficas e com temáticas importantes. Ela diz que a literatura enquanto arte venceu um edital que não contribuía para um acervo de qualidade e bibliodiverso.

Destarte, é essencial que as escolas com suas equipes gestoras e docentes, saibam se posicionar e entender os critérios trazidos na Figura 10 para analisar as obras que compõem o PNLD Literário e fazer suas escolhas garantindo um material de qualidade e bibliodiverso.

A seguir algumas concepções de literatura são elencadas, ressaltando suas contribuições para o desenvolvimento humano na perspectiva da PHC.

#### **4.5 Concepção de Literatura a partir da PHC**

Após apresentação de um panorama sobre as políticas públicas e curriculares que perpassam o trabalho na Educação Infantil, faz-se necessário apresentar alguns princípios sobre literatura para crianças que embasam essa tese. Compreendemos a literatura como arte e direito de todos, enquanto atividade humanizadora, como prática cultural, além de possibilitar a formação e humanização do leitor. Portanto, nossa defesa é que bebês e crianças tenham acesso a esse patrimônio desde a Educação Infantil. Como um processo de apropriação cultural pela literatura, coadunamos com Reyes (2010) ao afirmar que

A literatura – e é importante frisar que não se trata apenas da que se mostra nos livros, mas da que circula na memória coletiva – é uma fonte de nutrição a que a criança recorre em busca de ferramentais mentais e simbólicas para organizar o fluxo dos acontecimentos e situar-se e revelar-se e decifrar-se, também ela, na cadeia temporal instaurada na linguagem (Reyes, 2010, p. 63).

Identificamos, nesse sentido, ser necessário um trabalho planejado, cuidadoso da professora na organização de atividades que envolvam a literatura. Sobre isso, Giroto (2015) ressalta a importância que desde a primeira infância é preciso ocorrer uma Educação Literária. Essa educação ultrapassa concepções tradicionais que envolvem os primeiros contatos das crianças com a leitura e a escrita, que enfatizam a decodificação de letras e a ênfase na relação entre grafemas e fonemas. Sobre tais consequências, Miller (2020b) destaca que

Um processo de alfabetização que, diferentemente, pretende ensinar as crianças os sons das letras, suas representações gráficas, suas diferentes formas de união para formar palavras soltas, frases pontuais, etc., deixa de mostrar à criança a riqueza e a complexidade que marcam o trabalho com os enunciados que fazem parte do acervo vivo da linguagem escrita (Miller, 2020b, p. 1).

Nessa perspectiva da formação do leitor, na defesa de uma Educação Literária, Miller (2020b) complementa que:

É pelos enunciados, concretizados nos diferentes gêneros discursivos, que interagimos com outros sujeitos, trocando ideias, informações, sentimentos, percepções, enfim, estabelecendo relações vitais próprias da dinâmica das ações sociais que permeiam nossa existência (Miller, 2020b, p. 2).

Portanto, é necessário que desde pequenas, as crianças tenham acesso aos diferentes enunciados, sendo que uma das formas de os acessar é favorecendo e possibilitando para elas o contato com o objeto da cultura humana que é o livro:

Antes de assumir o estatuto de estudantes, os pequenininhos e os pequenos usam, manuseiam, tocam, sentem, cheiram, brincam com os livros em sua materialidade gráfica ou via os suportes e dispositivos digitais; vão imitando os adultos; vão buscando significar os gestos relacionados ao ato de ler, aos modos de ser leitor, já desde pequeninas, cristalizados neste objeto da cultura humano – o livro (Giroto, 2015, p. 37).

O contato com livros, enquanto objeto físico cultural, possibilita as imitações pelas crianças dos gestos do adulto no ato de ler. Além disso, a criança pode cheirar o livro, tocar diferentes texturas e enxergar ali uma infinidade de possibilidades imagéticas, com cores e formas variadas.

A experiência com o objeto livro, um instrumento da cultura humana a ser apropriado pelas crianças, traz mais elementos para o valorizarmos no planejamento de ações pedagógicas, intencionalmente dirigidas à infância, posto que carrega a possibilidade da apreciação estética na esfera das atividades literárias, ainda que seja em sua etapa embrionária, permitindo o desenvolvimento de qualidades humanas inerentes ao ato de ler, em face da contribuição à constituição do estatuto de leitor das crianças (Giroto, 2015, p. 43).

Desta forma, o livro é um instrumento importante para a formação da atitude leitora nas crianças. As professoras podem explorar desde a capa, as imagens, os aspectos gráficos, o cuidado ao folhear as páginas, bem como o seu conteúdo, o que trazem as histórias, as características das personagens, etc. Nesse processo, a criança está aprendendo a construir e compreender significados, que Giroto (2010, p. 108) explica como “compreender é a base para que todas as crianças se engajem completamente na leitura de livros de literatura e se tornem leitoras autônomas”. Sobre o desenvolvimento da autonomia no processo de literatura, Baptista (2021) destaca

Os contatos frequentes com livros, em casa e na escola, mediados por adultos ou leitores mais experientes, contribuem para que, cada vez mais cedo, as

crianças se desenvolvam como leitoras autônomas, compreendendo não apenas as formas de usar e manusear o livro, mas, sobretudo, arriscando construções de sentidos. Para que as crianças vivenciem uma formação leitora eficaz, é importante que, desde bem pequenas, tenham contato com livros de qualidade e participem de mediações literárias significativas (Baptista, 2021, p. 12).

Ao pensar o trabalho com literatura para crianças, percebemos que o desafio é “formar crianças que possam ler e compreender o que leem, escrever e produzir textos, que sejam polivalentes e autônomas” (Jolibert; Sraiki, 2008, p. 13). É importante que todas as crianças sejam capazes de escrever e se posicionar diante de qualquer tipo de escrito e que tenham a oportunidade de elaborar suas atividades cotidianas enquanto leitoras e produtoras de textos. Por isso, é importante, dentro das políticas governamentais de educação, um cuidado especial com aquelas que gerenciam as condições de trabalho das professoras, os programas de distribuição de livros literários nas escolas e a formação docente a partir de teorias que compreendem na Educação Literária a possibilidade de desenvolvimento humanizador das crianças, pois caso a perspectiva para a Educação Infantil seja contrária a esse movimento, deixará de contribuir com a formação humana.

Quando por muito tempo o PNBE deixou de levar às escolas de Educação Infantil o seu acervo de livros, contemplando apenas aquelas de Ensino Fundamental, demonstrou sua concepção de leitura voltada para um ato mecânico, acreditando que para as crianças de até cinco anos não era necessário tal investimento, por não saberem ler. Mas os autores referenciados nessa pesquisa dialogam com a PHC e defendem a literatura como um direito de todos, uma forma de arte que precisa ser apreciada pelas crianças desde bebês.

Na perspectiva da PHC, a unidade mínima para o trabalho com a escrita não é a letra para que a criança entenda a linguagem escrita, mas a palavra, que possui um significado, ou seja, o enunciado diz muito mais sobre um texto do que apenas a decodificação das letras.

Em outras palavras, quando lemos, não nos interessa o som das palavras escritas, mas o real as ideias, a informação, os sentimentos a que as se referem. Por isso, Vigotsky (1995) disse que, ainda que a escrita seja a representação de segunda ordem (referindo-se ao fato de que a escrita apresenta a fala, e a fala representa o mundo real), ela precisa se tornar uma representação de primeira ordem. (querendo dizer com isso que, ao ler e escrever, precisamos estabelecer uma relação direta entre a escrita e o mundo real) (Mello, 2012, p. 80).

Quando a PNA, pelo Conta Pra Mim, disponibilizou versões literárias distorcidas, reforçando o bem e o mal, o certo e o errado, demonstrou ali a sua concepção de leitura



embasada na doutrinação, ou mesmo pedagogização das crianças, ou seja, as crianças precisariam ler para uma finalidade, um ensinamento de uma doutrina ou mandamento, e não ler por prazer, pela arte que as literaturas para crianças possibilitam. A literatura na escola não deve ser conduzida pelo aspecto pedagogizante de ensinar sempre um conteúdo, ou trazer um ensinamento moral; precisa ir além, pois a leitura enquanto arte traz suas qualidades estéticas, então devemos ver o livro como uma obra artística, desta forma as professoras podem explorar seu universo simbólico de palavra e imagem, por exemplo.

Sobre o processo histórico de origem da literatura para crianças, Zilberman (2008) destaca que com o advento e ascensão da burguesia, bem como da mudança do olhar para as crianças enquanto sujeitos de direitos, dentre eles, o direito à educação, a literatura, a moradia, a família, etc., hoje há um crescente investimento em livros literários para as crianças com forte apelo comercial, com associação de imagens/personagens de desenhos e filmes infantis na produção de livros para chamar a atenção das crianças, mas o conteúdo em si fica a desejar. Corroborando com esse pensamento, Celidonio (2009) afirma que:

A literatura infantil surge numa época em que se processa a decadência da tragédia e da epopeia e entra em seu lugar o drama e o romance. As técnicas de industrialização progrediam e atingiram a literatura, surgindo a distribuição fácil, em série, e o consumo, o que se chamou depois de cultura de massas. Além disso, a literatura infantil aparece em decorrência da ascensão da burguesia, com a valorização da criança e a reorganização da escola. Logo, ela fica vinculada à estrutura social urbana e à classe média. Além de estar ligada à cultura de massa, está associada à pedagogia, já que as narrativas eram escritas para virarem instrumento pedagógico. Por essas razões, ela já surge com um problema: não tem estatuto artístico, ou seja, não era considerada arte, porque não tinha valor estético (Celidonio, 2009, p. 7).

Como se vê na citação acima, os primeiros livros para crianças surgem com a função pedagogizante, tal como a PNA concebe a leitura, ou seja, tal política representou um retrocesso histórico para a educação brasileira. No Brasil, segundo Zilberman (2008), a união entre duas áreas do conhecimento – Letras e Pedagogia –, por volta dos anos de 1970, fomentou importantes estudos, debates e eventos para discussão da reforma educacional brasileira, incluindo a importância da leitura da literatura infantil.

São sintomas desse movimento iniciativas como a realização do I Congresso de Leitura (COLE), em Campinas, em 1978, do I Encontro de Professores Universitários de Literatura Infantil e Juvenil, no Rio de Janeiro, em 1980, e a Primeira Jornada Sul-Rio-Grandense de Literatura, em 1981, em Passo Fundo, eventos que se mostraram frutíferos e duradouros. Por sua vez, vocacionada para a difusão e o fortalecimento da literatura infantil e juvenil

brasileira, a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil patrocinava, desde 1974, ações comprometidas com a qualificação das obras dirigidas ao público infantil e com a interlocução entre essa produção e o trabalho do professor, preparando-o crítica e pedagogicamente para lidar, em sala de aula, com textos adequados aos alunos (Zilberman, 2008, p. 12).

Tais eventos visavam discutir alternativas para a educação brasileira e a literatura era vista naquele momento, por volta dos anos 1970 e 80, como uma forma de aumentar os resultados educacionais. Além disso, conforme citação abaixo, o livro, pelo seu baixo custo, fácil manuseio e ampla circulação, poderia ser uma forma de levar conhecimento, informação e a linguagem escrita.

A cultura experimentou igualmente alterações substantivas: os meios de comunicação de massa expandiram-se de modo notável do ponto de vista tecnológico e instrumental, e introduziram-se novos suportes, como o eletrônico e o digital, e dispositivos revolucionários, como o computador pessoal e o telefone celular. Comparados os meios de veiculação de textos utilizados no começo dos anos 1980 com os disponíveis ao final da primeira década do nosso milênio, a distância parece gigantesca, embora menos de trinta medeie um tempo e outro. Na passagem dos anos 70 para os 80, o livro apresentava-se como o receptáculo soberano e insofismável do texto, crença hoje descartada mesmo por aqueles que entendem o impresso como constituindo ainda o formato mais adequado para receber e perenizar a escrita, em decorrência de seu baixo custo e facilidades de manuseio e de circulação (Zilberman, 2008, p. 13).

Conforme citação acima, o advento das tecnologias foi uma forma de expandir a informação, de forma que o conhecimento e a cultura letrada/patrimônio cultural não mais ficaram por conta dos livros. A literatura, portanto, assume outro papel, o de formar leitores:

Atualmente não mais compete ao ensino da literatura a transmissão de um patrimônio já constituído e consagrado, mas a responsabilidade pela formação do leitor. Por sua vez, a execução dessa tarefa depende de se conceber a leitura não como o resultado satisfatório do processo de letramento e decodificação de matéria escrita, mas como atividade propiciadora de uma experiência única com o texto literário. A literatura se associa então à leitura, do que advém a validade dessa (Zilberman, 2008, p. 16-17).

A literatura é importante para apropriação da cultura, mas também para apreciação artística, para ter uma experiência estética com os livros, portanto, deve ser garantida nas práticas pedagógicas desde a Educação Infantil e demais etapas da educação.

Sobre o conceito de leitura, Bajard (2001, p.72) afirma que essa palavra tem várias acepções; para ele não se lê para as crianças, mas se diz um texto para elas. Segundo ele, “Ler é compreender, é, portanto, construir sentido”. Pode-se ler uma imagem, como pode-se ler um

texto escrito; se há compreensão, há leitura, se não há compreensão, não há leitura. Bajard (2001) também diferencia a leitura literária da leitura de mundo, sendo que, para ele, a literária depende de um material linguístico como mediador; já a de mundo, não.

É necessário, portanto, sublinhar a importância da primeira manifestação do texto, de sua epifania, de seu descobrimento. Propor uma situação de leitura supõe evidentemente que se prepare a aparição do texto, estimulando a curiosidade da criança, despertando sua atenção, ativando sua memória para a interação com o material escrito. Mas, ao mesmo tempo, o professor deverá ter imenso cuidado em manter no texto todo o seu mistério, deverá saber lidar com suas surpresas, terá que preservar sua atração e não, ao contrário, deflorá-la (Bajard, 2001, p. 72).

O ato de ler deve ser ensinado e é silencioso, mas também deve ser compartilhado. Sobre a palavra “ensino”, Arena (2010) destaca que, na escola, as professoras são consideradas responsáveis pela ação de ensinar leitura, mas segundo o autor existe uma diferença entre ensinar a ler e ensinar leitura, porque a leitura só se concretiza quando o sujeito a cria “na relação entre o que ele é, o que sabe, e o que o texto criado pelo outro está a oferecer” (Arena, 2010, p. 243). Assim, a professora ensina o ato de ler, isto é, o modo como o leitor em formação deve agir sobre o texto para, nesse processo, criar leitura. Nesse contexto, não há o ensino da leitura, mas o ensino de um ato cultural (o de ler), que propicie a criança a criação de sua leitura, com sua interpretação e compreensão, que são únicos.

Andrade (2016) discute a definição de leitura literária e a relevância de seu papel como transformadora da língua daqueles que leem e são modificados pela linguagem literária.

A leitura literária, que é a leitura da linguagem verbal utilizada de forma artística, ou a leitura estética da palavra, somente pode se produzir se o trabalho do leitor for o de sujeito ativo, que busca a compreensão do texto de forma particular, singular, sua própria. Nessa leitura, destaca-se o lugar do sujeito leitor que, após compreender ativamente, é capaz de expressar essa sua compreensão particular, o que permite que também possamos definir a leitura literária como uma forma de socialização importante. Por meio de um trabalho com a linguagem, compreende-se e se expressa essa compreensão em interações com o outro, o que produz efeitos específicos não apenas sobre os sujeitos aprendizes, como também sobre a própria linguagem. Depois de momentos reflexivos sobre a linguagem, esta não será a mesma. É no trabalho de sujeitos leitores sobre sua compreensão e de sujeitos reflexivos sobre sua expressão que a língua vai se modificando (Andrade, 2016, p. 90).

Portanto, quando falamos que a professora leu um livro, na verdade, as professoras na Educação Infantil proferem o texto (enunciado) para as crianças; já a leitura é algo individual,

que ocorre após escutarem o texto proferido pela professora. Nos estudos de Bajard (2007), proferir um texto se distingue de ler, pois:

[...] a transmissão vocal se distingue fortemente do ato de ler, encontro solitário com o texto de um ator ausente. O texto sonoro é compreendido diretamente pelo analfabeto. Não necessita a aprendizagem de um código novo, pois usa a mesma matéria que o discurso oral e as mesmas linguagens de acompanhamento, tal como o olhar (Bajard, 2007, p. 62).

Quando se trata de literatura, Paiva, Paulino e Passos (2006) refletem quanto a linguagem que deve estar presente no cotidiano da Educação Infantil, apesar de haver pessoas que acreditam que por se tratar de crianças de até 5 anos, vão querer trazer textos simples para os pequenos e pequenas, mas as autoras defendem o contrário:

Definida por seu destinatário, a literatura infantil costuma apresentar uma preocupação especial com a linguagem, que deve ser compreensível para a criança. Isso não significa apresentar uma linguagem “simplista”, “boba”, desconsiderando a criança como ser inteligente e crítico. Monteiro Lobato, grande autor de nossa literatura infantil, revolucionou a linguagem nos livros para crianças. Suas histórias apresentam uma linguagem criativa, fortemente marcada pela oralidade (Paiva; Paulino; Passos, 2006, p. 22).

Destarte, a literatura na Educação Infantil não precisa de uma linguagem simples, como se subestimássemos a compreensão da criança; esta, ao ter contato com diferentes enunciados (poesias, prosas, contos, parlendas, etc.) se desenvolve, se humaniza e amplia o vocabulário. Miller (2020a) ressalta o papel da Educação Infantil nesse sentido:

Desde o ingresso das crianças na Educação Infantil, é imprescindível que a instituição educativa atue para preencher o seu universo vivencial com audição de leituras literárias, músicas, poemas e toda sorte de brincadeiras que envolvam a utilização da língua em sua modalidade padrão, bem como manipulação de material escrito de modo a introduzi-las ao mundo da linguagem verbal que será mais tarde objeto de seus estudos. Quanto mais rico esse envolvimento das crianças com as variadas produções culturais materializadas em diferentes gêneros discursivos apropriados a seus interesses e suas necessidades, tanto maiores serão suas chances de dominar a língua como um instrumento de compreensão de sua realidade e de atuação consciente em seu meio (Miller, 2020a, p. 17).

Portanto, os diferentes portadores de textos podem e devem ser introduzidos desde a Educação Infantil, possibilitando a dominação da língua para compreensão de sua realidade. Destacamos, então, o papel mediador das professoras na Educação Infantil ressaltado na PHC; Arena (2010) reflete que:

Nessas relações entre o gênero literário e o pequeno leitor, destaca-se o processo de atribuição de sentidos, considerado a pedra de toque do ato de ler. Materializado e inscrito em seu suporte, o gênero chega às mãos do leitor pela mediação do outro. O mediador espera que a obra possa manter uma relação dialógica histórica e cultural com o leitor. Acima de tudo, o ato de aprender a ler literatura, de construir sentidos pelos enunciados verbais escritos, é, ao mesmo tempo, desafiante, estruturante, constituinte, mas mutante, estabilizante, todavia, instabilizante, no processo de apropriação da cultura, do literário e da língua como traço cultural (Arena, 2010, p. 17).

A partir desses estudos, podemos sintetizar a ação leitora a partir da seguinte afirmação:

[...] ler é ter contato visual com o texto inteiro, é interagir com a linguagem escrita pela forma como foi materializada no texto. Ler é pegar o texto nas mãos, colocá-lo em contato com os olhos e, no gesto de olhar, pensar e fazer combinações com o que já se sabe, e por fim, construir sentidos. Privar os alunos do contato com os textos literários ou da diversidade de gêneros, porque eles ainda não adquiriram habilidades de leitores ou porque não conhecem o código escrito, é privá-los de ter contato com a língua escrita na sua forma social de uso (Arena, 2010, p. 112).

Concluimos que, indubitavelmente, as professoras na Educação Infantil têm, dentre outras funções, a de proferir textos literários em suas práticas pedagógicas, possibilitando o acesso de bebês e crianças pequenas a esse patrimônio cultural, que promove e contribui com o processo de desenvolvimento da humanidade.

A seguir apresentamos a seção de análise dos dados, que tem como fonte as dissertações de mestrado e teses de doutorado produzidas entre os anos de 2017 e 2022 publicadas na BDTD que trataram da temática literatura na Educação Infantil.

## 5 LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DE DADOS DA BDTD

*[...] em certo momento dessa rica experiência de compreensão do meu mundo imediato, sem que tal compreensão tivesse significado malquerenças ao que ele tinha de encantadoramente misterioso, que eu comecei a ser introduzido na leitura da palavra. A decifração da palavra fluía naturalmente da “leitura” do mundo particular. Não era algo que se estivesse dando superpostamente a ele. Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz (FREIRE, 1989, p. 11).*

Freire (1989) compartilha sobre a sua história e sobre como aprendeu a ler o mundo e as palavras a partir daquilo que fazia parte de seu contexto histórico. Neste momento, buscamos apresentar diálogos sobre concepções de literatura e suas possibilidades de compreensão do mundo das palavras.

A presente pesquisa ocorreu junto à BDTD, sendo que os descritores utilizados para a busca foram: “leitura na Educação Infantil” e “literatura na Educação Infantil”. Aplicamos os filtros de restrição do período em que ocorreram essas publicações, sendo os anos de 2017 até 2022; esse período justifica-se por ser o período de implementação da BNCC até os dias atuais da pesquisa. No item “Pesquisa Avançada” selecionou-se o filtro de escolha que os descritores deveriam estar presentes no título, com o operador booleano<sup>21</sup> “and” equivalente a “todos os termos” do título.

Em março de 2023, ao pesquisar pelos descritores “leitura na Educação Infantil”, no período do recorte da pesquisa, foram encontradas 20 pesquisas entre teses e dissertações. Já para o descritor “literatura na Educação Infantil” foram encontradas 21 pesquisas.

De posse das teses e dissertações publicadas na BDTD que abarcam a temática leitura e literatura na Educação Infantil, buscamos responder à pergunta inicial desta pesquisa: **Como parte da Educação Infantil, quais são os conhecimentos que podem contribuir para a promoção de um trabalho docente de qualidade em relação à literatura para as crianças, considerando sua relevância social?** Para tanto, realizamos a leitura dos resumos de cada pesquisa para constatar quais são realmente os trabalhos que poderiam contribuir para a concretização dos nossos objetivos.

---

<sup>21</sup> “Os Operadores Booleanos atuam como palavras que informam ao sistema de busca como combinar os termos de sua pesquisa. São eles: AND, OR e NOT e significam, respectivamente, E, OU e NÃO e, a fim de facilitar a visualização da busca, é importante que estes sejam escritos em letras maiúsculas” (CAPCS, 2020, s/p).

## 5.1 Concepções de Literatura nas pesquisas analisadas

Para entender as concepções e práticas pedagógicas de literatura na Educação Infantil presentes nas teses e dissertações da BDTD, no período de 2017 até 2022, foi necessário ler inicialmente os resumos dessas pesquisas, para, em seguida, prosseguir com suas análises em busca dos conhecimentos e práticas sobre literatura na Educação Infantil.

Pelos resumos das 41 pesquisas da BDTD, foi possível verificar que 14 estão no campo da Educação Infantil e pesquisaram sobre a literatura para crianças nessa etapa de ensino, conforme mostra o Quadro 2. As outras 27 não abarcavam a literatura na Educação Infantil, mas situavam-se nos anos iniciais do Ensino Fundamental ou abordavam a perspectiva da literatura nos cursos de formação de professores.

Quadro 2 – Pesquisas selecionadas para análise de acordo com a BDTD

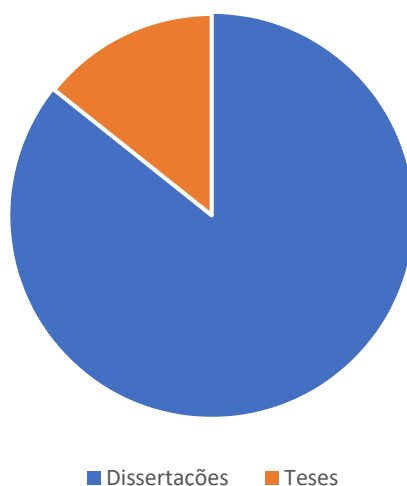
Nº	ANO	TÍTULO	AUTORA	FACULDADE	TESE OU DISSERTAÇÃO
1	2017	Leitura literária na Educação Infantil: entre saberes e práticas	Márcia Mariana Santos de Oliveira	Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação	Dissertação
2	2017	Compreensão de textos literários na Educação Infantil: rodas de leitura e mediação docente	Keilla Rebecka Simões De Oliveira	Universidade Federal de Pernambuco, Programa de pós-graduação em Psicologia Cognitiva	Dissertação
3	2018	“Hoje posso ser eu, tia?!”: Leitura Fruição pela voz e mãos de crianças da Educação Infantil	Héllen Cristina Machado	Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Pós-Graduação em Educação (CCHSA)	Dissertação
4	2018	Nas trilhas do dito e do escrito: práticas de ensino de leitura na Educação Infantil em Catalão-GO	Maysa Mamedio Martins Viana	Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, Programa de Pós-Graduação em Educação	Dissertação
5	2018	Tempos e espaços de leitura literária na Educação Infantil	Maiara Ferreira de Souza	Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação	Dissertação
6	2020	Por uma pedagogia do visual: a leitura de narrativas por imagens na Educação Infantil	Sayonara Fernandes da Silva	Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação	Tese
7	2021	Práticas de leitura na Educação Infantil: convergências e discrepâncias na formação de leitores	Pâmela Cristina Guslen Rufino dos Santos Barbosa	Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes	Dissertação
8	2017	O lugar da literatura infantil no projeto político pedagógico das instituições públicas de	Simoni Conceição Rodrigues Claudino	Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação,	Dissertação

		Educação Infantil da rede municipal de educação de Florianópolis		Programa de Pós-Graduação em Educação	
9	2017	O trabalho com literatura e o desenvolvimento cultural de adultos e crianças na Educação Infantil	Núbia Silvia Guimarães	Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação	Tese
10	2018	Teoria histórico-cultural e literatura para crianças: possibilidades de desenvolvimento humano na Educação Infantil	Cristiane Aparecida da Silva Pastre	Universidade Estadual de Maringá, Centro De Ciências Humanas, Letras E Artes	Dissertação
11	2021	Acervos e práticas de/com a literatura na Educação Infantil	Úrsula Gabriela Dantas de Menezes	Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa De Pós-Graduação Em Educação	Dissertação
12	2021	Literatura Nos Centros De Educação Infantil E Suas Potencialidades Formativas	Isabela Cavalcante Teixeira Barbeto	Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Dissertação
13	2022	A escolha de livros de literatura infantil por professoras da Educação Infantil	Dayenne de Souza Bassut Pereira	Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência	Dissertação
14	2022	A literatura na Educação Infantil paulistana: discursos e representações sociais	Renata Ferrari Pietropaolo	Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação	Dissertação

Fonte: elaborado pela autora.

Verificamos que, das 14 pesquisas que se enquadram nos critérios de análise dessa tese, 12 são dissertações de mestrado e 2 são teses de doutorado, conforme mostra o Gráfico 2.

Gráfico 2 – Tipos de pesquisa

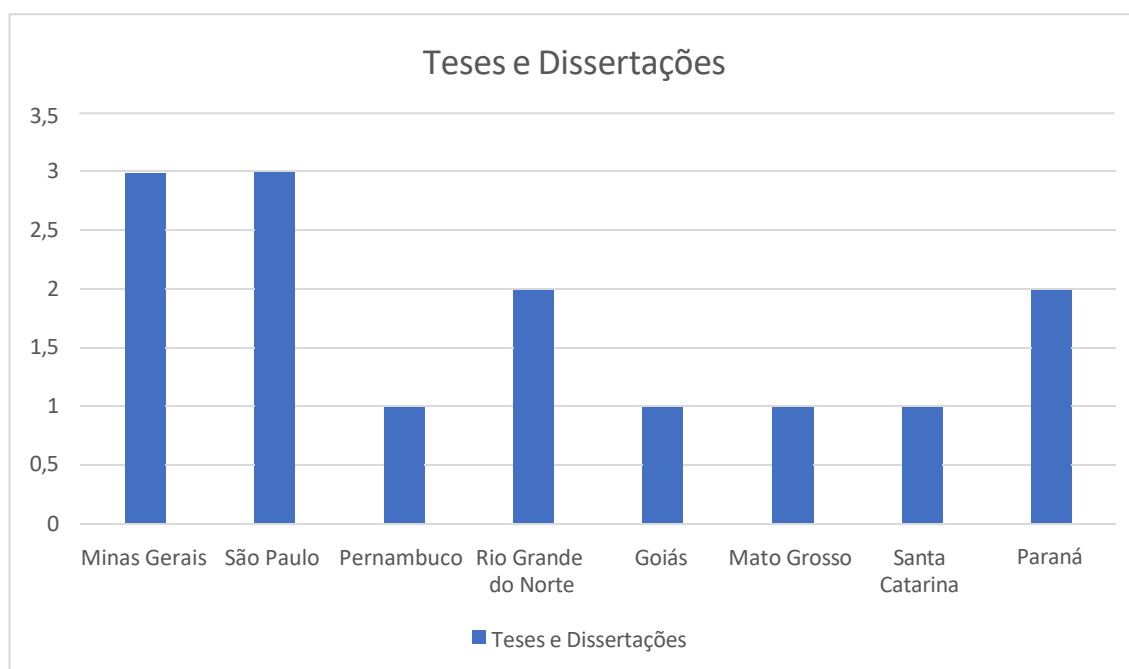


Fonte: elaborado pela autora.



