

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

CAMILA RAMOS DO NASCIMENTO SOUZA

**MEDIAÇÃO LITERÁRIA: CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS QUE ATUAM EM
UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE
UBERLÂNDIA/MG**

UBERLÂNDIA- MG

2025

CAMILA RAMOS DO NASCIMENTO SOUZA

**MEDIAÇÃO LITERÁRIA: CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS QUE ATUAM EM
UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE
UBERLÂNDIA/MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Duarte Araújo Silva

UBERLÂNDIA- MG

2025

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

S729 Souza, Camila Ramos do Nascimento, 1989-
2025 Mediação literária [recurso eletrônico] : concepções de professoras que atuam em uma escola de Educação Infantil da rede pública municipal de Uberlândia/MG / Camila Ramos do Nascimento Souza. - 2025.

Orientadora: Fernanda Duarte Araújo Silva.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Pós-graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2025.722>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

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

CDU: 37

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 Educação

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902

Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 37/2025/952, PPGED				
Data:	Quinze de dezembro de dois mil e vinte e cinco	Hora de início:	10:00h	Hora de encerramento:	12:00h
Matrícula do Discente:	12412EDU006				
Nome do Discente:	CAMILA RAMOS DO NASCIMENTO SOUZA				
Título do Trabalho:	"Mediação Literária: concepções de professoras que atuam em uma escola de Educação Infantil da rede pública municipal de Uberlândia/MG"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Leitura e escrita na primeira infância: diálogos entre a alfabetização e literatura"				

Reuniu-se, através da sala virtual RNP (<https://conferenciaweb.rnp.br/ufu/grupo-de-estudos-e-pesquisas-em-linguagens-e-infanciasfacedufu>), da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professoras Doutoras: Camila Trindade - UNIDEP; Vilma Aparecida de Souza - UFU e Fernanda Duarte Araújo Silva - UFU, orientadora da candidata.

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

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

Aprovada.

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

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

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



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Duarte Araujo Silva, Coordenador(a)**, em 15/12/2025, às 13:47, 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 **Vilma Aparecida de Souza, Professor(a) do Magistério Superior**, em 15/12/2025, às 14:40, 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 **Camila Trindade, Usuário Externo**, em 15/12/2025, às 15:59, 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 **6902599** e o código CRC **26470D5F**.

Dedico este trabalho à minha família, que sempre foi meu alicerce. Aos meus pais, Rosa e Francisco, pelos valores e ensinamentos; ao meu esposo, Silvio, pela compreensão; à minha filha, Sâmela, que é um presente em minha vida; aos meus irmãos, Rafa e Fabim, pelo incentivo; às minhas primas e primos, pelo apoio. E, acima de tudo, a Deus, minha fonte de fé, força e esperança.

AGRADECIMENTOS

Vindo de uma cidade pequena, Pirapora, no norte de Minas Gerais, relembro com carinho meu percurso e tudo o que me trouxe até a Universidade Federal de Uberlândia. Esta dissertação é resultado não apenas de estudo e dedicação, mas também do apoio, da paciência e do incentivo de muitas pessoas que fizeram parte dessa trajetória.

Agradeço primeiramente a Deus, em quem acredito, confio e deposito minha fé. Obrigada, Senhor, por guiar meus passos, capacitar-me e permitir que eu chegasse até aqui. A Ti sejam dadas toda a glória, honra e louvor!

Aos meus pais Rosa e Francisco, pelos quais sinto imenso orgulho de ser filha de vocês. São minha base e me ensinaram a amar, a respeitar, a agir com honestidade e a cultivar princípios e valores que me guiam até hoje. Sempre me apoiaram em todas as escolhas da minha vida, inclusive na decisão de me mudar para longe a fim de realizar o sonho de estudar e trabalhar.

Ao meu marido Silvio, agradeço profundamente pela compreensão e apoio, mesmo diante da minha ausência em casa devido às demandas do mestrado. Você sempre me fez refletir que, entre sacrifícios e dificuldades, os resultados chegam, e que mais adiante teremos boas colheitas.

À minha filha Sâmela, agradeço pela paciência e carinho com a mamãe. Obrigada por compreender as longas horas de estudo em frente ao computador e por me acompanhar nas idas à UFU, em oficinas, congressos e encontros do grupo de estudos.

Aos meus irmãos Rafa e Fabim, que tanto amo e que sempre torceram por mim. Deixo minha sincera gratidão por me incentivarem a estudar, a fazer faculdade e a prestar concursos, sempre acreditando no meu potencial.

A toda a minha família, de modo geral, expresso meu sincero agradecimento pelo apoio incondicional. Em especial, ao meu primo Zenildo, por convencer meus pais a me permitir mudar para Uberlândia a fim de realizar meus estudos. Às minhas primas Josiene, Mara e Nete, agradeço por sempre estarem próximas e acompanharem de perto minha trajetória acadêmica e profissional.

Sou igualmente grata às minhas primas Lais e Cintia, com quem fui muito unida na infância, compartilhando momentos que guardo com muito carinho. Juntas, inclusive, mudamos para Uberlândia em busca de novos caminhos, e recebi muito apoio, não apenas delas, mas também de Mara, Nete, Josiene, Zenildo e especialmente do meu irmão Rafa, pelo qual sou profundamente grata.

À Laís Hilário, colega de trabalho, que sempre me incentivou a participar do processo seletivo do mestrado e que acompanhou de perto cada etapa — desde a conferência das notas até o anúncio do resultado final. Sua torcida, seu entusiasmo e sua alegria genuína, quando soubemos da minha aprovação, foram fundamentais para que eu me sentisse confiante e motivada. Meu sincero agradecimento.

Aos meus pastores, Roger e Raquel, agradeço por sempre orarem por mim, oferecendo apoio espiritual e palavras de encorajamento ao longo desta trajetória.

Agradeço à minha amiga Letícia, cuja amizade começou ainda no ensino médio, se fortaleceu ao longo da faculdade e permanece até hoje. Muito obrigada por sempre se alegrar com minhas conquistas e torcer por mim. Saiba que tenho o mesmo sentimento por você.

À Samantha Emanoelly, minha psicóloga, agradeço por me ouvir com tanta atenção durante as sessões de terapia — nas quais, na maior parte do tempo, o mestrado era o assunto central — e por me ensinar uma prática de estudo que contribuiu significativamente para que eu conseguisse organizar minhas ideias e seguir adiante com mais equilíbrio.

À minha diretora, Adriana, expresso minha gratidão pelo apoio, compreensão e incentivo ao longo deste percurso, bem como por sua postura acolhedora e pela confiança depositada no meu trabalho. Agradeço, ainda, por todo o suporte oferecido durante essa jornada. Meu agradecimento também se estende a todas as colegas de trabalho, pelo constante incentivo e pelas palavras de apoio.

Aos colegas de mestrado e aos professores, pelas trocas de conhecimento, pelas conversas inspiradoras e pelo companheirismo ao longo dessa jornada.

Durante o mestrado, tive a alegria de conhecer amigas muito especiais: Rejane, Maria Amélia e Rafaela. Juntas, formamos um grupo no WhatsApp “Mestrado - amigas se ajudando” que se tornou um espaço de diálogo constante — onde compartilhamos dúvidas, desabafos, aprendizados e, principalmente, palavras de incentivo. Por meio dessas trocas, caminhamos lado a lado ao longo de todo o processo, fortalecendo-nos mutuamente. Sou profundamente grata por cada conversa, por cada apoio e pela parceria que construímos. Levo comigo não apenas as conquistas acadêmicas, mas também a amizade que floresceu nesse percurso.

Agradeço também às colegas Simene, Mara, Daniela, Lis, Jordana, Natália, Laura e Lívia, que fazem parte do grupo de orientações da professora Fernanda. Juntas, estudamos, trocamos experiências e construímos aprendizados essenciais ao longo dessa trajetória.

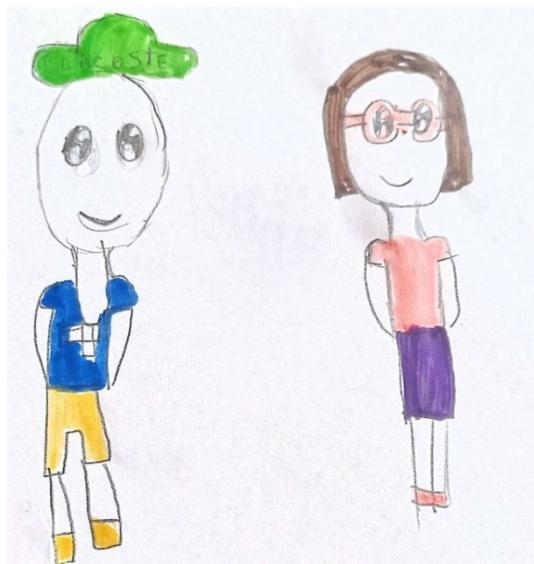
Ao Prof. Dr. Astrogildo Fernandes da Silva Júnior, registro meu sincero agradecimento pela grande ajuda no processo inicial de escrita, pelo esclarecimento de dúvidas sobre o mestrado e por ter contribuído, inclusive, com o cadastro do meu projeto no CEP.

Ao Prof. Dr. Carlos Alberto Lucena, agradeço pelas aulas em que sempre procurou nos acalmar, reforçando que o mestrado não é toda a nossa vida, mas uma etapa — um processo a ser vivido com leveza e prazer, mesmo diante das demandas acadêmicas e das correrias do cotidiano.

À minha professora e orientadora, Dra. Fernanda Duarte Araújo Silva, registro minha profunda gratidão. Seus sorrisos, sua delicadeza e sua capacidade de acolhimento me fizeram acreditar em mim mesma e no meu potencial. Agradeço pela paciência, pelos textos enviados para estudo e por todas as orientações que trouxeram contribuições valiosas para que esta pesquisa se tornasse possível. Obrigada por tudo!

Enfim, escrever estes agradecimentos despertou em mim uma profunda sensação de gratidão — gratidão a Deus, primeiramente, por me permitir viver todo este processo, por cada conquista e por me ensinar a viver um dia de cada vez.

Obrigada a todos que cruzaram meu caminho nessa jornada e que, de alguma forma, contribuíram para que ela se tornasse possível.



Obra construída pela Sâmela, 10 anos, 2025, representando meu pai Francisco e minha mãe Rosa.
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025)



Obra construída pela Sâmela, 5 anos, 2020, representando nossa família: Camila, Sâmela e Silvio.
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025)

RESUMO

Esta dissertação está vinculada à Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Tem como objetivo identificar e analisar as concepções de professoras de uma escola municipal de Educação Infantil de Uberlândia-MG sobre a mediação literária. Fundamenta-se na Psicologia Histórico-Cultural (PHC), que compreende o desenvolvimento humano como resultado das relações sociais e do contexto histórico-cultural. A questão norteadora da pesquisa é: Quais concepções as professoras possuem sobre o trabalho com mediação literária? Para aprofundar a investigação, formulam-se questões complementares: A mediação literária ocorre na instituição pesquisada? Em quais momentos? Quais critérios orientam a escolha dos livros? Como se dá a apresentação das obras às crianças? A metodologia incluiu pesquisa bibliográfica na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com os descritores “literatura para bebês e crianças”, “literatura na Educação Infantil” e “mediação literária”, abrangendo trabalhos publicados entre 2017 e 2024. Realizou-se também análise documental das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das Diretrizes Curriculares Municipais de Educação Infantil de Uberlândia (DCMEI), visando refletir como contemplam o trabalho com literatura infantil e a mediação literária. Foram entrevistadas oito professoras de uma escola pública de Uberlândia para compreender suas concepções. As entrevistas indicaram que a literatura é central para o desenvolvimento infantil, estimulando imaginação, criatividade e aproximação com a escrita. A mediação literária é compreendida como prática intencional e planejada, ocorrendo principalmente durante a “rodinha”, com leitura em voz alta, dramatizações, fantoches e histórias de varal, favorecendo a participação e a construção de sentidos. Além disso, a mediação é incorporada em outros momentos do dia, promovendo diálogo com diferentes áreas de aprendizagem. Na escolha dos livros, as professoras priorizam aspectos visuais e títulos que dialoguem com os temas trabalhados, o que é um fator limitante, já que a literatura não deve possuir um caráter utilitário, mas um direito da criança. Na apresentação, destacam capa, autor, ilustrador e imagens, utilizando diálogo e exploração visual, incentivando antecipação de acontecimentos, hipóteses e reflexão sobre a narrativa. Os resultados mostram que, quando integrada ao cotidiano da Educação Infantil, a literatura constitui espaço privilegiado para experiências formativas. A mediação literária amplia horizontes simbólicos, favorece a produção de sentidos e promove vivências estéticas, sendo o papel da professora decisivo para transformar o contato com o livro em momento de descoberta e diálogo. Conclui-se que práticas literárias intencionais e planejadas qualificam o trabalho pedagógico e podem contribuir para o desenvolvimento integral das crianças e sua inserção no mundo da cultura escrita.

Palavras-chave: literatura; mediação literária; educação infantil; Psicologia histórico-cultural

ABSTRACT

This dissertation is linked to the Research Line Knowledge and Educational Practices of the Graduate Program in Education at the Federal University of Uberlândia. It aims to identify and analyze the conceptions of teachers from a municipal Early Childhood Education school in Uberlândia-MG regarding literary mediation. It is based on Historical-Cultural Psychology (HCP), which understands human development as a result of social relationships and the historical-cultural context. The guiding question of the research is: What conceptions do teachers have about working with literary mediation? To deepen the investigation, complementary questions are formulated: Does literary mediation occur in the institution under study? At what moments? What criteria guide the choice of books? How are the works presented to the children? The methodology included a literature review in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), using the descriptors 'literature for babies and children,' 'literature in Early Childhood Education,' and 'literary mediation,' covering works published between 2017 and 2024. A documentary analysis was also carried out on the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI), the National Common Curricular Base (BNCC), and the Municipal Curriculum Guidelines for Early Childhood Education of Uberlândia (DCMEI), aiming to reflect on how they approach work with children's literature and literary mediation. Eight teachers from a public school in Uberlândia were interviewed to understand their views. The interviews indicated that literature is central to child development, fostering imagination, creativity, and engagement with writing. Literary mediation is understood as an intentional and planned practice, occurring mainly during the "circle time," with reading aloud, dramatizations, puppets, and clothesline stories, promoting participation and the construction of meaning. In addition, mediation is incorporated at other times of the day, promoting dialogue with different areas of learning. In choosing books, the teachers prioritize visual aspects and titles that relate to the topics being covered, which is a limiting factor, since literature should not have a utilitarian character, but rather be a right of the child. In the presentation, they highlight the cover, author, illustrator, and images, using dialogue and visual exploration, encouraging anticipation of events, hypotheses, and reflection on the narrative. The results show that, when integrated into early childhood education, literature provides a privileged space for formative experiences. Literary mediation broadens symbolic horizons, encourages the production of meanings, and promotes aesthetic experiences, with the teacher's role being crucial in transforming the encounter with the book into a moment of discovery and dialogue. It is concluded that intentional and planned literary practices enhance pedagogical work and can contribute to the comprehensive development of children and their integration into the world of written culture.

Keywords: literature; literary mediation; early childhood education; historical-cultural Psychology

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Localização de Minas Gerais e de Uberlândia na região Sudeste do Brasil.....	34
Figura 2 - Localização de Uberlândia no Estado de Minas Gerais	34
Figura 3 - Componentes da mediação: mediadores, acervo e crianças	46
Figura 4 - Brincadeira inicial e coletivização da história	46
Figura 5 - Espaço da autonomia: seleção e manuseio livre dos livros	47
Figura 6 - O livro em cena: brincar, criar e imaginar	47
Figura 7 - Escuta mediadora: a voz que transforma o texto gráfico em sonoro	48
Figura 8 - Momento de escuta e organização do acervo	48
Figura 9 - Encerramento da sessão: brincar, cantar e dialogar	49
Figura 10 - Processo de elaboração das DCMs	73
Figura 11 - Pesquisas localizadas por regiões do Brasil.....	85

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - O Estado da Questão para Nóbrega-Therrien e Therrien (2004)	80
Quadro 2 - Levantamento bibliográfico no banco de teses e dissertações da BDTD	81
Quadro 3 - Pesquisas selecionadas para análise segundo resultado na BDTD	86
Quadro 4 - Considerações sobre a mediação literária e literatura na Educação Infantil	113
Quadro 5 - Perfil das professoras	118
Quadro 6 - Gosto pela leitura	120
Quadro 7 - Levantamento sobre a importância da literatura na Educação Infantil	122
Quadro 8 - Concepções sobre a mediação literária	126
Quadro 9 - Diferença entre contação de história e mediação da leitura	128
Quadro 10 - A mediação literária na prática das professoras	129
Quadro 11 - Presença, quantidade e diversidade de livros de literatura na escola	132
Quadro 12 - Critério de seleção para escolha dos livros	136
Quadro 13 - A apresentação dos livros literários	141
Quadro 14 - Relações entre as crianças e a professora durante a mediação	144
Quadro 15 - Abordagem da literatura no curso de graduação das docentes	148
Quadro 16 - Participação em cursos de literatura infantil	150
Quadro 17 - Participação nos programas oferecidos pela Secretaria Municipal de Uberândia	153
Quadro 18 - Cursos frequentados e áreas abordadas	155
Quadro 19 - Necessidades de formação	159

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantidade de escolas públicas de Educação Infantil em Uberlândia.....	35
Gráfico 2 - Quantidade de teses e dissertações localizadas de acordo com a temática	82
Gráfico 3 - Tipos de pesquisa	83
Gráfico 4 - Porcentagem por região do território brasileiro referente aos trabalhos selecionados	84

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCHSA	Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CEB	Câmara de Educação Básica
CEMEPE	Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
COLE	Congresso de Leitura do Brasil
DCMEI	Diretrizes Curriculares Municipais de Educação Infantil
DCMs	Diretrizes Curriculares Municipais
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
FAE	Faculdade de Educação
GPELL	Grupo de Pesquisa e Extensão do Letramento Literário
GTs	Grupos de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEEI	Leitura e Escrita na Educação Infantil
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
OSCs	Organizações da Sociedade Civil
PAPAE	Plano de Ação dos Profissionais por Ano Escolar
PHC	Psicologia Histórico-Cultural
PISC	Posto Integrado de Segurança e Cidadania
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola

PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógicos
PUC	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RME	Rede Municipal de Ensino
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEB	Secretaria de Educação Básica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TOD	Transtorno Opositivo-Desafiador
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	19
1.1 Experiências, recordações e trajetórias até a pesquisa.....	22
1.2 O encontro com a temática de pesquisa.....	25
1.3 Construindo a pesquisa: opções metodológicas	28
1.4 O caminho percorrido da pesquisa	32
2.0 A LITERATURA NO UNIVERSO INFANTIL E SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS	37
2.1 A atitude leitora e a formação do leitor: algumas reflexões	38
2.2 A literatura como portal de descobertas: estética, imaginação e formação leitora.....	41
2.3 Da estética à mediação: critérios para a escolha de livros na Educação Infantil.....	43
2.4 Sessão de mediação literária.....	45
3.0 PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL	51
3.1 Psicologia Histórico-Cultural: origem, princípios e fundamentos	53
3.2 O Desenvolvimento Humano a partir da PHC	56
3.3 Periodização infantil e o desenvolvimento humano	57
3.4 O papel da educação sob a ótica da PHC	61
4.0 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: A LITERATURA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	65
4.1 DCNEI e a literatura infantil: mediação pedagógica e experiências estéticas, culturais e direitos da criança.....	66
4.2 BNCC e a literatura infantil: direitos de aprendizagem, mediação pedagógica e críticas curriculares	69
4.3 DCMEI de Uberlândia e a literatura infantil: mediação pedagógica, cultura local e desenvolvimento integral.....	73
5.0 CONCEPÇÕES SOBRE A MEDIAÇÃO LITERÁRIA.....	78
5.1 O Estado da Questão	79
5.2 O que as pesquisas revelam	83
5.3 O perfil das professoras entrevistadas	118
5.4 Concepções das professoras sobre o trabalho com mediação literária	122
5.5 Objetivos, momentos e organização das sessões de mediação literária	129
5.6 Critérios para a escolha dos livros literários trabalhados com as crianças	132

5.7 Formação docente inicial e continuada em literatura infantil e áreas afins.....	148
6.0 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	163
REFERÊNCIAS	167

1. INTRODUÇÃO



Obra construída pela Sâmela, 10 anos, 2025.
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025)

*A vida é uma corrida
que não se corre sozinho.*

*E vencer não é chegar,
é aproveitar o caminho
sentindo o cheiro das flores
e aprendendo com as dores
causadas por cada espinho.*

*Aprenda com cada dor,
com cada decepção,
com cada vez que alguém
lhe partir o coração.
O futuro é obscuro e às vezes é no escuro
que se enxerga a direção.*

*Aprenda quando chorar
e quando sentir saudade,
[...] Aprender é um grande dom [...].
[...] Sem parar de aprender,
aproveite cada flor,
cada cheiro no cangote,
cada gesto de amor,
cada música dançada
e também cada risada,
silenciando o rancor.*

*Experimente o mundo,
prove de todo sabor,
sinta o mar, o céu e a terra,*

*sinta o frio e o calor,
sinta sua caminhada
e dê sempre uma parada
pelo caminho que for.*

*Pare, não tenha pressa,
não carece acelerar,
a vida já é tão curta,
é preciso aproveitar
essa estranha corrida
que a chegada é a partida
e ninguém pode evitar!*

*Por isso é que o caminho
tem que ser aproveitado,
deixando pela estrada
algo bom pra ser lembrado,
vivendo uma vida plena,
fazendo valer a pena
cada passo que foi dado. [...].
(Bráulio Bessa¹, 2018)*

¹ BESSA, Bráulio. *A corrida da vida*. Nov. 2024. Disponível em: <https://www.braulioressa.com/post/a-corrida-da-vida>. Acesso em: 9 mai. 2025.

Os versos do poema de Bráulio Bessa, que abrem esta introdução, convidam à reflexão sobre a vida como um processo contínuo de aprendizagem, no qual o valor da experiência reside no percurso e não apenas no ponto de chegada. Ao destacar a importância de viver cada etapa com atenção, cuidado e abertura, Bessa ressalta a construção de sentidos ao longo do caminho, perspectiva que se aproxima diretamente do papel da literatura na formação humana.

Assim como o poema sugere, a literatura permite ao sujeito vivenciar experiências simbólicas, emocionais e culturais que contribuem para a compreensão de si, do outro e do mundo. Por meio das narrativas literárias, o leitor é convidado a experimentar diferentes sentimentos, a refletir sobre conflitos e a atribuir significados às próprias vivências. Dessa forma, a literatura ultrapassa a função instrumental da alfabetização, configurando-se como uma prática cultural e formativa, capaz de promover o desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

No contexto da Educação Infantil, a literatura torna-se especialmente significativa, pois o contato com livros e histórias contribui para a ampliação do repertório cultural das crianças, para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e da sensibilidade estética. À luz dessa compreensão, a discussão deste trabalho centra-se na mediação literária, considerando que as concepções e práticas docentes determinam a promoção de experiências significativas com a literatura. Por meio da atuação intencional da professora², as crianças têm acesso às obras, constroem sentidos, estabelecem vínculos e vivenciam experiências que fortalecem o aprendizado e o desenvolvimento da sensibilidade.

A presente pesquisa está dividida em seis principais seções. A primeira delas, “Introdução”, apresenta o contexto da pesquisa, partindo das experiências pessoais da autora, do encontro com a temática e das escolhas metodológicas que nortearam o estudo.

A segunda seção, “A literatura no universo infantil e sua importância na formação das crianças”, destaca o papel da literatura na formação das crianças, abordando a constituição do leitor e os critérios estéticos e pedagógicos para a escolha de obras literárias.

Na terceira seção, “Psicologia histórico-cultural e o desenvolvimento infantil”, são apresentados os fundamentos da PHC e sua relação com o desenvolvimento humano na infância.

² Optou-se por utilizar o termo no feminino — “professora” — tendo em vista que a maioria das profissionais que atuam na Educação Infantil é do sexo feminino. Exceções ocorrerão apenas em citações diretas de autores/as, nas quais será mantida a forma original empregada pelos/as respectivos/as autores/as.

Em seguida, a quarta seção, “Políticas públicas para a Educação Infantil: a literatura nos documentos oficiais”, discute a presença da literatura em documentos oficiais, como a DCNEI, a BNCC e as DCMEI de Uberlândia, evidenciando seu papel na Educação Infantil.

Posteriormente, a quinta seção “Concepções sobre a mediação literária”, apresenta diferentes perspectivas sobre a mediação literária, a partir de revisão de pesquisas e da análise de entrevistas com professoras, evidenciando práticas, critérios, concepções e desafios relacionados a essa mediação.

Por fim, as Considerações Finais sintetizam os principais resultados da pesquisa, discutem as contribuições do estudo para a Educação Infantil e refletem sobre os desafios das práticas de mediação literária..

A seguir, são apresentadas as vivências pessoais da autora que motivaram e orientaram este estudo, evidenciando como memórias, experiências e trajetórias de vida contribuíram para a elaboração da pesquisa.

1.1 Experiências, recordações e trajetórias até a pesquisa

Escrever é também um modo de nos formarmos. Ao colocar em palavras aquilo que pensamos e sentimos, vamos construindo nossas ideias e, ao mesmo tempo, nos constituímos. Segundo Pereira (2013), a medida que escrevemos, organizamos nossos pensamentos e refletimos sobre eles, processo esse que contribui com o nosso desenvolvimento intelectual. E quando escrevemos algo, não o comunicamos somente para o leitor, mas para nós mesmos.

Assim, escrever sobre nós é, antes de tudo, organizar e constituir nossa psiqué. É uma forma de mergulhar em si mesmo, pois nos convida a selecionar com cuidado as palavras, a construir sentido através das frases e, assim, compreender melhor o que estamos sentindo ou pensando.

Diante disso, ao escrever essa seção, me recordo de experiências que vivenciei, repletas de emoções, sentimentos e gratidão. Compartilho neste momento minha história e, por se tratar de uma experiência que envolve subjetividade, o texto está escrito na primeira pessoa do singular, apesar de reconhecer que muitos/as compõem minha história.

Meu nome é Camila, sou natural de Pirapora, cidade localizada no norte de Minas Gerais, região perto de Montes Claros e, atualmente, moro em Uberlândia-MG. Sou casada e tenho uma filha de dez anos. Sou filha de Francisco Batista e Rosa Neira, tenho dois irmãos, o Rafaelino (Rafa), por parte de mãe, e o Fábio Júnior (Fabim), por parte de pai. Desde a infância,

elas sempre tiveram uma boa relação como irmãos. Sou sempre grata por essa família, que considero um verdadeiro presente de Deus.

Minha infância foi marcada por muita diversão, imaginação e momentos inesquecíveis. Um dos lugares que me trazem boas lembranças é a casa dos meus avós paternos (em memória), onde, no fundo do quintal, havia um terreno grande repleto de plantas, entre elas um pé de umbu, que se tornou o cenário de muitas brincadeiras e histórias. Também eram especiais as tardes vividas na rua em frente à casa, onde eu, meus amigos e primos nos juntávamos para jogar bola — momentos simples, mas cheios de alegria. Com o mesmo carinho, lembro da casa do meu avô materno, João (em memória), que morava no campo. Meus pais costumavam nos levar para passar o dia ou até o fim de semana por lá. Eu amava brincar com minhas tias — jogávamos adedonha, estourávamos balões com água e dávamos boas risadas.

Sempre gostei de brincar e uma das minhas brincadeiras favoritas era ser professora. Devido a uma reforma em casa feita pelos meus pais, na qual forraram o teto do nosso lar com gesso, sobraram muitos pedacinhos desse material e, com isso, aproveitei uma boa parte e guardei para brincar. A brincadeira acontecia no fundo do quintal da minha casa na companhia das minhas amigas. O gesso era o nosso giz e com ele escrevíamos no muro de casa os conteúdos. Esperávamos nossos/as “alunos/as imaginários/as” copiarem; conversávamos com eles/as como se fossem pessoas de verdade que estivessem presentes naquele lugar; até um lanchinho a gente levava, como goiabas, fruta que vinha da árvore da casa da vizinha onde os galhos caíam para o lado da minha casa.

Escrever no quadro era uma das coisas de que eu mais gostava. Me recordo da época em que eu estudava no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, e meus professores de matemática, física e química colocavam uma questão na lousa. Eles passavam de carteira em carteira com o giz dando a oportunidade dos/as alunos/as responderem e eu sempre me prontificava. Outras vezes, era a professora que perguntava se algum/a aluno/a gostaria de copiar a matéria no quadro, e novamente me voluntariava. Também ministrava, mesmo sem formação, aula de reforço, durante o Ensino Médio.

Alguns anos se passaram, e em 2002 meu irmão Rafa decide se mudar para Uberlândia. Em janeiro de 2005, também decidi me mudar com o mesmo objetivo. Em função do estudo e do emprego fui morar com o meu irmão. Sou muito apegada aos meus pais e confesso que esse processo de morar longe deles não foi fácil.

Nessa mudança de cidade, finalizei o Ensino Médio em Uberlândia e no final do ano de 2006, tive meu primeiro emprego aos 17 anos de idade numa empresa de call center, onde permaneci por mais de cinco anos. Em 2009, duas grandes alegrias aconteceram ao mesmo

tempo na minha vida: fui aprovada no vestibular para o curso de Pedagogia na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e recebi essa notícia exatamente no dia do meu casamento.

Em 2009, iniciei o curso de Pedagogia no período noturno. Durante os três primeiros anos da graduação, trabalhava em uma empresa de call center das 8h às 17h. Ao final do expediente, seguia direto para a UFU. Costumava chegar com antecedência e aproveitava esse tempo para estudar, revisar o conteúdo das aulas ou, às vezes, ligar para os meus pais e matar um pouco da saudade.

Em 2012, último ano de faculdade, fui chamada para trabalhar como educadora infantil³ em uma escola da prefeitura municipal de Uberlândia em função da aprovação em concurso, cargo que me encontro até hoje, agora com uma nova nomenclatura: “profissional de apoio escolar” (art. 33-F, da Lei nº 11.967, de 29 de Agosto de 2014), com carga horária de cinco horas.

Segundo a Lei nº 11.967, alterada em 17 de fevereiro de 2022, que dispõe sobre o plano de carreira dos servidores do quadro da educação da rede municipal de ensino de Uberlândia, o cargo de profissional de apoio escolar apresenta diversas atividades, dentre elas “organizar tempos e espaços que privilegiem o brincar como forma de expressão, pensamento e interação; auxiliar o professor e a equipe pedagógica da escola no desenvolvimento das atividades com os alunos e turmas, propiciando a acessibilidade do aluno [...]. Dessa forma, busco realizar um trabalho em conjunto com a professora em prol do melhor desenvolvimento das crianças.

Em 2013, após finalizar a faculdade de Pedagogia, realizei também pela Universidade Federal de Uberlândia uma pós-graduação “Lato Sensu” em “Docência na Diversidade para a Educação Básica”, entre 2013 e 2015. Durante esse período, em 2014, engravidrei da minha filha Sâmela, o que tornou essa fase ainda mais especial e desafiadora, pois conciliei os estudos com a preparação para a maternidade, vivenciando um momento intenso de transformação pessoal e acadêmico.

No ano de 2023, fui aprovada no curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia e, com o apoio da orientadora desta pesquisa, Profa. Dra. Fernanda Duarte Araújo Silva, e a partir das minhas vivências, optamos por pesquisar sobre a mediação literária, temática que me instiga a aprender e a aprimorar minha prática com as crianças.

³ A Educadora Infantil atua na rede municipal de Uberlândia na sala de aula com a professora regente, e deve atuar no cuidado e higiene das crianças, como banho, troca de fraldas e também auxiliar nas atividades pedagógicas desenvolvidas pela professora regente.

Antes de seguir com a discussão que orienta este trabalho, gostaria de enfatizar que optamos por iniciar cada seção da pesquisa com um desenho realizado por minha filha, Sâmela, durante sua infância. Esses registros visuais representam mais do que lembranças afetivas, evidenciam como a criança cria, imagina e ressignifica o mundo quando tem oportunidades de conviver com a literatura. Ao observar seus traços, cores e personagens, vemos a leitura como espaço de invenção, sensibilidade e pensamento simbólico. Assim, os desenhos podem se tornar uma espécie de porta de entrada para os temas que serão aqui discutidos, lembrando-nos de que a literatura, quando presente desde cedo, nutre a imaginação e permite que as crianças expressem seus próprios modos de ver e interpretar a vida.

A seguir, apresentamos alguns caminhos para a construção da presente pesquisa.

1.2 O encontro com a temática de pesquisa

Após apresentar a nossa trajetória pessoal e profissional, apresentamos neste momento o delineamento da pesquisa, a problemática, os objetivos e a sua relevância para a área educacional.

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, atende crianças de até 5 anos de idade. Essa etapa é subdividida em dois segmentos: a creche, que contempla crianças de até 3 anos, e a pré-escola, destinada àquelas de 4 a 5 anos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ainda propõe uma classificação mais específica por faixas etárias: são considerados bebês quem possui de 0 a 1 ano e 6 meses; crianças bem pequenas, aquelas entre 1 ano e 7 meses e 3 anos e 11 meses; e crianças pequenas, os que possuem entre 4 anos e 5 anos e 11 meses.

A Educação Infantil assume um importante papel ao criar um ambiente que permite às crianças ampliarem suas experiências e conhecimentos, valorizando o que já sabem e oferecendo a elas liberdade para se expressarem e comunicarem de diferentes maneiras (Corsino *et al.*, 2016).

Acreditamos que, desde seus primeiros dias de vida, os bebês já executam o exercício da leitura, tentando ler e entender o mundo e as coisas que acontecem à sua volta (López, 2016). Entendemos que essa leitura não é a mesma dos adultos, feita de forma silenciosa ou em voz alta, por exemplo, mas se trata em interpretar o ambiente por meio de sentidos, emoções e interações sociais.

As pessoas mais próximas, especialmente os responsáveis, exercem grande influência sobre os bebês, porque lhes oferecem as primeiras experiências sensoriais e emocionais.

Quando se posicionam próximo e dialogam com os bebês ou fazem gestos para se comunicarem ou cantam uma música de ninar, propiciam momentos que se tornam essenciais para o aprimoramento da capacidade leitora de mundo dos pequenos. Dessa forma, Belmiro e Galvão (2016) entendem que:

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

Compreendemos que o contato da criança com a leitura e a literatura não começa só na escola, mas pode se iniciar em casa, com a família que apresenta e lê literários. Bajard (2007) considera os pais, os avós e os irmãos mais velhos, isto é, pessoas situadas fora do espaço escolar, também como mediadoras da leitura, ficando entre o texto e a criança receptora da história. Então, não se tem uma idade certa para o convivência com o livro. Quando a criança chega à escola, quem irá lhe apresentar esse objeto literário será a professora, a responsável mediadora. Dessa forma, não é preciso ter o domínio da leitura ou da língua para se ingressar no mundo da literatura, mas é importante que a prática da professora seja planejada, pois:

A organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil visa assegurar meios e condições objetivas para atingir determinada finalidade, que na perspectiva sócio-histórico-dialética refere-se a uma formação integral, capaz de proporcionar o desenvolvimento multifacetado da criança. A ação pedagógica do professor se caracteriza, também, por uma posição diferenciada, assumindo-se como mediador privilegiado da cultura, do conhecimento, da formação de valores, hábitos e atitudes. (Barbosa; Alves; Martins, 2010, p. 1).

A exposição da linguagem escrita por meio da literatura, mesmo diante de crianças que ainda não saibam ler e nem escrever, deve ser praticada desde cedo, pois “[...] o aprendizado da linguagem escrita, desde a mais tenra idade, se constitui numa ferramenta fundamental para assegurar às crianças, como atores sociais que são, sua inclusão na sociedade contemporânea” (Baptista, 2009, p. 14). A autora também afirma que “o sistema de escrita [...] é um objeto do conhecimento humano que exerce forte influência na cultura infantil e, ao mesmo tempo, é por ela influenciado. Desde muito precocemente, a língua escrita invade o território das crianças e lhes desperta a atenção” (Baptista, 2009, p. 21).

Cândido (2011, p. 176) chama essa necessidade de bem incompressível como algo que não pode ser rejeitado a nenhuma pessoa, como, por exemplo: “[...] a alimentação, a moradia,

o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc.; e também o direito à crença, a opinião, ao lazer". Além desses, ainda inclui a arte e a literatura. Podemos entender esses bens como pilares fundamentais que compõem as necessidades básicas e direitos fundamentais de um ser humano.

Cândido (2011, p. 177; 188) pontua a literatura como um direito de todos, porque ela constitui as nossas sensações e a nossa perspectiva de compreender o mundo e sua realidade, nos estrutura e nos humaniza, potencializa em nós a sensibilidade sobre o outro e o próprio mundo. Dessa forma, no currículo ela é considerada como instrumento "intelectual e afetivo". Sobre a literatura atuar no processo de humanização, o autor destaca ainda que:

Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (Cândido, 2011, p. 182).

Percebemos então a relevância exercida pela literatura na formação humana. A partir da nossa experiência na Educação Infantil, percebemos que um dos momentos mais significativos no cotidiano das crianças é o que envolve a literatura. É por meio das histórias que conseguimos sensibilizar seus olhares e desenvolver sua imaginação, convidando-as a explorar novos mundos e a desenvolver o gosto pela leitura.

