

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

ELIZÂNGELA SOUTO DA SILVA

**LITERATURA, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTOS:
(RE)CONSTRUINDO SABERES NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

UBERLÂNDIA-MG

2024

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

S586 Silva, Elizangela Souto da, 1979-
2024 LITERATURA, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTOS: [recurso
eletrônico] : (RE)CONSTRUINDO SABERES NA EDUCAÇÃO
INFANTIL / Elizangela Souto da Silva. - 2024.

Orientadora: Prof. Dr. William Mineo Tagata.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de
Uberlândia, Pós-graduação em Estudos Linguísticos.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2024.195>
Inclui bibliografia.

1. Linguística. I. Tagata, Prof. Dr. William Mineo ,
1969-, (Orient.). II. Universidade Federal de
Uberlândia. Pós-graduação em Estudos Linguísticos. III.
Título.

CDU: 801

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G256 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902

Telefone: (34) 3239-4102/4355 - www.ileel.ufu.br/ppgel - secppgel@ileel.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Estudos Linguísticos				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico - PPGEL				
Data:	vinte de maio de 2024	Hora de início:	16:00	Hora de encerramento:	18:00
Matrícula do Discente:	12212ELI010				
Nome do Discente:	Elizângela Souto da Silva				
Título do Trabalho:	Literatura Infantil, alfabetização e letramentos: (re)construindo saberes na educação infantil				
Área de concentração:	Estudos em Linguística e Linguística Aplicada				
Linha de pesquisa:	Linguagem, ensino e sociedade				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Línguas, afetos e políticas de desejo: em busca de um ética contemporânea para o ensino e aprendizado de inglês				

Reuniu-se, por videoconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, assim composta: Professores Doutores: Flávia Danielle Sordi Silva Miranda - UFU; Sandra Helena Borges; William Mineo Tagata - UFU, orientador da candidata.

Iniciando os trabalhos o presidente da mesa, Dr. William Mineo Tagata, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à 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 o senhor 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 Mestra.

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 **Flávia Danielle Sordi Silva Miranda, Professor(a) do Magistério Superior**, em 20/05/2024, às 18:33, 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 **William Mineo Tagata, Professor(a) do Magistério Superior**, em 20/05/2024, às 18:34, 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 **Sandra Helena Borges, Usuário Externo**, em 20/05/2024, às 18:42, 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, informando o código verificador **5380182** e o código CRC **824A2256**.

Referência: Processo nº 23117.030222/2024-21

SEI nº 5380182

ELIZÂNGELA SOUTO DA SILVA

**LITERATURA, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTOS:
(RE)CONSTRUINDO SABERES NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, curso de Mestrado em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de mestre em estudos linguísticos.

Linha de pesquisa: Linguagem, ensino e sociedade

Orientador: Prof. Dr. William Mineo Tagata

UBERLÂNDIA-MG

2024

ELIZÂNGELA SOUTO DA SILVA

**LITERATURA, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTOS:
(RE)CONSTRUINDO SABERES NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, curso de Mestrado em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Estudos Linguísticos.

Uberlândia, 20 de maio de 2024.

Banca Examinadora:

Dr. William Mineo Tagata (UFU) - Orientador

Prof.^a Dra. Flávia Danielle Sordi Silva Miranda (UFU) – Membro interno

Prof.^{ta} Dra. Sandra Helena Borges – Membro externo

Dedico este trabalho aos meus familiares, pelo estímulo, carinho e compreensão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar ao professor Dr. William Mineo Tagata, pelo incentivo, motivação, paciência e orientação nesta caminhada acadêmica. Obrigada por compartilhar comigo seu saber sempre com um sorriso afetuoso.

Agradeço profundamente à professora Dra. Flávia Danielle Sordi Silva e à Dra. Sandra Helena Borges, pela valiosa participação na minha banca de qualificação e pelas significativas contribuições que ofereceram à minha pesquisa, as quais contribuíram para aprimorá-la significativamente.

À professora Dra. Fernanda Costa Ribas, pelas preciosas considerações nas discussões no grupo de pesquisa Cognição, Afetividade e Letramento Crítico (GPCAL). Suas contribuições também foram fundamentais para a condução e finalização desta pesquisa.

Agradeço à querida professora Margareth de Souza Freitas Thomopoulos, pelos conselhos e conversas carinhosas que tivemos ao longo dessa caminhada.

Outro agradecimento muito especial estendo ao meu zeloso, companheiro, amigo, parceiro esposo, Vilmar, que sempre esteve ao meu lado nos momentos de muitas dúvidas e lágrimas e que ficou por vários momentos sozinho, entendendo que eu estava em busca de um sonho e de melhoria em minha carreira acadêmica.

À minha querida tia Elza, que sempre me incentivou nos estudos dando-me grandes conselhos, os quais têm me tornado uma pessoa melhor, e que sempre compreendeu a minha ausência nos encontros familiares. E aos outros familiares, que estiveram sempre ao meu lado me incentivando e acolhendo as minhas faltas nas reuniões de família.

À minha querida amiga Nilva, que sempre esteve ao meu lado perguntando sobre o mestrado, me incentivando e me chamando de sua “mestre”.

À minha querida amiga Ana Cristina Tannus, por todas as conversas de grandes aprendizagens e pelos livros emprestados.

À querida Dra. Sandra Helena Borges, pelo empréstimo dos livros que muito contribuíram com minha dissertação.

À grande amiga, Ana Beatriz, e seu esposo, William, que tanto contribuíram para que eu estivesse aqui hoje.

Aos colegas que sempre me incentivaram com alguma reflexão e palavra amiga, em especial agradeço às amigas Ilana, Laís, Isabel e Michele, por estarem sempre me incentivando e que também estão em busca desse título.

Agradeço a Deus, pelas graças recebidas, sendo o Mestrado uma delas.

“É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível, transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas, que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas.”

Cosson, 2021, p. 17.

RESUMO

Esta pesquisa, de cunho qualitativo, consiste em um estudo de caso etnográfico, situado no âmbito da Linguística Aplicada. Fundamenta-se na ideia de que a Literatura Infantil tem diversas funções na vida escolar de uma criança, possibilitando inúmeras contribuições para o desenvolvimento de sua capacidade de imaginação e criação, além de contribuir para o processo de alfabetização e letramentos. Nesse sentido, Zilberman e Rösing (2009, p. 70) afirmam que a literatura “proporciona uma forma singular, diferenciada de dar sentido ao mundo e a nós mesmos”. Logo, o contato com a literatura é de fundamental importância para o desenvolvimento humano. Com o intuito de investigar o papel que a literatura infantil pode assumir nos processos de alfabetização e letramentos de crianças de 5 anos, concebidas como sujeitos históricos e de direitos, que cursam o 2º período da Educação Infantil de uma escola pública Municipal de Uberlândia, encontrou-se no estudo de caso uma possibilidade para investigar em que medida os professores do 2º período da educação infantil promoviam ou facilitavam o acesso à literatura infantil durante suas aulas, bem como as possibilidades de uso e contribuições da literatura infantil para a alfabetização e letramentos desses alunos. Os dados foram coletados por meio de entrevistas com seis professoras e anotações no diário de campo da pesquisadora. Para a análise de dados, foi utilizada a Análise de Conteúdo (Bardin, 1979). Os dados obtidos revelaram que a literatura infantil é fundamental para o desenvolvimento dos letramentos e alfabetização das crianças, embora algumas participantes da pesquisa não utilizassem o livro em suas aulas. Além disso, foi possível identificar que as participantes da pesquisa compreendiam o espaço da biblioteca como um espaço formativo.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Letramentos. Estudo de Caso Etnográfico.

ABSTRACT

This research, of a qualitative nature, consists of an ethnographic case study, located within the scope of Applied Linguistics. It is based on the idea that Children's Literature has several functions in a child's school life, enabling countless contributions to the development of their capacity for imagination and creation, in addition to contributing to the literacy and literacy process. In this sense, Zilberman and Rösing (2009, p. 70) state that literature "provides a unique, differentiated way of making sense of the world and ourselves". Therefore, contact with literature is of fundamental importance for human development. With the aim of investigating the role that children's literature can play in the literacy and literacy processes of 5-year-old children, conceived as subjects of history and rights, who attend the 2nd period of Early Childhood Education at a municipal public school in Uberlândia, we found in the case study a possibility to investigate the extent to which teachers in the 2nd period of early childhood education promoted or facilitated access to children's literature during their classes, as well as the possibilities of use and contributions of children's literature to the literacy and literacy of these students. Data were collected through interviews with six teachers and notes in the researcher's field diary. For data analysis, Content Analysis (Bardin, 1979) was used. The data obtained revealed that children's literature is fundamental for the development of children's literacy, although some research participants did not use the book in their classes. Furthermore, it was possible to identify that the research participants understood the library as a training space.

Keywords: Children's Literature. Literacy. Ethnographic Case Study.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Práticas que privilegiam os letramentos literários	45
Quadro 2: Horário semanal de aulas das turmas.....	54
Quadro 3: Quantidade de aulas observadas	55
Quadro 4: Unidades de registro percebidas na leitura preliminar do corpus.....	63
Quadro 5: Recorrência dos temas iniciais coletados nas entrevistas	64
Quadro 6: Tema inicial e categoria temática	65
Quadro 7: Temas iniciais e categorias temáticas	71
Quadro 8: Temas iniciais e categorias temáticas	81

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	11
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	20
2.1	História da literatura infantil.....	20
2.2	A Educação Infantil na legislação brasileira	24
2.3	Alfabetização e letramento/s	27
2.4	Eventos e práticas de letramento	35
2.5	Letramentos e literatura infantil	36
2.6	Letramentos literários	40
2.7	Multiletramentos.....	46
3	METODOLOGIA.....	49
3.1	A natureza da pesquisa	49
3.2	O estudo de caso etnográfico.....	50
3.3	O caminho de pesquisa.....	53
3.4	O local da pesquisa.....	56
3.5	Participantes da pesquisa	59
3.6	Método de análise dos dados	62
4	ANÁLISE DOS DADOS	65
4.1	Primeira categoria: letramentos e alfabetização	65
4.2	Segunda categoria: Literatura infantil e suas contribuições	70
4.3	Terceira categoria de análise: Uso da biblioteca pelos professores e estudantes	80
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
	REFERÊNCIAS.....	93
	APÊNDICES.....	99

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O envolvimento com obras literárias, quando iniciado na infância, desempenha um papel crucial na formação de leitores. Isso proporciona um caminho para explorar talentos que abrangem esferas criativas, cognitivas e culturais. A obra literária pode ser interpretada como uma janela para perceber o mundo tangível, enriquecido pelo significado humano atribuído a ele pelo autor (Aguiar; Bordini, 1993).

Assim, tomamos emprestado as palavras de Abramovich (1997, p. 17), quando afirma que é por meio “de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica”. Ainda de acordo com essa estudiosa da literatura infantil, “é ficar sabendo história, filosofia, direito, política, sociologia, antropologia, etc. sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula” (Abramovich, 1997, p. 17).

É preciso explicar que, conforme Cunha (1987), a história da literatura infantil tem relativamente poucos capítulos. Ela começa a delinear-se no início do século XVIII, quando a criança passa a ser considerada um ser diferente do adulto. Em outras palavras, há o reconhecimento de que as crianças têm “necessidades e características próprias pelo que deveria distanciar-se da vida dos mais velhos e receber uma educação especial, que a preparasse para a vida adulta” (Cunha, 1987, p. 19).

Após muitos anos trabalhando na Educação Infantil, percebi o quanto a literatura infantil era utilizada somente de forma assistemática, sem objetivos de formação do aluno leitor, crítico. A escolha por este tema e público específico se justifica pelo fato de que, além de pesquisadora, atuo como professora da Educação Infantil na escola em que fiz esta pesquisa, tendo, portanto, afinidade e interesse em pesquisar a utilização da literatura infantil no processo de alfabetização e letramentos de crianças que se encontram no 2º período da Educação Infantil.

Cresci na roça, ajudando minha família a plantar e a colher os alimentos que consumíamos, tomando banho no rio/ribeirão/riachinho (assim é chamado na região até hoje), subindo em árvores para brincar, fazendo casinha de palha para brincar com nossas bonecas, que eram quase todas doações.

Livros? Não tínhamos conhecimento deles. Bajard (2014) nos conta que, no passado, algumas crianças nascidas em famílias pouco alfabetizadas quase não tinham acesso a livros antes de chegar à escola. O encontro com eles “ocorria com cerca de sete anos, na primeira série, classe de alfabetização” (Bajard, 2014, p. 15). Com isso, o livro era experimentado apenas para fins escolares, não se utilizava fora do contexto escolar, ficava entre os muros da escola.

Hoje, bem diferente do passado, muitas crianças inaugura o contato com o livro bem pequenas, algumas delas ainda bebês. De fato, mesmo sem saber ler, muitas crianças de hoje “têm acesso à literatura pelo caminho da escuta” (Bajard, 2014, p. 15). Felizmente, na contemporaneidade, existem uma variedade de textos bem maior do que a algumas décadas atrás. Esta variedade de textos pode ser percebida no espaço pesquisado pelo acervo à disposição das/dos estudantes na biblioteca, cabendo à instituição escolar e à família fazer uma ponte entre eles. Cumpre salientar que meu primeiro contato com a instituição escolar foi por volta dos meus 7 a 8 anos de idade, período em que fui para aprender o “ABC”, como se dizia naquela época dos anos 1980¹. Lembro que a escola era na casa do nosso vizinho, Sr. Raimundo Carrasco; a sala de aula ficava numa área externa da casa, onde ficava um quadro, uma mesa bem grande de madeira, para todos se sentarem juntos, e o banco era de madeira bem rústica. Lembro-me que levava o meu caderno pequeno num saquinho de açúcar, para não o sujar. Fui ter acesso a livros de literatura bem mais tarde, quando fui para a cidade estudar o 2º ano do Ensino Fundamental I. Entretanto, sempre tive a oportunidade de viajar no mundo da imaginação, pois meus irmãos e eu viajavamos em mundos imaginários com as histórias contadas pelos nossos pais e, também, por meio de brinquedos e brincadeiras vivenciadas em nossa região.

Nessa época, não tínhamos acesso a nenhum tipo de informação via TV ou internet; ficávamos sabendo de algo por meio da emissora de rádio. Porém, nossos pais contavam muitas histórias que eles vivenciaram em suas infâncias. Nós (eu e meus irmãos) viajavamos com aquelas histórias, muitas das quais inadequadas para a nossa idade, mas essas histórias permitiam que imaginássemos as inúmeras aventuras que papai e mamãe viveram. Dentre elas, lembro-me de papai contando que ia buscar sal em outra cidade, a muitos quilômetros de distância, em cima de uma balsa feita de talo de buriti, em meio ao rio Tocantins. Em uma dessas idas, em uma noite escura, a balsa parou e ele percebeu que havia um animal muito grande segurando-a, então ele ficou quietinho até que o animal soltasse da balsa e ele pudesse chegar ao seu destino. Histórias como essas nos permitiam conhecer outros mundos, outras vivências.

Ao cursar Pedagogia, de 2010 a 2014, tive a certeza do que eu queria para minha vida. No ano de 2009, já havia começado a trabalhar como educadora infantil na rede municipal de Uberlândia e sentia o desejo de aprofundar meus conhecimentos para ajudar na construção dos saberes dos pequenos. Assim, aventurei-me a estudar em uma instituição de ensino superior particular, a Faculdade Católica de Uberlândia. Após um ano cursando Pedagogia, passei no

¹ Década em que em nosso país, a introdução da palavra letramento estava sendo discutida e inserida em nossa língua portuguesa por vários autores, como Magda Soares, Leda Verdiani Tfouni e vários outros pesquisadores.

concurso da Prefeitura de Uberlândia para o cargo de educadora infantil, que já exercia até então por meio de contrato de trabalho.

Nesse percurso de educadora infantil, percebia que a literatura infantil era utilizada somente para fins pedagógicos, sem valorizar a arte literária que existe num livro de história infantil. Isso foi me incomodando, a tal ponto de querer pesquisar um pouco mais, pois sabia que era possível explorar mais esse território do mundo literário.

Abramovich (1997, p. 18) relata em seu livro: *Literatura infantil: gostosuras e bobices*, que contar histórias é algo que tem que ser feito com responsabilidade e seriedade, pois “contar histórias é uma arte” e muito linda. Certamente, o livro precisa ter sido bem lido antes, pelo contador da história – narrador, antes de chegar até as crianças, para que todas as emoções contidas naquela história possam ser compartilhadas com elas, permitindo que construam sentidos sobre o que foi lido.

Nesta pesquisa², desenvolvida como estudo de caso etnográfico, procurei **investigar o papel que a literatura infantil pode assumir nos processos de alfabetização e letramentos de crianças de 5 anos, concebidas como sujeitos históricos e de direitos, que cursam o 2º período da Educação Infantil de uma escola pública Municipal de Uberlândia**. Esse trabalho foi realizado em três salas de aula da escola referida, na qual atuo como professora da Educação Infantil.

Nessa perspectiva, busco verificar as contribuições da literatura no contexto da Educação Infantil. Parti então da hipótese de que a literatura infantil tem papel decisivo no processo de alfabetização e letramentos na Educação Infantil. Buscando responder, ao longo desta dissertação, às seguintes questões: 1) Como os livros de literatura infantil são utilizados na escola pesquisada, em três salas de 2º período da Educação Infantil? 2) Qual o papel da literatura infantil no processo de alfabetização e letramentos das crianças de 5 anos concebidas como sujeitos históricos e de direitos?

Assim, como objetivo geral, tem-se: **investigar o papel que a literatura infantil pode assumir nos processos de alfabetização e letramentos de crianças de 5 anos, concebidas como sujeitos históricos e de direitos, que cursam o 2º período da Educação Infantil de uma escola pública Municipal de Uberlândia**.

A partir desse objetivo central, desdobram-se os seguintes objetivos específicos, nos quais procuro:

² Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEP), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em 15 de dezembro de 2022. O número do parecer de aprovação é 5.820.188.

- 1) investigar em que medida os professores do 2º período da educação infantil promovem ou facilitam o acesso à literatura infantil durante suas aulas;
- 2) analisar as contribuições da literatura infantil para a alfabetização e letramentos dos alunos do 2º período da educação infantil;
- 3) investigar as possibilidades de uso da literatura infantil nos processos de alfabetização e letramentos dos alunos do 2º período da Educação Infantil.

Para atingir tais propósitos, observei como as práticas de utilização do livro literário possibilitam os letramentos e alfabetização de aprendizes de cinco anos de idade que cursam o 2º período em uma escola pública municipal de Uberlândia - MG, na qual sou professora da Educação Infantil.

Quanto ao estado da arte, em um processo de busca, encontrei algumas dissertações que têm relação com o tema da presente pesquisa. A primeira está intitulada como *Práticas de letramento em uma escola do campo: uma análise na disciplina de língua portuguesa* e foi feita por Elizabete Aparecida de Carvalho, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e orientada pela professora Dra. Maria Izabel Antunes Rocha. Essa dissertação foi desenvolvida na Linha de Pesquisa “Educação do Campo” e relaciona-se às Práticas de Letramento, a partir dos estudos sobre Letramentos Sociais de Brian Street e sua interlocução com práticas escolares. A pesquisadora realizou um estudo de caso, que teve como objetivo descrever a prática pedagógica da educadora de Língua Portuguesa. A pesquisadora utilizou-se da pesquisa qualitativa. O objetivo foi descrever as práticas que contribuem para a formação de um sujeito letrado. Os resultados revelam que houve uma contribuição para o processo de letramentos dos estudantes, levando-os a conhecerem a realidade do mundo e sua própria realidade.

A segunda pesquisa encontrada está intitulada como *Leitura e escrita na educação infantil: práticas de ensino de professoras participantes do curso de formação do pacto nacional pela alfabetização na idade certa* e foi empreendida por Maria da Conceição Lira da Silva, orientada por Alexsandro da Silva e realizada no âmbito da Universidade Federal de Pernambuco, no Programa de Pós-graduação em Educação. Essa dissertação de mestrado buscou analisar práticas de ensino de leitura e escrita desenvolvidas por professores de Educação Infantil que participaram da formação continuada no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Para isso, utilizou-se a discussões sobre a articulação entre letramento e alfabetização na Educação Infantil. Quanto aos procedimentos metodológicos adotados, foram utilizados questionários, observações de dez dias de aulas de cada docente e entrevistas com essas docentes, ao longo e ao término das observações. Além disso, a pesquisadora realizou uma análise exploratória do acervo trabalhado na formação dos

formadores locais e dos professores, das pautas formativas dos municípios e dos relatórios das formadoras locais responsáveis pela formação das participantes da pesquisa. De acordo com Maria da Conceição Lira da Silva, autora do trabalho, os resultados apontaram que “as duas docentes contemplavam as duas facetas da língua escrita, isto é, o alfabetizar e o letrar e que os dois eixos estruturantes da Educação Infantil [...] Na categoria “leitura literária e mediação docente”, as docentes aproximavam-se, pois as duas tinham em comum a prática de leitura de histórias utilizando princípios dialógicos (Silva, 2019, p. 7).

Apesar de essas dissertações apresentarem referências e discussões úteis à minha pesquisa, elas não foram realizadas na área de Linguística Aplicada (LA), que é uma área interdisciplinar/transdisciplinar/transgressiva, que possibilita dialogar com outras áreas do conhecimento, dentre elas os estudos literários. Os estudos sobre letramentos e alfabetização interessam e muito à LA, que busca analisar o uso da linguagem em práticas sociais situadas, como as práticas que envolvem leituras e/ou escutas de livros literários infantis, que promovem os letramentos e a alfabetização de crianças matriculadas na Educação Infantil. Assim, acreditamos que a tese de doutorado intitulada *Práticas de letramento na formação de leitores/as infantis como sujeitos críticos: autoetnografia de uma professora no ensino fundamental*, de Sandra Helena Borges (2020), orientada pelo professor Dr. William Mineo Tagata e realizada no âmbito da Universidade Federal de Uberlândia, na área de LA, contribuirá sobremaneira para a presente pesquisa.

A pesquisadora utilizou a autoetnografia, narrando práticas de letramento (Street, 2007, 2012, 2013) na formação de leitores/as infantis do 2º ano do ensino fundamental, em uma escola pública municipal de Uberlândia-MG. Seu objetivo foi evidenciar como e em que medida essas práticas de letramento, concebidas na perspectiva da hermenêutica ricoeuriana, poderiam levar à formação de leitores/as infantis como sujeitos críticos. Segundo Borges (2020), a narração das práticas de letramento na formação de leitores/as infantis proporcionou a ampliação da compreensão que ela tinha dessas práticas, dela mesma e, conseqüentemente, dela mesma no mundo e, ainda, deixou explícito como estava moldando e implantando uma ferramenta, atitude e filosofia de letramento crítico, por intermédio da hermenêutica ricoeuriana, para a qual a leitura literária é algo que nos faz ser o que somos.

Exposto isso, a literatura infantil precisa ser privilegiada no espaço escolar da Educação Infantil por sua capacidade de estimular não somente a escuta, a fala, o pensamento e a imaginação da criança, mas também por possibilitar que ela enriqueça sua percepção de mundo (Zilberman, 2003), conheça a si mesmo e os outros.

Em 2015, trabalhei numa escola particular em Uberlândia, onde a prática pedagógica era permeada por projetos literários, que abordavam identidade, família, entre outros temas. Os professores escolhiam os livros que tivessem alguma relação com essas temáticas. Assim, fazíamos a contação de história construindo uma ponte entre o tema com o qual estávamos trabalhando e a literatura selecionada. Por meio da contação de história, pude perceber que era possível trabalhar com a literatura de forma lúdica e prazerosa abordando a temática selecionada. Nesse sentido, constatei que a “a fantasia é um importante subsídio para a compreensão de mundo por parte da criança” (Zilberman, 2003, p. 49).

Traçando uma linha entre o trabalho que fazíamos com os livros de literatura infantil e os dizeres de Cosson (2014), percebo que o livro era usado como um instrumento didático para abordar um conteúdo. Sobre essa questão, o autor alerta para o risco de “perder a experiência da leitura literária ao fazer da obra material de ensino de outras disciplinas ou conteúdos” (Cosson, 2014, p. 59). A leitura torna-se uma experiência quando fundada na fruição e no prazer, segundo COSSON (2014).

Soares (2011) destaca que a literatura na escola está, e sempre estará, escolarizada, didatizada, pois, ao entrar no campo pedagógico, passa a ser subordinada aos princípios e objetivos do discurso desse campo, dentre eles o ensino. A concepção de ensino de literatura adotada pela escola define o tipo de escolarização que é feito nessa instituição. A escolarização adequada, para Soares (2011), é aquela que conduz eficazmente as práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e as atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar. A escolarização inadequada é aquela que deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando e não aproximando o aprendiz das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler (Soares, 2011).

Conforme dito anteriormente, optei pelo estudo de caso etnográfico para investigar o papel que a literatura infantil pode assumir nos processos de alfabetização e letramentos de crianças de 5 anos, concebidas como sujeitos históricos e de direitos, que cursam o 2º período da Educação Infantil de uma escola pública Municipal de Uberlândia. Segundo André (2012), o estudo de caso etnográfico possibilita ao pesquisador ter uma visão mais profunda e ampla, a retratar situações vivas da prática escolar, mesmo que essa seja complexa, vai demandar do pesquisador intenso trabalho prolongado, exigindo maior tempo e dedicação. O tempo se fez necessário mesmo, pois de início havia pensado em assistir somente um dia de aula de cada professora, o que na prática percebi que necessitava de mais tempo para compreender melhor ‘como’ e ‘por quê’ as professoras usavam os livros de literatura infantil, e se essa utilização contribuía ou não nos letramentos e alfabetização das crianças de 5 anos de idade. Assim, tive

que frequentar 5 dias em cada sala para melhor entender o objeto pesquisado. Por outro lado, existe a possibilidade de descobertas do novo, do desconhecido, o que exigirá do pesquisador uma base teórica, preparo e disposição.

André (2012) traz alguns critérios, na visão de vários autores, para a preferência à metodologia do estudo de caso, dentre eles estão: Kenny e Grotelueschen (1980), Merriam (1988) e Yin (1988) os quais defendem a escolha do estudo de caso quando “as perguntas da pesquisa forem do tipo ‘como’ e ‘por quê’”, esse é o meu caso, uma vez que desejo saber “como” e “por que” a literatura infantil é utilizada ou não. Neste caso, desejo conhecer o caso particular que é na etapa da Educação Infantil, três salas específicas de 2º período do turno da manhã de uma escola da rede Pública, assim o estudo de caso tem essa possibilidade de se ter uma visão mais profunda e mais ampla do objeto pesquisado (André, 2012, p. 51). Desse modo, sigo essa metodologia devido aos critérios que coadunam com minha proposta de pesquisa. Além disso, farei um estudo de caso etnográfico, pois pretendo entender e explicar os usos da literatura infantil por um grupo de professores que atendem crianças de 5 anos de uma escola pública.