As pesquisas fazem parte dos seguintes estados brasileiros, conforme o Gráfico 3:

Gráfico 3 – Banco de dados por estado



Fonte: elaborado pela autora.

A seguir apresentaremos resumidamente as teses e dissertações que compreendem os critérios de inclusão (Educação Infantil, literatura/leitura para as crianças, período de realização 2017-2022), bem como o objetivo principal de cada uma, assim como a divisão em capítulos, as perguntas motivadoras e a concepção de literatura elencadas por suas autoras<sup>22</sup>.

A primeira pesquisa é a dissertação “Leitura literária na Educação Infantil: entre saberes e práticas”, produzida por Oliveira (2017), que teve por objetivo principal compreender a infância a partir da experiência com a literatura na Educação Infantil. Sua pergunta motivadora foi: quais são os sentidos produzidos pelas crianças para as suas experiências com o texto literário? Os dados coletados por ela foram retirados diretamente de um trabalho de campo com as crianças do 2º período da Educação Infantil, cuja faixa etária compreende 4 e 5 anos. A técnica utilizada para essa análise de dados se respalda na vinheta<sup>23</sup>. Como resultados encontrados foi possível perceber que:

<sup>22</sup> Utilizaremos o pronome feminino, pois todas as pesquisas trabalhadas nessa tese são de autoria de mulheres.

<sup>23</sup> “As vinhetas podem ser descritas como uma técnica que permite descrições focadas de uma série de eventos, descobertas particulares, ou análise e interpretação de eventos que permitem ao pesquisador uma compreensão sobre os significados da pesquisa que se propôs realizar” (Oliveira, 2017, p. 121).

As análises empreendidas revelam que as mediações de leitura realizadas com as crianças oportunizam vivências significativas com a literatura, o que contribui para a atividade criadora das crianças e para o compartilhamento de sentidos e significados entre os sujeitos. Evidenciaram também a relevância da participação ativa das crianças no processo de construção de conhecimento, como sujeitos que vivem e transformam a cultura (Oliveira, 2017, p. 7).

Oliveira (2017) organiza a sua dissertação em cinco capítulos, sendo: o primeiro é destinado a discutir a literatura e a infância; o segundo aborda um histórico na literatura no Brasil; o terceiro abarca o caminho teórico-metodológico alicerçados na PHC e em Bakhtin; o quarto é a pesquisa de campo; o quinto tece as categorias de análise; e, por fim, há as considerações finais.

A autora, antes de realizar a pesquisa de campo, considerou necessário o inventário de produções acadêmicas entre 2010 até 2015 pelo Estado da Arte, cujas fontes de dados foram banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), artigos do Scientific Electronic Library Online (SciELO) e trabalhos do Congresso de Leitura do Brasil (COLE). Isso a possibilitou entender quais os trabalhos produzidos até o momento sobre a temática. Nesses trabalhos, a autora pôde detectar que há diferentes concepções de literatura, dentre elas aquelas que veem nos textos literários a possibilidade de se ensinar algo para as crianças, o que ela chama de leitura literária *para* crianças. Outras pesquisas do banco de dados que ela compôs se baseiam na leitura literária *com* crianças, ou seja, tem a figura do adulto como mediador das práticas literárias. Para isso, Oliveira (2017) afirma ser preciso romper com as práticas de leitura que focam somente na decodificação de textos; é preciso que as escolas de Educação Infantil foquem na literatura por prazer e na produção de sentido e significados pela criança.

Quanto à PHC, Oliveira (2017) autora utiliza o conceito de vivência na perspectiva do desenvolvimento da criança e sua relação com o contexto e afirma que:

No âmbito da teoria histórico-cultural, foi desenvolvido o conceito de vivência (*perejivanie*) a partir da necessidade de compreensão teórica dos fenômenos da existência da personalidade, atribuindo-se a esse conceito o status de categoria no sistema da Psicologia. Vigotski, ao desenvolver o conceito de vivência, tentou compreender as mudanças da personalidade como fruto de uma unidade completa entre sujeito e meio. A vivência se constitui como a união indivisível entre as particularidades do meio e da personalidade e sua

essência, revelando-se, portanto, no processo de desenvolvimento histórico-cultural (Oliveira, 2017, p. 75-76).

Como proposta em sua dissertação, Oliveira (2017) realizou uma pesquisa de campo, em uma escola estadual de sua cidade, propondo 5 encontros de 2 horas cada um, envolvendo a contação de histórias para crianças de 4 e 5 anos do 2º período da Educação Infantil dessa escola, utilizando os livros do acervo do PNBE. Após realizar o trabalho de campo, a pesquisadora Oliveira (2017) utilizou a vinheta para análise dos dados obtidos, para isso dividiu em três categorias: (1) mediações e mediadores de leitura; (2) as crianças e a construção de sentidos para o texto literário; e (3) tempos, espaços e suportes de leitura.

Para a primeira categoria (mediações e mediadores de leitura), a autora explica que a leitura não chega sozinha para a criança, então durante a infância, os pais e a escola são os principais mediadores de textos literários para elas. Essas mediações a permitiram Oliveira (2017) compreender que as crianças que estavam na oficina da pesquisa de campo construíram relações afetivas com as leituras e conseguiram compartilhar sentimentos pela literatura proposta nos encontros. Isso fortaleceu a ideia de que pela literatura na Educação Infantil é possível humanizar os sujeitos.

Para a segunda categoria de construção de sentidos para o texto literário, Oliveira (2017) menciona a atuação das crianças sobre os signos, além do papel dos mediadores em auxiliar as crianças a encontrarem o sentido dos textos lidos. A literatura também possibilita que as crianças tenham acesso às experiências estéticas e éticas.

Nesse sentido, podemos pensar sobre o papel da experiência estética na formação de leitores, que possibilita um modo específico de significação para a literatura. A experiência estética atua no campo da produção de sentidos em suas múltiplas potencialidades. Para compreender como esse processo é construído pelas crianças a partir de suas vivências literárias, precisamos realizar o exercício da escuta e da sensibilidade, acolhendo as proposições, as indagações e as curiosidades, de modo que tenham a possibilidade de expressar a partir da linguagem, seus sentimentos, emoções, conflitos e encantamentos de uma determinada narrativa (Oliveira, 2017, p. 139).

Nesse sentido, Oliveira (2017, p.21) autora afirma a sua concepção de literatura enquanto manifestação artística e produção cultural da humanidade, entendendo também que pela literatura há a possibilidade de formação do pequeno leitor. Considera a leitura como “ato de significação que aproxima o leitor do mundo e de si próprio” (Oliveira, 2017, p. 22), sendo que, além da formação cultural, a literatura, para esta autora, Oliveira (2017) humaniza as crianças.

Outro fator observado pela pesquisadora para atribuição de sentidos pelas crianças é o uso das imagens que compõem os livros literários lidos na sua pesquisa de campo. As vivências de cada criança, o que elas trazem consigo, seus costumes e experiências vividas são importantes para compreensão e atribuição de sentidos quando estão em contato com os textos literários.

Para a terceira categoria, que remete ao tempo, espaços e suportes de leitura, a pesquisadora afirma que as professoras são as principais responsáveis por organizar esses momentos e espaços de leitura. Como suportes de leitura, Oliveira (2017) cita as tecnologias como tablets, televisão e computadores sendo que, com a mediação correta das professoras, é possível contribuir para que as crianças tenham acesso aos textos literários.

Na experiência de campo realizada Oliveira (2017), ela utilizava um tapete, de forma que as crianças sabiam ser o momento de se sentar para ouvir as histórias. Esse tapete tinha elementos que as crianças poderiam explorar ao se sentar, com cheiros, personagens e cenários da história presos a ele, além de passagens e compartimentos embutidos nele para no momento de a história recorrer a tais recursos.

Então, Oliveira (2017) utilizou-se do que ela chama de leitura *com* as crianças, ou seja, na pesquisa de campo, fez diferentes encontros envolvendo a mediação do adulto, com uso de recursos de suporte para leitura, quando percebeu que as crianças expressavam suas opiniões, seus sentimentos e emoções pelo envolvimento com os significados e as vivências que os textos literários produziam nelas. Nesse sentido, a autora usou da PHC o conceito de vivência, que seria o desenvolvimento das crianças a partir de suas experiências com o contexto e, conseqüentemente, com a literatura a que estavam expostas.

A segunda pesquisa é a dissertação de Oliveira K. (2017), “Compreensão de textos literários na Educação Infantil: rodas de leitura e mediação docente”; a autora desenvolveu um estudo de caso na turma de 20 alunos do último ano de Educação Infantil da cidade de João Pessoa (PB), cuja faixa etária era de 5 anos. Seu objetivo central foi investigar como as crianças compreendiam os textos literários lidos nos momentos que ela chama de rodas de leitura, sob a mediação do professor.

Oliveira K. (2017) destaca que se respaldou na perspectiva teórica sociointeracionista para o estudo da linguagem. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, utilizando para isso videogravações nas rodas de leitura, bem como entrevista semiestruturada com a professora da turma.

A pesquisa dela está dividida em introdução, fundamentação teórica com base nos diálogos entre Bakhtin e Vigotski, objetivos, metodologia, resultados e discussão. Suas perguntas propulsoras da pesquisa foram: como se dá a compreensão de textos literários por alunos da Educação Infantil em situação de rodas de leitura? Como o professor da educação infantil medeia o processo de compreensão da criança da leitura literária? Quais são as estratégias utilizadas para favorecer essa compreensão? Qual a concepção de leitura do professor que norteia suas práticas de leitura em sala de aula? (Oliveira K., 2017, p. 21).

Ao adentar as páginas de sua dissertação, logo na introdução, a pesquisadora faz um debate quanto ao uso da leitura, sendo que algumas vezes na escola há o pensamento de que para ler a criança precisa estar alfabetizada, ou seja, primeiro aprender a ler para depois ter contato com livros literários:

Na forma em que é concebida, as crianças precisam primeiramente dominar o sistema de escrita alfabética, para só assim realizarem atividades de leitura e produção de textos. Neste sentido, a leitura geralmente aparece atrelada à ideia de um sistema que precisa ser decifrado, ao invés de um processo que envolve a compreensão e a interação com o texto (Oliveira K., 2017, p. 15).

Nesse sentido, a autora busca embasamento no que ela denomina de perspectiva sociointeracionista para evidenciar a importância das rodas de leitura para as crianças na Educação Infantil, mesmo que elas não saibam decodificar as letras. Os estudos teóricos que ela utiliza de base são dos autores Bakhtin e Vigotski, pois segundo Oliveira K. (2017), eles dialogam quando compreendem que a linguagem vai além do aspecto ou função de comunicação, podendo ser utilizada na organização do pensamento e da ação. Dentre as aproximações entre Vigotski e Bakhtin quando se fala na constituição da linguagem, a autora assim a descreve:

Considerando as reflexões vigotskianas e bakhtinianas acerca das diferenciações entre significado e sentido, percebe-se mais um ponto de encontro entre suas perspectivas. Vigotski (1934/2009) entende o sentido como um todo complexo, fluido e dinâmico, relacionado ao contexto, já que uma palavra adquire sentido no contexto. Enquanto o significado é dicionarizado, ele permanece estável mesmo que o sentido varie. Para Bakhtin/Volochínov (1929/1981), o sentido de uma palavra também é dinâmico e conferido pelo contexto, enquanto o significado é uma convenção, é a palavra dicionarizada (Oliveira K., 2017, p. 35).

Ainda na introdução de sua dissertação, Oliveira K. (2017) resume as contribuições das práticas de leitura logo na Educação Infantil, dentre elas: aumenta-se o repertório das crianças

que, ao ouvir as histórias, conhecem novas palavras e aumentam a aquisição de novos vocabulários; pelas leituras as crianças interpretam papéis diferentes daqueles vividos no mundo real; além de desenvolverem a linguagem e socializar com as demais crianças de seu grupo. Autores que auxiliam nesse entendimento são Brandão & Rosa (2011), Silva e Martins (2010), Amarilha (2004) e Oliveira (2010). Sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores de imaginação e criatividade, as autoras afirmam que quanto mais as crianças tiverem experiências vividas e acumuladas, mais terão possibilidades de desenvolvimento de suas capacidades de assimilação e atividades imaginárias.

Nesse sentido, a criação é elaborada a partir de elementos da realidade e da experiência do homem. É o que acontece na obra literária. As imagens combinadas nas obras seguem uma lógica interna que é condicionada pela sua ligação com o mundo externo. No caso do conto, por exemplo, os elementos a partir dos quais ele é elaborado são retirados da experiência humana, apesar de sua construção ser fantasiosa e distante da realidade (Oliveira K., 2017, p. 45).

Por isso, a pesquisadora ressalta a importância da escola e as professoras planejarem aulas que envolvam a leitura de textos literários, reforçando que esse papel das professoras vai desde a escolha dos livros e leituras literárias até a organização dos espaços onde ocorrerão tais atividades de incentivo à leitura. As professoras que atuam na Educação Infantil, portanto, exercem papel crucial na mediação e promoção de atitudes leitoras nas crianças; além disso:

Enfocando, especificamente, a leitura realizada nos momentos de interação com o professor em situações de sala de aula, entende-se que a partir da inserção da criança em um contexto cultural, no caso a escola, e sua interação com as crianças e professores nesse contexto, e consequente participação em práticas sociais, como exemplo, as situações de leitura compartilhada, a criança internaliza práticas culturais e comportamentos humanos acumulados ao longo da história, o que repercute em seu comportamento e constitui seu desenvolvimento. Além disso, essas interações alargam e modificam os sentidos e significados produzidos na leitura, o que ajuda os leitores/ouvintes a ampliarem sua compreensão dos textos (Oliveira K., 2017).

Outro aspecto importante que é possível ler em sua dissertação é quanto ao livro, enquanto objeto palpável e suas contribuições. A autora refere-se a duas possíveis dimensões do livro: material e literária.

A dimensão material envolve a manipulação do livro enquanto um objeto cultural, de forma que a criança perceba seu formato, tamanho, dimensão gráfica e materialidade, e na qual o professor também se constitui como

mediador desse processo. A dimensão literária, que envolve a compreensão ampla do texto, é referente à estruturação da situação de leitura de modo que a criança participe de forma ativa do processo de construção de sentidos, com o foco na compreensão e na literariedade do texto (Oliveira K., 2017, p. 49).

Os resultados quanto as práticas de leitura na Educação Infantil, encontrados pela pesquisadora na escola em que ela fez seu estudo de caso foram os seguintes:

Nas atividades de contação de histórias, as professoras utilizam, por vezes, fantoches e representação teatral. Elas também estimulam o recontar das histórias, pelas crianças, e sua reprodução em desenhos. O reconto das histórias, também realizado na biblioteca, ocorre em outro momento, na mesma semana em que a história foi contada, mas em dias diferentes, e envolve a leitura do livro por alguma criança da turma escolhida pela professora (leitura das imagens, já que as crianças ainda não possuem o domínio da linguagem escrita), e o relato de algumas crianças sobre o que entenderam dele (Oliveira K., 2017, p. 63).

Além dessas práticas, as crianças poderiam a cada semana levar para suas casas um livro de empréstimo da biblioteca, sendo que os pais, em casa, fariam as leituras e mediações com o livro escolhido. Quanto a esse processo de leitura em casa, as famílias se envolviam no projeto, pois tudo era explicado aos pais na reunião do início do ano letivo.

Quanto às atividades de rodas de conversa, Oliveira K. (2017) destaca algumas atitudes das professoras, como ler o livro antes para conhecer a história, assim quando fossem ler para as crianças elas conseguiam falar da história sem ler integralmente os fatos; ou seja, às vezes utilizavam as suas próprias palavras para falar o que estava acontecendo em cada página, pois isso possibilitava a troca de olhares com as crianças uso de gestos, e outros adereços para contar a história.

Os resultados da pesquisa foram que:

O presente estudo avança em relação à literatura da área por trazer dados empíricos de como o professor pode atuar de modo a propiciar a produção de sentidos dos textos e desenvolver o hábito da leitura desde os anos iniciais, a partir da descrição da sistematização de um projeto de leitura (contação, reconto, organização da biblioteca, livre acesso aos livros) e das indicações dos fatores que contribuíram para o engajamento das crianças, como a utilização de aspectos corporais pelo mediador nos momentos de contação (olhar e gestos) e diversas ferramentas (acesso à obra de forma completa, mudança de tom de voz, realização de perguntas, incentivo à participação das crianças). Esses são pontos importantes para serem utilizados na mediação docente nas situações de leitura em roda, principalmente, nessa etapa do ensino, por ser o primeiro contato sistematizado da criança com o livro e o início de sua formação leitora, onde um modo de ler será aprendido e irá repercutir em suas leituras futuras (Oliveira K., 2017, p. 148).

Portanto, para Oliveira K. (2017), a literatura está muito além da compreensão de decodificação de palavras, envolvendo inferir, criar, representar e propor novos sentidos de forma criativa, construtiva e ativa pelos textos literários proferidos pelas professoras enquanto mediadoras dessas atividades para as crianças da Educação Infantil. Em suas palavras, “[...] a literatura permite múltiplas interpretações e leituras, é uma arte da e com a palavra, também com as ilustrações polifônicas, o que mostra o lado criativo do texto escrito” (Oliveira K., 2017, p. 44). Além disso, reforça que a literatura não deve se prender ao aspecto pedagogizante ou moralizante, mas ser tratada como obra artística; portanto, devem ser exploradas as qualidades estéticas dela, de forma permeada pela atitude contemplativa.

Passamos então a analisar a terceira pesquisa, a dissertação cujo título é: “Hoje posso ser eu, tia? Leitura Fruição pela voz e mãos de crianças da Educação Infantil” de Machado (2018). Ela faz uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória, com uma turma de 2 e 3 anos e outra turma com alunos de 4 e 5 anos, em uma escola privada da cidade de Campinas-SP. Seu objetivo geral foi analisar a potencialidade de criação e fruição literária na prática de leitura de livros literários realizados pela voz e mãos de crianças da Educação Infantil. Suas indagações para a pesquisa foram: que compromissos e responsabilidades estão sendo depositadas nas práticas docentes? O conceito de Leitura Fruição em si: o que é? O conceito tem sido inserido nas práticas pedagógicas?

Sua dissertação está dividida em: Capítulo 1 – Literatura, Educação e Desenvolvimento Infantil; Capítulo 2- A perspectiva Histórico-cultural: teoria norteadora de práticas pedagógicas; Capítulo 3- Método e procedimento da pesquisa de campo; Capítulo 4- Modos de ler de crianças da Educação Infantil; e Considerações finais.

A pesquisa se dá no que ela chama de Leitura de Fruição (ou leitura deleite), termo formulado por Geraldi (2004), que “representa uma prática de leitura sem o interesse estrito de controle de um resultado avaliável pedagogicamente” (Machado, 2018, p. 34). A análise das observações foi feita com base na PHC, por meio 42 situações gravadas em vídeo e áudio.

Machado (2018) faz uma busca em artigos científicos, revistas, teses e dissertações para entender o termo “Leitura de Fruição”, além de verificar em documentos oficiais que norteiam a Educação Infantil; assim resume o que percebeu:

[...] alerta-se para que não nos restrinjamos a contemplar a leitura e escrita apenas como um meio importante – e necessário – de comunicação social; esta pesquisa considera, também, a importância do incentivo da leitura como algo prazeroso, de fruição estética do texto no espaço escolar, compreendendo-o como possibilidade de desenvolvimento de funções psíquicas superiores como



a imaginação, memória, atenção, concentração, a afetividade – conforme já mencionado anteriormente (Machado, 2018, p. 26).

Nessa dissertação, Machado (2018) reforça a importância de leitura prévia da professora para a escolha cuidadosa dos livros literários a serem lidos para as crianças, pois nem todos estão apropriados para a faixa etária da Educação Infantil; por isso, precisam passar pelo olhar cuidadoso da docente para saber o que e como proferir enunciados para as crianças. Outro aspecto interessante em sua pesquisa é quanto à relevância das imagens presentes nos livros e seu papel na leitura para as crianças:

Os livros destinados ao público infantil têm ganhado cada vez mais espaço e recursos diferenciados para atrair a atenção e intensificar a procura das crianças por eles; livros com pop-up (ilustrações em gravuras que se destacam das páginas) ou interativo com enfoque em texturas, por exemplo, são cada vez mais frequentes nas prateleiras das livrarias e nos catálogos das editoras; a ilustração por si só já diz muito sobre a história contada pela escrita – às vezes a ilustração pode vir a dar mais informações do que a própria história escrita: personagens, as vestimentas dos mesmos, cenário e clima do local onde acontece a história são exemplos disso (Machado, 2018, p. 28).

Com isso, a ilustração nos livros pode auxiliar as crianças na Educação Infantil a perceberem elementos da história narrada, tais como as características das personagens, do local em que vivem e outros fatos relevantes para a compreensão do texto lido.

A autora também traz uma discussão quanto aos impactos gerados pela leitura podem diferir em cada criança, sendo que nem sempre todos os alunos e alunas sairão com os mesmos ensinamentos e as mesmas experiências, isso porque cada sujeito tem um contexto histórico e social que impacta suas vivências com a leitura.

Convém, então, ressaltar que nada nas relações pedagógicas ocorre desta forma. Ou seja, ainda que o professor siga passo a passo as ideias compartilhadas em orientações de manuais, guias e/ou documentos de diretrizes educacionais, os resultados obtidos não necessariamente serão positivos; uma vez que se entende que os alunos são seres sociais, os quais se desenvolvem em vários e distintos contextos histórico-sociais, é importante considerar que nem todos se apropriarão do mesmo modo dos ensinamentos do professor – seja qual for esse ensinamento, não se restringindo tal justificativa somente à literatura (Machado, 2018, p. 30).

Ademais, Machado (2018) também debate quanto ao uso dos livros literários ou da leitura literária para fins de ensinar as crianças conteúdos curriculares ou conceitos de ética e moral; utiliza, para isso, os termos “pedagogização da literatura na Educação Infantil” ou “didatização”. Destarte, como a defesa em sua dissertação é da Leitura de Fruição, ou leitura

deleite, entende que a criança precisa ler por prazer, “ler por ler” (Geraldi, 2004, p. 98), enquanto a didatização ou pedagogização acabam levando um objetivo para a leitura que é ensinar um conteúdo, moral ou princípio, indo contra a Leitura de Fruição.

Como o público-alvo de sua pesquisa não sabia ler ou decodificar letras, Machado (2018) propôs mesmo assim que a “Leitura de Fruição” partisse das crianças, “desafiando crianças pequenas a realizarem leituras, ainda que por outros meios que não pela escrita, ou seja, memórias de histórias já conhecidas e/ou sustentadas pelas ilustrações” (Machado, 2018, p. 37). Sobre ZDP encontramos que:

Quando professores – os adultos mais experientes envolvidos no processo de aprendizagem – propõem atividades que desafiam seus alunos, de modo que necessitem de mediações e intervenções de seus pares, instrumentos e/ou do próprio professor, vivencia-se uma situação de ensino na Zona de Desenvolvimento Proximal, considerando que o aluno não consiga realizar de forma autônoma por ser um novo conhecimento que ainda não está sustentado em sua Zona de Desenvolvimento Real. É, pois, nesta direção que caminha nossa pesquisa, propondo “leitura” de livros de literatura infantil, por crianças ainda não alfabetizadas (Machado, 2018, p. 38).

Outrossim, essa mediação sobre a qual trata a PHC não necessariamente deve vir da professora de sala, pode acontecer com as próprias crianças e colegas de sala que partilham seus conhecimentos e experiências no momento da “Leitura de Fruição”. Isso porque o adulto não é visto como único detentor de conhecimentos como na pedagogia tradicional, mas todos no ambiente escolar proporcionam aprendizados significativos.

Corroborando com a PHC, no que concerne ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores, Machado (2018) reflete quanto ao importante papel da leitura de fruição para a atenção, memória, linguagem e imaginação:

Quanto menor a criança, menor tende a ser seu tempo de atenção. Quanto menor a criança, menos experiência de vida tem para possibilidades de imaginação. Quanto menor a criança, menor sua capacidade de procurar recursos para mediar sua memória, bem como é menor seu repertório vocabular para se comunicar com seus pares e para regular seu próprio funcionamento psíquico. Entretanto, estas características não podem ser consideradas, meramente, decorrentes da faixa etária, sendo afetadas pela sistematicidade das atividades que lhes são propostas. A constituição e desenvolvimento das funções psíquicas superiores são resultantes das atividades das quais cada sujeito participa. A “leitura” realizada por crianças da Educação Infantil para seus colegas, por exemplo, pode ser uma oportunidade para o processo de desenvolvimento dessas funções psíquicas superiores (Machado, 2018, p. 45).

Indubitavelmente, na proposta de Machado (2018), as práticas de leitura a partir do olhar das crianças proporcionaram a construção do pensamento, organização da linguagem, a troca de vivências entre as crianças e o uso da imaginação, uma vez que, não sabendo ler, precisavam entender as imagens presentes nos livros para narrar uma história. Sobre a imaginação na perspectiva da PHC, Vigotski já dizia que os adultos possuem maior capacidade imaginativa, por terem mais experiências que elucidaram as atividades imaginativas.

Para além do uso da memória, a criança ainda pode ser capaz de criar a partir de sua imaginação. Muitas histórias novas podem ser contadas a partir da ilustração, que podem ter pouco a ver com a história escrita no mesmo livro. A ilustração do livro literário infantil pode possibilitar criações fantasiosas de histórias; a partir deste signo a criança pode inventar ações aos personagens. Adiante a criança ainda pode vir a agregar situações e características à história, interpretando, ao seu modo, o que o desenho diz a ela. Sobre a imaginação, no senso comum, entende-se, com frequência, que esta é uma capacidade típica do funcionamento infantil. Mas para a Perspectiva Histórico-Cultural os adultos são, ao menos em tese, sujeitos mais imaginativos do que as crianças, visto que possuem mais experiências, e por isso, possuem mais recursos para imaginar; entretanto, é necessário considerar que os adultos podem utilizar menos de sua atividade imaginativa, vistas as condições pouco estimulantes presentes na vida adulta, na nossa sociedade, se comparadas às das crianças (Machado, 2018, p. 46-47).

Ou seja, crianças criam atividades imaginativas com menos repertório que o adulto, mas também são capazes de exercer a imaginação na proposta de Machado (2018) na construção da leitura de histórias pelos elementos que não sejam a escrita presentes no livro literário. Além da imaginação, a linguagem também foi explorada pelas crianças, que utilizaram gestos, falas e expressões corporais variadas para conseguir narrar suas histórias.

Na quarta pesquisa do banco de dados tem-se a dissertação “Nas trilhas do dito e do escrito: práticas de ensino de leitura na Educação Infantil em Catalão-GO”, de Viana (2018); além de analisar as práticas de leitura para a formação do pequeno leitor, a autora buscou compreender quais as concepções de leitura das professoras da Educação Infantil entrevistadas e quais as propostas de leitura presentes no PPP da escola.

Sua pergunta motivadora da pesquisa foi: como são desenvolvidas as práticas de ensino das professoras da Educação Infantil para a formação e o desenvolvimento do leitor? A dissertação está dividida em: Capítulo 1 – Leitura: formas de ler e significar; Capítulo 2 – percurso metodológico da pesquisa; Capítulo 3 – palavras escritas e palavras ditas: PPP das escolas e a fala das professoras de Jardim II; Capítulo 4 – Leitura em sala de aula: refletindo sobre o ensino da leitura; e algumas considerações.

Viana (2018) utilizou como metodologia a pesquisa qualitativa, etnográfica com observação participante, entrevista semiestruturada e análise documental. Seus sujeitos da pesquisa foram 3 professoras do Jardim II da cidade de Catalão-GO.

Os resultados de sua pesquisa foram:

Com base nos estudos realizados, os dados revelaram que as práticas de ensino da leitura desenvolvidas por professoras de Jardim II, em sua maioria, têm se pautado na leitura de enunciados das questões propostas no material apostilado. Encontrei nessas práticas, indícios de estratégias de compreensão leitora, contudo, estas foram utilizadas de modo intuitivo, visto que, as professoras não possuem conhecimento teórico acerca dessa temática. Os projetos político-pedagógicos vigentes no período investigado, ressaltaram a importância da leitura, entretanto, o que estava escrito nos documentos, nem sempre, dialogava com as práticas docentes. Os resultados mostraram ainda, que as concepções das professoras acerca da leitura, se caracterizam por um hibridismo, sendo que ora se pautavam na leitura como decodificação, principalmente com atividades mecânicas, e em alguns momentos, na busca da compreensão leitora (Viana, 2018, p. 9).