A partir do envolvimento com o mundo literário na nossa atuação profissional, voltamos nosso interesse para a maneira como a literatura e, especialmente, a mediação literária são compreendidas numa instituição de Educação Infantil. Assim, surgiu a seguinte pergunta central que orienta esta pesquisa: *Quais as concepções que as professoras que atuam em uma escola de Educação Infantil da rede municipal da cidade de Uberlândia-MG possuem sobre o trabalho com mediação literária?*

A partir dessa indagação principal, outras questões complementares desdobram-se com o objetivo de aprofundar a investigação. São elas: *A mediação literária acontece na instituição pesquisada? Caso positivo, em quais momentos? Qual o critério que as professoras utilizam na escolha dos livros literários? Como é realizada a apresentação dos livros literários às crianças?*

Apresentamos então como objetivo de pesquisa identificar e analisar quais são as concepções de professoras de uma escola de Educação Infantil da rede municipal da cidade de

Uberlândia-MG sobre o trabalho com mediação literária. Entre os objetivos específicos estão: a) desenvolver o Estado da Questão sobre o trabalho com mediação literária na Educação Infantil, utilizando dissertações de mestrado e teses de doutorado publicadas entre 2017 e 2024 na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); b) refletir de que forma os documentos curriculares analisados: Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Diretrizes Curriculares Municipais de Educação Infantil de Uberlândia (DCMEI) contemplam o trabalho com a literatura infantil e a mediação literária; c) Investigar se há práticas de mediação literária na instituição pesquisada e identificar em quais momentos essas ações ocorrem ao longo da rotina pedagógica; d) Identificar os critérios utilizados pelas professoras que participaram da pesquisa na seleção de obras literárias destinadas ao trabalho com as crianças; e) Compreender as estratégias utilizadas por essas professoras para apresentar os livros literários às crianças.

Ressaltamos que o foco da nossa pesquisa está voltado para a primeira etapa da Educação Infantil, a creche, que compreende crianças com faixa etária de até 3 anos. Dessa forma, o Estado da Questão foi construído com base em trabalhos que abordam pesquisas desenvolvidas especificamente nessa etapa.

A literatura na Educação Infantil pode contribuir com a formação humana das crianças no processo de apropriação do ato cultural da leitura e compreensão de textos, pois permite também adentrar num mundo ficcional, incentivando a fantasia, a imaginação e a criatividade, estimulando o intelecto da criança, bem como encorajando e aprimorando a sua linguagem verbal (Barbosa, 2021). Sendo assim, consideramos a importância da literatura como arte fundamental no desenvolvimento das crianças. A seguir, destacamos as opções metodológicas desta pesquisa.

1.3 Construindo a pesquisa: opções metodológicas

Esta investigação se fundamenta na abordagem teórico-metodológica da Psicologia Histórico-Cultural (PHC), que comprehende o ser humano como resultado de sua relação com o outro e com o contexto social e histórico. Nessa perspectiva, o desenvolvimento humano não é visto como um processo natural ou exclusivamente individual, mas constituído por experiências acumuladas ao longo da vida, nas esferas social, cultural e histórica.

Dada a importância da PHC para este estudo, reservamos uma seção específica para aprofundar seus fundamentos, explorando tanto o desenvolvimento humano quanto os princípios do materialismo histórico-dialético que sustentam essa abordagem. De forma

introdutória, sob essa perspectiva, o ser humano é compreendido como um agente ativo na construção da sociedade e da história. Dessa forma, Pereira e Francioli (2011) destacam que:

À medida que o homem modifica suas necessidades materiais, sua maneira de pensar e agir, ele gera mudanças no seu ser social que irá resultar em outras mudanças na forma de organização da sociedade, são essas mudanças que darão origem à história. Quando se fala em sociedade, para compreendê-la, é preciso buscar conhecer quem a compõe, ou seja, o ser humano como o agente que desenvolve a sociedade. Logo é necessário levar em consideração os homens, visto que os homens são os agentes de transformação histórica e social (Pereira; Francioli, 2011, p. 95).

Nesse sentido, ao pesquisar sobre mediação literária à luz da PHC, compreendemos a relevância das relações estabelecidas no ambiente escolar, especialmente entre professoras e crianças. Tais relações são espaços de trocas mútuas, nas quais os sujeitos se transformam dialeticamente. A PHC valoriza essas trocas humanas, entendendo que as:

[...] funções humanas que, muitas vezes são vistas como “naturais” ou “esperadas”, são, na verdade, desenvolvidas a partir da relação com o outro e a realidade pertencida, são elas: percepção, abstração, emoções, atenção, memória e linguagem. Estas são denominadas de Funções Psíquicas Superiores, pois não são herdadas, mas socialmente constituídas (Ferreira; Pessoa; Costa, 2023, p. 35).

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, e é voltada para a investigação de fenômenos específicos da realidade, com o objetivo de compreender sua intensidade e qualidade. Nas palavras de Alves (1991):

[...] a realidade é uma construção social da qual o investigador participa e, portanto, os fenômenos só podem ser compreendidos dentro de uma perspectiva holística, que leve em consideração os componentes de uma dada situação em suas interações e influências recíprocas (Alves, 1991, p. 55).

Essa concepção dialoga com os princípios da PHC ao considerar as relações entre o sujeito e o meio. Assim, não é possível separar o pesquisador do objeto de estudo, pois “[...] conhecedor e conhecido estão sempre em interações e a influência dos valores é inerente ao processo de investigação” (Alves, 1991, p. 55).

A pesquisa qualitativa busca compreender fenômenos complexos a partir de uma perspectiva mais subjetiva e detalhada. Em vez de quantificar dados (como na pesquisa quantitativa), a pesquisa qualitativa foca em compreender as experiências, significados e

interpretações “dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente ou contexto social –, interpretando-os segundo a perspectiva dos próprios sujeitos que participam da situação, sem se preocupar com representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito” (Guerra, 2014, p. 11).

Nesse tipo de pesquisa, buscamos entender como as pessoas vivem, pensam e sentem, informações reais que nos permitem entender de forma mais aprofundada o tema que estamos investigando, e isso é possível através da construção de dados em:

estudo de casos; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais/registros de campo; históricos interativos e visuais – que descrevem momentos significativos rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos (Denzin; Lincoln, 2006, p. 17).

Como parte da metodologia adotada, foi realizado um Estado da Questão por meio de uma pesquisa bibliográfica na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com o objetivo de identificar produções acadêmicas relacionadas ao trabalho com literatura e à mediação literária na Educação Infantil.

A concepção proposta requer uma compreensão ampla da problemática em foco fundada nos registros dos achados científicos e nas suas bases teórico metodológicas acerca da temática e, decorrente desse mergulho, requer igualmente a perspectiva de contribuição do próprio estudante/pesquisador cuja argumentação, lógica, sensibilidade, criatividade e intuição apontam as dimensões da nova investigação. É precisamente esse processo e o material/texto produzido nessa fase que fornecem os elementos para identificar e definir os referenciais e as categorias imprescindíveis à análise dos dados no enfoque desejado (Nóbrega-Therrien; Therrien, 2004, p. 11).

Dessa forma, para o desenvolvimento de uma pesquisa, é preciso compreender o problema investigado, conhecer os estudos já realizados sobre o assunto e, a partir disso, delimitar novas possibilidades de abordagem. Por isso, a busca por trabalhos existentes se mostra essencial nesse processo.

Em seguida, realizamos a análise documental de normativas curriculares, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Municipais de Educação Infantil de Uberlândia (DCMEI), com o objetivo de investigar as possíveis abordagens relacionadas ao trabalho com a literatura infantil e à organização do trabalho pedagógico com a mediação literária.

Segundo Cellard (2008):

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (Cellard, 2008, p. 295).

Dessa forma, o documento escrito contempla informações de maneira formal e oficial, podendo ser consultado posteriormente para verificar ou evidenciar algo que aconteceu no passado. Segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p.2), “a riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural”. Por isso a relevância de escolher e buscar registros em tais documentos DCNEI (Brasil, 2009), BNCC (Brasil, 2017) e DCMEI (Brasil, 2020) para compreendermos melhor sobre a temática pesquisada.

Além da análise documental, também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a intenção de aprofundar a compreensão sobre a temática a partir dos relatos e experiências das participantes. Segundo González Rey (2022, p. 42), durante a entrevista “[...] o outro se envolve em suas reflexões e emoções sobre os temas que vão aparecendo”, e, nesse percurso, estabelece-se uma aproximação e uma relação entre entrevistador e entrevistado, aspecto que, segundo a PHC, favorece a humanização.

A relação afetiva proporcionada pela troca entre as duas partes envolvidas numa entrevista tem um impacto significativo que contribui para um processo de lembrança, recordação e revelação de experiências pessoais do entrevistado (Szymanski, 2011). Isso acontece porque num ambiente de confiança, segurança emocional e acolhimento, o entrevistado poderá acessar memórias e refletir sobre suas vivências.

A entrevista presencial, segundo Szymanski (2011), propicia o contato face a face entre pesquisador e entrevistado, gerando uma proximidade entre ambos. A finalidade do pesquisador no momento não é somente obter informações, mas criar um contexto para que o entrevistado se sinta seguro, à vontade e confiante para compartilhar informações, revelar suas opiniões, sentimentos de forma sincera e sem receios, mantendo a confidencialidade da conversa.

Bodgan e Biklen (1994) definem como “boas entrevistas” as que permitem aos participantes se encontrarem confortáveis e falarem de maneira espontânea suas visões. Como

fator positivo, esses tipos de entrevistas “produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 136).

Esses mesmos autores afirmam que o objetivo não é julgar, mas ouvir atentamente sobre o que a pessoa entrevistada tem a dizer e a compartilhar, processo esse que adotamos na condução das entrevistas em que realizamos uma escuta ativa das professoras entrevistadas, as quais tiveram liberdade de expressão. Pois compreendemos que quando há empatia e escuta ativa, a entrevista deixa de ser apenas um instrumento técnico de pesquisa e passa a ser também um espaço de conexão humana, capaz de revelar aspectos profundos da vivência do sujeito, muitas vezes inacessíveis em contextos mais formais ou distantes.

Szymanski (2011, p. 13) afirma que o pesquisador é quem organiza a entrevista e geralmente define quem será o público. Quem aceita participar desse processo está ciente de sua contribuição com a pesquisa, pois comprehende “[...] ser dono de um conhecimento importante para o outro.”

As informações compartilhadas durante uma entrevista são sistematizadas, os pensamentos são organizados de maneira a formar uma narrativa coesa e clara à medida que responde às perguntas (Szymanski, 2011). Entendemos então a entrevista semiestruturada como um tipo de entrevista organizada, mas ao mesmo tempo flexível, que possibilita ao entrevistador seguir um roteiro de perguntas, mas também se adaptar e explorar questões adicionais com base nas respostas do entrevistado.

Na próxima subseção, iremos compartilhar como se deu a trajetória dessa pesquisa, desde o início até o contato com as participantes.

1.4 O caminho percorrido da pesquisa

Nesta subseção, apresentamos o caminho percorrido pela pesquisa até o momento da escrita, iniciando pela escolha do local de realização: uma escola pública da rede municipal de Uberlândia/MG, que também é o local de trabalho da pesquisadora. A escolha se deu pela facilidade de acesso à equipe gestora e às professoras. Para obter a autorização necessária, foi feito contato, no mês de maio de 2024, com o Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE) — órgão vinculado à Secretaria Municipal de Educação e responsável pela formação continuada dos profissionais da rede. Na mensagem enviada por e-mail foram anexados o projeto de pesquisa e o roteiro da entrevista semiestruturada. Após análise, a pesquisa foi devidamente aprovada pela rede municipal de Uberlândia. Após esse processo, conversamos com a diretora, expressando nosso interesse em conduzir a pesquisa na

instituição. Apresentamos o documento autorizado pelo CEMEPE e, assim, obtivemos sua aprovação.

Em forma de projeto detalhado, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) em agosto de 2024. Em setembro do mesmo ano, o projeto foi aprovado⁴. Após aprovação, convidamos as participantes da nossa pesquisa por meio de uma conversa informal durante o horário de trabalho das docentes. Nessa conversa, explicamos o tema do projeto de pesquisa e, caso aceitassem participar, combinariam o melhor dia, local e horário para o desenvolvimento das entrevistas semiestruturadas adotadas para a construção dos dados. O grupo escolar é composto por oito professoras regentes que atuam com as crianças de 0 a 3 anos. Após convite, todas se dispuseram a participar da pesquisa.

As entrevistas aconteceram de forma presencial e individual. Antes de iniciar as perguntas, dialogamos, esclarecemos as dúvidas, realizamos a leitura do TCLE e recolhemos a assinatura do termo, deixando uma via com a entrevistada. Das oito entrevistas, quatro aconteceram no contraturno das professoras, que é o período da tarde. O local escolhido foi as suas residências; uma outra entrevista ocorreu também na residência da professora, porém num sábado, dia conveniente por ela trabalhar dois turnos e ser difícil de se realizar na semana. Como as professoras atuam em dois turnos, as outras três entrevistas foram realizadas na própria escola em dias e locais escolhidos pelas docentes, sendo duas realizadas na sala de aula e a outra em um espaço destinado à biblioteca. Todas foram conduzidas durante o período de sono das crianças, por se tratar de um horário e momento mais tranquilo, no qual outra professora assumia o trabalho com as crianças. Para evitarmos a identificação das docentes, utilizamos nomes fictícios, procurando manter o sigilo e a confidencialidade. Assim, permitimos que cada participante escolhesse um nome fictício para representá-la.

A escola onde esta pesquisa foi realizada está localizada em Uberlândia, cidade do estado de Minas Gerais, situada na região Sudeste do Brasil, no Triângulo Mineiro, conforme mostram os mapas abaixo.

⁴ Certificado de Apresentação de Apreciação Ética – CAAE: 82453024.9.0000.5152

Figura 1 - Localização de Minas Gerais e de Uberlândia na região Sudeste do Brasil



Fonte: Brasil Escola. Adaptado pela pesquisadora (2025).

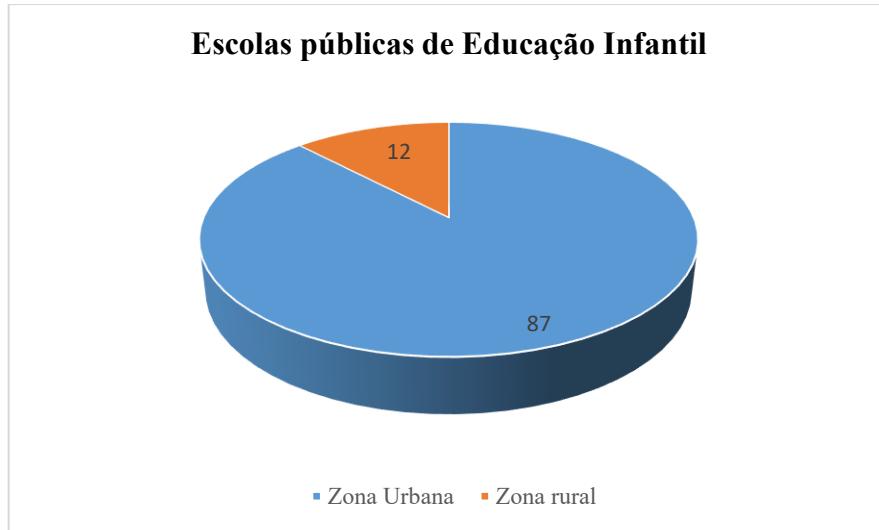
Figura 2 - Localização de Uberlândia no Estado de Minas Gerais



Fonte: IBGE (2017). Adaptado pela pesquisadora.

O Censo Escolar (QEdu, 2024) indica que no ano de 2024, o município de Uberlândia contava com 99 escolas públicas de Educação Infantil, sendo 87 localizadas na zona urbana e 12 na zona rural.

Gráfico 1 - Quantidade de escolas públicas de Educação Infantil em Uberlândia



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Essa distribuição evidencia uma concentração significativa da oferta de Educação Infantil na zona urbana, o que pode estar relacionado à maior densidade populacional e à infraestrutura mais consolidada nas áreas urbanizadas do município. Por outro lado, o número reduzido de escolas na zona rural pode indicar desafios no acesso à Educação Infantil para crianças que vivem fora do perímetro urbano, como longas distâncias, transporte escolar limitado e menor cobertura de serviços públicos.

A escola pesquisada foi inaugurada em 2 de abril de 2012, em um bairro do setor oeste da cidade, com o objetivo de suprir a demanda de famílias da comunidade local, especialmente de mães que trabalham fora e necessitam de um espaço seguro e educativo para seus filhos. A unidade foi instalada no local onde funcionava anteriormente o Posto Integrado de Segurança e Cidadania (PISC), que permaneceu desativado e abandonado por alguns anos. Após uma licitação promovida por um vereador do bairro, o espaço passou por adaptações significativas: residências que compunham o antigo posto foram reformadas e adequadas para atender às crianças, e nelas foram realizadas melhorias como banheiros adaptados e instalação de muros e portões adequados. Vale destacar que a unidade educacional atende crianças da etapa creche, ou seja, bebês e crianças de até 3 anos de idade.

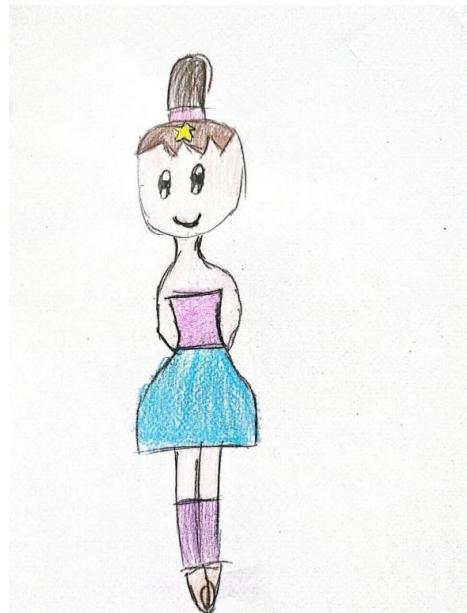
Figura 3: Regiões de Uberlândia



Fonte: IBGE (2010). Adaptado pela pesquisadora.

Após uma breve apresentação da cidade e da instituição que participou desta pesquisa, passamos a expor o tema central do estudo: a mediação literária.

2.0 A LITERATURA NO UNIVERSO INFANTIL E SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS



Obra construída pela Sâmela, 10 anos, 2025.
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

*Esta menina
tão pequenina
quer ser bailarina.
Não conhece nem dó nem ré
mas sabe ficar na ponta do pé.*

*Não conhece nem mi nem fá
mas inclina o corpo para cá e para lá.*

*Não conhece nem lá nem si,
mas fecha os olhos e sorri.*

*Roda, roda, roda com os braços no ar
e não fica tonta bem saí do lugar.*

*Põe no cabelo uma estrela e um véu
e diz que caiu do céu.*

*Esta menina
tão pequenina
quer ser bailarina.*

*Mas depois esquece todas as danças,
e também quer dormir como as outras crianças.
(Cecília Meireles, 2017)⁵*

⁵ MEIRELES, Cecília. *A bailarina*. Dez 2017. Disponível em: <https://www.tudoepoema.com.br/cecilia-meireles-a-bailarina/>. Acesso em: 9 jul. 2025.

O poema "A bailarina" retrata uma criança sonhadora, que mergulha na própria imaginação e se vê como uma verdadeira bailarina, que sente a música com o corpo e com o coração, mesmo sem conhecer a técnica ou as notas musicais. Da mesma forma acontece com a literatura: mesmo sem dominar a leitura convencional, as crianças podem — e devem — ter acesso ao universo literário, participando dele por meio da escuta, da fantasia e da imaginação, vivenciando histórias e emoções que enriquecem seu desenvolvimento.

A literatura, em seu sentido mais amplo, é uma arte que possibilita ao ser humano explorar diferentes realidades, tempos e sentimentos por meio da linguagem. Ela permite vivenciar experiências, refletir sobre a existência e compreender o mundo sob diversas perspectivas. Por meio de gêneros variados como contos, romances, poesias e crônicas, a literatura incentiva a imaginação, desenvolve o pensamento crítico e promove a empatia. Assim, ela se consolida como um instrumento essencial na construção do conhecimento, da personalidade e da sensibilidade humana.

É fundamental que desde cedo as crianças tenham acesso à literatura, prática que se inicia, muitas vezes, no ambiente familiar, quando pais, avós, tios e outros parentes proferem textos para seus pequenos. Esse primeiro contato com o universo literário, ainda que por meio da escuta, além de fortalecer os vínculos afetivos, contribui para o desenvolvimento da linguagem, incentiva a formação do hábito da leitura e favorece a criação de uma relação positiva e prazerosa com os livros.

Proferir textos para uma criança é mais do que transmitir palavras: é abrir janelas para outros mundos, apresentar diferentes modos de ser e pensar; é cultivar desde cedo a sensibilidade, a empatia e o senso crítico. Quando a literatura se torna uma presença constante no cotidiano infantil, ela planta sementes que florescerão ao longo de toda a vida.

2.1 A atitude leitora e a formação do leitor: algumas reflexões

O ato de ler adquire significado para a criança muito antes do domínio da leitura convencional. A construção de sentido em torno da leitura tem início ainda na primeira infância, por meio das vivências com o ambiente e com os adultos que a cercam. Esse processo se manifesta, por exemplo, quando proferimos textos ou conversamos com os bebês; nesses momentos, eles já tentam interpretar o mundo, buscando compreender os acontecimentos ao seu redor.

No contexto da Educação Infantil, a criança é capaz de construir sentidos a partir do texto, valendo-se de suas experiências pessoais. Por isso, é essencial inseri-la no universo literário desde os primeiros anos de vida, inclusive na fase de bebê, favorecendo a formação de um repertório cultural consistente por meio do contato com diferentes tipos de leitura.

Nesse sentido, é importante considerar, à luz da PHC, que a criança participa ativamente de seu processo de aprendizagem, constituindo-se nas relações com o meio, pela mediação simbólica e cultural. Diante disso, Jorge (2003) afirma que:

É fundamental que a criança possa vivenciar a palavra e a escuta em todas as suas possibilidades, explorando diferentes linguagens, capturando-as e apropriando-se do mundo em que a cerca, para que ele se desvele diante dela e se torne fonte de interesse vivo e permanente, fonte de curiosidade, de espantos, de desejos e de descobertas, numa dinâmica em que ela se manifeste de forma ativa, cri (ativa), particip (ativa) em qualquer situação, não apenas “recebendo” passivamente, mas produzindo e (re) produzindo cultura (Jorge, 2003, p. 97).

Cândido (2011, p. 176) define a literatura como a produção de obras com caráter "poético, ficcional ou dramático", abrangendo diversas formas de expressão artística. Ela exerce um papel fundamental, pois possui o poder de, ao mesmo tempo, organizar e desorganizar: estrutura a linguagem e liberta a mente por meio da imaginação. Ao mergulharem nas histórias, as crianças exploram suas emoções, constroem mundos próprios e desenvolvem a criatividade.

Essa definição contempla não apenas as criações formais e escritas, mas também manifestações populares, como os folclore e as lendas, evidenciando que a literatura se manifesta em múltiplos contextos e formatos. Assim, tanto as narrativas orais quanto a produção escrita fazem parte do vasto campo literário, demonstrando sua riqueza e diversidade.

A literatura vai muito além de uma simples forma de expressão, ela envolve profundamente a vida de quem escreve e de quem lê. Ler é uma maneira de sentir e viver o mundo. Como destaca Reyes (2012), ao escrever, o autor dá nova vida às palavras. Já o leitor, ao entrar em contato com o texto, o interpreta a partir de suas próprias vivências, atribuindo-lhe novos sentidos e tornando cada leitura uma experiência única e carregada de significado.

Formar leitores vai muito além de ensinar a decodificar símbolos gráficos. A leitura, segundo Girotto e Souza (2016), é uma prática que se constrói no silêncio do encontro entre leitor e texto, na intimidade e no desejo de compreender e experimentar o mundo por meio da palavra escrita. É nesse espaço individual que a criança começa a construir sua identidade leitora.

Dessa forma, a leitura precisa ser entendida como uma vivência estética, uma forma de arte que se revela quando o leitor se entrega ao texto.

O ato de ler para o outro e o ato de contar é uma possibilidade de vivência estética, cujas implicações dirigem a criança para a arte, a linguagem literária. No entanto, embora sejam práticas fundamentais desse processo, não são suficientes para formar o leitor, posto que somente o ato de ler silenciosamente tem o poder de criar e firmar a formação de leitores mirins (Giroto; Souza, 2016, p. 34).

É importante destacarmos a diferença dessas duas práticas. Ler para o outro é quando o adulto empresta sua voz para ler em voz alta/proferir um texto para as crianças. Segundo Bajard (2016, p. 13) “apesar de não poder mudar nenhuma palavra, nem deslocá-la, ele é responsável [...] pela ‘música’ do texto, pela escolha do volume da voz, sua altura, seu ritmo, suas pausas”. Trata-se, portanto, de uma prática em que o leitor se mantém fiel ao texto escrito, mas, ao mesmo tempo, utiliza recursos expressivos da oralidade para tornar a leitura envolvente.

Já o ato de contar, isto é, contação de histórias ou reconto, configura-se como uma prática mais livre, marcada pela oralidade e pela recriação do texto. Nesse contexto, a presença do livro não é obrigatória, o que permite ao contador maior liberdade para adaptar, interpretar e até improvisar trechos da narrativa, de acordo com o momento e o público. Como destaca Bajard (2016, p. 12), “o contador fala sua própria língua e a adapta à circunstância”, ou seja, ele não se prende às palavras escritas, mas transforma o conteúdo narrativo de acordo com o contexto em que está inserido.

Ainda que tais práticas não promovam diretamente a formação do leitor — como lembra Bajard (2007, p. 24), ao afirmar que “escutar um texto proferido – tarefa acessível a um analfabeto – não é leitura”, elas oferecem bases que influenciam a construção de sua identidade leitora. A leitura em voz alta aproxima a criança do texto literário tal como foi escrito, enquanto a contação de histórias desperta a imaginação e o prazer pela escuta, sendo ambas portas de entrada para o universo da leitura.

A literatura tem papel vital na formação da criança como sujeito histórico e cultural. Cada nova experiência literária, cada livro lido ou escutado contribui para o estreitamento da relação da criança com o universo da leitura. Assim, ela vai descobrindo, aos poucos, que o prazer pela leitura não nasce de forma espontânea, mas é socialmente construído. O desejo de ler nasce da vivência, do exemplo de outros leitores, e da presença concreta do livro como objeto cultural acessível e valorizado. A atitude leitora é, portanto, uma construção social. Como afirma Mello (2016):

A criança aprende socialmente, com o outro, o prazer de ler; cria para si a necessidade da leitura com a vivência do próprio ato de ler do outro. Nesse processo, internaliza, reproduz para si individualmente, o prazer que o outro expressa ao ler e, com isso, ler vai se tornando a necessidade dela - uma nova necessidade, uma necessidade aprendida socialmente (Mello, 2016, p. 46).

Para que essa formação aconteça, é necessário que o livro esteja presente no cotidiano infantil — não como imposição, mas como convite. A escola, as famílias e os espaços de convivência precisam garantir o acesso à literatura e criar ambientes onde a leitura seja vivida como uma necessidade aprendida, não como uma obrigação. Afinal, se quisermos formar leitores, devemos espalhar livros e, sobretudo, ler para os pequenos, uma vez que o desenvolvimento do hábito de leitura depende da presença constante de livros e da escuta de leitores ativos e apaixonados.

2.2 A literatura como portal de descobertas: estética, imaginação e formação leitora

Os textos literários possuem a capacidade de ampliar nossos horizontes e assumir novos olhares, pois segundo Bajour (2012), a literatura nos faz refletir sobre o mundo em que vivemos e sobre quem somos. Quando lemos uma história, por exemplo, entramos no universo da ficção como se fôssemos parte dela, o que nos permite experimentar outras perspectivas e entender melhor os outros e a nós mesmos.

Os livros literários possuem a capacidade de “transportar o leitor no tempo e no espaço, levá-lo a penetrar em outros modos de vida, mostrar-lhe realidades desconhecidas” (Colomer, 2007, p.61). Dessa forma, a literatura nos desprende do espaço físico e nos conduz, por meio da imaginação, a mundos distantes e repletos de novas possibilidades. Essa potência simbólica da literatura se revela de forma especial no momento da leitura compartilhada, sobretudo quando uma professora lê para suas crianças. Nesse gesto, o livro, embora fisicamente pequeno, adquire uma dimensão imensa, transformando-se em um portal para ricas experiências.

Ouvir uma história proferida por alguém torna-se, então, uma vivência mágica: as páginas se abrem e, delas, emergem palavras que despertam a imaginação, provocam reflexões e nos convidam a viajar por mundos imaginários. Nesse momento:

A narrativa chega a criança pela via da audição, ou seja, pelo ato de ler e contar, e, ainda de tais práticas culturais a dirigem à literariedade. A escuta da palavra, que forma ouvinte, mas não o leitor, é percebida por uma travessia que se constrói quando exercita o silêncio, o silêncio que está dentro da mente infantil ponto, o narrador (na condição de leitor contador) exige do leitor mirim o

silêncio provocativo. A voz da criança ouvinte cala para que o texto possa produzir sentidos (Giroto; Souza, 2016, p. 31).

Essa experiência sensível com a palavra falada é também traduzida poeticamente na obra de Elias José. A poesia “Caixa Mágica de Surpresa” (2020) apresenta o livro como um objeto encantado, capaz de abrir caminhos para o sonho, a fantasia e o pensamento.

Um livro é uma beleza, é caixa mágica só de surpresa.
 Um livro parece mudo, mas nele a gente descobre tudo.
 Um livro tem asas longas e leves que, de prepente, levam a gente longe, longe.
 Um livro é parque de diversões cheios de sonhos coloridos, cheio de doces sortidos, cheio de luzes e balões.
 Um livro é uma floresta com folhas e flores e bichos e cores.
 É mesmo uma festa, um baú de feiticeiro, um navio pirata no mar, um foguete perdido no ar, é amigo e companheiro (José, 2020).

Cada metáfora usada reforça a ideia de que ler é uma experiência transformadora. Por exemplo, ao apresentar o livro como parque de diversões, floresta encantada, navio pirata ou foguete, o autor ressalta a riqueza e a diversidade de histórias que podemos encontrar nas páginas, tornando o livro não apenas um objeto, mas um companheiro fiel, repleto de possibilidades e descobertas.

O livro pode ser compreendido como arte, concebida com atenção a cada detalhe. Elementos como o design gráfico, as ilustrações, o tipo de encadernação, o papel escolhido, a tipografia e a maneira como imagens e texto se relacionam são cuidadosamente integrados para oferecer ao leitor uma experiência estética e sensível.

De acordo com Oliveira (2008, p. 42), o livro proporciona uma vivência marcada por “uma linguagem temporal, um passar de páginas e manchas de textos, espaços em branco, um suceder de imagens, traços e cores”. Dessa forma, tempo, materialidade e conteúdo se combinam para contar uma história que prende a atenção do leitor. Na Educação Infantil, o contato com livros cuidadosamente produzidos desperta o senso estético nas crianças, estimula a imaginação, a observação e a sensibilidade visual. Além disso, favorece a criação de vínculos afetivos com o livro e incentiva o prazer pela leitura.

Segundo Parreiras (2012, p. 107), os livros representam “objetos culturais que inauguram uma relação com a fantasia, as palavras, as imagens e a estética. Por isso, devemos investir em livros bem-preparados, que podem ser marcantes para a criança, olhar, sentir, experimentar e desejar mais uma vez”. Cabe, então, à professora a responsabilidade de selecionar livros que contribuam de modo construtivo para a formação e o imaginário das crianças.

Uma diversidade de livros, desde que criteriosamente selecionados, podem ser explorados com as crianças, afim de contribuir para seu desenvolvimento. Os livros de poemas e canções, por exemplo, através da musicalidade, ritmo e a prática de recitação, contribuem para o desenvolvimento da sensibilidade artística e do prazer estético nas crianças. A linguagem poética, por meio de versos e poemas, convida a uma exploração lúdica com as palavras. Como ressalta López (2016, p. 100), a poesia “se constitui, talvez, a forma mais abstrata da linguagem”, permitindo que, de maneira divertida, as crianças se envolvam com rimas e sons repetitivos que ecoam e encantam.

Os livros ilustrados se destacam por integrarem texto e imagem de forma complementar, colaborando na construção do significado da narrativa. Nesses livros, tanto as palavras quanto as ilustrações são indispensáveis para a plena compreensão da história. Como observam Corsino *et al.* (2016), mesmo quando as crianças ainda não dominam a leitura convencional, elas conseguem acompanhar e entender a trama por meio da sucessão das imagens, tornando o ato de ler acessível e envolvente desde a primeira infância.

Os livros de conto, com suas narrativas, personagens e histórias favorecem a compreensão do texto e incentivam a imaginação. A literatura possibilita que as crianças compreendam situações difíceis presentes na realidade, como a morte, a violência ou outros desafios que possam vivenciar. Conforme aponta Bajard (2007), as histórias ficcionais cumprem essa função ao tratar dessas temáticas de forma delicada, oferecendo caminhos para que os pequenos lidem com suas emoções. Além disso, apresentam exemplos de coragem, solidariedade, amizade e afeto, o que contribui para tornar essas experiências mais acessíveis e menos dolorosas no contexto infantil.

Dessa forma, a presença de diferentes gêneros literários no ambiente escolar contribui significativamente para o desenvolvimento integral das crianças. Essa variedade permite que elas tenham acesso a múltiplas formas de expressão e enriquece suas experiências com a linguagem escrita e oral.

2.3 Da estética à mediação: critérios para a escolha de livros na Educação Infantil

Além de ouvir histórias proferidas pela professora, é fundamental que as crianças tenham contato físico com os livros. Mesmo que ainda bebês e sem compreenderem plenamente a função desse objeto, ao manuseá-lo — muitas vezes levando-o à boca, como fazem com os brinquedos — estabelecem uma relação sensorial importante com o mundo ao seu redor. Esse primeiro contato contribui para a construção de vínculos afetivos com o livro e desperta, desde

cedo, o interesse pela leitura. Como afirma López (2016, p. 98), “o livro mais mordido pode ser o mais lido, o mais aproveitado [...] mordendo também se aprende a ler, ou que se lê com o corpo todo, porque todos os sentidos dos bebês estão brincando quando pegam um livro”. Assim, o livro se apresenta como um valioso instrumento de descoberta e aprendizagem.

Nesse processo, destaca-se o importante papel da professora como mediadora entre a criança e o universo literário. Cabe a ela despertar, desde cedo, “a leitura como necessidade humanizadora e desenvolvente” (Girotto; Souza, 2016, p. 47). Conforme apontam as autoras, essa profissional:

É [...] quem inicialmente propõe cenários para as histórias, escolhas para leitura, organiza espaços para apresentar os livros na altura dos olhos e das mãos das crianças, seleciona os livros a serem apresentados, lê para as crianças, enfim, organiza as situações que provocam as vivências dos bambinos (Girotto; Souza, 2016, p. 47).

Dessa forma, é necessário que a professora selecione obras literárias de qualidade, analisando cuidadosamente como texto e imagem se articulam e se complementam, além de observar a construção dos versos, traduções e a qualidade geral da narrativa. Esse cuidado se torna ainda mais importante diante da grande oferta de livros infantis disponíveis no mercado, muitos dos quais apresentam qualidade duvidosa.

Diversas publicações se caracterizam pelo uso excessivo de diminutivos e de cores chamativas, com imagens estereotipadas, para atrair a atenção das crianças e, em alguns casos, nem sequer trazem o nome do autor na capa. Outra limitação dessas obras é a abordagem excessivamente pedagógica ou moralizante, na qual o livro assume um fim utilitarista, funcionando apenas como instrumento para transmitir condutas e valores e, assim, empobrecendo a experiência literária das crianças ao não explorar toda a sua potencialidade criativa e reflexiva. Nesse sentido, Silva (2019, p. 128), é enfática ao afirmar que “livros que têm a intenção de ensinar algum conteúdo didático, que abordam datas comemorativas, [...] que pretendem incutir valores morais, que portam um discurso pueril, não são literatura. A literatura é arte”.

A mediação literária na Educação Infantil, portanto, deve ir além da transmissão de ensinamentos ou da aplicação de lições de moral. Quando o livro é reduzido a interpretações fechadas, perde-se a possibilidade de desenvolver a imaginação, a sensibilidade e o pensamento crítico das crianças. A literatura, enquanto arte, deve instigar o leitor, despertar emoções e suscitar múltiplas interpretações, e esse é um direito que também pertence às infâncias.

Nesse contexto, Girotto e Souza (2016) destacam um erro comum nas abordagens pedagógicas voltadas à literatura na Educação Infantil. Por estar inserida na cultura escrita e frequentemente associada ao ato de ler, essa forma de expressão acaba sendo tratada de diversas maneiras no ambiente escolar. Um exemplo disso é a visão distorcida de que a leitura literária serviria para acalmar, sendo empregada em momentos que antecedem o repouso ou sucedem atividades agitadas. No entanto, as autoras defendem a ideia que o “texto literário, o bom texto literário, seja pelo uso da sua leitura ou da contação tem o poder mais de inquietar, de incomodar do que acomodar” (Girotto; Souza, 2016, p. 159).