Outro ponto importante que André (2012) destaca, com relação ao estudo de caso, é que quando se “é o principal instrumento de coleta e análise dos dados, tem suas vantagens porque quanto maior a experiência e quanto mais aguçada sua sensibilidade, mais bem elaborado será o estudo”. A mesma autora relata que no estudo de caso etnográfico o pesquisador é a peça fundamental da coleta e análise de dados (André, 2012, p. 54). Por trabalhar nesse espaço pesquisado, tenho acompanhado de perto o trabalho das professoras com a literatura por vários anos.

O pesquisador que escolhe a abordagem qualitativa, como é o meu caso, precisa ter um olhar sensível, observar expressões não verbais, tais como os gestos, os olhares além das verbais, como, por exemplo, os comentários, principalmente quando estiver coletando os dados, pois deverá ficar atento às variáveis relacionadas ao “ambiente físico, às pessoas, aos comportamentos, a todo contexto que está sendo estudado” (André, 2012, p. 51).

Assim, esse estudo de caso etnográfico de abordagem qualitativa se faz necessário para compreender essa criança, que é um sujeito da história e que muito interessa à LA na contemporaneidade, pois é um indivíduo ativo e participativo na construção do conhecimento linguístico e ela é permeada pela linguagem, que está no centro da vida humana, como afirmam Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011). Assim, concebe-se a criança que precisa ir além de apenas ser receptora passiva da linguagem, mas alguém que contribui ativamente na própria aquisição da língua e da sua cultura. Um trabalho com crianças, consideradas como sujeitos históricos,

faz remeter para o contexto da Linguística Aplicada, na medida em que entendemos que o sujeito é constituído na e pela linguagem.

Nesse sentido, entendo que minha pesquisa também se filia à Linguística Aplicada, na medida em que investigo as maneiras em que a tríade literatura infantil, letramentos e alfabetização contribui para o desenvolvimento da linguagem, auxilia no estímulo à leitura e escrita e proporciona reflexões culturais, sendo, portanto, uma fonte rica e significativa que muito interessa à LA para pesquisas e práticas.

Sob esse prisma, entendo que a LA serve como uma base teórico-metodológica para pesquisas sobre literatura infantil, letramentos e alfabetização, bem como os problemas sociais relacionados aos usos da língua oral ou escrita. Para isso, a pesquisa em LA, na visão de Fabrício (2006, *apud* Kleiman; de Grande, 2015, p. 19), deve visar a objetivos “transformadores e intervencionistas, fazendo escolhas que tenham impactos no mundo social.”. Isso é o que busco com minha pesquisa: **desvelar o papel que a literatura infantil assume nos processos de alfabetização e letramentos de crianças de 5 anos, concebidas como sujeitos históricos e de direitos, que cursam o 2º período da Educação Infantil, em uma escola Pública Municipal de Uberlândia.**

Tanto a LA quanto os Estudos do Letramento têm interesse em entender os usos da “linguagem na construção de relações sociais baseadas no poder; nas conexões entre poder e conhecimento; na construção de conhecimento e de identidades na e pela interação em situações concretas de comunicação intercultural no mundo contemporâneo” (Kleiman; de Grande, 2015, p. 23). Ressaltamos ainda que esta pesquisa, por estar inserida numa área que se preocupa em se posicionar e oferecer encaminhamentos e soluções para os problemas estudados, busca trazer reflexões críticas fornecendo subsídios para esclarecer alguns pontos dos (des)usos da literatura numa perspectiva rumo ao letramento e alfabetização de crianças de cinco anos.

Logo, esta pesquisa é relevante porque une teoria e prática, que são inseparáveis, na concepção de Freire (1991, 1996) e para aprofundar a importância que a literatura assume nos processos de alfabetização e letramentos das crianças e para a Linguística Aplicada contemporânea.

Após discorrer sobre minha trajetória de vida com a literatura infantil, minhas memórias e os objetivos de pesquisa, no Capítulo 2, “Fundamentação teórica”, começo esclarecendo a história da Literatura Infantil, em seguida trago um pouco da educação infantil na legislação brasileira; o foco recai nos conceitos de alfabetização e letramentos, na visão de autores como Soares (1999), Tfouni (2010), Kleiman (1995), Street (2014), entre outros. Também discorro

sobre eventos e práticas de letramentos, assim como letramentos e literatura infantil, letramento literário e por fim discorro sobre os multiletramentos.

Descrevo, no Capítulo 3, “Metodologia”, os procedimentos da pesquisa, com base em autores tais como Minayo (2014) e Gerhart e Silveira (2009); em seguida trago explicações sobre o estudo de caso etnográfico na visão de autores como Lüdke e André (1986), Alves-Mazzotti (2006) e Paiva (2019). Ademais, descrevo minhas participantes da pesquisa e finalizo esclarecendo os métodos de análise que foram utilizadas nessa dissertação. Para melhor situar a análise, trago os conceitos de Bardin (1997) sobre o que consiste na Análise de Conteúdo, uma vez que essa metodologia vai descrever e interpretar os dados.

A seguir, no Capítulo 4, trago a análise dos dados da pesquisa, obtidos por meio de entrevistas e diário de campo, em que observo a importância da literatura infantil no processo de alfabetização e letramentos das crianças do 2º Período da Educação Infantil. Por último, no Capítulo 5, trago as considerações finais, deixando portas abertas para futuros estudos e pesquisas na área.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, abordo as questões teóricas que embasam esta pesquisa. Início a seção 2.1, com a história da literatura infantil. Em seguida no 2.2, trago um pouco da educação infantil na legislação brasileira. No 2.3, o foco recai na alfabetização e no/s letramento/s. A seção 2.4, é destinada à diferenciação entre práticas e eventos de letramento. Para a abordagem do/s letramento/s e sua relação com a literatura infantil, trago a seção 2.5. Já na seção 2.6, abordo a concepção de letramentos literários. Por fim, na seção 2.7, discutimos os multiletramentos.

2.1 História da literatura infantil

Traçando um histórico da literatura infantil, Arroyo (2011) nos conta que o século XVIII foi considerado a Idade de Ouro da literatura infantil, surgindo na Inglaterra o primeiro livro com ilustrações para crianças, no ano de 1744.

Em seguida, logo no início do próximo século, surgem no ocidente as coletâneas dos contos compilados pelos Irmãos Grimm, dentre eles, contos conhecidos até a atualidade, como Pequeno Polegar, Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho, dentre vários outros que fizeram parte da infância da maioria das crianças de classe média.

O século XIX foi considerado por excelência a época da confirmação do valor da literatura infantil, porque foi nesse período que nasceram livros que vêm desafiando o tempo. Autores que deixaram histórias marcantes, tais como: Edgar Rice Burroughs, autor mundialmente conhecido pela criação da série Tarzan. Outro que se destacou foi Carlo Lorenzini, com pseudônimo de Collodi, pela criação de Pinóquio, assim como vários escritores que deixaram suas marcas históricas no referido século. Cumpre salientar que a Revolução Industrial repercutiu na organização social e nos valores da sociedade. A Literatura Infantil amadureceu e revigorou-se, ampliou seus aspectos, estritamente comprometidos com a Pedagogia e a Ética no século XVII, e encontrou espaço para os interesses das crianças.

Na primeira metade do século XVIII, surgem as primeiras obras literárias ao público infantil. No século anterior, o que existia, voltado à infância, eram os escritos de *La Fontaine – Fábulas* e *As aventuras de Telêmaco*, posteriormente os escritos de Charles Perrault. Esses escritores franceses não se renderam exclusivamente ao desenvolvimento da literatura para crianças, então a Inglaterra assumiu a expansão da literatura infantil, devido à sua influência econômica e social. Assim, a Inglaterra dá um salto para a industrialização, por possuir

matérias-primas e por destacar-se na comercialização de seus produtos. Assim sendo, a Literatura Infantil caracterizava-se, no início do referido século, por algumas traduções de contos e aventuras fantásticas consolidadas no século anterior.

Com a vinda da família real para o Brasil, no início do século XIX, o país começa a vislumbrar um sistema educacional, fator primordial para a existência de uma literatura infantil, porém a produção de livros apresentava-se ainda precária e esporádica. Foi bem depois, já quase no século XX, que a literatura infantil brasileira veio a surgir, como nos contam Lajolo e Zilberman (2006). Segundo elas, na época da proclamação da República, momento em que o país estava em grandes transformações, dentre elas a forma de governo, passando agora a ser um país que ambicionava a modernização, tem-se o momento propício para o surgimento da literatura infantil (Lajolo; Zilberman, 2006).

Assim, em 1808, ano em que D. João VI chegava ao Brasil, dá-se início oficialmente à atividade editorial em nosso país. Com a implantação da Imprensa Régia, começam a aparecer as primeiras traduções como “*As aventuras pasmosas, do Barão de Munkausen* e, em 1818, a coletânea de José Saturnino da Costa Pereira, *Leitura para meninos*, contendo uma coleção de histórias morais relativas aos defeitos ordinários às idades tenras[...]” (Lajolo; Zilberman, 2006, p. 23). Somente dez anos depois que volta a surgir outra publicação, a então *Aventura do Barão de Münchhausen*.

Com a nova roupagem que a criança assume na sociedade, surge então o objeto cultural – o livro. A sociedade burguesa passa a incentivar algumas instituições para trabalharem a seu favor, tais como a família e a escola. Esta última é, então, convocada a colaborar na solidificação das políticas e ideologias daquela época. A literatura infantil assume, desde o início, a condição de mercadoria e cria laços com a escola, pois vai depender da capacidade de leitura das crianças, já que ela trabalha com a língua escrita. Então as crianças são preparadas para o consumo das obras impressas. Aos poucos, a literatura infantil vai ganhando relevância nesse cenário mercadológico, passando a englobar o setor da arte literária, evidenciando assim as suas qualidades artísticas.

Dessa maneira, alguns contos se solidificam com algumas adaptações de romances de aventuras, como “os clássicos *Robinson Crusóé* (1719), de Daniel Defoe, e *Viagens de Gulliver* (1726), de Jonathan Swift, autores que asseguraram a assiduidade de criação e consumo de obras” (Lajolo; Zilberman, 2006, p. 20). O século XIX inicia-se com os contos de fadas dos irmãos Grimm, em 1812, percorrendo um caminho de sucesso. A partir de então, passa-se a entender qual o tipo de literatura agrada mais o público infantil. Desponta-se assim, as histórias fantásticas, modelo adotado por “Hans Christian Andersen, Lewis Carroll, em *Alice no país das*

maravilhas (1863), Collodi, em *Pinóquio* (1883), e James Barrie, em *Peter Pan* (1911)” (Lajolo; Zilberman, 2006, p. 20). Esses autores e mais vários outros de histórias de aventuras, como James Fenimore Cooper, em *O último dos moicanos* (1826), confirmaram e solidificaram a presença da literatura infantil na sociedade burguesa e capitalista.

Nesse contexto cultural de modernização/urbanização, Lajolo e Zilberman (2006) ressaltam que, em meio a vários poetas, como Olavo Bilac, Euclides da Cunha, Raul Pompéia e Monteiro Lobato, começam a surgir os primeiros esforços até então de forma voluntária para a construção de uma literatura infantil brasileira.

Conforme já dito, até então havia ausência de uma literatura feita por brasileiros, de assuntos que falassem de nós também. Então surgem os intelectuais que começaram a escrever/produzir livros infantis endereçados ao “corpo discente das escolas igualmente reivindicadas como necessárias à consolidação do projeto de um Brasil moderno” (Lajolo; Zilberman, 2006, p. 28). Lembrando que esses intelectuais eram bem aceitos pelos governantes, o que garantia a adoção maciça dos seus livros.

O panorama daquele momento era marcado pela forte presença das obras estrangeiras, por isso a justificativa de tantos apelos por uma literatura que falasse a nossa língua, que fosse pensada e escrita por brasileiros: “é nas duas últimas décadas do século passado que se multiplicam as traduções e adaptações de obras infantil” (Lajolo; Zilberman, 2006, p. 29). Nesse sentido, o romântico ideal nacionalista da época foi, ao longo do século XIX, produzindo e configurando uma literatura infantil verdadeiramente direcionada para as crianças brasileiras. Nessa esteira, é importante explicar a importância de Leonardo Arroyo³ para a literatura infantil. De acordo com Mortatti (2011, p. 21),

a Literatura infantil brasileira, de Leonardo Arroyo, [...] é, indubitavelmente, um clássico da historiografia da literatura infantil brasileira, tendo-se tornado também referência obrigatória na produção acadêmico-científica brasileira sobre outros aspectos do tema – teoria e crítica da literatura infantil, literatura infantil e ensino, literatura juvenil – e sobre tantos outros temas correlatos, com destaque para os abordados no âmbito da história da educação e da história da cultura brasileiras.

Passemos agora a um breve panorama, em uma ordem cronológica, sobre publicações de literatura infantil.

³ Leonardo Arroyo nasceu em 1918, em São José do Rio Preto (SP) e faleceu em 1985. Ele era neto de família portuguesa, seus avós maternos vieram de Portugal entre os anos de 1910 e 1911, fixando residência na cidade de Caieiras, em São Paulo. Ao longo de sua atuação profissional, Arroyo publicou quatro livros de literatura infantil e um capítulo de sua autoria. Ele foi também autor da adaptação de vários contos clássicos infantis publicados em 20 volumes, na coleção “Encantada” da Editora LEP (SP).

Em 1921, Monteiro Lobato publica *Narizinho Arrebitado* e distribui exemplares da obra para escolas públicas do estado de São Paulo. O escritor dedicou atenção especial à literatura para crianças, uma literatura não educativa e moralizadora, mas voltada para o encantamento (Zilberman, 2016).

Nos anos 1930, surgem novos autores, como Viriato Correia, Cecília Meireles e tantos outros que escreveram poemas e histórias infantis. A literatura infantil brasileira dessa época, segundo Zilberman (2016), em entrevista concedida à Natália Vieira, do Centro de alfabetização, escrita e leitura (Ceale/UFMG), tinha a preocupação de valorizar o folclore nacional, a cultura brasileira e estava muito próxima dos ideais do modernismo (Zilberman, 2016).

Nos anos 1940 e 1950, as editoras voltaram a investir em traduções e adaptações. Muitas das histórias infantis nacionais dessa época são ambientadas em sítios e fazendas e, especialmente, sobre o café, porque o Brasil estava deixando de ser um país rural. Porém, havia os defensores da agricultura como sustentadora da economia do país, e isso se refletiu nessas histórias (Zilberman, 2016).

A partir da década de 60, as histórias para crianças ganham as cidades. Segundo Zilberman (2016), a literatura infantil assume nessa época uma temática urbana e passa a valorizar elementos políticos, dando destaque à sua condição emancipadora. Escritores renomados como Mario Quintana, Vinícius de Moraes e Clarice Lispector se interessam por escrever para o público infantil (Zilberman, 2016).

Na década de 70, despontam outros grandes nomes interessados por escrever para crianças, como Ziraldo, Ana Maria Machado e Ruth Rocha.

De 1980 para cá, Zilberman (2016) pontua que a literatura infantil brasileira tem investido na metalinguagem, ou seja, na incorporação de produtos oriundos de outras linguagens – seja linguagens gráficas, seja produção literária anterior, seja paródia – procurando rever a sua própria história de uma forma crítica. A temática articulou-se com a contemporaneidade e houve o desenvolvimento da dimensão visual dos livros. Não por acaso, o Brasil por três vezes recebeu o maior prêmio internacional para o gênero: Lygia Bojunga Nunes, Ana Maria Machado e Roger Melo foram contemplados com o prêmio Hans Christian Andersen (Zilberman, 2016).

Sobre o momento atual da literatura infantil brasileira, Zilberman (2016) destaca que ela tem se relacionado muito bem com os novos suportes. De um lado, circula em associação com outras mídias de comunicação de massa, como o cinema e o *game*, e de outra parte, se ajusta com muita facilidade à produção digital (Zilberman, 2016).

Com o passar do tempo, os livros infantis do Brasil (e não somente do Brasil) estão se moldando a novas possibilidades e têm ganhado formatos e projetos gráficos inovadores, apostando em mais interatividade, valorizando as ilustrações e perdendo o receio de abordar os temas mais diversos.

Reitero que o acesso das crianças a esses diversos livros que circulam socialmente, segundo os pesquisadores dos letramentos, contribui para o desenvolvimento das suas potencialidades leitoras, favorecendo, assim, suas inserções na cultura letrada. Dito de outra forma, a literatura infantil assume importância nos processos de alfabetização e letramentos. No entanto, apenas o acesso aos livros não garante sua apropriação, sendo de fundamental importância a mediação do professor para a formação de leitores. Assim, a mediação de leitura significa portanto, “intervir para aproximar o leitor da obra e, nesse sentido, o trabalho do professor assume uma dimensão maior, uma vez que extrapola os limites do texto escrito, promovendo o resgate e a ampliação das experiências de vida dos alunos” e, também, dele próprio (Brasil, 2014, p.7).

2.2 A Educação Infantil na legislação brasileira

Com a Constituição Federal de 1988, o Estado passa a ter a obrigação de oferecer atendimento em creches e pré-escolas para crianças de zero a 6 anos de idade. Em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9394/96, a Educação Infantil é integrada à Educação Básica e passa a ter o mesmo nível que o Ensino Fundamental e Médio. Algumas modificações foram surgindo na LDB e, a partir de 2006, o acesso ao Ensino Fundamental foi antecipado para os 6 anos de idade e a Educação Infantil (EI) passou a atender a faixa etária de zero a 5 anos de idade. No entanto, apesar de a EI ser reconhecida como um direito de todas as crianças e um dever do Estado em ofertá-la, ela passa a ter a obrigatoriedade somente para as crianças de 4 a 5 anos de idade. Nesse processo histórico de integrar a EI ao sistema de Educação Básica, mais um passo significativo foi dado, quando a EI passa a incluir na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BNCC, 2018).

De acordo com a LDB – Lei nº 9394/96, artigo 29, a EI tem como finalidade o “desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996, p. 17). Essa etapa inicial funciona como uma base para as demais etapas. Portanto, é parte fundamental da Educação Básica, tendo um significado importante no desenvolvimento da criança, que se reflete em sua vida adulta. Sendo assim, o fazer pedagógico desenvolvido nessa

primeira etapa da educação precisa ser prazeroso, lúdico, instigante e significativo para a criança. Nesse sentido, é de fundamental importância pautar as atividades pela escuta, pelo respeito, pelo olhar atento a suas necessidades, de forma a conhecê-las e, assim, com elas tecer aventuras de conhecimento. Em suma, é na EI que se deve buscar “promover o desenvolvimento das crianças em sua totalidade, contribuindo para a construção da sua identidade e autonomia” (Brasil, 2020, p. 71).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI (2010) trazem a seguinte afirmação sobre o conceito de criança, caracterizando-a como um

sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 12).

Assim, essa criança, que é pertencente a um grupo social, a uma cultura, e que tem sua história, vai frequentar um espaço de EI que, via de regra, deve ter uma proposta pedagógica pautada/guiada pelos princípios, éticos, políticos e estéticos. Esses princípios estão descritos nas DCNEI (Brasil, 2010),

ético: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2010, p. 16).

Espera-se que o ambiente escolar contribua para o desenvolvimento infantil de forma ampla e integral, respeitando suas produções, assegurando sua participação crítica, promovendo a autonomia por meio do ouvir e recontar histórias, cuidando do outro e de si mesma e do ambiente, assim possibilitando aprendizagens amplas e diversas. Esses princípios tornam-se concretos na vida das crianças quando de alguma forma ela é respeitada em suas opiniões, na sua singularidade, quando participa da rotina e de vivências que possibilitem ampliar sua sensibilidade, e vivencia as práticas sociais daquele ambiente. Nesse sentido, o uso da literatura infantil permite trabalhar a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e infinitas formas de expressão, respeitando o princípio estético que as DCNEI abordam.

A BNCC não faz uma alusão profícua às experiências com a literatura infantil, apesar de reconhecer a importância que elas assumem nos processos de alfabetização e letramentos

das crianças. Segundo a BNCC, a criança da Educação Infantil tem seis direitos de aprendizagem que auxiliarão no seu desenvolvimento de aprendizagem. São eles: conviver; brincar; participar; explorar; expressar; conhecer-se. Nesse sentido, estabelece que a criança precisa passar por cinco campos de experiências que darão suporte em seu aprendizado e desenvolvimento.

O primeiro deles é o **eu, o outro e o nós**, que diz respeito à subjetividade, às aprendizagens e às conquistas de desenvolvimento. Assim, a criança viverá experiências de conhecimento de si mesma e dos outros, estabelecendo relações perpassadas pelos momentos interativos; por exemplo, momentos de leitura coletiva, entre outras atividades grupais em que se formam vínculos sólidos com colegas e professores.

Já no campo **Corpo, gestos e movimentos**, tem-se a importância das crianças em situações de brincadeiras, faz de conta e interação com diferentes linguagens que contribuem para o seu desenvolvimento integral. Ao explorarem o espaço com seus corpos, representarem papéis e histórias e se expressarem por meio da dança e da música elas desenvolvem habilidades essenciais e constroem uma compreensão mais rica e profunda do mundo ao seu redor (Brasil, 2018).

No campo de experiência **Traços, sons, cores e formas**, sugere-se que a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação de produções artísticas, como a literatura. Sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos, segundo o documento, são experiências diversificadas que possibilitam às crianças vivenciarem a literatura e outras manifestações artísticas: “essas experiências contribuem para que as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca” (Brasil, 2018, p. 41).

No campo de experiência **Escuta, fala, pensamento e imaginação**, é salientada a importância de a Educação Infantil promover experiências nas quais as crianças possam ouvir histórias e falar sobre elas, pois assim se constituirão ativamente como sujeitos singulares. Ainda nesse campo de experiência, é apontado que, ao ouvir e acompanhar a leitura de textos (literários, mas não apenas eles), as crianças vão construindo suas concepções de língua escrita, reconhecendo os seus diferentes usos sociais, construindo hipóteses sobre a escrita etc. Nesse campo,

as experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela

leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação de conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre desenho e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros (Brasil, 2018, p. 42).

E no campo **Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações**, o foco recai nas experiências que contribuem para a compreensão de noções espaciais em situações estáticas - como, por exemplo, proximidade e distância -, ou dinâmicas, tais como avançar e retroceder. Esse campo é responsável também pela ênfase em experiências relacionadas ao tempo, contribuindo tanto para compreensão de noções temporais físicas (“ontem, hoje, amanhã”) assim como aqueles da ordem temporal (“aprendeu a ler antes de mim”) e histórica (por exemplo, na época da Colonização). É também o campo que contribui para que as crianças compreendam que os números são ferramentas para representar quantidades. Além disso, destaca experiências relacionadas a relações e transformações, resultando na construção de conhecimentos e valores das crianças sobre estilos de vida de pessoas em tempos passados ou em outras culturas (BNCC, 2018).

2.3 Alfabetização e letramento/s

Nas últimas décadas, diversas variáveis têm impactado o processo de ensino de leitura e escrita, especialmente nas séries iniciais, promovendo o surgimento de abordagens pedagógicas inovadoras. Entre esses fatores, destacam-se a incorporação de novas tecnologias digitais de informação e comunicação e as decorrentes mudanças conceituais e metodológicas. Apesar desse cenário de mudanças, muitos profissionais e órgãos públicos têm apresentado resistência, principalmente quando se aborda a necessidade de alfabetizar letrando. Um exemplo dessa resistência é a volta do método fônico⁴, aceito por determinados grupos e criticado por outros.

Sendo assim, além do processo de alfabetização, é preciso discutir o/os letramento/s, pois estes são termos diferentes, mas não dissociáveis. Uma das autoras que defende a

⁴ Trata-se de um método em que primeiramente ensina-se a forma e os sons das vogais, em seguida passa ao som das consoantes. Assim, cada letra (grafema) é aprendida como um som (fonema) que pode se combinar com outros fonemas para formar sílabas e palavras. Para ensinar os sons, é preciso uma sequência específica – começando pelos mais simples e avançando para os mais complexos (Glossário Ceale). Algumas críticas são lançadas a esse método, dentre elas que impossibilidade de que um “fonema que aparece na corrente da fala de forma contextualizada seja pronunciado sem apoio de uma vogal” (Glossário Ceale). Outro ponto muito criticado é que em nossa língua portuguesa, existem várias letras (grafema) que representam sons diferentes. Assim, se torna necessário diversas abordagens e estratégias para melhor compreensão do aprendiz, já que o ensino da leitura e da escrita é uma representação complexa.

indissociabilidade de alfabetização e letramento é Soares (2021). Segundo essa autora, o letramento é um conceito adotado para se referir aos usos sociais das práticas da leitura e da escrita. Essas práticas que envolvem o uso da escrita evidenciam que a alfabetização não se restringe apenas à aquisição de um código, daí a necessidade de aprofundar os significados da alfabetização. Nesse sentido, o aparecimento da palavra letramento é “consequência da necessidade de destacar e claramente configurar, nomeando os comportamentos e práticas de uso do sistema de escrita, em situações sociais em que a leitura e/ou a escrita estejam envolvidas” (Soares, 2021, p. 63). Sabemos da real necessidade de uma alfabetização por meio da qual a criança saiba usar a linguagem escrita (leitura e escrita) no convívio social, levando em consideração aspectos culturais, históricos, sociais – ou seja, por meio do qual a criança possa se letrar.

Segundo a autora, mesmo sendo processos diferentes, alfabetização e letramento são indissociáveis e um depende do outro. Ainda, segundo Soares (2003, p. 15):

dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividade de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Sendo assim, “a alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e a escrever envolvendo-se em atividades de letramento” (Soares, 2003). Portanto, o letramento e a alfabetização ocorrem simultaneamente, sendo necessário alfabetizar letrando e, por outro lado, letrar alfabetizando.

Ampliando esse conceito, Soares (2009, p. 24) afirma que

um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser **analfabeto**, mas ser, de certa forma letrado (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado a *letramento*). Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (e é

significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprias da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, **letrado**, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita (grifos da autora).

Conforme atesta Soares, esse conceito inclui não apenas aquele indivíduo que sabe ler e escrever, mas também que tenha adquirido as habilidades e conhecimento necessário para poder se comunicar dentro de um contexto social, entender e participar das práticas culturais locais.

De modo semelhante, segundo Borges (2020), tendo como referências Magda Soares e James Paul Gee, em um contexto de letramento a criança é um sujeito ativo, capaz de progressivamente (re)construir o sistema de representação da língua escrita, interagindo com ela em seus usos e práticas sociais. Desse modo, urge valorizar a participação ativa no processo de alfabetização e letramentos das crianças, pois elas não são apenas receptoras passiva de informações, mas participantes ativas na construção e reconstrução dos saberes. Isso se dá pela interação com a língua escrita em diferentes situações e práticas sociais.