Para a autora, a atividade com a literatura é “fundamental para acionar a criatividade, interpretação, posicionamentos, imaginação, dentre outros” (Viana, 2018, p. 16), sendo que considera as professoras da Educação Infantil como importantes mediadoras das situações envolvendo a literatura para as crianças dessa faixa etária. Ainda complementa sobre “a relevância da leitura para a formação do indivíduo, e assim ressalto sua ligação à prática social, haja vista que a leitura é algo que insere o indivíduo no contexto social e contribui no modo como as pessoas interagem entre si” (Viana, 2018, p. 18).

Em sua dissertação, a pesquisadora resgata o aspecto histórico do acesso à literatura, visto que os livros eram caros e apenas a sociedade mais rica tinha poder de compra. Por isso, a leitura em voz alta, as declamações e as recitações dos textos em praça pública, ou para um determinado público, eram importantes canais para divulgação da literatura. Posteriormente, difundia-se a leitura silenciosa, mas que não era bem vista, podendo ser tida como um ato de alimentar a preguiça e a ociosidade (Manguel, 1997; Chartier, 1999). Com o surgimento da imprensa de Gutemberg que há maior difusão dos textos escritos.

A rapidez na impressão, proporcionou o surgimento de novos gêneros literários, o que permitiu ao leitor o contato com novas leituras, diferente das escrituras sagradas, principalmente com os romances, que eram lidos em grande proporção. As histórias comoviam seus leitores que muitas vezes se identificavam com os personagens (Viana, 2018, p. 28).

Nesse sentido, pela história, em seus diferentes momentos houve mudança das concepções de leitura e literatura, ora ligada a memorização quando tinha que se recitar em voz alta, ora ligada a intimidade e privacidade da leitura silenciosa, além disso, Viana apresenta a sua compreensão de leitura:

[...] não é inédita, mas construída a partir das diversas concepções dos autores que têm colaborado para a efetivação desse trabalho, e digo que percebo a leitura em sua amplitude, que perpassa o escrito, envolve aspectos voltados para compreensão e o sentido, e estes são determinados por aquele que lê, e por assim ser, é individual, é singular, inerente ao leitor, onde cada um constrói o seu próprio significado (Viana, 2018, p. 30).

Desta forma, Viana (2018) ressalta o papel da Educação Infantil em propiciar um ambiente e atividades voltadas para a literatura, tendo as professoras um importante papel mediador no planejamento do trabalho pedagógico com os diferentes enunciados.

A quinta pesquisa, a dissertação intitulada “Tempos e espaços de leitura literária na Educação Infantil” de Souza (2018), baseia-se no método de pesquisa-ação sob o viés da PHC. Seu objetivo era proporcionar espaços e tempos de leitura literária para crianças do 2º período da Educação Infantil da rede pública da cidade de Juiz de Fora - MG e compreender os significados atribuídos pelas crianças para esses espaços de leitura. Sua pesquisa está dividida em: Introdução; 1- A pesquisa no bando de teses e dissertações da Capes; 2- Caminhos metodológicos; 3- Rotina, tempo e espaço de reflexão frente às práticas pedagógicas e à leitura literária; 4- Entrelaçando incompletudes, constituindo sentidos: análise dos enunciados produzidos a partir da mediação de práticas de leitura literária; e as Considerações finais.

As perguntas motivadoras da pesquisa foram: quais ações podem contribuir para a criação de tempos e espaços de leitura literária na turma do 2º período da Educação Infantil? Como esses tempos, espaços e a própria leitura literária são significados pelas crianças? (Souza, 2018, p. 18).

Com base na PHC, a autora define a leitura como prática cultural e humanizadora:

[...] concebida como prática cultural e, portanto, como parte do processo de humanização dos sujeitos. A literatura possibilita que a criança, ao imbricar realidade e imaginação, transforme em parte de sua subjetividade aquilo que foi objetivado por outros sujeitos ao longo da história da humanidade, revelando, dessa forma a sua força humanizadora. Partindo a constatação advinda da pesquisa realizada, percebe-se que os tempos e os espaços são mediadores culturais e, ao serem organizados de forma a proporcionar acesso a diferentes elementos da cultura, no caso desta pesquisa, aos momentos de leitura literária, contribuem na formação dos sujeitos e na atribuição de sentido as práticas de leitura literária. O tempo/espaço de leitura é um tempo e espaço

material, do relógio, do mundo físico e, ao mesmo tempo, é imaterial, do sujeito, do seu processo de atribuição de sentido ao mundo, ao texto. A mediação se dá no entrecruzamento desses tempos/espacos (Souza, 2018, p. 7).

Ao observar as crianças da Educação Infantil, Souza (2018) constatou que muitas não tinham contato com os livros, exceto nas salas de leitura; além disso, por vezes, elas podiam ir à biblioteca na hora do recreio, o que se tornava pouco, pois em apenas quinze minutos elas teriam que comer, ir ao banheiro e ainda conseguir ir na biblioteca apreciar um livro. Segundo a pesquisadora, a PHC tem a organização do tempo e espaço escolar como essenciais no desenvolvimento humano, portanto, planejar ações de leitura na Educação Infantil, dispondo de espaços para isso, são cruciais para formação do pequeno leitor.

Com base na teoria histórico-cultural, pode-se afirmar que os tempos e espaços de leitura, na Educação Infantil, proporcionam a interação entre as crianças e das crianças com os adultos, através de um ambiente organizado e planejado conjuntamente, além de respeitarem o tempo singular de cada indivíduo. Assim, a relação da criança com a leitura literária, em determinado tempo e espaço, mediada pelo professor, pode proporcionar diferentes e significativas vivências (Souza, 2018, p.16).

Além disso, Souza (2018, p. 17) aborda dois importantes conceitos para literatura que são: enquanto “um fenômeno de linguagem, constituído pela experiência cultural direta ou indireta”; e enquanto “arte e promotoras de aprendizagem”. A referida autora observou, na sala de 2º período que fez a pesquisa, que as professoras utilizavam a leitura como caráter moralizante, sempre para ensinar algo ou determinado comportamento para as crianças. Em outros momentos a leitura era utilizada para preencher o tempo entre uma atividade e outra, sem explorar os textos e sem uma ação intencionada sobre ela.

Em sua pesquisa-ação, Souza (2018) constata quais eram as condições do cantinho da leitura na sala em que ela fez as observações, podendo verificar as péssimas condições dos livros ali presentes, descrevendo-os da seguinte forma:

Encontravam-se em condições precárias, muitos estavam danificados (rasgados ou faltando páginas). Os textos não apresentavam qualidade estética, pois se caracterizavam por ser a redução/simplificação dos contos tradicionais e apresentavam uma linguagem coloquial que, supostamente, seria mais acessível ao público infantil. As ilustrações dos personagens eram estereotipadas, apresentando indivíduos loiros, de olhos azuis e pele clara, distanciando-se da realidade das crianças da turma, já que a maioria é negra. As ilustrações se reduziam a mostrar o que estava escrito, não deixando margem para a criança imaginar (Souza, 2018, p. 67).

Para criar um espaço e tempo para exercer as práticas de leitura, Souza (2018) optou por sempre levar uma colcha de retalhos para que as crianças se sentassem nela para ouvir a história narrada do dia, além de levar em uma caixa o livro/portador de texto com outros artefatos que seriam usados na história. O melhor horário que ela encontrou para as atividades de leitura era no início da aula. Isso desenvolveu nas crianças uma rotina para leitura, pois antes essa prática estava sendo entre uma atividade e outra, sem um norteamento, sem demonstrar ser uma atividade intencional/planejada.

Na sexta pesquisa, a tese “Por uma pedagogia do visual: a leitura de narrativas por imagens na Educação Infantil”, de Silva (2020), a autora ressaltava o papel das imagens nos livros para proporcionar atividades pedagógicas com os alunos da Educação Infantil que favorecessem o desenvolvimento da oralidade. Seu objetivo central foi investigar as contribuições do livro de narrativa por imagem no PNBE para a formação da competência leitora na Educação Infantil. Silva (2020) realizou 20 sessões de leitura com 17 crianças de 5 anos do Centro Municipal de Educação Infantil de Natal-RN. As sessões de leitura foram gravadas e o seu acervo literário eram livros de imagens do PNBE.

As perguntas propulsoras da pesquisa de Silva (2020, p. 31) foram: por que as imagens dos livros para a infância atraem as crianças da Educação Infantil? O que experimenta e sente uma criança leitora de imagens a partir das narrativas por imagens do livro para infância? Quais as contribuições das narrativas por imagens para a formação da competência recepional do leitor na Educação Infantil?

Sua defesa era que tais leituras serviam como “andaimes” para as crianças desenvolverem a linguagem oral, a imaginação e a formação do pequeno leitor. Como leitura, Silva assim define que:

[...] entendemos leitura para além de uma simples decodificação do signo linguístico, o que implica no uso de experiências pessoais, a tônica do olhar que cada leitor coloca na sua leitura, a interação que um texto provoca. No caso do texto imagético, observa-se que é território fértil para o desenvolvimento da linguagem oral, das estruturas cognitivas referentes à narrativa e à iniciação a uma pedagogia do visual (Silva, 2020, p. 25).

Sua tese está dividida em: 1- A liberdade das formas e das cores (introdução, justificativa e delimitação do estudo); 2- O caçador de achadouros (contexto da pesquisa e escolha metodológica); 3 – Criança, livro e linguagem: as peraltagens das palavras (o contexto da educação infantil e do livro de ficção); 4- De vazios e de cheios: a competência recepional

do leitor de narrativas por imagens (semântica, sintaxe e a mediação de leitura); 5- O dito pelo não dito (a experiência estética do leitor); e 6- Liberdade caça jeito (considerações finais).

A autora se fundamenta em Vigotski para explicar sobre o desenvolvimento da linguagem na organização do pensamento e na utilização do conceito de ZDP. Além disso, ressalta a importância da imagem para o desenvolvimento da escrita:

Na verdade, a origem da escrita está intimamente ligada à imagem, considerada por muitos estudiosos como pré-escrita. Sendo a leitura de imagens uma tentativa de entender o percurso cultural da humanidade, podemos afirmar que as imagens estão no plano da subjetividade e não carregam em si um significado único, sendo possível lhes inferir significados hipotéticos ou múltiplos de comunicação [...] (Silva, 2020, p. 22).

Além disso, a pesquisadora defende que a leitura dos livros de imagens pode contribuir para a formação estética do pequeno leitor, tendo o livro como objeto de arte que permite experiências sensoriais, imaginativas e desafiadoras para as crianças; complementa ainda:

É importante ressaltar que os livros de imagens que compõem o repertório de leitura da tese pertencem a sequência narrativa e foram criteriosamente escolhidos como obras de arte ficcionais. Portanto, o livro de narrativa por imagens é aqui adotado como o objeto livro composto de imagens sequenciais, organizado pela diversidade de materiais e por um encadeamento fluido e coerente entre as páginas em que a imagem posterior segue em um contínuo de onde parou a anterior. Os livros de narrativas por imagens criado para o leitor iniciante, ou o pré-leitor, possuem autonomia narrativa, utilizam o próprio código da linguagem visual para sustentar a leitura e interpretação do leitor (Silva, 2020, p. 110).

Desta forma, Silva (2020) sustenta que a leitura de livros literários de imagens pode corroborar com o desenvolvimento dos jogos simbólicos da imaginação e criatividade das crianças na Educação Infantil, sendo as professoras mediadoras desse trabalho com a leitura de imagens.

Na sétima pesquisa, a dissertação “Práticas de leitura na Educação Infantil: convergências e discrepâncias na formação de leitores” de Barbosa (2021), foram utilizados dois bancos de dados, Capes e Google Scholar, para verificar quais as práticas de leitura presentes em teses e dissertações. A autora se pautou no Materialismo Histórico-Dialético, na Pedagogia Histórico-Crítica e na Teoria Histórico-Cultural, afirmando serem todas complementares entre si.

Barbosa (2021) partiu da seguinte problemática: como são elaboradas as práticas de leitura na Educação Infantil? Já seu objetivo principal foi compreender como as práticas de



leitura são elaboradas na Educação Infantil. Após pesquisa bibliográfica no banco de dados Capes e Google Scholar, Barbosa (2021) pôde constatar que:

Os resultados apontaram que nas publicações analisadas, as práticas de leitura, em sua maioria, se dão de forma que a criança atue como ouvinte, em concepções voltadas mais à alfabetização do que à formação de leitores, vinculadas às práticas didáticas de leitura mecanizada e utilitárias, constituindo-se como discrepantes no que diz respeito ao entendimento de que é necessário uma didática da leitura intencional com as crianças na Educação Infantil, de modo que o livro seja um objeto presente na formação do leitor mirim (BARBOSA, 2021, p. 10).

A pesquisa de Barbosa (2021) está dividida em: 1- Introdução; 2- Relação entre trabalho e educação: alguns apontamentos (fundamentos do Materialismo Histórico Dialético e da Pedagogia Histórico-Crítica); 3- A formação de leitores na educação infantil (a leitura como arte humanizadora); 4- Práticas de leitura na Educação Infantil; e 5- Considerações finais.

Sobre a importância da literatura na Educação Infantil, na introdução de sua pesquisa Barbosa (2021, p. 12) afirma que “consideramos aqui a importância do trabalho com a leitura literária na Educação Infantil, de modo que seja assegurado à criança o direito de acesso direto ao livro, como objeto da cultura humana”. Ademais, como parte desse processo de humanização dos sujeitos, a literatura também é defendida por Barbosa (2021) enquanto arte que possibilita os sujeitos a serem criativos e ativos, servindo como fonte de enriquecimento da subjetividade das crianças. Ela perpassa pela literatura enquanto prática cultural e produtora de sentidos nos seres humanos e ainda define o que ela entende pelo ato de ler:

Compreendemos que o ato de ler não é uma ação pronta de apenas identificação e reconhecimento das palavras, mas configura-se como um trabalho intencional, permeado por mediações que tornam possível transmitir por meio da leitura a cultura elaborada e produzida historicamente, de modo que se deem sentidos à humanidade. O ato de ler é um fator preponderante para o acesso da produção cultural elaborada, o qual possibilita ao sujeito a apreensão de valores, comportamentos, a resolução de impasses e a elevação da consciência ao nível historicamente alcançado pela humanidade (Barbosa, 2021, p. 32).

A pesquisadora ressalta ainda que a literatura é um direito universal constituído enquanto direitos humanos, portanto, para as escolas de Educação Infantil é necessária e urgente uma didática da leitura que permita as professoras a mediação de espaços e tempos para a literatura nessa etapa de ensino.

A Literatura Infantil potencializa as qualidades mentais e a humanização das crianças, possibilitando o desenvolvimento da memória, atenção, imaginação e o pensamento abstrato, que são formas especificamente humanas, pois a atividade mental propiciada por meio da leitura proporciona a criação de novas imagens, ações, conceitos, em que o conhecimento apreendido é reelaborado, modificando o modo de agir, de ser e de pensar do sujeito (Barbosa, 2021, p. 35).

Portanto, Barbosa (2021) defende a literatura desde a Educação Infantil, por possibilitar a ampliação das vivências infantis, bem como contribuir para o processo de desenvolvimento e formação das funções psíquicas superiores e humanização das crianças.

A oitava pesquisa é a dissertação de Claudino (2017), cujo título é: “O lugar da literatura infantil no Projeto Político Pedagógico das instituições públicas de Educação Infantil da rede municipal de educação de Florianópolis”. Como o próprio título sugere, a pesquisadora analisou 67 PPPs de instituições públicas de Educação Infantil da cidade de Florianópolis-SC, com objetivo principal de buscar a ausência ou presença da literatura nesses documentos. A autora utilizou para análise a PHC e os estudos da teoria de recepção literária. Suas perguntas motivadoras para a pesquisa foram:

[...] há dados no PPP sobre o acervo da instituição e seu manuseio, com destaque aos livros de literatura infantil 47 presentes na unidade? Há projetos integrados na instituição que favoreçam a utilização dos livros de literatura infantil? As ações propostas no PPP privilegiam o trabalho com a literatura infantil? Há registro no PPP sobre a importância da mediação pedagógica do professor com a literatura infantil para o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças? Como os diferentes grupos de atendimento nas unidades integram os livros de literatura infantil nas ações pedagógicas? (Claudino, 2017, p. 46-47).

A pesquisa de Claudino (2017) organiza-se em: 1- Introdução (situando a temática no banco de dados da BDTD, Capes e SciELO); 2- Relações entre literatura infantil, trabalho do professor da Educação Infantil e desenvolvimento da imaginação e criação na infância (contextualizando o surgimento da literatura e infância); 3- Educação Infantil e Literatura infantil: caminhos que se encontram nas políticas e práticas cotidianas à infância (políticas nacionais e municipais de Florianópolis para a Educação Infantil); 4- A literatura infantil nos PPPs das instituições de Educação Infantil (a pesquisa documental e o lugar da literatura nesses PPPs); e 5- Considerações finais.

Claudino (2017), além de resgatar aspectos históricos do surgimento da literatura, com base em Souza e Martins (2015), diferencia “livro infantil” de “livro de literatura infantil”, sendo o primeiro “todo livro produzido para crianças com caráter utilitário e/ou pedagógico,

vinculados explicitamente a conteúdos curriculares” (Souza; Martins, 2015 *apud* Claudino, 2017, p. 56-57). Já o livro de literatura infantil precisa proporcionar à criança linguagem, estranhamento e reinterpretação, sendo assim definidos:

- LINGUAGEM: interação verbal intensa, uma imersão profunda ao universo da linguagem e um consoante exercício dinâmico da nossa língua individual e coletiva; - ESTRANHAMENTO: ampliação das formas singulares de ver e apreender o mundo e aquilo que o constitui, nas dimensões da linguagem, do conteúdo (que desafia as ideias pré-concebidas sobre o mundo) e das formas literárias (que introduz novas formas de expressão e estranha as convenções literárias); - REINTERPRETAÇÃO: desconstrução das referências convencionais, apresentando um convite às mudanças de interpretação, às novas e múltiplas interpretações, às diferentes maneiras de vermos as mesmas coisas e, principalmente, à proposição de deslocamentos (afastamentos ou aproximações) de significados da linguagem (Souza; Martins *apud* Claudino, 2017, p. 57).

Além disso, Claudino (2017) reforça que os livros de literatura infantil são parte da cultura da sociedade, carregados de história, de forma que possibilitam o desenvolvimento da imaginação, criação e memória. O livro enquanto objeto cultural precisa estar presente na Educação Infantil, sendo as professoras agentes mediadoras para esse fim, sendo que esse papel das professoras é relevante e intencional:

Nenhuma seleção é neutra. Os professores realizam escolhas acerca das leituras e das narrativas apresentadas às crianças. Ao escolher o que trabalhar com as crianças, o espaço para brincar, a história a ser contada ou os livros disponibilizados, ocupar ou não o espaço da biblioteca, ao deixar as crianças escolher e folhear os diversos títulos da biblioteca, enfim, ao fazer essas escolhas, o professor está participando ativamente do processo de formação das crianças e está se formando também (Claudino, 2017, p. 69).

Portanto, é importante que as escolas de Educação Infantil tenham clareza de seu papel humanizador na formação de uma Educação Literária nas crianças; para isso, os PPPs das escolas precisam conter esta missão. Os resultados apresentados foram pela autora após as análises dos PPPs foram:

Os projetos coletivos registrados na maioria dos PPPs evidenciam a presença de um trabalho com a literatura infantil e um cuidado com o planejamento de práticas que promovam os seguintes aspectos: ampliação das experiências infantis relativas às múltiplas linguagens; acesso à materialidade do objeto livro, à expressão, à comunicação, à interação e ao desenvolvimento da imaginação, por intermédio de leituras, contações e dramatizações de histórias; empréstimo do livro para ser lido em casa na companhia dos familiares; trabalho com a linguagem escrita, compreendida como uma dentre as muitas produções/criações humanas que podem e precisam estar presentes

no processo de mediação e leitura da literatura infantil na Educação Infantil (Claudino, 2017, p. 11).

A nona pesquisa é de Guimarães (2017) e tem por título “O trabalho com literatura e o desenvolvimento cultural de adultos e crianças na Educação Infantil”. Seu objetivo principal foi buscar compreender os processos de desenvolvimento cultural de professoras e crianças no trabalho com a literatura no contexto da Educação Infantil. As perguntas motivadoras de sua pesquisa foram: como profissionais de Educação Infantil desenvolvem seu trabalho com a literatura e desenvolvem-se profissionalmente nesse processo? Como o trabalho que realizam com a literatura afeta as crianças promovendo seu desenvolvimento cultural?

Guimarães (2017) se respalda na PHC, principalmente em Vigotski, em seus conceitos de desenvolvimento cultural, significação, vivência e novas formações. Além disso, também utiliza Bakhtin com seus conceitos de alteridade, dialogia, polifonia e exotropia. A pesquisa foi realizada em duas instituições de Educação Infantil, de forma a auxiliar na formação continuada das professoras de uma turma de 1 e 2 anos e outra turma de crianças de 4 e 5 anos. Ao mesmo tempo em que a pesquisadora auxiliou na formação de estudo teórico sobre linguagem e desenvolvimento humano, também pôde observar a vivência das práticas pedagógicas de literatura nessas turmas.

Guimarães (2017) divide sua pesquisa em: 1- Marcas de um processo de desenvolvimento cultural: a construção do objeto de pesquisa (em que fala sobre a literatura na Educação Infantil); 2- O movimento dialético da pesquisa; (re)construindo os caminhos metodológicos (dados coletados nas escolas selecionadas na pesquisa); 3- Desenvolvimento cultural na obra de Vigotski: interrelações com a arte literária; 4 – A literatura na Educação Infantil: modos de participação de adultos e crianças; e Considerações finais.

Em sua pesquisa, Guimarães (2017) pôde constatar que algumas escolas de Educação Infantil protagonizavam práticas de literatura voltadas para fins pedagogizantes e/ou moralizantes; já outras não davam espaço ou tempos para atividades de literatura, sendo que os livros literários ficavam fechados em armários com a justificativa que poderiam estragar nas mãos das crianças pequenas. Ela ainda ressalta que a legislação existente para Educação Infantil não norteia o trabalho com a literatura nas escolas, desta forma, muitas professoras acabam por não priorizar atividades com a literatura nessa etapa de ensino. Guimarães (2017, p. 39) defende que: “a literatura, no contexto da Educação Infantil, é alento, potência e arte, ou seja, pode assumir um papel muito expressivo no processo educativo e no desenvolvimento de adultos e crianças”.

Dentro dessa perspectiva da literatura enquanto arte, a pesquisadora afirma que pelas vivências sociais entre adultos e crianças, conceito retirado da PHC, é possível ampliar as experiências e vivências estéticas com os livros, potencializando o desenvolvimento cultural das crianças na Educação Infantil. Da pesquisa e observações feitas na Educação Infantil com práticas de literatura com as crianças, Guimarães (2017) transcorre que:

O processo de formação articulado às formas de atuação pedagógica constitui-se em um foco relevante da pesquisa, enquanto as análises interpretativas das situações vivenciadas, baseadas na leitura de indícios (Ginzburg), iluminam e dão visibilidade aos gestos mínimos constitutivos do desenvolvimento cultural de professoras e crianças na vivência com a arte literária. Foi possível apreender o trabalho com a literatura na dimensão da arte e da atividade estética, explicitando o potencial criador e (trans)formador desta atividade no desenvolvimento humano (Guimarães, 2017, p. 8).

A décima pesquisa é a dissertação de Pastre (2018), cujo título é “Teoria histórico-cultural e literatura para crianças: possibilidades de desenvolvimento humano na Educação Infantil”. Seu objetivo foi, com base nos escritos do livro “Imaginação e criação na infância” de Vigotski, “buscar argumentos que viabilizem o entendimento da Literatura Infantil como possibilidade de formação humana” (Pastre, 2018, p. 9). Além disso, a autora busca tratar de um recurso didático que ela intitula como “Caixas que contam histórias”, sendo composto por uma caixa de papelão, que pode ser de sapato, que a professora pode utilizar na Educação Infantil e em outras etapas de ensino como estratégia para levar o livro literário a ser proferido, juntamente com outros adereços que remetam à história. Sua pergunta motivadora da pesquisa foi: quais possibilidades de intervenções didáticas com Literatura Infantil mais desenvolvem as habilidades essencialmente humanas?

Sua dissertação está dividida em: 1- Introdução; 2 – Literatura e literatura infantil: definições e percurso no Brasil (definições de literatura e aspectos históricos da literatura infantil); 3- Teoria histórico-cultural e proposições para a educação (breve histórico de Vigotski, formação humana, imaginação e criação); 4- Teoria histórico-cultural e literatura infantil: possibilidades de intervenções pedagógicas humanizadoras (criação e imaginação na infância e as intervenções literárias); e Considerações finais.

Pastre vê a literatura como uma criação humana que perpassa gerações e gerações, contribuindo para a formação das funções psicológicas superiores das crianças, e complementa: “Literatura é Arte, criação humana que se manifesta por meio das palavras” (Pastre, 2018, p. 22) e “a Literatura Infantil ensina a lidar com sentimentos e emoções intrinsecamente humanos e complexos” (Pastre, 2018, p. 23).

Em sua pesquisa, a pesquisadora ressalta o papel estético e artístico das imagens que compõem os livros, pois estas auxiliam na ampliação de vivências pelas crianças; desta forma, são composições visuais que podem com coerência e leveza fazer com que as crianças atribuam significado a literatura. Além disso, ela resume que:

[...] sintetizamos que a Literatura Infantil é uma criação humana, expressão da Arte que se manifesta por meio da linguagem (seja escrita, como nos livros de histórias, letras de canções, textos poéticos; ou visual, como as ilustrações das obras literárias). A Literatura e a Literatura Infantil têm como função tornar possível ao leitor (ou ouvinte) ampla leitura de mundo, de modo a enriquecer suas experiências de vida, auxiliar na formulação de conceitos sobre assuntos que exigem da subjetividade, bem como lidar com sentimentos e emoções intrinsecamente humanos e complexos e, por meio da linguagem metafórica e subjetiva, possibilitar a formação de sujeitos comunicativos e ativos (Pastre, 2018, p. 25).

Pastre (2018, p. 28), ao resgatar o histórico do surgimento da literatura, menciona quão importantes são as manifestações folclóricas na literatura infantil, tais como parlendas, provérbios, adivinhas, lendas e histórias que ultrapassam as gerações. As manifestações folclóricas diversas são ricas de musicalidade proporcionadas pelas rimas e versos presentes em sua estrutura textual, sem contar que colaboram para o desenvolvimento do pensamento lógico para a compreensão de seus sentidos e significados.

Como estamos tratando, nesta pesquisa, do gênero literário denominado Literatura Infantil, e a poesia faz parte também desta categoria literária, queremos dizer que a poesia infantil pode ser um excelente recurso da Literatura, para dar aos pequenos leitores (ou ouvintes) a explicação que muitas outras palavras não conseguiriam com tamanha perfeição, pois permite ao sujeito o encontro com o real, por meio da linguagem lírica e simbólica (Pastre, 2018, p. 29).

Dentre as várias contribuições de sua pesquisa, Pastre (2018) concluiu, pelo seu referencial teórico, que:

De acordo com o levantamento de dissertações e teses que realizamos, percebemos que nem sempre a Literatura tem sido defendida nessa perspectiva, por vezes há a preocupação em tê-la como instrumento para a alfabetização, para o letramento, ou seja, para formar leitores; ou ainda para tratar da representatividade de minorias e outras temáticas que se apresentam na atualidade. Não desconsideramos a validade da Literatura Infantil para o ensino de leitores ou para a forma como representa os personagens negros e indígenas, por exemplo, mas queremos pôr em destaque a importância da Literatura para crianças enquanto expressão da Arte que viabiliza a formação humana (Pastre, 2018, p. 90).

A décima primeira pesquisa do banco de dados é a dissertação de Menezes (2021) intitulada “Acervos e práticas de/com a literatura na Educação Infantil”, que objetivou analisar a constituição de acervos literários e práticas pedagógicas desenvolvidas em instituições de Educação Infantil. Sua pergunta motivadora da pesquisa foi: como se constituem os acervos literários (em quantidade e qualidade) e as práticas pedagógicas que propiciam interações de crianças com obras de literatura no contexto da Educação Infantil? Logo em seu resumo, Menezes (2021) deixa claras suas concepções de literatura, acervo literário e práticas pedagógicas, sendo assim definidos:

- 5) a literatura é prática cultural presente em todos os tempos e sociedades e obra de arte/linguagem que possibilita vivências fundamentais para a nossa formação como sujeitos humano-sociais; b) acervos literários constituem objetos de interação, (res)significação, apropriação e produção cultural, que precisam considerar, além da diversidade, a qualidade literária das obras, visando à ampliação das experiências das crianças; e c) as práticas pedagógicas são possibilidades de mediação de encontros e relações entre os sujeitos e os objetos de conhecimento (Menezes, 2021, p. 9).