Diante disso, é imprescindível atentar para alguns critérios na escolha dos livros infantis: qualidade textual, temática e gráfica. A qualidade textual está relacionada aos elementos visuais e narrativos presentes na obra, sejam eles imagens ou palavras, contribuindo para a construção do enredo. Já a qualidade temática diz respeito à forma como o tema é desenvolvido e ao contexto em que está inserido, promovendo o engajamento e a compreensão por parte das crianças. Por sua vez, a qualidade gráfica envolve o aspecto estético e visual do livro, como ilustrações, pinturas, uso das cores, disposição dos textos e títulos, facilitando a leitura e a interpretação (Paiva, 2016).

Assim, um livro de boa qualidade não é necessariamente aquele com uma escrita perfeitamente estruturada ou que oferece respostas prontas, mas sim aquele que desperta a curiosidade, estimula a imaginação e convida o leitor a refletir, interpretar e criar seus próprios significados. É esse tipo de obra que abre espaço para descobertas e aprendizagens verdadeiramente significativas, e é esse o tipo de literatura que deve estar presente nas práticas de mediação realizadas na Educação Infantil. A seguir, abordaremos alguns estudos sobre a mediação literária, segundo Bajard (2012).

2.4 Sessão de mediação literária

Bajard (2007, p. 44) destaca que o contato das crianças menores de seis anos com o livro pode ser proporcionado por meio da sessão de mediação literária. Esse trabalho pedagógico pode ser desenvolvido em vários espaços como “pátios de internato, jardim, creches, hospital”. Nos próximos parágrafos será explicado sobre o funcionamento dessa sessão de mediação, e para isso nos apoiamos em Bajard (2012).

Para que a mediação aconteça, é necessária a presença de mediadores leitores, um acervo de livros e um agrupamento de crianças.

Figura 3 - Componentes da mediação: mediadores, acervo e crianças



Fonte: Bajard (2012, p. 24-25).

A sessão possui várias etapas. Ela se inicia com uma brincadeira, que abre caminhos para o imaginário das crianças, promovendo o envolvimento e a participação. O próximo passo é a coletivização, a comunicação com todo o grupo, em que a mediadora apresenta o livro, lê em voz alta o texto e mostra as imagens, tornando-se um momento acessível a todos.

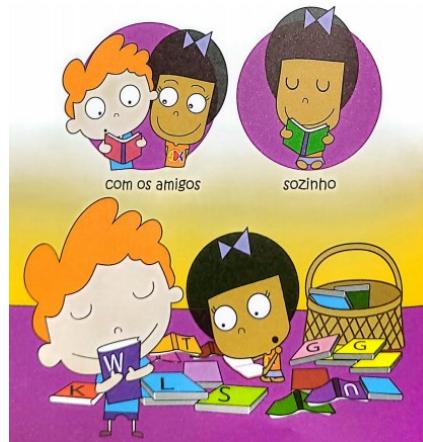
Figura 4 - Brincadeira inicial e coletivização da história



Fonte: Bajard (2012, p. 24-25).

A próxima etapa consiste em deixar os livros expostos às crianças, deixando-as a vontade para selecioná-los e manuseá-los individualmente ou com os amigos. Esse processo é chamado de "espaço da autonomia". Bajard (2012) ressalta que disponibilizar uma quantidade de livros maior que a quantidade de crianças participantes oportuniza a elas possibilidade de seleção, pois podem escolher o livro que lhe chamam mais atenção com base em seus próprios critérios, seja eles estéticos, pelas imagens etc.

Figura 5 - Espaço da autonomia: seleção e manuseio livre dos livros



Fonte: (Bajard, 2012, p. 30)

Outra fase da sessão é deixar um tempo livre para brincar e manipular o objeto. A criança em seu imaginário transforma o livro em brinquedos quando, por exemplo, o põe na cabeça para representar um chapéu ou faz do livro um rolo para simbolizar um telescópio. Ao folhear as páginas, ela brinca de acordo com as ilustrações que vão aparecendo, conta os animais, brinca com os personagens e os manipula.

Figura 6 - O livro em cena: brincar, criar e imaginar



Fonte: Bajard (2012, p. 31).

Após um período brincando e explorando os livros, pode surgir o interesse das crianças de ouvirem as histórias, e essa escuta se dá nos vários "polos de mediação" nos quais possuem liberdade para migrar de um para outro. Mediação é o processo de conduzir a leitura em que "a voz do mediador transforma o texto gráfico em texto sonoro" (Bajard, 2012, p. 32). Mesmo ainda não sendo capaz de ler, a criança comprehende o que está sendo lido.

Figura 7 - Escuta mediadora: a voz que transforma o texto gráfico em sonoro



Fonte: Bajard (2012, p. 32).

Vale lembrar que elas podem se posicionar mais perto da mediadora para ouvir o texto ou ficar mais longe. Após todo esse processo, as crianças se organizam e guardam os livros. A finalização da sessão pode acontecer com outra atividade de recreação, como uma canção ou um bate-papo.

Figura 8 - Momento de escuta e organização do acervo



Fonte: Bajard (2012, p. 33-35).

Figura 9 - Encerramento da sessão: brincar, cantar e dialogar



Fonte: Bajard (2012, p. 33-35).

Qualquer pessoa pode mediar uma leitura; porém, é a professora da Educação Infantil quem tem a responsabilidade de desenvolver essa prática no cotidiano das instituições escolares, por meio de sua formação e de sua intencionalidade pedagógica, organizando tempos, espaços e experiências que favoreçam a relação da criança com a literatura. Dessa forma, a mediação literária, quando realizada de maneira consciente e planejada, torna-se um encontro que produz sentidos, fortalece vínculos e contribui para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e simbólico da criança.

A sessão de mediação pode acontecer em qualquer espaço, com poucas ou muitas crianças, com a interferência ou não da mediadora, lembrando que não é somente ouvir os textos proferidos por alguém, mas permitir o contato físico e particular com o livro. O autor propõe que a linguagem escrita não seja percebida apenas a partir da linguagem oral, no ato de ouvir os textos pronunciados na forma verbal, mas que a criança tenha a oportunidade de acessar a escrita vendo os códigos, letras maiúsculas e minúsculas e espaços entre as palavras. Para isso, a importância de possibilitar proximidade física com o livro, permitindo a ela poder de manusear e observar o texto escrito além das imagens (Bajard, 2012).

Ao possibilitar às crianças que ainda não sabem ler o acesso à literatura infantil, é possível contribuir com a inserção no universo da leitura e da escrita, no qual elas poderão compreender como a escrita se organiza, quais suas possibilidades de organização e função social, percebendo que a leitura e a escrita são práticas significativas que fazem parte do cotidiano e da construção de sentidos no mundo ao seu redor.

Ao reconhecermos que a mediação da leitura acontece na relação entre a pessoa mediadora e a criança, torna-se importante apresentar os estudos da PHC, pois essa perspectiva nos ajuda a compreender o desenvolvimento humano como um processo que se constrói nas

relações sociais. A PHC nos mostra que o vínculo, a linguagem e as experiências compartilhadas são elementos centrais para a formação das funções psicológicas superiores. Assim, ao dialogarmos com essa teoria, entendemos que a literatura mediada não é apenas um ato de leitura, mas um encontro que produz sentidos, fortalece laços e contribui para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e simbólico da criança.

3.0 PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL



Obra construída pela Sâmela, 10 anos, 2025.
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025)

*Meus amigos
quando me dão a mão
sempre deixam
outra coisa
presença
olhar
lembança, calor
meus amigos
quando me dão deixam na minha
a sua mão.*
(Paulo Leminski, 2023)⁶

⁶ LEMINSKI, Paulo. *Amizade*. Jul 2023. Disponível em: <https://quadrogiz.blogspot.com/2023/07/amizade-poema-de-paulo-leminski.html>. Acesso em: 11 nov. 2025

O gesto descrito no poema de Paulo Leminski (2023), de “dar a mão”, simboliza de maneira concreta a relação entre pessoas que se apoiam mutuamente, deixando marcas duradouras no outro. Cada contato, diálogo e gesto de atenção cria vínculos afetivos e cognitivos que ampliam o pensamento, a linguagem e a consciência, evidenciando que somos moldados e transformados pelas relações que estabelecemos com os outros. Essa imagem poética reflete de maneira sensível os princípios da PHC, que compreende o desenvolvimento humano como um processo socialmente mediado.

O desenvolvimento infantil, segundo a PHC, é profundamente influenciado pelas relações sociais e pelo contexto cultural em que a criança está inserida. A teoria nos permite entender como esses contextos e os instrumentos culturais — especialmente a linguagem — contribuem para a construção do ser humano.

De acordo com a PHC, a educação é primordial para o desenvolvimento, pois é nela que os conhecimentos construídos ao longo da história são compartilhados com as novas gerações, ao mesmo tempo em que novos aprendizados são construídos. Essa abordagem entende que a aprendizagem contribui ativamente para o desenvolvimento, desde que ocorra por meio de relações organizadas, com intencionalidade e mediação. Nesse sentido, a escola — junto a outros espaços educativos — é vista como um ambiente propício para viabilizar esse processo formativo.

Escrever sobre a PHC em um trabalho que trata da mediação literária é fundamental, pois essa abordagem oferece uma compreensão profunda sobre o desenvolvimento humano como um processo mediado social e culturalmente. Ao considerar que a leitura e a escrita são práticas culturais, e não habilidades técnicas, a PHC nos ajuda a entender como essas atividades transformam o psiquismo humano, ampliando as formas de pensamento, linguagem e consciência. A mediação literária, nesse contexto, deve ser compreendida como uma prática intencional que, ao criar experiências significativas de leitura, contribui para o desenvolvimento cognitivo, simbólico e social dos sujeitos, especialmente das crianças.

Nessa seção, apresentaremos inicialmente a PHC, abordando sua origem, princípios e fundamentos teóricos. Em seguida, discutiremos a concepção de desenvolvimento humano, e também trataremos da periodização do desenvolvimento infantil com base nos marcos estabelecidos por essa abordagem. Por fim, refletiremos sobre a função da educação.

3.1 Psicologia Histórico-Cultural: origem, princípios e fundamentos

No começo do século XX, na antiga União Soviética, desenvolveu-se uma nova concepção de Psicologia a partir dos estudos de Lev Vigotski, em parceria com Alexis Leontiev, Alexander Luria e outros intelectuais russos, intitulada PHC, que parte do princípio de que o comportamento consciente do indivíduo é constituído nas relações sociais estabelecidas com o contexto. Nessa perspectiva, o sujeito não se limita a uma postura passiva diante das influências do meio, mas atua ativamente sobre ele, transformando-o e sendo, simultaneamente, transformado por ele (Luria, 2010).

Vigotski nasceu em 1896 em Orsha (Bielo-Rússia) e faleceu vítima de tuberculose, com 38 anos de idade. Ele apresenta uma ampla currículo acadêmico e profissional. Fez faculdade de Direito, Filologia, Medicina e lecionou Literatura e Psicologia entre 1917 e 1924. Posteriormente, mudou-se para Moscou, onde começou a trabalhar no Instituto de Psicologia e, depois, no Instituto de Defectologia. Coordenou um Departamento de Educação para deficientes físicos. Entre 1925 e 1934, lecionou Psicologia e Pedagogia em Moscou. Nesse período, passou a investigar a crise teórica da Psicologia buscando superar o impasse entre as concepções idealistas e mecanicistas.

Entre os anos de 1914 e 1918, o mundo foi marcado pela Primeira Guerra Mundial, cujas consequências deixaram profundas sequelas nos âmbitos político e econômico em escala global. Em 1917, a Revolução Russa, liderada por Lênin, consolidou-se como um marco histórico que influenciou diretamente o desenvolvimento científico e intelectual no país — impactando de forma significativa os estudos e as pesquisas conduzidos por Vigotski e outros pensadores russos.

A elaboração da PHC ocorre, portanto, em um contexto de revolução, em que outras teorias sobre aprendizagem e desenvolvimento humano também estavam em destaque. A seguir, abordaremos as características gerais das principais correntes identificadas.

A primeira delas é a inatista, que sustenta que o desenvolvimento do indivíduo é determinado por características inatas, ou seja, que a criança já nasce com certas habilidades naturais e biológicas que orientam seu processo de aprendizagem. No entanto, consideramos que, ao assumir que apenas aqueles que demonstram determinadas características e capacidades hereditárias estão aptos a aprender, ocorre um processo de exclusão de crianças que não se encaixam no modelo considerado “ideal”.

Em seguida, temos a teoria ambientalista também conhecida como behaviorista, que sustenta que o desenvolvimento psíquico humano é fundamentalmente determinado pelo

contexto em que o indivíduo está inserido. Segundo essa abordagem, o processo de desenvolvimento ocorre de maneira repetitiva e automática, sem a participação ativa do sujeito, que é visto como alguém que reage passivamente aos estímulos externos.

No âmbito educacional, a visão ambientalista resulta em práticas pedagógicas tradicionais, nas quais o ensino se baseia na memorização e repetição de conteúdos, transmitidos pela professora a alunos/as que são percebidos simplesmente como receptores, sem protagonismo no processo de aprendizagem (Asbahr; Nascimento, 2013).

É importante destacar que tanto a teoria ambientalista quanto a inatista compartilham a ideia de que o desenvolvimento humano já está pré-definido. Enquanto na perspectiva ambientalista essa determinação vem do contexto, na inatista ela está ligada às características biológicas com as quais o indivíduo nasce — desconsiderando, em ambos os casos, a ação dinâmica do indivíduo em seu próprio processo de desenvolvimento.

A outra teoria é a interacionista, que considera as relações entre o indivíduo e seu contexto social, e entende que a aprendizagem depende do estágio de desenvolvimento biológico do sujeito (Asbahr; Nascimento, 2013). Em resposta a essas teorias, tornou-se necessária a criação de uma psicologia capaz de levar em conta as necessidades da sociedade, o contexto de vida e a experiência cotidiana dos indivíduos no processo de desenvolvimento humano.

Diante desse cenário, Vigotski então reconhecia a necessidade urgente de criar uma nova psicologia, mais próxima da realidade e capaz de promover mudanças no âmbito social. A PHC surgiu então, como resultado do descontentamento e oposição às teorias psicológicas vigentes anteriormente apresentadas, buscando superar suas limitações e oferecer uma compreensão mais ampla e integrada do desenvolvimento humano.

Vigotski procurava entender o desenvolvimento humano sob uma nova perspectiva, considerando as relações sociais como fundamentais para a construção da subjetividade. Para ele, o sujeito não se desenvolve isoladamente, mas em contato com os outros, dentro de um contexto histórico e cultural (González-Rey, 2007).

Essa abordagem é chamada de cultural, porque leva em conta os “meios sociais” e os instrumentos desenvolvidos pela sociedade, sendo a linguagem um dos principais, pois organiza e potencializa o pensamento. Além disso, trata-se também de uma perspectiva histórica, uma vez que os instrumentos utilizados pelo ser humano para agir sobre o ambiente e moldar seu comportamento foram sendo construídos e transformados ao longo da trajetória histórica da humanidade em sociedade (Luria, 2010).

Conforme já exposto, a PHC fundamenta-se no materialismo histórico-dialético. Segundo Tuleski (2021):

Apropriar-se das categorias do materialismo dialético significa mudar o modo de pensar a realidade em sua unidade objetivo/subjetiva. Tal forma de pensar entra em choque com os processos alienadores e alienantes a que estamos submetidos em nosso trabalho na sociedade capitalista, o que exige um processo de análise, crítica e autocritica constantes (Tuleski, 2021, p. 15).

O materialismo histórico-dialético propõe que a análise da realidade deve partir dos fatos concretos e observáveis. A compreensão do mundo deve considerar como os diferentes elementos da realidade estão conectados e se transformam ao longo do tempo. Para essa abordagem, a sociedade não é estática, mas composta por processos contraditórios em constante transformação. Tuleski (2021) afirma que:

Justamente por todo o exposto, a dialética materialista como método de análise do real, é uma atividade árdua e complexa, que não pode ser realizada por atalhos ou por caminhos ou respostas fáceis, é um constante esforço de ir e vir da realidade ao pensamento e vice-versa, superando por incorporação a aparência fenomênica e capturando o máximo de relações possíveis em um dado momento da investigação (Tuleski, 2021, p. 17).

De acordo com Pereira e Francioli (2011), o materialismo histórico-dialético fundamenta-se na ciência para compreender o mundo em sua totalidade, indo além da simples interpretação da realidade ao propor a sua transformação por meio da superação da exploração do trabalho e das desigualdades sociais presentes na sociedade capitalista, tomando como base a relação entre o ser humano e a natureza, da qual se extraem os meios para a produção da vida.

Saviani (2015, p. 27-28) reforça que:

Marx desenvolveu a dialética em bases materiais tendo, no ponto de partida, indivíduos reais produzindo os seus meios de vida e desencadeando a história como obra dos próprios homens. Por isso a concepção de Marx é chamada de materialismo dialético ou materialismo histórico que, às vezes aparecem unificados na denominação materialismo histórico-dialético (Saviani, 2015, p. 27-28).

A partir dessa concepção, é possível compreender que a formação do psiquismo humano está profundamente inserida nos contextos sociais, políticos, econômicos e culturais. A PHC reconhece que o desenvolvimento humano não se dá de forma estática ou predeterminada, mas, sim, num processo dialético na qual indivíduo e o seu contexto se constituem mutuamente.

Portanto, o ser humano avança conforme transforma sua realidade social, sendo também transformado por essa constante relação.

3.2 O Desenvolvimento Humano a partir da PHC

A formação do ser humano, segundo a PHC, ocorre essencialmente por meio das relações com os outros e é intensamente influenciada por aspectos culturais, históricos e sociais. De acordo com essa perspectiva, as chamadas funções psíquicas superiores — como a linguagem, a atenção voluntária, a memória lógica, o pensamento abstrato e as emoções — não são inatas. Elas se desenvolvem ao longo do tempo, por meio das relações sociais e das experiências vividas no meio cultural.

Entre as funções superiores, a linguagem ganha destaque. É por meio dela que o sujeito não apenas se comunica, mas também tem as condições de possibilidade do desenvolvimento do pensamento, interpreta o mundo à sua volta e participa ativamente da vida em sociedade. Ao mesmo tempo em que reflete os valores culturais de um grupo, a linguagem também contribui para sua continuidade, sendo um elo entre gerações.

Segundo Vygotski (2007), a linguagem reorganiza e transforma funções mentais como o pensamento e a memória, contribuindo diretamente para o avanço dos processos psíquicos superiores. Na concepção da PHC, esse desenvolvimento tem início no convívio com os outros (interpsíquico) e, mais tarde, é internalizado pelo sujeito (intrapsíquico), passando a orientar sua atividade mental de forma autônoma.

Luria (2010) exemplifica essa transição do plano interpsíquico para o intrapsíquico, destacando como a linguagem transforma-se de uma função comunicativa para uma função organizadora do pensamento. Inicialmente, a criança utiliza a fala com os outros para um contato social, expressando necessidades, desejos e observações sobre o mundo. Com o tempo, essa linguagem externa começa a ser interiorizada e passa a cumprir uma nova função: a de mediar processos mentais internos. Nesse estágio, a criança já é capaz de utilizá-la de forma silenciosa, como uma mediação para refletir, planejar ações, resolver problemas e regular o próprio comportamento.

Resende e Arena (2023) destacam a importância das relações sociais no desenvolvimento humano, pois é por meio delas que o indivíduo transforma o meio em que vive e, simultaneamente, é por ele transformado. É nesse movimento dialético que emergem a consciência e a personalidade, sempre moldadas por fatores históricos, sociais e culturais.

O contato do sujeito com a cultura ocorre sempre de maneira mediada, sendo os instrumentos e os signos os principais elementos dessa mediação. Os instrumentos, como ferramentas e tecnologias, permitem ao ser humano transformar e agir sobre o mundo físico, enquanto os signos — como palavras, imagens, gestos e números — organizam o pensamento e possibilitam a comunicação.

Essa mediação simbólica e material é fundamental para o desenvolvimento do psiquismo humano, que, segundo Martins (2011, p. 3), tem uma base material e ideal: material, por estar ancorado na estrutura orgânica do corpo e do cérebro; e ideal, porque é o reflexo da realidade no mundo interno da pessoa. Ele representa subjetivamente a realidade — ou seja, a forma como cada indivíduo percebe, interpreta e internaliza o que vive e experiencia. Essa representação não é uma cópia exata, mas sim uma construção mental que dá sentido ao que é vivido.

A formação do psiquismo, portanto, não é um processo individual isolado, mas se constrói necessariamente nas relações sociais e na vivência cultural. Segundo a PHC, embora o ser humano nasça com um potencial biológico, ele só se constitui plenamente como sujeito a partir da relação com o outro e da apropriação da cultura. Elementos fundamentais como a consciência, o pensamento e a linguagem desenvolvem-se a partir das experiências vividas em diferentes contextos sociais — como a família, a escola, as brincadeiras e as trocas cotidianas.

Com base nessa compreensão, torna-se essencial analisar como o desenvolvimento do psiquismo ocorre especialmente ao longo da infância, período decisivo na constituição do sujeito. A perspectiva histórico-cultural enfatiza que o desenvolvimento humano é um processo dinâmico, marcado por transformações qualitativas que se dão em diferentes etapas da vida. Assim, a periodização infantil surge como uma ferramenta importante para compreender como essas mudanças se organizam e se manifestam ao longo do tempo.

3.3 Periodização infantil e o desenvolvimento humano

O desenvolvimento infantil não acontece de forma exata ou previsível com base no tempo do relógio ou do calendário. Cada criança possui seu próprio ritmo, que não segue uma linha do tempo cronológica rígida. Segundo Vigotski (2018), ao observarmos o crescimento infantil — seja em aspectos como peso, altura, linguagem, entre outros — percebemos que esse processo não é linear, pois trata-se de uma trajetória ondulada, com ciclos e oscilações que variam de criança para criança.

O autor exemplifica essa ideia comparando três crianças que nasceram no mesmo dia e horário. Ao serem analisadas três anos depois, cada uma apresentou níveis diferentes de desenvolvimento. Por exemplo, no campo da linguagem, é comum que crianças em torno dos dois anos começem a formular frases com mais de um verbo de maneira mais compreensível. No entanto, entre essas três crianças, uma produziu sua primeira frase com um ano e oito meses; outra, com dois anos; e a terceira, apenas aos dois anos e dois meses. Isso demonstra que algumas crianças se adiantam em certos aspectos, enquanto outras levam mais tempo — reforçando a ideia de que o desenvolvimento ocorre em ritmos distintos.

Vigotski (2018, p. 32-33) enfatiza que “se diante de nós temos um processo no decorrer do qual não surge nenhuma nova qualidade, nenhuma nova particularidade, nenhuma nova formação, então não podemos falar em desenvolvimento no sentido próprio dessa palavra”. Assim, o desenvolvimento implica mudanças qualitativas que reorganizam internamente o comportamento e a cognição da criança, levando a patamares mais elevados de funcionamento.

Essas mudanças qualitativas organizam-se em períodos distintos do desenvolvimento, e cada um deles é marcado por uma atividade principal ou atividade-guia, que ocupa papel central na vida da criança. Sobre o conceito de Atividade Principal, encontramos que:

Designamos por esta expressão não apenas a atividade frequentemente encontrada em dado nível do desenvolvimento de uma criança. O brinquedo, por exemplo, não ocupa, de modo algum, a maior parte do tempo de uma criança. A criança pré-escolar não brinca mais do que três ou quatro horas por dia. Assim, a questão não é a quantidade de tempo que o processo ocupa. Chamamos atividade principal aquela que em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (Leontiev, 2014, p. 122).

Essa atividade não se refere a qualquer ação cotidiana, mas sim àquela que promove transformações nas relações da criança com a realidade, com os adultos e consigo mesma, possibilitando a construção de novas formas de agir, pensar e sentir. Segundo a PHC, essas transformações ocorrem no interior de um processo de mediação social, no qual a criança se forma na e pela relação com os outros. O desenvolvimento, entendido como um processo dinâmico e dialético, não acontece de forma espontânea, mas é impulsionado pelas relações sociais e pelos contextos culturais, que não apenas influenciam, mas constituem a base para a construção de novas capacidades e do conhecimento.

Em cada etapa do desenvolvimento, emerge uma nova formação central — denominada neoformação — que reorganiza profundamente a personalidade da criança e estabelece uma

nova base para seu funcionamento psíquico. A estrutura construída em fases anteriores é transformada, dando origem a uma nova organização que se desenvolve progressivamente (Vygotski, 1996).

Segundo Elkonin (1987), o desenvolvimento infantil ocorre em três grandes estágios: primeira infância, infância e adolescência, cada um marcado por uma atividade dominante que orienta o crescimento psíquico. A seguir, apresentaremos de forma breve as principais atividades que compõem a formação de bebês e crianças de até três anos de idade.

Durante os primeiros meses de vida, o bebê vivencia uma fase do desenvolvimento marcada pela predominância da comunicação emocional direta. A criança se relaciona com o outro por meio de expressões corporais e sonoras como o choro, o sorriso e balbucios (Elkonin, 1987). Ainda que não verbal, essa comunicação é fundamental para que o bebê estabeleça contato com o contexto, manifeste seus sentimentos, necessidades e estabeleça vínculos afetivos com o adulto.

Vygotski (1996) destaca que o bebê, ao longo de seu primeiro ano, encontra-se em uma condição de completa dependência do outro para sobreviver e se desenvolver. Nesse estágio, é o adulto que introduz a criança no mundo social e cultural, atuando como mediador de suas experiências. A constante presença do outro, embora essencial, evidencia um paradoxo: o bebê está profundamente envolvido em vínculos sociais, o que demonstra intensa necessidade de se relacionar, mas ainda não possui meios comunicativos plenamente desenvolvidos. Essa condição, conforme aponta o autor, revela uma “contradição entre a máxima sociabilidade [...] e suas mínimas possibilidades de comunicação” (Vygotski, 1996, p. 286).

Com o avanço do desenvolvimento, a criança entra em um novo período, marcado pela atividade objetal manipulatória. Trata-se da relação da criança com os objetos sociais, que adquirem significado a partir da mediação do adulto. Abrantes e Eidt (2019, p. 21) afirmam que “a atividade objetal guia o desenvolvimento psíquico em direção à compreensão do mundo dos objetos e exige que os objetos sejam integrados na atividade da criança em função das finalidades sociais e modos culturais de sua utilização”. Isto é, o adulto, ao ensinar como se utiliza um objeto — como segurar um copo ou brincar com um brinquedo — transmite à criança o seu uso cultural e social. Ao nomear esses objetos, introduz a linguagem, contribuindo para o desenvolvimento simbólico e cognitivo. Franco *et al.* (2021) destacam que:

[...] a relação entre adulto e criança é de suma importância para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento. Mas não é qualquer relação: o adulto precisa estimular a criança a se comunicar por meio de palavras, de modo que a atividade conjunta deve ser organizada por meio das palavras.

Além disso, o interesse da criança pelos objetos neste período torna necessário que ela busque a ajuda do adulto, incentivando-a a buscar a comunicação com o adulto e a aprender a linguagem (Franco *et al.*, 2021, p. 65).

Após esse período, vem o jogo de papéis, no qual a criança passa a imitar e a representar papéis sociais que na posição de crianças não teriam condições para desempenhar — como pilotar um avião, dirigir um carro, atuar como médico, mãe, professora, etc, mas através do brincar se torna possível. Cada brincadeira envolve regras, mesmo que implícitas, são compreendidas e internalizadas pela criança durante a atividade. Arce (2006, p. 109) afirma que a “[...] criança reproduz ao brincar uma situação real do mundo em que vive, extrapolando suas condições materiais reais com a ajuda do aspecto imaginativo”.

As crianças, por meio da imaginação e da criatividade, acessam o universo adulto através das brincadeiras de faz-de-conta, transitando entre o real e o imaginário. Um exemplo disso é a forma como simulam práticas de leitura e escrita: mesmo sem dominá-las plenamente, elas brincam de ler e escrever como veem os adultos fazerem (Elkonin, 1996). Essas experiências lúdicas permitem que entrem em contato com atividades humanas complexas relacionadas à linguagem escrita, favorecendo a familiarização e contribuindo significativamente para a aprendizagem futura.

Para Leontiev (2014), à medida que a criança se desenvolve, seu conhecimento sobre o mundo se amplia, fazendo com que algumas atividades anteriormente significativas percam seu sentido, enquanto novas necessidades e capacidades internas emergem. Esse processo pode desencadear uma crise de desenvolvimento associada à passagem de um estágio a outro, impulsionada por contradições entre as necessidades internas da criança — como o desejo de aprender e conquistar autonomia — e as condições externas, representadas pelo contexto em que vive, como a família, a escola e os contextos sociais. Quando esse meio não está preparado para atender às novas demandas da criança, instala-se uma crise.

Leontiev (2014, p. 67) pontua que “a crise [...] é a prova de que um momento crítico ou uma mudança não se deu em tempo. Não ocorrerão crises se o desenvolvimento psíquico da criança não tomar forma espontaneamente e, sim, se for um processo racionalmente controlado, uma criação controlada”. No entanto, quando o desenvolvimento é completamente conduzido de maneira externa, sem considerar a espontaneidade e a criatividade da criança, corre-se o risco de torná-lo um processo artificial, que não corresponde ao amadurecimento genuíno da subjetividade.

Nesse cenário, a educação assume um papel fundamental como mediadora entre as necessidades internas da criança e as possibilidades que o contexto oferece. Seu objetivo não

deve ser evitar as crises, mas sim acompanhá-las, compreendê-las e criar condições para que sejam superadas de maneira significativa. Cabe à prática educativa favorecer o desenvolvimento, propondo desafios adequados, construindo vínculos afetivos e oferecendo espaço para a expressão, sempre respeitando o tempo e a singularidade de cada sujeito. Com base nessa concepção, passamos agora à compreensão do papel da educação sob a ótica da PHC.

3.4 O papel da educação sob a ótica da PHC

A partir das discussões tecidas, percebemos que a PHC valoriza significativamente as relações sociais e, sobretudo, os modos como os indivíduos incorporam elementos culturais ao longo de seu desenvolvimento humano. Nesse contexto, Leontiev (1978) apresenta o conceito de atividade como chave para entender o desenvolvimento do psiquismo humano. Segundo ele, é por meio da atividade que o ser humano transforma a natureza e atende às suas necessidades.

Gomes e Carli (2021) destacam que o trabalho é uma atividade humana fundamental na constituição humana, pois, ao transformar o mundo para suprir suas necessidades, o ser humano também transforma a si mesmo.

A superação das necessidades humanas por meio do trabalho é o motor gerador de novas necessidades. À medida que necessidades mais básicas, relativas à experiência humana, são supridas (como comer, beber, dormir), outras novas e mais complexas vão emergindo nesta relação entre homem e realidade, mediadas pelo trabalho. A produção e a apreciação artística devem ser entendidas como uma necessidade complexa da experiência humana (Gomes; Carli, 2021, p. 119).

Nesse processo de desenvolvimento humano, é essencial considerar que a relação da criança com o contexto social e cultural não é apenas um pano de fundo, mas o próprio motor da formação de sua subjetividade. Nesse sentido, Franco e Martins (2021, p. 16) destacam que “para que dado traço se torne intrapsíquico, isto é, constitutivo do psiquismo, é preciso haver mediações cada vez mais acuradas, posto que esse processo se vincula diretamente à situação social de desenvolvimento da criança”.

Dessa forma, torna-se fundamental refletir sobre o papel da educação, especialmente das instituições de ensino, que têm a responsabilidade de expandir as possibilidades de apropriação dos elementos da cultura, além de permitir que eles se apropriem de conhecimentos acumulados ao longo da história. Neste processo, o fazer docente tem um papel fundamental na

implementação de situações de aprendizagem nas quais os/as alunos/as possam se apropriar e construir novos conhecimentos. Assim, o psiquismo humano é formado nessa relação intermediada pelos instrumentos, especialmente pelos signos.

Garcia, Tristão e Silva (2023, p. 263) enfatizam que a “educação é assim uma via de mão dupla, essa troca entre professoras e alunos produz conhecimento, desenvolvimento intelectual do ser”. Essa ideia está alinhada com os pressupostos da PHC, que comprehende o processo educativo como uma troca entre sujeitos, pautada em uma relação ativa e recíproca, em que ambos — educadoras e educandos/as — transformam-se mutuamente. Essa perspectiva rompe com modelos unilaterais de ensino, ao valorizar a participação ativa do/a estudante e considerar que o conhecimento se constrói nas relações sociais.

Em relação ao papel da professora na área da educação, Ferreira, Pessoa e Costa (2023) afirmam que o trabalho como docente requer funções cruciais como dominar o conhecimento, estruturar as atividades de ensino, abordar o conteúdo de forma sistemática, além de desenvolver estratégias de ensino alinhadas com as necessidades de desenvolvimento pleno dos/das estudantes. Este movimento consciente e estruturado auxiliará no seu processo de constituição.

Com base nessas considerações, entendemos a responsabilidade da professora em assegurar o acesso ao saber científico, que:

À luz do materialismo histórico-dialético, se constitui na prática social humana à medida que a própria vida social vai se desenvolvendo e se complexificando, e os homens vão adquirindo condições determinadas social e culturalmente de refletir e teorizar (com métodos cada vez mais desenvolvidos) sobre essa mesma prática social e seus objetos e fenômenos constitutivos (Martins; Lavoura, 2018, p. 225).

No decorrer do processo de assimilação e elaboração de conhecimentos, Vygotski (2021) destaca que não é suficiente observar apenas o que a criança já consegue realizar sozinha, tampouco se limitar às conquistas alcançadas ou ao caminho percorrido até o momento. Para compreender verdadeiramente o desenvolvimento humano, é fundamental considerar aquilo que ainda está em construção, ou seja, as capacidades que a criança pode vir a desenvolver.

Com base nessa concepção, Vygotski (2007) propõe níveis de desenvolvimento. O Desenvolvimento Real, que corresponde àquilo que a criança já domina de forma independente, ou seja, o conjunto de conhecimentos e habilidades que ela é capaz de mobilizar sem ajuda. Já o outro nível é o Desenvolvimento Potencial, que se refere às competências que ainda não estão

plenamente formadas, mas que podem desenvolver com o apoio e a mediação de outras pessoas, especialmente adultos ou colegas mais experientes.

A distância entre esses dois níveis é o que Vygotski (2007) denomina de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Essa zona representa as funções que estão em processo de formação e é onde o ensino-aprendizagem se torna mais eficaz, pois o conhecimento novo é construído a partir do que a criança já sabe, com mediação intencional e suporte. A ZDP evidencia o papel fundamental do outro no processo de aprendizagem — seja uma educadora ou um par mais experiente — oferecendo desafios possíveis e encorajando a criança a ultrapassar sua zona de conforto. Para Vygotski, embora aprendizagem e desenvolvimento sejam processos distintos, eles são profundamente interligados: a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, ao passo que o desenvolvimento cria possibilidades para novas aprendizagens.

Segundo estudos como o de Prestes (2010), algumas traduções das obras de Vigotski podem ter causado interpretações equivocadas sobre suas ideias, especialmente no que diz respeito ao conceito de desenvolvimento "potencial". Prestes (2010) propõe uma leitura diferente: em vez de chamá-lo de "potencial", ela sugere o termo "iminent". Isso porque "potencial" pode dar a ideia de que existe um ponto fixo a ser alcançado, como se o desenvolvimento tivesse um caminho definido e previsível. Já o termo "iminent" remete a algo que está prestes a acontecer, algo possível, mas não garantido nem determinado. Assim, segundo essa leitura, o desenvolvimento humano seria algo aberto, imprevisível e cheio de possibilidades – não algo que se encaixa em uma sequência rígida de etapas. Ou seja, Prestes (2010) argumenta que Vigotski via o desenvolvimento como algo muito mais dinâmico e flexível, e que seria um erro pensar que toda criança precisa chegar a um certo “nível potencial”.

Desde os primeiros momentos da vida, Vygotski (2007) enfatiza que as ações da criança já fazem parte de um sistema de comportamento social, ganhando significados a partir das relações com o contexto e com os outros. O acesso da criança ao objeto — e vice-versa — é sempre mediado pela presença de outra pessoa, revelando uma estrutura relacional complexa que integra a trajetória individual com a história social e cultural. É nesse contexto que a criança se apropria de conhecimentos, valores e práticas, num processo de formação que não é linear nem uniforme, mas dinâmico, marcado por avanços, rupturas e transformações qualitativas.

A centralidade das relações sociais no desenvolvimento infantil é reforçada por Resende e Arena (2023), os quais afirmam que a relação entre professora e aluno/a é dialética. Isso porque, enquanto o/a estudante se apropria dos significados atribuídos aos objetos e bens culturais socialmente produzidos, a professora atua como mediadora nesse processo, por meio

de uma prática intencional. A linguagem, nesse contexto, exerce um papel essencial como instrumento de humanização.

Nesse sentido, Linhares e Facci (2021) contribuem ao destacar o papel da unidade funcional mão-cérebro-linguagem na formação do ser humano como ser social.