Pesquisadores como Corrêa e Magalhães (2023) também defendem a indissociabilidade de alfabetização e letramento, e defendem que:

o conceito de alfabetização, no sentido da aquisição do código escrito, por si só, já não basta. Por isso, fala-se cada vez mais em alfabetizar letrando. [...] uma das grandes preocupações que surge a partir do Ensino Fundamental de Nove Anos diz respeito aos processos de alfabetização e letramento. Essa preocupação realmente é necessária, tanto por parte dos pesquisadores quanto do sistema escolar, porque o grande desafio da educação brasileira é superar o baixo desempenho dos alunos na leitura e escrita. O enfrentamento desse desafio engloba um conjunto de condições e fatores, entre eles a organização das práticas pedagógicas do primeiro ano dessa etapa de ensino. As orientações pedagógicas do MEC para o 1º ano dizem que é necessário organizar situações didáticas específicas e dirigidas à apropriação da leitura e escrita, além de envolver os alunos em práticas e usos sociais da língua. Segundo essas orientações, os processos de alfabetização e letramento devem ser trabalhados conjuntamente, ou seja, é preciso alfabetizar e letrar (Corrêa e Magalhães, 2023, p. 24-25).

Corrêa e Magalhães reforçam a ideia de que alfabetização e letramento são processos intimamente relacionados, e devem ser trabalhados conjuntamente para melhorar o aproveitamento dos estudantes tanto em habilidade de leitura quanto de escrita.

Embora diferentes, tanto nas operações cognitivas quanto nas metodologias, alfabetização e letramentos devem acontecer de forma integrada, para que a criança se desenvolva no mundo da escrita. É preciso que na escola sejam ampliadas as oportunidades de alfabetizar e letrar as crianças para além das que elas já “vinham vivenciando antes de chegar à instituição de educação infantil” (Soares, 2021, p. 144). Isso se dá por meio da organização e proposição, pelo professor,

de experiências que permitem às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (BNCC, 2018, p. 37).

Assim, grande parte das responsabilidades do professor inclui refletir, selecionar, organizar, planejar atividades que proporcione o desenvolvimento completo das crianças.

A integração dessas duas vertentes – letramento e alfabetização – é necessária para que haja uma alfabetização plena, letrada, promovendo a decifração de um código e também a compreensão do uso social da língua. Quando se fica somente no ato da aquisição do código, sem a problematização desse código em contextos específicos, a criança certamente vai ser alfabetizada, porém sem a devida visão de mundo, ou seja, desprovida de significação. Alfabetizar, portanto, precisa vir acompanhado de letramento, para contribuir na construção de sentido dos textos. Para promover isso, a criança precisa estar em contato com vários gêneros textuais/discursivos desde a tenra idade, inclusive na Educação Infantil, mesmo que seja por meio de um texto oral, como o relato de uma história. Esses textos são ricos de sentidos, o que contribui para construir uma alfabetização letrada. Por outro lado, uma alfabetização sem letramento falha, ao não possibilitar às crianças apropriar-se das diversas linguagens - incluindo palavras, expressões corporais, movimento, artes (desenho, pintura, escultura, teatro, colagens, música), entre outras - e compreender seus sentidos e usos sociais.

Desse modo, no que se refere à Educação Infantil, Soares (2021) destaca que “a leitura de histórias para crianças é, sem dúvida, a principal e indispensável atividade de letramento” (Soares, 2021, p. 143). Para a autora, tanto alfabetização quanto letramento devem estar presentes nesta etapa da educação, ao contrário do que acontecia até alguns anos atrás, quando a criança só poderia ter acesso ao processo de aprendizado da leitura e da escrita a partir dos sete anos de idade, ou seja, quando estivesse ingressado no primeiro ano do ensino fundamental. Antes disso, a criança estava no “jardim de infância”⁵, uma denominação que, segundo Soares,

⁵ Esse conceito foi criado pelo educador alemão Friedrich Froebel, que via a criança como uma semente, assim

indicava que se devia “cuidar das crianças para que crescessem e amadurecessem, como em um jardim se cuida das plantas para que cresçam e cheguem à floração”, sugerindo que nesse jardim não haveria letras, pois, as crianças eram imaturas⁶ (Soares, 2021, p. 138).

Contudo, percebe-se que essa é uma visão equivocada, pois as crianças estão imersas em um mundo rodeadas pela escrita, umas mais do que outras. É nesse contato com a escrita que alfabetização e letramento vão se desenvolvendo. Segundo Soares (2021, p. 139), ignorar a existência de alfabetização e letramento na Educação Infantil seria “desconsiderar que a criança já chega a ela em pleno processo de alfabetização e letramento”. Ainda segundo esta estudiosa, “seria desconhecer o contexto cultural em que a criança está imersa fora das paredes da instituição, seria rejeitar o que ela já traz de conceitos e conhecimentos” (Soares, 2021, p. 139), ou ignorar seu desejo de ampliação na prática da escrita. Por isso, concordamos com a autora quanto à necessidade de realizar, na Educação Infantil, tanto atividades que envolvam o sistema alfabético quanto “as práticas de uso social da leitura e da escrita – letramento” (Soares, 2021, p. 140). O que pretendemos verificar em nossa pesquisa é até que ponto essas práticas acontecem de fato na escola pública pesquisada e o papel do livro de literatura infantil na formação leitora das crianças.

De forma semelhante, Tfouni (2010) explica que os linguistas perceberam a necessidade de um termo mais amplo do que alfabetização, abrindo caminho para a adoção do termo *letramento*, no Brasil, nos anos 1980. Para a autora, o letramento “é um processo, cuja natureza é sócio-histórica” ou seja, refere-se a história de uma sociedade (Tfouni, 2010, p. 32). Segundo ela, a palavra letramento é utilizada “para designar esse processo de estar exposto aos usos sociais da escrita, sem, no entanto, saber ler nem escrever” (Tfouni, 2010, p. 10).

Para Soares (2021) e para Tfouni (2010), portanto, o conceito de letramento representa uma ampliação do conceito de alfabetização, em oposição à prática de valorizar somente a aquisição/decifração do código da escrita, que ainda prevalece em nosso país – uma alfabetização sem letramento, ou seja, sem ensinar à criança a linguagem com seus significados no contexto social (Soares, 2021).

teriam que ser cultivadas. Para ele a infância era, “assim como uma planta, deveria ser objeto de cuidado atencioso: receber água, crescer em solo rico em nutrientes e ter a luz do sol na medida certa.”

⁶ No século passado, tinha-se a visão de que a criança precisava “amadurecer” certas habilidades antes de ser alfabetizada, supostamente por volta dos seis anos de idade, como relata Brandão e Leal (2011). Qualquer tentativa de ensinar a ler e a escrever antes dessa idade deixaria nas crianças marcas negativas em seu desenvolvimento. Por outro lado, Vygotsky (2007) já salientava a capacidade da criança de aquisição da leitura e escrita por volta dos quatro anos de idade. Vygotsky critica o fato de que “ensinam-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita.” (Vygotsky, 2007, p. 125). Isso se deve ao ensino da escrita por meio de treinamento, normalmente como uma imposição por parte do adulto. Pelo contrário, “o domínio de um tal sistema complexo de signos não pode ser alcançado de maneira puramente mecânica externa” (Vygotsky, 2007, p. 126), pois esse processo de aquisição de leitura e da escrita culminará no desenvolvimento da criança.

Tfouni (2010, p. 11) entende a alfabetização como a “aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura e as chamadas práticas de linguagem”. Para a autora, a alfabetização acontece geralmente no processo de escolarização, por intermédio de instrução formal. Por sua vez, o letramento vai focar nos aspectos “sócio-históricos da aquisição da escrita” por grupos sociais (Tfouni, 2010, p. 12); ou seja, o letramento é um processo de natureza sócio-histórica. Portanto, os dois termos não devem ser usados como sinônimos, visto que o letramento é bem mais vasto que a alfabetização, não deixando de estar sempre em conexão com a escrita.

Segundo Tfouni (2010, p. 16), existem dois modos de compreensão da alfabetização: um deles é por meio da “aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e escrita, o outro é por meio de representação de objetos diversos, de natureza diferentes”. No entanto, a professora alerta para a visão equivocada de que a “alfabetização é algo que chega a um fim”. A autora defende que não devemos perder de vista que se a alfabetização é um processo, ela deve ser concebida em sua “incompletude”, pois a sociedade está sempre em transformação (Tfouni, 2010, p. 16).

Para a autora, os estudos do letramento não se balizam somente nos alfabetizados, mas buscam investigar quais as consequências de um indivíduo não saber utilizar a escrita em diferentes contextos sociais, isto é, procuram, “entre outras coisas, ver quais características da estrutura social têm relação com os fatos postos” (Tfouni, 2010, p. 22). Nessa perspectiva, a estrutura social é determinante para os usos sociais da escrita em diversos contextos, tanto no comércio como nos campos, com o surgimento da modernidade das máquinas na agricultura. Assim, numa visão dialética, o letramento “torna-se uma causa de transformações históricas profundas, como o aparecimento de máquina a vapor, da imprensa, do telescópio, e da sociedade industrial como um todo” (Tfouni, 2010, p. 23). Uma dessas transformações aparece mais claramente em nossa relação com as tecnologias digitais.

Atualmente, quase todas as crianças, alfabetizadas ou não, têm acesso às mídias digitais. Até as crianças que, mesmo sem saber ler e escrever, já dominam certas tecnologias, ou seja, estão vivendo num mundo de letramentos tecnológico. Diante disso, Tfouni (2010) argumenta que, em sua visão, não existe, na sociedade atual, “o letramento grau zero”, existindo, portanto, “graus de letramentos”.

Outra estudiosa dos letramentos é Kleiman (1995, p. 18-19) que, define letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.” Na década de 90, segundo a autora, os estudos sobre letramento ainda estavam bem no início em nosso país,

começando a investigar questões relacionadas à escrita, em busca de respostas que levassem a transformações na sociedade. Kleiman justifica sua opção pelo uso do termo letramento em vez de alfabetização, pois “em certas classes sociais, as crianças são letradas, no sentido de possuírem estratégias orais letradas antes mesmo de serem alfabetizadas” (Kleiman, 1995, p. 18). Em outras palavras, uma criança pode ser considerada letrada quando entende o que lhe foi solicitado, compreende uma história que lhe foi contada, e ainda consegue fazer relação com os usos da escrita.

Para Kleiman (2009), não podemos privar a criança do contato com a escrita, com base na ideia falaciosa de que a criança, na Educação Infantil, não deve ser exposta à escrita. Pelo contrário, a criança está imersa desde muito cedo num mundo banhado pela escrita. Via de regra,

a criança que, no lar é testemunha dos afazeres sustentados por práticas letradas do adulto - como anotar recados, fazer contas, ler correspondência - *está em processo de letramento*, pois está compartilhando, de modo informal, as funções dos textos que circulam nas situações cotidianas de seu grupo social, a natureza dos suportes que viabilizam as práticas letradas e, concomitantemente, está ouvindo as falas que ocorrem para fazer sentido da situação: pessoas lendo os recados, queixando-se das contas, comentando cartas (Kleiman, 2009, p. 03, grifos da autora).

Para a autora, a escrita está presente na vida das crianças desde cedo como afirma na citação acima, quando veem seus familiares anotar um recado, fazer contas, ler um jornal, e todos esses eventos fazem parte do mundo delas. Não só em casa, mas em vários lugares a escrita está presente na vida dela como nos “muais, cartazes, outdoor, livros de contos, ainda que no começo seja para ela indistinguível do desenho” (Kleiman, 2009, p. 03). Assim, notamos que esse contato da criança com a escrita se faz necessário para que, cada vez mais, vá se desenvolvendo no mundo dos letramentos. Kleiman (2009), afirma que o

letramento de crianças e adolescentes - entendido como um conjunto de práticas sociais nas quais a escrita tem um papel relevante no processo de interpretação e compreensão de textos orais ou escritos que nelas circulam - é, ou deveria ser, meta de todo trabalho escolar, qualquer que seja o nível educacional (Kleiman, 2009, p. 09).

A autora destaca a importância de integrar práticas sociais de escrita no processo educacional de crianças e adolescentes. Assim, Kleiman (2009) enfatiza que o letramento não é apenas uma habilidade de ler e escrever, mas envolve práticas sociais em que a escrita desempenha papel fundamental. Nesse sentido, o letramento inclui a interação com textos em

contextos variados importantes para a vida social e cultural dos alunos. A autora afirma que a escola é uma das instituições mais importantes para que as práticas de letramentos ocorram, assim, o letramento deve ser uma prioridade contínua no currículo escolar, desse a educação infantil. Kleiman sugere ainda que, para um projeto de letramento ser implementado no espaço escolar, é necessário que haja a participação do professor e que este, mais do que ter o conhecimento do conteúdo, saiba também identificar os interesses das crianças, para que assim as estimule a ir em busca das respostas. A autora adverte que outras agências de letramentos, como a família, a igreja, a rua, reportam-se a orientações de letramento bem diferentes.

Tendo em vista a existência de diversas agências de letramentos e suas respectivas orientações, Street (2014) destaca a importância de considerar as características do contexto social na definição do letramento. Segundo Street (2014), o letramento vai se diversificando de acordo com o contexto. Portanto, há vários letramentos, em várias situações e contextos, sendo alguns mais característicos do que ele chama de um modelo *autônomo*, e outros de um modelo *ideológico*. O letramento *autônomo* é orientado para as habilidades de leitura e escrita, independente do contexto social, muito associado ao contexto escolar tradicional, e sendo ainda bastante utilizado por pesquisadores, suscitando diversas críticas. Por outro lado, Street (2014, p. 144) defende e posiciona-se a favor do *modelo ideológico*, pois este leva em conta o contexto social, cultural e histórico das práticas de leitura e escrita. Nesse sentido, esse modelo

ressalta a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes e, portanto, se preocupa com as instituições sociais gerais por meio das quais esse processo se dá, e não somente com as instituições pedagógicas (Street, 2014, p. 144).

Para Street (2014), a socialização faz toda a diferença no significado do letramento que, de acordo com o autor, permeia cada prática social. Assim, concordamos com Street quanto às suas preocupações com o processo de socialização na construção do significado do letramento, que é construído não somente nas instituições pedagógicas, mas também em todos os espaços sociais. Por isso, o autor destaca que é preciso considerar informações detalhadas sobre todo o contexto social pesquisado, para melhor compreensão do sentido das *práticas* pesquisadas naquele local. É por isso que Street propõe uma distinção entre *práticas* e *eventos* de letramento. E é sobre isso que discorro a seguir.

2.4 Eventos e práticas de letramento

Street (2014) adota a definição de Heath (1982) de *evento de letramento*, como sendo “qualquer ocasião em que um fragmento de escrita integra a natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos” (Street, 2014, p. 173). Ou seja, eventos de letramentos são todas as atividades sociais em que os letramentos têm uma função na comunicação escrita. Por sua vez, Euzébio e Cerutti-Rizzatti (2013) se referem à definição de Barton e Hamilton (2000, p. 08), elucidando o conceito de eventos de letramentos, como “episódios observáveis que resultam de práticas e são moldados por essas mesmas práticas”. Com base em Hamilton (2000), Euzébio e Cerutti-Rizzatti (2013, p. 26) afirmam que os *eventos de letramentos* são a “ponta do iceberg, ao passo que as práticas de letramentos constituem a base, as quais implicam valores não materiais, compreensões, sentimentos e ideologias”. Nesse sentido, os eventos praticados nesse contexto escolar vêm permeados pelas práticas das professoras, que dependem do que vão ler ou não para seus alunos (Euzébio; Cerutti-Rizzatti, 2013). Os autores asseveram ainda que as práticas são “formadas por regras que regulam o uso e a distribuição de textos, recomendando quem pode produzir e ter acesso a eles” (Euzébio; Cerutti-Rizzatti, 2013, p. 20). Assim, todos esses processos constituem a construção dos saberes por meio de práticas letradas.

Se os *eventos de letramentos* são a ponta do iceberg, as *práticas de letramentos* constituem sua base, isto é, compreendem o conjunto de crenças, valores e conceitos relacionados a esses *eventos* que envolvem a leitura e a escrita (Hamilton, 2000). E conforme Street (2014, p. 173), as práticas letradas “incorporam não só os eventos de letramento, como ocasiões empíricas de que o letramento é parte integrante”. Street (2014) sugere ainda que essas práticas de letramento são as diferentes formas com que cada cultura utiliza a escrita.

Refletindo sobre a leitura e a escrita, no século atual, Macedo (2020) observa que as práticas de letramento na contemporaneidade já não são como no início do século XX. Houve muitas transformações, tanto nos currículos das escolas e nas implementações das políticas públicas, como na própria formação dos novos professores, embora ainda haja algumas semelhanças com o passado. Nesta direção, os alunos também são bem diferentes, mais exigentes e com menos tempo para concentração. De modo geral, a “cultura escrita na sociedade mudou radicalmente” (Macedo, 2020, p. 4).

Exposto tudo isso, nesta pesquisa de mestrado, observo os eventos e práticas de letramentos relacionados aos usos (ou não usos) da literatura infantil no processo de alfabetização e letramentos das crianças de 2º Período da Educação Infantil (5 anos), em três

salas de aula de uma Escola Municipal de Educação Infantil, situada na cidade de Uberlândia-MG, na qual atuo como professora da educação infantil. Busco ressaltar **a importância que a literatura assume nos processos de alfabetização e letramentos dessas crianças, concebidas como sujeitos históricos e com direitos**. Ou seja, observo *eventos de alfabetização e letramentos* que têm lugar na vida escolar das mencionadas crianças.

2.5 Letramentos e literatura infantil

Vivemos em uma sociedade que cada vez mais se dá conta da importância dos usos sociais da leitura e da escrita. Em decorrência disso, percebe-se, na Educação Infantil, a necessidade de práticas pedagógicas cujos eixos norteadores devem ser as interações e a brincadeira, que garantam experiências capazes de promover “o relacionamento das crianças, concebidas como sujeitos sociais e de direitos, com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura” (Brasil, 2010, p. 26).

Uma das pesquisadoras que têm se dedicado a pesquisar literatura infantil e os letramentos na sociedade contemporânea é Zilberman (2007). Para ela,

o letramento é um processo que se inicia antes mesmo de a criança aprender a ler, supondo a convivência com universo de sinais escritos e sendo precedido pelo domínio da oralidade. Outros fatores associam-se ao processo de letramento, já que a convivência com a escrita começa no âmbito da família e intensifica-se na escola, quando o mundo do livro é introduzido à infância (Zilberman, 2007, p. 246).

Zilberman (2007) pontua que os letramentos estão presentes dentro e fora da sala de aula, com início no universo familiar, em que as crianças têm o primeiro contato com diversos aportes linguísticos, tal como mencionado anteriormente por Kleiman (2009).

Esse conceito de letramento, como proposto por Zilberman, a meu ver, é semelhante às concepções de Brian Street, Magda Soares e Leda Verdiani Tfouni, e norteia a minha pesquisa. Isso porque, como professora, constato que as crianças matriculadas na escola em que trabalho, ainda não alfabetizadas, são letradas: vivem em contextos de letramentos, convivem com livros, manuseiam *tablets* e celulares com frequência, ouvem histórias lidas por adultos, veem adultos lendo e escrevendo, cultivam e exercem práticas de leitura e de escrita por exemplo, pegam livros e fingem que estão lendo, pegam papéis e lápis, desenham e escrevem cartas e histórias

(Soares, 1999). Isso pode facilitar o trabalho do professor alfabetizador, que não precisa abordar textos literários com “fins pragmáticos”:

um professor alfabetizador, ao propor a leitura de textos literários, deve levar em conta suas especificidades, não o abordando com fins pragmáticos, utilitários ou como mero pretexto para atividades de aquisição do código escrito. O prazer de ler pode ser consequência de uma perspectiva de trabalho mais abrangente com a literatura. O aluno deve ser levado a entender que a literatura é complementar à formação humana, que tem um valor em si. Ou seja, o que se defende é que o aluno desenvolva a apreciação da arte literária. Que ele tenha acesso a muitos livros de história e aprenda a ver e ler o mundo, admirando o que nele tem de belo e encantador (Corrêa; Magalhães, 2023, p. 35).

Dessa forma para proporcionar a “apreciação da arte literária”, na leitura a criança deve ser afetada pela literatura, deve ouvir histórias e falar sobre elas, deve ver, tocar, sentir prazer em apreciar um livro.

Os professores podem trazer para a sala aquele tipo de livro/leitura que a turma tenha manifestado interesse/curiosidade:

para a escolha do texto literário a ser lido na sala, Aguiar (2001, p.152) sugere que o educador procure “prever temas e estratégias de trabalho que partam da realidade dos alunos”. Com esse objetivo, o professor pode conversar com os alunos, procurando conhecer um pouco seus comportamentos, crenças, preconceitos, preferências. Diante de uma turma que manifeste conhecimento e prazer com os contos de fadas, por exemplo, por que não partir daí? O aluno pode ser estimulado a contar o conto de fadas que mais gosta para a turma, ou mesmo a procurá-lo na biblioteca e apresentá-lo à turma. Mas claro que não vamos ficar apenas com o conto de fadas! Como leitores inquietos que somos, e mediadores da leitura na sala de aula, vamos apresentar outros tipos de textos para os alunos, ou mesmo instigá-los a pesquisar alguma outra história que trate, por exemplo, da mesma temática do conto de fadas que acabou de ser lido, só que de forma diferente, sob outro ponto de vista (Paiva; Paulino; Passos, 2006, p. 33).

Assim, o trabalho com textos literários deve partir da oralidade, sempre com questionamentos a respeito do que os alunos conhecem e querem conhecer um pouco mais, e estimular o contato com “outros tipos de textos”. De acordo com Paiva, Paulino e Passos (2006, p. 33), para as crianças, “os poemas são sempre bem-vindos. O professor deve realizar sua leitura em voz alta, de forma expressiva, incentivando seus alunos a fazerem o mesmo, observando a melodia, o ritmo do poema”. Uma estratégia que o professor pode adotar, após exploração oral, é partir para um registro por meio de um desenho ou dramatização, deixando as crianças expressarem, de diversas formas, o que aprenderam e vivenciaram. Com isso,

importa muito que aprendam a expor suas opiniões, seja por escrito ou oralmente. Sendo assim, é importante que as crianças aprendam a “ouvir o ponto de vista de seus colegas, a repensar sua própria opinião, a defender seu ponto de vista ou mesmo a mudar de ideia” (Paiva; Paulino; Passos, 2006, p. 34). Esse trabalho, na perspectiva de leitura crítica, deve ser feito com a leitura literária para estimular a interpretação da leitura.

A leitura crítica é aquela em que o aprendiz vai confrontar o que está aprendendo, por meio de questionamentos, buscando ressignificar o que está posto, e ainda a aprender a escutar/ouvir os outros pontos de vista, como afirma Souza (2011). O letramento crítico, de acordo com a citação que Borges (2020, p. 55) fez referenciando Souza (2011a), é preocupar-se em levar o/a “aprendiz a ir além do senso comum, a refletir sobre aquilo que ele/a pensa que é natural e verdadeiro, a refletir sobre a história e o contexto de seus saberes e a perceber que, para alguém que vive em outro contexto, a verdade pode ser diferente”.

De acordo com Soares (2021), uma das atividades indispensáveis para os letramentos das crianças no contexto da educação infantil é a leitura frequente de histórias. Ainda dentro desse recorte, a autora afirma que, “se adequadamente desenvolvida, essa atividade conduz a criança, desde muito pequena, a conhecimentos e habilidades fundamentais para sua plena inserção no mundo da escrita” (Soares, 2021, p. 143).

De igual modo, a criança que ouve e lê histórias adquire criatividade e desenvolve seu imaginário e suas fantasias, pois quando entra em contato com a literatura, vivencia as emoções ali evocadas e, assim, inicia o trabalho com determinados sentimentos com os quais ainda não sabe lidar, tais como a raiva, o medo, a alegria e tristezas. Segundo Abramovich (1997), ler histórias para uma criança é possibilitar novas descobertas, viajar para novos mundos, ir a outros tempos:

é ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula... Porque, se tiver, deixa de ser literatura, deixa de ser prazer e passa a ser didática, que é outro departamento (não tão preocupado em abrir as portas da compreensão do mundo) (Abramovich, 1997, p. 17).

Embora o processo de letramentos, para muitos educadores e educadoras – entre elas Soares (2021) e Tfouni (2010), como já mencionado anteriormente aconteça independentemente da escola, pois os letramentos sempre existiram e circularam na sociedade, admite-se que a escola é a mais importante agência de letramentos. Todavia, devido às desigualdades sociais, nem todos os grupos têm acesso aos mesmos letramentos. Por isso, na

sala de aula há crianças que têm pouco acesso a práticas de letramentos fora da escola, como ouvir uma história ou folhear um livro, por exemplo (Kleiman, 1995).

Diante disso, Kleiman (2005) afirma que a escola é responsável por promover a utilização do livro literário para possibilitar práticas de letramentos literários. Conforme a autora, destaca-se o papel da literatura infantil na formação do futuro leitor e sua contribuição para um aprendizado que dê sentido para a aquisição do conhecimento pela criança.

Rodari (2022) atesta ainda que uma escola não pode ser baseada somente em atividades que a criança produz; é necessário garantir o lugar que a imaginação ocupa no espaço da educação. Para isso, o educador mediador exerce papel central nessa interação, de “estimular a imaginação das crianças, de libertá-las das cadeias que precocemente lhe criam os condicionamentos familiares e sociais, a de estimular a competir com elas mesmas, transformando-se de imaginação que consome em imaginação que cria” (Rodari, 2022, p. 5). Sob esse prisma, para estimular a imaginação criadora e sair das “cadeias que precocemente lhe criam os condicionamentos familiares e sociais”, o uso dos livros de literatura infantil é imprescindível. Ainda dentro desse recorte, o autor alerta que “nenhum livro pode substituir a experiência, mas nenhuma experiência se basta a si mesmo” (Rodari, 2022, p. 5). Sendo assim, urge unir as duas coisas – experiência de mundo e experiência de leitura – para que os letramentos aconteçam de fato na vida escolar dessas crianças.

Nesta visão, os livros precisam ser feitos para as crianças que são “produtoras de cultura e de valores, não para crianças consumidoras passivas de valores e de cultura produzidos e ditados por outro” (Rodari, 2022, p. 7). Outra autora que enfatiza a importância da literatura infantil enquanto produção de cultura é Andruetto, que sugere que a literatura é

uma das expressões mais importantes da cultura e uma construção social que dá coesão e valor aos habitantes de um país e que, como tal, precisa ser cuidada, estimulada, protegida por todos. A literatura é, portanto, uma construção que vai até mesmo além do livro como objeto da cultura (Andruetto, 2012, p. 62).

Dito isso, entendo que a literatura é um elemento essencial para nossa cultura, sendo, portanto, importantíssima na construção da identidade, da linguagem como um todo, para ampliar saberes, permite conhecer o outro e a nós mesmos.