Menezes (2021) complementa ser por intermédio da literatura que as instituições de Educação Infantil podem possibilitar vivências de fantasia, ludicidade, linguagem, pensamento, cognição, afetividade e desenvolvimento humano. Sua pesquisa envolveu observação em campo, entrevistas semiestruturadas com professoras e diretora e aplicação de questionário.

Sua pesquisa está dividida em: Introdução (contextualiza as origens e motivações da pesquisa); 2- O objeto de estudo no campo das produções acadêmicas já desenvolvidas; 3- A pesquisa: aportes metodológicos; 4- Crianças, infâncias, educação infantil e literatura; 5- acervos e práticas de/com a literatura na Educação Infantil; e 6- Considerações finais.

Em sua dissertação, Menezes (2021) também faz observações quanto ao uso indevido da literatura como aporte didatizante e moralizante, além de reconhecer a literatura enquanto direito de todos e como fonte humanizadora das crianças:

Ao mesmo tempo, é preciso compreender que essa dimensão humanizadora e educativa da literatura não pode ser confundida com as perspectivas didatizantes ou escolarizantes que historicamente tendem a reduzir o texto literário a uma mera ferramenta pedagógica, com o objetivo único de transmitir determinado conteúdo. No entanto, não é difícil encontrar indícios dessa visão reducionista, instrumental e utilitária sobre o papel da literatura na formação humana no discurso e nas práticas dos professores, como pude observar durante a minha formação, por meio de participação no projeto de extensão (Menezes, 2021, p. 20).

A autora ainda reforça que, para uma educação literária, devem as instituições de Educação Infantil investir em tempos e espaços de literatura, com um acervo bibliodiverso. Por bibliodiversidade ela entende todo o acervo diverso à “multiplicidade de aspectos (como gêneros, tipos e estilos textuais, temáticas, autoria, ilustrações, projetos gráficos, relação imagem-texto e formatos, por exemplo)” (Menezes, 2021, p. 85). também entende que a literatura tem papel na formação humana e cultural das crianças.

Considerando seu papel crucial na formação humana, compreendemos a literatura como direito fundamental das crianças, sendo um dever das instituições educativas possibilitar esse contato. As aventuras e as experiências literárias são, portanto, imprescindíveis às práticas pedagógicas no contexto da Educação Infantil, assegurando às crianças a oportunidade de vivência da dimensão estética que é propiciada nas obras literárias (Menezes, 2021, p.78).

A pesquisadora destacou os seguintes resultados de sua pesquisa:

A escola dispõe de um amplo e diversificado acervo literário e procura organizar diferentes tempos, espaços e situações que convidam as crianças, seus familiares/responsáveis e ainda outros profissionais da instituição a interagir e explorar os livros, em atividades permanentes e eventuais, e em que a literatura é foco principal ou secundário da atividade. Há um espalhamento de obras em diversos ambientes, criando uma “estação de leitura” (Menezes, 2021, p. 9).

A décima segunda pesquisa é a dissertação de Barbeta (2021), intitulada “Literatura nos Centros de Educação Infantil e suas Potencialidades Formativas”. A autora teve por objetivo principal “pensar em como a literatura, concebida como mediação, pode ser um meio importante no âmbito da Educação Infantil para trabalhar temas diversos” (Barbeta, 2021, p. 7) e sua pergunta propulsora da pesquisa foi: o que e como as professoras trabalham com a literatura para as crianças?

A dissertação está dividida em: Introdução; Capítulo 1- Contextualizando as infâncias; Capítulo 2- A indústria dos livros para a infância; Capítulo 3- Estratégias didáticas: literatura para a formação das e para as infâncias; e Considerações finais. Em sua dissertação, Barbeta (2021) explica que prefere usar o termo “literatura para crianças” e não “literatura infantil”, visto que:

A literatura voltada para as crianças é conhecida, no âmbito da pedagogia e pelos docentes, como literatura infantil, todavia, por se tratar de livros escritos



por adultos e (mais) voltados para o público infantil, e não de uma literatura feita pelas próprias crianças para elas mesmas, julgamos mais conveniente nos referirmos a ela, neste trabalho, como literatura para crianças (Barbeto, 2021, p. 12).

Barbeto (2021) informa que foi necessário fazer escolhas metodológicas diferentes das que tinha planejado inicialmente, em virtude da pandemia do coronavírus da Covid-19 em 2020; por isso, sua pesquisa caminhou pela análise documental. Este fato foi bem similar ao que vivenciamos nesta pesquisa, já que foi necessária mudança para estratégias metodológicas que fossem viáveis de se realizar no contexto da pandemia.

Além disso, Barbeto (2021) resgata o histórico do surgimento do sentimento de infância, bem como das instituições de Educação Infantil, fazendo relações entre o aumento de investimento nas produções de livros para as crianças com o advento da industrialização.

A busca e o interesse pela literatura voltada para as crianças movimentaram intensamente o mercado literário, que passou a lucrar com a produção de livros infantis, e dessa forma passou-se a investir cada vez mais em autores que escrevessem para essa faixa etária. Dessa forma, a literatura para as crianças ganhou mais espaços na indústria editorial brasileira (Barbeto, 2021, p. 36).

A pesquisadora afirma que esse mercado de livros para as crianças tem, atualmente, se preocupado em trazer as crianças como protagonistas, como heroínas; os livros voltados para as franquias da Marvel ou DC que tratam de super-heróis, bem como livros escritos por youtubers, ganham as prateleiras e são as preferências das crianças hoje, contrariando o início da literatura para as crianças, que tinham uma preocupação moralista com “a exortação aberta e redundante ao trabalho, ao estudo, à obediência, disciplina, caridade, honestidade, como um aconselhamento moral” (Barbeto, 2021, p. 36).

A literatura, na pesquisa de Barbeto (2021), também é vista enquanto arte e manifestação cultural; além disso, o papel do mediador é ressaltado para proporcionar as vivências literárias para as crianças desde a Educação Infantil:

A literatura pode ser vista como mediadora cultural, uma forma de atividade que permite a criança um encontro com as sensações, o diálogo, as trocas, o acesso à diversidade cultural, à imaginação, à apropriação de saberes, ao enfrentamento de dificuldades e medos. Por isso, o mediador deve assumir o compromisso de proporcionar vivências de leitura desde os bebês, pois é com esse contato com os livros que a criança desenvolve sua formação como leitora e ganha gosto pela leitura (Barbeto, 2021, p. 38).

Outro aspecto da literatura abordado pela autora diz respeito à abordagem de temas difíceis para as crianças: “luto/morte, o racismo, entre outros, considerados tabus” (Barbeto (2021, p. 47). Os livros para crianças podem ser utilizados para abordar temas como esses na linguagem própria para elas.

Barbeto (2021) traz os seguintes resultados de sua pesquisa:

Concluimos que adultos leitores acabam influenciando o gosto pela leitura nas crianças, formando assim pequenos leitores, através da mediação, ainda na primeira infância. O livro deve ser apresentado às crianças pequenas de forma lúdica, envolvente e com bastante entusiasmo e alegria, motivando-as a querer saber mais sobre a história apresentada. Através da literatura, de boas histórias e de uma boa contação por parte dos professores, podemos transformar as práticas pedagógicas no contexto da Educação Infantil, apresentando temas considerados complicados para crianças desde a mais tenra idade (Barbeto, 2021, p. 7).

A décima terceira pesquisa é a dissertação de Pereira (2022), cujo título é “A Escolha de livros de Literatura Infantil por professoras da Educação Infantil”. Seu objetivo principal foi “conhecer e compreender como professoras da Educação Infantil realizam escolhas de livros de literatura para composição de acervos e/ou para desenvolver situações de aprendizagem” (Pereira, 2022, p. 8). Já a pergunta propulsora da pesquisa foi: quais são os critérios empregados pelas professoras atuantes na Educação Infantil ao selecionar livros infantis para suas turmas ou escolas onde atuam?

Pereira (2022) discute sobre dois conceitos importantes da literatura para crianças: bibliodiversidade e qualidade na literatura infantil. Sua metodologia abarcou a aplicação de um questionário eletrônico com 63 perguntas, enviado para 87 professoras da rede municipal de Belo Horizonte-MG. Sua dissertação está dividida em: 1- Introdução; 2- Literatura na Educação Infantil; 3- A constituição dos acervos: critérios de qualidade e a bibliodiversidade; 4- Percorso metodológico; 5- Apresentação e análise dos dados; e 6- Considerações finais.

A autora afirma que “O acesso à literatura é um direito indispensável a todos, é uma necessidade universal” (Pereira, 2022, p. 24), e que desde a Educação Infantil as professoras são as mediadoras responsáveis por selecionar livros que promovam o processo imaginativo e criativo nas crianças. Completa que: “A literatura, além de auxiliar no desenvolvimento da imaginação e no processo criativo, é uma grande aliada no desenvolvimento do pensamento, dos sentimentos e do modo como as crianças experimentam a linguagem” (Pereira, 2022, p. 26).

Mas para isso, os livros para as crianças precisam ser de qualidade, de forma que Pereira (2022) defende o livro enquanto objeto cultural capaz de incentivar a fantasia e a imaginação, com qualidade textual, temática, imagética e estética. Destaca que muitos cursos de formação docente não preparam as professoras para identificar tais qualidades literárias para então saber escolher a composição do acervo utilizado em suas práticas literárias em sala de aula. A pesquisadora teve como resultados gerais em sua pesquisa:

Os resultados apontaram que metade das respondentes afirmou ter cursado disciplinas sobre literatura infantil durante sua formação inicial e participaram de processos de escolha de livros que são trabalhados e/ou lidos para as crianças em suas turmas. Em relação aos critérios de escolha dos livros, a maior parte das professoras prefere livros que possuam temáticas interessantes, cores fortes e vivas, atrativos na capa e tamanho de letra adequado e que possibilitem o desenvolvimento linguístico das crianças. Ainda que não seja possível concluir que tais critérios analisados isoladamente determinem uma forma inadequada de escolha, chama atenção o fato de que outros critérios relacionados aos aspectos estéticos das obras sejam preteridos (Pereira, 2022, p. 8).

A décima quarta pesquisa é a dissertação de Pietropaolo (2022), cujo título é “A literatura na Educação Infantil paulistana: discursos e representações sociais”. Seu objetivo principal foi conhecer as concepções que fundamentam a prática docente de professoras da rede municipal da cidade de São Paulo-SP, quando se trabalha com a literatura na Educação Infantil, pela aplicação de questionários on-line. Suas perguntas propulsoras da pesquisa foram: por que os professores contam histórias na educação infantil? O que contam? O quanto o discurso dos professores traz dos diversos documentos de referência curricular que buscam balizar historicamente as práticas pedagógicas na escolarização básica?

Sua dissertação está dividida em: 1- Introdução; 2- Fundamentação teórica e metodológica (cultura escolar e o fazer docente); 3- A criação de uma educação pública para a infância paulistana e a importância da literatura nesse projeto; 4- Em busca das vozes docentes; 5- As vozes que ressoam nos enunciados; e Considerações finais.

Pietropaolo (2022) afirma que, antes que a escola tente “didatizar” a literatura, ela precisa entendê-la como humanizadora dos sujeitos; além disso, por ser um bem sociocultural, a literatura precisa estar presente desde a Educação Infantil como um direito das crianças. Em seu questionário, Pietropaolo (2022) diz que não usou a palavra “literatura” por ser um campo de disputa nas escolas em São Paulo-SP.

Em nenhum momento a palavra literatura foi citada no questionário: nem na apresentação nem nas perguntas, por saber a disputa social e acadêmica que essa palavra carrega. Assim, a palavra usada foi “histórias”, uma vez que “contação de histórias” e “leitura de histórias” aparecem nos documentos oficiais e “literatura” e “narrativas” aparecem raramente, a primeira mais voltada a uma linguagem artística e não ao fazer escolar, e a segunda voltada para a construção de identidade e/ou participação nas brincadeiras de faz de conta (Pietrapaolo, 2022, p. 32).

Após a aplicação do questionário, a autora estabeleceu três categorias de análise pelas concepções de literatura apresentadas pelas professoras entrevistadas: literatura a serviço do aprendizado do código e da habilidade de leitura; literatura a serviço de aprendizagens sobre si e sobre o mundo; e literatura como arte. Pietrapaolo (2022) teve como resultados em sua pesquisa: “Os resultados evidenciam as tensões e acomodações que se operam nos processos de apropriação de concepções teóricas e metodológicas em circulação na cultura escolar e seus efeitos na prática docente com a literatura na educação infantil paulistana” (Pietrapaolo, 2022, p. 8).

Desta forma, verificou-se que as pesquisas perpassam pela literatura enquanto um direito de todos, como arte que pode ser explorada por suas características estéticas (qualidade textual, gráfica e imagética), sendo o trabalho com a literatura capaz de desenvolver a humanidade das crianças, como manifestação artística e cultural de um povo, mas também como instrumento de desenvolvimento das funções psíquicas superiores de linguagem, pensamento, consciência, memória, atenção, fala, entre outras.

Após a contextualização das pesquisas que estavam nos critérios de análise dessa tese, passamos a analisar os conhecimentos e práticas docentes quanto à literatura para crianças.

## **5.2 Conhecimentos para desenvolver um trabalho de qualidade socialmente referenciado com a literatura para crianças**

As professoras, desde a graduação, vão se constituindo enquanto docentes, mobilizando diversos fatores e elementos do conhecimento científico necessários para sua atuação e também de práticas, habilidades e competências. Nesse campo de estudo sobre os conhecimentos docentes, Block (2015) resgata o histórico para a compreensão dessa temática:

A partir da década de 90 que a pesquisa sobre a formação de professores passou a “olhar” para a ação prática educativa levando em consideração à complexidade que envolve o ato de ensino, quando então, as investigações alusivas aos saberes docentes passaram a caminhar de acordo com uma perspectiva que vislumbra reafirmar o ofício docente evidenciando a necessidade de um pensar sobre a formação para a docência não mais

vinculado somente a uma visão acadêmica, mas colocando em foco o professor enquanto sujeito central do processo de ensino e de aprendizagem, levando em consideração que o seu lado pessoal não pode ser dissociado do profissional (Block, 2015, p. 14).

Dentre os desafios para a formação dos conhecimentos docentes, está a compreensão das dimensões práticas e teóricas da profissão docente, que juntas compreendem a práxis educativa. Cavalcanti e França-Carvalho (2021, p. 1) definem assim a práxis:

Concebemos a práxis educativa como uma atividade prática adequada a fins, guiadas por objetivos. Uma atividade de criação, que transforma o mundo e a si mesmo, como instrumento de transformação social, a práxis educativa, visa à transformação e humanização dos indivíduos e se efetivam nos contextos das relações sociais estabelecidas entre os indivíduos. A compreensão da práxis educativa nos possibilita refletir sobre o contexto educacional que estamos vivendo e as práticas de formação que permeiam o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula (Cavalcanti; França-Carvalho, 2021, p. 1).

Portanto, a práxis está imbuída de aspectos e atitudes que possibilitam as professoras terem uma atividade educativa permeada de intencionalidade. Desta forma, uma professora pode ter muito conhecimento científico, mas pode não conseguir aplicá-los em seu cotidiano escolar, transformando-o em saber escolar.

Destarte, a professora de Educação Infantil, além de conhecimentos científicos advindos de sua graduação, vai se constituindo no fazer diário nos distintos espaços educativos, é influenciada pelos conhecimentos compartilhados com suas colegas de trabalho, pelo contexto em que a escola está, por suas experiências e história de vida, portanto, ser docente é para além do saber conhecer, saber ser e saber fazer. Por isso não é raro o sentimento de não saber o que fazer na escola quando estamos recém-formadas na graduação, pois apenas o conhecimento científico não nos prepara para os desafios de uma sala de aula. Aprendemos, nos constituímos e formamos uma identidade docente enquanto trabalhamos na escola, nessa relação professora/crianças.

A seguir, destacamos os principais conhecimentos docentes para o trabalho com a literatura, segundo as pesquisas analisadas:

Quadro 3 – Conhecimentos docentes da literatura para crianças

AUTORA	ANO	TÍTULO DA PESQUISA	CONHECIMENTO DOCENTE
Márcia Mariana Santos de Oliveira	2017	Leitura literária na Educação Infantil: entre saberes e práticas	Conhecimento da formação estética

			Conhecimento humanizador	
			Conhecimento da imaginação	da
			Conhecimento da mediação	da
Keilla Rebeqa Simões De Oliveira	2017	Compreensão de textos literários na Educação Infantil: rodas de leitura e mediação docente	Conhecimento da formação estética	da
			Conhecimento humanizador	
			Conhecimento da imaginação	da
			Conhecimento da mediação	da
Simoni Conceição Rodrigues Claudino	2017	O lugar da literatura infantil no projeto político pedagógico das instituições públicas de Educação Infantil da rede municipal de educação de Florianópolis	Conhecimento humanizador	
			Conhecimento da imaginação	da
			Conhecimento da mediação	da
Núbia Silvia Guimarães	2017	O trabalho com literatura e o desenvolvimento cultural de adultos e crianças na Educação Infantil	Conhecimento da formação estética	da
			Conhecimento da mediação	da
Cristiane Aparecida da Silva Pastre	2018	Teoria histórico-cultural e literatura para crianças: possibilidades de desenvolvimento humano na Educação Infantil	Conhecimento humanizador	
			Conhecimento da formação estética	da
Héllen Cristina Machado	2018	“Hoje posso ser eu, tia?”: Leitura Fruição pela voz e mãos de crianças da Educação Infantil	Conhecimento da formação estética	da
			Conhecimento da imaginação	da
			Conhecimento da mediação	da
Maysa Mamedio Martins Viana	2018	Nas trilhas do dito e do escrito: práticas de ensino de leitura na Educação Infantil em Catalão-GO	Conhecimento da mediação	da
Maiara Ferreira de Souza	2018	Tempos e espaços de leitura literária na Educação Infantil	Conhecimento da formação estética	da
			Conhecimento humanizador	
			Conhecimento da imaginação	da
			Conhecimento da mediação	da

Sayonara Fernandes da Silva	2020	Por uma pedagogia do visual: a leitura de narrativas por imagens na Educação Infantil	Conhecimento humanizador	
			Conhecimento da imaginação	
			Conhecimento da formação estética	
			Conhecimento da mediação	
Pâmela Cristina Guslen Rufino dos Santos Barbosa	2021	Práticas de leitura na Educação Infantil: convergências e discrepâncias na formação de leitores	Conhecimento da formação estética	
			Conhecimento humanizador	
			Conhecimento da imaginação	
			Conhecimento da mediação	
Úrsula Gabriela Dantas de Menezes	2021	Acervos e práticas de/com a literatura na Educação Infantil	Conhecimento da formação estética	
			Conhecimento humanizador	
			Conhecimento da imaginação	
			Conhecimento da mediação	
Isabela Cavalcante Teixeira Barbeto	2021	Literatura nos centros de Educação Infantil e suas Potencialidades Formativas	Conhecimento da formação estética	
			Conhecimento da mediação	
Dayenne de Souza Bassut Pereira	2022	A escolha de livros de literatura infantil por professoras da Educação Infantil	Conhecimento da formação estética	
			Conhecimento humanizador	
			Conhecimento da imaginação	
Renata Ferrari Pietropaolo	2022	A literatura na Educação Infantil paulistana: discursos e representações sociais	Conhecimento da formação estética	
			Conhecimento humanizador	
			Conhecimento da imaginação	

Fonte: elaborado pela autora.

A seguir esses conhecimentos do trabalho com a literatura para as crianças na Educação Infantil serão tratados, buscando apoio em outros referenciais teóricos que perpassam essas temáticas.

### *5.2.1 Conhecimento Humanizador*

As autoras citadas – Oliveira (2017); Oliveira K. (2017); Claudino (2017); Pastre (2018); Souza (2018); Silva (2020); Barbosa (2021); Menezes (2021); Pereira (2022); e Pietrapaolo (2022) – trouxeram em suas pesquisas o poder da humanização na literatura, ou seja, reforçaram a ideia de que quando nascemos, precisamos ir aprendendo e nos desenvolvendo, por meio das relações e mediações, a falar, andar, brincar, desenvolver o pensamento, etc.

Salientamos que conhecer a história e como se estruturou a Literatura, saber de que forma tem sido definida e defendida por quem a adota como objeto de estudo, nos permite argumentar que a Literatura, na condição de criação humana que ultrapassa gerações, tem potencial de desenvolver o que há de humano nas crianças, contribuindo para o aprimoramento de suas funções psicológicas superiores, como afirmado por estudiosos clássicos e contemporâneos da Teoria Histórico-Cultural (Pastre, 2018, p. 19).

Assim, nos tornamos humanos a medida em que estabelecemos nossas vivências e experiências com o mundo a nossa volta e o nosso contexto. Desta forma, a literatura tem essa dimensão do conhecimento humanizador, desenvolvendo a linguagem e o pensamento nas crianças em contato com os livros.

Podemos ver aqui que, além do outro mediador, do instrumento-livro como mediador, contamos ainda com a fala como mediadora das **relações sociais** que estabelecemos. Comunicamo-nos oralmente para nos fazer entender; pretendemos ser entendidos pelo outro. A **atividade humana** implica e exige uso e produção da linguagem e meios de comunicação (Machado, 2018, p. 41, grifo nosso).

Essa dimensão do conhecimento humanizador também tem relação com a PHC, que reforça a importância da literatura para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, desde a fala até a consciência e a atenção concentrada, possibilitando que se tornem humanizadas ao ouvirem a proferição de textos literários. Menezes (2021) afirma que o



processo de humanização é inerente à literatura, já que faz os sujeitos refletirem sobre seus comportamentos, sentimentos e emoções em contato com as narrativas literárias.

Claudino (2017) corrobora com a qualidade humanizadora da literatura presente nos livros:

Livros construídos e escritos numa determinada cultura, que carregam as marcas de sua construção e que, portanto, são históricos e trazem em si a possibilidade de desenvolvimento tanto da imaginação e da criação como da memória e da linguagem. Isto é, possibilidades de desenvolvimento literário, de desenvolvimento das **qualidades humanas e da cultura**, sendo que tal desenvolvimento dependerá das relações estabelecidas, das experiências a ele disponibilizadas e da mediação a seu acesso (Claudino, 2017, p. 60, grifo nosso).

Tal como na seção em que tratamos sobre a PHC, em que entendemos que nos humanizamos pelas mediações e relações sociais que estabelecemos ao longo da nossa vida, as experiências e vivências literárias possibilitam a humanização dos sujeitos. Pietrapaolo (2022) ressalta que esse processo de humanização pela literatura também está relacionado à formação cultural dos sujeitos, visto que os textos literários possibilitam o contato com o patrimônio cultural da sociedade em que foi produzido.

Em Barbosa (2021), o trabalho intencional com a literatura para crianças oportuniza o contato com a formação cultural e humana dos sujeitos. As crianças em contato com a literatura compreendem sua história, sua cultura, características específicas da formação de sua sociedade, entendendo o seu contexto. Complementa a literatura enquanto arte humanizadora:

Desse modo, ao falarmos sobre a arte na educação, ela pode ser entendida como ato humanizador, pois promove a apropriação do que é humano, do que foi produzido historicamente pelos homens, promovendo a consciência do sujeito para compreensão da realidade, de modo a agir nela conscientemente (Barbosa, 2021, p. 31).

Em Oliveira (2017), a literatura pode ampliar o universo cultural das crianças e, assim, contribuir para o desenvolvimento da humanização delas, favorecendo a construção da identidade, visto que o texto literário está recheado de contribuições da formação da sociedade em que vivem. Souza (2018) diz que tais contribuições perpassam incluindo o campo das sensações, emoções e formas de ser:

Nesse sentido, a presente dissertação caminha ao encontro dos trabalhos citados, pois acredito que leitura, sendo uma prática cultural, contribui, assim como outras práticas, para o processo de humanização dos sujeitos, por

permitir que as crianças da Educação Infantil experienciem sensações, emoções e formas de ser, de pensar e estar no mundo (Souza, 2018, p. 32).

Além de contribuir para o desenvolvimento da humanização das crianças, Souza (2018) relata que a literatura contribui para as vivências dos sujeitos de formas diferenciadas em cada um, pois essas experiências acabam por se diferir a depender da construção social, cultural e política do sujeito.

Oliveira K. (2017) também reforça o papel da escola em mediar ações com a literatura na busca pelo desenvolvimento e humanização das crianças:

Enfocando, especificamente, a leitura realizada nos momentos de interação com o professor em situações de sala de aula, entende-se que a partir da inserção da criança em um contexto cultural, no caso a escola, e sua interação com as crianças e professores nesse contexto, e consequente participação em práticas sociais, como exemplo, as situações de leitura compartilhada, a **criança internaliza práticas culturais e comportamentos humanos** acumulados ao longo da história, o que repercute em seu comportamento e constitui seu desenvolvimento. Além disso, essas interações alargam e modificam os sentidos e significados produzidos na leitura, o que ajuda os leitores/ouvintes a ampliarem sua compreensão dos textos (Oliveira K., 2017, p. 47, grifo nosso).

Sobre essa experiência e vivência literária, Pereira (2022) aborda a importância de as leituras literárias abarcarem temas da humanidade, auxiliando as crianças a vivenciarem e experienciarem momentos, situações e papéis típicos do ser humano que outrora não fazem parte de sua realidade. A literatura para crianças ainda proporciona a oportunidade de abordar temas sensíveis à infância como morte, solidão, tristeza, pobreza, etc.

Portanto, identificamos que o conhecimento humanizador está relacionado ao desenvolvimento de aspectos humanos nas crianças pela literatura, bem como o contato com a apropriação e bens culturais produzidos pela sociedade e estão presentes nos livros enquanto objeto cultural de uma sociedade. Assim, permite a vivência das crianças de diferentes papéis sociais, emoções, sentimentos e comportamentos tipicamente humanos. Corroborando com as autoras acima, Cademartori (2012) reflete quanto aos elementos das culturas diversas na literatura:

Na literatura de hoje, no entanto, referências políticas, sociais, culturais ganham multiplicidade e voltam-se à afirmação da diferença e do lugar do outro. O texto literário combina elementos das culturas mais diversas e estabelece entre elas diálogos capazes de romper com a programação e o condicionamento, que por acaso tenhamos, para perceber sempre o mesmo. Assim, um efeito possível das variadas formas de trocas simbólicas na cultura é a percepção pelo sujeito de que seu mundo não é o único, e que o outro – o

diferente dele – não é objeto, mas é também sujeito. Sendo assim, por distante que o outro esteja, não será apenas um objeto no foco da observação, mas um interlocutor em diálogo em que ambas as partes se dão a conhecer. De tal modo que, quando um recebe algo do outro, influenciam-se (Cademartori, 2012, p. 53).

Cademartori (2012), portanto, ressalta essa influência da cultura do outro na literatura, pois quando temos acesso ao texto literário podemos perceber o mundo do outro, a cultura do outro, e ser influenciado por ela. De tal modo, Colomer (2007, p. 61), ao enumerar uma sequência de aspectos da literatura para as vivências nas crianças explora “a possibilidade de multiplicar ou expandir a experiência do leitor através da vivência dos personagens” e assim explica:

Como já foi dito em repetidas ocasiões, a literatura permite “ser outro sem deixar de ser o mesmo”, uma experiência que, como a do jogo, oferece o mistério de permitir ser e não ser – ou ser mais de uma coisa – ao mesmo tempo. É através dessa experiência tão particular de sonhar-se a si mesmo que se dá ao leitor um instrumento poderoso de construção pessoal e uma completa dimensão educativa sobre os sentimentos e ações humanas (Colomer, 2007, p. 61).

Assim, a literatura possibilita ser o outro sem deixar de ser o mesmo; tal é a importância em experienciar outros papéis para a construção de sentimentos e expansão das vivências humanas. Colomer (2007) ainda complementa o diálogo de humanização do leitor com a cultura:

A comunicação literária se produz desde o início e o que progride é a capacidade de construir um sentido através dos caminhos assinalados. Isto sustenta a ideia educativa de que a formação leitora deve se dirigir desde o começo ao diálogo entre o indivíduo e a cultura, ao uso da literatura para comparar-se a si mesmo com esse horizonte de vozes, e não para saber analisar a construção do artifício como um objetivo em si mesmo, tal como assinalamos antes. O trabalho escolar sobre as obras deve orientar-se, pois, para a descoberta do seu sentido global, a estrutura simbólica onde o leitor pode projetar-se. A literatura oferece então a ocasião de exercitar-se nessa experiência e aumenta a capacidade de entender o mundo. Tal recompensa é o que justifica o esforço de ler (Colomer, 2007, p. 62).

Nesse sentido, Colomer (2007) traz a compreensão de que a escola precisa investir na literatura para formação das crianças leitoras, proporcionando diálogo entre o indivíduo e a cultura, aumentando a capacidade de entendimento do mundo pela experiência literária. A seguir o conhecimento da formação estética será contextualizado nas pesquisas.