[...] a unidade funcional mão-cérebro-linguagem, que gerou o aperfeiçoamento anátomo-fisiológico do córtex cerebral, permitiu que, com a influência do trabalho e da linguagem, o ser humano saísse de uma condição orgânica para uma condição de ser social. Desse modo, as transformações no psiquismo humano, marcadas pelo trabalho e por novas funções conquistadas pela complexa articulação entre mão cérebro-linguagem, inauguraram um processo histórico de desenvolvimento de funções afetivo-cognitivas mais complexo (Linhares; Facci, 2021, p. 33).

Além disso, é crucial destacar que a criança não é um sujeito passivo no processo de construção de conhecimento. Pelo contrário, ela assume uma postura ativa, como exemplificam Linhares e Facci (2021, p. 40): as crianças ao serem “ [...] mediadas por outro ser humano, as características sociais do objeto podem ser percebidas [...] em uma procura ativa das informações do objeto, distinguindo os aspectos essenciais dos secundários, comparando com outros objetos”.

A mediação no processo educativo implica incentivar, por parte das instituições, relações significativas entre adultos e crianças, bem como entre as próprias crianças, por meio de vivências que estimulem seu desenvolvimento integral. A linguagem como forma de expressão, assim como a criatividade e a imaginação, são capacidades construídas a partir dessas experiências, que considera a criança como sujeito ativo, histórico e social de sua aprendizagem e desenvolvimento.

Portanto, ao compreender o papel da educação, é fundamental reconhecer que, para que ela aconteça de forma efetiva, o trabalho da professora precisa ser apoiado por políticas públicas e documentos oficiais que orientem suas práticas pedagógicas. Esses documentos garantem um direcionamento claro, organizam o currículo e promovem a valorização do ensino, permitindo que as profissionais desenvolvam seu trabalho com mais segurança, qualidade, especialmente, no que diz respeito ao trabalho com a literatura e mediação literária, tema da próxima seção.

4.0 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: A LITERATURA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS



Obra construída pela Sâmela, 10 anos, 2025.
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025)

*Este livro é um dia encantado,
a se falar do livro infantil,
um mundo mágico e sonhado,
onde a leitura é tão sutil.*

*A leitura é uma ponte,
abre a mente e o coração,
ilumina a nossa frente,
enche a alma de emoção.*

*Entre páginas tão belas,
o saber sempre reluz,
voamos livres com elas,
na mais doce e pura luz.*

*Então, vamos ler todo dia,
com carinho e dedicação,
pois nos livros há magia,
sabedoria e criação!.*
(Lucimar Melo, 2022)⁷.

⁷ MELO, Lucimar. *Livro*. 2022. Disponível em: <https://se.pinterest.com/pin/413205334583630791/>. Acesso em: 15 nov. 2025.

O poema de Lucimar Melo (2022) ilustra de maneira poética a essência da literatura infantil, mostrando como os livros podem despertar a imaginação, a curiosidade e o encantamento desde os primeiros anos de vida. Ao falar da leitura como uma “ponte” que abre a mente e o coração, o poema evidencia o papel transformador da literatura no desenvolvimento da criança, estimulando não apenas o aprendizado cognitivo, mas também a formação de sentimentos, emoções e da sensibilidade estética. Essa visão poética dialoga diretamente com os princípios que orientam a Educação Infantil, reforçando a importância de criar experiências literárias significativas para as crianças.

Dessa forma, o poema funciona como uma ponte simbólica para a análise dos documentos oficiais da Educação Infantil, traduzindo, em linguagem afetiva e sensível, os objetivos das políticas públicas voltadas à literatura.

A Educação Infantil, reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica, é amparada por um conjunto de políticas públicas e documentos normativos que visam assegurar o direito à educação desde os primeiros anos de vida. Nesta seção, investigamos como os principais documentos que regulamentam essa etapa — as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEI), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia (DCMEI) — abordam a literatura infantil e a mediação literária.

De modo geral, esses documentos orientadores da Educação Infantil promovem uma concepção de criança como sujeito de direitos, ativa, curiosa, que aprende por meio das relações, das brincadeiras e do envolvimento com as múltiplas expressões culturais— entre elas, a literatura. A seguir, apresentamos brevemente esses referenciais, destacando de que forma a literatura e as práticas de mediação estão presentes em suas propostas e orientações para a Educação Infantil.

4.1 DCNEI e a literatura infantil: mediação pedagógica e experiências estéticas, culturais e direitos da criança

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) consistem em um documento oficial que apresenta princípios, bases teóricas e orientações, com o objetivo de guiar as políticas públicas, bem como subsidiar a criação, o planejamento, a implementação e a avaliação de propostas pedagógicas e curriculares.

As DCNEI, revisadas em 2009 por meio do Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009, e oficialmente fixadas pela Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009,

foram publicadas no Diário Oficial da União em 18 de dezembro do mesmo ano. A partir de sua ampla divulgação e implementação, especialmente a partir de 2010, o documento passou a ser conhecido como DCNEI/2010.

O Parecer CNE/CEB nº 20/2009 e a Resolução CNE/CEB nº 5/2009 destacam o currículo da Educação Infantil como um conjunto de ações e atividades planejadas, que realizadas no cotidiano das instituições de ensino, têm como objetivo principal promover o desenvolvimento completo das crianças de 0 a 5 anos. Suas propostas pedagógicas pautadas nos princípios éticos (autonomia, responsabilidade), políticos (direito de cidadania) e estéticos (criatividade, manifestações artísticas e culturais) procuram colocar a criança no centro do planejamento e a consideram conforme o artigo 4º desta resolução como:

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, 2009, p. 1).

Por isso, o currículo deve ser planejado considerando as particularidades e os interesses, tanto individuais quanto coletivos, de bebês e crianças de diferentes faixas etárias, reconhecendo cada uma delas em sua integralidade. É essencial enxergar a criança como um sujeito pleno, em que todas as dimensões do desenvolvimento estão inter-relacionadas.

No que diz respeito à cultura, o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 aborda que um dos bens culturais que a criança possui como direito é a linguagem verbal, composta pela oralidade e pela escrita. O desenvolvimento da linguagem oral está diretamente ligado às experiências comunicativas vividas pelas crianças em seu cotidiano, nas quais elas têm a oportunidade de dialogar, escutar e contar histórias, relatar fatos, brincar com as palavras, refletir, expressar opiniões, ampliar conceitos, estabelecer conexões e construir novas formas de compreender o mundo. Esse processo requer intencionalidade pedagógica, planejamento e estímulo contínuo (Brasil, 2009).

O Parecer CNE/CEB nº 20/2009 faz um apontamento e ao mesmo tempo traz uma crítica, quando aponta que, na Educação Infantil, o trabalho com a linguagem escrita ainda é, em muitos casos, conduzido de forma inadequada, focando apenas na decodificação de letras e palavras, sem considerar o significado e a função social da escrita. A construção desse conhecimento deve ocorrer por meio de experiências significativas, lúdicas e contextualizadas, que permitam às crianças vivenciar a escrita de maneira agradável.

Dessa forma, é fundamental que as professoras atuem como mediadoras sensíveis e atentas, promovendo relações significativas entre as crianças e os variados gêneros textuais. Isso inclui práticas como a leitura frequente realizada pela própria professora, o acesso e o manuseio de livros, revistas e diferentes materiais escritos, além do incentivo à criação de narrativas pelas crianças, mesmo que ainda estejam em processo de apropriação da escrita convencional. Nesse cenário, a prática da literatura infantil e da mediação se destacam como recursos privilegiados para a ampliação da linguagem oral e escrita, conforme ressalta o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, ao enriquecer as experiências linguísticas e favorecer a imaginação, a escuta atenta e a construção de sentidos desde a infância (Brasil, 2009).

Na Educação Infantil, as práticas pedagógicas se orientam nas relações sociais e nas brincadeiras, que devem proporcionar às crianças múltiplas experiências de aprendizagem. Entre elas, destacamos aquelas com vivências relacionadas à literatura e mediação. São:

[...] imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; [...] experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; [...] relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura (Brasil, 2010, p. 25-26).

Nesse contexto, a literatura também deve ser contemplada no planejamento curricular, especialmente no que diz respeito à organização do tempo e dos espaços, os quais devem ser acolhedores e seguros, de forma a incentivar e possibilitar o acesso frequente e prazeroso aos livros literários.

o planejamento curricular deve assegurar condições para a organização do tempo cotidiano das instituições de Educação Infantil de modo a equilibrar continuidade e inovação nas atividades, movimentação e concentração das crianças, momentos de segurança e momentos de desafio na participação das mesmas, e articular seus ritmos individuais, vivências pessoais e experiências coletivas com crianças e adultos. Também é preciso haver a estruturação de espaços que facilitem que as crianças interajam e construam sua cultura de pares, e favoreçam o contato com a diversidade de produtos culturais (livros de literatura, brinquedos, objetos e outros materiais), de manifestações artísticas e com elementos da natureza (Brasil, 2013, p. 91).

Dessa forma, é fundamental que o planejamento curricular da Educação Infantil valorize a literatura nas práticas pedagógicas, garantindo às crianças oportunidades constantes de contato com os livros em contextos significativos. Ao integrar a literatura ao cotidiano escolar,

respeitando os tempos e ritmos infantis, cria-se um ambiente que favorece tanto a formação do gosto pela leitura quanto o desenvolvimento integral das crianças.

Em síntese, o documento destaca, mesmo que de forma implícita, que o trabalho com literatura aparece como parte do direito das crianças de terem acesso à cultura, às linguagens e às diferentes formas de expressão. As DCNEI afirmam que a literatura integra o campo das experiências culturais, sendo entendida como linguagem que ajuda a criança a imaginar, criar e produzir sentidos sobre si e sobre o mundo, compreendendo-a como uma experiência estética, cultural e simbólica essencial ao desenvolvimento humano. As crianças têm direito de conviver com livros que ampliem seu repertório imaginativo, afetivo e linguístico.

4.2 BNCC e a literatura infantil: direitos de aprendizagem, mediação pedagógica e críticas curriculares

Em dezembro de 2017, foi aprovada e homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, que consiste num documento:

[...] de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)1 , e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Brasil, 2017, p. 9).

Esse documento, ao atuar como um parâmetro nacional obrigatório, deve ser seguido pelas redes de ensino federais, estaduais e municipais, assim como pelas escolas públicas e particulares, para elaborar ou estruturar seus currículos e propostas pedagógicas pautadas em aprendizagens essenciais.

A BNCC (Brasil, 2017) define para a Educação Infantil seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser garantidos às crianças. São eles: conviver, brincar, participar, explorar e conhecer-se. Esses direitos proporcionam aprendizagem às crianças, ao permitirem que vivenciem diversas situações nas quais participam como sujeitos ativos. Elas são instigadas a enfrentar desafios, a buscar soluções e, assim, passam a compreender e construir sentidos

sobre si mesmas, sobre as pessoas com quem convivem e sobre o mundo social e natural ao seu redor.

A criança, segundo a BNCC (Brasil, 2017), é vista como um sujeito que “observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social” (Brasil, 2017, p. 36). Ou seja, a criança não aprende sozinha, ela necessita de relações mediadas, construídas de maneira intencional e consciente, especialmente no que se refere à literatura.

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam 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, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (Brasil, 2017, p. 39).

Conforme aponta a BNCC (Brasil, 2017), o trabalho pedagógico na Educação Infantil é orientado por cinco campos de experiências, que organizam o currículo e propõem vivências e relações às crianças capazes de promover uma aprendizagem de forma integral. Esses campos são: O eu, o outro e o nós, que engloba o desenvolvimento da identidade, da convivência e do respeito; Corpo, gestos e movimentos, que envolve a exploração do corpo, da coordenação motora, da expressão corporal e das brincadeiras; Traços, sons, cores e formas, que traz o desenvolvimento da criatividade, da expressão artística e sensível , como a música, as artes, o desenho; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, que explora o mundo físico, a natureza, as noções de tempo, espaço, matemática e ciência; Escuta, fala, pensamento e imaginação, que envolve o estímulo à linguagem oral, à imaginação, ao pensamento lógico e à comunicação. Neste texto, daremos ênfase ao último campo, “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, especialmente, em sua relação com a literatura infantil.

Na Educação Infantil, o campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” apresenta de modo geral, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento às crianças abaixo:

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

Esse campo menciona a relevância do trabalho com a literatura, bem como da mediação realizada pela professora, ao afirmar que:

As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua (Brasil, 2017, p. 42).

O campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” também aborda o desenvolvimento da linguagem oral, destacando a importância de proporcionar às crianças oportunidades para exercitar a escuta e a fala. Essa prática se concretiza “[...] na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social” (Brasil, 2017, p. 40).

Portanto, neste documento, a presença da literatura e a mediação literária são destacadas ao apontar que, em sua prática, a professora deve proporcionar às crianças o contato com a cultura, com textos escritos e com a literatura, especialmente por meio da escuta de histórias — seja pela leitura em voz alta, seja pela contação de histórias.

É importante reconhecer que, embora a BNCC (Brasil, 2017) tenha sido proposta como um documento orientador para assegurar direitos de aprendizagem em todo o território nacional, sua implementação recebeu diversas críticas. Entre elas, destaca-se a preocupação com a redução da autonomia docente, uma vez que a Base passou a orientar de forma mais padronizada os objetivos de aprendizagem, podendo limitar a liberdade pedagógica das professoras na organização do currículo. Além disso, o documento geral aborda a centralidade na lógica das competências, que muitas vezes privilegia resultados mensuráveis e habilidades produtivas, em detrimento de aspectos formativos mais amplos, como a experiência estética, a imaginação e o prazer em aprender.

Ao definir metas utilitárias e padronizadas, a BNCC limita o desenvolvimento do pensamento crítico e emancipatório. Segundo Cruz (2021), o currículo não deveria ser reduzido

a finalidades meramente instrumentais; mas defende a educação como processo de apropriação consciente e sistematizada do conhecimento para a transformação social, possibilitando a formação de sujeitos capazes de compreender e intervir criticamente na realidade social.

Marsiglia *et al.* (2017, p. 119) reforçam essa crítica ao destacar que, ao “enfatizar as “habilidades”, as “competências”, os “procedimentos” e a “formação de atitudes”, e não destacar os conteúdos escolares, o trabalho educativo e o ensinar”, a BNCC direciona a educação principalmente para as demandas do mercado de trabalho, preparando os filhos da classe trabalhadora para empregos informais e precarizados. Dessa forma, ao priorizar competências voltadas para o mercado e esvaziar o currículo de conteúdos historicamente construídos, ela contribui para a reprodução do ideário neoliberal⁸, consolidando a escola como instrumento de adaptação econômica e não de formação crítica e emancipatória dos/as estudantes.

Os autores afirmam, ainda, que a BNCC deveria ir na contramão do modelo promovido pelo MEC e, nesse sentido:

Ao invés de uma Base esvaziada de conteúdo, voltada para atender os interesses empresariais e para a adaptação dos indivíduos ao capitalismo do século XXI, que ela esteja sintonizada com os interesses da classe trabalhadora, cuja finalidade da escola seja a de transmitir os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos que tenham se tornado patrimônio universal do gênero humano, possibilitando a objetivação dos indivíduos de uma forma cada vez mais livre e universal (Marsiglia *et al.*, 2017, p. 119)

Outra crítica recorrente refere-se ao processo de elaboração e aprovação, considerado por alguns pesquisadores como pouco democrático, com menor participação de professoras da Educação Básica na construção coletiva do documento. Também se discute que a implementação apressada da BNCC (Brasil, 2017) pode ter contribuído para desigualdades entre redes, uma vez que nem todas as escolas dispõem das mesmas condições materiais e formativas para colocar as orientações em prática.

Assim, ao mesmo tempo em que reconhecemos a presença da BNCC como documento normativo vigente, também consideramos essas críticas, que nos ajudam a olhar com mais atenção para os desafios e tensões que atravessam o cotidiano das práticas pedagógicas. É importante destacar que a BNCC, especialmente no campo da Educação Infantil, aborda —

⁸ O ideário neoliberal refere-se à predominância de ideias que enfatizam a valorização do mercado, a redução do papel do Estado, a privatização de serviços e o controle dos gastos públicos na política, na economia e na cultura, consolidando-se como modelo dominante de organização social e econômica (Vieira; Rosa; Sanches, 2024).

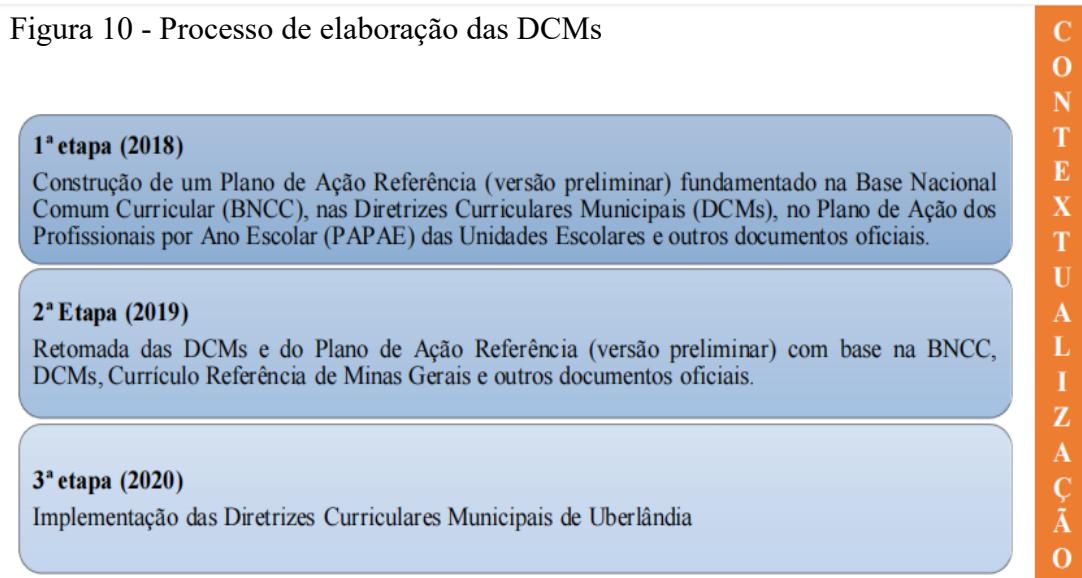
como já mencionado — os direitos de aprendizagem e os campos de experiências, buscando “ultrapassar” a centralidade dos conceitos de habilidades e competências que aparecem em outros momentos do documento. Esse aspecto configura-se como um ponto positivo da proposta. Segundo a BNCC (Brasil, 2017), deve funcionar como um documento de referência, com caráter flexível, que orienta a construção dos currículos e o trabalho pedagógico, ao mesmo tempo em que assegura a autonomia das equipes escolares para realizar as adaptações necessárias conforme o contexto local e o perfil dos/as alunos/as. Nesse cenário, marcado pela pluralidade de realidades regionais, torna-se fundamental que cada município, como é o caso de Uberlândia, desenvolva suas próprias diretrizes, respeitando suas particularidades e necessidades específicas. É nesse processo que surgem as Diretrizes Curriculares Municipais (DCMs), que serão apresentadas a seguir.

4.3 DCMEI de Uberlândia e a literatura infantil: mediação pedagógica, cultura local e desenvolvimento integral

A forma como se deu o processo de construção das DCMEI será apresentada a partir da análise do próprio documento, considerando seus princípios orientadores, fundamentos e concepções que o estruturam. Essa leitura nos permite compreender não apenas o resultado final da proposta, mas também o modo como ela organiza e orienta as práticas pedagógicas no cotidiano da Educação Infantil.

A criação das DCMs se deu em três etapas, conforme o quadro abaixo:

Figura 10 - Processo de elaboração das DCMs



Fonte: Uberlândia (2020, p. 30).

Criado de forma coletiva, o Plano de Ação Referência da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia contou conforme o próprio documento, com a colaboração de profissionais representantes de diversas áreas: Unidades Escolares Municipais, OSCs⁹, Secretaria de Educação e Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz. No que se refere à representatividade dos profissionais da Educação Infantil, a organização dos trabalhos se deu por meio da formação de três Grupos de Trabalho (GTs), a fim de atender de forma mais específica às diferentes faixas etárias: o GT Bebês, que abrange o Berçário e o GI, contemplando crianças de 0 a 1 ano e 11 meses; o GT Crianças Bem Pequenas, correspondente ao GII e GIII, envolvendo crianças de 2 a 3 anos e 11 meses; e o GT Crianças Pequenas, que compreende o 1º e o 2º período, destinados a crianças de 4 e 5 anos.

Ainda conforme o documento, as contribuições colocadas a partir do diálogo oriundas dos grupos de trabalho foram avaliadas e incorporadas à versão preliminar, resultando em um documento que deve nortear os planejamentos de todas as unidades escolares, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental, a partir de 2019. Esse processo ocorreu de forma articulada com a retomada do trabalho coletivo iniciado em 2018, visando à consolidação da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino (RME).

Em dezembro de 2019, a finalização dessa etapa dá origem as DCMEI, que:

[...] estruturada juntamente com os servidores que atuam nas unidades escolares, objetiva a construção de uma proposta que traz o básico a ser oferecido na Educação Infantil, bem como a Identidade Pedagógica das escolas municipais, respeitando a história e as particularidades dos contextos sociais e culturais em que estão inseridas. Importa destacar que a autonomia docente se fará diante de diversas possibilidades de colocar em prática o que está posto neste documento, a fim de ampliar as ações nela expostas (Uberlândia, 2020, p. 57).

Portanto, o documento propõe uma base orientadora flexível, que reconhece a diversidade dos contextos e promove o protagonismo das educadoras na sua aplicação. Ao valorizar a escuta, a experiência e o olhar sensível das docentes, as diretrizes se configuram como um instrumento vivo, que se adapta e se reinventa a partir das necessidades e potencialidades de cada comunidade escolar.

⁹ Em As Organizações da Sociedade Civil (OSCs) são instituições privadas sem fins lucrativos que atuam em benefício da coletividade, gerando valor social e ambiental. Essas organizações desenvolvem ações em diversas áreas, como educação, saúde, cultura, meio ambiente e inclusão social. Em Uberlândia (MG), as OSCs firmam convênios ou parcerias com o poder público municipal para a oferta da Educação Infantil. MGN CONSULTORIA. OSC – o que é: entenda as Organizações da Sociedade Civil. ago. 2025. Disponível em: <https://mgnconsultoria.com.br/osc-o-que-e/>. Acesso em: 11 jan. 2026.

As DCMs ressaltam que as vivências proporcionadas pela literatura infantil, conduzidas pela educadora que atua como mediadora entre os textos e as crianças, favorecem o despertar do interesse pela leitura, incentivam a criatividade e possibilitam o enriquecimento das percepções que as crianças constroem sobre o mundo ao seu redor.

O documento enfatiza que, na Educação Infantil, é fundamental garantir às crianças o acesso a experiências significativas com diferentes formas de linguagem. Essas vivências podem acontecer em momentos variados da rotina, como na roda de conversa e na hora da história, que se configuram como espaços privilegiados para o desenvolvimento da escuta atenta, da oralidade e do contato com múltiplos textos orais e escritos. Nesse processo:

Ao estarem em contato com diversos gêneros textuais, os bebês e as crianças constroem hipóteses, imaginam, descobrem e criam possibilidades para interpretar e compreender o mundo em que o rodeia, como sujeitos ativos que reconhecem a função social da leitura e da escrita (Uberlândia, 2020, p. 88).

A leitura de livros, inserida nesses momentos de troca e escuta, contribui de maneira significativa para o enriquecimento das relações e experiências das crianças. Ao ler para o grupo, a professora cria oportunidades para que expressem ideias, façam perguntas, compartilhem impressões e ampliem seus repertórios linguísticos e culturais, fortalecendo o diálogo e o pensamento crítico desde os primeiros anos.

Com base no levantamento realizado pelos GTs em 2018, foram apresentadas sugestões de práticas pedagógicas, na parte diversificada do currículo, em “Culturas Regionais e Locais: Vivências Culturais na Infância”, propostas a serem ajustadas para cada grupo: Bebês, Crianças Bem Pequenas e Crianças Pequena.

Dentre essas práticas, a literatura é mencionada como cultura.

Em rodas de conversas, estimular as narrativas e as memórias das crianças por meio da seguinte atividade: painel com fotos de cada família em um lugar que gostam de ir em Uberlândia. Mostrar fotos e ou pequenos vídeos com imagens de Uberlândia ontem e hoje, um pouco da história da cidade, hábitos da comunidade local, sua produção cultural (teatro, dança, **literatura**, música, artesanato), pontos turísticos e espaços culturais (fotos dos pontos turísticos da cidade: Parque do Sabiá, Parque Siquierolli, Oficina Cultural, Mercado Municipal, Casa da Cultura, Conservatório de Música, Teatro Municipal, UFU, Museus, entre outros). Apresentar os principais patrimônios culturais de Uberlândia e região. Promover passeios em pontos turísticos de Uberlândia (Tour Pedagógico por Uberlândia – guiado e orientado). Divulgar nas escolas a agenda cultural mensal de Uberlândia para as famílias, alunos e profissionais da escola (painel informativo e nas agendas das crianças). Promover a apreciação e o manuseio de objetos que remetem a cultura local (Projeto Mala e Cuia). Propiciar momentos de apreciação e participação de eventos artísticos

e culturas (teatro na escola, apresentações culturais ou passeios a teatros, entre outros) (Uberlândia, 2020, p. 259-260, grifo meu).

Ainda na parte diversificada da proposta curricular da Educação Infantil, pontua ser essencial desenvolver com as crianças aspectos como o autoconhecimento, a compreensão do outro e o reconhecimento de suas próprias emoções, entre outros. Nesse contexto, a literatura se configura como uma possibilidade importante, conforme destacado: “Conhecer e aprender a lidar com as próprias emoções e ajudar o outro também são fatores primordiais para se iniciar na infância. Podemos utilizar como materiais de apoio: literatura e vídeos infantis, histórias de vida e outros; como opções para o trabalho com as crianças” (Uberlândia, 2020, p. 101). Adicionalmente, os GTs indicam práticas que envolvem a utilização da literatura infantil, que propiciam a exploração de sentimentos, na seguinte afirmação: “apresentar por meio da literatura infantil/dramatização-teatro/fantoches/vídeos infantis, momentos de alegrias, frustrações, tristeza, medo, saudade, gratidão, generosidade, autonomia, todos de acordo com a faixa etária das crianças” (Uberlândia, 2020, p. 261).

Por fim, o documento aborda o trabalho com a literatura e a mediação literária na Educação Infantil a partir de diferentes contextos e intencionalidades. Essas práticas devem aparecer na rotina escolar, especialmente na roda de conversa e na hora da história, como momentos essenciais para o desenvolvimento da escuta, da oralidade e do contato com diferentes gêneros textuais. A leitura mediada feita pela professora é valorizada como uma ação que incentiva o diálogo, a expressão de ideias e o pensamento crítico. O documento também reconhece a literatura como expressão da cultura local, destacando sua importância na valorização das manifestações regionais e no fortalecimento da identidade das crianças. Além disso, a literatura contribui, segundo as DCMEI para o desenvolvimento emocional, ao possibilitar que sentimentos como medo, tristeza, alegria e autonomia sejam trabalhados por meio de histórias adequadas à faixa etária, promovendo o autoconhecimento e a empatia.

Em síntese, a análise dos documentos curriculares evidencia diferentes concepções de Educação Infantil e de currículo no que se refere à literatura infantil e à mediação pedagógica. As DCNEI apresentam maior fundamentação conceitual e política ao conceberem a criança como sujeito histórico e de direitos e ao compreenderem a literatura como experiência estética, cultural e simbólica essencial ao desenvolvimento integral.

Embora a BNCC dialogue com princípios das DCNEI e reconheça a relevância da literatura infantil nos campos de experiência, o documento apresenta tensões internas ao submeter, em diferentes momentos, o trabalho pedagógico à lógica das competências e dos

objetivos de aprendizagem. Esse deslocamento conceitual tende a reduzir a complexidade das experiências educativas e a tensionar a autonomia docente.

As DCMEI de Uberlândia mostram que é possível ressignificar as orientações nacionais, retomando e aprofundando princípios presentes nas DCNEI. Ao valorizar a literatura infantil como expressão da cultura local, prática formadora e espaço de mediação sensível, reafirmam a Educação Infantil como território de experiências significativas e de formação humana integral, fortalecendo a autonomia pedagógica das educadoras.

A partir desse reconhecimento da literatura infantil e da mediação literária como práticas pedagógicas fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças desde os primeiros anos de vida nos documentos curriculares analisados, apresentamos a seguir, na seção intitulada “Concepções sobre a Mediação Literária”, o percurso realizado para a construção do estado da questão, destacando os critérios utilizados para a seleção e análise dos textos relacionados à temática, bem como os principais resultados da pesquisa.

5.0 CONCEPÇÕES SOBRE A MEDIAÇÃO LITERÁRIA



Obra construída pela Sâmela, 10 anos, 2025.
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025)

*Um livro é um amigo,
que aquece o coração,
ensina e diverte,
dá asas à imaginação!*

*Faz-nos querer voar,
com Peter Pan e Sininho,
ou visitar a avó,
vestida de Capuchinho.*

*Viajamos com Guliver,
ou somos a Cinderela,
podemos ser lobo mau,
ou uma princesa bela.*

*Porque um livro, meus amigos,
é cultura, é fantasia,
é o amigo certo,
que nos enche de magia.
(MACEDO¹⁰, 2010).*

¹⁰ MACEDO, Maria do Rosario [Rosarinho]. *Livros*. 2010. Disponível em: https://pt.slideshare.net/slideshow/um-livro-um-amigo-3620832/3620832?from_search=0. Acesso em: 27 set. 2025.

Inspirado no poema de Rosarinho, percebemos como a literatura infantil é capaz de tocar os sentimentos e alimentar a imaginação das crianças. Por meio dos livros, as crianças viajam para mundos fantásticos, conhecem personagens inesquecíveis e vivenciam aventuras que despertam a criatividade e favorecem o aprendizado. Esse contato com histórias não apenas diverte, mas também enriquece o universo cultural. Quando a professora mediadora integra a literatura ao cotidiano da sala de aula, proporciona uma experiência que aproxima as crianças da leitura como fonte de fantasia, cultura e experiência. Ao considerar essa discussão, aprofundaremos, a seguir, os resultados encontrados nas pesquisas analisadas no Estado da Questão, destacando como a literatura tem sido pensada e proposta para bebês e crianças de até 3 anos.

5.1 O Estado da Questão

O Estado da Questão consiste em uma revisão crítica e abrangente da literatura existente sobre o tema investigado. Além disso:

A finalidade do “estado da questão” é de levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. Trata-se do momento por excelência que resulta na definição do objeto específico da investigação, dos objetivos da pesquisa, em suma, da delimitação do problema específico de pesquisa (Nóbrega-Therrien; Therrien, 2004, p. 7).

Nóbrega-Therrien e Therrien (2004) explicam, no quadro a seguir, as características do Estado da Questão, e apresentam também outros tipos de pesquisa.

Quadro 1 - O Estado da Questão para Nóbrega-Therrien e Therrien (2004)

Características	Estado da Questão	Estado da Arte	Revisão de Literatura
Objetivos	Delimitar e caracterizar o objeto (específico) de investigação de interesse do pesquisador e a consequente identificação e definição das categorias centrais da abordagem teórico-metodológica.	Mapear e discutir uma certa produção científica/acadêmica em determinado campo do conhecimento.	Desenvolver a base teórica de sustentação/análise do estudo, ou seja, a definição das categorias centrais da investigação.
Procedimentos	Levantamento bibliográfico seletivo para identificar, situar e definir o objeto de investigação e as categorias de análise.	Levantamento bibliográfico em resumos e catálogos de fontes relacionados a um campo de investigação.	Levantamento bibliográfico para a compreensão e explicitação de teorias e categorias relacionadas ao objeto de investigação identificado.
Fontes Consulta	Teses, dissertações, relatórios de pesquisa e estudos teóricos.	Predominantemente resumos e catálogos de fontes de produção científica.	Teses, dissertações, relatórios de pesquisa e estudos teóricos.
Resultados	Clareia e delimita a contribuição original do estudo no campo científico.	Inventário descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema investigado.	Identifica o referencial de análise dos dados.

Fonte: Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 4).

Para aprofundar e compreendermos melhor sobre a mediação literária na Educação Infantil, realizamos na BDTD um levantamento de produções acadêmicas que se aproximavam dessa temática. A BDTD é um catálogo de pesquisa, ou seja, um recurso que nos ajuda organizar e facilitar a consulta de pesquisas acadêmicas já concluídas, facilitando a localização e investigação. Ferreira (2002) afirma que:

Os catálogos permitem o rastreamento do já construído, orientam o leitor na pesquisa bibliográfica de produção de uma certa área. Eles podem ser consultados em ordem alfabética por assuntos, por temas, por autores, por datas, por áreas. Os catálogos trazem os títulos das dissertações de mestrado e teses de doutorado, mas também os dados identificadores de cada pesquisa quanto aos nomes do autor e do orientador, do local, data da defesa do trabalho, da área em que foi produzido. Os dados bibliográficos são retirados das dissertações de mestrado e das teses de doutorado para serem inseridos nos catálogos (Ferreira, 2002, p. 261).

No site da BDTD, para localizar pesquisas com a temática desta dissertação, definimos os seguintes descriptores: “mediação literária”; “literatura para bebês e crianças”; “literatura na Educação Infantil”. Aplicamos também um recorte temporal inserindo na busca o período dos anos de 2017 a 2024. Esse recorte foi escolhido por ser o ano de publicação da BNCC (Base

Nacional Comum Curricular), sendo este um documento que estabelece as diretrizes e conteúdos a serem ensinados nas escolas brasileiras, da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Para tornar a pesquisa mais específica, utilizamos a opção de “busca avançada” no site da BDTD, combinando os descritores selecionados da seguinte forma: i) mediação literária and literatura para bebês e crianças; ii) literatura na Educação Infantil and literatura para bebês e crianças; iii) literatura na Educação Infantil and mediação literária. Durante o processo, o termo “literatura na Educação Infantil” foi inserido no campo destinado ao assunto. Apresentamos a seguir o resultado de nossa busca e os trabalhos selecionados.

Quadro 2 - Levantamento bibliográfico no banco de teses e dissertações da BDTD

Termos utilizados na busca:	Número de trabalhos encontrados	Selecionados
Palavras-chave (Combinação)		
Mediação literária and literatura para bebês e crianças	5	4
Literatura na Educação Infantil and literatura para bebês e crianças	4	2
Literatura na Educação Infantil and mediação literária	19	6
TOTAL	28	12

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados de pesquisa (2025).

Diante dos trabalhos encontrados, realizamos um processo de refinamento da pesquisa com base em critérios de inclusão e exclusão. Para isso, adotamos uma abordagem sistemática, iniciando pela leitura atenta dos títulos, resumos e descritores de cada uma das pesquisas disponibilizadas pelo site da BDTD. Essa etapa preliminar permitiu uma triagem inicial, na qual identificamos os trabalhos que apresentavam maior afinidade com a nossa investigação. A partir dessa análise inicial, selecionamos apenas aqueles estudos que, de fato, se alinhavam aos nossos objetivos, contribuindo de maneira relevante para a compreensão da temática proposta.

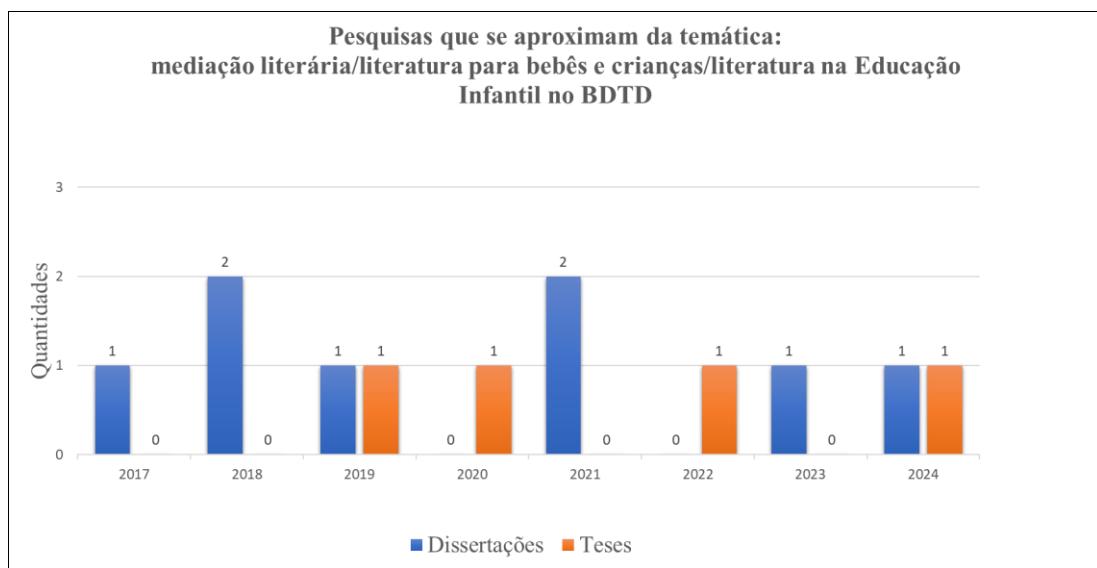
De acordo com o quadro anterior, podemos perceber que foram encontrados 28 trabalhos de acordo com a combinação dos descritores. Após a leitura dos títulos, resumos e descritores, selecionamos 12 trabalhos. Como critério de inclusão, escolhemos teses e dissertações localizadas entre os anos 2017 e 2024 que abordam a “mediação literária”;

“literatura para bebês e crianças”; “literatura na Educação Infantil”. Destacamos que, dentro desse critério, foram priorizados trabalhos que se referiam à literatura na Educação Infantil, com ênfase na faixa etária de 0 a 3 anos, que é o foco da nossa pesquisa.