No enfoque de Bajard (2014), o livro de literatura infantil deveria estar presente na vida das crianças o mais cedo possível, por ser um dos recursos imprescindíveis à cultura do ser humano na contemporaneidade. Esse contato pode ser pela “sessão de mediação”, assim chamada por Bajard (2014), em que o mediador faz a ponte entre o texto e o receptor, revelando

pela voz o texto do livro. A poeta Cecília Meireles (2016) também ressalta que a literatura deve aparecer na vida da criança bem antes da presença do alfabeto. Então, que livro oferecer a esse *ser* em constantes aprendizagens? A poeta recomenda ofertar à criança aquele livro que lhe proporcione prazer e alegria, além de ampliar os seus saberes.

Bajard (2014) corrobora a concepção de Magda Soares, sobre *letramento*, enquanto “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (Bajard, 2014, p. 11). Assim, afirma que os letramentos começam muito antes da alfabetização – afirmação já feita por Soares (2021), como já mencionamos anteriormente. É, portanto, desde cedo que as crianças vão tendo o contato com a escrita, quando veem seus pais lendo para elas, folheando uma revista, um jornal de supermercado, brincam de ler seus livros de literatura e, com isso, vão percebendo a funcionalidade da linguagem escrita. Nesse sentido, a família precisa estar empenhada nessa tarefa de ofertar o livro à criança o quanto antes, já que a maioria delas chega à escola por volta dos seus quatro anos de idade.

Sendo assim, a partir do momento que descobrirem o código alfabético, já terão conhecimento da “função languageira da escrita” (Bajard, 2014, p. 11). Cabe-nos, como mediadores na educação infantil, propiciar às crianças que vivem longe da escrita, uma aproximação desse universo. Portanto, nesta pesquisa busco analisar como a utilização do livro literário pode favorecer a alfabetização e letramentos das crianças de cinco anos de idade, matriculadas no 2º período da educação infantil de uma escola pública. Para tanto, observo eventos e discorro sobre *práticas de letramento literário* que têm lugar na vida escolar de crianças.

2.6 Letramentos literários

Com mais de três décadas, o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) é referência em estudos e pesquisas, sobre alfabetização e letramentos, e conta com o grupo de estudos GPELL/Ceale. Os pesquisadores Graça Paulino e Rildo Cosson, colaboradores do Ceale, definem o letramento literário como “responsável por permitir que o sujeito viva o outro na linguagem, incorpore a experiência do outro pela palavra, tornando-se um espaço privilegiado de construção de sua identidade e de sua comunidade” (Paulino; Cosson, 2009, p. 69). Dessa maneira, ainda de acordo com Paulino e Cosson (2009, p. 69), “somos construídos tanto pelos muitos textos que atravessam culturalmente os nossos corpos, quanto pelo que vivemos e da comunidade onde vivemos”.

Ainda sobre o conceito de letramento literário, Paulino (2001), a partir do conceito de Soares, faz a sua definição da seguinte forma:

sendo um desses tipos de textos o literário, relacionado ao trabalho estético da língua, à proposta de pacto ficcional e à recepção não-pragmática, um cidadão literariamente letrado seria aquele que cultivasse e assumisse como parte de sua vida a leitura desses textos, preservando seu caráter estético, aceitando o pacto proposto e resgatando objetivos culturais em sentido mais amplo, e não objetivos funcionais ou imediatos para seu ato de ler (Paulino, 2001, p. 117).

E segundo Zilberman e Rösing (2009, p. 67), o letramento literário pode ser definido como

o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos. Aqui convém explicitar, em primeiro lugar, que considerar o letramento literário um processo significa tomá-lo como um estado permanente de transformação, uma ação continuada, e não uma habilidade que se adquire... Também deve ficar claro que o letramento literário não começa nem termina na escola, mas é uma aprendizagem que nos acompanha por toda a vida e que se renova a cada leitura de uma obra significativa [...] trata-se de apropriação, isto é, um ato de tornar próprio, de incorporar e com isso transformar aquilo que se recebe, no caso, a literatura (grifos da autora).

O letramento literário envolve, portanto, um constante movimento que não se encerra. Inicia-se com as cantigas de ninar e estende-se ao longo de toda a vida, a cada romance lido, a cada novela ou a cada filme assistido. Trata-se também de um processo de apropriação, indicando o ato de tornar algo pessoal, de fazer com que algo se torne próprio, de incorporá-lo à pessoa, de internalizar a ponto de aquilo se tornar parte de si (Cosson, 2021). E é essa sensação que experimentamos ao ler um poema, pois este gênero nos oferece as palavras para expressar o que não éramos capazes de articular anteriormente.

Cosson (2021) orienta para o fato de que a literatura não tem que ser apenas lida na escola, de forma assistemática, sem nenhuma organização, apenas pelo prazer de ler, mas ela precisa, segundo o autor, ter sempre objetivo de formação do aluno, já que a literatura tem papel a cumprir no âmbito escolar.

Sendo assim, segundo Machado (2008):

o letramento literário – estado ou condição de quem faz usos da literatura – supõe um processo que pode se iniciar antes de se saber ler e escrever. Nas histórias, nos provérbios, nos ditos populares, nas adivinhas, nas parlendas, entre outros textos ficcionais e poéticos da oralidade, por meio de muitas vozes que não se restringem àquelas do universo familiar mais próximo. Na escola, com o aprendizado da leitura e da escrita, os impressos – livros, jornais, revistas e as telas como portadores de textos literários passam a fazer

parte desse processo de letramento, dando mais autonomia ao leitor. A partir da alfabetização ele poderá interagir mais com a cultura escrita literária que o envolve. Ele passa a escolher o que quer ler, a indicar livros de que gostou. O trabalho dos professores, depois disso, continua a ser imprescindível no sentido de ampliar, a cada etapa da escolaridade, as experiências literárias de seus alunos.

Dessa maneira, o objetivo maior do letramento literário escolar ou da educação literária na escola é nos formar como leitores, não como qualquer “leitor ou um leitor qualquer, mas um leitor capaz de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vive” (Souza; Cosson, 2013, p. 106). E para Corrêa e Magalhães (2023, p. 29), é possível perceber

com a Literatura Infantil, possibilidades interessantes de efetivo envolvimento da criança com o universo da leitura e escrita, pois o texto literário amplia o nível de letramento, estimula o processo de aquisição do código escrito e reveste de ludicidade as práticas que envolvem esses dois processos.

A meu ver, principalmente considerando a pesquisa que realizei, com crianças de Educação Infantil, é preciso pensar numa literatura para a vida, que pode e deve ser lida, apreciada pelo puro prazer de ler, pois estamos lidando com crianças pequenas que ainda precisam apreciar, aprender a ter gosto pela leitura, pelas imagens, pelo toque, pelo contato com o objeto livro. Esse puro prazer de ler é que extrapolará os muros da escola. E, dessa forma, será possível desestabilizar o modelo *autônomo* escolar de letramento, que vem sempre como uma proposta engessada. Isso também contribuirá para fortalecer o modelo *ideológico* de letramento, do qual se anseia por permitir o protagonismo aos nossos alunos, por meio de pensamentos e práticas que envolvam a criticidade. Além disso, defendo que esse momento da leitura, de contato com esse aporte literário, não pode ocorrer de forma desorganizada, pois estamos em um ambiente que tem por dever orientar seus alunos para irem construindo saberes, posturas e conhecimento de alguns valores éticos.

A criticidade, na visão de alguns autores, nos remete a visualizar no “letramento crítico uma abordagem de ensino, valorizando o conhecimento como prática situada” (Barbosa; Maciel, 2018, p. 281). No viés do letramento crítico, entendo que seja preciso oportunizar os nossos aprendizes a problematizarem as suas vivências, permitir que eles sejam ativos, construindo e desconstruindo sentidos nas práticas situadas. Nesse sentido, preparar o aprendiz para ler criticamente, na visão de Souza (2011, p. 01), é preparar esse aprendiz para “confrontos com diferenças de toda espécie se torna um objeto pedagógico atual e permanente que pode ser alcançado através do letramento crítico”.

Assim, o conceito de letramento literário vem sendo aprimorado com o passar do tempo. O próprio Cosson, em sua obra lançada em 2020, salienta o fato de que esse conceito de letramento literário deve ser (re)considerado, já que deve ser visto em seu caráter social também, pois a apropriação e incorporação da literatura é de caráter social e individual. E acrescenta que

devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (Cosson, 2021, p. 23).

Nesse sentido, Cosson (2021) afirma que o letramento literário é uma prática social e, sendo uma prática, urge ser vivenciada, ser explorada no dia a dia das crianças na escola, para que de fato as crianças possam extrair algum aprendizado, construir e reconstruir algum significado daquilo com que tiveram contato dentro ou fora da escola.

É importante esclarecer que, após apresentar o conceito de letramento literário (no singular), passo a concebê-lo como letramentos literários (no plural), seguindo as ideias de Neves e Bunzen Jr. (2021). Para esses pesquisadores,

letramentos literários são aqui compreendidos como práticas sociais que envolvem leituras, escutas, ilustrações, performances e/ou escritas literárias. Se antes o termo era comumente empregado, no singular, para se referir a teorias e práticas didático-pedagógicas de ensino de literatura na educação básica, atualmente, os letramentos literários, no plural, atravessam os muros escolares e o conceito se amplia para incorporar eventos e práticas literárias diversificados e onipresentes na sociedade contemporânea.

Se pensarmos os letramentos literários como um processo, então precisamos analisá-los também como dinâmicos; assim não se finalizam em um saber ou prática restrita a um momento específico. Como apropriação, possibilitam uma abordagem personalizada/individualizada, ao mesmo tempo que requerem interação social, já que só conseguimos nos apropriar do que é externo a nós.

Com isso, entendo os letramentos literários como um processo de apropriação, assim como afirmam os autores; sendo um processo, urge entender que as crianças precisam estar em contato diariamente com vivência de literatura literária sem o abandono do prazer, porém comprometidas com experiências que levem ao conhecimento, em um processo contínuo.

É preciso ter consciência de que os letramentos literários podem enfrentar desafios de se efetivarem na esfera escolar, mesmo considerando toda a sua importância, como defendem Paulino e Cosson (2009). Há muitas críticas com relação à escolarização da literatura, tanto como meio de formação do leitor quanto como disciplina curricular, com base nos usos “inadequados do texto literário na aprendizagem da escrita ou no tratamento da literatura como mera herança cultural [...] há na tradição escolar outros elementos que dificultam ou mesmo impedem a formação de leitores literários” (Paulino; Cosson, 2009, p. 71). Com isso, as crianças estão saindo das escolas sem o hábito, ou o gosto do puro prazer de ler. Parte-se do pressuposto de que estão cada vez menos apreciando o ato de ler. Outro agravante que tem atraído/seduzido muito mais a atenção das crianças são os jogos eletrônicos, o que tem causado o afastamento tanto delas quanto dos jovens dos letramentos literários, que conheceram “na infância por meio da contação e invenção de histórias” (Paulino; Cosson, 2009, p. 73).

Cosson (2021) nos conta que a literatura só se mantém ainda na escola porque ainda existe a tradição e um currículo que resiste ainda em fazer com que a literatura faça parte dele. É alegado que existem multiplicidades de textos ou variedades de manifestações culturais, que se sobressaem à literatura e levam à recusa desta na escola atual. Isso tem dificultado a permanência da literatura na escola.

É inegável que a presença da literatura na escola é indispensável e provoca inúmeras transformações, assim como a experiência com a leitura. A esse respeito, Paulino e Cosson (2009, p. 71) destacam que

o letramento literário requer o contato direto e constante com o texto literário. É, aliás, esse o sentido básico do letramento literário. À escola e ao professor cabe, pois, disponibilizar espaços, tempos e oportunidades para que esse contato se efetive. Com isso, a escola precisa oferecer biblioteca com acervo literário incentivador, banco de textos, sala de aula onde o aluno possa manusear obras literárias. (Paulino; Cosson, 2009, p. 71).

Conforme o ponto de vista dos autores supracitados, entendo que, realmente, sem o contato direto com o livro literário, a criança não chegará a um letramento literário. No caso de nosso contexto de pesquisa, como veremos no capítulo seguinte, a escola pesquisada dispõe de acervo e espaço que contribuem de forma profícua com os letramentos de seus aprendizes. Cabe, então, aos colaboradores deste espaço fomentar atividades pedagógicas que privilegiem os letramentos literários, tais como aquelas sugeridas por Paulino e Cosson (2009), resumidas no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1: Práticas que privilegiam os letramentos literários

Objetivo	Conceito da prática
1ª) estabelecer uma comunidade de leitores.	É uma prática simples, porém importante para assegurar a participação ativa do aluno na vida literária, no universo da literatura.
2ª) ampliar e consolidar a relação do aluno com a literatura.	É uma prática que contribui para que as crianças entendam que elas participam da literatura e a literatura participa delas, por meio de textos orais, pela internet, meios comunicação e por outras formas de manifestações artísticas.
3ª) interferir criticamente.	É uma prática que deixa clara a importância do papel que o professor precisa cumprir na formação de suas/seus estudantes, na educação literária.
4ª) escrever, tendo como interação a literatura.	É uma prática que visa oferecer a oportunidade de o aluno exercitar suas palavras, para assim ir, aos poucos, dominando a linguagem escrita. São exercícios que permitem à criança a ter um diálogo criativo e direto com o universo literário.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em Cosson e Paulino (2009).

Para melhor explicar, esclareço o uso do termo prática, utilizado pelos autores, que está relacionado a atividades pedagógicas. Assim, destaco a importância dessas atividades e de tantas outras, para a construção de um futuro leitor/sujeito literário, evoco Cosson e Paulino (2009), que afirmam que:

essas práticas, podem serem desdobradas em atividades muito diversificadas, devem ter como horizonte a formação de um sujeito da linguagem, de um produtor de textos, de um leitor que tenha a competência de interagir com a literatura em várias frentes, selecionando livros, identificando diferentes suportes com seus intertextos e articulando contextos de acordo com seus interesses pessoais e da sua comunidade. Acima de tudo, deve ter como objetivo último a interação verbal intensa e o (re)conhecimento do outro e do mundo que são proporcionados pela experiência da literatura. É isso que torna a literatura tão importante para o desenvolvimento cultural do ser humano. É isso que significa apropriar-se da literatura como construção literária de sentido. É isso que constitui o letramento literário dentro e fora da escola. (Paulino; Cosson, 2009, p. 76).

Nessa perspectiva, entendo ser necessário reconhecer como os letramentos literários são fundamentais na construção dessa base, que é a primeira etapa da Educação Básica, dando às crianças a condição básica de exercer a imaginação, a criatividade e a afetividade. Assim sendo, os autores supracitados salientam o fato de que é importante que existam atividades que deem a oportunidade de as crianças vivenciarem a leitura literária para, assim, irem se apropriando dos usos sociais da leitura e da escrita.

Além disso, isso contribui para a construção da identidade literária que, segundo Rouxel (2013, p. 70), representa “uma espécie de equivalência entre si e os textos: textos de que eu gosto, que me representam, que metaforicamente falam de mim, que me fizeram ser o que sou, que dizem aquilo que eu gostaria de dizer, que me revelam a mim mesmo.” Dessa forma, a leitura literária é, portanto, associada à construção da identidade literária, da personalidade do sujeito, ou como defende Mazauric (2013, p. 91), a leitura passa por um lugar de “construção da identidade pessoal”.

Ademais, Cosson (2014) salienta para o fato de que a prática da leitura literária suscita questionamentos sobre nossa identidade e as experiências que desejamos vivenciar, de maneira que o engajamento com a literatura constantemente oferece a oportunidade de analisar os valores estabelecidos em uma sociedade. Isso acontece porque os “textos literários guardam palavras e mundo tanto mais verdadeiros quanto mais imaginados, desafiando os discursos prontos da realidade, sobretudo quando se apresentam como verdades únicas e imutáveis” (Cosson, 2014, p. 50). O autor acrescenta que, por meio da literatura, deparamo-nos com alternativas diversas a serem exploradas, assim como inúmeras oportunidades para moldar nossas identidades (Cosson, 2009). Ainda de acordo com o estudioso, não bastasse essa ampliação de horizontes, o exercício de “imaginação que a leitura de todo texto literário requer é uma das formas relevantes do leitor assumir a posição de sujeito e só podemos exercer qualquer movimento crítico quando nos reconhecemos como sujeitos” (Cosson, 2014, p. 50). Assim, entendo que os letramentos literários configuram não só perceber que o aluno compreendeu o texto, mas também perceber que ele vai utilizar aquilo que leu em seu contexto social.

2.7 Multiletramentos

A Pedagogia dos Multiletramentos surge pela primeira vez no cenário internacional em 1996, por iniciativa de um grupo de pesquisadores que se reuniu para discutir casos em que o “letramento escolar grafocêntrico, embora ainda importante, já não era suficiente para dar conta das mudanças constantes, tanto locais quanto globais, em função da presença cada vez maior de novas tecnologias” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 16).

O grupo defende que os processos de significação que a criança constrói na sociedade são passíveis de transformações. Por isso, os alunos de hoje buscam ressignificar os significados, ou seja, não “usam apenas o que lhe foi dado, mas também criam e recriam signos,

transformando significados” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 177). Sendo assim, essa pedagogia vem propor que se criem “experiências de aprendizagem através das quais os alunos possam desenvolver conhecimento e estratégias para ler o novo e o desconhecido” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 178).

Nesse sentido, uma pedagogia dos multiletramentos chama a atenção para o fato de que nos comunicamos o tempo todo usando uma variedade de linguagens ou modos de construção de sentidos (palavra escrita, desenho, visual, sons, espaço, tátil e oral), em meio a diferentes culturas às quais estamos expostos o tempo todo. Essa multiplicidade cultural, juntamente com as múltiplas linguagens presentes na sociedade, é o que vai caracterizar os multiletramentos.

Os multiletramentos são, portanto, práticas sociais que envolvem diferentes contextos e culturas. Nesse sentido, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) afirmam que os ML representam uma resposta às exigências impostas pelo mundo àqueles que precisam construir significados em diversos contextos sociais, recorrendo à multimodalidade dos textos. Assim os multiletramentos preparam os alunos para viverem em uma sociedade cada vez mais diversificada culturalmente e tecnologicamente de forma crítica.

De forma semelhante, Rojo (2012) destaca a pluralidade de linguagens e semioses nos textos escritos, especialmente nas histórias destinadas ao público infantil. Na contemporaneidade, as narrativas infantis são compostas por uma diversidade de linguagens e modos de expressão, o que implica na necessidade de desenvolver habilidades e práticas de compreensão em cada uma dessas modalidades, ou seja, os multiletramentos tornam-se imprescindíveis para uma compreensão plena das narrativas. Ainda nesse contexto, Rojo (2012) argumenta que os ML são essenciais para compreender e apreciar as narrativas existentes na literatura infantil.

Ferraz (2018) afirma que os ML representam um movimento educacional que, por meio de suas bases epistemológicas e ontológicas, aborda as transformações sociais presentes na contemporaneidade, ao mesmo tempo em que busca meios para lidar com essas mudanças presentes no meio educacional pelo digital.

Tendo em mente essas mudanças, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) relatam que uma pedagogia dos ML demanda a valorização da agência no processo de construção de sentidos. Assim, almeja-se desenvolver uma pedagogia que seja mais produtiva, relevante, inovadora, criativa e até mesmo emancipadora. Nesse sentido, o trabalho com “letramentos na escola não se reduz a habilidades e competências, mas visa contribuir para formar alunos que sejam

designers ativos de significado, com sensibilidade aberta às diferenças, à solução de problemas, à mudança e à inovação” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 177).

Neste segundo capítulo, trouxe um pouco sobre a história da literatura infantil na visão de alguns estudiosos como Arroyo (2011), discorri também sobre a educação infantil na legislação brasileira e fiz uma revisão dos conceitos de alfabetização e letramentos, conforme o entendimento de autores como Soares (1999), Tfouni (2010), Kleiman (1995), Street (2014), entre outros pesquisadores da área. Também discorri sobre eventos e práticas de letramentos, assim como letramentos, literatura infantil, letramentos literários e multiletramentos.

No próximo capítulo, apresento os procedimentos metodológicos que nortearam esta pesquisa.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo discuto os procedimentos metodológicos da pesquisa. Assim, passo pelos caminhos percorridos, os materiais utilizados e os participantes dessa pesquisa. Por uma questão didática e para melhor encadear o pensamento, este capítulo é estruturado da seguinte maneira: começo pela natureza da pesquisa/abordagem qualitativa, passo pelo estudo de caso etnográfico, em seguida descrevo o local em que ela foi realizada e, por fim, apresento os participantes e os instrumentos de coleta de dados.

3.1 A natureza da pesquisa

Trata-se de uma pesquisa qualitativa. A abordagem qualitativa não se preocupa com números, mas sim com o aprofundamento das questões estudadas e a interpretação dos fatos observados, sendo, portanto, uma pesquisa imprevisível. De acordo com Silveira e Córdova (2009), a pesquisa qualitativa não se preocupa com os aspectos da realidade que não podem ser modificados, porém com as novas informações que podem ser produzidas. Nesse mesmo sentido, Gerhardt e Silveira (2009) relatam que as preocupações da pesquisa qualitativa estão voltadas para “aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 32). Para Minayo (2014, p. 57), o método qualitativo é o que se aplica ao estudo da “história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam.” Ainda nesse viés, Minayo relata que essa abordagem se aplica melhor a “investigações de grupos e de histórias sociais sob a ótica de atores.” (Minayo, 2014, p. 57). Assim, esse método permite desvelar processos sociais referentes a grupos particulares, propiciando a construção de novas interpelações, conceitos e categorias durante a investigação empírica. Por isso, é muito utilizado na elaboração de novas hipóteses.

Entretanto, Gerhart e Silveira (2009) chamam a atenção para o fato de que o pesquisador precisa ficar atento para alguns limites e riscos que a pesquisa qualitativa oferece, tais como:

excessiva confiança no investigador como instrumento de coleta de dados; risco de que a reflexão exaustiva acerca das notas de campo possa representar uma tentativa de dar conta da totalidade do objeto estudado, além de controlar a influência do observador sobre o objeto de estudo; falta de detalhes sobre os processos através dos quais as conclusões foram alcançadas; falta de

observância de aspectos diferentes sob enfoques diferentes; certeza do próprio pesquisador com relação a seus dados; sensação de dominar profundamente seu objeto de estudo; envolvimento do pesquisador na situação pesquisada, ou com os sujeitos pesquisados (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 32).

Foi pensando nesses riscos que procuramos diversificar ao máximo os instrumentos de coleta de dados por meio de entrevistas, do diário de campo⁷, e das observações das aulas, ouvindo os participantes e analisando o espaço pesquisado; sempre tendo a certeza de que os dados ainda não representam a totalidade do nosso objeto estudado, pois sabemos que essa temática é ampla o suficiente para sempre haver outras pesquisas.

3.2 O estudo de caso etnográfico

Entre as diversas metodologias qualitativas, optamos pelo estudo de caso etnográfico. Entendemos que essa metodologia de pesquisa tem como objetivo a descrição das peculiaridades do modo de vida de outro sujeito conforme a sua visão de mundo ou modo de pensar, baseando-se normalmente na aproximação do investigador ao objeto investigado, em busca de experiências do que é o outro, mostrando assim como é possível formar conhecimento de certos objetos através dele. Segundo Ghedin e Franco (2011, p. 183) “pode-se dizer que a pesquisa etnográfica é uma atividade observadora e interpretativa realizada pela análise de algo que é público.” Minha pesquisa se caracteriza, portanto, como uma atividade observadora e interpretativa realizada pela análise da presença da literatura infantil em uma escola de EI, mediada por eventos e práticas de letramento. Farei uma análise de entrevistas com professoras-participantes da pesquisa e de anotações no diário de campo da pesquisadora, que também trabalha como professora na mesma instituição de EI.

A pesquisa etnográfica, entendida como a “arte e ciência de descrever um grupo ou cultura” (Fetterman, 1998 apud Paiva, 2019), é holística, ou seja, analisa diversos aspectos de um mesmo fenômeno social. Pricinoti (2023, p. 40) acrescenta que o trabalho de um etnógrafo é “tanto o de pesquisar quanto o de refletir sobre o objeto pesquisado”. Ainda segundo Paiva (2019, p. 80), algumas “questões só aparecem quando o pesquisador entra em campo”; normalmente começa-se com questões amplas e à medida que entramos em campo, as hipóteses vão se refinando. Assim, o que caracteriza uma pesquisa etnográfica, de acordo com Johnson

⁷ De acordo com Minayo (2014), diário de campo é um caderno no qual se faz as anotações de suas observações, impressões pessoais, conversa informais, análises de comportamentos contraditórios com as falas, suas dúvidas e o que achar conveniente a sua pesquisa.

(1992 *apud* Paiva, 2019, p. 80), é a “compreensão da cultura de um grupo, não de um indivíduo, incluindo o comportamento comunicativo, sem intervir no contexto de pesquisa”. Como pesquisadora, percebo que é preciso muito cuidado para não deixar os dados serem contaminados, por exemplo, por minhas emoções, já que se trata de um estudo de caso em que estou inserida no contexto de pesquisa.

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 13), a pesquisa etnográfica e o estudo de caso “vêm ganhando aceitação na área de educação, devido principalmente ao seu potencial para estudar as questões relacionadas à escola”.

O estudo de caso, para Stake (1988, p. 254 *apud* André, 2012, p. 50) é extremamente relevante, pois nos ajuda a entender muitos aspectos problemáticos da prática educativa. Stake acrescenta que “um estudo de caso que retrata um problema educacional em toda a sua complexidade individual e social é uma descoberta preciosa” (Stake, 1988, p. 254 *apud* André, 2012, p. 50). Assim sendo, esse tipo de estudo permite-nos a compreensão mais profunda de um determinado caso e pode nos esclarecer outros casos.

André explica que o pesquisador vai decidir quando e para que usar o estudo de caso etnográfico, dependendo do que está querendo descobrir, ou das questões que deseja responder. Para Stake (1988), essa decisão, no entanto, se torna muito mais epistemológica do que metodológica. No caso específico da minha pesquisa, como procuro entender um caso mais particular, que é a presença da literatura infantil na vida/rotina escolar de crianças de 5 anos - o uso da literatura infantil com as crianças de 5 anos no 2º período da EI em uma escola pública - o uso dessa metodologia se faz necessária.

Ao observar as variáveis do ambiente físico, destaco o espaço da biblioteca que, durante a minha pesquisa, na primeira semana de pesquisa, esteve organizada e estava à disposição das crianças, sendo geralmente usada por professores das crianças menores. Em poucos dias, na semana seguinte já voltou a ser um espaço de confecção de enfeites de festas comemorativas e para a equipe de fotos que vai até as escolas. Essa equipe fica na escola por uma semana utilizando esse espaço, que estava indisponível para acolher as crianças, pois somente os adultos poderiam adentrar o espaço. Isso ocorre duas vezes ao longo do ano, geralmente no início, como aconteceu nos dias de minha pesquisa de campo, e no final do ano. Por isso, as crianças perdem pelo menos duas semanas ou mais de acesso a esse espaço. A confecção de enfeites de festas acontece da mesma forma, sempre em datas comemorativas, como festa da família (festa junina), festa de final de ano e também quando chega material que a prefeitura envia, como uniformes, material escolar, livros que o PNBE envia às escolas, até que sejam destinados a

seus devidos lugares. Todos esses materiais permanecem na biblioteca por algumas semanas, impedindo o acesso pelos seus usuários principais, que são as crianças⁸.