### 5.2.2 Conhecimento da Formação Estética

Oliveira (2017, p. 21) destaca que “a literatura na Educação Infantil contribui para o processo de escolarização, possibilita a experiência estética e a formação do leitor literário”. Para além dessas contribuições, ela ressalta que a literatura amplia experiências estéticas, imaginário, fantástico, poético e também na formação humana.

Desta forma, para o conhecimento da literatura enquanto experiência estética, Oliveira (2017); Oliveira K. (2017); Guimarães (2017); Machado (2018); Souza (2018); Pastre (2018); Silva (2020); Barbosa (2021); Barbeta (2021); Menezes (2021); Pereira (2022); e Pietrapaolo (2022) abordam aspectos relacionados a qualidade dos portadores de textos usados em sala pelas crianças, mais especificamente do livro físico, enquanto objeto material que poderá ser manipulado pelas crianças. Esses livros que compõem o acervo da escola precisam ter qualidade nas imagens e diversidade dos mesmos, livros em alto-relevo, em três dimensões, livros com imagens de massinhas (*stop-motion*), com fotografias, com diferentes estilos artísticos.

[...] o livro literário deve ser percebido numa atitude contemplativa dentro de uma relação **estética**, ou seja, separado de uma função pedagógica. Isto implica na utilização do livro enquanto **objeto artístico**, para educar a sensibilidade e desenvolver habilidades apreciativas, diferentemente de sua utilização enquanto objeto pedagógico, que seria ler para desenvolver uma atividade (OLIVEIRA K., 2017, p. 137, grifo nosso).

Pelas autoras Oliveira (2017); Oliveira K. (2017); Machado (2018); Souza (2018); Barbosa (2021); Barbeta (2021); e Pietrapaolo (2022), a literatura em seu aspecto estético está interligada à concepção de leitura literária enquanto arte, que é experienciada por cada criança de forma diferente. Desta forma, a vivência não é igual em cada criança, ou seja, estando em um mesmo ambiente, as crianças podem experimentar de formas diferentes aquele espaço, o contexto. Daí o destaque para o papel da literatura, como arte e como uma das linguagens infantis.

Com isso, Oliveira (2017) complementa o papel da literatura “vivenciando e compartilhando momentos de leitura literária, as crianças podem reconhecer sutilezas, particularidades, profundidades, sentidos e significados das construções literárias” (Oliveira, 2017, p. 77). Diante disso, a autora traz a importância de propiciar espaços de formação continuada de professoras para desenvolverem o trabalho com a literatura para as crianças. Com professoras leitoras, suas práticas e conhecimentos docentes em sala de aula também poderão ser voltadas para a literatura. Ela ainda destaca a importância de propiciar espaços

aconchegantes e arejados, além de livros com diferentes gêneros textuais para que a criança possa conhecê-los e entender as suas dimensões estéticas.

Pastre (2018) explica que a literatura enquanto arte, por seus aspectos estético-artísticos, possibilita o desenvolvimento das funções psíquicas superiores descritas pela PHC (a memória, o pensamento, a linguagem, a criação e a imaginação); além disso, a literatura é uma criação humana manifesta pelas palavras.

Silva (2020), em sua pesquisa, ressalta a importância das imagens para a composição dos aspectos estéticos da literatura presente nos livros enquanto objeto físico que as crianças na Educação Infantil têm contato.

Nessa direção, inferir sentidos sobre a imagem do livro como um modo de leitura de mundo propicia ao leitor uma experiência estética. A imagem do livro para infância, que é um objeto de arte, deve ultrapassar a realidade por meio de uma idealização. A condição de um olhar subjetivo da criança para as imagens se torna uma oportunidade para viver experiências sensoriais, imaginativas, desafiadoras, estéticas e de total fruição que o livro de ficção pode oferecer (Silva, 2020, p. 39).

Além disso, Silva (2020) afirma que as imagens possibilitam o desenvolvimento da subjetividade das crianças, para além de perceber os aspectos materiais e técnicas empregadas para a criação das ilustrações nos livros. As crianças podem sentir, perceber e receber e, assim, ampliar as experiências estéticas em contato com as imagens presentes nos livros de literatura. Ela também chama a atenção para o papel mediador das professoras, pois em um mundo onde as crianças estão rodeadas por tecnologias e excesso de informações, precisam ter, por parte da escola, um incentivo e direcionamento cuidadoso para apreciar a literatura em seus aspectos estéticos.

Nesse sentido, Barbeto (2021) explica a importância das professoras da Educação Infantil na escolha de livros de literatura que estejam voltados para a faixa etária das crianças.

A literatura como experiência de estética na Educação Infantil fala sobre a relevância da literatura, desde a mais tenra idade, para um desenvolvimento integral, ressaltando-se a importância dos livros e dos cuidados a serem adotados pelos mediadores literários. Essa mediação e esse cuidado implicam a escolha de obras condizentes com a fase de desenvolvimento de cada criança e recursos para a contação de histórias, a fim de que se promovam momentos para a fruição da literatura em que a criança possa desfrutar de sentidos e sensações. Implicam também a preocupação com o desenvolvimento da linguagem por meio da arte literária e com o necessário contato dos bebês com os livros para a aquisição da linguagem. Importa acrescentar a necessidade de reconhecimento do poder da literatura na formação do respeito às diferenças,

no resgate à cultura e no combate à intolerância em face da diversidade (Barbeto, 2021, p. 37-38).

Enquanto isso, Menezes (2021) afirma que a literatura possui dois aspectos importantes e que se encontram entrelaçados, tais como a ética e a estética, pois as linguagens verbal, visual e a própria materialidade do livro vão propiciar esse movimento dialético com a literatura enquanto arte; complementa quanto à preocupação na escolha dos livros e qualidade das ilustrações que contribuem para a ampliação estética com a literatura:

Outro aspecto a ser analisado na avaliação da qualidade das ilustrações é a necessidade de representatividade e multiplicidade, atentando para a estratégia artística utilizada pelo ilustrador: pintura com aquarela, fotografias, recortes de jornal, massa de modelar, dobraduras, figuras do cotidiano, desenho, rabisco, e tantas outras formas de expressão, com o objetivo de possibilitar a ampliação das experiências estéticas das crianças (Menezes, 2021, p. 87).

Em Pereira (2022), a estética da literatura também está presente na qualidade textual dos enunciados, de forma que o texto precisa estar coeso e coerente. A literatura para crianças deve ser escolhida com vistas a ampliar as suas vivências e experiências estéticas com a linguagem escrita/verbal do texto e suas imagens.

A literatura para crianças proporciona o conhecimento estético enquanto as professoras de Educação Infantil escolhem, selecionam livros com aspectos gráficos variados, com qualidade textual, diversidade de gêneros textuais, a qualidade das imagens com cores e formas que possibilitem o contato das crianças com a riqueza dos aspectos estéticos das literaturas nessa faixa etária. Dialogando com as pesquisas que trouxeram o conhecimento estético na literatura, Cademartori (2012) ressalta seu papel estético, sendo que, para isso, ela não pode ter uma função doutrinária, pragmática ou moralista:

[...] A literatura não tem – e não pode ter – compromisso com a transmissão de antídotos a males sociais variados, seja sexismo, racismo, desigualdade social, poluição ambiental e outros. Tampouco lhe cabe a difusão de noções de saúde, higiene, religião, ecologia, história. Ou o texto é pragmático ou é literário. Ou é doutrinário ou é estético. Uma coisa e também outra não consegue ser. Livros em que predominam intenções ideológicas ou pedagógicas, e que têm por objetivo primordial transmitir informações de ordem prática, não privilegiam a fantasia nem a aventura individual do leitor com os sentidos múltiplos que um texto literário é capaz de suscitar (Cademartori, 2012, p. 48-49).

Portanto, para cumprir com o conhecimento estético da literatura, as professoras de Educação Infantil precisam entender que esse momento literário nem sempre é sobre ensinar algo com a leitura de determinado enunciado. A literatura, para ser estética, não cumpre um papel de fazer propaganda e nem cumpre os interesses de algo ou alguém:

Ao criar um mundo próprio, a literatura reage ao mundo fora do texto, desviando-se dele, revogando suas leis naturais, revertendo e revisando seus postulados, suas crenças. É por isso que um livro de literatura não serve como porta-voz de nenhuma causa, programa, doutrina, ideologia. Não prega. Não faz propaganda de nada. Não se submete ao politicamente correto. Não representa interesse de ninguém, porque uma de suas funções é construir contra-afirmações às crenças de todo tipo (Cademartori, 2012, p. 50).

Também Abrantes (2020) coaduna com as pesquisas acima que abordam o conhecimento estético na literatura, enquanto arte vinculada à produção humana, reforçando que:

A literatura destinada à criança constitui-se como conhecimento humano que encontra na forma estética sua realização, por realizar-se, na condição de arte relacionada à palavra, como pensamento objetivado. Apresenta-se como resultado de processos ativos de pensamento vinculados à existência humana, situada historicamente, que tomou forma exteriorizada. A relação com essa produção humana, considerando o seu valor de uso, pressupõe a ativação de processos de pensamento para que ocorra a sua “decodificação”, possibilitando que o conteúdo das histórias infantis referencie relações sociais que, por sua vez, permitirão sua apropriação individual (Abrantes, 2020, p. 163).

Acima a função psíquica do pensamento é mencionada por Abrantes (2020), para o processo de decodificação, sendo que as crianças podem se apropriar individualmente das relações sociais e da produção humana contida na literatura; complementa:

Como arte, as formas literárias podem mostrar a vida real à criança que escuta ou lê com base na produção de imagens “brilhantes” e típicas – revelando o que há de positivo, o que pode ser preservado e utilizado como modelo de imitação, e despertando repugnância e desprezo ao que deve ser eliminado ou superado na realidade. Evidentemente, a relação com esses conteúdos não ocorre simplesmente por processos racionais, mas em unidade com a dimensão afetiva, exercendo sobre a criança influência emocional (Abrantes, 2020, p. 163).

Na citação acima é essencial reafirmar a literatura como arte que baseada na realidade possibilita a criança a ampliação de suas vivências, o quanto as emoções perpassam pela leitura literária para a sensibilidade desse mundo que ora imita a vida, ora traz um mundo do faz de conta, do imaginário, do fantástico. Colomer (2007) relata as experiências e vivências que a

literatura pode oferecer para as crianças e no seu terceiro aspecto ela discute quanto a incursão na experiência estética da seguinte forma:

Os livros introduzem as crianças a uma nova forma de comunicação na qual importa o como e na qual a pessoa se detém para apreciar a textura e a espessura das palavras e das imagens, as formas com que a literatura e as artes plásticas elaboraram a linguagem, e as formas visuais para expressar a realidade de um modo artístico. Ou seja, o acesso a uma maneira especificamente humana de ver e sentir o mundo (Colomer, 2007, p. 61).

Colomer (2007) e Abrantes (2020) estão a refletir sobre as semelhanças da literatura com esse mundo real e as vivências das crianças ao experienciar essa riqueza estética da leitura literária.

Por meio destes estudos, identificamos, em linhas gerais, que o conhecimento da formação estética considera a literatura enquanto arte que deve ser abordada nas instituições de Educação Infantil de forma que contribua com a formação humana, no desenvolvimento do psiquismo infantil e como essencial na formação de leitores. A seguir o conhecimento da imaginação será explorado.

### *5.2.3 Conhecimento da Imaginação*

A literatura enquanto um direito que desenvolve aspectos humanizadores nas crianças adentra em outro conhecimento, como propulsora do imaginário, do fantástico e do poético, pois como seres humanos, pela PHC, as relações e mediações dos sujeitos com a literatura propiciam o desenvolvimento de aspectos típicos dos homens.

As autoras Oliveira (2017); Oliveira K. (2017); Claudino (2017) Machado (2018); Souza (2018); Silva (2020); Barbosa (2021); Menezes (2021); e Pietrapaolo (2022) corroboram que a literatura proporciona o desenvolvimento da imaginação, da criatividade, das atividades fantasiosas que são próprias dos seres humanos, bem como a PHC preconiza no desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Anteriormente no conhecimento humanizador, detectou-se que a literatura proporciona a vivência e experiência das crianças de diferentes papéis sociais, sentimentos e emoções adversas daquela realidade e momento em que a criança está; isso está atrelado também por essa função psíquica superior tipicamente humana que é a imaginação. Menezes (2021) afirma que:



Assim, as fantasias e relações vividas/imaginadas durante as leituras de textos literários possibilitam a elaboração de sentidos múltiplos e diferentes por cada leitor. [...] Assim, por meio da fantasia, da imaginação e do faz de conta, a literatura nos leva a reinterpretar e atribuir novos sentidos à realidade e à nossa própria singularidade, proporcionando momentos relacionados à formação e transformação individual e social (Menezes, 2021, p. 76).

Claudino (2017) também reforça que a literatura possui um papel de incentivar ludicamente a imaginação, bem como aspectos da criatividade e das experiências fantasiosas que o imaginário infantil pode conceber pelos textos literários. “Assim, imaginação é entendida nessa perspectiva como atividade humana que é ampliada e enriquecida por intermédio de ações educativas, de relações e da efetiva participação na cultura” (Claudino, 2017, p. 70).

Silva (2020) ressalta o papel da imaginação presente na literatura para as crianças, principalmente nos contos de fadas, e o quanto esse gênero faz parte do imaginário infantil e permeia brincadeiras e atividades lúdicas na infância.

Enquanto isso, Barbosa (2021, p. 29) relata que a criança, pela literatura, consegue interagir com seus pares e, com isso, desenvolve “as premissas para a imaginação e as emoções, ativadas pelo envolvimento, necessidade e motivação que as histórias lhe proporcionam”.

Para Oliveira (2017), a mediação das professoras na Educação Infantil faz com que as crianças se aproximem da literatura; com isso, a partir da imaginação criativa, as crianças produzem novos sentidos e significados para o enunciado proferido pelas professoras. Em sua pesquisa de campo ela percebeu que:

A mediação da leitura se tornou um importante instrumento de aproximação entre crianças, adultos e textos literários. Nesses encontros, as crianças condensaram experiências pessoais, sociais e culturais com a imaginação própria do mundo infantil, para construir novos sentidos para suas vivências com a literatura (Oliveira, 2017, p. 119).

Souza (2018), também em sua pesquisa de campo, detectou que as crianças, ao vivenciarem o texto literário, produziam novos sentidos pela imaginação, ou seja, novos significados. Pela literatura, Souza (2018) afirma que a criação e a imaginação podem produzir e reproduzir conhecimentos; além disso, afirma que a literatura deve

[...] ser a de deleite, de fruição do imaginário, de fuga de um mundo adulto tão cheio de regras e valores para um universo infantil, no qual emerge a imaginação e o faz de conta, o sonho e a fantasia, num intenso jogo de criar e recriar o real e o imaginário permitindo, assim, a construção do aluno leitor encantado pela verdadeira comunicação literária (Souza, 2018, p. 34).

Machado (2018) reforça que a imaginação – como uma das funções psíquicas superiores tipicamente dos seres humanos – e a literatura para as crianças podem possibilitar, em creches e pré-escolas, o desenvolvimento das ações criativas, imaginárias e fantasiosas. Já Pereira (2022) ressalta que

A imaginação é uma função vital necessária e é construída através de materiais extraídos da realidade. Posto que a imaginação é a base para a atividade de criação, é necessário ampliar as experiências das crianças [...]. Ao ofertar livros literários de qualidade, as professoras auxiliam a criança a desenvolver esse processo imaginativo e criativo (Pereira, 2022, p. 25).

Tal aspecto também ressaltado na PHC, conforme dito na Seção 3 desta pesquisa. A literatura é associada à reflexão e à imaginação, quando estimula nossa percepção a romper com o automatismo da rotina cotidiana. Essa característica faz parte da função social da literatura, sendo que ao entrar em contato com novas “realidades”, o leitor adquire novas experiências, podendo refletir sobre sua vida, perceber sua própria realidade de outra maneira (Paiva; Paulino; Passos, 2006, p. 25).

É pela imaginação que Vigotski (2009) dizia que a criança consegue vivenciar ou ampliar suas experiências com outros papéis e outros mundos, imitando comportamentos e funções sociais diferentes daqueles que ela ocupa no mundo real.

A relação entre literatura infantil e imaginação, considerando o que vimos acerca da cultura infantil, é um importante argumento para que sejam promovidas, no cotidiano das práticas educacionais, atividades de leitura, manipulação de textos literários e conversas sobre eles. Situações nas quais se promova a fruição e se ampliem as referências estéticas, culturais e éticas das crianças. Como salienta Soares (2008), é preciso libertar a literatura infantil de uma cultura escolar que, frequentemente, a considera como um instrumento pedagógico e não como literatura com valor em si mesma, que é fonte de prazer e de experiências estéticas. Creches e pré-escolas devem e podem realizar um trabalho de imersão da criança no mundo literário, superando uma visão instrucional, pragmática e escolarizante da literatura infantil. A escolha dos textos literários é uma condição importante para que esse trabalho contribua para o desenvolvimento do letramento literário (Baptista, 2010, p. 5).

Sobre a imaginação que também é desenvolvida pela literatura, Vigotski (2009), em seu livro “Imaginação e Criação na infância”, traz a importância da atividade criadora para o ser humano; nesse processo a plasticidade é entendida como a capacidade que o cérebro humano tem de construir novas conexões a partir dos estímulos recebidos.

A psicologia denomina de imaginação ou fantasia essa atividade criadora baseada na capacidade de combinação do nosso cérebro. Comumente, entende-se por imaginação ou fantasia algo diferente do que a ciência denomina com essas palavras. No cotidiano, designa-se como imaginação ou fantasia tudo o que não é real, que não corresponde à realidade e, portanto, não pode ter nenhum significado prático sério. Na verdade, a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia (Vigotski, 2009, p. 14).

Para ressaltar a importância da atividade criadora, Vigotski (2009) retoma seu estudo sobre o brincar e o brinquedo na formação e desenvolvimento integral da criança, que desde a mais tenra idade se mostra criadora em suas brincadeiras de faz de conta, como no exemplo do cabo de vassoura que se torna, na brincadeira para a criança, um cavalo, ou quando ela se imagina ser a mãe; reforça ainda a capacidade de imitação nesses momentos, pois, pela memória, imita comportamentos que ela viu. Com isso, por meio criativo, reelabora na brincadeira a memória ela (a criança) tem da mãe. Trata-se de uma combinação entre o velho e o novo, que Vigotski (2009) acredita ser a base da atividade criadora.

Uma primeira forma de relação entre fantasia e realidade é que a imaginação parte da realidade, das experiências vivenciadas pelo ser humano, ou seja, não é mística e nem sobrenatural, vem do real, do vivenciado. Então, “Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela” (Vigotski, 2009, p. 22).

Por isso, precisa-se proporcionar às crianças diferentes experiências para que ela consiga aumentar a sua capacidade criadora; com isso, “Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência – sendo as demais circunstâncias as mesmas –, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação” (Vigotski, 2009, p. 23).

Uma segunda forma de relação entre fantasia e realidade é que ela se apoia também em experiências alheias; ou seja, na primeira é a realidade que abastece criança para imaginar, suas experiências vividas são essenciais na criação, mas nessa segunda, sem vivenciar algo é possível imaginar uma situação.

A terceira forma de relação entre imaginação e realidade é no âmbito emocional, explicada pela lei do signo emocional comum, na qual imagens e fantasias influenciam nos sentimentos, por exemplo, quando associamos o branco à paz ou à alegria, o preto ao luto e verde à esperança. A outra lei é a lei da realidade emocional, da imaginação; aqui a imaginação

é quem influencia os sentimentos, difere da primeira que era o contrário. Para exemplificar essa segunda lei, Vigotski traz a ilusão da criança ao ver um vestido dependurado, pensar ser um bandido e ter naquele momento medo, esse sentimento vivenciado é real, embora o bandido não seja de verdade, isso porque a imaginação fez com que vivesse aquela situação como se fosse de real para ela (Vigotski, 2009).

A quarta relação entre fantasia e realidade é quando, sem experiência de algo, sem ter vivenciado aquilo, imagina-se um fato, um ocorrido, a partir do novo, não há relação com nada antes vivido pelo ser humano e ele consegue imaginar. “Tanto o sentimento quanto o pensamento movem a criação humana” (Vigotski, 2009, p. 30).

Durante a primeira infância a atividade criadora que está evidente nas crianças são os desenhos. Elas desenhavam com muita vontade nesse período pré-escolar, segundo Vigotski (2009), como se o desenho fosse uma das atividades de preferência delas: “[...] o desenhar que, nessa idade, oferece-lhe a possibilidade de expressar com mais facilidade aquilo que a domina” (Vigotski, 2009, p. 62).

Já na adolescência, para o autor, é um período que eles conseguem desenvolver mais a linguagem literária, pois possuem mais vivências do que as crianças na primeira infância. Portanto, nesse período a linguagem literária passa a ser a atividade criadora de preferência para adolescentes. Isso se deve ao fato de que, para a criação literária, se faz necessário, dentre outras coisas, a apreensão da linguagem escrita. Na criança da primeira infância este não é um sistema ainda dominado, pois possui suas leis próprias a atividade escrita, enquanto o adolescente tem esse domínio da linguagem escrita (Vigotski, 2009).

Cadernatori (2012) fala dos espaços vazios contidos na literatura e como a nossa imaginação pode completá-los, ressignifica lós:

A obra literária deixa vazios por onde podemos ingressar com nossa imaginação, nossa experiência, nossa capacidade para completar e refazer o narrado. A operação de leitura, por sua vez, é também inacabada, como sabe qualquer um que, tendo lido um livro em certa época, voltar a lê-lo em outra. Verá que a leitura já não é a mesma, porque já não é o mesmo o sujeito que lê. As vivências, que teve depois daquela primeira leitura, interferem no texto de tal modo que podem modificar a experiência inclusive o fato de ter gostado ou não do que inicialmente leu (Cadernatori, 2012, p. 50).

Cadernatori (2012), na citação acima, reflete sobre as vivências que cada um tem com a literatura e o quanto ela pode diferir tendo em vista as experiências que trazem consigo. De semelhante pensamento é Colomer (2007) sobre os espaços vazios que a literatura contém e que daí emanam a reflexão e a capacidade crítica do sujeito frente ao texto literário:

A literatura, precisamente, é um dos instrumentos humanos que melhor ensina "a se perceber" que há mais do que o que se diz explicitamente. Qualquer texto tem vazios e zonas de sombra, mas no texto literário a elipse e a confusão foram organizadas deliberadamente. Como quem aprende a andar pela selva notando as pistas e sinais que lhe permitirão sobreviver, aprender a ler literatura dá oportunidade de se sensibilizar os indícios da linguagem, de converter-se em alguém que não permanece à mercê do discurso alheio, alguém capaz de analisar e julgar, por exemplo, o que se diz na televisão ou perceber as estratégias de persuasão ocultas em um anúncio. Frequentemente, como acabamos de fazer, se alude a isso como aquisição de uma capacidade crítica de "desmascaramento" da mentira, um meio para não cair nas armadilhas discursivas da sociedade. Mas não é necessário dar a essa percepção esse sentido negativo. Também lemos criticamente para apreciar os matizes e contradições, para que se iluminem as relações mais complexas entre os fenômenos e acontecimentos, para ver o mundo de forma mais "inteligível", ou seja, para sermos, em definitivo, mais "inteligentes" (Colomer, 2007, p. 70).

Ainda nesse universo imaginário que a literatura proporciona, Zilberman (2008) também aborda a sua contribuição para refletirmos sobre a fantasia e imaginação das leituras literárias:

[...] a literatura provoca no leitor um efeito duplo: aciona sua fantasia, colocando frente a frente dois imaginários e dois tipos de vivência interior; mas suscita um posicionamento intelectual, uma vez que o mundo representado no texto, mesmo afastado no tempo ou diferenciado enquanto invenção, produz uma modalidade de reconhecimento em quem lê (Zilberman, 2008, p.17)

Como se pode perceber por meio destes estudos, a literatura pode possibilitar a apropriação de conhecimentos e capacidade crítica das crianças. Portanto, é imprescindível que as professoras na Educação Infantil planejem um trabalho intencional com a literatura nas aulas e construam com as crianças uma rotina de mediações literárias. O conhecimento da imaginação se refere então, a compreender o potencial que um trabalho planejado e bem organizado com a literatura, que pode influenciar na formação de funções psíquicas superiores das crianças e no processo de subjetivação humana. A seguir o conhecimento da mediação será explorado nas pesquisas desta tese.

#### 5.2.4 *Conhecimento da Mediação*

Oliveira (2017), Oliveira K. (2017), Claudino (2017), Guimarães (2017), Souza (2018), Machado (2018), Viana (2018), Silva (2020), Menezes (2021), Barbosa (2021) e Barbeta (2021) trazem a importância da literatura na formação do pequeno leitor, principalmente pela mediação literária dos adultos – as professoras de Educação Infantil e os familiares das crianças.

Oliveira (2017) ressalta em sua pesquisa que a mediação literária feita pelas professoras possibilitam às crianças uma ampliação das experiências estéticas. Além disso, ela ressalta que a mediação pode ser feita tanto pelas professoras quanto pelos familiares, contribuindo para o

letramento literário na Educação Infantil e formação do pequeno leitor. Ela relaciona a experiência estética com a literatura pela mediação literária desse adulto que acompanha a criança. São os adultos os principais responsáveis por auxiliar as crianças a compreenderem os aspectos estéticos de um texto literário; a autora ainda complementa que:

A mediação da professora, suas escolhas, seu modo de provocar o envolvimento da turma revelam os valores que orientam a atuação da professora e que vão se tornando, também, valores do grupo. O envolvimento das crianças com a narrativa demonstra que a mediação se constitui como importante atividade que possibilita a aproximação das crianças com o texto literário. O trabalho com a literatura permite a criação de um espaço de negociação de significados e sentidos de crianças e professores no interior do grupo (Oliveira, 2017, p. 98).

Em sua pesquisa de campo, Oliveira (2017) comprovou que a mediação literária das professoras se tornou um relevante instrumento de aproximação entre crianças, adultos e textos lidos. Em seus encontros de leituras com as crianças, ela averiguou que elas compartilhavam experiências pessoais, sociais e culturais, além de construírem novos sentidos para os textos literários. O mediador (professores e familiares) pode ser um ator essencial para promover nas crianças o gosto pela literatura.

Enquanto isso, Oliveira K. (2017) também corrobora com a reflexão sobre a mediação na literatura na Educação Infantil, ressaltando que as crianças vão passando de ouvintes ativos para leitores ativos e destaca que:

A mediação do professor, ao formular perguntas e discutir com as crianças sobre o texto, contribui para formar leitores ativos no processo de significação, por isso o professor precisa refletir sobre o seu papel de mediador e planejar esses momentos. As chamadas “rodas de leitura”, nas quais as crianças formam um círculo ou sentam-se juntas na frente da professora que lê em voz alta um livro, mostrando as ilustrações e o texto que vai lendo, contribuem

para a formação de ouvintes engajados na tarefa de produção de sentidos dos textos (Oliveira K., 2017, p. 18).

Nesse sentido, Oliveira K. (2017) ressalta que a mediação começa quando a professora escolhe quais obras literárias serão lidas em seu planejamento de aula, bem como quando ela organiza um espaço e um tempo para que essa proferição do texto literário ocorra. O adulto mediador da literatura precisa escolher e organizar o espaço e o tempo de leitura, além fazer perguntas e indagações que instiguem os pequenos leitores na produção de novos sentidos e significados desse texto.

Dessa forma, o professor atua como mediador, já que a mediação é entendida como o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação, e o professor é aquele que organiza, planeja e intervém no processo de aprendizagem. Com seu auxílio, a criança pode fazer muito mais do que poderia apenas com a sua capacidade de compreensão de modo independente (Oliveira K., 2017, p.47).

É durante as mediações literárias que pode ocorrer o contato das crianças com a literatura e importantes obras literárias que fazem parte do acervo cultural da sociedade, bem como a expansão do vocabulário das crianças, troca de experiências e aprendizado dos aspectos de um leitor (entonação de voz, ritmo de leitura, dentre outros).

Guimarães (2017), em sua pesquisa de campo, pôde entender o papel da mediação das professoras quando elas provocavam as crianças a imaginarem e criarem outras possibilidades na história narrada. As crianças tinham a liberdade de inventarem outros enredos para os personagens e, assim, a imaginação era incentivada. Guimarães compreendeu a mediação assim:

O conceito de mediação tomou um lugar essencial na pesquisa, especialmente para a pesquisadora, que também ampliou seus modos de compreender do que, de fato, trata-se esse conceito na perspectiva vigotskiana. A mediação acontece também por meio das ações significadas. Os estudos e planejamentos coletivos, o acompanhamento do cotidiano escolar, a participação na/com as professoras e com as crianças nas atividades propostas, a composição do livro, as ações em torno das histórias lidas e vividas por todos nós na pesquisa oportunizaram experimentar lugares que ainda nos causavam desconforto. O lugar do adulto, que organiza, convoca, interpreta, propõe, orienta, antecipa, sugere [...] e que também aprende! (Guimarães, 2017, p. 192).