A exclusão dos trabalhos deve-se ao fato de que: i) mesmo que um dos nossos descritores seja a “literatura na Educação Infantil”, durante a busca apareceram trabalhos voltados para o Ensino Fundamental; ii) embora a investigação esteja inserida no âmbito da Educação Infantil, foram excluídos os trabalhos que abordavam especificamente crianças com idades entre 4 e 5 anos, por não se enquadarem no recorte etário delimitado desta pesquisa, que é de até 3 anos; iii) tenha aparecido trabalhos voltados para a literatura em formato digital, o que se distancia do foco desta pesquisa, centrado na literatura mediada por meio do livro físico. Tais critérios devem-se ao fato de tentar a aproximação e a coerência com o objeto e sujeitos de pesquisa. iv) Foram também excluídas as produções duplicadas, ou seja, aquelas que apareceram nas buscas realizadas com diferentes descritores. Nessas situações, a obra foi contabilizada apenas uma vez, evitando repetições no levantamento.

Criamos um gráfico que melhor exemplifica a quantidade de teses e dissertações encontradas que se aproximavam da temática segundo os descritores:

Gráfico 2 - Quantidade de teses e dissertações localizadas de acordo com a temática



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados da pesquisa (2025).

O gráfico indica que, em relação às dissertações, foram encontradas: uma em 2017; duas em 2018; uma em 2019; duas em 2021; uma em 2023; e uma em 2024. No que se refere às teses, foram localizadas: uma em 2019; uma em 2020; uma em 2022; e uma em 2024.

Observamos que os anos com maior número de dissertações foram 2018 e 2021, com dois trabalhos cada.

A análise do gráfico revela que, entre 2017 e 2024, a produção de dissertações e teses relacionadas ao tema em estudo foi relativamente baixa, com predominância de dissertações em relação às teses. Essa escassez de pesquisas pode indicar que a temática ainda é pouco explorada na literatura acadêmica, o que justifica a importância da continuidade dos estudos na área. Assim, investir em novos trabalhos pode contribuir significativamente para o avanço da discussão e fortalecimento da área no meio científico.

Verificamos então que, das 12 pesquisas que se enquadram nos critérios de análise dessa pesquisa, 8 são dissertações de mestrado e 4 são teses de doutorado, conforme mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 3 - Tipos de pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A seguir, discorreremos sobre os dados obtidos e as análises desenvolvidas ao longo desta fase investigativa.

5.2 O que as pesquisas revelam

Reiteramos que, durante a nossa busca na BD TD, escolhemos 12 trabalhos que abordam a mediação literária e literatura para crianças de até 3 anos da Educação Infantil. Para chegar a essa seleção, definimos os descritores “mediação literária”; “literatura para bebês e crianças”; “literatura na Educação Infantil” e realizamos uma combinação entre eles ficando da seguinte

forma: ao combinar o termo “mediação literária” com “literatura para bebês e crianças”, encontramos um total de 5 trabalhos, dentre eles selecionamos 4 que tratam da nossa temática. Sobre os termos “literatura na Educação Infantil” com “literatura para bebês e crianças”, localizamos um total de 4, porém escolhemos 2; já na combinação de “literatura na Educação Infantil” com “mediação literária”, foram localizados 19, mas foram escolhidos 6. Nesse processo, o trabalho denominado “Interação de bebês com livros literários” apareceu como resultado nas três combinações e percebemos que o trabalho intitulado “Hoje posso ser eu, tia?”: leitura fruição pela voz e mãos de crianças da Educação Infantil” foi registrado de forma duplicada no site, nesse sentido contabilizamos apenas uma vez.

Realizamos um mapeamento das instituições responsáveis pelas pesquisas selecionadas, destacando-se, no gráfico a seguir, os estudos localizados por meio da plataforma BD TD. A consulta ao Banco de Teses e Dissertações revelou a existência de 12 trabalhos vinculados a Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu, os quais se encontram distribuídos geograficamente, conforme apresentado na ilustração a seguir.

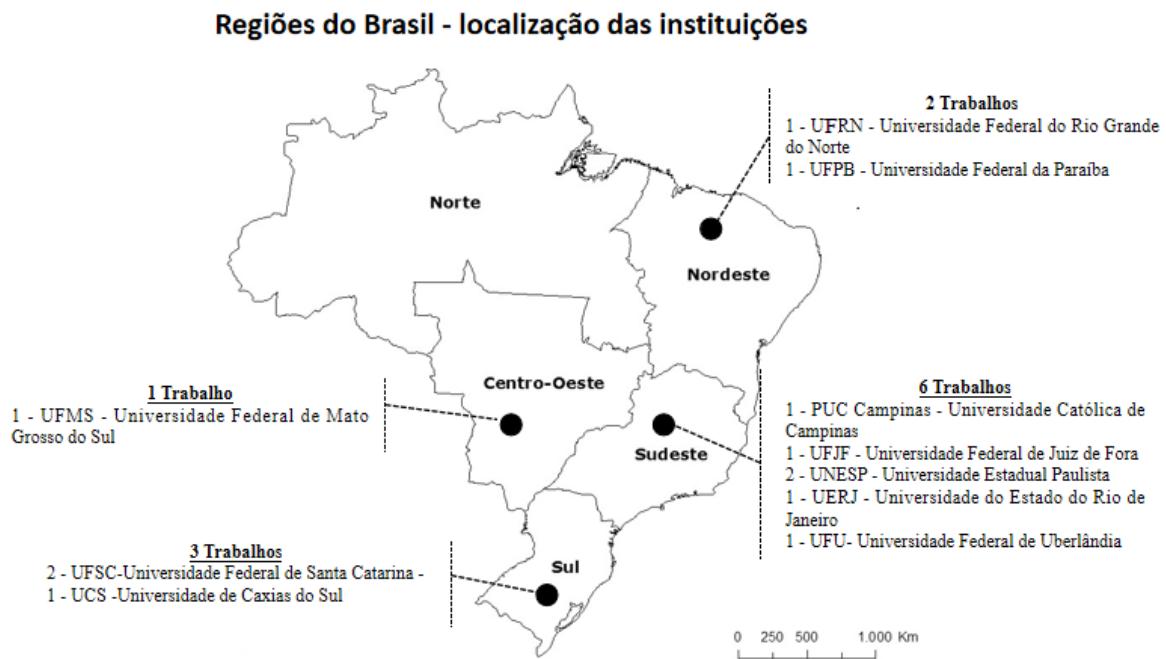
Gráfico 4 - Porcentagem por região do território brasileiro referente aos trabalhos selecionados



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados da pesquisa (2025).

Verificamos a predominância dos trabalhos em universidades públicas, sendo apenas 2 advindos de instituições particulares. A seguir, mostraremos como estão distribuídas as pesquisas por região de uma forma mais ampla, por meio do mapa do Brasil.

Figura 11 - Pesquisas localizadas por regiões do Brasil



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados da pesquisa (2025).

Na região Sudeste, foram encontrados 6 trabalhos: 1 na PUC - Campinas (Universidade Católica de Campinas), 1 na UFJF (Universidade Federal de Juiz de Fora), 1 na UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro), 1 na UFU (Universidade Federal de Uberlândia) e 2 na UNESP (Universidade Estadual Paulista). Na região Nordeste, foram localizados 2 trabalhos, sendo 1 na UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte) e 1 na UFPB (Universidade Federal da Paraíba). Na região Sul, há 3 trabalhos, sendo: 1 na UCS (Universidade de Caxias do Sul) e 2 na UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina). Já na região Centro-Oeste, foi localizado 1 trabalho na UFMS (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul) e, por fim, na região Norte, não houve nenhum trabalho encontrado. Dentre as regiões analisadas, a Sudeste liderou, apresentando maior representatividade, com seis trabalhos identificados.

O quadro a seguir apresenta os resultados obtidos na plataforma, após a aplicação dos filtros definidos pela combinação dos descritores e recorte temporal estabelecido.

Quadro 3 - Pesquisas selecionadas para análise segundo resultado na BDTD

TRABALHOS SELECIONADOS - BDTD					
Mediação literária and literatura para bebês e crianças – 2017/2024					
(5 encontrados/selecionados 4)					
Nº	Título da obra	Autor(a)	Ano de publicação	Tipo de pesquisa	Instituição
1	Interação de bebês com livros literários	PINTO, Marcela Lais Allgayer	2018	DISSERTAÇÃO	Universidade de Caxias do Sul- UCS
2	O nascimento do pequeno leitor: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância	MODESTO-SILVA, Kenia Adriana de Aquino	2019	TESE	Presidente Prudente - Universidade Estadual Paulista (UNESP) - SP
3	Entre fraldas e livros: leitura literária com bebês na creche	SILVA, Maria Rosana do Rêgo e	2019	DISSERTAÇÃO	Juiz de Fora (UFJF) - MG
4	Mediação de leitura literária na primeira infância: um olhar sobre a prática docente na Educação Infantil	PERINELLI, Joseany Luguinho Gomes	2024	DISSERTAÇÃO	JOÃO PESSOA - UFPB (Universidade Federal da Paraíba)
TRABALHOS SELECIONADOS - BDTD					
Literatura na Educação Infantil (assunto) and literatura para bebês e crianças					
2017/2024 (4 encontrados/selecionados 2)					
1	Bebês e Literatura: percursos em uma creche pública do município do Rio de Janeiro	SILVA, Pablo Luiz de Faria Vieira da	2020	TESE	Universidade do Estado do Rio de Janeiro- UERJ
2	Livro-objeto e a leitura com bebês e crianças pequeninhas: da ação brincante aos gestos inaugurais do ato de ler	RODRIGUES Zelia Inez Lázaro	2023	DISSERTAÇÃO	Universidade Estadual Paulista (Unesp)

TRABALHOS SELECIONADOS - BDTD Literatura na Educação Infantil (assunto) and mediação literária 2017/2024 (19 encontrados/selecionados 6)					
1	O lugar da literatura infantil no projeto político pedagógico das instituições públicas de Educação Infantil da rede municipal de educação de Florianópolis	CLAUDINO, Simoni Conceição Rodrigues	2017	DISSERTAÇÃO	Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC - Florianópolis
2	“Hoje posso ser eu, tia?”: leitura fruição pela voz e mãos de crianças da Educação Infantil	MACHADO, Hellen Cristina	2018	DISSERTAÇÃO	Universidade Católica de Campinas
3	Literatura nos centros de Educação Infantil e suas potencialidades formativas	BARBETO, Isabela Cavalcante Teixeira	2021	DISSERTAÇÃO	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS
4	Acervos e práticas de/com a literatura na Educação Infantil	MENEZES, Úrsula Gabriela Dantas de	2021	DISSERTAÇÃO	Universidade Federal do Rio Grande do Norte UFRN NATAL
5	A mediação na formação do leitor: encontros com a literatura nos tempos e espaços da Educação Infantil	FURTADO, Thamirys Frigo	2022	TESE	Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC - Florianópolis
6	Mediação Literária na Educação Infantil: um estudo sobre conhecimentos necessários à prática docente	GARCIA, Ludmila Ferreira Tristão	2024	TESE	Universidade Federal de Uberlândia-UFU

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados da pesquisa (2025).

A seguir, apresentaremos de forma suscinta as discussões tecidas nas teses e dissertações selecionadas. Exporemos o objetivo principal de cada uma, assim como a divisão em capítulos, as perguntas motivadoras e algumas considerações apresentadas pelas/os autoras/es sobre a mediação literária e o trabalho com literatura na Educação Infantil. Ressaltamos que os textos foram organizados por ordem cronológica crescente, de acordo com o ano de publicação, iniciando em 2017 e finalizando em 2024.

A primeira pesquisa é a dissertação de mestrado "O lugar da literatura infantil no projeto político pedagógico das instituições públicas de Educação Infantil da rede municipal de educação de Florianópolis", produzida por Claudino (2017), que teve como objetivo analisar se a literatura infantil está presente nos Projetos Político-Pedagógicos de 67 instituições públicas municipais de Florianópolis — incluindo creches, núcleos de Educação Infantil e seus vinculados — elaborados em 2015 ou 2016. Também buscou identificar as ações coletivas planejadas de mediação da literatura infantil realizadas no dia a dia educacional dessas instituições. Sua questão norteadora é: “Qual o lugar ocupado pela Literatura Infantil no planejamento coletivo das instituições de Educação Infantil públicas do município de Florianópolis, tendo como referência a análise das ações elencadas em seu Projeto Político Pedagógico?” (Claudino, 2017, p. 46).

Outros questionamentos também são realizados pela autora:

Há dados no PPP sobre o acervo da instituição e seu manuseio, com destaque aos livros de literatura infantil presentes na unidade? Há projetos integrados na instituição que favoreçam a utilização dos livros de literatura infantil? As ações propostas no PPP privilegiam o trabalho com a literatura infantil? Há registro no PPP sobre a importância da mediação pedagógica do professor com a literatura infantil para o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças? Como os diferentes grupos de atendimento nas unidades integram os livros de literatura infantil nas ações pedagógicas? (Claudino, 2017, p. 46-47).

Durante sua pesquisa, os Projetos Político-Pedagógicos foram fornecidos pela Diretoria de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Para analisar as propostas e diretrizes presentes nos PPPs, a pesquisa utilizou documentos oficiais do município, como diretrizes pedagógicas, orientações curriculares e o currículo municipal dos anos de 2010, 2012 e 2015, que orientam o planejamento nas instituições de ensino. Também foram consideradas as legislações nacionais que regulam a organização e o funcionamento dessas instituições.

A autora realizou um estado de conhecimento para buscar por produções acadêmicas que tratassesem o tema de sua investigação. Buscou: a) teses e dissertações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), plataforma criada e administrada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); b) artigos e publicações no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); c) artigos publicados e disponibilizados no *Scientific Electronic Library Online* (SciELO).

Após levantamento bibliográfico e a leitura das pesquisas selecionadas, a pesquisadora observou que, embora existam pesquisas sobre a Educação Infantil e a literatura infantil —

inclusive sobre sua presença nesse nível de ensino —, há pouca ou nenhuma atenção voltada sobre como essa prática é registrada e tratada nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das instituições; ou seja, sua presença nos documentos oficiais que orientam o trabalho educativo ainda é pouco explorada.

A dissertação se divide nos seguintes capítulos: Capítulo 1 - Introdução; Capítulo 2 - Relações entre literatura infantil, trabalho do professor da Educação Infantil e desenvolvimento da imaginação e criação na infância; Capítulo 3- Educação Infantil e literatura infantil: caminhos que se encontram nas políticas e práticas cotidianas à infância; Capítulo 4 - A literatura infantil nos projetos político pedagógicos das instituições de Educação Infantil e, por último, as Considerações Finais.

A autora defende que o livro literário, sua leitura e a narração de histórias para as crianças devem estar sempre presentes na prática pedagógica, especialmente na Educação Infantil, e que não deve ser negado o contato das crianças com o livro, pois cada história lida abre espaço para novas formas de relação, compreensão, criação, imaginação e brincadeiras.

Ao incorporar a literatura infantil em suas práticas, a escola, além do ensino de conteúdos, passa a desempenhar um papel fundamental na formação de leitores, promovendo o hábito da leitura e despertando o interesse das crianças pelos livros desde cedo.

A leitura ou contação de histórias para crianças exige a presença de um mediadora preparada, que conheça previamente a narrativa e saiba explorar recursos como pausas, entonações e momentos de suspense para envolver os ouvintes. Essa mediadora tem a responsabilidade de planejar a atividade, selecionar cuidadosamente os livros e considerar as características do grupo com o qual irá envolver-se. Além disso, utiliza a voz e o corpo como instrumentos expressivos que aproximam as crianças da leitura e despertam nelas o interesse e o encantamento pelas histórias.

Segundo a autora, a mediação realizada por adultos nas instituições de Educação Infantil tem um papel fundamental no processo de desenvolvimento infantil. Essa atuação contribui significativamente para o aprimoramento da linguagem, da memória, da comunicação e da imaginação das crianças. Também estimula a criatividade, favorece o gosto pela leitura e amplia o vocabulário, além de proporcionar vivências enriquecedoras que fortalecem o vínculo com os livros e com o universo literário.

Ainda sobre mediação, a autora afirma:

A mediação do professor trazendo o livro para a sala, lendo-o ou contando-o para as crianças, permitindo o seu toque, a sua visualização, a sua exploração

e ouvindo seus diálogos, propicia uma leitura pelas crianças. Leitura de quem não sabe ler palavras, mas lê imagens, ouve falas, entende leituras, e imagina. Incentivar a leitura desde a infância é um dos compromissos da ação docente junto às crianças. A presença da literatura infantil no PPP das unidades de Educação Infantil indica sua valorização na instituição (Claudino, 2017, p. 84).

Após a análise dos documentos, a autora aponta que:

A análise do material demonstrou a preocupação com a organização e planejamento dos espaços relacionados à leitura nas instituições educativas de Educação Infantil, assim como a efetivação dos projetos de trabalhos referentes à literatura em variadas formas. Os projetos coletivos registrados na maioria dos PPPs evidenciam a presença de um trabalho com a literatura infantil e um cuidado com o planejamento de práticas que promovam os seguintes aspectos: ampliação das experiências infantis relativas às múltiplas linguagens; acesso à materialidade do objeto livro, à expressão, à comunicação, à interação e ao desenvolvimento da imaginação, por intermédio de leituras, contações e dramatizações de histórias; empréstimo do livro para ser lido em casa na companhia dos familiares; trabalho com a linguagem escrita, compreendida como uma dentre as muitas produções/criações humanas que podem e precisam estar presentes no processo de mediação e leitura da literatura infantil na Educação Infantil (Claudino, 2017, p. 11).

A segunda pesquisa é a dissertação de mestrado “Hoje posso ser eu, tia? Leitura Fruição pelas mãos de crianças na Educação Infantil”, produzida por Machado (2018). Ela teve como objetivo geral “analisar a potencialidade de criação e fruição literária na prática de “leitura” de livros literários realizados pela voz e mãos de crianças da Educação Infantil”. Por meio de revisão bibliográfica, buscou investigar em trabalhos se essa prática vem sendo estudada e de que forma ela pode contribuir tanto para o trabalho pedagógico quanto para o desenvolvimento psicológico das crianças. Essa busca foi realizada na Plataforma Sucupira em artigos de revistas e nas produções disponibilizadas na Plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) sobre a temática.

É uma pesquisa de caráter qualitativo, desenvolvida com alunos/as da pesquisadora, da mesma escola, com idades entre 2 e 5 anos, a fim de compreender como se relacionam com a literatura. A pergunta norteadora da pesquisa é: que compromissos e responsabilidades estão sendo depositadas nas práticas docentes? O conceito de Leitura Fruição em si: o que é? O conceito tem sido inserido nas práticas pedagógicas?

A pesquisa é organizada nos seguintes capítulos: Capítulo 1 - Literatura, Educação e Desenvolvimento Infantil; Capítulo 2 - A Perspectiva Histórico-Cultural: teoria norteadora de práticas pedagógicas”; Capítulo 3 -Método e procedimento da pesquisa de campo; Capítulo 4 - Modos de ler de crianças da Educação Infantil e Considerações Finais.

Segundo a autora, é essencial que a professora mediadora na Educação Infantil adote uma postura crítica em relação ao seu cotidiano, compreendendo as particularidades de cada aluno/a e elaborando planejamentos que o posicionem como figura central na relação entre estudante, professora e escola. Isso significa ser um educadora consciente de sua realidade sociocultural e capaz de desenvolver práticas pedagógicas intencionais, voltadas à melhoria das aprendizagens, respeitando o fato de que cada criança possui seu próprio ritmo e forma de desenvolvimento.

A autora comprehende que as práticas de mediação literária exercem um papel fundamental no processo de desenvolvimento infantil, pois contribuem significativamente para o enriquecimento da linguagem oral, a ampliação do vocabulário, o estímulo à imaginação e à criatividade, bem como para o fortalecimento das relações sociais entre as crianças. Tais práticas, quando realizadas de forma sensível e intencional, respeitam os tempos individuais de cada criança, seus interesses, ritmos de aprendizagem e diferentes formas de expressão, promovendo um ambiente de escuta, diálogo e construção coletiva de significados por meio da literatura.

Considerando a especificidade da pesquisa — que é voltada à observação da relação de crianças da Educação Infantil com os livros literários —, a pesquisadora optou por utilizar observações acompanhadas de videofilmagens e gravações de áudio durante os momentos de leitura. Essa escolha metodológica possibilitou o registro fiel das relações, expressões e reações espontâneas das crianças, permitindo uma análise mais aprofundada e detalhada dos processos envolvidos na experiência leitora.

A partir desse material, foi possível observar: (1) a relação entre as próprias crianças durante o momento da leitura; (2) a relação entre as crianças e o livro literário infantil, evidenciada pela curiosidade, manuseio, observação das imagens e escuta ao texto lido ou contado; e (3) a conexão das crianças com a proposta pedagógica de Leitura Fruição.

Diante das experiências proporcionadas pela investigação, a pesquisadora conclui:

Com essas análises pudemos identificar a potencialidade da criação infantil na contação de histórias a partir do livro literário infantil; as crianças mostraram-se capazes de imaginar e inventar histórias criativamente, indo além da simples descrição da ilustração estática do livro; construíram estratégias sofisticadas de contação de histórias, bem como assumiram postura como “leitoras”; incentivaram e demonstraram interesse e gosto pelas “leituras” feitas pelos colegas; a partir das “leituras”, trouxeram debates de assuntos considerados importantes para elas e também sentiram-se à vontade para expressarem seus sentimentos. Desta pesquisa, se espera que seus resultados contribuam para a formação de professores quando pensada a prática de leitura

sem almejar o controle estrito de resultados, que visa explorar os sabores da leitura por deleite com crianças da Educação Infantil (Machado, 2018, p. 3).

A autora também enfatiza:

Com as análises que fizemos, percebemos que dentre o conjunto de pesquisas, as que envolveram crianças da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, focalizaram momentos de leitura pelas mãos de adultos leitores – professores ou pais; além disso, o reconhecimento da importância da leitura no ambiente escolar, mais frequentemente, se refere ao Ensino Fundamental, visto que poucos foram os resultados de pesquisas desenvolvidas no segmento da Educação Infantil, no conjunto dos trabalhos que analisamos (Machado, 2018, p. 17).

A autora defende que a criança da Educação Infantil, mesmo que não alfabetizada, pode acessar a literatura infantil através de uma mediadora que lê para ela, um adulto, ou a própria criança para si lê utilizando somente as imagens do livro.

A terceira pesquisa é a dissertação “Interação de bebês com livros literários”, produzida por Pinto (2018), que apresentou como objetivo analisar a relação de bebês com os livros literários, a fim de contribuir para os processos de educação literária na Educação Infantil. A pesquisa foca na literatura infantil por intermédio da mediação literária do livro de literatura. Sua questão central é: como se efetiva a relação de bebês com livros literários selecionados pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola, a partir de vivências planejadas intencionalmente pela pesquisadora? A autora também faz os seguintes questionamentos: a) Que concepção de bebê/leitor subjaz a livros literários integrantes de acervo creche do Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE-2014? b) Como os bebês relacionam com tais títulos?

Foi realizado um levantamento bibliográfico que retrata bebês e a Educação Infantil, a relevância da literatura infantil e como acontece a mediação literária com crianças pequenas, buscando também embasamento no Programa Nacional Biblioteca na Escola - PNBE. A autora centraliza sua pesquisa na etapa de creche, destacando crianças de dezoito a vinte e quatro meses de idade.

Pinto (2018) organiza a sua dissertação nos seguintes capítulos: Introdução; Capítulo 1 - Criança pequena na Educação Infantil, que aborda: a literatura e literatura infantil; linguagem e expressividade dos bebês; mediação de leitura e o desenvolvimento do pequeno leitor; Capítulo 2 - Caminhos percorridos; Capítulo 3 - Mediação de leitura com bebês; Capítulo 4 - Entrelaçamento entre teoria e prática, além da conclusão.

A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi desenvolvida em ambientes variados e previamente definidos, onde foram criadas situações de mediação de leitura com um grupo de

bebês da Escola Municipal de Educação Infantil Bem Me Quer. Para as atividades, foram utilizados quatro livros selecionados pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) de 2014: “O minhocinho apaixonado”, de Alessandra Pontes Roscoe; “Eu vi!”, de Fernando Vilela; “O bebê da cabeça aos pés”, de Victoria Adler; e “Douglas quer um abraço”, de David Melling (Pinto, 2018, p. 58).

Antes da etapa de mediação, a pesquisadora realizou um processo de observação e caracterização dos sujeitos, com o intuito de estabelecer um primeiro vínculo com os participantes da pesquisa. Foram realizados quatro momentos de observação, com duração aproximada de uma hora cada, permitindo conhecer melhor o contexto das crianças e, a partir disso, planejar situações de mediação mais adequadas à realidade do grupo. Participaram da pesquisa seis crianças, com idades entre dezoito e vinte e quatro meses, cuja participação foi previamente autorizada pelos responsáveis legais. As observações foram registradas por meio fotográficos e anotações em diário de campo.

Durante sua pesquisa, a autora fala sobre o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) criado pelo Governo Federal e que possibilita às crianças o contato com bens culturais e reconhece a professora como figura central no processo de mediação da leitura. Em sua opinião, esse programa beneficia tanto alunos/as quanto professoras no “desenvolvimento de competências literárias das crianças, propiciando práticas de leitura em sala de aula, enriquecendo as experiências com o imaginário e fantasia, inserindo as crianças em um mundo letrado” (Pinto, 2018, p. 48).

A autora faz uma comparação entre a literatura infantil e a literatura para adultos, destacando que a infantil é destinada ao público mirim e que as crianças podem acessar diferentes obras por meio do lúdico. Afirma ainda que, ao ser inserida na rotina dos bebês de forma lúdica — por meio de vivências lúdicas e adaptadas aos seus interesses e necessidades — a literatura infantil pode estimular o aprendizado.

A leitura literária vai além do entretenimento; ela se torna um instrumento de formação pessoal e intelectual, pois, segundo Pinto (2018), a pessoa que acessa obras literárias estabelece conexões entre o texto e sua própria vida, experimenta outras realidades, ideias e sentimentos que muitas vezes se relacionam e dão sentido às suas vivências pessoais. Diante disso, a literatura dentro da escola é considerada um instrumento da educação, porque propicia experienciar variadas formas de expressão da ficção, estimulando o contato e o reconhecimento da diversidade cultural e dos múltiplos modos de vida.

Pinto (2018) destaca que, ao selecionar um livro para trabalhar com as crianças, a professora deve atentar-se a todos os elementos que a obra apresenta, incluindo suas linguagens

verbal e visual, a fim de explorá-los com os/as alunos/as, promovendo uma compreensão mais rica e diversificada da leitura. Sendo assim, atribui à mediadora o papel de organizar e propor experiências significativas entre os bebês e os livros, incentivando a curiosidade e a descoberta dos múltiplos sentidos presentes na literatura.

A mediação literária pode acontecer de diversas modos na Educação Infantil, levando em consideração a idade das crianças, que pode ocorrer por meio de: “contação de histórias, leitura de poemas, com o manuseio de livros de literatura infantil, com a leitura de imagens, interação das crianças com as histórias” (Pinto, 2018, p.40), dentre outras opções.

Durante as sessões de mediação literária aplicada durante sua pesquisa, a autora chega à seguinte conclusão:

Meu diálogo como mediadora, com questionamentos sobre a leitura, sobre as ilustrações, promove maior atenção das crianças durante a escuta, pois estão participando da leitura de forma colaborativa, o que faz com que os bebês sintam-se protagonistas na situação, expressando-se com naturalidade e não com a impressão de que o mediador é o centro das atenções (Pinto, 2018, p. 100).

Elá ainda afirma que, durante as leituras dos livros, as crianças manifestaram seus interesses, expressando-se de diversas maneiras, utilizando, inicialmente, o corpo como principal meio de relação. Manifestaram a necessidade de explorar de perto, tocar, sentir e experimentar, acompanhando essas ações com expressões faciais, comunicação oral e, em certos momentos, por meio da imitação. Dessa forma, a autora faz um destaque:

Os resultados observados durante a pesquisa são relevantes e demonstram a importância de o professor utilizar a leitura literária com frequência, também nas turmas de berçário, dando a atenção necessária a este meio que permite a inserção desta faixa etária ao mundo letrado e admite inúmeras possibilidades de ampliação do desenvolvimento dos bebês (Pinto, 2018, p. 108-109).

A quarta pesquisa é a tese de doutorado “O nascimento do pequeno leitor: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância”, produzida por Modesto-Silva (2019), que apresentou como objetivo “desenvolver práticas mediadas que favoreçam a formação do pequeno leitor” (Modesto-Silva, 2019, p. 9). A autora procura compreender de forma teórica aspectos importantes como: o desenvolvimento das crianças de 0 a 3 anos, o significado do ato de ler, as possibilidades de aplicar estratégias de leitura na primeiríssima infância e o papel da mediação na leitura como prática cultural. Busca também criar e aplicar práticas pedagógicas de mediação de leitura com crianças pequenas. Sua questão norteadora: “Como mediar práticas

promotoras do desenvolvimento da atitude leitora na primeiríssima infância?" (Modesto-Silva, 2019, p. 9).

Sua pesquisa envolve um estudo de caso etnográfico, sendo realizada numa bebeteca de uma escola municipal no setor oeste de São Paulo, em que os sujeitos da pesquisa são: a própria pesquisadora, bebês e crianças de um berçário e um maternal. A pesquisa se divide nos seguintes capítulos: Introdução - Abrindo o livro: os motivos, o objeto, os procedimentos metodológicos; Capítulo 1 - O bebê, a criança pequena e seu desenvolvimento: olhar embasado na Teoria Histórico-Cultural; Capítulo 2 - Os gestos embrionários do ato de ler: como as atividades foram pensadas para a formação dos pequenos leitores; Capítulo 3 - As estratégias de leitura na primeiríssima infância: contribuições de Solé (1998), Girotto e Souza (2010) e Whitehurst (2002); Capítulo 4 - As práticas teorizadas; Conclusão - Fechando o livro: considerações e proposta metodológica para a educação literária na primeira infância.

Segundo a autora, há diversas formas de realizar a mediação da leitura com crianças. Uma delas é com o livro em mãos, realizando a leitura em voz alta de forma fiel ao texto, ou seja, proferindo exatamente o que está escrito, sem alterações. Ler em voz alta para bebês e crianças pequenas é uma forma de mostrar que as palavras escritas têm sentido. Isso se torna ainda mais significativo quando os livros são bem escolhidos e quando o adulto serve como um bom exemplo ao ler, usando emoção e fluência na leitura. Outra possibilidade é o reconto da história, no qual a mediadora utiliza suas próprias palavras para narrar, podendo ainda recorrer a objetos como bonecos, fantoches ou outros elementos lúdicos para enriquecer a contação. Também é considerada uma forma de mediação o contato direto da criança com o livro, promovendo sua exploração física e sensorial.

No trabalho, encontramos a diferenciação entre as práticas de "ler" e "contar" histórias no contexto escolar: enquanto ler está diretamente ligado ao suporte escrito, exigindo a presença do livro e a fidelidade ao texto original, contar baseia-se na oralidade e permite maior liberdade criativa, já que o narrador adapta a linguagem conforme sua expressão pessoal.

A mediação - entre as crianças e o objeto cultural, o livro, precisa acontecer através de uma linguagem acessível e que favoreça a compreensão, a contextualização cultural e o enriquecimento vocabular das crianças, sem comprometer a integridade, a riqueza e a intencionalidade do texto literário original.

A pesquisa ressalta a importância de proporcionar às crianças momentos significativos de escuta de histórias, seja com o apoio do livro ou por meio da narração oral sem o objeto físico, desde que acompanhada de recursos e técnicas que transmitam emoção e envolvimento. O objetivo dessas práticas é despertar, desde cedo, o interesse pela leitura. Nesse sentido, ler

ou contar histórias para crianças pequenas pode contribuir de maneira significativa para a formação de leitoras e leitores competentes e engajados no futuro. Ao oferecer obras que dialogam com o universo infantil e despertam a curiosidade das crianças, cria-se um ambiente prazeroso, especialmente quando a mediação é realizada pela professora.

Nesse contexto, a autora, em sua pesquisa, realizou sessões práticas de mediação. Durante as contações de histórias, utilizou diversos recursos expressivos, como música, gestos, expressões faciais, movimentos corporais, pandeiro e até mesmo uma escova de cabelo, enriquecendo a experiência narrativa. Nas atividades de leitura com o livro, a mediação acontecia tanto de forma individual quanto coletiva. Em sua prática, a pesquisadora também apresentava o nome do autor e do ilustrador da obra às crianças e, após a leitura, estimulava a participação por meio de perguntas que favoreciam a compreensão e o envolvimento com a história.

Por fim, chega à seguinte conclusão:

Como resultado da investigação, a partir de três eixos de análise e da generalização das teorias, as práticas foram teorizadas, sendo, por fim, delineada uma proposta metodológica de educação literária na primeiríssima infância. Também foi possível demonstrar os benefícios da interação entre livros, mediadores e crianças desde a mais tenra idade, podendo-se minimizar os entraves no que se refere à capacidade leitora e facilitar o processo de formação de atitudes leitoras. Acredita-se ainda que a pesquisa pode colaborar na formação e atuação de professores da Educação Infantil e, consequentemente, em suas práticas pedagógicas com a leitura, promovendo, assim, a educação literária das crianças da primeiríssima infância (Modesto-Silva, 2019, p. 9).

A quinta pesquisa é a dissertação “Entre fraldas e livros: leitura literária com bebês na creche”, produzida por Silva (2019, p.7), que apresentou como objetivo “compreender, problematizar, discutir práticas de leitura literária para e com bebês e construir coletivamente, com as professoras de berçários de uma creche conveniada de Juiz de Fora/MG, estratégias que potencializem essas práticas”. Apresenta como questões norteadoras: como as docentes dos berçários organizam os espaços e tempos de leitura literária? Quais critérios elas usam para selecionar os livros de literatura para ler para os bebês e crianças bem pequenas? Como elas realizam a mediação de leitura literária?

A pesquisa apresentou duas etapas: a primeira se baseou em levantar informações de como sete professoras participantes executam práticas de leitura literária para e com bebês e crianças do berçário. Para isso, utilizou “a observação participante, as notas de campo, os registros fotográficos e a entrevista individual semiestruturada” (Silva, 2019, p.7). A segunda

etapa se baseou em cinco sessões reflexivas entre pesquisadora e docentes a fim de refletir sobre prática da mediação literária, visando compreender “organização dos espaços de leitura; critérios de seleção de livros de literatura infantil e mediação de leitura literária” (Silva, 2019, p. 7).

Silva (2019) organiza a sua dissertação nos seguintes capítulos: Introdução: Narrativas sobre a Gênese de uma pesquisa; Capítulo 1 - Mapeamento bibliográfico; Capítulo 2 - Literatura e Formação humana no contexto da Educação Infantil, contemplando Arte literária e formação humana no contexto da Educação Infantil e Leitura literária na creche como direito de bebês, crianças e professoras; Capítulo 3 - Percurso teórico-metodológico; Capítulo 4 - Análise e reflexão dos dados da pesquisa, além das Considerações finais.

A autora fez uma revisão bibliográfica buscando no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); nos anais das reuniões da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); nos anais do Congresso de Leitura do Brasil (COLE)¹¹ e nos anais do evento internacional Jogo do Livro¹², entre os anos 2008 e 2017. Ela buscou pesquisas que retratassem a leitura literária para e com bebês na creche e explica que escolheu o período de 2008 a 2017 como recorte para a busca devido as escolas de Educação Infantil terem recebido livros pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE (Silva, 2019). Os sujeitos de sua pesquisa foram crianças e cinco professoras das salas de: Berçário I, que compreende bebês entre três e quatorze meses de idade; Berçário II-A e Berçário II-B, que compreendem aquelas entre quatorze e vinte e quatro meses.

Durante sua pesquisa, Silva (2019) faz uma defesa que desde cedo às crianças deve ser proporcionado o contato com o texto literário por várias vezes, visando a formação leitora. Para ela, a prática da leitura literária deve fazer parte do dia a dia dos bebês e das crianças bem pequenas na creche, e ela não ser aplicada só em situações ocasionais, pois a literatura humaniza e é geralmente na escola que as crianças oriundas de camadas socioeconômicas menos favorecidas poderão acessar a leitura literária.

A pesquisadora, também como docente que é, afirma que durante sua mediação percebe que as crianças aprendem a manipular o livro, a folheá-lo. A autora usa como referência Bajard

¹¹ COLE é um evento científico promovido desde 1978, pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com o objetivo de discutir e disseminar as produções acadêmicas e pedagógicas de pesquisadores, professores e estudantes de graduação e pós-graduação no campo da leitura (Silva, 2019, p. 29).

¹² O Jogo do Livro é um evento científico promovido bienalmente pelo Grupo de Pesquisa e Extensão do Letramento Literário (GPELL), vinculado ao Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Realizado desde 1995, o Jogo do Livro tem o objetivo de discutir os significados do letramento na sociedade brasileira (Silva, 2019, p. 29).