Goldenberg (2015) realça que o estudo de caso, nas ciências sociais, tornou-se indispensável como uma das categorias de pesquisa qualitativa. Via de regra, não deve ser considerada como uma técnica, mas uma “análise holística, a mais completa possível”, já que ele permite ao pesquisador mergulhar a fundo para obter o maior número de informações possíveis, por meio de diferentes técnicas.

Conforme Lüdke e André (1986, p. 17) o estudo de caso precisa ser “bem delimitado devendo ter seus contornos claramente definidos”. A meu ver, este estudo de caso está bem delimitado: procuro investigar a importância que a literatura assume nos processos de alfabetização e letramentos de crianças concebidas como sujeitos históricos e de direitos. Para isso, observo *eventos de letramentos literário* verificando se e como os livros de literatura são utilizados pelas professoras em suas mediações de leitura literária; destacando o papel da Educação Infantil no processo de letramentos literário das crianças de 5 anos; verificando em que medida a utilização de livros literários, enquanto artefatos artísticos, na Educação Infantil, pode contribuir para o processo de alfabetização e letramentos das crianças.

Lüdke e André (1986) apontam sete características fundamentais para um estudo de caso:

1. *Visam à descoberta*: procurará se manter atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo...o pesquisador estará sempre buscando novas respostas e novas indagações no desenvolvimento do seu trabalho;
2. *Enfatizam a interpretação em contexto*: é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa;
3. *Buscam retratar a realidade de forma completa e profunda*: procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação enfatiza a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes;
4. *Usam uma variedade de fontes de informação*: o pesquisador recorre a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes;
5. *Permitem generalizações naturalísticas*: tenta associar dados encontrados no estudo com dados que são frutos das suas experiências pessoais;
6. *Procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social*: a realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas, não havendo uma única que seja a mais verdadeira;
7. *Utilizam uma linguagem, e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa*: os relatos escritos apresentam, geralmente, um

⁸ Apesar de ser compreensível que as escolas nem sempre têm um local próprio para confecção de enfeites, entre outras atividades, retirar das crianças a oportunidade de frequentarem um espaço tão importante quanto a biblioteca é algo passível de crítica. Por isso, percebi no olhar e nos comentários que os professores ficavam indignados com aquela situação que se repete ano após ano. Tinham em seu planejamento um horário específico para utilizarem a biblioteca, mas quando chegavam lá, estava ocupada para outras finalidades.

estilo informal narrativo, ilustrado por figuras de linguagem, citações, exemplos e descrições” (Lüdke; André, 1986, p. 18-20).

Ainda segundo Lüdke e André (1986), o estudo de caso usa variadas fontes de informações:

ao desenvolver o estudo de caso, o pesquisador recorre a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes. Assim, se o estudo é feito numa escola, o pesquisador procurará fazer observações em situações de aula, de reuniões, de merenda, de entrada e de saída das crianças, estará coletando dados no início, no meio e no final do semestre letivo; ouvirá professores, pais, alunos, técnicos, serventes etc. Com essa variedade de informações, oriunda de fontes variadas, ele poderá cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas (Lüdke; André, 1986, p. 19).

No caso de minha pesquisa, a fim de ouvir as várias vozes envolvidas no contexto de meu estudo de caso, utilizei como fontes de informações as entrevistas que fiz com as professoras, anotações em meu diário de campo e as minhas observações do contexto escolar.

3.3 O caminho de pesquisa

No início do primeiro semestre de 2022, nos reunimos - orientador e orientanda - para juntos traçarmos o meu caminho de pesquisa, optando pelo estudo de caso etnográfico. Após as orientações, pesquisei vários artigos e livros sobre o estudo de caso etnográfico. Em seguida, me dediquei à pesquisa bibliográfica sobre literatura infantil, letramentos e alfabetização. Em setembro de 2022, procurei a direção da escola e apresentei meu projeto de pesquisa. Prontamente a direção autorizou-me a adentrar aquele espaço como pesquisadora, já que eu trabalhava naquele local como colaboradora. Depois de obter a autorização da direção por meio de assinatura da Declaração da Instituição Coparticipante⁹, os documentos foram enviados ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEP), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). No dia 15 de dezembro de 2022, o parecer de aprovação número 5.820.188 foi publicado pelo CEP. Somente após a aprovação dei início à coleta de dados.

No início do ano letivo de 2023, procurei a direção da escola para convidar as professoras a participarem da pesquisa; elas aceitaram o convite e se colocaram à disposição.

⁹ Uma cópia da Declaração da Instituição Coparticipante está disponível nos apêndices.

Expliquei sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE¹⁰, o qual foi assinado por todas as participantes. As entrevistas foram agendadas com cada docente, de acordo com a disponibilidade de cada uma.

Feitas as entrevistas, comecei as observações das aulas, ao longo de uma semana em cada sala, totalizando cinco dias em cada uma das duas salas de 2º período. O total das aulas assistidas das professoras regentes (professores que atuam em sala de aula com mais horários) P5, P6 e P8, que têm a maioria das aulas, foi de 16 aulas em cada sala, totalizando 48 aulas assistidas no 2º período A, B e C. Assisti também a 2 aulas da professora P2, 2 aulas da P3, e 5 aulas da professora P7, que ministram as aulas especializadas¹¹ (9 em cada sala), o que totalizou 27 aulas especializadas assistidas nas três turmas. Para melhor compreensão dos horários, trago os Quadros 2 e 3, de forma a possibilitar uma visualização dos horários das professoras e a quantidade de aulas observadas em cada sala pesquisada.

Quadro 2: Horário semanal de aulas das turmas

Dia da semana	2º Período – A	2º Período - B	2º Período – C
2ª feira	P2	P6	P7
	P2	P6	P7
	P5	P6	P8
	P5	P7	P8
	P5	P7	P8
3ª feira ⁴	P7	P6	P2
	P7	P3	P2
	P3	P6	P7
	P3	P6	P7
	P7	P6	P3
4ª feira	P5	P6	P8
	P5	P6	P8
5ª feira	P7	P2	P8
	P5	P2	P8
	P5	P7	P8

¹⁰ Uma cópia do TCLE está disponível nos Apêndices.

¹¹ As aulas especializadas, são aquelas que contém a menor carga horária estabelecida pela Lei 11.738 que institui o piso salarial para os professores do magistério público da educação, sendo, portanto, as aulas dos campos de experiências: Traços, sons, cores e formas; Corpo, gestos e movimento; Culturas regionais e locais: vivências culturais na infância e Habilidades socioemocionais.

	P5	P7	P8
	P5	P7	P8
6ª feira	P5	P3	P8
	P5	P6	P3
	P5	P6	P7
	P5	P6	P8
	P7	P6	P8

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 3: Quantidade de aulas observadas

Professores	Dias	Horas/aula
P2	3	6
P3	3	6
P5	4	16
P6	4	16
P7	4	15
P8	4	16

Fonte: Elaborado pela autora.

Em seguida, realizei a transcrição das entrevistas e analisei cada tema abordado por meio de categorias, como recomenda Bardin (2020).

Baseei-me na perspectiva de que a literatura infantil é uma importante aliada no processo de ensino e aprendizagem das crianças, em especial das crianças pequenas, termo usado pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC, para se referir às crianças de 4 a 5 anos e 11 meses de idade. A esse respeito escreve Abramovich:

como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias...escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser um leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e compreensão do mundo (Abramovich, 1997, p. 16).

Busquei primeiramente compreender qual era a opinião das professoras a respeito desse assunto, suas visões a respeito da literatura infantil, como a utilizavam, com quais objetivos, e como a literatura auxiliava os processos de alfabetização e letramentos. Feito isso, parti para os recortes de cada fala que constituíram as unidades de contexto, e a partir delas cheguei a unidades de registros, tal como prescreve Bardin (2020).

Durante as observações de aulas, fiz anotações em um diário de bordo. Por trabalhar no local de pesquisa, e conhecer de perto a escola, tive a sensação de colocar uma “lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o dia a dia” daquele espaço (André, 2012, p. 41). Em cada momento vivido como pesquisadora, pude verificar as várias situações de poder existentes entre os participantes, como os trabalhos eram organizados e passei a acompanhar e compreender melhor o papel que cada *ser* exercia naquele espaço.

3.4 O local da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada numa Escola Municipal de Educação Infantil da rede Municipal de Uberlândia, na qual sou professora da Educação Infantil. Inaugurada no ano de 1984, a instituição está localizada no bairro Tibery, na cidade de Uberlândia. Ela atende a 512 crianças em dez salas de aula, nos turnos matutino e vespertino, com um público da Educação Infantil (EI), que contempla as idades de 2 a 5 anos, com turmas de GII, GIII, 1º Período e 2º Período.

A escola fica situada na zona leste de Uberlândia, em um terreno de 2.787,25 m², com uma área de construção de 1.081,80 m². Atende a crianças de bairros próximos, como o assentamento Fidel Castro, Santa Mônica dentre outros. É uma escola bem equipada; as salas de aula, biblioteca e sala dos professores possuem TVs com entradas *High-Definition Multimedia Interface* – HDMI e *Universal Serial Bus* – USB. Há também caixas de som e *notebooks* à disposição dos professores.

Em termos de espaço físico, é uma escola privilegiada, com vários espaços que possibilitam infinitas descobertas pelas crianças, dentre eles a Área do coqueiro, cheia de coqueiros, com um trepa-trepa; e a Área Verde - Cantinho da Natureza, contendo várias árvores frutíferas, dentre elas jabuticabeiras, mangueiras e goiabeiras, que é um espaço ótimo para um piquenique, pois, além das árvores, existe uma mesa de mármore com bancos e uma pia. Há outro espaço reservado para o parque, onde ficam os brinquedos apropriados para as crianças.

Há também uma quadra de esportes, com um palco para as apresentações das crianças em momentos festivos e também quando há algum teatro a partir de histórias e poemas no dia a dia das crianças e apresentação de músicas. Também temos uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), sala de professores com sanitários, dois depósitos, um refeitório bem espaçoso, dentre outros.

A escola foi construída pensando nas crianças pequenas, com mobiliário apropriado à altura delas, como banheiros, pias, bancadas etc. Outro fato excelente é que a cada intervalo de

duas salas existe uma pia/lavatório no corredor da escola, onde as crianças podem higienizar suas mãos assim que sentirem a necessidade.

Outro espaço que eu não posso deixar de mencionar é a biblioteca, que precisa estar integrada com todos os outros espaços. Esse local sempre me chamou muito a atenção, pois é um lugar muito agradável, aconchegante e pouco explorado. Isso sempre me preocupou, pois eu ficava imaginando a infinidade de possibilidades de aprendizagens por meio da escuta de uma história, um conto, uma dramatização, a leitura de um livro, o toque, o contato diário com esse aporte tão importante na formação leitora dos pequenos.

O espaço da biblioteca é bem amplo e arejado, onde as prateleiras com os livros estão na altura das crianças, o que as convida a tocarem, pegarem e levarem os livros para manuseios e leituras. Há várias coleções de livros, considerando a distribuição de obras feita pelo PNBE, que tem por objetivo promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores:

o programa divide-se em três ações: PNBE Literário, que avalia e distribui as obras literárias, cujos acervos literários são compostos por textos em prosa (romanas, contos, crônica, memórias, biografias e teatro), em verso (poemas, cantigas, parlendas, adivinhas), livros de imagens e livros de história em quadrinhos; o PNBE Periódicos, que avalia e distribui periódicos de conteúdo didático e metodológico para as escolas da educação infantil, ensino fundamental e médio e o PNBE do Professor, que tem por objetivo apoiar a prática pedagógica dos professores da educação básica e também da Educação de Jovens e Adultos por meio da avaliação e distribuição de obras de cunho teórico e metodológico (Brasil, 2018).

Ainda em relação ao espaço da biblioteca, ele contém janelas amplas, permitindo a entrada de luz, não sendo necessária a utilização de luz artificial. Existe também uma mesa para professores e um tapete com pufe para as crianças. Esse espaço deveria ser valorizado por seu papel vital na aprendizagem das crianças. Porém, percebo que ele não é devidamente utilizado por parte da equipe escolar, que utiliza mais os jogos e brinquedos do que os livros literários. Não há uma bibliotecária ou funcionário responsável; todos os colaboradores da escola têm livre acesso, responsabilizando-se por registrar em um caderno cada material (livro, jogo ou brinquedo) que pegar emprestado, e devolvê-lo assim que encerrar o uso.

Atualmente, a coordenação da escola está em processo de separação dos livros repetidos, que poderão ser doados. Como professora na instituição, preocupa-me a falta de outras alternativas ao descarte, como a criação de um cantinho de leitura em cada sala de aula, com os livros repetidos, ou um movimento de empréstimo diário de livros para as crianças. Em

geral, percebo que a presença de uma biblioteca não garante que o acervo está sendo utilizado, oferecendo às crianças leituras variadas e a oportunidade de escolha entre os livros colocados à disposição. Em vez disso, a biblioteca tem sido mais usada como um depósito de materiais, o que não impediria o uso desse acervo, pois se as crianças não podem frequentar a biblioteca enquanto há outra atividade nesse espaço, o professor poderia levar os livros até as crianças.

A meu ver, o acervo de livros literários deveria ser mais valorizado pela comunidade docente. A esse respeito, Borges (2015) ressalta que a biblioteca é

fundamental para o fortalecimento da comunidade de leitores, pois fornece a ela os livros, materiais ou imateriais, para serem debatidos/ou refletidos e representa ainda... uma das possibilidades para que a leitura literária permaneça nas vidas dos alunos fora da escola (Borges, 2015, p. 35).

Percebe-se na citação acima, que a biblioteca por ofertar os livros, tem o poder de formar e fortalece uma comunidade escolar de leitores e ainda ofertar livros àqueles aprendizes que não tem a oportunidade de acesso a eles em outras agências de letramentos.

Bajour (2022) defende que o espaço da biblioteca precisa deixar de ser somente instrumentalista, sendo necessário “olhar a biblioteca escolar em diálogo com a escola em seu conjunto” (Bajour, 2022, p. 142). Nessa perspectiva, a escola assume uma postura com relação a biblioteca de “interlocutora crítica que proporciona um universo aberto de informação de saberes e estratégias para seu acesso, pesquisa e investigação” (Bajour, 2022, p. 142). A mesma autora afirma ainda que

a biblioteca em diálogo com a escola torna-se possível quando as tarefas de ensino são pensadas como um tipo que é sensível à diversidade de contextos em que se desenvolve, à riqueza que traz a cultura dos sujeitos que dela participam e à multiplicidade de textos que são colocados em jogo (Bajour, 2022, p. 142).

Manter o uso da biblioteca em diálogo constante com o restante das tarefas escolares é o que se deseja, pois sabe-se o quanto a literatura na vida escolar das crianças pode proporcionar-lhes prazer, conhecimento, socialização e infinitas descobertas. Nesse sentido, Paiva e Soares (2014) afirmam que é preciso que o espaço da biblioteca seja de fato assumido pelos colaboradores da escola, como espaço de socialização ou ainda como um ponto de referência cultural e de conhecimento para os leitores iniciantes.

O espaço da biblioteca (Figura 1) tem potencial para ser utilizado para inúmeras atividades positivas e prazerosas de leitura, como “contação e leitura de histórias, fábulas,

contos de fadas; a leitura ou a recitação de poemas; a busca de informações em livros informativos; e tantas outras atividades que levam a criança ainda não alfabetizada a apreciar e diferenciar gêneros.” (Soares; Paiva, 2014, p. 17). Aqui as crianças podem ser elas mesmas, atuando em teatrinho de fantoches, vivendo experiências únicas, que somente a imaginação permite.

Figura 1 – Imagem da biblioteca escolar



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

3.5 Participantes da pesquisa

A coleta dos dados foi feita com seis docentes¹², em três salas de aulas de 2º período que atende crianças que completaram cinco anos até 31 de março do ano de 2023. Em 2023, as salas de aula - bem espaçosas e arejadas, com três janelas permitindo a entrada de luz natural - estavam com um quantitativo de crianças acima do número habitual, cerca de 30 crianças em cada sala de 2º período, diferentemente de 2022, quando eram cerca de 25 crianças em cada sala. A Lei Nº 9.394/96 (LDB), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, não trouxe ainda nenhuma alteração com relação ao quantitativo de alunos por turma, em especial as da Educação Infantil. Com relação à Educação Infantil, o artigo 29 diz que ela é a “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

¹² O corpo docente consiste de 18 professores em cada turno, totalizando quase 40 professores, todos com licenciatura, a maioria em pedagogia; dois em arte, dois em educação física e a maioria com pós-graduação; entre elas, uma professora mestre e atualmente doutoranda, duas educadoras infantis, quatro profissionais de apoio e duas professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

da família e da comunidade” (Brasil, 1996). Porém, ao não especificar o quantitativo de alunos, a LDB deixa uma brecha para que instituições de ensino façam como achar conveniente.

O alto número de alunos por turma é um agravante, pois as crianças estão chegando à escola com muitos anseios, em um momento pós-pandemia de Covid-19. São crianças que necessitam de muito mais atenção na atualidade do que alguns anos atrás. Estão mais ansiosas, e seu tempo de concentração é cada vez menor, pois estão inseridas na cultura digital baseada nas telas, que favorece o imediatismo, a variedade de atividades realizadas num ritmo fulminante, e uma recorrente distração.

As participantes desta pesquisa são seis professoras que atuam em três salas de aula de 2º período, com crianças de cinco anos de idade. Esta escola atende pelo turno da manhã a três salas de crianças com 5 anos, que estão no 2º período. Minha escolha pelo 2º. Período se deu por esta ser a etapa que mais se aproxima do início da alfabetização e letramentos, objeto de estudo dessa pesquisa. Para escolher as professoras, conversei com cada uma, explicando qual era a temática da pesquisa, explicando que a qualquer momento que se sentissem desconfortáveis em participar, a pesquisa seria interrompida, conforme sua vontade.

Das seis participantes, quatro professoras têm licenciatura em pedagogia, uma tem formação em educação física e a outra é formada em arte. Todas estão se esforçando diariamente para representar uma classe que ainda não recebe a devida valorização, em uma sociedade que demanda profissionais aptos a aceitar as mudanças de uma sociedade cada vez mais tecnológica, e com crianças que estão exigindo profissionais capazes de inovação constante. Como afirma Ibernón (2011), essa profissão tem passado por grandes transformações, o que requer a formação inicial e continuada constante.

A primeira participante da pesquisa, professora *P2* trabalha na escola há 17 anos, é formada em artes e está cursando mestrado profissional na sua área. A docente *P3* se formou no ano de 1991 em educação física, e atua na instituição há 14 anos. A participante *P5* trabalha como professora há 11 anos, concluiu o magistério em 1997, fez várias formações de contação de história. A professora *P6* atua há 30 anos como professora, já está aposentada de outro cargo e deseja se aposentar do outro cargo no ano de 2024. A participante *P7* atua no magistério há 15 anos. Por último, a participante *P8* atua como professora há 11 anos, sendo 10 anos na escola pesquisada.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC da Educação Infantil, as docentes devem ministrar suas aulas contemplando os campos de experiências exigidos pela BNCC, quais sejam: Escuta, fala pensamento e imaginação; Traços, sons, cores e formas; Corpo, gestos e movimento; O eu, o outro e o nós; Espaços, tempos, quantidades, relações e

transformações; Culturas regionais e locais: vivências culturais na infância e Habilidades socioemocionais.

Após o repasse feito pela coordenação e direção da escola às docentes das três salas de 2º período sobre o meu projeto de pesquisa, todas aceitaram participar de forma voluntária e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As professoras estavam cientes de que as informações coletadas seriam utilizadas somente para fins de nossa pesquisa, e que a pesquisadora não iria de forma alguma influenciar o andamento de suas aulas.

A entrevista com cada participante foi realizada na biblioteca, um lugar silencioso e tranquilo. A entrevista, gravada em áudio, teve duração de trinta minutos, nos quais as entrevistadas responderam a 12 questões. Após as entrevistas, foram agendadas, com cada participante, as datas para observação de aulas. A transcrição e os relatos das observações serão citados e analisados na análise do corpus. Citando Ellis, Adams e Bochnr (2010), Borges (2020) relata que a entrevista nos dá a oportunidade de conhecer o nosso entrevistado de forma mais íntima. Após as entrevistas, meu olhar para certas questões que foram respondidas se tornou mais compreensível. Entender a cultura local, as pessoas, os seus costumes é o melhor caminho a seguir, e a entrevista nos dá essa oportunidade para melhor compreensão do todo.

A entrevista semiestruturada é uma das estratégias mais utilizadas no processo de trabalho de campo, como aponta Minayo (2014). A autora relata que a entrevista semiestruturada é aquela que combina perguntas “fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (Minayo, 2014, p. 261). A partir da sugestão de Minayo de elaboração de um roteiro, formulei 12 perguntas previamente embasadas nas teorias que já tinha estudado e que serviram para conduzir as conversas que tive com as professoras¹³.

Essas conversas me ajudaram a aprender a ouvir; no caso da pesquisa, ouvir o que as professoras tinham a falar sobre os seus anseios, suas dificuldades na prática diária com o (des)uso do livro literário, que melhor serão esclarecidas na análise de dados. Por meio da entrevista, pude verificar várias informações que pertenciam a cada indivíduo entrevistado. Essas informações que tratam as “ideias, as crenças, maneira de pensar; opiniões, sentimentos, maneiras de sentir; maneiras de atuar; condutas” são denominadas “subjetivas” e representa a realidade do participante da pesquisa, como afirma Minayo (2014, p. 262). Assim, temos acesso à realidade, ao cotidiano de cada participante. Como veremos no capítulo seguinte, a

¹³ O roteiro está disponível no apêndice A.

entrevista revelou que as professoras não frequentavam o espaço da biblioteca com regularidade, pois a maioria delas relatou que tinha algum impedimento em frequentar esse espaço. Mesmo sabendo de sua importância para a construção do conhecimento por meio da literatura infantil, elas encontravam dificuldades em acessar aquele espaço. A entrevista mostrou também que existe uma memória afetiva ainda latente quando se fala em literatura infantil, pois a maioria das entrevistadas relatou como foram os seus contatos com os livros em suas infâncias. Descrevo, a seguir, o método utilizado para analisar os dados das entrevistas, que foi a Análise de Conteúdo.

3.6 Método de análise dos dados

De acordo com Bardin (2020), a Análise de Conteúdo constitui “um método muito empírico, dependendo do tipo de ‘fala’ a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo (Bardin, 2020, p. 32)”. Segundo a autora, trata-se de

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

A análise de conteúdo possibilita estar sempre indo e voltando - o que Bardin (2020) chama de “vaivém”, em um movimento de ir e vir, sempre buscando e reformulando interpretações. A autora afirma que essa atividade desenvolvida pelo pesquisador – “agente duplo, detetive, espião” – é uma tarefa que precisa de paciência. Ela propõe partir de uma primeira leitura “flutuante”, que seria uma leitura “intuitiva, muito aberta a todas as ideias, reflexões, hipóteses” (Bardin, 2020, p. 71).

Após a leitura flutuante, que Bardin considera como um momento de pré-análise, parti para a exploração do material, em que comecei a esboçar critérios para classificar as respostas coletadas segundo algumas categorias. Nesse processo, é possível detectar ‘temas’ e ‘subtemas’ que, neste caso, começaram a tomar forma logo após a transcrição das entrevistas com as professoras participantes da pesquisa. Esses temas, segundo Bardin, já constituem *unidades de registro*.

Segundo a autora, a *unidade de registro* é a “unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial” (Bardin, 2020, p. 130). Essa unidade representa o

momento em que se avança para os recortes, separando aquilo que nos interessa. Aqui também olhei e analisei palavras e frases utilizadas nas entrevistas coletadas.

Já a *unidade de contexto* pode ser entendida como o “pano de fundo”, que “serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem (Bardin, 2020, p. 133)”.

Para começar a análise das entrevistas – que constituem a “arte de construir possibilidades de diálogo” (Hissa, 2013, p. 38) – separei os relatos que julgo relevantes para esta pesquisa e os agrupei em um quadro, separando-os por temáticas. O Quadro 4, abaixo, sintetiza as unidades de registro que foram percebidas numa leitura preliminar do *corpus*. Já o Quadro 5 apresenta a recorrência de cada um dos temas iniciais identificados nas entrevistas.

Quadro 4: Unidades de registro percebidas na leitura preliminar do corpus

UNIDADES DE REGISTRO	ABRANGÊNCIA
Impedimentos para frequentar o espaço da biblioteca	Refere-se a fala dos professores com relação as dificuldades encontradas em levarem as crianças no espaço da biblioteca.
Biblioteca: um espaço muito importante	São os relatos dos professores quando descrevem o espaço da biblioteca como importante no processo de ensino aprendizagem das crianças.
Relação das crianças com o espaço da biblioteca	Aqui, estão agrupadas as falas dos professores quando relataram o que as crianças sentem/demonstram quando vão a este ambiente.
Memória afetiva	A relação que o professor teve na sua infância com o livro.
Contribuição da literatura no processo de alfabetização e letramentos	São as reflexões que os entrevistados relataram sobre o que a literatura proporciona no processo de alfabetização e letramentos das crianças de 2º período.
Concepções de literatura infantil	As informações relatadas sobre a literatura infantil, sua visão a respeito do que a literatura proporciona às crianças no seu desenvolver.
Estratégias de ensino	Quando eles disseram como utilizam a literatura infantil.
Letramentos	Quando as docentes falaram que as crianças chegam à escola com alguma bagagem, algum conhecimento.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 5: Recorrência dos temas iniciais coletados nas entrevistas

TEMAS INICIAIS COLETADOS NAS ENTREVISTAS	P2	P3	P5	P6	P7	P8
Impedimentos para frequentar o espaço da biblioteca	x	x			X	X
Biblioteca: um espaço muito importante	x	x	x	X	X	X
Relação das crianças com o espaço da biblioteca			x	X		X
Memória afetiva	x		x	X	X	
Contribuição da literatura no processo de alfabetização e letramentos	x	x	x	X	X	X
Concepções de literatura infantil		x		X		X
Estratégias de ensino/como o professor utiliza a literatura		x				X
Letramentos		x	x	X	X	X

Fonte: Elaborado pela autora.