Claudino (2017) também ressalta a mediação em sua pesquisa, no sentido de a professora ser a mediadora na literatura para as crianças, possibilitando inclusive o desenvolvimento da memória, da comunicação, da linguagem, da criação e da imaginação, bem

como do gosto pela literatura nas crianças. A autora ainda reflete sobre a mediação como oportunidade de diálogo entre crianças e adultos:

A mediação do professor trazendo o livro para a sala, lendo-o ou contando-o para as crianças, permitindo o seu toque, a sua visualização, a sua exploração e ouvindo seus diálogos, propicia uma leitura pelas crianças. Leitura de quem não sabe ler palavras, mas lê imagens, ouve falas, entende leituras, e imagina. Incentivar a leitura desde a infância é um dos compromissos da ação docente junto às crianças. A presença da literatura infantil no PPP das unidades de Educação Infantil indica sua valorização na instituição. Ao ser referendado por um documento coletivo, elaborado em conjunto pelos profissionais e incentivado nos diferentes grupos de trabalho, o livro e a literatura ganham destaque e merecem atenção ao seu objetivo e significado frente a todo um corpo de profissionais da educação (Claudino, 2017, p. 84).

Viana (2018) corrobora com as reflexões já apresentadas sobre a mediação, além de afirmar ser pela mediação que as professoras podem fornecer meios para que as crianças construam seus próprios conhecimentos. A autora aborda o reconto como uma oportunidade pedagógica das professoras explorarem a mediação literária com as crianças, pois essa prática possibilita que as crianças exerçam o raciocínio lógico e a capacidade de atenção, estruturando uma sequência lógica da história narrada.

Por sua vez, Souza (2018) explica que a mediação das professoras na Educação Infantil com a literatura pode possibilitar tanto o desenvolvimento humano das crianças quanto a formação de pequenos leitores. Ao mesmo tempo, a pesquisadora chama a atenção para que as escolas invistam na formação docente para que as professoras saibam como mediar a literatura na Educação Infantil. Souza (2018) também traz outra categoria de mediador, que não seja o humano (familiares ou professores), mas objetos que podem ser utilizados como instrumentos e recursos no momento das histórias; em sua pesquisa ela usou: a caixa de papelão, a colcha de retalhos e a música.

Nesse sentido, a mediação ocorre nas vivências entre os sujeitos e entre esses e os objetos, num determinado tempo/espço. É o que podemos chamar de encontro, no qual se estabelece uma unidade entre sujeito e meio. No que concerne à experiência literária, nesses encontros, tornamo-nos (ou não) leitores, pois as marcas das histórias, na infância e ao longo da vida, as experiências de “viagens” nos livros, contribuem para nos constituirmos seres humanos, na unidade que se estabelece entre sujeitos e o meio, a partir das suas vivências (Souza, 2018, p. 77).

Machado (2018) também frisa outros mediadores que não apenas as professoras, mas ela, enquanto pesquisadora que esteve na sala de aula fazendo suas mediações, os mediadores



entre os pares, as próprias crianças trocando suas vivências e experiências e a mediação da professora de sala. Silva (2020) faz uma definição interessante para a mediação e mediador:

A ideia de mediação de leitura nos convida a pensar no mediador como uma ponte, aquele que tem a capacidade de unir, juntar o leitor e o texto. Nesse encontro, não se pode pensar em algo único, mas em uma interação ampla, visto que o encontro do livro com o leitor não é apenas o encontro de dois corpos, mas sim o encontro de várias ações humanas, pois ler é um ato de muitos sentidos, de muitos encontros e de muitas interações. É por meio da linguagem que o homem faz o intercâmbio social, aprende, comunica-se, constrói conhecimento e produz cultura (Silva, 2020, p. 152-153).

Silva (2020) reforça o papel das professoras em estabelecer com as crianças as conexões necessárias para a compreensão da literatura, bem como despertar o interesse delas, pelos livros. Enquanto isso, Menezes (2021) traz o papel da mediação literária como fundamental para que as crianças se apropriem da prática social de leitura, desde os cuidados que elas devem ter com o manuseio dos livros, o folhear das páginas, bem como o sentido da escrita. Menezes (2021) também compreende que a mediação não é apenas humana, das professoras com as crianças, mas também dos recursos pedagógicos, no uso de fantoches, bonecos, dedoches, brinquedos, aventais, recursos multimídias, etc.

Para Barbosa (2021), alguns cuidados são necessários para que as professoras sejam mediadoras dos textos literários para as crianças:

O modo como se efetiva a mediação é fundamental para a formação de leitores literários, sendo o professor o mediador do conhecimento no movimento dialético que o processo de aprendizagem e desenvolvimento exige. A mediação da leitura literária demanda do professor um perfil de leitor e o caminho percorrido por ele enquanto mediador vai desde a seleção dos textos literários, considerando seu conteúdo e sua forma, até os mecanismos de apropriação da leitura desenvolvidos na prática com as crianças (Barbosa, 2021, p. 65).

Desta forma, para a formação do pequeno leitor, as professoras também precisam ter hábitos leitores para provocar, instigar e incentivar nas crianças habilidades leitoras. Barbetto (2021) compreende que a mediação possa:

[...] assumir o compromisso de proporcionar vivências do uso da leitura, de forma dinâmica e envolvente, através dos livros ou da contação de histórias, pois acreditamos que é com esse contato com os livros e suas histórias que a criança desenvolve sua formação leitora e ganha gosto pela leitura (Barbetto, 2021, p. 13).

Corroborando com as autoras acima, Abrantes (2020) também reforça a importância do adulto como mediador na literatura para as crianças:

O livro infantil como objeto social que socializa a linguagem literária para a criança se apresenta inicialmente como relação da criança com a cultura escrita, a qual passa necessariamente pela mediação do adulto. A criança lê o texto com a voz emprestada do adulto e, portanto, os conteúdos literários a que a criança tem acesso ocorrem inicialmente em decorrência da relação do adulto com o livro infantil (Abrantes, 2020, p. 164).

Destacamos que esse mediador pode ser tanto no contexto escolar com as professoras, quanto no contexto familiar com os pais, emprestando a sua voz para que a criança tenha acesso à literatura. Abrantes (2020) ainda complementa:

Em decorrência dessas considerações é que defendemos a posição de que a literatura objetivada em livros destinados à criança é mediação imprescindível das atividades sistematizadas na educação infantil, considerada tanto em seu conteúdo quanto na forma de relação estabelecida com as crianças. O livro infantil, como objeto social, tem como possibilidade revelar para a criança, na medida de sua realização nas relações sociais, objetos e acontecimentos em seus aspectos essenciais, apresentando movimentos e contradições inerentes à prática social com base em uma abordagem imaginativa que transforma idealmente a realidade articulando-se como relação teórica perante o real (Abrantes, 2020, p. 164).

Como atividade sistematizada acima citada é possível elencar o trabalho socialmente referenciado das professoras na Educação Infantil. Colomer (2007) assim reconhece o papel mediador de pais/familiares e da escola/professoras:

A análise da mediação dos adultos em relação às crianças pequenas mostra que as operações que os pais e professores realizam no início do itinerário da aprendizagem não são substancialmente diferentes da mediação dos professores na etapa secundária, quando a escola está prestes a terminar seu trabalho. Pode-se ler um conto antes de dormir ou pode-se ler uma crítica sobre a peça de teatro a que se vai assistir, mas ambas as coisas mostram o uso social da leitura. Perguntar: "Como você sabe?" ajuda a criar os mecanismos próprios da leitura, o mesmo quer dizer "justifica". Participar de um jogo de adivinhações em família nos habitua às formas literárias da linguagem do mesmo modo que recitar um poema de vanguarda na aula. [...] Todas essas intervenções, cada qual em seu nível, se dirigem a diferentes aspectos do que seja ler, favorecendo o interesse do leitor, ampliando sua visão do mundo ou ensinando como funcionam os livros como objetos convencionais (Colomer, 2007, p. 72).

Compreendemos por meio destes trabalhos que a literatura pode proporcionar o desenvolvimento humano, mediado, culturalmente vivenciado em práticas pedagógicas relevantes na formação integral das crianças. A mediação constitui-se como um conhecimento que precisa ser explorado nas atividades pedagógicas e no trabalho com a literatura na Educação Infantil, pela dimensão de sua importância na formação humana e na formação dos leitores.

### *5.2.5 Práticas Pedagógicas – Os Conhecimentos Metodológicos*

A partir dos conhecimentos apresentados de formação estética, humanização, imaginação e mediação, é possível compreender algumas práticas pedagógicas com vistas à formação do pequeno leitor, que chamaremos de conhecimentos metodológicos. Na Educação Infantil, pelo trabalho com a literatura para as crianças, é possível mediar ações pedagógicas que promovam o desenvolvimento humano, a criatividade e imaginação, proporcionando o gosto pela literatura nas crianças dessa etapa de ensino e o desenvolvimento de suas subjetividades. Quanto à formação de leitores, Girotto (2015) reflete que:

A história da humanidade e, nela, a da leitura e as histórias de vivências e formação de leitores, esboçam a possibilidade de enxergar este conjunto de atos como uma unidade produtiva – ou seja – uma unidade de sucesso no tateio das vivências literárias junto às crianças. Se esta unidade representa uma alternativa às dicotomias articuladas à formação de ouvintes X formação de leitores, é por nos assegurar contra os males de um mundo carente de sentimentos e emoções, de formação humana, enfim, de fruição da arte estético-literária (Girotto, 2015, p. 40).

Literatura é arte, possibilita a formação estética, humana e cultural; para isso, as instituições de Educação Infantil carecem de investir nos tempos e espaços para a formação do pequeno leitor. Para que as professoras entendam e exerçam seu papel de mediadoras literárias, elas precisam aprender, também, a se desenvolver enquanto leitoras. Muitas vezes a dupla jornada de trabalho, os baixos salários são obstáculos para formações em serviço, a formação continuada. Girotto (2015) discute sobre essa atividade intencionalmente planejada com o livro para referenciar a literatura para crianças.

A experiência com o objeto livro, um instrumento da cultura humana a ser apropriado pelas crianças, traz mais elementos para o valorizarmos no planejamento de ações pedagógicas, intencionalmente dirigidas à infância, posto que carrega a possibilidade da apreciação estética na esfera das atividades literárias, ainda que seja em sua etapa embrionária, permitindo o desenvolvimento de qualidades humanas ao ato de ler, em face da contribuição à constituição do estatuto de leitor das crianças (Girotto, 2015, p. 43).

Portanto, é preciso investir nas formações de professoras para serem mediadoras literárias, que saibam escolher livros literários e diferentes portadores de textos que valorizem a literatura enquanto arte, promovendo nos pequenos leitores à apreciação estética desses diferentes suportes textuais.

A organização dos espaços em sala de aula ou mesmo fora dela também se torna um desafio para as escolas de Educação Infantil, desde a formação de um acervo bibliodiverso com livros que tenham qualidade gráfica e qualidade textual, abordando diferentes gêneros textuais para promover uma diversidade na escola e as crianças tenham a oportunidade de ampliar suas vivências literárias. Esse fator foi observado por Souza (2018) em sua pesquisa de campo em uma sala de 2º período da Educação Infantil, que atendem crianças de 5 anos, sendo que na sala o espaço destinado à literatura era uma caixa de papelão com poucos livros, livros com péssimas condições de uso e baixa qualidade gráfica com imagens estereotipadas:

Os livros disponibilizados pela professora às crianças não atendiam a nenhum dos três critérios anteriormente enunciados. Encontravam-se em condições precárias, muitos estavam danificados (rasgados ou faltando páginas). Os textos não apresentavam qualidade estética, pois se caracterizavam por ser a redução/simplificação dos contos tradicionais e apresentavam uma linguagem coloquial que, supostamente, seria mais acessível ao público infantil. As ilustrações dos personagens eram estereotipadas, apresentando indivíduos loiros, de olhos azuis e pele clara, distanciando-se da realidade das crianças da turma, já que a maioria é negra. As ilustrações se reduzem a mostrar o que estava escrito, não deixando margem para a criança imaginar (Souza, 2018, p. 67).

Sobre o exemplo acima, é importante frisar sobre a qualidade tanto textual quanto gráfica dos livros que compõem o acervo literário das escolas, sendo que na qualidade gráfica as imagens precisam ter o que chamamos de representatividade, ou seja, nos livros há personagens que lembrem o contexto social, cultural e histórico das crianças? Ou os personagens são todos loiros de olhos azuis e vivem em locais que nada se parecem com os biomas brasileiros (Amazônia, Caatinga, Cerrado, Mata Atlântica, Pampa e Pantanal)?

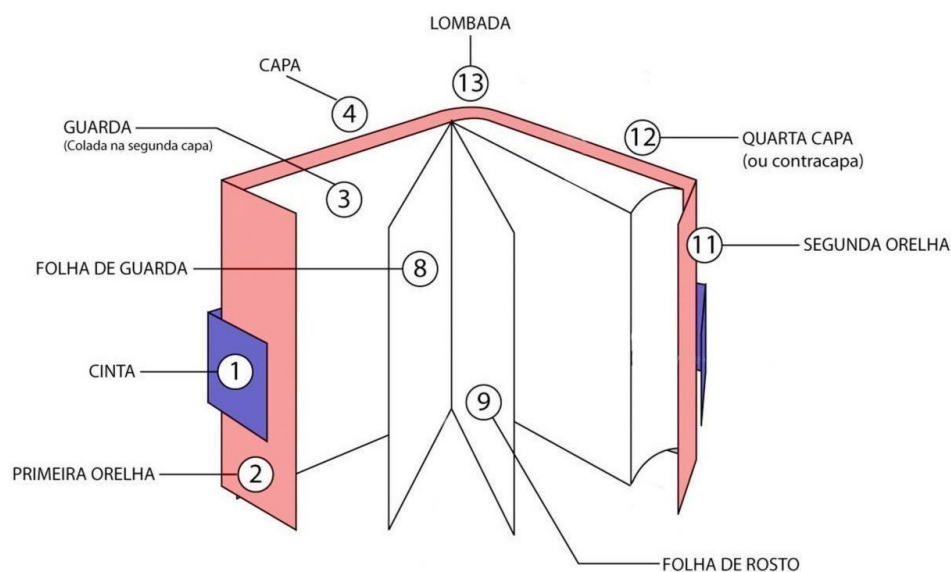
Os livros precisam ter personagens negras, cadeirantes, indígenas, quilombolas, e não apenas personagens loiros com olhos azuis, ainda mais se tratando do nosso país, Brasil, composto por uma mistura de povos (europeus, indígenas e negros), sendo que nossa população tem diferentes cores. Sobre o uso de imagens nos livros, Cademartori (2012) escreve que:

A produção literária infantil desde o início desse século mostra acentuada inclinação para transcender as fronteiras de gênero e também para estabelecer

novas relações entre imagens e palavras. As ilustrações abandonaram o modesto papel de ficar a serviço do que relatam as palavras e passaram a construir um outro texto, de natureza visual, que estabelece interação com o verbal. Assim, ambos se tornaram igualmente fundamentais no livro para crianças (Cademartori, 2012, p. 51).

Conforme citação acima, texto e imagens estabelecem novas relações na literatura, sendo relevante que cada vez mais as professoras saibam escolher os livros que preferirão em sala de aula para as crianças. Para desenvolver o conhecimento da formação estética, por exemplo, a escola precisa ter livros com diferentes imagens, composições variadas, diferentes ilustradores e diferentes estruturas, dando à criança a possibilidade de manusear, folhear, sentir a textura das páginas dos livros e outros portadores de textos, e ver imagens de personagens que se pareçam com elas. Para formação de pequenos leitores é preciso que as professoras também sejam leitoras, conheçam sobre os diferentes portadores de textos. Desta forma, conhecer o livro e como ele é formado também é importante; abaixo trazemos a anatomia do livro impresso:

Figura 11 – Anatomia do livro impresso



Fonte: Paco Editorial (2019).

Muitas vezes as professoras dão ênfase na capa, mas nem sempre conhecem os demais termos para as partes estruturais do livro impresso; lembrando que consideramos o livro um objeto material da cultura humana, portanto, é fundamental conhecer como ele é formado/constituído para podermos ensinar as crianças os seus cuidados. Se estamos falando

das professoras e escolas saberem escolher seus livros para fazer parte, por exemplo, do PNLD Literário ou de seu plano de aula, é necessário conhecer as obras que compõem esse acervo para garantir a bibliodiversidade da literatura na escola. A capa do livro (nº 4 da Figura 11), por exemplo, é a parte que mais atrai aos olhares, nos saltam aos olhos quando ela é bem elaborada, com qualidade gráfica e imagética; além disso, nela estão presentes informações como autoria, editora, ilustradores e título, é a frente do livro.

Na contracapa ou quarta capa (nº 12), a parte de trás do livro, também temos informações importantes; podemos ler a sua sinopse, que geralmente é um pequeno texto trazendo elementos que chamam a atenção do leitor, aguçam a sua curiosidade para querer abrir o livro e ler mais.

A lombada (nº 13) é uma das partes mais importantes da estrutura física do livro, pois nela há o suporte, ou a sustentação de todas as folhas do livro. Quando estamos em uma biblioteca e vamos procurar pela numeração do livro para localizá-los em uma estante/prateleira precisamos ler essas informações em sua lombada; nela estão o título do livro, autor e símbolo e/ou nome da editora que o publicou; além disso, as bibliotecas (das escolas e municipais) colam a etiqueta de catalogação daquele livro. Alguns livros trazem a primeira e a segunda orelhas, pois é uma parte estrutural opcional do livro, sendo que a primeira traz informações do livro e a segunda do autor. A capa, quarta capa (ou contracapa), orelhas e lombada compõem a parte externa do livro.

Na parte interna pré-textual tem-se: falsa folha de rosto, folha de rosto, dedicatória e agradecimentos, sumário, prefácio ou apresentação; a parte textual, composta do conteúdo do livro, é a história; e na parte pós-textual há posfácio, apêndice, anexo, glossário, bibliografia, índice e colofão. Abaixo, no Quadro 4, a definição de cada elemento que compõe a parte interna do livro impresso (miolo).

Quadro 4 – Elementos do livro impresso

PRÉ-TEXTUAL	TEXTUAL	PÓS-TEXTUAL
<b>Falsa folha de rosto:</b> É a primeira folha de um livro e contém, geralmente, apenas o título da obra e nome do autor.	O conteúdo principal da obra, o livro propriamente dito.	<b>Posfácio:</b> Quando presente, traz um texto como alguma informação sobre a obra ou com um último ponto de vista sobre ela.
<b>Folha de rosto:</b> Vem logo após a primeira folha e contém todos os dados que caracterizam a edição, como o nome da editora, ficha catalográfica e informações de direito autoral.		<b>Apêndice:</b> Traz algum material complementar ao texto.

<b>Dedicatória e agradecimentos:</b> Texto curto escrito pelo autor para homenagear alguém.		<b>Anexo:</b> Documento, nem sempre do próprio autor, que serve de fundamentação, comprovação ou ilustração.
<b>Sumário:</b> Lista os capítulos de um livro, na ordem em que eles aparecem.		<b>Glossário:</b> Listagem com alguns termos utilizados na obra e os seus significados.
<b>Prefácio ou apresentação:</b> Texto que pode ser escrito pelo próprio autor ou por um convidado que tenha lido o livro anteriormente. Nele se faz algumas considerações a respeito da obra.		<b>Bibliografia:</b> Lista de obras que foram utilizadas como referência para a construção do texto ou que são recomendadas pelo autor.
		<b>Índice:</b> Apresenta uma lista de assuntos abordados no livro em ordem alfabética.
		<b>Colofão:</b> É o último elemento que compõe o livro e apresenta informações técnicas sobre ele, como ano da impressão, nome das pessoas que trabalharam na edição da obra e o papel e a tipografia utilizados. Todas as partes internas de um livro juntas compõem o que é chamado de miolo.

Fonte: Paco Editorial (2019).

Pela mediação das professoras, as crianças vão aprendendo a cuidar e zelar pelo acervo literário da escola e se identificarem com os livros; compreender como o livro é formado e zelar pelo patrimônio literário da escola faz parte da formação do pequeno leitor e perpassa pelas mediações pedagógicas das professoras no trabalho com a literatura na escola desde a Educação Infantil. Sobre essa organização dos espaços, dos livros e sua diversidade, Girotto (2015) traz sobre as crianças que:

Conforme vão crescendo, outros elementos podem compor os espaços: às almofadas se juntam pequenas poltronas, cadeirinhas, uma pequena estante circular ou caixa baixa com rodinhas, por exemplo. A proposição é deixar com que os livros estejam sempre na altura das crianças, à disposição e ao alcance de suas mãos. Outro tipo de canto pode ter prateleiras que as crianças alcançam, ou maiores, de tal forma que uma escadinha fique associada para o desafio de aprenderem a subir para buscar os livros, que, portanto, agora não precisam estar apenas ao alcance da mão da criança, mas podem estar também no alto, como sugerem os italianos do norte de seu país (Girotto, 2015, p. 44-45).

Na citação acima é possível compreender a necessidade de ter em sala espaços com livros ao alcance das crianças; quando vão crescendo, já maiores, pode-se explorar o uso de escadas e lhes mostrar a autonomia para pegar e escolher um livro. No caso das instituições de Educação Infantil que tenham em sua estrutura a biblioteca enquanto espaço físico organizador, arejado, com materiais diversos de literatura, é preciso planejamento das professoras para a

utilização desses espaços, ensinando as crianças a como se portarem na biblioteca e onde se localizam os livros de seu interesse, compreendendo a organização desse espaço e a postura necessária para um bom funcionamento do mesmo.

Corroborando com o pensamento acima, Claudino (2017) reflete sobre os espaços das bibliotecas e brinquedotecas, que apesar de serem espaços distintos, possuem similaridades: da mesma forma que um brinquedo pode estragar, quebrar e sujar por estar constantemente nas mãos das crianças, os livros também precisam circular entre as crianças e não ficar apenas nas mãos dos adultos ou guardados em armários:

Não se trata de um mesmo espaço. São espaços distintos: a brinquedoteca e a biblioteca, mas espaços que podem aproximar-se na dinâmica do trabalho realizado junto e com as crianças na Educação Infantil. Num trabalho em que o livro não seja proibido, não seja raro, não seja objeto de luxo ou motivo de repreensões. Que, assim como o brinquedo, ele possa ser um objeto de consumo, que suja, rasga, desgasta, estraga e precisa ser trocado, substituído, comprado. Livro não é um bem permanente, daqueles que só são vistos e nas mãos dos adultos. Que os livros circulem, que eles possam ganhar vida e serem vistos em sua completude, em todos os seus sentidos e explorados em distintas materialidades. Que possam circular sem medo nas mãos das crianças e possam estar presentes em diferentes espaços das instituições. Disponibilizar os livros auxilia as crianças a se aproximar desses objetos culturais e a criar vínculos com os mesmos, pois, assim como os brinquedos, os livros, se disponibilizados, costumam atrair a atenção, o olhar das crianças. A partir daí, cabe ao adulto, no caso o professor, nas instituições de ensino, mediar, possibilitar e ampliar essas aproximações, esses contatos, essas leituras [...] (Claudino, 2017, p. 122).

Defende-se que os livros precisam estar acessíveis às crianças. Por isso, também vão estragar, carecendo a sua substituição e reposição nesses espaços para a literatura. Souza (2018) citou que as crianças que observou durante a sua pesquisa, que estavam no 2º período da Educação Infantil, eram bem agitadas e não conseguiram, em um primeiro momento, prestar atenção na história proferida pela professora; então, ela precisou criar recursos como a caixa com objetos que auxiliavam na história, bem como a colcha de retalhos para que as crianças se assentassem para ouvir a professora. Isso gradualmente foi se tornando um hábito e as crianças passaram a colaborar com o momento literário, de forma que passaram a ouvir e se interessar pelas literaturas trazidas pela professora.

As crianças, ao terem contato com os instrumentos mediadores – colcha, caixa, livro – e o Outro, apropriaram-se desse material social-cultural e das práticas sociais inseridas no momento da leitura, convertendo esse material em funções humanas e apoderando-se, de forma diferente, do espaço da sala de aula, o que proporcionou outro tipo de interação das crianças entre elas,



com o mediador de leitura e com o texto. Antes da inserção dos instrumentos mediadores, as crianças se mostravam dispersas no ambiente. Após essa inserção, demonstraram atribuir um novo sentido ao momento da leitura e um novo significado para esses momentos começa a se estabilizar o grupo. Isso evidencia que a unidade entre o meio externo e o interno da criança contribuiu para transformar o mundo cultural a partir da atribuição de novos significados para esse mundo (Souza, 2018, p. 94-95).

Além disso, Souza (2018) propôs a criação de um calendário de leituras, onde se marcavam, com auxílio de desenhos, as histórias lidas e o planejamento daquelas que a turma gostaria de ler.

Semelhantemente, Pastre (2018) também recorreu ao recurso didático “Caixas que contam histórias” e da “Colcha roda de conversa”; esses recursos foram necessários para organizar, na rotina da sala de aula, um tempo e um espaço para demarcar o momento literário com as crianças, sendo que essa caixa:

[...] pode conter objetos ou imagens que representem o texto escolhido, a ser mostrado somente no final da contação como elemento surpresa, ou mesmo personagens em miniaturas (fantoques e dedoches, por exemplo) para que se configurem como recursos durante a contação da história (Pastre, 2018, p. 84).

Esses recursos auxiliam a chamar a atenção das crianças para a escuta da proferição do texto literário. Além disso, há professoras, que gostam de cantar uma música que introduza a história; assim, as crianças vão aprendendo a associar que chegou a hora de sentar e escutar com atenção. A exemplo disso, temos as seguintes canções:

Quadro 5 – Letras de música - Hora da literatura

<b>Introduzir a história</b>	<b>Despedir da história</b>
Uma história vai começar, nossos ouvidos vão escutar, olê, olê, olê, olê, olá.	E essa história entrou por uma porta e saiu pela outra e quem quiser que conte outra.

Fonte: Marília (2021).

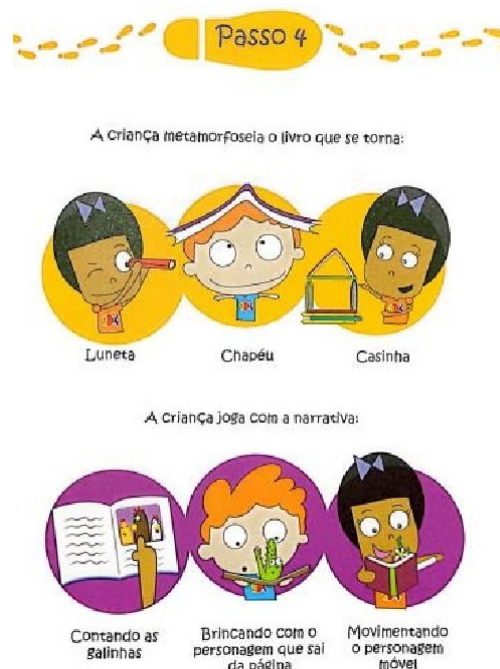
Usar as músicas para início e término da história pode ser um importante recurso para ensinar as crianças que chegou a hora de ter atenção, ou seja, precisa-se ter uma postura diferente para conseguir escutar a professora.

Bajard (2012, p. 21) explica que mediar é “comunicar um texto para outro” e fornece um passo a passo para que os mediadores compreendam formas de proferir um texto para as crianças. Nessas orientações de Bajard (2012, p. 26), a brincadeira que dá início à história “é a porta de entrada no mundo imaginário e suscita a participação de todos”. No Quadro 5

trouxemos uma música como opção para introduzir o momento da história. Após a música/brincadeira, o mediador, por sua voz, profere a história e a torna acessível aos pequenos.

Na Figura 12, a seguir, Bajard (2012) exemplifica como a criança, ao ter acesso aos livros, pode brincar e metamorfosear o uso do livro, fingindo ser uma luneta, um chapéu ou uma casinha. Ao abrir o livro, brinca com os personagens, conta e se envolve com as imagens.

Figura 12 – Passo 4 da mediação segundo Bajard



Fonte: Bajard (2012, p. 31).

Bajard (2012) valoriza que as crianças tenham acesso aos livros, possam ficar à vontade durante a escuta da história e, no encerramento, aprendam a organizar os livros de volta ao seu lugar, contribuindo com a arrumação da sala. A mediadora empresta a voz para dar som ao texto para as crianças que ainda não aprenderam a ler. Ao dar som ao texto, as crianças vão ter contato com a linguagem e o vocabulário tal qual estão contidos nos livros.