(2007) para fazer uma distinção sobre duas práticas: ler e contar histórias. A primeira se refere à leitura do texto do livro; a segunda trata-se da narração oral ou contação da história, afirmando que as duas práticas são possíveis de trabalhar com os textos literários e que propiciam o desenvolvimento integral do ser humano. Mas pontua que para gerar o leitor literário é necessário a presença do texto físico do livro e que a mediadora deve “transmitir a literalidade das palavras, sem adulterar a obra artística com falas alheias a ela (Bajard, 2007, p. 36-37)”. Em suas observações, a autora afirma que as duas práticas acontecem na escola de sua pesquisa.

Segundo a autora, o ambiente no qual os bebês e as crianças estão inseridos deve ser cuidadosamente organizado para oferecer diferentes experiências culturais e sensoriais, as quais estimulem a curiosidade, a imaginação e o desenvolvimento integral. Esse espaço deve ser diverso e acessível, com objetos e atividades que vão além do básico, como: livros de literatura infantil, música, teatro e obras de arte (para apreciação e exploração) (Silva, 2019).

Segundo a pesquisa, a escola pesquisada procura criar oportunidades de encontro das crianças com a literatura por meio de algumas propostas como: leitura e contação de histórias nas salas dos berçários, momentos de manuseio do objeto livro pelos bebês; maleta viajante, em que as crianças levam o livro de história infantil para que a família leia para elas em casa; o Projeto de Contação de Histórias: “Era uma Vez...”, em que toda a escola se reúne de dois em dois meses para escutar uma história; a escola também oferece uma sala exclusiva para leitura.

A autora aborda a importância do papel da professora como mediadora literária responsável por possibilitar as crianças o acesso à literatura. Ela afirma que a criança aprende na escola junto da professora a manusear um livro, a ter cuidado com esse objeto, a folhear e apreciar com cuidado cada página. Mas após realizar as observações em sua investigação, a autora percebe que os livros ficam fisicamente inacessíveis às crianças, pois o acesso é permitido em alguns momentos, mas depois são guardados em lugares fora do alcance dos pequenos. Por isso, afirma que as docentes precisam organizar melhor o espaço para promover o fácil contato com os livros.

Conclui-se, a partir da pesquisa, que

Os resultados apontam que, embora tenham ocorrido alguns avanços em relação às ações de mediação de leitura literária nos berçários pesquisados, é necessário maior investimento na formação das professoras para que a experiência literária proporcionada aos sujeitos desses agrupamentos amplie as possibilidades de construção de vínculos afetivos com o livro e a leitura literária (Silva, 2019, p. 7).

A sexta pesquisa é a tese de doutorado “Bebês e Literatura: percursos em uma creche pública do município do Rio de Janeiro”, produzida por Silva (2020). Apresentou como objetivo investigar práticas docentes de uma creche municipal localizada em uma favela da zona oeste do Rio de Janeiro que associam bebês e literatura para crianças. É uma pesquisa qualitativa que foi dividida em três situações: 1º) foi realizada a oficina “Vai e vem: quem conta um conto, (re) cria a história”, organizada pela autora e aplicada no Centro de Estudos Coletivo da 7ª CRE-SME-RJ e, simultaneamente, ocorreu a primeira visita à unidade; 2º) a pesquisadora participou do acolhimento das crianças e de suas respectivas famílias no período de inserção na creche e também esteve presente em uma das Rodas de Conversa organizada pela equipe pedagógica; 3º) Estudo de Caso, em que foram realizadas observações em um grupamento de berçário (1 ano a 1 ano e 11 meses) de fevereiro a setembro de 2019. A principal questão norteadora da pesquisa é: Quais as políticas nacionais e municipais que subsidiam práticas com crianças de até 3 anos, em instituições de Educação Infantil na cidade do Rio de Janeiro?

Foi utilizado registro em diário de bordo com base nas observações das relações e brincadeiras dos bebês no contato com os livros, a partir das leituras e narrações feitas pelas docentes. Essas observações aconteciam semanalmente nas quartas-feiras no período da manhã. Na instituição acontecia uma atividade denominada “Quarta Encantada”, que reunia toda a escola em um local, às quartas. Essa prática se dava através de uma história lida ou narrada, em posse do livro físico ou não, na qual se apropriava de “cenografia, fantoches, brinquedos e fantasias” (Silva, 2020, p. 119).

A autora procurou como caminho metodológico estudar de forma mais aprofundada e analisar normas e diretrizes em âmbito federal e local, examinar trabalhos científicos do banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (Capes) relacionados ao assunto, compreender as ações das professoras e suas formas de promover vínculos e atividades lúdicas.

A pesquisa se divide nos seguintes capítulos: Introdução; Capítulo 1 - Infância e Contemporaneidade; Capítulo 2 - Infância e literatura ; Capítulo 3 - Procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa; Capítulo 4 - A cidade, o bairro, a favela, a creche e os impactos; Capítulo 5- A creche como campo de pesquisa; Capítulo 6- Eventos na creche: as categorias de análise. Traz, ainda, a Conclusão: os achados da pesquisa.

Para a autora, “a literatura produz por sua estrutura um significado, elementos organizadores de compreensão de mundo. Forma e conteúdo são inseparáveis, possibilitam que nos relacionamos com aquilo que é lido” (Silva, 2020, p. 51). Dessa forma, enquanto lemos,

os sentidos vão sendo construídos, processo que ajuda o leitor a entender o mundo e a se relacionar com ele.

A literatura comunica tanto pelas palavras quanto pelos silêncios; ela nos toca, nos emociona, nos inquieta. Por ela, a pessoa se reconhece como um ser humano complexo, com sentimentos, contradições, histórias e possibilidades, contribuindo assim para o seu autoconhecimento. Ela possibilita uma troca em que compartilhamos nossas experiências internas com as histórias, vivências e visões de mundo dos outros. Isso fica explícito nas palavras da autora: "a arte da literatura atua no que diz e no que não diz, nas entrelinhas, por dar acesso ao assombroso, a comoção, ao descobrimento do sujeito enquanto humano na partilha dos textos interiores, de cada uma e cada um, com os textos/mundos dos outros" (Silva, 2020, p. 57).

Segundo dados da pesquisa, a atividade de leitura é considerada como prática social que envolve muito mais do que o livro com o leitor, pois é influenciada pelas formas como a sociedade ensina, valoriza e compartilha o ato de ler ao longo da história e das culturas. O leitor interpreta o livro a partir de seu lugar no mundo, e isso torna essa relação dinâmica e rica.

A autora afirma que a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro disponibiliza de forma eletrônica - RioEduca documentos que consideram relevantes sobre o trabalho com literatura e bebês. No documento "Orientações Curriculares para a Educação Infantil (RJ, 2010), a autora pontua que o documento traz a mediação da educadora como um elemento fundamental para enriquecer a relação das crianças com a linguagem — seja oral, verbal ou escrita. O documento também afirma que, assim como os brinquedos, os livros de histórias são objetos que devem estar presentes na rotina das crianças. Além disso, o texto atribui à professora a função de mediadora ativa, que precisa planejar suas atividades a fim de estimular a curiosidade das crianças pela linguagem escrita.

Em umas de suas observações, a pesquisadora verificou a presença do livro durante as rodas, nas quais as professoras utilizávam-no para narrar histórias através de suas imagens. Observou que era disponibilizada em um cantinho da sala uma caixa cheia de livros ao alcance das crianças; em alguns momentos era colocada no centro da roda para aguçar a vontade das crianças em manusear. São livros de material resistente, que, mesmo que não seja lidos pelos olhos, proporcionaram às crianças diversas vivências e experiências lúdicas. Ressalta que as situações de manuseio do livro pelas crianças foram mediadas pelos docentes na roda, que são momentos propícios para acontecer.

A autora chega à conclusão que:

A pesquisa identificou a presença da literatura nas práticas pedagógicas do berçário e as possibilidades de interações e brincadeiras, ampliadas pelas histórias narradas pelas professoras do grupamento. Da mesma forma constatou a cisão entre os elementos narrativos das obras, uma separação do texto literário e do campo imagético nos momentos de leitura para as crianças. Os bebês buscavam os livros e as histórias em diversos momentos, partilhando sentidos comuns ao grupo, composto por crianças e adultas, como o espaço e o tempo para as leituras. Uma resposta ao convite das professoras, que instaurava os momentos com os livros e a criação de brincadeiras provenientes das histórias (Silva, 2020, p. 18).

A sétima pesquisa é a “Literatura nos centros de Educação Infantil e suas potencialidades formativas”, produzida por Barbeto (2021, p. 7), que apresentou como objetivo principal “pensar em como a literatura, concebida como mediação, pode ser um meio importante no âmbito da Educação Infantil para trabalhar temas diversos”. A pesquisa teve como foco as salas de maternal, “por ser a área de atuação da pesquisadora” para a mediação da literatura.

A pesquisa se divide nos seguintes capítulos: Capítulo 1 - Contextualização da infância; Capítulo 2 - “A indústria cultural dos livros para a infância”; Capítulo 3 - “Estratégias didáticas: literatura para a formação das e para as infâncias”.

A autora afirma que a literatura faz-se presente nas instituições de Educação Infantil e que por meio dos livros as crianças têm oportunidade de acessar outros mundos e realidades, algo relevante para a sua formação. Ao considerar a literatura como arte, a autora volta sua pesquisa para “o papel formativo da literatura, ora concebida como mediação” (Barbeto, 2021, p. 13).

Nas palavras da autora, a mediação:

funciona como assumir o compromisso de proporcionar vivências do uso da leitura, de forma dinâmica e envolvente, através dos livros ou da contação de histórias, pois acreditamos que é com esse contato com os livros e suas histórias que a criança desenvolve sua formação leitora e ganha gosto pela leitura”. Barbeto (2021, p. 13).

Inicialmente, a metodologia definida pela pesquisadora seria um estudo de caso etnográfico, em que iria entrevistar cinco professoras e realizar observações dos momentos de aplicação da literatura no espaço escolar. Mas os planos mudaram devido a pandemia do Coronavírus, que afetou a todos em fevereiro de 2020, ocasionando o fechamento das escolas pelo Brasil, com intuito de manter um distanciamento social e evitar a proliferação do vírus. Dentro desse contexto, a pesquisa se tornou documental, buscando na LDB, RCNEI e BNCC como a literatura é abordada. Na visão da autora, uma literatura como arte na Educação Infantil

visa a formação da cultura. A autora também indica algumas obras infantis e uma proposta de mediação que pode ser realizada com dois livros.

A LDB não aborda a arte ou a própria literatura. Já na BNCC, a literatura entra no campo de experiência "Escuta, fala, pensamento e imaginação" e a traz voltada para as crianças como um recurso importante, sendo recomendado que a educadora atue como mediadora entre os textos e os pequenos, ajudando-os a despertar o prazer pela leitura, incentivar a criatividade e contribuir para que ampliem sua compreensão sobre o mundo ao seu redor. O RCNEI aborda no terceiro volume sobre as "Artes visuais" uma reflexão da arte na Educação Infantil. Esse documento foi substituído pela BNCC.

A autora diz que as práticas de literatura podem acontecer de diversas formas: com narração, leitura do livro, leitura das imagens, uso de fantoches, entre outros. Ela afirma que a literatura na Educação Infantil proporciona as crianças vivências sensíveis de encantamento com os textos, favorecendo seu desenvolvimento integral. Ressalta a relevância dos livros e o olhar atento dos mediadores na seleção de bons livros, com qualidade de texto, e na promoção do contato das crianças com as obras. “A literatura pode ser vista como mediadora cultural” (Barbeto, 2021, p. 7). A autora pontua a tarefa da docente em promover desde cedo experiências literárias das crianças com os livros, atitude que estimula o interesse dos pequenos pela leitura e propicia sua formação leitora. Considera a escola como um local propício para o contato com essa cultura e deve atrair a atenção das crianças.

Quando uma criança lê ou escuta uma história, ela se identifica com personagens que também sentem medo, raiva, tristeza, insegurança ou alegria. Ao ver como esses personagens enfrentam desafios, tomam decisões ou superam dificuldades, a criança reflete sobre sua própria vida e aprende, de forma simbólica e segura, a lidar com seus próprios conflitos. Desde cedo, por exemplo, as crianças já entenderem que desde os primeiros anos de vida, a criança começa a compreender que a perda e a morte fazem parte do ciclo natural da existência. Situações como a morte de um bichinho de estimação ou até mesmo a perda de pessoas próximas são experiências difíceis, mas inevitáveis.

Por fim, nas palavras da autora:

Concluímos que adultos leitores acabam influenciando o gosto pela leitura nas crianças, formando assim pequenos leitores, através da mediação, ainda na primeira infância. O livro deve ser apresentado às crianças pequenas de forma lúdica, envolvente e com bastante entusiasmo e alegria, motivando-as a querer saber mais sobre a história apresentada. Através da literatura, de boas histórias e de uma boa contação por parte dos professores, podemos transformar as práticas pedagógicas no contexto da Educação Infantil, apresentando temas

considerados complicados para crianças desde a mais tenra idade (Barbeto, 2021, p. 7).

A oitava pesquisa é a dissertação “Acervos e práticas de/com a literatura na Educação Infantil” produzida por Menezes (2021), que apresentou como objetivo analisar como são formados os acervos de livros e como as práticas pedagógicas são organizadas nas instituições de Educação Infantil; O intuito foi entender de que forma essas ações promovem o contato das crianças com a literatura, a partir da visão das professoras que colocam essas práticas em ação.

Durante sua pesquisa, a pesquisadora se baseia nos princípios que: a) a literatura é uma expressão cultural que se faz presente em toda sociedade e desempenha um papel essencial na formação humana ao oferecer experiências artísticas e simbólicas. b) os acervos literários, quando diversos e de qualidade, são meios de conexão e construção cultural pelas crianças; c) as práticas pedagógicas atuam como pontes entre os sujeitos e o conhecimento. Assim, o vínculo da criança com a literatura é fundamental para seu desenvolvimento integral, pois favorece a imaginação, o brincar, a linguagem, o pensamento, os vínculos afetivos e a liberdade, sendo especialmente importante na Educação Infantil.

Sua pergunta norteadora é a seguinte: como se constituem os acervos literários (em termos de quantidade e qualidade) e as práticas pedagógicas que propiciam relações de crianças com obras de literatura no contexto da Educação Infantil? A pesquisa adota uma abordagem qualitativa com base nos referenciais sócio-históricos de Vygotski¹³ (2007) e Bakhtin (2011), que entendem os processos humanos como construções históricas, contextuais e em constante transformação. Nessa perspectiva, o pesquisador não é neutro, mas parte ativa do ambiente estudado, devendo estar atento aos significados que os participantes atribuem ao objeto da pesquisa, pois este é resultado das relações e vivências cotidianas desses sujeitos.

O campo da pesquisa foi um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) em Natal/RN, tendo como participantes professoras de diferentes turmas, a mediadora de leitura e a diretora. Os dados foram coletados por meio de observações, análise do acervo da instituição, entrevistas semiestruturadas e um questionário para caracterizar a escola.

A autora conclui que as práticas relatadas pelas professoras evidenciam o empenho do CMEI em aproximar crianças e comunidade escolar da literatura, por meio de diversas estratégias que vêm se fortalecendo ao longo do tempo. A escola conta com um acervo literário amplo e variado, e organiza diferentes momentos e espaços que incentivam o contato com os

¹³ As distintas grafias do nome do psicólogo russo Lev Semenovich Vigotski são decorrentes dos registros encontrados nas obras consultadas. No texto, ao mencionar o nome do autor, optamos pelo termo "Vigotski". Já em caso de citação direta ou indireta, preservamos a grafia conforme consta na obra original.

livros, tanto em atividades fixas quanto pontuais, envolvendo crianças, famílias e profissionais. Os livros estão distribuídos em vários ambientes da escola, formando uma espécie de estação de leitura. Também destaca a importância de políticas públicas que garantam a seleção, compra e distribuição de obras literárias, além da formação contínua de professoras para criar contextos significativos de leitura na Educação Infantil.

Optamos pela obra “Acervos e práticas de/com a literatura na Educação Infantil”, de Menezes (2021), por sua pertinência à nossa temática de pesquisa. Contudo, não tivemos acesso integral ao conteúdo devido à instabilidade na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Ao tentarmos acessar o material, o link apresentava erro e a tentativa foi feita várias vezes, em dias e horários diferentes. Dessa forma, nossa análise baseou-se unicamente no resumo disponibilizado pela autora.

A nona pesquisa é a tese de doutorado “A mediação na formação do leitor: encontros com a literatura nos tempos e espaços da Educação Infantil”, produzida por Furtado (2022), que teve como objetivo “compreender como as(os) professoras(es) organizam os tempos e espaços de leitura potencializando a relação entre crianças e livros e tornando-os mediadores de leitura” (Furtado, 2022, p. 8).

A pesquisa é de natureza qualitativa e etnográfica, feita em uma escola pública de Educação Infantil de Florianópolis-SC, no período de abril a dezembro de 2019, instituição que atende crianças de 1 ano a 5 anos e 11 meses. Sua metodologia está pautada na observação, na análise de documentos, registros escritos, fotográficos e filmagens para reunir informações sobre os momentos e os ambientes dedicados à leitura.

A autora fez uma busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) de 2008 a 2019 por teses e dissertações sobre o tema de sua pesquisa. Ela justifica esse recorte temporal pelo fato de o período coincidir com a inclusão da Educação Infantil na distribuição de livros do PNBE, algo iniciado em 2008, o que abriu caminho para novas pesquisas sobre leitura literária nessa etapa. Porém, afirma que o programa foi encerrado em 2015.

Furtado (2022) organiza a sua tese nos seguintes capítulos: Capítulo 1 - Introdução: “Vagar Sem Pressa, polindo com prata e alma o percurso; Capítulo 2 - "Receber a poesia do mundo": por uma relação entre as crianças e os livros"; dentre suas sessões está a 2.1.1 "Tempos e espaços como mediadores se sentidos no ato da leitura"; Capítulo 3 - Há que se ter ouvido incapaz de olvidar ruídos de asa e bússola": um caminho metodológico; Capítulo 4 - "Há que se vicejar" um olhar outro para os tempos e espaços de leitura literária na Educação Infantil; Capítulo 5 - "Esse é maravilhoso": a infância e as experiências leitoras" e por fim, Capítulo 6

- "Há que se aprender do rio o ritmo": considerações, neste tempo e espaço, refeitas em paisagem.

A autora justifica sua pesquisa atribuindo a importância de organizar momentos e ambientes específicos para a leitura, com o objetivo de garantir que as crianças tenham acesso aos livros literários. Isso permite que elas ampliem suas experiências de forma guiada, compreendendo melhor o papel da leitura na sociedade. Nesse processo, a mediação é essencial, pois é por meio dela que a criança tem seu primeiro contato com a literatura e começa a construir um vínculo com os livros.

Em sua pesquisa, os questionamentos foram:

o que envolve os conceitos tempos e espaços quando se fala em Educação Infantil? São tempos e espaços de armazenamento de livros ou com o atributo de ofertas para a leitura efetiva? O acervo, em oferta, é utilizado pelas crianças ou somente pelos adultos? Os tempos e espaços são organizados e pensados para as crianças daquela unidade? Como acontece a organização e o funcionamento dos tempos e espaços na Educação Infantil? Esses tempos e espaços são considerados mediadores de leitura? Foram constituídos pelas(os) professoras(es) da instituição? Como são qualificados na e pela instituição? Com que frequência são utilizados? Existe um planejamento que antecede a ida nesses tempos e espaços? Quais os livros disponíveis para os tempos e espaços? Como as(os) professoras(es) provocam o interesse das crianças pequenas para a leitura literária? Qual a contribuição da(o) professora(or) na formação leitora? (Furtado, 2022, p. 28).

Segundo Furtado (2022), ao explorar o livro, o bebê faz descobertas, interpretações e comprehende seu valor social, iniciando seu processo como leitor — não no sentido de decodificar palavras, mas de vivenciar experiências de leitura e construir seu próprio olhar sobre o mundo.

Formar uma atitude leitora na Educação Infantil significa oferecer às crianças um contato significativo com a literatura. Isso deve ser feito por meio de práticas pedagógicas planejadas com intenção, que valorizem o prazer da leitura e o desenvolvimento do imaginário — e não que adiantem a alfabetização ou foquem apenas na escrita de forma mecânica, sem sentido.

Segundo a autora, quanto mais cedo as crianças tiverem o acesso ao livro, mais tendem a explorá-lo com atenção, interesse e envolvimento. Com o passar do tempo, a forma como as crianças se aproximam dos livros se transforma, e suas escolhas passam a considerar elementos como cores, ilustrações, autores, ilustradores ou até mesmo o livro em sua totalidade — mesmo que ainda não saibam ler convencionalmente.

A autora afirma que as escolas que possuem biblioteca, mas não a utilizam de forma significativa, estão limitando o acesso das crianças aos livros e prejudicando seu desenvolvimento como leitoras. Ela também traz a ideia que é preciso desconstruir o pensamento de que a biblioteca é um local somente para armazenar livros, mas que compreendemos como um espaço de promoção cultural, que favorece o contato das pessoas com a literatura.

Mesmo compreendendo que a biblioteca também tem como função guardar o acervo, defendo um pensar em espaços e tempos coletivos de leitura literária que exclui, especialmente, a ideia de livros trancados em armários e de acesso apenas do adulto; e priorize a exploração qualitativa por parte das crianças, e não se reduza apenas em um espaço de livros pensado para guardar e preservar o acervo (Furtado, 2022, p. 39).

A pesquisa destaca a necessidade de que, além de existirem na escola espaços físicos convencionais, destinados ao contato da criança com a literatura— como bibliotecas e cantinhos de leitura —, seja também oferecido esse contato por meio de espaços intencionais de leitura. Esses ambientes são versáteis e dinâmicos, permitindo que a leitura aconteça de forma espontânea, em meio à circulação, ao convívio diário e às brincadeiras, sem depender de um local fixo ou exclusivo para essa vivência literária. Esses locais podem ser: “parque, a sombra da árvore, o gramado do pátio, o refeitório, o corredor entre as salas, o hall de entrada e a própria sala de referência” (Furtado, 2022, p. 105).

Em relação a sua pesquisa, a autora conclui que:

A pesquisa contribuiu para evidenciar uma diferenciação a ser considerada nos espaços de leitura, nominando de espaços convencionais de leitura e espaços intencionais de leitura, como possibilidade para o trabalho de formação de leitores. As discussões permeiam a relação da criança com o livro e a importância da mediação literária, seja ela pelas(os) professoras(es), crianças mais experientes ou, até mesmo, pelos tempos e espaços enquanto mediadores de sentidos. Constatou-se o quanto às(as) professoras(es) da instituição pesquisada se preocupam com as ações literárias, organizando tempos e espaços de leitura e possibilitando experiências significativas que ampliam os repertórios das crianças e proporcionam vivências democráticas e libertadoras (Furtado, 2022, p. 8).

Através de suas observações, constatou que as professoras da escola pesquisada utilizam diversos espaços da unidade para proporcionar as crianças o acesso à literatura, aos livros, as histórias, o que reflete no importante papel de uma ação bem plajenada pela professora mediadora. Portanto, a experiência com a literatura precisa ser vivenciada pelas crianças, e as escolhas que a docente realiza pode instigar o interesse delas por esse universo literário.

A décima pesquisa é a dissertação de mestrado "Livro-objeto e a leitura com bebês e crianças pequeninhas: da ação brincante aos gestos inaugurais do ato de ler" produzida por Rodrigues (2023), que teve por objetivo "compreender como as características do projeto gráfico-editorial e estético-literário do livro-objeto podem potencializar o desenvolvimento dos gestos inaugurais do ato de ler, precursores da capacidade e atitude leitora" (Rodrigues, 2023, p. 4). A pesquisa tem foco abarcar crianças de 0 a 3 anos.

A dissertação se organiza nos seguintes capítulos: Capítulo 1 - Mundo vivido e mundo sonhado: a construção de uma leitora e pesquisadora; Capítulo 2 - Iluminando os conceitos de linguagem, leitura e escrita por meio da filosofia da linguagem; Capítulo 3- Literatura, bebês e crianças pequeninhas; Capítulo 4 - A aventura do livro-objeto; 5 - Análise de obras literárias: livro objeto e Considerações Finais.

Sua metodologia se baseia numa revisão de literatura no Banco de Dissertações e Teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), um levantamento bibliográfico de trabalhos que abordassem "conceitos de Linguagem, Literatura, Leitura e Escrita, Gestos inaugurais do ato de ler e Livro-objeto" (Rodrigues, 2023, p. 4) .

Através da literatura, as escolas podem potencializar nas crianças o ato de ler. Para os bebês e crianças pequenas entre 0 e 3 anos, se torna um desafio pensar como se ensina e se aprende a ser leitor a partir do contato com a literatura infantil, mesmo quando as crianças ainda não dominam a leitura autônoma, exigindo da educadora mediações sensíveis e intencionais que favoreçam a formação leitora desde os primeiros anos de vida (Rodrigues, 2023).

Para a autora, a criança não nasce leitora, mas pode ser tornar uma através da mediação de um adulto, isto é, as crianças não vêm ao mundo com uma necessidade inata de leitura, como acontece com a alimentação ou o sono, por exemplo. No entanto, quando inseridas em ambientes onde os livros estão presentes, onde se lê para elas com frequência, e onde a leitura é tratada com entusiasmo e importância, é possível que elas despertem o interesse, a curiosidade e o desejo de aprender a ler. Ou seja, a leitura se torna uma necessidade construída social e culturalmente, a partir das experiências significativas vividas na escola e em casa.

As crianças devem, pouco a pouco, desenvolver a habilidade de compreender para que serve um livro, como ele é manuseado, explorado e usado como fonte de prazer, informação e imaginação — assim como um adulto que já sabe ler faz naturalmente, por isso, enfatiza a importância da figura da mediadora nesse processo, pois é ela quem orienta, estimula e dá sentido ao contato da criança com o mundo e com o livro.

Os livros têm o poder transformador e enriquecedor. Por meio deles, a pessoa tem oportunidade de explorar e compreender realidades diversas, culturas diferentes, histórias,

saberes e sentimentos, como se estivesse carregando todo esse universo consigo. Daí a importância das crianças manipulá-los e explorá-los através do corpo, “segurá-los em seus braços levando-os para onde quer que vá, ao realizar explorações e experimentações com as estesias por via sensoriais - quanto com o encantamento das marcas que eles contêm - letras, caracteres, imagens, cheiros, materialidades” (Rodrigues, 2023, p. 62).

A respeito dos livros-objetos, a autora afirma que especificidades como tamanho, formato e estrutura despertam o interesse e aproximam as crianças desse objeto. Faz as crianças se envolverem na narração, propiciando uma íntima relação entre a criança e o livro.

Em sua pesquisa, a autora conclui que:

a literatura infantil deve fazer parte da vida das crianças na escola da infância, de forma intencional, em interações múltiplas e constantes, possibilitadoras de emergentes necessidades de ler, conhecer, expressar-se, apropriar-se da cultura e seus objetos e conhecer o seu entorno, como meio para que elas possam se desenvolver e se humanizar. Neste contexto, os livros-objeto carregam a possibilidade da apreciação estética na esfera das atividades literárias, por suas características relativas ao projeto gráfico-editorial, materialidade e hibridismo de linguagens; situados entre o livro e o brinquedo, enfatizam a figura do leitor e constituem-se em convites brincantes ao desenvolvimento dos gestos inaugurais do ato de ler e o potencializam. Os livros-objeto são portanto contemporâneos, surpreendentes e instigantes (Rodrigues, 2023, p .4).

A décima primeira pesquisa é a tese de doutorado “Mediação Literária na Educação Infantil: um estudo sobre conhecimentos necessários à prática docente”, produzida por Garcia (2024). O trabalho possui como temática “literatura para crianças” e fundamenta-se na PHC. Apresenta como objetivo mapear quais as dissertações de mestrado e teses de doutorado produzidas entre os anos de 2017 e 2022 publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) que trataram da temática literatura na Educação Infantil. Analisa também quais são, segundo essas pesquisas, os conhecimentos que as professoras dessa etapa necessitam conhecer para práticas literárias significativas e mediadoras (Garcia, 2024, p. 9).

A metodologia pensada para a pesquisa é a etnografia, pautada em entrevistas e observações, mas o contexto vivenciado na época pela pesquisadora, a pandemia do Coronavírus, não autorizava a participação de pesquisadores nas escolas e fez com que os rumos mudassem para uma pesquisa bibliográfica. Sua questão norteadora é: “Como parte da Educação Infantil, quais são os conhecimentos que podem contribuir para a promoção de um trabalho docente de qualidade em relação à literatura para as crianças, considerando sua relevância social?”

A pesquisa se divide nos seguintes capítulos: Capítulo 1 - Introdução; Capítulo 2 - Caminhos da pesquisa: o delineamento das opções metodológicas; Capítulo 3- A Psicologia Histórico-Cultural: constituição humana e contribuições para o processo educativo; Capítulo 4 - Políticas públicas para a Educação Infantil: alguns olhares sobre a literatura para crianças; Capítulo 5 - Literatura na Educação Infantil: análise de dados da BDTD e por fim, as Considerações Finais.

A autora entende a literatura como uma prática cultural, uma base da educação. Ela fala da importância dessa prática, por exemplo, na Educação Infantil, em que as professoras devem possibilitar o acesso à literatura, promover diversas leituras com as crianças, inclusive realizar a proferição de texto de livros de literatura.

A mediação literária vai além da simples leitura das palavras escritas; ela envolve também a exploração dos elementos visuais presentes nos livros, especialmente nos infantis. Para a autora, além das palavras, as imagens contribuem muito para uma compreensão do que está sendo apresentado nas páginas do livro.

No trabalho com literatura, na leitura é possível brincar com a voz de diferentes formas, tornando a experiência mais envolvente e divertida. Quem lê pode mudar a entonação, imitar vozes dos personagens, variar o volume e o ritmo da fala — como falar mais alto em momentos de emoção ou sussurrar em cenas de suspense. Essas variações ajudam a dar vida à história, capturam a atenção das crianças e tornam a leitura mais expressiva e significativa. A autora, ao analisar teses e dissertações voltadas à temática da leitura e da literatura na Educação Infantil, identificou que as professoras atuam como mediadoras da literatura nesse contexto educativo, enquanto em casa essa função é exercida pela família. Ambos os ambientes contribuem de forma significativa para que a criança atribua sentido ao que é lido, auxiliando na construção de um sujeito leitor.

A partir das produções acadêmicas consultadas, observou que a literatura é compreendida como uma forma de produção cultural e artística. A leitura, por sua vez, é vista como uma prática cultural e humanizadora, que deve ser acessível a todas as crianças. Os estudos analisados também destacam que a literatura é considerada um direito humano e uma necessidade indispensável por contribuir amplamente para o desenvolvimento e a formação integral do ser humano.

As práticas pedagógicas foram identificadas como estratégias fundamentais de mediação entre as crianças e o livro. Uma dessas práticas, recorrente nos trabalhos analisados, é a realização de rodas de leitura, mesmo com crianças que ainda não sabem decodificar letras. A escuta de histórias nessa fase inicial é considerada uma experiência rica e significativa.

Foi possível perceber, ainda, que as práticas de leitura contribuem para o enriquecimento da linguagem infantil, além de permitir que as crianças desenvolvam a imaginação e se projetem em diferentes papéis e situações, como imaginar-se sendo um herói, uma princesa, um animal falante, um médico, entre outros. O livro, segundo as obras analisadas, é compreendido como um objeto cultural e artístico, capaz de proporcionar vivências estéticas que estimulam os sentidos, a criatividade e o pensamento reflexivo.

As teses e dissertações também destacam a importância de a professora conhecer o livro antes da leitura em sala, avaliando sua adequação à faixa etária do grupo. Ressalta-se que a qualidade textual da obra é fundamental, bem como a presença de imagens que contribuem para a compreensão da narrativa e dos personagens.

Durante a leitura, as crianças vivenciam experiências diferentes, pois, sendo sujeitos históricos e sociais, sua relação com a leitura é influenciada pelas experiências de vida que carregam. Dessa forma, os estudos apontam que, quando a professora-mediadora organiza um ambiente acolhedor e reserva um tempo específico para a leitura, potencializa a vivência de momentos significativos para as crianças.

A pesquisadora buscou investigar, com base nas pesquisas, quais conhecimentos as professoras da Educação Infantil precisam compreender para práticas de leitura e mediação. Em suas palavras, conclui que:

os conhecimentos encontrados nas pesquisas da BDTD foram: formação estética, humanização, imaginação e mediação. Algumas orientações para a mediação são listadas como conhecimentos metodológicos, desde o acolhimento aos pequenos e preparo na organização e escolha dos livros literários, até o olhar e escuta atentos para a fala da criança. Enfim, a literatura é essencial instrumento para humanização das crianças, então como arte e direito de todos precisa estar presente nas práticas pedagógicas desde a Educação Infantil (Garcia, 2024, p. 9).

A décima segunda pesquisa é a dissertação “Mediação de leitura literária na primeira infância: um olhar sobre a prática docente na Educação Infantil”, produzida por Perinelli (2024), que apresentou como objetivo principal analisar como as educadoras de um Centro Municipal de Educação Infantil- CMEI pertencente à rede municipal de João Pessoa -PB conduzem o trabalho de mediação na leitura de textos literários junto às crianças na creche e pré-escola. O estudo também apresenta outros objetivos como: i) conhecer através de um levantamento bibliográfico as particularidades da leitura literária na Educação Infantil, bem como os fundamentos teóricos que sustentam os conceitos de mediação; ii) compreender as ideias e entendimentos sobre literatura, leitura literária, mediação e formação de leitores que orientam

as práticas das professoras, a partir da aplicação de questionários e de entrevistas estruturadas e semiestruturadas; iii) verificar quais são os objetivos definidos pelas professoras para as atividades de leitura literária realizadas com as crianças, analisando de que forma a literatura está presente na rotina do CMEI pesquisada.

A questão norteadora de sua pesquisa é a seguinte: como a mediação de leitura literária acontece no desenvolvimento das práticas de leitura promovidas pelas docentes do Centro Municipal de Educação Infantil Arlete de Almeida Nunes, da rede municipal de João Pessoa? Tendo como referência suas participações em formações continuadas entre o período de 2018 e 2022 e pela experiência leitora vivenciada com as crianças na Educação Infantil, surgiram pela autora alguns questionamentos como: Como a literatura está contemplada no cotidiano dos bebês e crianças pequenas que frequentam os CMEIs municipais? Como (e se) acontecem práticas com o texto literário? Que obras compõem o acervo lido/contado para as crianças? E os bebês também são contemplados com as leituras?

A metodologia utilizada foi uma pesquisa bibliográfica e de campo, realizada em uma escola pública de Educação Infantil de João Pessoa/PB. Foram adotados também a observação direta, registrada em diário de campo, a aplicação de questionários individuais e a realização de entrevistas coletivas com o método focal.

Perinelli (2024) fez a busca no catálogo de Dissertações e Teses da CAPES filtrando os últimos dez anos para encontrar trabalhos que dialogassem sobre a leitura literária em espaço escolar. Após seleção, ela concorda com os autores sobre a importância da literatura na escola e o papel da professora. A autora diz que ao mesmo tempo que as pesquisas dialogam com sua investigação, elas também se afastam, pois os textos acadêmicos selecionados mostram diferentes propósitos para as práticas de leitura. Em alguns casos, o objetivo é desenvolver a fala; em outros, fortalecer a leitura e a escrita; e, por fim, também destacar a importância da professora como mediadora no processo de aprendizagem literária.

Perinelli (2024) organiza a sua dissertação em três capítulos, sendo que o primeiro discute a Educação infantil, leitura e literatura na infância; o segundo trata de mediação e prática de leitura literária na Educação Infantil; o terceiro aborda a metodologia adotada e análise dos dados coletados e, por último, as considerações finais.

Para Perinelli (2024), ao considerar que:

somos seres constituídos na e pela linguagem através da interação entre nossos pares, surge a necessidade de um sujeito mediador. A figura de um indivíduo que realizará a função de criar elos entre o sujeito-criança e o mundo. O mediador é aquele que se coloca entre os estímulos exteriores e os outros

sujeitos, além de ser aquele que propõe um trabalho interativo com o texto literário. No que concerne à leitura literária em espaços escolares, esse mediador é o docente. Sendo assim, ele possui também o papel de formar leitores, auxiliar as crianças, mesmo aquelas bem pequenas, a explorarem as zonas de um livro que elas não adentrariam sozinhas, assim como iniciarem o processo de constituição de comportamentos leitores que possibilitem um envolvimento da criança com o texto literário (Perinelli, 2024, p. 19).

Para a autora, é função das instituições educacionais e de seus profissionais proporcionar às crianças vivências ricas e significativas com a literatura. Defende o papel do professora como mediadora, alguém que, por meio de práticas intencionalmente planejadas, estabelece uma conexão enriquecedora entre o texto literário e a criança.

As práticas de leitura visando a formação leitora das crianças pode iniciar desde a Educação infantil e essas práticas podem acontecer através de “atividades de leitura de textos, contações de histórias, leituras compartilhadas, rodinhas de leitura, brincadeiras, dramatizações” (Perinelli, 2024, p. 22).