Neste capítulo, apresentei os procedimentos metodológicos da pesquisa; discorri sobre a natureza e o tipo da pesquisa – um estudo de caso etnográfico – na visão de autores como Minayo (2014), Gerhart e Silveira (2009), Lüdke e André (1986), Alves-Mazzotti (2006) e Paiva (2019). Ademais, descrevi os caminhos e as participantes da pesquisa, e finalizei discorrendo sobre a Análise de Conteúdo, que usarei para analisar as entrevistas que realizei com as professoras participantes. No próximo capítulo, prossigo com a análise dos dados.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Como mencionado no capítulo anterior, esta pesquisa é de abordagem qualitativa e se desenvolveu por meio da pesquisa de campo e pesquisa bibliográfica. Para análise, utilizei a Análise de Conteúdo (Bardin, 2006), para analisar os dados obtidos por meio de entrevista com as professoras participantes, e do diário de campo contendo minhas anotações sobre a importância da literatura infantil no processo de alfabetização e letramentos das crianças de 5 anos no 2º Período da Educação Infantil, em três salas de aula de uma Escola Municipal de Educação Infantil na qual atuo como professora da educação infantil; ou seja, observo eventos e práticas de letramentos literários que têm lugar nos processos de alfabetização e letramentos dessas crianças, concebidas como sujeitos históricos e com direitos. A análise se baseia em aportes teóricos sobre letramentos (Street; Cosson; Paulino, 2009; Cosson, 2014, 2021; Zilberman; Rösing, 2009; Neves; Bunzen Jr., 2021; Corrêa; Magalhães, 2023) e Literatura Infantil (Arroyo, 2011; Mortatti, 2011, Lajolo e Zilberman, 2016).

Dividi os dados em três categorias: i) Letramentos e alfabetização; ii) Literatura infantil e as suas contribuições para alfabetização e letramentos; e iii) Uso da biblioteca pelos professores e estudantes.

4.1 Primeira categoria: letramentos e alfabetização

Nesta seção, analisei a seguinte categoria temática: “*A literatura infantil e sua relação com a alfabetização e os letramentos*”. A análise procurou contemplar as visões dos professores sobre letramentos e as possibilidades que veem na literatura nesse processo de alfabetização e letramentos. O Quadro 6 ilustra o tema inicial e a categoria temática abordada nesta seção.

Quadro 6: Tema inicial e categoria temática

TEMA INICIAL	CATEGORIA TEMÁTICA
Letramentos e Alfabetização	A literatura infantil e sua relação com a alfabetização e os letramentos

Fonte: Elaborado pela autora.

Para analisar a primeira categoria, procurei analisar as respostas das professoras à pergunta: seus aprendizes chegam à escola letrados?

As crianças chegam ao espaço escolar com conhecimentos prévios, como mencionado na fundamentação teórica por Zilberman (2007), quando a autora destaca que os letramentos são processos que se inicia antes mesmo de a criança chegar a escola. Isso é corroborado pelos seguintes depoimentos das participantes da pesquisa:

Percebo que a maioria das crianças chegam sim sabendo muito, embora não reconheçam as letras em outras palavras, mas reconhecem marcas de produtos, fachadas de supermercado, sabem que existem letras de diferentes formas embora não consigam grafar ou reconhecer (P5).

Algumas crianças chegam com mais conhecimento, conhecendo as letras, rótulos, sabe identificar tipo: ir no banheiro certo, menino e banheiro de menina (P2).

As crianças na Educação Infantil, mesmo não sendo alfabetizada, já estão inseridas no mundo/nos processos dos letramentos, nas várias agências de letramentos (família, a rua, a igreja). Esse processo começa bem antes delas chegarem à escola, a partir do momento em que ela passa a ter contato com as diferentes manifestações da escrita, tais como: as placas, rótulos dos seus brinquedos, embalagens, revistas, dentre várias outras. Como relataram as participantes da pesquisa *P5 e P2*, essas crianças já fazem leituras, mesmo que sejam de rótulos, imagens e gestos, e esse contato acontece bem antes dela chegar à escola, e ter o contato direto com as letras no espaço escolar. Sendo assim, essa leitura sem saber ler, configura, então, um dos usos sociais da escrita. Por isso, conforme a definição de letramento social defendida por Street (2014), essas crianças são letradas, uma vez que conseguem contar uma história mesmo sem saber ler e escrever. Seguindo os relatos das professoras acima, podemos perceber que os letramentos é um processo que se inicia bem antes da criança aprender a ler, como afirma Zilberman (2007); Soares (2021); Street (2014), dentre outros.

Segundo Street (2014), é preciso trazer os letramentos sociais para o contexto escolar das crianças. Nesse sentido, é preciso criar oportunidades com atividades que lhes permitam vivenciarem o lúdico, a dramatização, para vivenciarem situações sociais diversas. Isso ajuda as crianças a desenvolverem empatia, a comunicação e a resolução de conflitos. Com isso, urge investir em *eventos de letramentos* nas quais as crianças são ouvidas em espaços de compartilhamento dos saberes que elas já trazem de sua cultura, ou seja, de seus modos de viver.

Em um desses momentos de pesquisa de campo, pude presenciar a presença dos letramentos sociais na sala da professora *P5*, que foi convidada por sua coordenadora a ensaiar

com seus aprendizes uma dramatização para apresentar no dia da Parada Literária (evento promovido pelo Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz - CEMEPE). Essa professora então pegou uma história, contou-lhes e em seguida disse às crianças que eles iriam ensaiar para apresentar aos colegas das outras salas. As crianças ficaram eufóricas, gostando daquela ideia. A história era exatamente relevante para o momento, pois tratava de um menino que havia sido picado por um mosquito da dengue. Intitulada “Juca Machuca e a Dengue – Varal de Histórias”, a narrativa foi trazida pela professora de maneira leve e humorística, facilitando a compreensão e adaptação pelas crianças. Além disso, abordava um tema atual e vivido por todas as famílias, destacando a importância dos cuidados com a saúde. Tudo isso foi registrado em meu diário de bordo.

A criança de 5 anos aprende com mais facilidade de forma visual, pois é por meio do contato direto com a visualidade que ela vai construindo significados e aprendendo que cada objeto tem nome e que para formar um nome é preciso usar alguns signos/letras. O professor Èlie Bajard (2014, p. 10) ressalta que se a criança aprende a “falar falando, aprende a andar andando”¹⁴, conseqüentemente aprenderá com mais facilidade a leitura e a escrita tendo o contato com as letras, por isso o modo como são construídos/montados os espaços escolares: as salas numeradas, cheias de cartazes, listas dos numerais, as letras do alfabeto, formas e cores, avisos e imagens nas paredes, tudo isso se faz importante nessa fase de construção dos saberes da língua escrita.

Diante disso, Street (2014) conclui afirmando que a “organização do ambiente visual em si mesmo ajuda a construir, fornecendo-lhe um modelo, a relação da criança com a língua e com o mundo escrito. As paredes da sala de aula se tornam as paredes do mundo” (Street, 2014, p. 137). Assim sendo, concordo com os dizeres de Street (2014), pois as paredes das salas podem retratar/demonstrar o que está acontecendo naquele ambiente. É sabido que a criança que vive num contexto de escrita passa a entender com mais facilidade as funções que a escrita exerce. Para isso, o ambiente escolar, assim como as paredes da sala, assume papel fundamental na construção da alfabetização e letramentos das crianças da EI.

O seguinte trecho da entrevista de *P3* corrobora os depoimentos anteriores, e ainda chama a atenção os eventos de letramentos mediados pelas tecnologias digitais, que já fazem parte da rotina das crianças:

¹⁴ De modo semelhante, Paulo Freire (1992, p. 79) sugere que “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”.

Eu acho que ela chega com algum conhecimento sim, principalmente porque tudo que eles mexem, como nas tecnologias (celular, tablet, ou computador até a TV mesmo), tudo tem letra e tem nome relacionado à própria imagem fotográfica já é uma forma de letramento, de conhecimento (P3).

P3 afirma que a criança já chega à escola “com algum conhecimento”, sendo boa parte desse conhecimento – ou letramentos – adquirido através do contato com a *TV* e o celular, entre outras tecnologias digitais. Como sugere P3, na tela de um *tablet* ou de um computador “tudo tem letra e tem nome relacionado à própria imagem fotográfica”, ou seja, através de eventos de letramentos mediadas por essas tecnologias, a criança desenvolve seus multiletramentos (Cope; Kalantzis, 2020). Assim, quando as crianças chegam à escola elas já são letradas (eu diria até multiletradas), na medida em que já sabem ler rótulos, identificar sua sala de aula que é enumerada, usar as tecnologias digitais, diferenciar o banheiro masculino do feminino por meio de uma imagem na porta, e até, em alguns casos, identificar as letras do seu nome. Percebe-se, portanto, que desde cedo a criança vai construindo os multiletramentos; mesmo não estando alfabetizada, ela já chega no ambiente escolar com alguns multiletramentos, alguns dos quais mais associados ao código alfabético (“*tudo tem letra*”, segundo P3). O relato da professora P5, citado no excerto acima, também deixa claro que as crianças chegam às escolas multiletradas, mesmo não sendo alfabetizadas: “*sabem identificar rótulos, reconhecem marcas de produtos, fachadas de supermercado, sabem que existem letras de diferentes formas*”. Essa bagagem que a criança traz para a escola é fundamental para que a alfabetização se dê em um contexto de (multi)letramentos, que permeiam a vida da criança e permanecem ao longo de sua vida, cada vez mais vivida na companhia de um celular, *tablet* ou computador. Assim, poderíamos supor que os multiletramentos adquiridos em eventos e práticas de letramentos que envolvam as tecnologias digitais, não somente elas, mas variados eventos de letramentos, podem facilitar o processo de alfabetização que, de acordo com Soares (2021), é indissociável dos (multi)letramentos.

O convívio com as tecnologias digitais se dá nos primeiros anos da criança, antes de sua entrada no espaço escolar, e provavelmente, reflete os hábitos de sua família. Uma das participantes – P6 – menciona a influência da família no desempenho escolar da criança, e especialmente no desenvolvimento de sua alfabetização e letramentos:

[...]tem uma criança aqui que é o primeiro ano que ela frequenta escola e ela se interessa em tudo, pelo assunto/história que eu trabalho, eu acho que é porque ela teve estímulo em casa, ela está melhor do que as que estão aqui desde bebezinho, ela já sabe até escrever o nome dela, eu tenho certeza que a família é mais presente na vida dela, acompanha mais

de perto, isso faz diferença na vida de uma criança, a gente vê até na postura da criança o tanto que faz a diferença.

[...] tem um monte de menino que você fala, você faz o desenho da letra e ele não consegue acompanhar ainda, eu acho que é falta de estímulo da família, tenho certeza (P6).

Outra participante da pesquisa – P8 – relatou que algumas crianças levavam livros da biblioteca para casa. Perguntei-lhe, então, se os pais liam os livros para as crianças. Como anotei em meu diário de campo, P8 respondeu que a maioria sim, mas que infelizmente alguns não. Segundo P8, a falta de auxílio da família dificulta o processo de alfabetização em sala de aula, pois ela percebia nitidamente que aquelas crianças cujos pais eram mais presentes tinham facilidade na aquisição do código e na própria escrita.

Borges (2015, p. 49) ressalta que uma das formas de tornar a escola a família mais presente no dia a dia escolar da criança é por meio da literatura. A autora afirma que a escola pode ofertar “saraus, apresentações culturais envolvendo a literatura, atividades de contação de histórias,” e que é, portanto, uma oportunidade que a família tem de participar da vida escolar da criança. Um dos eventos destinados a integrar a família à rotina escolar da criança é a “Parada Literária”, realizada na terceira semana de abril de 2023, e de acordo com o calendário escolar, já estava prevista uma segunda “Parada Literária” em agosto, conforme registrei em meu diário de campo¹⁵. Esse evento foi planejado pela equipe do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (Cemepe) com intuito de dar visibilidade à leitura literária no cotidiano escolar. Para isso, a escola em que estava pesquisando fez vários cartazes com frases de incentivo à leitura, expondo livros do lado externo da biblioteca e facilitando a visualização e o contato com o livro. Nessa semana da “Parada literária” algumas professoras organizaram contações de histórias possibilitando que todas as outras salas participem também. De acordo com a secretária municipal de Educação, Tania Toledo, a intenção com esse movimento que acontece ao mesmo tempo em todas as escolas municipais de Uberlândia – MG, tem a pretensão de destacar a importância do uso da “literatura no desenvolvimento da competência leitora, no despertar do gosto pela leitura, na ampliação do repertório cultural e na formação humana dos estudantes” (Borges, 2023, p. 01).

Eventos como a “Parada Literária” constituem uma oportunidade de aproximar a família da escola e das *práticas de letramentos* que ocorrem nesse espaço, com foco principal nos letramentos literários. Durante a “Parada”, os pais podem ficar mais próximos dos livros que

¹⁵ Como consta em minhas anotações de campo, trata-se de um movimento de incentivo à leitura projetado pelo CEMEPE (Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz), que a escola divulgou amplamente a seus alunos e familiares.

compõem o acervo escolar, já que têm a oportunidade de passear pelos corredores da escola e ver os cartazes, os livros expostos e podem manuseá-los. Isso pode despertar o desejo o interesse e a curiosidade pelo livro literário por parte da família da criança. Como vimos, o depoimento de P8 acima sugere que a participação da família em eventos de letramentos – especialmente literário – com a criança faz toda diferença em sua alfabetização e letramentos; a “falta de estímulo da família”, por outro lado, pode gerar dificuldades na aquisição da alfabetização e letramentos.

Como mencionado na fundamentação teórica, Kleiman (2005) afirma que a escola e os/as docentes têm a responsabilidade de promover a utilização do livro de literatura infantil para possibilitar diversas práticas de letramentos. Caberia, então, ao professor ofertar eventos de letramentos literários que contribuam para que a criança nessa importante agência de letramentos que é a escola, desenvolvam o gosto pela leitura, estimulem a imaginação e ampliem o conhecimento de mundo, de si mesma e do outro. Além disso, esses eventos de letramentos literários deverão propiciar a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Segundo a BNCC (2018), o convívio com textos escritos, possibilita que a criança construa hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vai conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua.

Na próxima seção, intitulada “*Literatura infantil e as suas contribuições*”, analiso as contribuições da literatura ao processo de alfabetização e letramentos das crianças de 5 anos da escola pesquisada, a partir de excertos de entrevistas e de meu diário de campo.

4.2 Segunda categoria: Literatura infantil e suas contribuições

Na próxima categoria, analiso as contribuições da literatura infantil para a alfabetização e letramentos das crianças, a partir de excertos de entrevistas com os participantes, além de minhas anotações sobre eventos e práticas de letramentos que pude observar em meu contexto de pesquisa. Assim, orientei-me pelas seguintes questões: como os participantes entendem a importância da literatura infantil no processo de alfabetização e letramentos das crianças? Quais eventos e práticas de (multi)letramentos com livros infantis são promovidos, e para quais fins? Para responder a essas questões, organizei o quadro a seguir, que resume os temas iniciais e categorias temáticas abordados nesta seção:

Quadro 7: Temas iniciais e categorias temáticas

TEMAS INICIAIS	CATEGORIAS TEMÁTICAS
Contribuição da literatura infantil no processo de alfabetização e letramentos	Literatura infantil e as suas contribuições para alfabetização e letramentos
Eventos de letramento e a literatura infantil	

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados foram analisados para atingir os seguintes objetivos específicos:

- 1) Analisar as contribuições da literatura infantil para a alfabetização e letramentos dos alunos do 2º período da educação infantil;
- 2) Investigar eventos e práticas de letramentos literários promovidos por professores do 2º período da educação infantil.

Começo trazendo excertos de docentes com suas visões sobre a importância da literatura infantil para a alfabetização e letramentos dos alunos do 2º período da educação infantil:

[...]a literatura é uma aliada no processo de alfabetização ajuda em tudo, pena que quase não uso... ajuda em tudo até mesmo no uso de imagens, espaço, tudo isso contribui para auxiliar nessa caminhada (P2).

[...]eles riem, participam, é importante demais a literatura para a criança (P3).

[...] por meio da literatura a criança começa a olhar a imagem fotográfica, ela já começa a relacionar foto com o nome daquilo que ela está vendo e é legal isso, é muito bom para criança, já ajuda bastante (P3).

[...]a hora que você vai contar uma história eles ficam prestando atenção e querem ver o livro de todo jeito, querem pegar no livro, questionam sobre a história e querem adivinhar o que vai acontecer na história (P3).

[...]a literatura pode sim ser aliada, mas nem sempre trabalho a história com propostas de explorar, as vezes trago a história somente para estimular mesmo a imaginação (P5).

[...]observar a leitura de imagens (P5).

[...]eles normalmente folheiam o livro e vão contando de acordo com o que eles acham que é a história, de acordo com as imagens (P6).

[...]tem menino que dá conta de fazer o reconto(P6).

[...]aumenta o vocabulário deles(P7).

[...]eles fazem o registro através do desenho (P7).

[...] na minha opinião, se ele tiver bastante manuseio (contato) do livro eles vão começar a acostumar com as letrinhas sim (P7).

Duas das professoras – P3 e P7 – destacam a contribuição dos livros infantis literários para a aquisição de alfabetização e de letramentos; seja para se “acostumar com as letrinhas”, seja para “relacionar foto com o nome daquilo que ela está vendo”. É um processo prazeroso, em que a criança se sente à vontade para participar (“eles riem, participam”), à medida que sua alfabetização e letramentos vão se desenvolvendo: os letramentos visual e espacial (“uso de imagens, espaço”, “observar a leitura de imagens”, “olhar a imagem fotográfica”, “fazem o registro através do desenho”), o literário (“eles normalmente folheiam o livro e vão contando de acordo com o que eles acham que é a história”, “aumenta o vocabulário deles”) e o crítico (“querem pegar no livro, questionam sobre a história e querem adivinhar”). A criticidade pode resultar até quando a professora traz o livro “somente para estimular mesmo a imaginação”; como afirma Colomer (2007), as crianças de cinco anos, em geral, quando entram em contato com o livro, ampliam em seus imaginários viajando pelo mundo literário de aventuras e fantasias.

De acordo com Colomer (2007), o contato com o livro literário permite à criança conhecer lugares reais e imaginários, tendo a oportunidade de ampliar o saber de mundo, ampliar seus horizontes cognitivos e emocionais, a partir de vivências que as levem a outros contextos, espaços e tempos; é um processo que alimenta a imaginação e desenvolve sua criticidade, fazendo com ela aprenda ouvir os outros, a se questionar, a repensar suas respostas, a saber se posicionar diante da história escolhida. Em outras palavras, o livro permite ampliar as fronteiras do entorno conhecido, e, com isso, os livros têm o poder de “transportar o leitor no tempo e no espaço, de levá-lo a penetrar em outros modos de vida, mostrar-lhe realidades desconhecidas” (Colomer, 2007, p. 61). Em suma, a literatura infantil só tem a contribuir para aprimorar os letramentos crítico, literário, visual e espacial das crianças, como afirmam as professoras participantes acima.

A interação e o contato direto com o livro, mencionados por P3, sugerem o engajamento ativo da criança com as práticas de letramentos literário, além da sensação de prazer (“ficam prestando atenção”) desencadeada pela prática. Ao participar, tocar, opinar no contexto da história, se emocionar e relacionar linguagens, como afirmou P3, a criança se torna agente ativo nesse processo de construção dos (multi)letramentos e de alfabetização. Isso nos remete ao comentário de Borges (2020), já mencionado na fundamentação teórica: a criança precisa ser um agente ativo no processo de construção e reconstrução do conhecimento, participando

ativamente pelo toque, pela interação, pelo contato direto com um objeto – o livro – que pode engajá-la em eventos e práticas de letramentos tão significativas. Nessas condições, a criança passa a ser um sujeito ativo, reflexivo e capaz de “progressivamente (re)construir esse sistema de representação, interagindo com a língua escrita em seus usos e práticas sociais” (Borges, 2020, p. 38), e aumentar a capacidade de argumentar e comunicar o que vê, como afirma P3 quando diz: “questionam sobre a história e querem adivinhar o que vai acontecer na história”. Nesse sentido, entendo que a literatura é uma base sólida para a construção das várias habilidades mencionadas acima, entre elas a capacidade de fazer as associações entre imagens e o código alfabético, construídas nos primeiros anos escolares de uma criança.

De modo semelhante, P5 relata que mesmo sem as crianças saberem ler, desenvolvem o gosto pela leitura e pela aula, pois desde cedo já constroem “uma boa relação com os livros e com os estudos”, e assim a aula se torna mais interessante e prazerosa:

[...] eu acredito que a literatura pode abrir parâmetros para que a criança no futuro tenha uma boa relação com os livros, com os estudos e na escrita mesmo, pode melhorar a escrita... e isso pode levá-la a ter uma boa escrita de qualquer tipo de tema (P5).

[...] percebo que quando se conta histórias fica mais interessante (a aula) e aí a criança passa a se concentrar mais ... é muito bom para manter a concentração delas (P5).

Como afirma P5, os eventos de letramentos literário podem desenvolver o interesse da criança pela leitura e pelos estudos em geral, melhorando sua capacidade de concentração e também a ajudando a escrever bem sobre “qualquer tipo de tema”. Nesse sentido, o depoimento de P5 ecoa a afirmação de Abramovich (1997, p. 16) que, a criança que ouve histórias parte para o início de uma boa aprendizagem e para ser um leitor, e ser “leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo”.

Os últimos excertos de P5, assim como os anteriores, remetem à importância da literatura infantil para a alfabetização e para os letramentos das crianças, por meio de eventos de letramentos como a leitura de imagens, o recontar da história enquanto manuseia o livro, a elaboração de desenhos, entre outros. Essa importância é colocada por Corrêa e Magalhães (2023, p. 35) com as seguintes palavras:

o processo de alfabetização e letramento compartilhado com a literatura infantil são procedimentos que qualificam o conhecimento e o *contextualizam (nosso itálico)*. Dentre os muitos eventos de letramento, os atos de narrar e ler histórias constituem práticas prazerosas e significativas para as crianças [...]. Verificamos que o livro literário é uma ferramenta valiosa para o professor e para a escola em busca da melhor qualidade da aprendizagem. Por isso a criança, quando inserida num contexto de alfabetização e letramento literário,

desenvolve a criatividade, a linguagem, a imaginação e a significação em seu meio, contemplando práticas de leitura e escrita na sala de aula e em todo contexto social.

A contextualização dos saberes e conhecimentos possibilitada pela utilização da literatura infantil caracteriza um modelo *ideológico* de letramentos (Street, 2014), que já trouxemos na Fundamentação Teórica. Como vimos, esse modelo incentiva o protagonismo de nossos alunos, ao valorizar a importância e o sentido de práticas de letramentos diretamente relacionadas a seu contexto de vida, ao contrário de um modelo *autônomo* de letramentos, que desconsidera o contexto social em que eventos e práticas ocorrem. Um exemplo de uso da literatura infantil que ainda promove um modelo autônomo de letramentos pode ser encontrado em meu diário de campo, em que registrei anotações durante uma semana observando as aulas de P5. Essa professora utiliza da literatura infantil como um pretexto para trabalhar a altura dos seus aprendizes, pois ela não deu abertura para as crianças conversarem sobre a história, não possibilitou que as crianças falassem o que entenderam da história. Aqui ressalto a importância da fala de Souza e Cosson (2013), quando dizem que a literatura não pode ser trabalhada de forma assistemática, mas que ela deve ser trabalhada com objetivos de formação do aluno, formar leitores, não qualquer leitor, mas um “leitor capaz de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vive” (Souza; Cosson, 2013, p. 106). Segue a descrição da aula assistida.

Em uma das aulas de P5, em uma turma com crianças participativas, interessadas, calmas e que prestavam bastante atenção durante as aulas, presenciei um evento de contação de história do livro *Gabriel tem 99 centímetros*, da autora Annett Huber. A escolha do livro se deu, como P5 me explicou, pelo assunto trabalhado na aula – a altura de cada criança. A professora contou a história, lendo em voz alta e mostrando as imagens para as crianças. Feita a leitura, P5 então explica para as crianças: “Agora, crianças, eu vou medir cada um de vocês em um pedaço de barbante e vamos colar aqui nesse pedaço de papel, e vamos comparar quem é maior e quem é o menor da nossa sala”. Em seguida, P5 fez uma fila com as crianças – todas muito empolgadas – para identificar qual realmente era a maior e qual era a menor. Posso afirmar que a motivação das crianças teria sido maior se essa prática de letramentos tivesse sido por meio de um letramento ideológico. A professora poderia incentivar seus alunos a desenvolverem a criatividade e a construir seus conhecimentos por meio de questionamentos, que poderiam ser compartilhados com os colegas. Assim, poderia ter relacionado o conteúdo do livro literário ao contexto de vida das crianças, encorajando-as a exporem suas opiniões sobre os colegas mais altos ou mais baixos, por exemplo.

Aqui destaco a importância do livro literário nos eventos de letramentos, como acima destacada por Corrêa e Magalhães (2023), onde o livro se torna uma ferramenta poderosa para o professor promover aprendizagem com mais qualidade e assim desenvolver em seus alunos a capacidade criativa, a linguagem, imaginação o gosto e o prazer pela leitura, por meio de eventos e práticas de letramentos ideológico. A seguir destaco os seguintes depoimentos¹⁶ de P3, P6 e P8:

[...]eu acho que desperta o mundo de fantasia na cabeça deles, porque na hora que você vai contar uma história eles ficam prestando atenção e quer ver o livro de todo jeito e quer adivinhar o que vai acontecer na história, engraçado que eles gostam que repete a mesma história...(P3).

[...] eu acho que a literatura proporciona inúmeras coisas... desperta pra leitura e escrita, para o desenho, para as viagens pela imaginação (P6).

Percebo que a literatura desperta muito a atenção, a curiosidade, concentração, foco, e isso é engraçado que a gente consegue perceber em todas as crianças esse movimento. É a hora que ela quer falar o que ela está vendo, percebendo, imaginando, aquilo ali é bonito demais, então é um momento mágico, é o momento em que ela viaja na imaginação dela (P8).

As falas de P3, P6 e P8 evidenciam o quanto a literatura infantil traz benefícios para as crianças como “atenção, curiosidade, concentração, foco”. Ainda, estimula suas imaginações porque proporciona-lhes viagens por mundos de fantasias, ampliando seus olhares sobre o mundo, sobre si mesmas e sobre os outros. Em outros excertos, P8 diz que a literatura infantil faz com que “as crianças se concentrem mais, as crianças conversam sobre a história, ajuda na imaginação, na atenção, no foco deles, na observação das palavras, nas cores, nos próprios desenhos, tudo, porque quando você está olhando, você está lendo com os olhos, você está imaginando, fica pensando” (P8).