Para Bajard (2012), há diferenças entre a contação de história e a mediação literária; trataremos estas diferenças da seguinte forma:

Quadro 6 – Diferenças entre contar e mediar um texto

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA	MEDIAÇÃO DE LEITURA
Não é diretamente ligada a um texto fixo;	É a manifestação sonora de um texto fixo;
A narrativa é veiculada pela língua do contador;	A narrativa é veiculada pela língua do livro;

A língua do contador é flexível e se modifica nas apresentações;	A língua não é do mediador, mas do livro, ela não se modifica;
Contar enriquece a língua oral do ouvinte.	A mediação inicia o ouvinte à língua escrita.

Fonte: Bajard (2012, p. 40-41).

Bajard (2012) elenca alguns benefícios da mediação para a criança: ela pode ampliar seu vocabulário, conhecer a gramática e a riqueza da estrutura do texto. Quanto ao conhecimento humanizador, a escola e as professoras que atuam nela precisam compreender que são agentes essenciais na formação humana das crianças, que nessa mediação com a literatura é possível o desenvolvimento de funções psíquicas superiores como memória, pensamento, atenção, linguagem, etc. Sobre desenvolver as funções psíquicas superiores, Girotto (2015) escreve que:

Com acuidade, minha fala quer ser denotativa de que as práticas de leitura tematizam o plural, o diverso; expressam as múltiplas possibilidades de colocar-se por inteiro no jogo da compreensão, da fruição. Aqui o jogo torna-se metáfora de atividades literárias concebidas a um só tempo como elemento lúdico e conectivo-mental que emancipa o leitor mirim em formação, revoluciona o seu pensar, a sua personalidade e transforma a sua própria forma de ler em constituição, de compreender, de posicionar-se no seu entorno. Suas ações mentais cada vez mais atingem patamares superiores, e se, o seu pensamento passa a não ser o mesmo, é justamente porque em cadeia seu controle de conduta, sua atenção, memória, linguagem, representação [...] suas ações mentais postas no jogo das atividades literárias, já não são mais as mesmas (Girotto, 2015, p. 41).

A literatura, entendida como um patrimônio cultural que humaniza os sujeitos, é um bem a ser compartilhado nas práticas pedagógicas da escola. A literatura contém o acervo cultural e a história de um povo, com ela é possível compreender a importância da humanização das crianças pela mediação literária.

O conhecimento da imaginação perpassa também pela possibilidade de incentivar e desenvolver nas crianças a criatividade. As professoras de Educação Infantil podem explorar recursos pedagógicos diferenciados a cada momento literário, estabelecer rotina de leitura deleite ou leitura de fruição para as crianças, criar cenários para contextualizar o enredo de cada literatura, fazer uso ou não de fantoches, dedoches, tapetes, caixas, bonecos, brinquedos, instrumentos sonoros, enfim, usar a criatividade para encantar os pequenos leitores. A exemplo disso, Oliveira (2017) pode relatar em sua pesquisa de campo sobre uso dos recursos na contação da literatura “A Bola de Cristal”:

Logo depois, iniciamos a contação da história "A Bola de Cristal". Percebi que a atenção das crianças se fixou nos movimentos dos personagens que a auxiliar fazia deslizar delicadamente no tapete, enquanto ouviam, concentradas, a história. As crianças olhavam constantemente para o tapete, acompanhando os movimentos e as modulações de voz que aconteciam durante a narrativa, demonstrando envolvimento com a voz suave da narradora. Após a contação da história, convidamos as crianças para sentar no chão, perto do tapete, onde elas ficaram por algum tempo, brincando com os personagens da história e explorando os cenários do tapete de pano. Nesse momento, elas puderam manusear os personagens, sentir a textura, o cheiro, as formas dos cenários do tapete (Oliveira, 2017, p. 92).

As crianças que Oliveira (2017) estava observando ficaram envolvidas pelo cenário, recursos usados na proferição do texto da história. Em outras vezes, o livro por si só, quando bem escolhido, com qualidade gráfica e textual, é um recurso que basta, desde que aquela que profere suas palavras utilize da sua própria voz e de seus recursos imagéticos em cada página, no folhear das páginas, produzir o encantamento necessário para que o pequeno leitor almeje sua leitura. Oliveira K. (2017), também em sua pesquisa de campo, no qual observou as rodas de leitura da professora na Educação Infantil, pôde notar algumas estratégias durante a prática de literatura na escola que confirmam o uso da voz para interagir com as crianças nesses momentos:

É possível observar que a professora utiliza algumas estratégias específicas para que as crianças possam interagir durante a leitura, como: mostrar as ilustrações do livro durante a contação da história; dar voz aos personagens, utilizando tons de voz diferentes (uma voz suave para a Chapeuzinho, uma voz mais grossa para o Lobo e uma voz diferente para o lobo imitando a voz da avó); dar ênfase a algumas palavras e expressões de acordo com a narrativa; utiliza diferentes gestos durante a leitura, como os gestos de colher as flores, a corrida do lobo, a dança na hora da música, o abrir a porta, vestir a roupa e mexer o nariz; utiliza duas músicas que não estavam no livro, ambas já eram conhecidas pelas crianças, uma durante o início da leitura, na qual ela faz uma pausa sugerindo que as crianças completem, e a outra ao final da história como uma forma de terminá-la (Oliveira K., 2017, p. 72).

Oliveira K. (2017) também destacou a participação das crianças nesses momentos, ora repetindo ou recontando as histórias proferidas pela professora, ora fazendo intervenções com onomatopeias segundo o que a professora pedia. Ou seja, o livro é um instrumento que pode abrir possibilidades de criação e imaginação em sala de aula, tudo a depender da forma como as professoras vão mediar esse momento literário em suas aulas.

Sobre os enredos presentes nos livros, Colomer (2007) observa a relevância da fantasia, ficção e a oportunidade de imaginar na literatura:

Muitos livros infantis oferecem aos pequenos a confirmação do mundo que conhecem: a vida cotidiana em família, as compras, os jogos no parque, etc. Mas eles necessitam também de uma literatura que amplie sua imaginação e suas habilidades perceptivas, além de seus limites atuais, de maneira que os melhores livros ilustrados são aqueles que estabelecem um compromisso entre o que as crianças podem reconhecer facilmente e o que podem compreender através de um esforço imaginário, que seja suficientemente recompensado. Algumas linhas de progresso, nas possibilidades de compreensão destas idades, têm a ver com os temas e gêneros adotados pela ficção infantil (Colomer, 2007, p. 57).

Quanto ao uso de recursos como fantoches nos momentos literários, Guimarães (2017) também destacou serem importantes para tornar a criança próxima da narrativa, envolvendo-a nesse enredo. Cita o exemplo da professora que observou contando a história para crianças de até 3 anos na escola:

Toda essa cena acontece a partir da contação de história e da estratégia indicada pela educadora Laís. Ao propor que as crianças convidadas para a festa da Bruxa dela participassem levando personagens na figura dos fantoches, cria um modo de contar história que envolve as crianças e provoca desdobramentos que podem afetar seu desenvolvimento. Ao sugerir que João Miguel pegasse o fantoche para leva-lo à festa da Bruxa, percebeu seu medo e sua resistência, talvez porque ainda não tivesse brincado com esse elemento. Ela, então, mostra a ele, com sua mão, como se brinca, e, em seguida, faz-lhe o convite, que é aceito, permitindo que a outra educadora demonstrasse como brincar (Guimarães, 2017, p. 136-137).

Por sua vez, Machado (2018) desenvolveu práticas pedagógicas de literatura pela leitura de fruição, na qual as crianças da Educação Infantil faziam a contação das histórias, mesmo sem saberem ler; elas se orientavam pelas ilustrações dos livros literários e usavam a imaginação para criar os enredos.

Para além do uso da memória, a criança ainda pode ser capaz de criar a partir de sua imaginação. Muitas histórias novas podem ser contadas a partir da ilustração, que podem ter pouco a ver com a história escrita no mesmo livro. A ilustração do livro literário infantil pode possibilitar criações fantasiosas de histórias; a partir deste signo a criança pode inventar ações aos personagens. Adiante a criança ainda pode vir a agregar situações e características à história, interpretando, ao seu modo, o que o desenho diz a ela (Machado, 2018, p. 46).

As professoras que querem planejar momentos literários que valorizem a literatura enquanto arte, direito de todos, precisam valorizar o conhecimento prévio das crianças, saber ouvi-las, dar oportunidade para que as crianças participem do enredo, das narrativas, das escolhas dos cenários e planejar o reconto com a participação das crianças criando, inventando e produzindo novos conhecimentos. Viana (2018), que observou em sua pesquisa práticas de

literatura em diferentes turmas da Educação Infantil, percebeu que uma das professoras não planejava a sua aula, portanto, não tinha muito sucesso nas práticas envolvendo a leitura de diferentes portadores de texto:

As perguntas elaboradas por Regina não proporcionaram aos alunos a compreensão leitora, pois, a intervenção não colaborou para a apropriação de sentidos por parte dos alunos. Situações como essa encontrada na prática da docente, acontecem devido a alguns fatores, dentre eles, para que ocorra a compreensão é preciso que haja um esforço, um envolvimento, é necessário haver interação entre o texto e o leitor (MARCUSCHI, 2008). Entretanto, a interação esperada no processo de leitura não foi possível na situação acima, visto que, Regina não havia planejado esta atividade, sem uma organização prévia possivelmente, a compreensão durante a leitura pode ficar comprometida. A leitura ainda é vista no meio escolar como algo que pode ser realizado sem um devido planejamento, Regina confirmou através de sua prática, tal concepção durante esta atividade, e ainda afirmou durante sua entrevista, que não costumava planejar as atividades voltadas para o ensino da leitura, disse ainda que não buscava apoio em nenhum referencial para desenvolver o trabalho em sala de aula (Viana, 2018, p. 146).

Portanto, as práticas com a literatura precisam perpassar pelo planejamento, com intencionalidade, objetivando onde se deseja chegar, ou seja, o que se pretende com aquele enunciado. É necessário organizar também as atividades subsequentes aos momentos literários; para isso, Barbeta (2021) escreveu sobre a importância das atividades no pós-momento literário, a oportunidade das professoras em pedir para as crianças recontarem a história que ouviram, pedir que desenhem a parte da história que mais gostaram, fazer perguntas que façam com que as crianças exerçam a sua capacidade de memorização e compreensão da ordem dos fatos narrados e criar outras possibilidades de fechamentos das histórias ou outros cenários.

A síntese após a proferição da história também pode ser um recurso importante para a retomada das ideias principais, averiguando o que as crianças apreenderam do texto e permitindo que elas recapitem os vários momentos da história (começo, meio e fim); assim, elas vão poder oralizar/verbalizar seus pensamentos e organizar suas ideias, memória, atenção e concentração.

Como vimos, para um trabalho socialmente referenciado com a literatura na Educação Infantil, são necessários organização, planejamento, atividade intencionalizada e cuidado na organização dos tempos e espaços. O trabalho pode ser feito com auxílio de recursos que façam a magia do enredo mais atrativa para as crianças, ou apenas com o recurso da voz e do portador de texto escolhido; de qualquer forma, a literatura possibilita a ampliação de vivências e conhecimentos (leitores, estéticos, humanizadores, mediadores e imagéticos).

Como síntese, portanto, defendemos a literatura enquanto arte e direito de todos, que precisa se fazer presente nas escolas desde a mais tenra idade, nesse caso desde a Educação Infantil, que é a primeira etapa da Educação Básica. Precisamos cada vez mais de uma formação permanente que estimule os estudos e debates para compreensão da literatura como arte, para que tais momentos estabeleçam conexões, pontes, entre as universidades e as escolas, permitindo que as professoras de Educação Infantil tenham condições de participar desses momentos trocando experiências e vivências literárias.

Nossa tese então é que diversos conhecimentos devem compor as práticas com literatura de professoras da Educação Infantil, entre eles estão o conhecimento humanizador que se relaciona à função da literatura na formação humana, por meio do acesso aos bens culturais produzidos pela sociedade, como o livro literário, considerado enquanto objeto cultural e que possibilita a criança vivenciar distintos papéis sociais, emoções e sentimentos. O conhecimento da formação estética que considera a literatura infantil como uma forma de arte e que pode contribuir com a formação humana, desde que rompa com práticas escolarizadas, didatizantes, que podem limitar seu potencial de formação de novos leitores. O conhecimento da imaginação que contempla o potencial que um trabalho planejado e bem organizado das professoras de Educação Infantil com a literatura, e que pode influenciar na formação de funções psíquicas superiores das crianças, como a imaginação, no processo de subjetivação humana. Sobre os conhecimentos da mediação, compreendemos que a literatura pode proporcionar o desenvolvimento humano, desde que ocorra a partir de um trabalho mediado, culturalmente vivenciado em práticas pedagógicas relevantes na formação integral das crianças. Sobre os conhecimentos metodológicos, defendemos que a literatura seja trabalhada com bebês e crianças de forma intencional, planejada e organizada, nas quais os tempos, espaços e livros sejam escolhidos com todo cuidado necessário. Inferimos que esses conhecimentos estão entrelaçados e formam uma amálgama que entrelaçam as ações e práticas com literatura das professoras que atuam com bebês e crianças pequenas na construção de práticas com qualidade socialmente referenciada.

A seguir passamos a resgatar os objetivos propostos inicialmente nesta tese, refletindo sobre os caminhos que fizemos para cumpri-los nessa pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após esse percurso de reflexões e análises das teses e dissertações da BDTD, retornamos à pergunta propulsora e motivadora dessa pesquisa: **Como parte da Educação Infantil, quais são os conhecimentos que podem contribuir para a promoção de um trabalho docente de qualidade em relação à literatura para as crianças, considerando sua relevância social?**

Para responder ao questionamento acima, relembramos a trajetória de construção desta tese, na qual buscamos elencar as proximidades desse objeto de estudo, a literatura, com a minha vida pessoal, profissional e meu percurso escolar e acadêmico. Desde criança, quando minha mãe me levava à biblioteca municipal da cidade onde eu nasci, havia o prazer de escolher um livro e saber zelar por ele para devolver depois. Na medida em que o tempo foi passando, a literatura foi tendo outros significados, ora sendo usada nas escolas por onde passei como instrumento de moralização, ora como leitura de fruição e deleite, ou seja, ler pelo simples prazer de ler. Nessa mesma seção, também demos indícios da nossa concepção de literatura enquanto arte, deleite, fruição, estética e direito de todos, além de necessária para o desenvolvimento e formação humana das crianças.

Abordamos, na organização da tese, os caminhos teóricos-metodológicos que embasaram a pesquisa, reafirmando os objetivos propostos, bem como caracterizando a metanálise como nossa escolha para coletar e analisar os dados da pesquisa, tendo como fonte de dados a BDTD, que nos possibilitou a aplicação e uso de filtros, nosso recorte temporal de 2017 até 2022 e uso de descritores como leitura, literatura e Educação Infantil.

Refletimos quanto à PHC, as contribuições dos estudos de Vigotski para compreender o desenvolvimento humano a partir das relações sociais, das influências do contexto (social, histórico, cultural, etc.) na formação e humanização dos sujeitos. Vimos conceitos como a ZDP, como as professoras desde a Educação Infantil podem influenciar no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, utilizando instrumentos e signos para produzir significados, sentidos e conhecimentos nas crianças. Discorremos também sobre a periodização na PHC compreendendo que em cada período a criança tem uma atividade principal, sendo que seu interesse pode ser então explorado em sala de aula com planejamentos que se voltem para despertar nelas essa atividade.

Em seguida, tecemos um resgate histórico quanto às políticas educacionais que visam a distribuição de livros literários nas escolas públicas do Brasil. Inicialmente tratamos do PNBE, que por muito tempo vigorou, com livros de qualidade gráfica, textual e imagética, que puderam



contribuir na formação dos acervos das bibliotecas das escolas públicas. Vimos sua extinção, posteriormente sua unificação no PNLD Literário em 2017 e os desafios de novos editais que poderiam trazer livros sem qualidade para as escolas, mas as editoras e autores conseguiram ainda driblar as exigências dos editais para promover uma literatura de qualidade. Compreendemos os impactos políticos e educacionais da PNA do então governo do ex-presidente Bolsonaro, a chamada literacia familiar com histórias e livros virtuais sem qualidade textual, com imagens semelhantes em todos os livros, sem variação estética para despertar a formação do pequeno leitor, voltada para a moralização das crianças.

Para cada governo há por trás ideologias que gerenciam a concepção de criança, educação, ensino e também literatura. Portanto, como vimos na PNA a visão era de uma literatura para moralização, ensinar certo e errado, bem e mal, não tinham a concepção da literatura enquanto arte e direito de todos. A literatura servia para um fim, que era doutrinar as crianças.

Esperamos que as políticas para o trabalho com literatura na atual política do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, assumido pelo MEC em 2023, avance nesse campo do conhecimento. Com certeza, esse é um grande desafio imposto.

Após ter uma base teórico-metodológica na PHC, foi possível consultar a BDTD com um olhar voltado para compreender a literatura enquanto arte, capaz de contribuir no desenvolvimento, humanização das crianças e apropriação cultural. Durante a leitura das teses e dissertações escolhidas, encontramos os conhecimentos que respondem ao questionamento propulsor dessa pesquisa, sendo eles: da Formação Estética; da Humanização; da Imaginação; e da Mediação. Além disso, vimos algumas sugestões e caminhos metodológicos para as práticas pedagógicas com a literatura na Educação Infantil que chamamos de conhecimentos metodológicos.

Pelo conhecimento da humanização, refletimos sobre o papel da literatura na formação e desenvolvimento das funções psíquicas superiores, tais como: memória, linguagem, pensamento, emoções e atenção concentrada. Quando nascemos somos humanizados por meio das relações com o contexto em que vivemos, portanto, a escola, como parte desse contexto educacional da criança, tem sua contribuição para formação das crianças de forma humanizada. A literatura abre portas para que esse processo de desenvolvimento aconteça nas crianças.

Pela formação estética relacionamos a literatura com a arte, com a apreciação de uma obra, pelo prazer da criança estar em contato com livro (leitura de fruição e deleite) e outros portadores de texto proferidos pelas professoras na Educação Infantil. Por isso, as escolas e

suas equipes docentes precisam compreender a relevância de se investir em espaços e tempos de literatura, além da qualidade dos livros que compõem os acervos.

Além disso, a literatura pode desenvolver o conhecimento da imaginação, bem como o da criatividade nas crianças. Esse mundo da ficção e da fantasia que podem estar presentes nos textos literários possibilita a criança a vivenciar papéis e funções diferentes do seu mundo real. Ao experienciar tais vivências literárias fantasiosas, ficcionais, a criança pode aprender a administrar suas emoções, sentimentos, além de compreender papéis sociais.

Outra compreensão foi quanto ao conhecimento da mediação, sendo que desde a seção da PHC compreendemos que as crianças perpassam em seu desenvolvimento por ações/aprendizagens que elas conseguem fazer sozinhas, com autonomia, e outras que elas precisam de mediação para conseguirem executar (ZDP). Nesse momento é importante que as professoras se vejam como mediadoras humanas nesse processo de desenvolvimento das crianças; portanto, ao planejar uma aula, tudo perpassa pela intencionalidade daquela ação, onde se quer chegar e o que se pretende com aquela literatura. Desde a escolha do livro ou outro suporte textual, as professoras são mediadoras no desenvolvimento das crianças.

Nos conhecimentos metodológicos, ainda utilizando as pesquisas da BDTD, conhecemos a importância do uso de recursos para auxiliar nos momentos literários na escola, para chamar a atenção das crianças, desde músicas que abrem as histórias e também sinalizam seu fechamento, também uso de almofadas e colchas para a organização dos espaços, propiciando um ambiente mais aconchegante. É importante o cuidado com a iluminação e espaços arejados para que a criança se sinta bem e à vontade no momento da proferição dos textos literários.

Os fantoches, dedoches e objetos que ilustram e lembrem a história podem também ser recursos em potencial para agregar no momento da literatura. Trazer esses objetos em caixas misteriosas, surpresas, podem favorecer o suspense, a imaginação e a criatividade nas crianças.

O livro, quando possui qualidade gráfica, textual e imagética, pode ser um recurso que por si só basta, com a mediação das professoras que fazendo variações nas vozes dos personagens, conhecendo bem a história a ser contada, vão explorando as imagens e demais elementos presentes no livro.

As mediações pedagógicas das professoras perpassam desde a escolha dos livros, organização desses espaços de leitura, bem como a orientação das crianças a como se portar durante a proferição dos textos literários, ou seja, saber ouvir, prestar atenção, saber zelar pelos livros presentes em sala de aula e também nas bibliotecas. É relevante também planejar

atividades subsequentes às leituras para recapitular a história proferida, explorando a verbalização das crianças, dando oportunidade para que elas, por meio da fala ou do desenho, organizem seus pensamentos e ideias, exercitem a memória e atenção concentrada.

Que essas discussões e reflexões adentrem as portas das escolas de Educação Infantil, fazendo parte de seu PPPs, dos currículos e planejamentos de aula das professoras. Compreender as possibilidades do trabalho com a literatura desde a Educação Infantil pode influenciar na qualidade da formação educacional dessas crianças.

Para muitas crianças, a escola é a única oportunidade para que possam ter acesso à cultura letrada, aos livros literários, portanto, as professoras que compreendam essa dimensão na formação dos pequenos leitores terão seriedade e envolvimento no trabalho com a literatura para as crianças.

Na escola, a literatura é possibilidade de apropriação de significados partilhados socialmente, de forma que a cultura presente no acervo literário é fundamental para a formação das crianças, na constituição de seus papéis na sociedade, na humanização e construção de identidades.

Relembrando a PHC, a primeira infância é o momento na vida das crianças considerado a raiz do desenvolvimento, da humanização e da formação do pensamento e da linguagem. As crianças, por meio de suas linguagens, apreendem a utilizar os instrumentos e os signos na produção de sentido e significados. Os livros são, assim, instrumentos ricos para possibilitar esse trabalho na infância e desenvolver nelas a fala, o pensamento, a imaginação e a criatividade.

Quando apresentamos nesta pesquisa a trajetória das políticas educacionais voltadas para a distribuição de livros literários, o intuito era despertar no leitor a necessidade de cobrança do Estado e dos municípios em fomentar e cumprir com programas que valorizem a literatura nas escolas desde a Educação Infantil. Por muitas vezes, a Educação Infantil esteve de fora da distribuição de acervos literários, pelo entendimento do Estado que as crianças na primeira infância, por não saberem ler, não precisavam de ter contato com livros. Contudo, nessa tese construímos reflexões a partir da PHC que as crianças precisam ter acesso aos livros e à literatura nas escolas.

Pelo acesso à literatura vimos que as crianças podem expressar sentimentos e emoções, além de organizaram suas ideias, pensamento, fala, ampliaram o vocabulário, tiveram acesso à cultura, exerceram papéis e funções sociais diferentes pelo mundo da fantasia e imaginação, socializaram e interagiram com o grupo e com o livro.

Nesse percurso do doutorado, durante os estudos e leituras que realizem, refizemos muitos conceitos e ideias; anteriormente, como professoras, utilizamos a literatura para pedagogização, moralização das crianças, mas quando estudamos, tivemos a oportunidade de construir novas práticas, condizentes com nossa concepção de literatura.

Acreditamos que entre os principais conhecimentos que as professoras da Educação Infantil precisam conhecer e compreender para desenvolver um trabalho de qualidade socialmente referenciada com a literatura para as crianças, está a ideia de que literatura é arte, direito de todos e, portanto, deve-se considerar a importância da literatura para a formação de leitores.

Esperamos que essa pesquisa contribua para compreensão da literatura como arte, direito de todos, como possibilidade da formação e humanização das crianças, tendo as professoras como principais mediadoras desse potente trabalho nas escolas. Sigamos na busca pela criação de espaços e acervos literários bibliodiversos e desenvolvimento de práticas de mediação literária com bebês e crianças pequenas de nosso país.

## REFERÊNCIAS

ABRANTES, Ângelo Antônio. Educação Escolar e Desenvolvimento Humano: A literatura no contexto da Educação Infantil. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2020, p. 145-195.

ABREU JUNIOR, Laerthe de Moraes; CARVALHO, Eliane Vianey de. Relações entre Educação, Higienismo, Moral e Patriotismo na I Conferência Nacional de Educação (1927). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 45, p. 62-77, 2012.  
<https://doi.org/10.20396/rho.v12i45.8640136>

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O período de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AKURI, Juliana Guimarães Marcelino. **Currículo na educação infantil**: implicações da Teoria Histórico-Cultural. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2016.

ALMEIDA, José Luís Vieira de; OLIVEIRA, Edson Moreira de; ARNONI, Maria Eliza Brefere. **Mediação dialética na educação escolar**: teoria e prática. São Paulo: Loyola, 2007.

ALMENARA, Gilsemara Vasques Rodrigues; LIMA, Paulo Gomes. A qualidade socialmente referenciada e a gestão democrática. **Ensaios Pedagógicos**, Sorocaba, v. 1, n. 1, jan./abr. 2017, p. 39-46.

ANDRADE, Ludmila Thomé de. A leitura literária entre professores e crianças na Educação Básica. *In*: BRASIL. **Ser docente na Educação Infantil**: entre o ensinar e o aprender. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 1. ed. Caderno 1, Brasília: MEC/SEB, 2016, p. 89-106.

ARENA, Adriana Pastorello Buim. Avaliação da pronúncia ou o ensino dos atos de ler? **Alfabetização Humanizadora**: vez e voz às crianças! Editorial. Aniversário do NAHUM. Boletim Especial NAHum. Dez., 2021. Disponível em: [https://nahum-lescrever.com.br/wp-content/uploads/2021/12/PERIODICO\\_COMEMORATIVO\\_21.pdf](https://nahum-lescrever.com.br/wp-content/uploads/2021/12/PERIODICO_COMEMORATIVO_21.pdf). Acesso em: 13 jun. 2022.

ARENA, Dagoberto Buim. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. *In*: SOUZA, Renata Junqueira de Souza *et al.* **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 13-44.

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ASSUNÇÃO, Maria Teresa de. Prefácio. *In*: SCHETTINI, Rosemary Hohlenwerger (org.). **Vygotsky**: uma revisita no início do século XXI. São Paulo: Andross, 2009. p. 11-15.

BAJARD, Élie. **O descobrimento do texto**. *Linha d'Água*, n. 15, p. 69-73, set. 2001.  
<https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v0i15p69-73>

BAJARD, Élie. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007. Coleção questões da nossa época: v. 133.

BAJARD, Élie. **A descoberta da língua escrita**. São Paulo: Cortez, 2012.

BAPTISTA, Mônica Correia. Crianças menores de sete anos, aprendizagem da língua escrita e o ensino fundamental de nove anos. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos**: escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Belo Horizonte: UFMG, FaE, CEALE, 2009. p. 13-25.

BAPTISTA, Mônica Correia. **Mesa Redonda**: BNC e Avaliação da Educação Infantil- desafios para a formação docente. RNPI - Seminário Nacional Currículo e Avaliação da Educação Infantil: Políticas para a primeira infância. CEALE/FaE/UFMG, Setembro de 2015. Disponível em: [http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2015/10/mesa02\\_monica\\_ufmg1.pdf](http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2015/10/mesa02_monica_ufmg1.pdf). Acesso em: 21 abr. 2022.

BAPTISTA, Mônica Correia. Linguagens oral e escrita na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. **Revista do Curso de pedagogia FUMEC Paidéia**, [s. l.], ano XII, n. 18, 2017, p. 1-8. Disponível em: <http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/5488>. Acesso em: 19 nov. 2021.

BAPTISTA, Mônica Correia. As crianças e o processo de apropriação da linguagem escrita: consensos e dissensos nos campos da alfabetização e da Educação Infantil. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 16 (Edição Especial), 2022, p. 15-32. <https://doi.org/10.47249/rba2022585>

BAPTISTA, Mônica Correia; NORONHA, Amanda de Abreu; CRUZ, Priscila Maria Caligorne. Letramento literário na primeira infância. **Anais do CENA**, Uberlândia, v. 1, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2013. Disponível em: [http://www.ileel.ufu.br/anaisdocena/wp-content/uploads/2014/02/cena3\\_artigo\\_5.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdocena/wp-content/uploads/2014/02/cena3_artigo_5.pdf). Acesso em: 21 abr. 2022.

BARBOSA, I. G.; ALVES, N. N. L.; MARTINS, T. A. T. Organização do trabalho pedagógico na educação infantil. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

BARBOSA, Ivone Garcia. **Base Nacional Comum Curricular**: pressupostos e implicações para o trabalho docente. Goiânia, 2015.

BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio; ARRUDA, Lilliane Braga. **A BNCC e a regulação da Educação Infantil**: perspectiva crítica. FNPE, CONAPE, 2018, p. 1-5. Disponível em: [https://www.fnpe.com.br/docs/apresentacao-trabalhos/eixo01/IVONE\\_GARCIA\\_BARBOSA.pdf](https://www.fnpe.com.br/docs/apresentacao-trabalhos/eixo01/IVONE_GARCIA_BARBOSA.pdf). Acesso em: 14 ago. 2022.

BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./mai. 2019. Disponível em:

<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/979>. Acesso em: 26 set. 2022.  
<https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.979>

BARBOSA, Ivone Garcia; SOARES, Marcos Antônio. Educação Infantil e pobreza infantil em tempos de pandemia no Brasil: existirá um “novo normal”? **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 35-57, jan./jan., 2021. Universidade Federal de Santa Catarina.  
<https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79044>

BARBOSA, Pâmela Cristina Guslen Rufino dos Santos. **Práticas de leitura na Educação Infantil: convergências e discrepâncias na formação de leitores**. 2021. 79 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, 2021.

BARROS, Manuel de. Cabeludinho. *In*: BARROS, Manuel de. **Memórias inventadas: A infância**. São Paulo: Planeta, 2003.

BARBETO, Isabela Cavalcante Teixeira. **Literatura nos centros da educação infantil e suas potencialidades formativas**. 2021. 81f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Alagoas, 2021.

BELMIRO, Celia Abicalil; CHALFUM, Milene. Ver, contar, dizer: o que está em jogo na leitura de imagens? *In*: PINHEIRO, Marta Passos; LOPES, Vera (org.). **Literatura e concepções teóricas no Conta pra mim: o que dizem os pesquisadores?** Belo Horizonte: PUC Minas, 2022. p. 69-85.

BELMIRO, Celia Abicalil; GALVÃO, Cristiene Leite. “Literatura e família: interações possíveis na Educação Infantil”. *In*: BRASIL, MEC. **Diálogo com as famílias: a leitura dentro e fora da escola**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Meta-análise: seu significado para a pesquisa qualitativa. **REVEMAT**, Florianópolis, v. 9, Ed. Temática (junho), 2014, p. 7-20.  
<https://doi.org/10.5007/1981-1322.2014v9nespp7>

BLOCK, Osmarina. **Compreensões de pedagogas acerca dos saberes docentes**. 2015. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2015.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências - ECA. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Seção 1, p. 13563.

BRASIL. **Decreto Nº 519, de 13 de maio de 1992**. Institui O Programa Nacional de Incentivo à Leitura PROLER e dá outras providências. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d0519.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0519.htm). Acesso em: 12 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Projeto Pró-Leitura na Formação do Professor**. Brasília: MEC/SEF, 1996a. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002524.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2022.

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 de dezembro de 1996b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 18 abr. 2022.

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

BRASIL. **Parecer CNE/CEB N. 22**, Dez. 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer\\_ceb\\_22.98.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf)> Acesso em: maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Guia do livronauta** – sobrevoando o tesouro da biblioteca e aterrissando na prática. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Histórias e histórias: guia do usuário do Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE 99: literatura infanto-juvenil**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC; SEF, 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Biblioteca na escola**. Elaboração Andréa Kluge Pereira. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **LeituraS**, v. 1, nov. 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf%20/>. Acesso em: 12 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Por uma Política de Leituras**. 2006c. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16174&Itemid=574](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16174&Itemid=574). Acesso em: 22 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **LeituraS**, v. 2, mar. 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=580-revistas2-pdf&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192/](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=580-revistas2-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192/). Acesso em: 12 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras**. Secretaria de Educação Básica, Coordenação-Geral de Materiais Didáticos. Elaboração Andréa Berenblum e Jane Paiva. Brasília: Ministério da Educação, 2008a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/livro\\_mec\\_final\\_baixa.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/livro_mec_final_baixa.pdf). Acesso em: 12 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Literatura na infância: imagens e palavras**. Elaboração Aparecida Paiva *et al.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; Belo Horizonte: UFMG, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, 2008b.



BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 nov. 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conta pra Mim**. 2009b. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/contapramim>. Acesso em: 11 out. 2022.

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

BRASIL. **Literatura: ensino fundamental** / Coordenação, Aparecida Paiva, Francisca Maciel, Rildo Cosson. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**/ Secretaria de Educação Básica. - Brasília: MEC, SEB, 2010b.

BRASIL. **Lei nº 12.244**: Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Brasília: Congresso Nacional, 2010c.

BRASIL. **Edital de convocação 08/2011 – CGPLI**. Edital de convocação para inscrição e seleção de obras de Literatura para o Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE 2013. Disponível em: <https://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/3980-edital-pnbe-2013>. Acesso em: 15 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNBE na escola: literatura fora da caixa**. Elaborada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016**. Marco Legal da Primeira Infância. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 8 mar. 2016a.

BRASIL. **Lei nº 13.306, de 4 de julho de 2016**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 jul. 2016b.

BRASIL. **Decreto Nº 9.099, de 18 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. 2017a. Disponível [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/d9099.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9099.htm). Acesso em: 15 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **A Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. 2017b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/basenacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 17 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. 2019a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm). Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, Sealf: 2019b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico**. Brasília, 2023.

CADEMARTORI, Lígia. **O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CAIMI, Flávia Eloisa. Sob nova direção: o PNLD e seus desafios frente aos contextos político-educativos emergentes. **Revista História Hoje**, v. 7, n. 14, p. 21-40, 2018. <https://doi.org/10.20949/rhj.v7i14.465>

CAMPOS, Lorraine Vilela. **Site Brasil Escola**. 2007.

CAMPOS, Maria Malta. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças** / Maria Malta Campos e Fulvia Rosemberg. - 6.ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CANDIDO, Antônio. **Vários Escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3327587/mod\\_resource/content/1/Candido%20O%20Direito%20C3%A0%20Literatura.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3327587/mod_resource/content/1/Candido%20O%20Direito%20C3%A0%20Literatura.pdf). Acesso em: 21 abr. 2022.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Análise do discurso das diretrizes curriculares nacionais de Educação Infantil: currículo como campo de disputas. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 466-476, set.-dez. 2015. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2015.3.15782>

CAVALCANTI, Ágata Laisa Laremborg Alves; FRANÇA-CARVALHO, Antonia Dalva. A práxis educativa como instrumento de transformação social. *In: CONEDU*, 7., 2021, p. 1-12.

CAPCS - Centro de Apoio à Pesquisa Carlos Chagas. **Você sabe o que são operadores booleanos?**. Disponível em: <http://www.caps.uerj.br/voce-sabe-o-que-sao-operadores-booleanos>. Acesso em: 7 set. 2022.

CHARTIER, Roger. **As Revoluções da Leitura no Ocidente**. In: ABREU, Márcia (org.) *Leitura, história e história da leitura*. – Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999, p. 19-31.

CELIDONIO, Eni de Paiva. **Literatura infantil**. 4º semestre. 2009. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/18310/Curso\\_Lic-Pedag\\_Literatura-Infantil.pdf?sequence=1](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/18310/Curso_Lic-Pedag_Literatura-Infantil.pdf?sequence=1). Acesso em: 7 set. 2022.

CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002, p. 326-345. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/26357172\\_O\\_Referencial\\_curricular\\_nacional\\_para\\_a\\_educacao\\_infantil\\_no\\_contexto\\_das\\_reformas](https://www.researchgate.net/publication/26357172_O_Referencial_curricular_nacional_para_a_educacao_infantil_no_contexto_das_reformas). Acesso em: 25 jun. 2022.

<https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000016>

CLAUDINO, Simoni Conceição Rodrigues. **O lugar da literatura infantil no projeto político pedagógico das instituições públicas de educação infantil da rede municipal de educação de Florianópolis**. 2017. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2017.

COLASANTI, Marina. Não conta pra mim. **Revista Emília**, [s. l.], São Paulo, out. 2020. Disponível em: <https://emilia.org.br/nao-counta-para-mim/>. Acesso em: 4 set. 2022.

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

COOPER. H. **Research synthesis and meta-analysis: A step-by-step approach**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2010.

COSSON, Rildo. O que não conta o Conta pra mim: três questões de um professor de literatura. In: PINHEIRO, Marta Passos; LOPES, Vera (org.). **Literatura e concepções teóricas no Conta pra mim: o que dizem os pesquisadores?** Belo Horizonte: PUC Minas, 2022. p. 16-35.

COSTA, Celso José da. Modelos de Educação Superior à Distância e Implementação da Universidade Aberta do Brasil. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, maio-ago. 2007, p. 11.

COSTA, Jean Mário Araújo. A proposta de municipalização do Ensino nos anos 1990 e seus impactos nas relações entre entes federados. In: CUNHA, M. C. (org). **Gestão Educacional nos municípios: entraves e perspectivas** [on-line]. Salvador: EDUFBA, 2009. 366p. ScieELO Books.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1995.

DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 71, jul./2000. p. 79-115.

<https://doi.org/10.1590/S0101-7330200000200004>

ELKONIN, Daniil Borisovich. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXIII, n. 79, ago. 2002, p. 257-272.

<https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>

FRADE, I. C. A. S. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação** (UFSM), v. 32, p. 21-40, 2007. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/metodo-fonico-ou-fonetico>. Acesso em: 5 jul. 2023.

FRANCO, Adriana de Fátima Franci; VIEIRA, Juliana Piovesan; CAMARGO, Janaína; MENDONÇA, Fernando Wolff. Pensamento e linguagem: em foco a palavra. *In*: FIRBIDA, Fabiola Gomes Batista; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BARROCO, Sonia Mari Shima (org.). **O desenvolvimento das funções psicológicas superiores na psicologia histórico-cultural**: contribuições à psicologia e à educação. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021, p. 59-74.  
<https://doi.org/10.29388/978-65-86678-97-0-f.59-74>

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. 23 ed. São Paulo: Cortez, 1989. (Coleção Polêmicas do nosso tempo); v.4.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. Tipave, Indústrias Gráficas de Aveiro Ltda. Aveiro: Portugal, 2004

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GIROTTI, Cyntia Graziella Guizelim Simões. Literatura na infância: a criança, o livro e capacidade de ler. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 26, n. 3, p. 34-52, set./dez., 2015.  
<https://doi.org/10.14572/nuances.v26i3.3745>

GIROTTI, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de; DAVIS, C. Lynn. Metodologias de ensino – Educação literária e o ensino da leitura: a abordagem das estratégias de leitura na formação de professores e crianças. *In*: DAVID, Célia Maria *et al.* (org.). **Desafios contemporâneos da educação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p. 277-308.

GOIÁS. **Parecer do Grupo de Trabalho de Educação Infantil do Estado de Goiás (GTEI-GO)** ao documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), 2016. Disponível em:  
<http://www.nepiec.com.br/BNCCEI%20VERS%C3%83O%20FINAL%20GT%20EI%20%20enviado.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2022.

GOMIDE, Denise Camargo; JACOMELI, Mara Regina Martins. O método de Marx na pesquisa sobre políticas educacionais. **Políticas Educativas**, Santa Maria, v. 10, n. 1, p. 64-78, 2016.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. A pesquisa e o tema da subjetividade em educação. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 13, 2º sem. de 2001, p. 9-15.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

GUIMARÃES, Nubia Silvia. **O trabalho com literatura e o desenvolvimento cultural de adultos e crianças na educação infantil**. 2017, 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

GRAUE, E. M.; WALSH, D. J. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Tradução Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação Calouse Gulbenkian, 2003.

IVIC, Ivan; COELHO, Edgar Pereira (org.). **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010.

JOLIBERT, J e SRAIKI C. **Caminhos para aprender a ler e escrever**. São Paulo: Contexto, 2008.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Educação Infantil e currículo. *In*: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (org.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 1999.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LARA, Ângela Mara de Barros; MOLINA, Adão Aparecido. A linguagem no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: leitura histórico-cultural. *In*: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16., 2007, Campinas. **Anais. ...** Disponível em: [https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss11\\_02.pdf](https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss11_02.pdf). Acesso em: 27 set. 2022.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settinieri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEAL, Telma Ferraz. Apontamentos sobre a Política Nacional de Alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 76-85, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/358/254>. Acesso em: 4 set. 2022.

LEITE FILHO, A.; NUNES, M. F. Direitos da criança à educação infantil: reflexões sobre a história e a política. *In*: KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. (org.). **Educação infantil: formação e responsabilidade**. Campinas: Papyrus, 2013. p. 67-88.

LOVATTO, P. A.; LEHNEN C. R.; ANDRETTA I.; CARVALHO A. D.; HAUSCHILD, L. Meta-análise em pesquisas científicas: enfoque em metodologias. **Revista Brasileira de Zootecnia**, v. 36, suplemente especial, jul. 2007, p. 285-294. <https://doi.org/10.1590/S1516-35982007001000026>

LURIA, Alexander Romanovich. Vigotskii. *In*: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e**

**Aprendizagem.** Tradução Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010, p. 21-38 (Coleção Educação Crítica).

MACHADO, Hellen Cristina. “**Hoje posso ser eu, tia?**”: Leitura Fruição pela voz e mãos de crianças da Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2018.

MANGUEL, Aberto. **Uma história da leitura.** – São Paulo: Companhia das Letras, 1997. Tradução de: Pedro Maia Soares

MANIFESTO. **Não ao retrocesso nas políticas públicas do livro e da leitura.** 2020. Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdyEuvAoYkzHeovJY-GKA-fBx6qsXvILp9IEYdtBk-EuHZ-ug/viewform>. Acesso em: 15 fev. 2022.

MARÍLIA, Alba. **Música para começar e finalizar a Contação de História.** Professora Alba Marília. 11 fev. 2021. 28s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zhx6w0i0aFE>. Acesso em: 3 nov. 2023.

MARTINS, Lígia Márcia. Contribuições da Psicologia Histórico Cultural para a Pedagogia Histórico-Crítica. Exposição na Mesa Redonda “Marxismo e Educação: Fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica”. In: **VII Colóquio Internacional Marx e Engels**, IFCH-UNICAMP, 2012. Disponível em [https://www.ifch.unicamp.br/formulario\\_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Ligia%20Martins.pdf](https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Ligia%20Martins.pdf). Acesso em: 17 jun. 2022.

MARTINS, Lígia Martins. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013. <https://doi.org/10.20396/rho.v13i52.8640243>

MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Ângelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico:** do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016. (Coleção educação contemporânea).

MARTINS, Lígia Márcia; EIDT, Nádia Mara. Trabalho e atividade: categorias de análise na psicologia histórico-cultural do desenvolvimento. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 15, n. 4. oct./dec. 2010. Disponível em: [http://old.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722010000400003&script=sci\\_arttext](http://old.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722010000400003&script=sci_arttext). Acesso em: 29 maio 2022.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.59428>

MARTINS, Lígia Martins; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **As perspectivas construtivistas e histórico crítica sobre o desenvolvimento da escrita.** Campinas: Autores Associados, 2015.

MELLO, Suely Amaral. Letramento e alfabetização na Educação Infantil, ou melhor, formação da atitude leitora e produtora de textos nas crianças pequenas. In: VAZ, Alexandre

Fernandez; MOMM, Caroline Machado. **Educação Infantil e Sociedade: questões contemporâneas**, Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012, p. 75-87.

MENEZES, Cláudia Celeste Lima Costa. A organização dos espaços de ensinar e aprender nas instituições de Educação Infantil. *In*: TENÓRIO, Robinson Moreira; SILVA, Reginaldo Souza. **Capacitação docente e responsabilidade social: aportes pluridisciplinares**. Salvador: EDUFBA, 2010.

<https://doi.org/10.7476/9788523208912.0006>

MENEZES, Úrsula Gabriela Dantas de. **Acervos e práticas de/com a literatura na educação infantil**. 2021. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

MILLER, Stela. O ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita como um processo humanizador. **Educ. Anál.**, Londrina, v. 5, n. 1, p. 7-30, jan./jun. 2020a.

<https://doi.org/10.5433/1984-7939.2020v5n1p7>

MILLER, Stela. A hora e a vez das crianças humanizarem-se. *In*: **Boletim Alfabetização Humanizadora: Vez e Voz às Crianças**, nov.-dez., n. 1, 2020b. p. 2-3 Disponível em: <https://nahum-lescrever.com.br/boletim-01-novembro-dezembro-de-2020>. Acesso em: 4 set. 2022.

MINAYO, Marília Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOTTA, M. A.; PANTALEÃO, M. C. C. Reflexões e considerações sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente - 10 anos. **Rev. Bras. Cresc. Desenv. Hum.**, São Paulo, n. 11, v. 2, 2001.

<https://doi.org/10.7322/jhgd.39675>

MOTTI, Kátia Regina Nunes Ribeiro. **A municipalização da Educação Infantil em Campo Grande pós-LDB/1996**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Centro de Ciências Humanas e Sociais, Campo Grande, 2007, 120f.

NASCIMENTO, Alexandre Ferreira do. Os (des)caminhos da Escola Protetora: violações dos direitos da criança e do adolescente no cenário da educação. *In*: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; GENTLE, Ivanilda Matias (org.). **O ECA nas escolas: reflexões sobre os seus 20 anos**. João Pessoa: Universitária da UFPB, 2013, p. 123-136.

NEVES, L. M. W. **Educação e política no Brasil de hoje**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

OLIVEIRA, Camila Rezende. **Saberes Teóricos e práticos ao ensino de Matemática destinado a pessoas surdas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 17-35, 2010. UFPR.

<https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000400002>



OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011.

<https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000200005>

OLIVEIRA, Keilla Rebeqa Simões de. **Compreensão de textos literários na Educação Infantil**: Rodas de leitura e mediação docente Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, Recife-PE, 2017.

OLIVEIRA, Márcia Mariana Santos de. **Leitura Literária na Educação Infantil**: ente saberes e práticas. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Juiz de Fora, 2017, 192p.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. O direito à educação. *In*: **Gestão, financiamento e direito à educação**. São Paulo: Xamã, 2002.

PACO EDITORIAL. **Quais são as partes de um livro impresso?** Disponível em: <https://editorialpaco.com.br/quais-sao-as-partes-de-um-livro-impresso/>. Acesso em: 5 set. 2022.

PAIVA, Aparecida; PAULINO, Graça; PASSOS, Marta. **Literatura e leitura literária na formação escolar**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale, 2006. 72 p. (Coleção Alfabetização e Letramento). Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/PNAIC%202017%202018/LITERATURA-prof.pdf>. Acesso em: 5 set. 2022.

PAIVA, Jane; BERENBLUM, Andréa. Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) - uma avaliação diagnóstica. **Pro-Posições**, Campinas, n. 20, v. 1 (58), p. 173-188, jan./abr. 2009.

<https://doi.org/10.1590/S0103-73072009000100010>

PASQUALINI, Juliana Campregher. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. **Psicologia em Estudo**, Maringá, n. 14, v. 1, p. 31-40, jan./mar. 2009.

<https://doi.org/10.1590/S1413-73722009000100005>

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Princípios para a organização do ensino na Educação Infantil na perspectiva histórico-cultural**: um estudo a partir da análise do professor. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/101525>. Acesso em: 25 jun. 2022.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio "cuidar-educar" e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil. **Psic. da Ed.**, São Paulo, n. 27, 2º sem. 2008, p. 71-100.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Martins. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicologia & Sociedade**, [s. l.], n. 27, v. 2, 2015, p. 362-371.

<https://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n2p362>



PASQUALINI, Juliana; EIDT, Nadia Mara. Periodização do desenvolvimento infantil e ações educativas. *In*: PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. (org.) **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Bauru: 2016, v. 1, p. 101-148.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. Currículo por campos de experiência na Educação Infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvente? **RPGE – Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 425-447, maio/ago., 2020. e-ISSN: 1519-9029.  
<https://doi.org/10.22633/rpge.v24i2.13312>

PASTRE, Cristiane Aparecida da Silva. **Teoria histórico-cultural e literatura para crianças**: possibilidades de desenvolvimento humano na educação infantil. 2018, 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Maringá, 2018.

PAVEZI, Natália Prioto. **Limites e possibilidades da crítica ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: uma abordagem marxista. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara) Orientador: José Luis Vieira de Almeida. 2014.

PEREIRA, Dayenne de Souza Bassut. **A Escolha de livros de Literatura Infantil por professoras da Educação Infantil**. 2022. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

PEREIRA, Rosane de Bastos; PINTO NETO, Pedro da Cunha. Páginas fechadas, à espera de leitores. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, São Paulo, v. 33, n. 64, p. 49-63, 2015.

PIETROPAOLO, Renata Ferrari. **A literatura na educação infantil paulistana**: discursos e representações sociais. 2022. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Psicologia) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2010.

PINHEIRO, Marta Passos; TOLENTINO, Jéssica Mariana Andrade. A Literatura Infantil em perigo: políticas públicas e o controle da leitura. **Caderno de Letras**, Pelotas, n. 38, p. 169-182, set.-dez., 2020.

PILETTI, Nelson; ROSSATO, Solange Marques. **Psicologia da aprendizagem**: da teoria do condicionamento ao construtivismo. São Paulo: Contexto, 2019.

RAMOS, Sabrina Gomes; SILVA, Vivian Stefanne Soares. Conta pra mim e suas primeiras palavras: uma proposta de análise do site institucional do programa. *In*: PINHEIRO, Marta Passos; LOPES, Vera (org.). **Literatura e concepções teóricas no Conta pra mim**: o que dizem os pesquisadores? Belo Horizonte: PUC Minas, 2022. p. 36-51.

REYES, Y. **A Casa Imaginária**: Leitura e literatura na primeira infância. São Paulo: Global, 2010.

ROSA, Ádima Dominges da; WILLE, Rosiléa Maria Roldi. A educação em direitos humanos e a inserção do Estatuto da Criança e do Adolescente na Escola. *In*: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; GENTLE, Ivanilda Matias (org.). **O ECA nas escolas**: reflexões sobre os seus 20 anos. João Pessoa: UFPB, 2013, p. 137-153.

ROSA, Guimarães. **Grande sertão**: veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

ROSA, Julia Mazinini; PASQUALINI, Juliana Campregher. Aula 1. Periodização na Educação Infantil. **Canal Life UDESC**. Transmitida em 22 de junho de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4cIxkkUbJI0>. Acesso em: 29 maio 2022.

SANFELICE, José Luís. Dialética e pesquisa: seus embasamentos científico-filosóficos. sociedade de estudos e pesquisa qualitativos. **Revista Pesquisa Qualitativa**, [s. l.], p. 135-154, 2009.

SANTA, Fernando Dala; BARONI, Vivian. As Raízes Marxistas Do Pensamento De Vigotski: Contribuições Teóricas Para A Psicologia Histórico-Cultural. **Kínesis**, Marília, v. VI, n. 12, dez. 2014, p. 1-16.

SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. *In*: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org). **Formação do educador**: dever do estado, tarefa da universidade. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Infância e pedagogia histórico-crítica. *In*: MARTINS, L. M. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, 2013. p. 247-280.

<https://doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9705>

SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. 8. ed. São Paulo: Malheiros, 1992.

SILVA, Luiz Henrique Gomes da; STRANG, Bernadete de Lourdes Streisky. A obrigatoriedade da Educação Infantil e a escassez de vagas em creches e estabelecimentos similares. **Pro-Posições**, Campinas, v. 31, p. 1-19, 2020.

<https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0069>

SILVA, Janaina Cassiano. **Práticas educativas**: a relação entre cuidar e educar e a promoção do desenvolvimento infantil à luz da psicologia histórico-cultural. 2008. 214f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

SILVA, Sayonara Fernandes da. **Por uma pedagogia do visual**: a leitura de narrativas por imagens na Educação Infantil. 2020. 348f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Relações de ensino e desenvolvimento humano: reflexões sobre as (trans)formações na atividade de (ensinar a) ler e escrever. **Revista Brasileira de**

**Alfabetização – ABAlf**, Belo Horizonte, v. 1, n. 9, p. 12-28, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/314>. Acesso em: 4 set. 2022.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Sobre o poder e a arte da palavra: texto e vida no trabalho com as crianças. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 23, n. 51, p. 140-159, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/22026/14391>. Acesso em: 4 set. 2022.  
<https://doi.org/10.5965/1984723823512022140>

SOARES, Magda; PAIVA, Aparecida. Introdução. *In*: BRASIL. MEC. **PNBE na escola: literatura fora da caixa**. Elaborado pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. p. 11-19.

SOUZA, Maiara Ferreira de. **Tempos e espaços de leitura literária na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

SOUZA, Maria Cecília Braz Ribeiro de. **A concepção de criança para o enfoque Histórico-cultural**. 2007, 154f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

SOUZA, Renata Junqueira de; MARTINS, Irando Alves. Educação infantil e literatura: um direito a sonhar, ampliar e construir repertório. **Conjectura: filosofia e educação**, Caxias do Sul, v. 20, n. especial, p. 221-239, 2015. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/3660>. Acesso em: 7 set. 2022.

SOUZA, Solange Jobim e. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. 11. ed. São Paulo: Papirus, 1994.

TAVARES, Lucia Aparecida dos Santos. Educação Infantil e terceiro setor no Município de Santos: o desafio da qualidade. *In*: GILBERTO, Irene Jeanete Lemos (org.). **Educação e formação humana, políticas e práticas**. Pesquisa em pós-graduação: Série Educação, n. 9, p. 1-106. Santos: Universitária Leopoldianum, 2012. p. 77-86.

TULESKI, Silvana Calvo; CALVE, Tiago Morales; SANTOS, Andressa Carolina Viana dos. A unidade funcional do psiquismo humano: princípios e método de análise histórico-cultural. *In*: FIRBIDA, Fabiola Gomes Batista; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BARROCO, Sonia Mari Shima (org.). **O desenvolvimento das funções psicológicas superiores na psicologia histórico-cultural: contribuições à psicologia e à educação**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021. p. 15-28.  
<https://doi.org/10.29388/978-65-86678-97-0-f.15-28>

TURMENA, Leandro. Materialismo Histórico-dialético e pesquisa em fontes: contribuições para a história da educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 59, p. 24-36, out. 2014.  
<https://doi.org/10.20396/rho.v14i59.8640345>

UBERLÂNDIA. **Instrução Normativa SME nº 001/2014**. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/4501.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2022.

UBERLÂNDIA. **Diário Oficial do Município nº 5830**. 17 mar. 2020a.

UBERLÂNDIA. **Diário Oficial do Município nº 5877**. 27 maio 2020b.

UBERLÂNDIA. **Resolução SME nº 001/2020**. Uberlândia, 2020c.

UBERLÂNDIA. **Diário Oficial do Município nº 6086**. 30 mar. 2021.

UBERLÂNDIA. Coordenadoria de Inspeção Escolar. **Educação Infantil**. Mar. 2023. Disponível em: <https://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/05/Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil-1.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2023.

UFAL - Universidade Federal de Alagoas. Núcleo de Excelência em Estruturas de Software. Guia Digital do Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). 2022. Disponível em: [https://pnld.nees.ufal.br/pnld\\_2022\\_educacao\\_infantil\\_literario/pnld\\_2022\\_educacao\\_infantil\\_literario\\_texto\\_introdutorio](https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2022_educacao_infantil_literario/pnld_2022_educacao_infantil_literario_texto_introdutorio). Acesso em: 20 out. 2023.

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais. **A escolha de livros de Literatura Infantil PNLD 2022: Critérios de qualidade e bibliodiversidade**. Bebeteca da FaE/UFMG. 20 set. 2023. 1h07min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ikUAiGXPp44>. Acesso em: 20 set. 2023.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância. IPEC - Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica. **Educação brasileira em 2022 - a voz de adolescentes**. set. 2022. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/educacao-brasileira-em-2022-a-voz-de-adolescentes>. Acesso em: 25 jun. 2023.

VIANA, Maysa Mamedio Martins. **Nas trilhas do dito e do escrito: práticas de ensino de leitura na educação infantil em Catalão-GO**. 2018. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **O desenvolvimento psicológico na infância**. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia Pedagógica**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Sete aulas de L. S. In: PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth (org.). **Vigotski: sobre os fundamentos da pedagogia**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010 (Coleção Educação Crítica).

VIGOTSKY, Lev Semenovich, 1869-1934. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Psicologia e pedagogia). Disponível em:

[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2477794/mod\\_resource/content/1/A%20construcao%20do%20pensamento%20e%20da%20linguagem.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2477794/mod_resource/content/1/A%20construcao%20do%20pensamento%20e%20da%20linguagem.pdf). Acesso em: 23 abr. 2022.

VIRIATO, Edaguimar Orquizas. Estado e terceiro setor: a potencialidade do recurso público na educação infantil. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 12, n. 1, p. 79-88, jan./abr. 2009.

WEBER, Silke. O Plano Nacional de Educação e a valorização docente: confluência do debate nacional. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 495-515, set.-dez., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/XjFKb8R5jCFPS4j8GCmFQGx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jun. 2022.

<https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015150375>

XIMENES, Priscilla de Andrade Silva. **Das necessidades formativas aos sentidos e significados da formação continuada de professoras da educação infantil**: um estudo de caso dos Centros Municipais de Educação Infantil de Goiânia (2013-2019). 2020. 328 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia. 2020. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2020.764>.

<https://doi.org/10.14393/ufu.te.2020.764>

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, São Paulo, n. 14, dez., 2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376/54486>. Acesso em: 7 set. 2022.

<https://doi.org/10.11606/va.v0i14.50376>