Ao considerar a literatura como um objeto cultural, a autora destaca a importância do uso dos livros literários pela professora com as crianças e considera a prática de leitura de literatura infantil como uma ferramenta que ajuda efetivamente no processo de formação de leitores, pois ao entrar em contato com variadas estruturas narrativas e com a riqueza da linguagem literária, elas passam a reconhecer padrões textuais, desenvolver o pensamento crítico e enriquecer sua própria expressão verbal. Visando formar leitores, a autora defende que não basta permitir o contato das crianças com livros de qualidade; é preciso criar situações significativas a elas.

Para a autora, as práticas de mediação deve provocar o desejo das crianças pela leitura literária, incentivando sua formação leitora, porém afirma que esse interesse não nasce com ela, mas pode ser aprendido. Eis o papel da professora e da escola que, ao enxergar a criança como cidadã, um sujeito ativo integrante da sociedade, deve proporcionar vivências que contribuam para seu desenvolvimento, dando ênfase à literatura. Ela considera a “leitura literária como prática social e cultural que tem como finalidade a fruição” (Perinelli, 2024, p. 53), uma forma de mergulhar na narrativa de forma prazerosa, rica de imaginação.

Ao tratar da mediação da leitura literária nas instituições de Educação Infantil, a autora afirma que “parte da concepção de inaugurar caminhos para que o bebê e a criança pequena progridam em sua formação leitora”. Além disso, baseia-se nas ideias vigotskianas ao considerar a influência do meio no desenvolvimento da criança, destacando que “a ideia de função do mediador surge como aquele que, partindo do nível de desenvolvimento real, atua na

zona de desenvolvimento proximal, corroborando, assim, um entendimento de mediação como meio” (Perinelli, 2024, p. 48).

Com os resultados encontrados, foi possível perceber que:

Os dados coletados apontam para a necessidade de investir na formação das docentes da rede municipal de educação que atuam na Educação Infantil, principalmente no que tange à finalidade primeira do trabalho com a literatura na infância que é o do brincar, uma vez que se tem observado que, embora as docentes tenham consciência da importância da leitura literária no desenvolvimento das crianças, ainda é comum o uso do texto literário com finalidades pedagógicas (Perinelli, 2024, p. 9).

Após esboçarmos um pouco sobre cada pesquisa, elaboramos a seguir um quadro sobre o que cada autor(a) considera a respeito da mediação literária e da literatura na Educação Infantil.

Quadro 4 - Considerações sobre a mediação literária e literatura na Educação Infantil

Título da Pesquisa: O lugar da literatura infantil no projeto político pedagógico das instituições públicas de Educação Infantil da rede municipal de educação de Florianópolis"	Autora: CLAUDINO, Simoni Conceição Rodrigues. / Ano: 2017
Mediação: realizada por uma mediadora, considerada um facilitadora, que faz uma ponte entre o livro e os ouvintes.	Literatura infantil: contribui para o desenvolvimento da linguagem e das capacidades cognitivas das crianças, o que está alinhado com os objetivos educativos da escola.
Título da Pesquisa: Hoje posso ser eu, tia? Leitura Fruição pelas mãos de crianças na Educação Infantil	
Autora: MACHADO, Hellen Cristina. / Ano: 2018	
Mediação: prática essencial no desenvolvimento infantil, ao contribuir para o aprimoramento da linguagem, o estímulo à imaginação e a construção de relações sociais, desde que conduzida com intencionalidade e respeito às singularidades das crianças.	Literatura: precisa ser acessada pelas crianças, independente da idade, mesmo que não saibam ler.
Título da Pesquisa: “Interação de bebês com livros literários”	
Autora: PINTO, Marcela Lais Allgayer./ Ano: 2018	
Mediação da leitura literária: através da prática da mediação, “pode-se acessar e influenciar a memória, a fantasia e imaginação da criança, apresentando a oportunidade de se	Literatura: “por meio de estratégias lúdicas voltadas ao interesse e às necessidades dos bebês, pode contribuir para a aprendizagem das

<p>reportar ao presente, ao passado e, até mesmo, ao futuro, materializando verdades históricas em verdades literárias” (Pinto, 2018, p. 29).</p> <p>Fatores importantes devem ser adotados no desenvolvimento de propostas de mediação leitora, são eles: “reconhecer o tempo de interesse das crianças, ler de diferentes formas cada livro selecionado, permitir interação durante ou após a leitura, deixar os livros ao alcance dos bebês” (Pinto, 2018, p. 57).</p>	<p>crianças de dezoito a vinte e quatro meses de idade”. (Pinto, 2018, p. 52)</p>
<p>Título da Pesquisa: O nascimento do pequeno leitor: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância</p> <p>Autora: MODESTO-SILVA, Kenia Adriana de Aquino. /Ano: 2019</p>	
<p>Mediação: propicia ao ouvinte, mesmo que ainda não decifre os sinais gráficos, construir emoções e significados, transmitidos por meio da entonação, ritmo e expressão de quem lê o texto em voz alta. Pois é através da oralidade que o texto literário ganha vida, despertando sentimentos e interpretações no ouvinte.</p>	<p>Literatura: promove vínculo afetivo.</p>
<p>Título da Pesquisa: Entre fraldas e livros: leitura literária com bebês na creche</p> <p>Autora: SILVA, Maria Rosana do Rêgo e./ Ano: 2019</p>	
<p>Mediação literária: prática que adota o livro como objeto da mediação, e nesse processo não há motivo para mudar as palavras do autor durante a leitura a fim de deixá-las mais fáceis e compreensíveis para os pequenos leitores. Pois, “mesmo que não compreendam o significado das palavras, bebês e crianças são capazes de produzir sentido sobre as experiências de leitura mediada das quais participam” (Silva, 2019, p. 142). Portanto, o texto deve ser lido por completo, sem adaptar as palavras.</p> <p>“Ler para a criança, proporcionar o acesso ao livro é uma forma de inseri-la no processo de formação leitora e, mais importante, ler para os bebês diz respeito à garantia de experiências fundamentais à constituição humana” (Silva, 2019, p. 59).</p>	<p>Literatura: “como toda arte, proporciona experiências estéticas de produção de sentidos, capazes de transformar a relação do sujeito com o mundo” (Silva, 2019, p. 52).</p> <p>Ao ler literatura, buscamos estimular a sensibilidade estética, criar vínculos afetivos com a leitura (ou escuta) de textos literários, ampliar a imaginação e a capacidade simbólica das crianças e despertar o encantamento de bebês e crianças pelos livros. Ao oferecer acesso contínuo e gratuito à literatura, ajudamos na construção de um caminho que contribui para formar leitores literários.</p>

<p>Título da Pesquisa: Bebês e Literatura: percursos em uma creche pública do município do Rio de Janeiro</p> <p>Autor: SILVA, Pablo Luiz de Faria Vieira da./ Ano: 2020</p>	
<p>Mediação: “o papel docente é desenvolver cenários, selecionar histórias, organizar os ambientes, apresentar os livros na altura dos olhos e das mãos das crianças e ler, propriamente dito” (Silva, 2020, p. 167). Promove e incentiva o contato das crianças com a literatura através da mediação.</p>	<p>Literatura: “o livro e a literatura constituíram-se elementos provocadores de aprendizagens, desenvolvimentos e humanização nas práticas pedagógicas da creche” (Silva, 2020, p. 163).</p>
<p>Título da Pesquisa: Literatura nos Centros de Educação Infantil e suas potencialidades formativas</p> <p>Autora: BARBETO, Isabela Cavalcante Teixeira./ Ano: 2021</p>	
<p>Mediação de leitura- prática pedagógica que envolve uma ação intencional das professoras de conduzir a leitura literária com as crianças, onde não apenas lê um livro, mas escolhe cuidadosamente a história, prepara o momento da leitura, lê com expressividade, envolve-se com as crianças, escuta suas reações e promove conversas sobre o que foi lido.</p> <p>“Após a leitura ou contação das histórias, de uma forma dinâmica e criativa, com bastante entusiasmo, a sugestão é uma roda de conversa com as crianças, dando liberdade para que elas deem sua opinião e participem com questionamentos” (Barbeto, 2021, p. 70). Após esse momento pode ser explorado a música com as crianças.</p>	<p>Literatura: permite que a criança enfrente desafios do cotidiano, enfrente seus medos.</p>
<p>Título da Pesquisa: Acervos e práticas de/com a literatura na Educação Infantil</p> <p>Autora: MENEZES, Úrsula Gabriela Dantas de./ Ano: 2021</p>	<p>Mediação: A prática pedagógica de mediação da professora conecta os/as alunos/as ao conhecimento.</p> <p>Literatura: contribui para o desenvolvimento da criança estimulando a criatividade, o faz de conta, o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, das emoções e da autonomia.</p> <p>Contribui para a formação humana.</p>

<p>Título da Pesquisa: A mediação na formação do leitor: encontros com a literatura nos tempos e espaços da Educação Infantil</p> <p>Autora: FURTADO, Thamirys Frigo./Ano: 2022</p>	
<p>Mediação: Prática fundamental que aproxima a criança do livro literário, a despertar o interesse pela literatura.</p> <p>A professora “planeja os tempos e espaços, realiza uma leitura ou apresenta o livro para a criança com suas cerimônias de leitura como segurar, folhear o livro” (Furtado, 2022, p. 44).</p> <p>“Contribui para a formação do processo psicológico” da criança (Furtado, 2022, p. 40)</p>	<p>Literatura: alicerce importante na formação de leitores</p> <p>A literatura humaniza</p> <p>A leitura literária permite o acesso a novos mundos, estimulando a imaginação, a linguagem e o brincar.</p>
<p>Título da Pesquisa: Livro-objeto e a leitura com bebês e crianças pequeninhas: da ação brincante aos gestos inaugurais do ato de ler</p> <p>Autora: RODRIGUES, Zelia Inez Lázaro./ Ano: 2023</p>	
<p>Mediação de leitura- a adulta mediadora conduz a experiência de leitura com o bebê, transformando o momento em algo rico, significativo e participativo.</p> <p>A mediadora exerce algumas ações como: não apenas lê o texto, mas também dá vida à leitura com gestos, entonação, pausas e expressividade. Ela controla o ritmo, como o tempo de virar a página, respeitando o interesse e a atenção do bebê; promove a leitura da imagem junto com o texto, ajudando a criança a construir sentido mesmo antes de saber ler; cria momentos de conversa e troca, ampliando a linguagem e o vínculo afetivo; ensina, com o exemplo, como se relacionar com o livro, mostrando que ele é fonte de prazer e descoberta</p>	<p>Literatura: Através da literatura, as crianças podem desenvolver o interesse, a curiosidade e a vontade de aprender a ler.</p>
<p>Título da Pesquisa: Mediação Literária na Educação Infantil: um estudo sobre conhecimentos necessários à prática docente</p> <p>Autora: GARCIA, Ludmila Ferreira Tristão./ Ano: 2024</p>	
<p>Mediação literária: prática pedagógica que promove a aproximação das crianças com a língua escrita.</p>	<p>Literatura: “o trabalho com a literatura na Educação Infantil como possibilidade de apropriação de significados partilhados socialmente” (Garcia, 2024, p. 59)</p> <p>Através da literatura, as crianças desenvolvem sua humanidade, porque permite que elas se</p>

	conectem tanto com suas emoções e imaginação (subjetividade), quanto com os elementos culturais do mundo (objetividade), como os livros, as histórias e os símbolos compartilhados pela sociedade.
Título da Pesquisa: Mediação de leitura literária na primeira infância: um olhar sobre a prática docente na Educação Infantil	
Autora: PERINELLI, Joseany Lunguinho/ Ano: 2024	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados da pesquisa (2025).

Em linhas gerais, identificamos o conceito de mediação literária como uma prática consciente e afetiva que estabelece uma ponte entre a criança e o texto literário. A mediadora não apenas lê, mas propõe uma relação dinâmica com a história, utilizando gestos, entonação e expressividade para dar vida à narrativa, promovendo o diálogo, a escuta sensível e a construção coletiva de sentidos. A mediação literária, portanto, vai além da leitura oral: ela envolve a criação de um ambiente propício ao encantamento e à participação ativa da criança na experiência literária.

As doze pesquisas analisadas apontam a importância de a escola promover práticas significativas de leitura literária na Educação Infantil. Os estudos ressaltam que tais práticas devem ser planejadas e intencionais, com escolha cuidadosa das obras, organização de espaços adequados e ambientes acolhedores que favoreçam a escuta, a curiosidade e o envolvimento das crianças. O papel da professora é destacado como essencial nesse processo, sendo compreendida como a mediadora entre o livro e os pequenos leitores, responsável por tornar a leitura uma experiência viva e significativa.

Compreendemos que a prática da leitura literária contribui para o desenvolvimento da fala, da memória, da criatividade das crianças, entre outros aspectos. Além de ouvirem a história contada pela professora, é fundamental que as crianças tenham contato físico com o livro, podendo manuseá-lo, tocá-lo e senti-lo. Esse contato estimula o interesse e a curiosidade dos

pequenos pela leitura, auxilia no desenvolvimento motor, aproxima-os da estrutura do livro e da linguagem escrita, além de despertar o gosto pela literatura infantil, instigando sua formação leitora.

Com base no levantamento teórico realizado, que subsidiou a compreensão sobre a mediação literária na Educação Infantil, passamos agora para a etapa da empiria. Por meio de entrevistas com professoras, buscou-se identificar e analisar como suas concepções se refletem na prática, evidenciando estratégias, desafios e possibilidades no cotidiano escolar.

A seguir, exporemos sobre o perfil das professoras entrevistadas.

5.3 O perfil das professoras entrevistadas

Como parte da construção desta pesquisa, como mencionado anteriormente, foram realizadas entrevistas com oito professoras que atuam em uma escola de Educação Infantil da rede pública municipal de Uberlândia. Com o objetivo de contextualizar as participantes, apresentamos, a seguir, um quadro com o perfil dessas docentes.

Quadro 5 - Perfil das professoras

Nome das entrevistadas (fictício)	Idade (anos)	Tempo de experiência na educação (anos)	Tempo de experiência na Educação Infantil	Quantos turnos trabalha	Em que turma atua	Graduação (Ano da formação)	Pós-graduação (Ano da formação)
1- Manuela	54	20	7	1 (manhã)	G II	Magistério (1995)/ Pedagogia (2013)	Docência na Educação Infantil (2019)
2- Aline	45	23	20	2 (manhã e tarde)	G I, G II e 2º ano do ensino fundamental 1	Pedagogia (2003)	Pedagogia Empresarial (2007)
3- Amanda	46	15	15	1 (manhã)	G III	Pedagogia (2007/2008)	Psicopedagogia Escolar (2009)
4- Maria Paula	55	20	13	2 (1 na sala de Educação Infantil e 1 em secretaria)	G II	Normal Superior (2006)	Educação Especial-Educação Inclusiva e Psicopedagogia (2007)

				de escola)			
5- Luiza	60	30	12	1 (manhã)	G III	Magistério (1996)/ Pedagogia (2012)	Alfabetização e Letramento (2015)
6- Simone	45	24	12	2 (manhã e tarde)	Regente 1 no G III e Regente 2 no G II	Magistério (1997)/ Pedagogia (2010)	Psicopedagogia (2012)
7- Isadora	50	5	5	2 (manhã e tarde)	G I e G III	Pedagogia (2015)	Psicopedagogia (2019)
8- Rafa	47	16 (10 prefeitura e 6 em escola particular)	10	1 (manhã)	G III	Pedagogia (2010)	Não fez

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Conforme demonstra o quadro, todas as entrevistadas são mulheres, com idades variando entre 45 e 60 anos. A experiência na área da educação, de maneira geral, oscila entre 5 e 30 anos, enquanto o tempo de atuação especificamente na Educação Infantil varia de 5 a 20 anos. Em relação à jornada de trabalho, quatro professoras atuam em apenas um turno, no período da manhã, enquanto as demais exercem suas funções em dois turnos. A maioria das docentes atua diretamente com turmas de G I, G II e G III. No entanto, além da Educação Infantil, uma das professoras também trabalha como regente em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental, enquanto outra exerce a função de secretária escolar.

Das oito professoras entrevistadas, uma possui formação em Normal Superior¹⁴, concluída em 2006, e as demais se graduaram em Pedagogia, com conclusão entre 2003 e 2015, sendo que três delas também realizaram o curso de Magistério, entre os anos de 1995 e 1997. Quanto à formação em nível de pós-graduação, apenas uma docente não possui especialização. Entre aquelas que têm pós-graduação, observa-se uma diversidade de áreas, sendo a Psicopedagogia a mais recorrente, com quatro professoras especializadas nesse campo, entre 2007 e 2019. Outras especializações, realizadas entre 2007 e 2019, incluem Educação Especial

¹⁴ Normal Superior é uma modalidade de formação docente em nível superior destinada à atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; na atualidade, essa formação é realizada pelo curso de Pedagogia. BRZEZINSKI, Iria. *Normal Superior*. 2020. Disponível em: <https://gestrado.net.br/normal-superior/>. Acesso em: 28 dez. 2025.

- Educação Inclusiva e Psicopedagogia, Docência na Educação Infantil, Pedagogia Empresarial e Alfabetização e Letramento, o que evidencia a variedade de trajetórias formativas entre as participantes.

Além dessas informações apresentadas, também investigamos o interesse das entrevistadas pela leitura, bem como os tipos de materiais que costumam ler. As respostas obtidas foram as seguintes:

Quadro 6 - Gosto pela leitura

Luiza (G III): Gosto muito de ler, e acredito que isso tenha a ver com minha atuação na área da educação. Costumo ler principalmente conteúdos relacionados à educação, tanto para adquirir mais conhecimento quanto para pesquisar atividades que posso desenvolver com as crianças.
Manuela (GII): Gosto muito de ler. Me interesso por diferentes tipos de literatura e também por temas atuais, como política, educação e tudo que esteja relacionado a esse universo.
Rafa (G III): Na verdade, eu leio de tudo: não só sobre educação, mas também notícias do mundo, política, qualquer assunto. Gosto bastante de informações atuais. Já faz um tempo que não leo livros literários ou romances. Muitas vezes, acabamos lendo só o que está relacionado à área da educação em que atuamos. Na parte literária, leio para as crianças, mas antes preciso conhecer bem o livro. Por isso, faço a leitura antecipadamente, para conseguir passar a ideia e despertar o envolvimento com a história.
Aline (G I e G II): Eu gosto muito de ler todo tipo de material. Tudo que passa pelos meus olhos, eu leio. E, claro, livros também. Quando estou mais focada nos estudos, gosto de ler sobre meus objetos de pesquisa. Mas, quando estou mais tranquila, leio qualquer tipo de literatura — especialmente romances.
Amanda (G III): Eu gosto de ler de tudo, no geral. Quando eu era mais nova, lia muitos livros de história. Na época da escola, me interessava por ficção, romances... e também pelos livros sobre pedagogia e educação, que <u>sempre</u> gostei.
Maria Paula (G II): Já fui muito de ler, hoje com a correria da vida, o tempo que eu tenho eu quero descansar. Então ler, ultimamente eu quase não tenho lido. Livros de romance, já li vários, mas não tem um tipo que gosto mais. Os livros que eu tinha acesso eu lia, podia ser de romance, de ficção, de autoajuda.
Simone (G II e G III): Hoje leio bem menos do que gostaria, pois já li bastante. Gosto muito de história, por isso tenho interesse especial por livros que contam a história do país e acontecimentos do passado. Também gosto de romances e de obras que abordam positividade e autoajuda.
Isadora (G I e G III): Gosto de ler, mas ultimamente não conseguiu por falta de tempo. Prefiro livros de autoajuda e histórias.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

De modo geral, as participantes demonstram grande apreço pela leitura, embora algumas relatem que, atualmente, o tempo disponível para esse hábito tenha diminuído. A leitura é vista não apenas como uma atividade de lazer, mas também como uma ferramenta importante para a formação pessoal e profissional, especialmente para aquelas que atuam na área da educação.

Luiza e Rafa destacam que costumam ler materiais relacionados à educação, tanto para aprimorar seus conhecimentos quanto para planejar atividades pedagógicas com as crianças.

Além disso, Rafa ressalta que também gosta de ler notícias do mundo, política e diversos assuntos, demonstrando grande interesse por informações atuais. De maneira semelhante, Manuela e Amanda demonstram interesse por temas variados, incluindo política, educação e literatura, evidenciando uma curiosidade ampla e uma leitura diversificada.

Aline expressa entusiasmo pela leitura de diferentes tipos de textos — desde materiais acadêmicos até romances — ajustando suas escolhas conforme o momento e o foco pessoal. Já Simone e Isadora relatam uma diminuição recente no ritmo de leitura, mas ainda mantêm o gosto por obras de autoajuda, histórias e livros sobre acontecimentos históricos. Maria Paula também compartilha essa percepção: apesar de gostar muito de ler, a rotina corrida tem dificultado o hábito, embora já tenha apreciado diferentes gêneros, como romances, ficção e autoajuda.

A menção à falta de tempo disponível para a leitura, destacada por algumas professoras, não pode ser compreendida como uma questão individual ou meramente relacionada à organização pessoal, mas envolve questões estruturais relacionadas ao trabalho docente. Com a feminização do magistério, consolidada no Brasil desde o século XIX, a docência, sobretudo na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tornou-se exercida majoritariamente por mulheres. Como apontam Alves e Nunes (2016, p. 152), a profissão foi “identificada com o feminino: com a atitude ética, o cuidado, a atenção à criança em desenvolvimento”.

Além do trabalho escolar, muitas mulheres acumulam responsabilidades domésticas e de cuidado, desempenhando papéis associados à maternidade, sendo descritas como “mãe, educadora dos filhos, rainha do espaço doméstico” (Alves e Nunes, 2016, p. 140). Essa sobrecarga, somada à desvalorização salarial, leva muitas docentes a jornadas extensas, muitas vezes em mais de uma instituição, limitando significativamente o tempo disponível para práticas pessoais, como a leitura.

Apesar disso, a diversidade de gêneros e temas citados pelas professoras, mostra que a leitura continua sendo uma prática valorizada e presente, mesmo que em menor intensidade. Nesse contexto, Girotto e Souza (2015, p. 282) enfatizam a relevância de que a docente, durante sua formação inicial e continuada, cultive uma apreciação pela dimensão estética dos textos e adote uma postura leitora, uma vez que essa vivência é fundamental para inspirar o hábito da leitura em seus/as alunos/as. Complementando essa perspectiva, Saldanha (2018) afirma que:

[...] para o docente incentivar a leitura do texto literário, ele deve ter uma íntima relação com a leitura, ler frequentemente e sentir prazer em ler.

[...] O professor leitor de literatura terá condição de inserir a literatura de forma competente, dinâmica, lúdica e libertadora [...] (Saldanha, 2018, p. 146-147).

Essa reflexão reforça a importância de a professora ser, antes de tudo, uma leitora apaixonada, pois somente a partir dessa vivência pessoal e prazerosa com a leitura é que poderá despertar o interesse e o encantamento dos/as alunos/as pelo texto literário. Assim, o ato de ler ultrapassa o campo da obrigação pedagógica e se torna uma prática formadora, que contribui para uma educação mais sensível e significativa, uma vez que, afirma Paiva (2016, p. 17), “o hábito de leitura de um educador determina sua ação no trabalho com a literatura”.

Em síntese, todas as entrevistadas valorizam a leitura, reconhecendo-a como uma prática significativa tanto para o desenvolvimento profissional quanto pessoal, ainda que, em alguns casos, a falta de tempo tenha reduzido a frequência desse hábito. Esse vínculo com a leitura constitui um aspecto relevante, pois tende a influenciar diretamente as experiências propostas às crianças, especialmente no que se refere ao modo como as professoras compreendem e organizam situações de contato com os livros na Educação Infantil.

Dessa forma, considerando que o lugar que a leitura ocupa na vida da professora repercute em suas escolhas pedagógicas, apresentamos, a seguir, as concepções das participantes sobre esse trabalho com a mediação literária.

5.4 Concepções das professoras sobre o trabalho com mediação literária

Antes de abordar diretamente essas concepções, buscamos inicialmente compreender a importância atribuída à literatura por cada docente. Logo, almejados compreender em suas falas como pensam o trabalho com a literatura na Educação Infantil. O quadro abaixo revela alguns achados:

Quadro 7 - Levantamento sobre a importância da literatura na Educação Infantil

Manuela (G II): É muito importante porque a criança vai descobrindo, vai se interessando. No primeiro momento, os menorzinhos vão se interessar pelas imagens, o que elas dizem. E, se a gente começa isso mais cedo, vão se interessar pelas letras, pelo conteúdo. Isso é bom. É importante para uma alfabetização. Lá na frente, essa alfabetização já está com os passinhos começando a ser construída. Já vão ter alguma ideia, alguns elementos. Essa alfabetização não vai ser tão grosseira assim, tão cruel, para crianças que frequentam, que têm mais acesso a essa literatura.

Amanda (G III): Eu acho que é você colocar a leitura para as crianças, o manuseio dos livros desde pequeno. Você vai formar crianças com interesse por isso, pela leitura. E a criança que se interessa em ler, em pesquisar vai ter mais facilidade na aprendizagem futuramente também.

Rafa (G III): Eu acho que é importante para tudo. Porque a criança que não lê, não tem imaginário, e vai ter muita dificuldade de aprender a ler e escrever. Principalmente o alfabeto, por exemplo: o

alfabeto, as vogais... ela vai ter muita dificuldade. Porque a leitura para a criança começa agora, enquanto é criança. Aí já vai aguçar o imaginário dela, já vai começar a falar, a questionar. Depois, ela vai manusear o livro e vai ver que tem escrita no livro. Depois, ela começa a entender que as palavras estão no livro, vai começar a ler, escrever. E isso é muito importante para o Ensino Fundamental. Porque a criança que lê, tem muito entendimento das coisas. Ela não tem dificuldade com nada. Até para brincar é bom, porque ela vai dizer: "Ah, essa brincadeira estava no livro tal!", ou "o livro tal tem um animal tal!". É isso que a gente precisa na Educação Infantil. Por isso que o livro é importante.

Aline (G I e G II): Então, acho que a literatura na Educação Infantil é um dos pilares, porque é pela literatura que a gente tem um forte caminho para apresentar o mundo para as crianças, para estimular a criatividade, para inserí-las no mundo letrado, dando a elas as condições de entender a função social da escrita. Então, na Educação Infantil, na minha opinião, tudo gira em torno da literatura.

Maria Paula (G II): É importante porque desenvolve a linguagem oral, a criança cria o hábito de ouvir, dependendo do jeito que é trabalhado, através da história. A professora já pode trabalhar a interpretação, as crianças já podem ir crescendo, já sabendo interpretar, porque não adianta só ler e não entender o que está sendo passado da história. Amplia o vocabulário, através da leitura, você mergulha no mundo imaginário, onde você pode conhecer outros lugares, tudo através da leitura.

Isadora (G I e G III): Acho que é muito importante, porque é o contato das crianças com a leitura e a escrita. Favorece muito a imaginação delas. Então, ajuda elas a liberarem a criatividade que, às vezes, é tolida ao longo da nossa vida, diante das responsabilidades, das durezas da vida, das coisas difíceis. E a literatura traz isso, essa possibilidade de a criança viajar na imaginação, ser imaginativa, criativa e, além disso, favorecer o letramento dela.

Luiza (G III): A Educação Infantil, para mim, é um período de fantasia, de sonho. Através da literatura, acredito que a criança desenvolve ainda mais o raciocínio, tem mais liberdade para se expressar, principalmente se aproveitarmos essa parte da literatura para montar teatro, fantoche, brincadeira. As crianças gostam muito. E acho importante também para iniciar o conhecimento com a história escrita, com a escrita e leitura.

Simone (G II e G III): É muito grande. Porque, através dela, a gente trabalha a fantasia da criança, a parte lúdica, a criatividade. É muito importante. Educação infantil é igual literatura.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

As falas das professoras Manuela, Amanda, Rafa e Aline evidenciam que elas atribuem à literatura um papel central no processo de alfabetização das crianças, compreendendo-a como um caminho inicial para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Observa-se que, ao justificarem a importância da leitura na Educação Infantil, elas recorrem frequentemente à ideia de que o contato precoce com os livros favorece aprendizagens futuras, especialmente aquelas ligadas ao domínio do sistema alfabético.

Manuela e Amanda enfatizam que o interesse pela leitura se constrói desde cedo, a partir do manuseio dos livros e da familiaridade com imagens e textos. Para ambas, essa aproximação inicial prepara a criança para etapas posteriores, facilitando o percurso da alfabetização formal. Nessas falas, a literatura aparece como uma etapa preparatória, uma espécie de “introdução” ao processo de aprender a ler e escrever.

Rafa reforça a perspectiva de que a leitura “*começa agora*”, na infância, relacionando diretamente o desenvolvimento do imaginário à capacidade futura de compreender o alfabeto,

as palavras e a escrita. A literatura é vista, dessa forma, como um recurso que não só amplia a linguagem e a imaginação, mas também reduz dificuldades futuras de aprendizagem.

Ela também critica a forma como a literatura é trabalhada no Ensino Fundamental. Enquanto as crianças da Educação Infantil têm contato com livros e atividades lúdicas que estimulam a fantasia, no Ensino Fundamental o foco se volta à alfabetização formal, reduzindo a presença da leitura prazerosa. Para Rafa, manter o uso de livros nesse período contribui para uma aprendizagem mais significativa da leitura e da escrita. Nesse sentido, ela afirma:

Acredito que existe uma diferença significativa entre a literatura na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Na Educação Infantil, as crianças começam muito bem, com a apresentação de diversos livros. Na escola onde trabalho, assim como nas outras em que já atuei, as professoras utilizam uma grande variedade de livros. Isso porque o trabalho com a fantasia é fundamental nessa etapa. No entanto, quando as crianças ingressam no Ensino Fundamental, essa prática diminui. Isso ocorre porque o foco passa a ser o aprendizado da leitura e da escrita de forma mais rígida. Se a professora mantiver a abordagem da Educação Infantil, utilizando livros com esses/as alunos/as, o processo de alfabetização será mais simples e tranquilo (Rafa, GIII).

Rafa reforça sua posição exemplificando com a experiência de sua filha, que leu centenas de livros e desenvolveu compreensão textual e interesse pela leitura. Durante a leitura, Rafa fazia perguntas à filha para garantir que ela compreendesse o texto, procedimento alinhado à estratégia apontada por Vagula e Balça (2016, p. 101), segundo os quais “a elaboração de perguntas já requer certo grau de entendimento do texto e a busca por respostas estabelece objetivos para a leitura, fazendo com que o leitor fique mais centrado e atento ao texto. Ambas as ações podem contribuir para uma melhor compreensão do texto”. Além disso, Rafa ressalta a importância do envolvimento da família, uma vez que muitas crianças não têm contato com a leitura em casa, tornando esse incentivo essencial para formar leitores engajados.

Aline, por sua vez, traz uma compreensão mais ampliada, destacando a literatura como um dos pilares da Educação Infantil. Para ela, a literatura não apenas introduz a criança ao mundo da escrita, mas possibilita a construção de sentidos sobre o mundo, estimulando a criatividade e a compreensão da função social da linguagem. Nesse sentido, ela observa que, se todo o trabalho pedagógico girasse em torno da literatura, “*desse encantamento e dessa descoberta, tudo seria mais leve*”, tornando a aprendizagem mais envolvente e significativa para as crianças. Nesse caso, a literatura não é reduzida à preparação para a alfabetização, mas reconhecida como experiência cultural e formativa.

Assim, percebe-se que, embora todas valorizem a literatura, prevalece entre as entrevistadas uma concepção que associa o contato com o livro à facilitação do processo de alfabetização futura. Essa perspectiva, ainda que reconheça a importância da literatura na formação da criança, pode limitar sua potência estética e cultural quando entendida apenas como recurso preparatório. Nessa perspectiva, Goulart e Aguiar (2019) ressalta que a alfabetização não se restringe à técnica, mas envolve a construção de sentido a partir das relações sociais, das experiências de vida e dos conhecimentos prévios das crianças.

Ao mesmo tempo, as falas também revelam uma abertura para compreensões mais amplas, que enxergam a literatura como linguagem, experiência e forma de participação no mundo.

Em outra perspectiva, Maria Paula enfatiza que a literatura permite que a criança mergulhe no imaginário e viaje por diversos lugares e realidades por meio da leitura, o que enriquece sua visão de mundo e contribui para a formação de sujeitos mais criativos, expressivos e preparados para lidar com as complexidades do mundo real. Além disso, destaca a contribuição da literatura para o desenvolvimento da linguagem oral e da interpretação. Em sua visão, o hábito de ouvir histórias amplia o vocabulário e estimula a capacidade de compreender o que se lê e se ouve. Também enfatiza que não basta apenas ler, mas compreender a história. Portanto, esse processo de compreensão leitora não é imediato e nem espontâneo.

Obter, portanto, uma leitura comprensiva significa entender que tal processo precisa, em primeiro lugar, ser ensinado e, em segundo, deve ser silencioso (já em interlocução, mas primeiro como ato individual de aproximação com os signos, com as palavras com o texto), como afirma Bajard (2002), todavia a leitura pode e deve também ser compartilhada (Giroto; Souza, 2015, p. 288).

Nesse sentido, a compreensão de um texto se desenvolve por meio de orientação, prática e estratégias, sendo a mediação de adultos ou colegas mais experientes fundamental, conforme propõe a PHC de Vygotski (2007). A criança se aproxima do domínio da leitura por meio de relações e mediação antes de conseguir realizá-la de forma totalmente autônoma, configurando um exemplo claro de aprendizagem na ZDP. Para aquelas que ainda não leem convencionalmente, o ensino da leitura comprensiva inicia-se pelo ouvir, observar e relacionar, combinando momentos individuais de aproximação com o texto e momentos coletivos de compartilhamento. Dessa forma, as estratégias de compreensão são gradualmente internalizadas, favorecendo a construção da autonomia leitora.

As reflexões de Isadora, Luiza e Simone evidenciam o caráter lúdico e imaginativo da literatura, mostrando como a leitura favorece a criatividade, a expressão pessoal e o aprendizado

significativo. Essa ideia encontra respaldo em Micarello e Baptista (2018), para quem a leitura literária permite ao sujeito explorar sua inventividade e agir de forma criativa e emancipada no mundo ao seu redor. Em suas palavras:

a literatura pode permitir, ao sujeito, atuar sobre a realidade de forma criativa, inventiva e emancipatória. Isso porque, no texto literário, a linguagem, signo por meio do qual o sujeito por excelência constitui sua subjetividade, se apresenta de forma outra daquela que assume na vida cotidiana: revestida de beleza, e de inventividade. A experiência com a literatura é, pois, essencialmente, uma fonte inesgotável de estesia (Micarello; Baptista, p. 171).

Isadora considera que o contato com os livros é essencial, pois amplia a imaginação e a capacidade criativa das crianças, aproximando-as da leitura e da escrita de forma prazerosa. Luiza vê a Educação Infantil como “*um período de fantasia e sonho*”, no qual a literatura expande o raciocínio e a liberdade de expressão. Ela também destaca o potencial da leitura para inspirar atividades criativas, como teatro, fantoches e brincadeiras, as quais tornam o aprendizado mais envolvente. Já Simone resume a importância da literatura, afirmando que “*Educação Infantil é igual literatura*”, destacando que, por meio das histórias, é possível trabalhar a fantasia, a ludicidade e a criatividade. Essas dimensões do lúdico e do imaginário tornam o aprendizado mais significativo, pois conectam emoção, expressão e linguagem.

Mesmo que essas concepções destaquem o potencial lúdico e criativo da literatura, é importante reconhecer que nem todas as obras cumprem esse papel. Em contraponto, Baptista, Petrovitch e Amaral (2021, p. 22) alertam para a existência de produções estritamente instrucionais, voltadas à transmissão de informações ou à imposição de valores moralizantes, que acabam por limitar a imaginação e o pensamento crítico da criança. Segundo as autoras, “há que se conceber a literatura como fenômeno de criatividade, como arte e que, como tal, constitui um fim em si mesma”. Ou seja, enquanto algumas obras se restringem a instruir, a literatura verdadeiramente criativa convida a criança a imaginar, interpretar e criar, exercitando plenamente sua capacidade de pensamento original e inventivo.

Em seguida, buscamos conhecer as respostas das professoras sobre suas concepções de mediação literária. As respostas foram:

Quadro 8 - Concepções sobre a mediação literária

Simone (G II e G III): Para mim, é mediar o conhecimento do/a aluno/a por meio dos livros, das histórias, dos contos literários e de tudo que está relacionado a isso.
Luiza (G III): Acredito que é ser intermediária entre o que está escrito e a criança, mediando esse conhecimento para ela.