Rodari (2022) enfatiza o mundo imaginário que a literatura oportuniza à criança; um mundo que P5 procura criar quando promove eventos de contação de histórias como o descrito a seguir:

Eu uso a história sempre no início da aula como parte da roda de conversa e as crianças gostam da forma como abordo, sempre esperam por este momento...sempre trago a história em uma caixa encantada com varinha mágica, algumas crianças perguntam se é eu que coloquei o livro na caixa ou se foi a ‘fadinha’, sempre coloco livro de forma que se sacudir a caixa ele não se movimenta então a maioria das crianças pensam que a varinha mágica que coloca o livro lá dentro da caixa... é muito engraçado esse momento eu gosto muito e fico encantada com a reação deles. Gosto desta magia com as crianças (P5).

¹⁶ Fez-se a seguinte pergunta às participantes: o que você acha que a literatura infantil proporciona a seus alunos?

Essa “magia” desencadeada pela contação de histórias se opera no imaginário da criança, como afirma Abramovich (1997), cujo interesse da criança pela leitura vai se aguçando, gerando eventos de letramentos literários como tecer um comentário, fazer indagações, duvidar ou discutir sobre as histórias. Assim, em meio às escutas e participação nas histórias ouvidas, a criança vai tomando gosto pela leitura e inicia um caminho em direção a se tornar um leitor, como afirma P6:

[...]eu acho super válido de se trabalhar literatura em todas as etapas da vida, mas na educação infantil como a gente está formando hábitos eu acho que é mais importante ainda, na minha opinião, não sei se estou certa [...] eles normalmente folheiam o livro e vão contando de acordo com o que eles acham que é a história, de acordo com as imagens [...], mas eu acho que é por aí que a gente começa a despertar o interesse deles pela leitura (P6).

Outra participante que parece valorizar a formação de hábitos envolvendo eventos de letramentos literário em suas aulas é P8, ao afirmar que no seu planejamento semanal¹⁷

[...] sempre tem a literatura, principalmente devido ao projeto Leitura em Casa, é quando eles levam um livro dentro de uma sacolinha¹⁸ para lerem com sua família” (P8).

De acordo com P8, o projeto “Leitura em Casa” é uma das iniciativas que pode aproximar a literatura infantil das famílias de crianças pequenas que ainda precisam aprender a apreciar a importância do livro, e também daquelas que não têm acesso a ele em casa. A meu ver, projetos como esse podem desenvolver a autonomia das crianças, como é o caso da turma de P8: “eles agora já têm autonomia então eu os levo na biblioteca e deixo eles escolherem aquele livro que desejam ler em casa [...]deixo-os escolherem o seu livro preferido, a minha intenção é que a criança leia todos os dias (P8).

A oportunidade de escolher os livros que desejam ler, como destacado por P8, caracteriza o modelo ideológico de letramento (Street, 2014). Esse modelo valoriza a prática de socialização na construção do significado dos letramentos, de forma que o poder é deixado de lado quando a professora deixa seus alunos a escolher aquele livro que acha interessante ou relevante para seu contexto de vida, em vez de uma única leitura imposta pela professora. Nota-se que, P8, aproveita uma prática contextualizada situada e com isso, dar a oportunidade a seus

¹⁷ Perguntou-se a P8: o livro de literatura infantil, entra em seus planejamentos? Quando?

¹⁸ P8 explicou que essa sacolinha foi construída/enfeitada pelos alunos, que lhe atribuem um significado especial; no fim, todos querem levar a sacola com um livro para casa.

aprendizes de desenvolverem a consciência crítica. Esse modelo de letramentos, na visão de Street (2014), valoriza as práticas sociais que é profundamente influenciada pelo contexto cultural, social e ideológico.

Ao levar seus alunos até a biblioteca e deixá-los escolherem o livro de que eles mais gostaram, P8 relata alguns dos benefícios que vão se desenvolvendo nos seus aprendizes, como a autonomia da criança, com isso ela passa a dar mais valor e sente mais vontade de ler: “*eu percebi que eles leem com muito mais interesse, mais vontade, eles ficam empolgados, eles dão mais valor*”. É nesse sentido que Rodari (2022) defende a importância da escolha dos livros, que deve ser feita conforme o interesse e as necessidades intelectuais das crianças e não pelos nossos.

Assim como P8, P7 também deixa as crianças escolherem os livros que desejam ler. Ainda que nem seus alunos, nem os de P8 consigam decodificar a escrita ainda, eles “leem” por meio das imagens da capa:

[...]eles escolhem pela capa eu acho (P7).

Ao observar como as crianças escolhem ao “ler” as imagens da capa, P7 parece sugerir que a alfabetização vai além da mera decodificação de palavras, envolvendo a apropriação significativa da escrita e leitura, de forma que possamos utilizá-las com desenvoltura em contextos sociais diversos. Desse modo, por meio dos relatos supracitados, pode-se concluir que:

o processo de alfabetização e letramento compartilhado com a literatura infantil são procedimentos que qualificam o conhecimento e o contextualizam. Dentre os muitos eventos de letramento, os atos de narrar e ler histórias constituem práticas prazerosas e significativas para as crianças na escola pesquisada (Corrêa; Magalhães, 2023, p. 29).

Mesmo estando em processo de alfabetização – que acontece, como vimos na Fundamentação Teórica, simultaneamente aos letramentos – as crianças já são visualmente letradas, como atesta P5:

[...]gosto da magia da história, da reflexão, não gosto da obrigação de questionamentos a respeito da história... ter prazer nas leituras, na escuta da leitura... a observar a leitura de imagens sem a ordem, ler as palavras sabe, deixar elas verem mesmo só por olhar mesmo, também acho isso importante...em muitas histórias as imagens falam mais que as palavras... (P5).

A importância do letramento visual mencionada por P5 (“*em muitas histórias as imagens falam mais que as palavras*”) é reconhecida por pesquisadores como Belmiro (2014) *apud* Corrêa e Azzis (2023, p. 110), para quem

a noção de letramento visual tem a ver com o entendimento de que as imagens devem ser tratadas como um bem cultural, ao contrário dos que pensam que as imagens diminuem a capacidade imaginativa e impedem múltiplas formas de representação. Elas podem, se bem aproveitadas, concorrer para a formação das crianças e jovens como cidadãos que entendem os processos comunicativos, compreendem esteticamente o mundo e que o dominam criticamente.

No caso das crianças de 5 anos que participam indiretamente de minha pesquisa, as imagens são fundamentais para esse público em processo de alfabetização, já que por meio delas as crianças não leitoras podem entender a mensagem que é transmitida por meio de imagens que já aguçam o interesse pela leitura e a formação de novos leitores. Ainda segundo Corrêa e Azzis (2023, p. 109), “os textos multimodais apresentam diferentes linguagens que, por sua vez, demandam ferramentas diferentes para sua leitura e interpretação. Dessa forma, é preciso pensar nas relações entre texto e imagem no processo de letramento para crianças”. Além disso, “ao abordar a relação entre álbuns e livros-ilustrados e a pedagogia dos multiletramentos, é necessário refletir sobre a ideia de letramento visual e a importância da imagem na formação da criança leitora” (Corrêa; Azzis, 2023, p. 109).

De forma semelhante, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) defendem a importância dos multiletramentos no mundo interconectado atual: “se nossos aprendizes forem capazes de navegar por diferentes contextos de uso da língua, também serão capazes de atuar em um mundo multicultural altamente interconectado e globalizado”. Em outras palavras, ser multiletrado envolve a capacidade de “navegar por diferentes contextos de uso da língua” – capacidade essa que pode ser desenvolvida através de eventos e práticas de letramentos literários. Afinal, como afirma Cosson (2006, p. 17), “cabe à literatura tornar o mundo compreensível, transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas”.

Se a literatura infantil pode trazer contribuições tão importantes ao processo de alfabetização e letramentos das crianças, seria de se esperar que as participantes relatassem um uso frequente em suas aulas. Porém, uma de minhas anotações em meu diário de campo sugere o contrário:

Todas as professoras que já conversei e entrevistei, ressaltam a importância da literatura infantil. Não a vejo em seus planejamentos. Não a vejo nas práticas e nem nos eventos de letramentos, nas ações dessas professoras. Mas, todas falam ser tão importante na vida escolar dos pequenos. Muitas falas, sobre o espaço da biblioteca, mas ninguém leva as

crianças para este espaço...isso me preocupa, vejo que deveriam usar mais este espaço, ou pelo menos que esse espaço fosse para dentro de suas salas de aula...se sabem da importância da literatura infantil, da criança ter o contato com o livro, o que as impedem de deixarem seus alunos a terem acesso a este acervo tão rico que tem aqui? (Nota de campo: Dados gerados por meio da pesquisa).

Como relatei em meu diário de campo, ouvi muitos relatos da importância da literatura infantil no processo de alfabetização e letramentos das crianças; porém verifiquei um uso tímido do livro literário durante minha semana de observação de aulas. Isso é confirmado nos seguintes excertos de P3:

[...] não uso a literatura não, porque na área da educação física, na área de movimento não tem nada nem uma publicação infantil não acho nada a ver assim, já os clássico da literatura têm tudo qualquer tipo de história mas nada a ver com conteúdo da minha aula já peguei livros levei para as crianças encenei alguma historinha, com eles, na época gostava muito dos Três Carneirinhos e tal mas não uso não é muito pouco(P3).

[...] não uso a literatura como parte principal do meu planejamento não, ela nunca entra, as vezes eu uso quando tem que complementar com um tempo, tipo dei a minha aula e sobrou tempo, ou eu preciso ficar no lugar de uma professor aí eu pego um livro e conto uma historinha para distrair, assim como foco principal não (P3).

[...] não tem nada de literatura que eu possa trabalhar nessa área, pode até ter, mas não conheço (P3).

O depoimento de P3 de que não utiliza a literatura porque não encontra nenhum livro sobre o Campo de Experiência que ministra (Corpo, gestos e movimentos¹⁹) me surpreendeu, pois imaginei a possibilidade de encontrar alguns livros na biblioteca sobre temas relacionados ao Campo. Assim, fiz uma rápida pesquisa no acervo da biblioteca e, ao encontrar o livro *Lá vem o homem do saco*, de Regina Rennó (2013), fiz anotações em meu diário de campo sobre como o livro poderia embasar eventos e práticas de letramentos pautadas pelo modelo ideológico. Gostaria de esclarecer que fiz essas anotações em meu diário como um exercício de reflexão pedagógica, sem nenhuma intenção prescritiva.

De posse do livro, a professora mediadora faria uma rodinha com as crianças na biblioteca e, antes de fazer a leitura, perguntaria: “Quem já ouviu falar de um homem que anda sozinho pelas ruas com um saco nas costas?”. As várias respostas seriam ouvidas com atenção; provavelmente, algumas crianças conheceriam essa lenda do folclore brasileiro, que é muito difundida na nossa região. Na sequência, antes de ler a história desse homem, a professora

¹⁹ De acordo com as Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia para a Educação Infantil (2020), esse campo traz como objetivo central fazer com que os alunos explorem o mundo, os espaços os objetos ao seu entorno, estabelecendo relações, expressando-se, brincando e produzindo conhecimento de si, sobre o outro, sobre o meio social em que vivem.

mediadora exploraria a capa do livro, de modo que as crianças iniciassem a atividade de estabelecer relações e significados com o livro, falando e escutando as ideias dos colegas de sala. A seguir, seria a hora de a professora mediadora ler a história com as crianças, chamando suas atenções para as ilustrações, sempre atenta às reações e possíveis intervenções das crianças, que poderiam manifestar o desejo de folhear, tocar e sentir o livro.

Por fim, por ser uma temática que envolve corpo, gestos e movimentos, a corrida do saco seria uma excelente brincadeira e, por último, desenhar o homem do saco para possibilitar às crianças vivenciarem a história. Esses eventos e práticas de letramentos literário poderiam contribuir para que as crianças desenvolvam o “senso estético e crítico”, e o “conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade”, de acordo com a BNCC (Brasil, 2018).

Os próximos excertos, retirados das entrevistas com P7 e P8, também sugerem o pouco uso do livro literário nas aulas das participantes:

Eu queria ter mais oportunidade dentro do conteúdo de culturas dar mais história [...] o livro de literatura não entra no meu planejamento porque eu dou aula de Culturas Regionais, aí para a professora Regente 1, ficaria mais fácil de pegar e colocar dentro do seu conteúdo, mas como R2 que sou, só uso se tiver alguma coisa que tem a ver com o conteúdo que eu tenho que dar aí dá certo sabe (P7).

[...]eu acho que a literatura infantil precisa ser melhor utilizada, melhor reforçada, não só a literatura infantil mais qualquer material que traga informação, como revista, o jornal, tudo o que envolve a escrita (P8).

É possível que o pouco ou nenhum uso do livro literário se deva a preocupações como cumprir o cronograma do livro didático, confeccionar material para exposições, ensaiar as crianças para apresentações de datas comemorativas como a festa da família etc., e com isso a literatura vai ficando para 2º ou 3º plano, como anotei em meu diário de campo. Minha expectativa era de que as participantes utilizassem o livro literário com mais frequência na biblioteca. Na próxima seção, analiso os dados relacionados à percepção das professoras sobre o espaço da biblioteca, como elas a utilizavam e com qual frequência.

4.3 Terceira categoria de análise: Uso da biblioteca pelos professores e estudantes

Para essa terceira categoria analisada, trago os temas dessa categoria no Quadro 8:

Quadro 8: Temas iniciais e categorias temáticas

TEMAS INICIAIS	CATEGORIAS TEMÁTICAS
Biblioteca: um espaço muito importante	Uso da biblioteca pelos professores e estudantes
Impedimentos para frequentar o espaço da biblioteca	
Relação das crianças com o espaço da biblioteca	

Fonte: Elaborado pela autora.

Considerando que a biblioteca da escola participante da pesquisa possui um acervo riquíssimo e que poderia estar integrada ao planejamento das professoras, decidi observar como aquele ambiente fazia parte da vida das crianças e quais eram os eventos e *práticas de letramentos* realizadas ali pelas professoras. Assim, passei para a análise da categoria - *Uso da biblioteca pelos professores e estudantes*. Para isso, verifiquei como as professoras participantes representam este espaço. Uma das perguntas que fiz foi, a saber: como tem utilizado a biblioteca? Com que frequência? O que você acha desse espaço? Foram obtidas as seguintes respostas:

O espaço da biblioteca é maravilhoso, os meninos gostam, e uso como pesquisa, e como visita, ou seja, as crianças vão pegar o livro pra levar para casa deles (P8).

Ao contrário do que o depoimento de P8 pode sugerir, a atividade de levar o livro para casa, conforme pude observar, acontecia com pouca frequência, apenas quando P8 tinha tempo para levar as crianças à biblioteca. Comecei a me questionar porque os professores não incluíam a visita à biblioteca em seu planejamento, lembrando-me do que Bajour (2022) fala sobre integrar a biblioteca ao contexto da sala de aula, e em diálogo com o restante da escola, mas não consegui respostas.

Seguem-se outros depoimentos que afirmam a importância da biblioteca:

[...]vou normalmente semanalmente com as crianças na biblioteca para empréstimo, lá normalmente faço contação de história (P5).

[...] esse espaço pra mim é um dos melhores espaços que existe aqui na escola, é um espaço onde as crianças chegam curiosas, é um lugar que antes de você orientar as crianças pra escolher um livro elas já chegam curiosas, querendo pegar em todos [...]cada turma tem um horário reservado para ir à biblioteca...lá eu os levo e deixo-os escolherem o seu livro preferido (P8).

Mesmo sendo “um dos melhores espaços que existe aqui na escola” (P8), a biblioteca não era utilizada por P6, que admite: “*esse ano eu quase não usei, fui lá somente duas vezes...eu acho que tem que fazer o hábito mesmo pra eles familiarizarem com o livro*” (P6)²⁰. Se é um espaço tão apreciado, tão bem representado na percepção das professoras, por qual motivo ele não era tão explorado? Afinal, a biblioteca parecia ser o espaço ideal para eventos de letramentos como uma contação ou leitura de histórias, fábulas, contos de fadas, a leitura ou recitação de poemas, um teatro, uma encenação, busca por informações, entre outros eventos envolvendo as crianças ainda não alfabetizadas, de modo a levá-las a apreciar os vários gêneros que ali se encontram. Desse modo, a biblioteca constituiria um ambiente propício a alfabetização e os letramentos, e para a socialização das crianças, tornando-se, de alguma forma, significativo para elas.

Essa questão me levou a investigar o segundo tema - *Impedimentos para frequentar o espaço biblioteca*.

Em conversa com as professoras e analisando o ambiente, principalmente no dia em que fiz a entrevista com a professora P8, a biblioteca estava em uso por uma equipe externa, realizando trabalhos de fotografias. Então, fiz o seguinte questionamento à professora entrevistada: *Qual sua visão sobre os fotógrafos utilizarem todo o espaço da biblioteca, e vocês não poderem utilizá-lo?* Foi obtida a seguinte resposta:

Isso me preocupa, pois lá não é só um espaço da biblioteca, não é somente os livros que temos ali, lá tem jogos que eu uso muito, tem fantasias, fantoches e tem uma TV que uso de vez em quando com as crianças, ali é como se metade da escola estivesse interditada. Então eu acho que é um lugar que deveria estar livre o tempo todo, pois ali é um lugar de leitura, de fluir a imaginação...é tanto que todas as vezes que as crianças passam ali elas olham lá pra dentro, pois chama a atenção delas (P8).

Esse movimento de inquietude se via por parte de todos os professores e auxiliares, e o que se ouvia era:

[...] nossa, de novo esse povo aí? Como que eu vou pegar os livros, jogos? Nossa, hoje eu tinha horário pra usar a biblioteca, e agora... (Diário de campo da pesquisadora).

Essa insatisfação era notada entre todos os profissionais da escola. Como sugere P8 acima, a biblioteca precisaria estar disponível para os professores – de fato, no cronograma da

²⁰ Essa entrevista foi realizada no mês de março de 2023, dois meses após o início das aulas.

escola, todas as turmas têm um horário específico para utilizar a biblioteca – e, principalmente, para as crianças, tal como defendido por Cecília Bajour (2022), pois ela está repleta de saberes que estão nos livros, nas revistas, nos filmes e documentários que podem ser exibido na *TV*, nas contações de história, que podem ser vivenciadas pelas crianças por meio de um teatro ou assistidas pela TV, que ali se encontra (como faz P8). Com isso, as crianças perdem a oportunidade de participar de eventos e práticas de letramentos que poderiam ampliar seus horizontes.

Para justificar a pouca utilização que faz da biblioteca, P7 relata que, devido ao conteúdo que ministra, não é possível levar seus alunos ao espaço da biblioteca, principalmente devido à falta de tempo (a professora explica que suas aulas são de duas horas/aula - 50 min cada aula, o que daria 1 hora e 40 minutos por semana):

[...] como eu sou R2, não tem muito tempo para ficar com as crianças, não tem como organizar muito tempo para ficar lá na biblioteca não... então quando dá certo eu vou sim, mas é um pouquinho, é raro eu ir lá (P7).

Ela afirma ainda:

[...]o livro não entra no meu planejamento, porque eu dou aulas de Culturas Regionais, aí eu acho que pra professora regente (R1) é mais fácil (P7).

Quando P7 alega falta de tempo, entendo que é devido a ministrar somente dois horários em cada sala e ainda ter que cumprir todo o cronograma curricular que o sistema exige (“até que você leva as crianças lá, aí eles vão querer pegar nos livros e demora, até que eles escolhem, o tempo já passou”, como explica em outro excerto). A sugestão de que o uso do livro literário nas aulas seja mais fácil para a professora Regente 1(R1), se deve ao quantitativo de aulas que a professora R1 tem, que é bem maior do que o seu: a professora R1 tem 16 horas-aula em uma semana, enquanto a professora Regente 2 (R2) tem somente 2 horas-aula em uma semana. Assim, ela atribui a responsabilidade à outra professora, por achar que o tempo que ela passa com as crianças é maior.

Além disso, P7 afirma que “o livro não entra em seu planejamento” porque dá aulas de *Culturas Regionais*²¹. Quando se fala em “culturas”, logo nos remetemos a ideias de

²¹ O campo de experiência “*Culturas Regionais e Locais*” compreende, como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, “*vivências culturais na infância*”, assim nomeado pelas Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Infantil - 2023: i) *Experienciar a cultura escolar, local e regional relacionado - com a cultura das infâncias e das famílias*; ii) *Conhecer a cultura regional*; iii) *Valorizar as culturas afro-brasileira e indígena*; iv) *Respeitar a diversidade humana*. (Uberlândia, 2023, p. 23).

transmissão de valores e modos de vida das pessoas, temas que podem ser apreciados e discutidos pelo contato com o livro de literatura, sendo, portanto, mais fácil para a criança compreender certos modos de vida, já que a literatura tem o poder de aguçar o imaginário da criança, ampliar seus olhares sobre o mundo e ainda suscitar sua curiosidade.

Para explorar essas aprendizagens e esses desenvolvimentos, há uma grande quantidade de livros literários, cerca de 3.000²² livros no acervo dessa escola, que foram disponibilizados pelo Plano Nacional Biblioteca Escolar (PNBE), o qual preza pela diversidade e adequação dos temas abordados nesses livros, no atendimento aos interesses das crianças, aos diferentes contextos sociais e culturais em que vivem e ao nível dos conhecimentos prévios que possuem.

Para se ter uma ideia sobre o acervo de livros distribuídos às várias escolas do país, do ano de 2006 a 2013, tem-se o número de 7.426.531 obras para 123.775 instituições escolares, conforme exposto na Figura 2.

Figura 2: Acervo de livros distribuídos pelo PNBE de 2006 a 2013.

PNBE – 2006 a 2013	
DESTINATÁRIOS ATENDIDOS	
ALUNOS	21.120.092
ESCOLAS	123.775
OBRAS DISTRIBUÍDAS	
LIVROS	7.426.531
TOTAL INVESTIDO	
2006 a 2013	R\$ 473.638.642,13

Fonte: PNBE, 2014.

Mesmo com um acervo grande que existe na escola pesquisada, cerca de 3.000 livros, ainda encontramos outros professores além de P7, que afirmam que o livro não entra em seu planejamento como é o caso de P2 e P3:

[...] uso pouco, não sou de levar as crianças nesse espaço não, não sou de usar livros (P2).

[...] é muito difícil eu utilizar o espaço da biblioteca e nem os livros, pois não acho nada que fala do meu conteúdo(P3).

²² Segundo informação fornecida pela escola, há um acervo de 3000 mil livros, e que são contados também aqueles que se repetem.

Enquanto *P2* é responsável pelo campo de experiência “Traços, sons, cores e formas”²³, *P3* ministra o campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos”²⁴, conhecido como a “Educação Física/Movimento”. Nota-se, que esses objetivos poderiam ser atingidos por meio da literatura infantil, o que permitiria às crianças exercitarem a escuta, o reconto de histórias, o teatro ou, ainda, discutirem assuntos relacionados com a higiene e a alimentação, que são temas de muitos livros presentes no acervo da biblioteca. Ainda, o contato com a literatura infantil desenvolve a sensibilidade estética das crianças.

Como anotei em meu diário de campo, na biblioteca dessa escola pesquisada, existem livros que poderiam ser utilizados para abordar esse campo de experiência e oportunizar os aprendizes a vivenciarem os letramentos por meio dos livros que se encontram naquele ambiente, como exemplo temos o livro *Sete patinhos na lagoa*, uma narrativa em versos ilustrada por Laurent Cordon. Através da utilização desse livro, as crianças poderiam ser levadas a desenvolver seus sentidos estético e crítico e, ainda, conhecer a si mesmas, os outros e a realidade que as cerca. Essas práticas de letramentos literários ainda ajudariam as crianças a construir suas concepções de língua escrita e hipóteses sobre a escrita (Brasil, 2018).

Desse modo, para se adotar uma cultura que proporcione às crianças eventos e práticas de letramentos literários no ambiente da biblioteca, é essencial a mediação do professor. Assim sugerem em seus depoimentos as professoras *P6* e *P8*:

[...] eu acho que tem que fazer o hábito de sempre os levar na biblioteca para eles familiarizarem-se com o livro (P6);

[...] É a hora que ela quer falar o que ela está vendo, percebendo, imaginando, aquilo ali é bonito demais...então é um momento mágico, é o momento em que ela viaja na imaginação dela... eles amam estar ali (P8).

É preciso salientar que proporcionar às crianças o contato com os livros demanda tempo, para que se torne um “hábito”, como mencionado por *P6*, é necessário que a ida à biblioteca se faça rotina na vida escolar dos pequenos e deixá-los viver esse “momento mágico”, como afirma (*P8*). Por outro lado, por mais importante que seja a mediação docente, com a carga horária cheia, com as exigências pedagógicas corriqueiras e com atividades burocráticas, tal como a elaboração dos relatórios, o docente pode se sentir desmotivado. Isso pode ocorrer,

²³ Um dos objetivos de aprendizagem deste campo é “Desenvolver a sensibilidade estética apreciando diferentes produções artísticas e culturais” (Uberlândia, 2023, p. 22).

²⁴ Isso inclui objetivos de aprendizagens como: *i)...escuta e reconto de histórias...; ii)... jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música; iii) Adotar hábitos de autocuidado relacionados à higiene, alimentação, conforto e aparência.* (Uberlândia, 2023, p. 22).

inclusive, com professores que têm formação na área, pois o nosso país vive um problema estrutural na educação básica: salas de aulas cheias, muitas demandas burocráticas, falta de recursos de infraestrutura e humanas, baixa valorização profissional, dentre outros.

O terceiro e último tema é a “*Relação das crianças com o espaço da biblioteca*”. O seguinte dado gerado evidencia como é importante essa relação:

[...]na maioria das vezes eles param pra (sic) ler ali mesmo na biblioteca o livro que está (sic) folheando (P8).

Considerando o que P8 afirma, nota-se a relevância do espaço da biblioteca para estimular o acesso à literatura infantil e desenvolver a autonomia, pois a criança terá oportunidade de escolher e folhear livros e, ainda, selecionar aqueles conhecidos ou não para a leitura de um adulto em sua casa e/ou para sua própria leitura (partindo da recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.). Isso estimula a escuta, a fala, o pensamento e a imaginação da criança (BNCC, 2018). Daí a importância das idas à biblioteca. Sobre elas, P5 disse que propiciam à criança a familiarização com os livros literários, P6 ressaltou que oportunizam que a criança leve livros para o ambiente familiar e/ou que desenvolvam o hábito da leitura, como afirma P8 (“a minha intenção é que a criança leia todos os dias”). Afinal, como afirma P8, a biblioteca “é um espaço onde as crianças chegam curiosas... querendo pegar em todos os livros”.

O entusiasmo das crianças pelo espaço da biblioteca também aparece em meu diário de campo, onde fiz a seguinte anotação: “Em todas as salas pelas quais passei, quando o professor falava: “hoje vamos à biblioteca” as crianças ficavam eufóricas; via-se em seus olhares o desejo de frequentar aquele ambiente muito prazeroso para elas”. Trata-se de um lugar onde, de acordo com Soares e Paiva (2014, p. 16), a criança pode ser ela mesma “protagonista de atividades, como atuando em teatrinhos de fantoches; narrando oralmente suas experiências”. Além disso, a biblioteca da escola pesquisada pode conquistar o interesse da criança, por meio de um olhar, da cor de um livro que lhe chama atenção, pelo próprio espaço que é convidativo aos futuros leitores.

Sendo assim, tomo emprestado as palavras de Melo e Neves (2005, p. 2), ao defenderem que “a biblioteca é um lugar de brincar com os livros e com as letras, do faz de conta, do contar e do ouvir histórias[...] onde se pode dançar, desenhar e ouvir músicas, ela deve ser um convite a brincadeiras” (Melo; Neves, 2005, p. 2). Essas práticas e eventos de letramentos que podem ocorrer no espaço da biblioteca, como defendido pelas autoras acima, são momentos ímpares para a aquisição da alfabetização e dos letramentos como defendido por Soares (2021), Corrêa

e Magalhães (2023), que ressaltam a importância de atividades das quais os alunos estejam envolvidos em práticas e usos sociais da língua. De forma semelhante, Rodrigues e Kafure (2013) enfatizam a importância de a criança frequentar a biblioteca na educação infantil. Ressalta também, a necessidade de professores e bibliotecários trabalharem juntos em ações pedagógicas durante essa fase. Conseqüentemente, a biblioteca pode desempenhar um papel pedagógico e buscar alcançar os objetivos estabelecidos pela instituição escolar no que se refere à promoção da alfabetização e os letramentos das crianças.

Assim finalizo o Capítulo 4, em que procurei analisar as entrevistas com as professoras participantes, e as anotações em meu diário de campo. A análise demandou um “vaivém” nos dados, como menciona Bardin (1997), buscando sempre reformular minhas interpretações. Assim, deixo claro que minhas interpretações não são únicas e nem verdades absolutas, mas somente o meu olhar de pesquisadora naquele momento em que estive em campo. No próximo capítulo teço as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação partiu da hipótese norteadora de que a literatura infantil assume papel fundamental na alfabetização e letramentos de crianças de 5 anos, concebidas como sujeitos históricos e de direitos, que cursam o 2º período da educação infantil de uma escola pública municipal de Uberlândia.

Com essa hipótese em mente, me aprofundei nas teorias sobre literatura infantil, alfabetização e os letramentos para construir um campo sólido que apoiasse as minhas reflexões.

Pesquisadores da literatura infantil, como Zilberman (2003), Abramovich, (1997, 2006, 2018) e Cademartori (2015), afirmam que ela proporciona às crianças não apenas entretenimento, mas também um meio valioso para explorar o mundo, conhecer a si mesmas, expandir seus saberes, desenvolver a alfabetização e os letramentos, estimular a imaginação e a criatividade. A literatura infantil, segundo Cosson (2021, p. 17), tem o poder de “tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas”. Por isso, para o pesquisador, ela precisa manter um lugar especial nas escolas.

Após a análise de minhas anotações em meu diário de campo e das entrevistas com as professoras participantes da pesquisa, cheguei a duas conclusões. Primeiro, a maioria das professoras reconheceu que as crianças do 2º período da educação infantil já chegam à escola com algum nível de letramentos, mesmo sem serem alfabetizadas. Isso se deve, como afirmou uma das professoras, à presença cada vez maior das tecnologias digitais na vida das crianças, que contribuem para desenvolver seus multiletramentos. Pesquisas futuras podem investigar mais profundamente os impactos dessas tecnologias, não apenas na aquisição da alfabetização e letramentos das crianças, mas também em nossas próprias concepções de alfabetização, letramentos, literatura e até mesmo dos papéis de professores, entre outros aspectos relativos à educação e à sociedade em geral.

Em segundo lugar, as professoras foram unânimes em responderem que a literatura tem papel fundamental nos processos de alfabetização e letramentos das crianças, pois a literatura desperta a atenção, concentração, foco, aflora a imaginação e promove contato direto com a escrita, facilitando o processo de alfabetização das crianças. Ao explorarem os livros, as crianças adquirem, de modos próprios e gradativos, de acordo com seus próprios ritmos, familiaridade com a estrutura da língua. Além disso, os contatos das crianças com histórias e

livros desenvolvem o gosto pela leitura, proporcionam conhecimentos de mundo, delas mesmas e dos outros.

Entre os eventos de letramentos promovidos pelas professoras em suas aulas, vários foram os relatos que mencionavam as contações de histórias ou os manuseios dos livros para despertar a imaginação. Além disso, ouvir histórias desenvolve o gosto pela leitura e os manuseios dos livros, que devem ser ensinados pelos professores, propiciam a diferenciação entre ilustrações e escrita e a aprendizagem da direção da escrita, segundo a BNCC (2018). Ainda, o convívio com textos escritos, possibilita que a criança construa hipóteses sobre a escrita (BNCC, 2018).

Alguns relatos mencionam a importância da família na aquisição da alfabetização e dos letramentos das crianças, bem como a importância de sua participação em eventos e práticas de letramentos literários no ambiente familiar. Nesse sentido, percebi uma preocupação por parte da escola em incluir a família nesses eventos de letramentos, ao organizar eventos como a primeira “Parada Literária”, que procurou divulgar o acervo de livros da biblioteca para as famílias das crianças.

Vale ressaltar também a importância da biblioteca para a alfabetização e os letramentos das crianças, como mencionado por várias participantes, e em meu diário de campo. Sendo a escola uma das principais agências de letramentos, é na biblioteca que o maior incentivo ao uso do livro de literatura infantil pode acontecer. Quanto mais disponível e acessível o acervo estiver às crianças, mais desejo e curiosidade despertará.

Nesse contexto, o papel do docente enquanto mediador da relação das crianças com os livros de literatura é de grande importância, pois é através de suas práticas de letramentos que essas crianças poderão se tornar leitoras. Práticas que, segundo estudiosos como Cosson (2021) e Strett (2014), são sociais. Nesse sentido, precisam ser vivenciadas pelas crianças em seus cotidianos. Disso decorre que o professor deverá agir interlocutor privilegiando entre crianças com diferentes práticas letradas e planejar atividades que tenham por finalidade a organização e participação dessas crianças em situações de leitura de textos literários.

Para que essa mediação seja mais efetiva, caberá ao professor planejar eventos de letramentos que oportunizem à criança o desenvolvimento do gosto pela leitura, estimule a imaginação e amplie o conhecimento de mundo, de si mesma e do outro. Daí a importância da literatura no processo de letramentos das crianças. Além disso, os eventos de letramentos planejados pelo professor propiciarão a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. O convívio com textos

literários escritos, possibilitará que a criança construa hipóteses sobre a escrita. Essa é sem dúvidas uma das importâncias que a literatura infantil assume nesse processo de alfabetização.

Assim, para que as crianças se constituam como sujeitos leitores, necessita-se que várias atividades de alfabetização sejam pensadas no contexto dos letramentos, ou seja, as atividades de alfabetização devem visar aos letramentos das crianças.

Apesar de reconhecerem a importância da literatura infantil para a alfabetização e letramentos das crianças, algumas professoras participantes admitiram não promover tantos eventos e práticas facilitadoras nesse processo, como levá-las a biblioteca com mais frequência. Em parte, isso se deve ao fato de o acesso a biblioteca ser dificultado pela própria escola, o que acaba prejudicando o trabalho docente.

Além disso, alguns professores ainda têm a visão de que a literatura infantil não tem espaço nos campos de experiência que ministram. Isso talvez se deva às atribuições docentes em uma rotina de trabalho que envolve cronogramas, relatórios com prazos a serem executados, e um currículo permeado por normas a serem cumpridas. Entretanto, minha pesquisa não se aprofundou na investigação dos motivos que explicam a falta de utilização frequente da biblioteca. Por outro lado, sugere a relevância desse tema para a formação inicial e continuada de docentes da educação infantil, tendo em mente que a formação de um leitor, em especial leitor de literatura infantil não é um processo rápido, mas precisa ter sempre estímulos, com ações que aprofundem e ampliem o contato com a literatura infantil, conforme afirma Rösing (2009).

Ao longo de minha pesquisa, pude observar e ouvir falar de eventos e práticas que podem desenvolver a alfabetização e letramentos de crianças usando o livro literário. Isso mostra que a Literatura Infantil ainda tem papel relevante na sociedade atual, mesmo enfrentando desafios em meio aos usos das tecnologias digitais dentro e fora da escola. Acredito que a Literatura Infantil pode fazer diferença na aquisição da alfabetização e letramentos, com um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos seus leitores.

O contato da criança com a literatura na educação infantil poderá desenvolver o gosto pela leitura, estimular a imaginação e ampliar o conhecimento de mundo, de si mesma e do outro. Além disso, as práticas de letramentos literários podem propiciar a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita, as formas corretas de manipulação de livros e a construção de hipóteses sobre a escrita, segundo a BNCC (2018).

Assim, relacionando a uma das minhas perguntas de pesquisa sobre em que medida as professoras promoviam o uso da literatura infantil em suas aulas, observei que algumas professoras promoviam ou facilitavam o acesso à literatura infantil quando liam histórias em

suas aulas, levavam as crianças à biblioteca para que manusearem livros e os selecionavam para as leituras de adultos.

Ainda nesse contexto das perguntas de pesquisa, notamos que, de acordo com a BNCC (2018), a literatura pode ser utilizada em todos os campos de experiências de modo a favorecer os processos de alfabetização e letramentos dos educandos infantis. No campo de experiências “O eu, o outro e o nós”, a literatura pode contribuir para que as crianças demonstrem empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir; ampliem as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação; comuniquem suas ideias e sentimentos a pessoas (professores e colegas); demonstrem valorização das características de seus corpos e respeitem as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convivem; e manifestem interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.

No campo de experiências “Corpo, gestos e movimentos”, a literatura pode oportunizar que as crianças criem com os corpos formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, em brincadeiras e teatros; demonstrem controle e adequação dos usos de seus corpos nas escutas e recontos de histórias e, ainda, criem movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras e teatros.

No campo de experiências “Traço, sons, cores e formas”, as crianças podem utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante encenações de histórias ouvidas, expressarem-se livremente sobre essas histórias por meio de desenhos, pinturas, colagens, dobraduras e esculturas, criando produções bidimensionais e tridimensionais.

No campo de experiências “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, após ouvir histórias as crianças podem expressar ideias, desejos e sentimentos que tomaram conta delas ao ouvi-las, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de desenhos e outras formas de expressão; inventar poemas, criando rimas, aliterações e ritmos; escolher e folhear livros, procurando orientarem-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas; recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história; recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo os professores como escribas; e selecionar livros literários para as leituras de adultos e/ou para suas próprias leituras (partindo de seus repertórios sobre os textos desses livros, como as recuperações pelas memórias, pelas leituras das ilustrações etc.).

Por fim, no campo de experiências “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, a literatura pode ajudar as crianças a se localizarem em relação ao espaço,

tempo, quantidade, relação e transformação, como por exemplo a identificar os lugares das histórias, se está dia ou noite nesses lugares imaginários, a compreenderem os significados de ontem e amanhã. As histórias infantis também podem ajudar as crianças a compreenderem sobre os animais, as plantas, bem como as relações de parentescos e noções matemáticas (contagem, quantidades, comparação de pesos e comprimentos).

A leitura literária pode perder espaço para o *tablet*, o celular e o *notebook*? De que formas as tecnologias digitais influenciam a alfabetização e os letramentos das crianças? Mudam nossas concepções de letramentos ou literatura? Qual o papel da Literatura Infantil na formação de leitores críticos e reflexivos? Qual o papel de um mediador de Literatura Infantil no processo? Entre outros desafios, como lida com as limitações que o sistema e o currículo impõem ao trabalho de um professor? Outra possibilidade seria ouvir as próprias crianças, que são as principais afetadas pelo uso ou não uso da literatura infantil em seu processo de alfabetização e letramentos. Que esta dissertação possa, de alguma forma, contribuir para futuros estudos e pesquisas sobre literatura, alfabetização e letramentos.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**. Gostosuras e bobices. Scipione. São Paulo: 1997. 174 p.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 18ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. Série Prática Pedagógica.
- ANDRUETTO, M. T. **Por uma literatura sem adjetivos**. Tradução: Carmem Cacciacarro. São Paulo: Pulo do Gato, 2012. p. 52-70.
- ARROYO, L. **Literatura infantil brasileira**. 3º ed. Rev. e ampliada. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- BAJARD, È. **Da escuta de textos à leitura**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- BAJOUR, C. A biblioteca escolar: um tema que envolve a todos na escola. **Cadernos Emília** – publicação online periódica. Ano 4, nº 8, 2022, p. 139-150. Disponível em: https://emilia.org.br/categoria_do_selo/cadernos-emilia/. Acesso em: 22 dez. 2022.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa - Portugal: Edições 70, 1977.
- BORGES, C. Parada literária da rede municipal de ensino destaca mais de 20 mil livros adquiridos pela prefeitura. **Prefeitura de Uberlândia**, agosto de 2023. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/2023/08/16/parada-literaria-da-rede-municipal-de-ensino-destaca-mais-de-20-mil-livros-adquiridos-pela-prefeitura/> Acesso em: 20 de abril de 2024.
- BORGES, S. H. **Ler poemas e brincar, cantar e animar**: uma experiência rumo ao letramento literário. 210 f. Dissertação (Mestrado) – Mestrado profissional em letras - PROFLETRAS, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.
- BORGES, S. H. **Práticas de letramentos na formação de leitores/as infantis como sujeitos críticos**: autoetnografia de uma professora no ensino fundamental. 178 f. Tese (Doutorado) - Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em 18 de mar. 2023.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental - Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC, SEB, 2010. 36 p.

BRASIL. **PNBE na escola**: literatura fora da caixa/Ministério da Educação; Ceale, Brasília, 2014, 3v, p. 07.

CADEMARTORI, L. As narratividades. *In*: BATISTA, M. C. (Org.) **Literatura na educação infantil**: acervos, espaços e mediações. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/LEPI/Lit-EI-acervos-espacos-mediacoes.pdf>
Acesso em: 01 de jun. 2023.

CARVALHO, A. M. O. T. **Políticas nacionais de educação infantil**: MOBREAL, educação pré-escolar e a Revista Criança. 2006. 160 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2006. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/9502>. Acesso em: 21 mar. 2024.

CELANI, M. A. A. Afinal o que é Linguística Aplicada? *In*: PASCHOAL, M. S. Z. de; CELANI, M. A. A. **Linguística Aplicada**: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar. São Paulo: EDUC, 1992, p.15-23.

COLOMER, T. **Andar entre livros**. São Paulo: Editora Global, 2007.

CORRÊA, H. T.; AZZI, C. F. A temática da moda em livros para criança: aspectos estéticos, informacionais e pedagógicos. *In*: CORRÊA, H. T. **Letramento literário**: concepções e práticas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

CORRÊA, H. T.; MAGALHÃES, R. M. Alfabetizar letrando: a eficiência de práticas situadas de letramento literário. *In*: CORRÊA, H. T. **Letramento literário**: concepções e práticas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

CUNHA, M. A. A. **Literatura Infantil**: teoria e prática. São Paulo: Ática, 1987, p. 19.

DINIZ, D. O. **Nos giros de leitura**: avaliação de uma metodologia de desenvolvimento do gosto pela leitura na Educação Básica. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas – MG, 2023.

EUZÉBIO, M. D.; CERUTTI-RIZZATTI, M. E. Usos sociais da escrita: um estudo sobre práticas e eventos de letramento na vivência de professores alfabetizadores. **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão- SC, v. 13, n. 1, p. 13-34, jan/abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/9SGKq6Px99QfjDq4fpNt35h/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 06 de abril de 2023.

FERRAZ, D. Multiletramentos: epistemologias, antologias ou pedagogias? Ou tudo isso ao mesmo tempo? *In*: GUALBERTO, C. L.; PIMENTA, S. M. O.; SANTOS, Z. B. **Multimodalidade e ensino**: múltiplas perspectivas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018, p. 62-87.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila. Fontes, 2007.

FREIRE, P. **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Universidade Aberta do Brasil-UAB/UFRGS.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. 264 p.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 14ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2015. p. 35-38.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. Tradução: Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naif, 2010.

IBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KALANTZIS, C.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas, SP: Unicamp, 2020.

KLEIMAN, A.; DE GRANDE, P. B. Interseções entre a linguística aplicada e os estudos de letramento: desenhos transdisciplinares, éticos e críticos de pesquisa. **Matraga – Estudos Linguísticos & Literários**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 36, jan/fev. 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/17045>. Acesso em: 29 maio 2023.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever**. Linguagem e letramento em foco. Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

KLEIMAN, A. B. Projetos de letramento na educação infantil. **Revista Caminhos em linguística aplicada, UNITAU**. Nº. 01, v. 01, 2009, p. 1 – 10. Disponível em: <http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/view/898>. Acesso em: 17 de abril de 2023.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

LAJOLO, M. **Literatura ontem, hoje, amanhã**. São Paulo: Unesp, 2018. 170p.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira**. História e histórias. Editora ática. 6ª ed. São Paulo: 2006.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, M. do S. A. N. Contribuições Teórico- Metodológicas para a Pesquisa sobre Letramento na Escola. **Educação & Realidade**, v. 45, n. 2, p. 1-17, 2020.

MACHADO, M. Z. V. Entrevistada por GALVÃO, Juliana. **Escrita Brasil**, Belo Horizonte, Jul/ 2008. Disponível em: <https://escritabrasil.blogspot.com/2008/07/letramento.html>. Acesso em: 11 mar. 2024.

MEIRELES, C. **Problemas da literatura infantil**. 4ª ed. São Paulo: Global, 2016. 95 p.

MELO, M. P.; NEVES, D. A. B. A importância da biblioteca infantil. **Biblionline**. João Pessoa, v. 1, n. 2, p. 1-8, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/biblio/article/view/584> acesso em 20 de janeiro de 2024.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio de conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14ª ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORTATTI, M. Leonardo Arroyo: um clássico da historiografia da literatura infantil brasileira. **Literatura & Educação**. Marília – SP, fev/2011. Disponível em: <https://www.mariamortatti.com.br/2022/12/leonardo-arroyo-um-classico-da.html>. Acesso em: 12 de set. 2023.

NEVES, C. A. de B. Letramentos literários em travessias na Linguística Aplicada: ensino transgressor e aprendizagem subjetiva da literatura. In: LIMA, E. (Org.) **Linguística Aplicada na Unicamp: travessia e perspectivas**. Bauru, SP: Canal 6, 2021.

NEVES, C. A. de B.; BUNZEN JR. Clecio dos Santos. Letramentos literários na contemporaneidade: criticidade e subversão. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas: UNICAMP, v. 60, n. 3, p. 608–611, set/dez. 2021.

PAIVA, A; PAULINO, G.; PASSOS, M. **Literatura e leitura literária na formação escolar: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

PAULINO, G. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. In: GAMA-KHALIL, M. M; ANDRADE, P. F. (Org.). **As literaturas infantil e juvenil...ainda uma vez**. Uberlândia: GpEA: CAPES, 2013. p. 11-25.

PAULINO, G. Letramento literário: por vielas e alamedas. **Revista da FAGED**, nº 05, 2001. p. 117-125.

PRICINOTI, B. M. **“Peacher, eu quero a chabl!”: práticas translíngues no ensino remoto de inglês em uma escola infantil bilíngue**. 143 f. Dissertação (Mestrado) - Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023.

RODARI, G. A imaginação na literatura infantil. **Revista Emília** – Formação de leitores. Set/2022. Disponível em: <https://emilia.org.br/a-imaginacao-na-literatura-infantil/> Acesso em: 28 maio 2023

RODRIGUES, R. H.; CERUTTI-RIZZATTI, M. E. **Linguística aplicada: ensino da língua materna**. Florianópolis: CCE/UFSC, 2011. Disponível em:

https://poslinguistica.paginas.ufsc.br/files/2013/04/PT_Linguistica_Aplicada_WEB_.pdf.

Acesso em: 25 de mar/2023.

RODRIGUES, V.; KAFURE, I. A interação entre criança da primeira infância e a informação digital. **Biblionline**, João Pessoa, v. 9, nº 2, p. 79-95, 2013.

ROUXEL, A. LANGLADE, G. REZENDE, N. L. (orgs). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

RÖSING, T. M. K. Promoção da leitura e movimentações culturais: as Jornadas Literárias de Passo Fundo. *In: Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. Org. Regina Zilberman & Tania M. K. Rüsing. São Paulo: Global, 2009, p. 205-224.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. **EAD**: série educação a distância, Porto Alegre, 1ª edição, 120 p. 2009. Disponível em:

<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2020.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2021.

SOARES, M. Alfabetização e letramento: caminho e descaminho. *In: Caderno de formação: formação de professores didático dos conteúdos*. Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação: Universidade Virtual do Estado de São Paulo. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 2.

SOARES, M. **Alfalettrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (organizadoras). Escolarização da leitura Literária*. 2ª ed., 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Jan/Fev//Mar/Abr 2004, nº 25.

SOARES, M. Alfabetização e letramento na educação infantil. **Revista Pátio Educação Infantil**. ArtMed, Ano VII, nº 20, Jul/Out, 2009. Oralidade, alfabetização e letramento.

SOARES, M.; PAIVA, A. **PNBE na escola**: literatura fora da caixa/Ministério da Educação; Ceale, Brasília, 2014, 3v.

SOUZA, R. J. de; COSSON, R. **Letramento literário**: uma proposta para a sala de aula. Conteúdo e didática de alfabetização – São Paulo-UNESP/UNIVESP. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em: 25 out. 2022. p. 101-107.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, B. V. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cad. CEDES**, Campinas, v.33, n. 89, p. 51-71, jan. – Abr. 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/QksKdVBDHJ4pmgSFPY63Vfw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 dez. 2022.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção questões da nossa época; v. 15)

UBERLÂNDIA. CEMEPE. **Educação Infantil 2023**. 2023.

VIERIA, N. História da literatura infantil no Brasil: uma trajetória de mais de um século, que vai das traduções e adaptações estrangeiras a obras brasileiras internacionalmente reconhecidas. **Centro de Alfabetização, leitura e escrita** – Ceale, FaE/UFMG: Letra A, abr. 2016. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/historia-da-literatura-infantil-no-brasil.html>. Acesso em 17 de jul/2023.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZILBERMAN, R. A história da literatura infantil no Brasil. **Ceale – Centro de alfabetização, leitura e escrita**. FaE/UFMG. Letra A, mar/ 2016. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/entrevista-com-regina-zilberman>. Acesso em: 20 ago. 2023.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 11ª ed. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, R. Literatura infantil e introdução à leitura. *In*: SCHOLZE, L; RÖSING, T. M. K. (Org.) **Teorias e Práticas de letramento**. Brasília: INEP, 2007, p. 245-253.

ZILBERMAN, R., RÖSING, T. M. K. (Orgs). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

APÊNDICES

ROTEIRO DE COLETA DE DADOS – ENTREVISTA

- 1) Vamos começar falando um pouco sobre sua trajetória nessa na escola, há quanto tempo você trabalha nesta profissão?
- 2) Sei que aqui têm uma biblioteca linda e espaçosa, fale-me como tem utilizado e com que frequência?
- 3) Quando você pensar em literatura infantil, qual papel ela desempenha nesse contexto? O que você acha que a ela proporciona às crianças?
- 4) Quais os critérios têm utilizado para escolher um livro que queira trabalhar com seus alunos? A obra apresenta alguma particularidade específica?
- 5) E a aceitação das crianças pelos livros que você os oferece, como é? É você quem escolhe ou são as próprias crianças?
- 6) Em suas atividades escolares como tem utilizado o livro de literatura infantil? Para quais fins, objetivos?
- 7) Quando você faz seus planejamentos, o livro de literatura está em qual etapa dele?
- 8) Quando você utiliza desse recurso, quais as suas percepções com relação ao desenvolvimento das habilidades trabalhadas nessa fase de aprendizagem da criança?
- 9) Você considera que a literatura infantil é uma aliada no processo de alfabetização, como?
- 10) Considerando o processo de alfabetização de natureza complexa e multifacetada (psicológico, psicolinguística, sociolinguística e linguística) e seus condicionamentos (culturais, sociais, políticos) como a literatura pode facilitar nesse processo? De que forma?
- 11) Você acha que essas crianças têm chegado à escola com algum grau de letramento?
- 12) Você gostaria de acrescentar algo a mais que eu não tenha perguntado e que você acha importante falar sobre a literatura e letramento? Qual nome você gostaria de ser chamada na minha pesquisa?

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**Literatura infantil, alfabetização e letramento: (Re)construindo saberes na Educação Infantil**”, sob a responsabilidade dos pesquisadores Prof. Dr. William Mineo Tagata e Elizângela Souto da Silva. Nesta pesquisa nós estamos buscando investigar a importância do uso da literatura infantil no processo de alfabetização das crianças no 2º Período da Educação Infantil.

O Termo/Registro de Consentimento Livre e Esclarecido está sendo obtido pela pesquisadora Elizângela Souto da Silva, na EMEI Prof.^a Carmelita Vieira dos Santos. Você tem o tempo que for necessário para decidir se quer ou não participar da pesquisa (conforme item IV da Resolução nº 466/2012 ou Capítulo. III da Resolução nº 510/2016).

Na sua participação, você será submetido(a) a uma entrevista previamente agendada, que acontecerá nas dependências da escola, conforme a disponibilidade do(a) participante. A entrevista terá cerca de 10 questões, com duração máxima de trinta minutos, e será gravada em áudio. A pesquisadora também fará observação das aulas dos participantes, para compreender como a literatura infantil tem sido utilizada no processo de alfabetização no 2º Período da Educação Infantil, e com quais objetivos. O pesquisador responsável atenderá as orientações das Resoluções nº 466/2012, Capítulo XI, Item XI.2: f e nº 510/2016, Capítulo VI, Art. 28: IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e nem ganho financeiro por participar na pesquisa. Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).

Os riscos consistem na identificação do participante, ou seu desconforto durante a observação de aulas por parte da pesquisadora. A fim de reduzir esses riscos, a pesquisadora utilizará nomes fictícios para minimizar o risco de identificação. Além disso, caso o participante se sinta desconfortável com a presença da pesquisadora em sua aula, a observação poderá ser interrompida. O benefício será a contribuição da pesquisa para os estudos sobre alfabetização e letramento na área da Linguística Aplicada, evidenciando a importância do uso da literatura na Educação Infantil nesse processo.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você, assinada e rubricada pelos pesquisadores.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com Prof. Dr. William Mineo Tagata, pelo telefone (34) 3239-4254, ou pelo endereço Av. João Naves de Ávila, 2121 - Santa Mônica, Uberlândia. Para obter orientações quanto aos direitos dos participantes de pesquisa acesse a cartilha no link: https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/Cartilha_Direitos_Eticos_2020.pdf.

Você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – CEP, da Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; pelo telefone (34) 3239-4131 ou pelo e-mail **cep@propp.ufu.br**. O CEP/UFU é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, _____ 2023.

Assinatura do(s) pesquisador(es)

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do participante de pesquisa