Rafa (G III): Mediação literária, eu acho que é você pegar um livro e mediar para a criança o que está escrito, para que ela se interesse. A criança pode até pegar o livro e olhar as imagens, mas, se você faz a mediação do que está naquela história e o que ela quer dizer, então a criança vai entender.
Isadora (G I e G III): Mediação literária: eu acho que é você assumir esse papel de levar o conhecimento escrito para as crianças. É de contar as histórias enquanto elas ainda não conseguem; ajudar as crianças a perceberem que os livros trazem histórias, acontecimentos, escrita. É ser mediadora, fazendo uma ponte entre a criança e o contato com a escrita.
Manuela (G II): A mediação, eu vejo assim: como um recurso por meio do qual posso mostrar à criança aquilo que ela não conseguiu perceber. Às vezes, há elementos que ela não observou, então eu chamo a atenção para esses detalhes — como a imagem, as palavras.
Aline (G I e G II): Eu entendo a mediação literária como uma ponte que o adulto faz entre o material impresso e também o que não está impresso, mas é transmitido, é contado. Vejo essa mediação como uma apresentação — consciente, direcionada — feita pelo adulto. Acho que isso, para mim, traduz o que é mediação literária.
Maria Paula (G II): Entendo que esse deve ser o trabalho da professora com os/as alunos/as: contar a história, fazer perguntas, questionar para verificar a compreensão da criança, se ela prestou atenção nos personagens e se a história deixou alguma lição.
Amanda (G III): É incentivar a criança no hábito da leitura, oferecer várias formas de literatura. Porque não se trata apenas de chegar e contar uma história. Às vezes, é preciso apresentar outras maneiras. É fazer com que a criança aprenda a ouvir a história, mesmo sem ter as figuras. Que ela aprenda a observar imagens e, a partir delas, crie a própria narrativa. Que aprenda a contar sozinha aquela história. É você ajudar a criança nesse processo.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

De forma geral, a mediação literária, segundo as concepções das professoras, pode ser compreendida como o ato intencional do adulto — geralmente a professora — de aproximar a criança do universo dos livros e das histórias, tornando o contato com os textos mais significativo, comprehensível e facilitando a construção do conhecimento a partir da leitura. Segundo Girotto e Souza (2015), essa mediação representa uma prática cultural fundamental, em que as professoras mediadoras promovem o desenvolvimento de novas dimensões humanizadoras na criança aprendiz, o que contribui para a formação de leitores críticos e participativos.

As falas das professoras destacam diferentes aspectos dessa mediação: Simone ressalta que mediar consiste em levar o conhecimento aos/as alunos/as por meio dos livros, contos e histórias; Amanda destaca que envolve contar histórias, fazer perguntas e verificar a compreensão; Luiza e Rafa, destacam que se trata de intermediar o conteúdo escrito, aproximando a criança do texto, despertando seu interesse e facilitando a compreensão. Isadora reforça que essa intervenção é fundamental quando a criança ainda não consegue ler sozinha, funcionando como uma ponte entre ela e a escrita.

Manuela acrescenta que, na mediação, é possível chamar a atenção para detalhes que a criança talvez não perceba sozinha, como imagens ou palavras relevantes. Aline comprehende

essa atuação como uma apresentação consciente, que envolve tanto o que está escrito quanto aquilo que é contado oralmente. Amanda amplia a perspectiva, apontando que mediar também significa estimular a imaginação, a escuta e a criação de novas histórias, promovendo uma conexão profunda e significativa com o texto.

A mediação literária concebida pelas professoras pode ser compreendida à luz da PHC de Vygotski (2007), que enfatiza a importância das relações sociais e da mediação simbólica no desenvolvimento humano. Nesse contexto, o adulto atua como mediador cultural, oferecendo ferramentas — neste caso, o texto escrito — que possibilitam à criança internalizar conhecimentos, desenvolver habilidades cognitivas e construir sentido a partir da leitura.

As concepções das professoras dialogam diretamente com as ideias de Bajard (2012), que distingue a mediação da leitura da contação de histórias. Para o autor, “mediar é comunicar um texto para outro; você empresta a sua voz à narrativa escrita” (Bajard, 2012, p.21). Essa perspectiva evidencia que, na mediação, o foco recai sobre o texto do livro e não sobre a recriação oral realizada pelo contador, como ocorre na contação de histórias. A mediação estabelece uma relação direta com a linguagem do livro, preservando o texto original e conduzindo o ouvinte à imersão no universo da escrita. Essa diferença é sintetizada no quadro a seguir:

Quadro 9 - Diferença entre contação de história e mediação da leitura

Contação de História	Mediação de leitura
Não é diretamente ligada a um texto fixo;	É a manifestação sonora de um texto fixo;
A narrativa é veiculada pela língua do contador	A narrativa é veiculada pela língua do livro;
A língua do contador é flexível e se modifica nas apresentações	A língua não é do mediador, mas do livro, ela não se modifica;
Contar enriquece a língua oral do ouvinte	A mediação inicia o ouvinte à língua escrita.

Fonte: Bajard (2012, p. 40-41).

Portanto, ao contrário da contação de histórias, que valoriza a oralidade e a flexibilidade da narrativa, a mediação da leitura envolve uma atuação consciente da mediadora, aproximando a criança do texto escrito, estimulando a compreensão, despertando o interesse e contribuindo para a formação de leitores autônomos, reflexivos e atentos.

Na próxima subseção, vamos abordar as concepções das práticas desenvolvidas de mediação literária na instituição pesquisada.

5.5 Objetivos, momentos e organização das sessões de mediação literária

Para compreendermos de que modo a mediação literária se manifesta na prática docente, questionamos as professoras sobre se e como ocorriam as práticas de mediação literária, quando, em quais momentos. Identificamos as seguintes respostas.

Quadro 10 - A mediação literária na prática das professoras

Amanda (G III): Sempre fazemos uma rodinha para contar histórias e buscamos apresentar diferentes formas: interpretamos a história junto às crianças, levamos fantoche e, em alguns momentos, entregamos os livrinhos para que elas possam ler sozinhas. Também permitimos que desenhem sobre o que entenderam. Esse processo não acontece em um único dia; algumas histórias são trabalhadas por mais de um dia para que as crianças realmente se interessem por ela.
Luiza (G III): Em todas as aulas, faço a rodinha. Tem um momento de brincadeira, música, mas, em toda rodinha, euuento uma história — seja ela lida ou apenas contada mesmo. Quando é uma história lida, eu uso livro, história de varal, vários tipos. Deixo a criança ter acesso ao livro, às folhinhas, às partes da história quando é de varal, e incentivo, estimulo muito a criança a ter esse contato.
Manuela (G II): A leitura ela está presente todos os dias na rotina do G II. Eu faço questão de proporcionar a leitura diariamente às crianças. Existem momentos que eu leio, outros faço dramatização da história, mostro história de varal, história com fantoches, vou sempre diversificando. Mas são momentos que fazem parte da rotina.
Maria Paula (G II): No meu caso, a mediação acontece em vários momentos, não há um horário específico. Todos os dias tem a contação de história, mas vai muito da turma. Já tive turmas em que, todos os dias, quando terminava a história, voltávamos para perguntar sobre o que foi falado, sobre os personagens, o que cada personagem fez. Isso varia, vai do interesse da turma.
Rafa (G III): Na prática, leio todos os dias com as crianças do G III. Então, essa mediação acontece o tempo todo, e eles têm contato com o livro, gostam de ler. Muitas vezes, essa mediação faz com que entrem no imaginário, pois tentam imaginar uma história ou contam a história a partir das imagens do livro.
Simone (G II e G III): Geralmente, fazemos durante a roda, quando contamos a história. Mas acontece em vários momentos da aula. Por exemplo, tenho um planejamento de aula para trabalhar um livro, então começo aquele livro na roda,uento a história e converso sobre ele. Em outros momentos, durante o dia, vamos abordando sobre ele. "Ah, lembra daquela cor que a gente falou naquela história?". Então, através de um livro, consigo desctrinchar muita coisa, consigo puxar muito assunto, como moral daquela história, ensinamento do que aprendemos com ela. Portanto, não acontece só em um momento, mas em todo o período de aula, em que podemos abordar novamente. Depende da história, dos/as alunos/as daquele dia.
Isadora (G I e G III): Acredito que acontece em vários momentos. Frequentemente utilizamos a contação de histórias na sala. Por trabalhar com crianças muito pequenas, as de um ano, por exemplo, a leitura é mais desafiadora, então opto por livros com textos curtos e linguagem mais simples. Costumo utilizar o livro como ponto de partida para contar histórias, explorando os elementos visuais e textuais presentes na obra. Também crio histórias e procuro incentivar a imaginação das crianças, deixando que elas manuseiem os livros e façam suas próprias leituras das imagens, inventando narrativas a partir do que veem. Tento incluir esses momentos com frequência nas aulas, pois acredito que são muito importantes.
Aline (G I e G II): Eu acredito que sim. Tenho um pouco de dificuldade em realizar a mediação com crianças muito pequenas, por exemplo, crianças do G I. Embora, dentro da minha prática, eu sempre goste de ter um livro em mãos, mostrar — nem que seja a letra — e de produzir algum enredo em cima das imagens. E acaba ficando um pouco nisso. Eu acho meio restrito, por causa da pouca tolerância das crianças. Mas, mesmo assim, faço isso no meu trabalho, e ele é intencional, de mostrar para a criança o material impresso ou não. Agora, no Fundamental, eu já considero mais. A partir do

momento em que as crianças vão adquirindo mais tolerância, acredito que esse trabalho seja mais fácil de ser feito. No G II, por exemplo, as crianças já estão com um pouquinho mais de tolerância, então a gente já constrói um momento que as crianças identifiquem que aquela ali é a hora da leitura. Então, através de sinais que a gente vai dando, de elementos, para que as crianças se situem no momento que vai acontecer. Exemplo, a gente canta uma música que remete à leitura de um livro, à contação de uma história, organiza, pede silêncio, tenta fazer aquele momento ser calmo, relaxante. E só depois que a gente consegue o silêncio, a gente começa a leitura com muita entonação, com muita imagem, quando se trabalha o livro, ou não. No G II, eu já considero que a literatura também pode ser transmitida oralmente. Então, na contação de uma história, a entonação da voz passa uma verdade, um suspense, um envolvimento. E aí a gente conta e se despede, fecha aquele momento para que a criança possa elaborar aquilo e no outro dia ter mais e mais.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Segundo Jolibert (1994), a leitura deve ser compreendida como um ato ativo de construção de sentido, no qual o leitor questiona o texto para elaborar significados a partir de seus próprios objetivos e interesses. Nesse processo, o/a aluno/a assume o papel de sujeito da leitura, aprendendo, com a mediação da professora, a formular perguntas ao texto em vez de apenas responder a questões de compreensão impostas externamente. Essa perspectiva enfatiza a importância da mediação literária como prática pedagógica que estimula a autonomia e o pensamento crítico.

As falas das professoras revelam diferentes formas de tornar a literatura parte viva do cotidiano da Educação Infantil, evidenciando que essa prática está presente de maneira intencional e diária, ainda que adaptada às particularidades de cada turma, faixa etária e contexto pedagógico. As estratégias utilizadas são diversas: leitura oral, dramatizações, uso de fantoches, livros de varal, incentivo à leitura autônoma e à criação de narrativas a partir de imagens.

A mediação literária é, frequentemente, inserida como parte da rotina, especialmente durante o momento da rodinha. Amanda relata: “*sempre fazemos uma rodinha para contar histórias*”, enquanto Luiza complementa: “*em toda rodinha, euuento uma história — seja ela lida ou apenas contada mesmo*”. Simone reforça essa prática, explicando que a mediação ocorre de forma contínua e integrada ao cotidiano da sala de aula. Ela explica que a leitura de histórias não se limita a um momento específico, como a roda de leitura, mas se estende ao longo de toda a aula. Ela acrescenta: “*através de um livro, consigo destrinchar muita coisa, consigo puxar muito assunto, como moral daquela história, ensinamento do que aprendemos com ela*”.

A mediação literária, como relatam as professoras, não ocorre apenas em momentos isolados, mas se constitui como uma prática incorporada à rotina da sala de aula. Esse processo

evidencia que a aprendizagem é situada, acontecendo no contexto real da criança, e socialmente mediada, dependendo da relação com adultos e colegas. Sob a perspectiva da PHC, essa abordagem reforça que o desenvolvimento cognitivo se dá sempre em relação ao ambiente cultural e às ferramentas que ele disponibiliza. Nesse sentido, a presença frequente da literatura contribui para fortalecer o vínculo da criança com o universo dos livros, despertando interesse, curiosidade pela leitura desde os primeiros anos.

Apesar dos benefícios dessa mediação constante, é importante estar atento para que a prática não se torne meramente instrumental. Como alertam Micarello e Baptista (2018, p. 175), quando a literatura é usada apenas como meio para ensinar conteúdos ou reforçar valores morais, “recebe um tratamento pragmático e é, assim, destituída de sua dimensão discursiva e estética. Como consequência, os textos literários são apresentados às crianças de forma empobrecida”. Dessa forma, ainda que práticas como a de Simone promovam reflexão e diálogo, é fundamental cuidar para que a literatura não seja reduzida a um instrumento utilitarista, garantindo às crianças acesso à sua riqueza estética, imaginativa e discursiva.

Manuela também destaca o compromisso com a prática ao afirmar: “*faço questão de proporcionar a leitura diariamente às crianças*”, reforçando a importância da presença constante da literatura na rotina escolar. Algumas professoras, como Rafa, Maria Paula e Isadora, relatam que a mediação não está vinculada a um momento específico, pois ocorre ao longo de toda a aula. Para elas, é fundamental retomar a história sempre que necessário, integrando-a aos demais conteúdos e situações do dia.

Algumas docentes também relatam desafios relacionados à faixa etária. Isadora e Aline ressaltam as especificidades do trabalho com crianças do G I por serem muito pequenas. Mesmo assim, buscam estratégias adequadas para envolvê-las, como o uso de imagens e textos curtos. Isadora comenta que prefere “*textos curtos e linguagem mais simples*”, enquanto Aline observa que, na turma de G II, as crianças já conseguem manter a atenção por períodos mais longos. Ela também ressalta a importância da entonação da voz, usando variações na leitura para tornar a história mais envolvente e favorecer a compreensão e o interesse das crianças. Variações vocais — como volume, timbre e ritmo — além do uso de gestos e expressões faciais, configuram estratégias que tornam a leitura acessível e significativa para crianças de diferentes faixas etárias.

Mas, em linhas gerais, os depoimentos das professoras revelam que a mediação literária é entendida como uma prática pedagógica essencial, que ultrapassa a simples leitura de histórias. Trata-se de uma ação que promove o desenvolvimento da imaginação, da linguagem,

da escuta sensível e do vínculo com o universo literário desde os primeiros anos. A seguir, serão apresentados os critérios utilizados pelas professoras na seleção dos livros.

5.6 Critérios para a escolha dos livros literários trabalhados com as crianças

Nesta subseção, abordamos como o corpo docente realiza esse processo de escolha, destacando a valorização da literatura no contexto educativo e o seu envolvimento na definição dos títulos que compõem o acervo utilizado em sala. Inicialmente, buscamos identificar se a escola dispõe de obras literárias e se consideram adequada a quantidade e diversidade desses materiais. Para isso, questionamos se a escola possui livros de literatura. Em caso positivo, se avaliam que a quantidade e diversidade deles são suficientes. O quadro a seguir revela as respostas.

Quadro 11 - Presença, quantidade e diversidade de livros de literatura na escola

<p>Aline (G I e G II): A escola tem um vasto material, que considero bom e bem zelado. No entanto, ao longo de toda minha trajetória, tenho percebido que há pouca produção realmente interessante por parte das editoras. São livros bonitos, mas não trazem um enredo interessante para crianças muito pequenas. Então, acredito que a escola não tenha mais opções, justamente porque o mercado oferece pouco conteúdo que realmente desperte o interesse nessa faixa etária.</p> <p>Na minha prática, observo que crianças muito pequenas, como as do G I e G II, se envolvem mais com imagens — especialmente de animais, por exemplo — do que com histórias cheias de enredo. E não vejo muita produção voltada a esse tipo de abordagem, o que acaba restringindo nossas escolhas. Mas muitas vezes pegamos os livros como ponto de partida e construímos outros enredos a partir deles. Ainda assim, acredito que poderia haver uma oferta mais rica e variada de materiais, especialmente em termos de edição e proposta narrativa.</p>
<p>Luiza (G III): Sim, a escola possui livros infantis, e a biblioteca tem um acervo com títulos muito bons — não são poucos. No entanto, ainda sentimos falta de livros sobre determinados temas, como cultura afro-brasileira e cultura indígena. São poucos os títulos disponíveis nesse sentido, e os que temos muitas vezes reforçam estereótipos, o que considero inadequado, principalmente para crianças de 1 a 3 anos. Atualmente, dou aula de Cultura, e, por conta dessa lacuna, preciso buscar materiais na internet, como histórias e conteúdos mais apropriados.</p>
<p>Maria Paula (G II): Sim, a escola possui vários livros de literatura, e considero que a quantidade e diversidade são suficientes. Inclusive, algo que nos é orientado nos encontros do CEMEPE, com a supervisão, é que o mesmo livro pode — e deve — ser explorado várias vezes com as crianças, de diferentes formas. A orientação é que o livro não precisa ser lido apenas uma vez. Podemos, por exemplo, em um dia fazer a leitura completa, em outro dia explorar só as imagens, ou até contar a história com nossas próprias palavras. No caso do G I, por exemplo, é comum adotarmos cerca de três livros por semestre, e trabalharmos com eles semanalmente.</p>
<p>Manuela (G II): Sim, a escola oferece uma boa variedade de livros de literatura, e considero que, de modo geral, a quantidade é suficiente. O ideal seria que cada criança tivesse um exemplar individual, mas, como temos uma quantidade reduzida, trabalhamos com o que está disponível. Distribuímos os livros entre a turma, sempre com temas variados, e incentivamos a troca entre as crianças para que todos tenham acesso a diferentes histórias.</p>
<p>Simone (G II e G III): Sim, a escola possui. O MEC sempre envia livros atualizados, mas tem alguns pontos, que poderia ser melhor. Um deles é a estrutura física: nossa escola, por exemplo, não tem um</p>

espaço próprio para biblioteca. O que temos atualmente é um armário com diversos livros, mas seria bom se tivéssemos mais exemplares de cada título, mas é o suficiente.

Trabalho bastante com livros do meu acervo pessoal, que muitas vezes compro para meus filhos ou para usar na sala de aula. Como atuo em duas escolas, acabo levando esses livros de uma unidade para a outra, adaptando meu planejamento com base nesse material.

Sinto falta de livros sobre temas específicos. Por exemplo: no dia das mães, até encontramos algumas opções, mas para o dia dos pais quase não há. Muitas vezes, o material disponível precisa ser impresso da internet, já que não temos livros dedicados a esses temas. Inclusive, acabei comprando livros específicos para complementar o trabalho.

Quanto à consciência negra, percebo que a maioria dos livros disponíveis é mais voltada para o Ensino Fundamental. Para a Educação Infantil há poucos títulos, e os que existem costumam focar muito em aspectos como pele e cabelo. Isso pode gerar certa insegurança ao abordar o tema com crianças tão pequenas. Houve avanços, sim — hoje temos mais opções do que antes, mas acredito ser possível evoluir mais.

Amanda (G III): Sim, a escola possui um bom acervo de livros. Mas mesmo assim, ainda pesquisamos materiais para utilizar. Destaco que, a escola e a prefeitura, tem investido em livros nos últimos anos.

Isadora (G I e G III): Sim. A escola possui alguns livros de literatura, mas eu não diria que a quantidade e diversidade sejam totalmente suficientes para os/as alunos/as. Acho que sempre poderia haver um pouco mais, especialmente em relação à diversidade de temas. Porém, por se tratar de uma escola pequena, acredito que o acervo disponível oferece boas opções e permite desenvolver um bom trabalho.

Rafa (G III): Tem muito livro, mas não considero suficiente, principalmente em relação à diversidade de temas. Existem assuntos que precisamos trabalhar e fazem parte dos eixos e das competências da Educação Infantil, que não tem na escola, como exemplo: a consciência negra e alimentação saudável. Eu encontrei apenas um livro de alimentação saudável na instituição. E nesse sentido o que fiz? Eu tenho impressora em casa, eu imprimi os livros, como o da alimentação, por exemplo, e levei para escola e fiz um varal. Eu não encaderno porque fica caro e professora não pode ficar gastando dinheiro do próprio bolso. Também utilizei o datashow. Quando consigo um material digital, projeto as páginas na parede e leio com as crianças, como se fosse uma apresentação de slides. São recursos que vamos buscando quando não tem o livro na escola.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Antes de analisar o acervo literário da escola e as percepções das educadoras, é importante destacar o que diferencia a literatura infantil de outros tipos de livros. Segundo Girotto e Souza (2015, p. 295), a literatura infantil é uma forma de arte que “não precisa se atualizar para cumprir sua função”, tendo sua força na qualidade da narrativa e na profundidade da mensagem implícita. Diferencia-se dos livros paradidáticos, que visam ensinar conteúdos de forma explícita e sem emoção. Assim, a literatura infantil privilegia o prazer da leitura, a imaginação e a interpretação, proporcionando uma experiência rica e significativa para as crianças.

Bajard (2007, p. 72) afirma que o “verdadeiro prazer do livro não reside na sua forma material, mas no seu conteúdo imaterial, simbólico e inesgotável”. É nesse conteúdo que se encontram histórias, significados e experiências que despertam a imaginação, a curiosidade e a criatividade, tornando a leitura um ato prazeroso e transformador.

Essa valorização da literatura infantil como forma artística, centrada na narrativa e na experiência estética, é um aspecto essencial a ser considerado ao refletirmos sobre as práticas escolares. No entanto, a avaliação das professoras sobre o acervo literário da escola revela alguns desafios. Aline observa que há muitos livros, mas faltam variedade e mais imagens para chamar a atenção dos/as alunos/as, especificamente para trabalhar com a diversidade, entre ela, questões sobre consciência negra e cultura indígena.

Essa insuficiência do acervo, especialmente quanto à diversidade temática, como cultura afro-brasileira e indígena, também reforça, segundo elas, alguns estereótipos, o que demanda complementação com outras fontes. Além disso, Simone destaca a ausência de um espaço exclusivo para a leitura: observa que a escola conta apenas com um armário para os livros, o que limita a organização e o acesso das crianças. Embora a quantidade de livros seja considerada suficiente, faltam mais exemplares de cada título; por isso, utiliza-se livros pessoais e materiais encontrados na internet para temas como dia dos pais e consciência negra.

Manuela, por sua vez, reconhece que, mesmo realizando um trabalho de leitura dentro da sala de aula, afirma a necessidade de a escola possuir um local próprio para a literatura. Segundo ela, “*seria muito bom ter um espaço exclusivo, confortável, onde as crianças pudessem deitar, sentar, manusear livros, fantoche, cortinas*”, elementos que poderiam tornar a experiência mais envolvente e despertar maior interesse e encantamento nas crianças. Além disso, embora reconheça a quantidade reduzida de livros, acredita que o material disponível é adequado e incentiva a troca entre as crianças, buscando explorar o acervo de diferentes formas.

Essa observação evidencia uma questão central sobre a forma como o acervo é organizado e disponibilizado às crianças. Sob a perspectiva da PHC, a organização dos espaços e a maneira como os livros são apresentados constituem mediações culturais fundamentais, uma vez que é por meio dessas relações que as crianças se apropriam dos bens simbólicos da cultura escrita. De acordo com Perrotti, Pieruccini e Carnelosso (2016, p. 115), os livros não devem ser guardados em caixas, estantes, a fim de se tornarem depósitos, mas organizados em espaços de exposição que favoreçam o acesso e a exploração das crianças, por meio das chamadas estações de leitura, que são “ambientes pedagógicos que, por meio de imersão, de experiências variadas e contínuas, propiciam o desenvolvimento de aprendizagens relativas à apropriação da cultura escrita”.

Os autores explicam que esses ambientes podem assumir diferentes configurações, conforme o espaço e as possibilidades da escola:

1. “Canto de Leitura” – ambiente localizado e implantado, em geral, nas salas das crianças, mas que pode estar em outros locais, como pátios, refeitórios, etc., simultaneamente ou não;
2. “Sala de Leitura” – ambiente especialmente preparado para uso de diferentes turmas e práticas, ligadas à apropriação da cultura escrita;
3. “Instalação de Leitura” – ambientes demarcados, quase sempre itinerantes e temporários. Podem estar num pátio, sob uma árvore ou mesmo numa sala de referência ou de leitura (Perrotti; Pieruccini; Carnelosso, 2016, p. 113).

A partir dessa concepção, percebe-se que a ausência de um espaço de leitura estruturado, como apontado por Simone e Manuela, limita as possibilidades de contato das crianças com os livros e enfraquece o potencial educativo e formativo da literatura no contexto escolar.

Além disso, as professoras apresentam diferentes percepções sobre o acervo: Isadora aponta a falta de obras com temas variados; Maria Paula considera o acervo suficiente, ressaltando que ele pode ser explorado de diversas formas para potencializar o aprendizado; Amanda avalia que há uma quantidade e diversidade razoáveis, mas enfatiza a necessidade de buscar recursos complementares; e Rafa, apesar de notar uma boa oferta de títulos, destaca a limitação temática e recorre a impressões e recursos digitais para suprir essa demanda.

Apesar de a escola possuir um acervo literário, a maioria das professoras reconhece que ainda há limitações tanto na diversidade temática quanto na quantidade de exemplares disponíveis, o que demanda a busca por outras fontes e recursos para sessões de mediação literária.

Nesse cenário, torna-se pertinente refletir sobre o conceito de bibliodiversidade, definido por Pereira (2022, p. 50), como a “diversidade de livros e produções”. A autora enfatiza que, na Educação Infantil, um acervo bibliodiverso deve contemplar:

livros de diferentes temáticas, variadas formas de exploração das temáticas, diversidade de tipos e gêneros, materialidade, técnicas de ilustração, autoria e graus de complexidade, bem como textos híbridos, ou seja, que misturam tipos e gêneros, quando, por exemplo, em um mesmo livro, há poesia, texto informativo, verbetes e imagens dialogando entre si (Pereira, 2022, p. 50).

A autora reforça ainda que um acervo só pode ser considerado verdadeiramente bibliodiverso quando reúne diversidade e qualidade. Ter apenas variedade, mas composta por obras de qualidade questionável, não garante um conjunto realmente enriquecedor; da mesma forma, dispor de livros de boa qualidade, porém com pouca diversidade temática ou autoral, também não constitui um acervo completo.

Nessa mesma perspectiva, Baptista, Neves e Galvão (2018) afirmam que a bibliodiversidade envolve quantidade, diversidade e qualidade do acervo. Quanto à qualidade das obras, as autoras avaliam:

[...] aspectos relacionados ao projeto gráfico, adequação à faixa etária, interação estética entre o texto escrito e o texto visual. [...] se o livro ampliava as referências estéticas culturais e éticas do leitor, se o instigava a estabelecer relações com outros textos, se oferecia graus de abertura que convidassem à participação criativa na leitura e a interação lúdica com os textos (Baptista; Neves; Galvão, 2018, p. 126).

Diante desses critérios, torna-se evidente que a constituição de um acervo literário para a Educação Infantil exige um processo de seleção criterioso e fundamentado. Cabe às professoras analisar cada obra não apenas por sua aparência ou temática, mas pelo conjunto de elementos estéticos, narrativos e visuais que ela oferece às crianças. Esse processo implica considerar como cada livro pode contribuir para ampliar repertórios, possibilitar múltiplas leituras e estimular experiências sensíveis e criativas. Assim, a qualidade do acervo passa a ser compreendida como um componente central das práticas de mediação, que se realizam de forma mais potente quando apoiadas em obras cuidadosamente selecionadas.

Mas em linhas gerais, podemos afirmar que a escolha dos livros literários que são trabalhados com as crianças é, a partir das suas concepções, um processo cuidadoso e intencional, que reflete o compromisso das professoras com uma prática pedagógica significativa. Essa seleção está diretamente relacionada à proposta de mediação literária adotada, considerando as necessidades, interesses e potencialidades das crianças.

Também buscamos compreender quais são os critérios utilizados na escolha dos livros literários, pelas professoras, conforme quadro abaixo:

Quadro 12 - Critério de seleção para escolha dos livros

Manuela (G II): A presença de imagens, inclusive de tamanho maior, para que os pequenos consigam visualizar melhor essas ilustrações. Além disso, a leitura precisa ser rápida e objetiva, porque a capacidade de concentração nessa faixa etária é limitada
Maria Paula (G II): A escolha do livro depende da turma. Por exemplo, para o G I, é necessário um livro com mais imagens e menos texto, pois a atenção das crianças é muito limitada nessa fase. Já no G III, é possível trabalhar com livros que tenham mais texto, mas ainda assim é preciso considerar a faixa etária e o nível de atenção do grupo. No meu caso, que trabalho com o G II, preciso selecionar livros com histórias mais curtas, pois textos muito longos acabam causando dispersão. Então, depende de cada faixa etária.
Aline (G I e G II): O principal critério é o interesse das crianças, especialmente o aspecto visual e, principalmente, o tema "bichos". A maioria dos livros que costumo trabalhar tem imagens de animais, porque desperta o interesse nelas. Elas gostam de imitar os sons, envolver-se com as onomatopeias e isso vai além da simples narrativa.

Prender a atenção de crianças do G I e G II apenas com o enredo é bastante desafiador. Por isso, opto por histórias que permitam essa relação mais lúdica. O tema dos animais possibilita uma construção mais rica: conseguimos mesclar a imitação dos sons onomatopeicos e da mesma forma trazer movimentos com elementos literários, como a identificação de letras, a noção da direção da escrita e a compreensão de que há algo ali para ser lido.

Rafa (G III): Escolho a partir do tema que estou trabalhando, como: alimentação saudável, primavera. Por exemplo, esse mês se comemora a semana nacional do trânsito, então exploro a educação do trânsito, abordando com as crianças o que pode e não pode. Então, selecione livros que tratem do assunto, permitindo às crianças os manusearem. Aproveito a riqueza de imagens presentes nos livros para favorecer a compreensão.

Isadora (G I e G III): Normalmente, escolho os livros com base nos temas que trabalho com a turma. Por exemplo, ao abordar a identidade, procuro obras que ajudem a criança a se reconhecer e se perceber.

Mas, nas leituras diárias, gosto também de usar histórias que simplesmente contam algo, sem estar necessariamente ligadas a um tema específico. Ainda assim, sempre que o tema permite, busco articular algumas leituras com o conteúdo que estamos explorando. No entanto, a escolha costuma ser flexível, pois, como realizamos contação de histórias quase todos os dias, utilizo uma grande variedade de obras — não me limitando apenas aos temas, mas incluindo também livros adequados à faixa etária e que despertam o interesse das crianças.

Amanda (G III): A escolha dos livros é feita de acordo com a temática que está sendo trabalhada no momento. Uma mesma história pode ser explorada de várias formas. Por exemplo, a história dos Três Porquinhos, além de abordar o tema da moradia, permite trabalhar conteúdos como quantidade, cores, tamanhos e texturas. Já a história de Cachinhos Dourados também trata de moradia, mas pode ser usada para discutir hábitos de higiene e convivência. Ainda nesse tema, há livros como o de um ratinho que ensina, de forma lúdica, a importância de escovar os dentes, conectando esse hábito ao imaginário infantil.

Através das histórias, é possível trabalhar conceitos do cotidiano que são fundamentais para o desenvolvimento da criança. Por isso, as possibilidades de exploração durante uma rodinha são praticamente infinitas.

Luiza (G III): Escolho os livros de acordo com os temas a serem trabalhados no mini-projeto, que desenvolvo no ano, a cada bimestre. Durante o desenvolvimento do projeto, as crianças têm liberdade e quando opinam, mostram interesse por determinados assuntos, nos direciona para outras escolhas. Elas nos ensinam a entender suas preferências e curiosidades, e, quando percebo que algum tema despertou muito a atenção delas, busco incluir outros materiais — como livros, vídeos, músicas ou filmes — relacionados àquele interesse.

Um exemplo foi um dos primeiros projetos que realizei: surgiu de forma espontânea, quando um beija-flor fez ninho na porta da nossa sala. As crianças acompanharam todo o processo, desde a construção do ninho até o nascimento e partida dos filhotes. Elas se envolveram muito, tiravam fotos dos ovinhos, observavam a alimentação dos filhotes, e, a partir disso, busquei livros que tratavam da natureza e dos animais. Lembro de termos lido A Galinha Ruiva e também um livro sobre peixinhos, entre outros que se relacionavam com o tema.

Simone (G II e G III): A escolha dos livros literários é feita com base no planejamento anual. A partir dele detalhamos os temas que serão trabalhados mês a mês. Com isso, buscamos obras que se relacionem com os conteúdos abordados em sala. Por exemplo, se estamos trabalhando a cor amarela, procuramos um livro que tenha um personagem ou elementos visuais que enfatizem essa cor. Se o foco são os números, selecionamos livros que tratem do tema. Da mesma forma, se a turma está passando pelo processo de desfralde, buscamos histórias que abordem esse assunto. Portanto, a escolha dos livros é sempre orientada pelos objetivos do planejamento pedagógico e pela necessidade na ser trabalhada com as crianças.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

De acordo com Abrantes (2013), a literatura infantil contribui de várias formas para o desenvolvimento psíquico da criança. Ela funciona como um recurso para o crescimento social, estimulando questionamentos sobre a realidade ao redor, e também ajuda no aprendizado, ao colocar a criança diante de desafios e situações narrativas que a fazem refletir e interpretar. Por isso, a seleção dos livros pelas docentes assume um papel fundamental, pois não se trata apenas de escolher obras literárias, mas de identificar títulos que promovam experiências significativas.

Nesse sentido, Colomer (2016) alerta que, ao selecionar livros para crianças, é essencial garantir que sejam adequados às crianças. A autora destaca a importância de avaliar a qualidade das traduções e adaptações, a harmonia entre texto e imagem e o cuidado com a narrativa, considerando ritmo, desenvolvimento da história e construção dos personagens. Além disso, ressalta que texto e ilustração devem trabalhar juntos para despertar interesse, emoções e favorecer a compreensão do conteúdo.

Percebemos durante as entrevistas que a escolha dos livros pelas docentes envolve critérios que consideram as temáticas que serão trabalhadas na escola. De modo geral, um ponto em comum destacado entre várias professoras é a valorização das imagens nos livros, especialmente nas turmas com crianças menores.

Embora valorizem livros com imagens, as professoras precisam estar atentas ao que o mercado oferece. Ainda que a produção de livros infantis no Brasil tenha avançado nas últimas décadas, é comum encontrar obras de baixa qualidade, com “narrativas demasiadamente simples e despretensiosas, que ignoram as capacidades intelectuais e emocionais das crianças; contêm ilustrações estereotipadas, cujas imagens, redundantes e repetitivas, prescindem de autenticidade” (Baptista; Petrovitch; Amaral, 2021, p. 11).

Com base nas escolhas, Manuela afirma que prioriza obras com imagens grandes que facilitam a visualização e a compreensão da história. Maria Paula também destaca esse aspecto, especialmente para crianças do G I e G II, que precisam de livros com muitas imagens e pouco texto. Para a sala de G III, segundo ela, é possível explorar histórias com textos mais longos.

Assim como Maria Paula, Aline também reconhece os desafios de trabalhar histórias com crianças muito pequenas e destaca que as ilustrações são indispensáveis nesse processo; por isso, seleciona livros com imagens, especialmente de animais, as quais despertam a atenção e interesse das crianças, facilitando a conexão com a leitura. Além disso, ela afirma que é possível combinar a imitação de sons (onomatopeias) com movimentos e outros elementos da linguagem, como reconhecer letras, entender a direção da escrita e perceber que existe um texto que pode ser lido. Essa observação da professora ilustra como, durante a leitura, as crianças se

engajam ativamente com o livro, explorando imagens e texto, conforme aponta Pimentel (2016):

A leitura de um adulto sustenta as explorações das crianças. Elas querem ver de perto as ilustrações, perceber se existe algo escrito, observar as palavras e os tipos de letras, folhear as páginas em busca de registros sobre o que ouviram, recontar a história imitando gestos e entonações feitos pelo adulto leitor (Pimentel, 2016, p. 72).

Essa atenção dada à exploração das imagens e ao papel da docente na leitura encontra respaldo teórico em Bajard (2007), que enfatiza a função das ilustrações como ponte para o texto gráfico.

As ilustrações lançam uma ponte rumo ao texto gráfico. Seduzida pela narrativa icônica, a criança é levada a levantar hipóteses sobre as formas do texto gráfico. [...] As imagens impedem a fuga do olhar para longe da narrativa gráfica. Elas o cativam, antes, durante ou depois das transmissão vocal, que, por si mesmo, não exaure mais a fonte de prazer que constitui o livro (Bajard, 2007, p. 38-39).

Nota-se, portanto, que as imagens exercem um papel ativo na formação do leitor, especialmente na infância, quando a leitura ainda está fortemente associada ao universo visual. Ao captar o olhar e instigar a curiosidade das crianças, as ilustrações favorecem a compreensão do texto e o envolvimento com a narrativa. Nesse contexto, a prática das professoras evidencia uma apropriação consciente desse potencial, uma vez que, ao selecionar obras ricas em imagens, promovem o diálogo entre o texto e o leitor em formação. Assim, as ilustrações não apenas complementam o texto escrito, mas atuam como mediadoras no processo de construção de sentido e no desenvolvimento do prazer pela leitura.

Além da atenção dedicada às imagens, outro aspecto destacado como critério na seleção dos livros é a temática das obras. Observa-se, nos relatos das professoras Rafa, Isadora, Amanda, Luiza e Simone, que a escolha dos títulos também se orienta pelos conteúdos e temas trabalhados em sala de aula. Rafa menciona que, durante a semana nacional do trânsito, selecionou livros relacionados à educação no trânsito, abordando com as crianças o que é permitido e o que não é. Isadora também segue uma proposta temática, mas de forma mais flexível, nem sempre vinculando diretamente os livros a um tema fixo, embora procure relacioná-los ao conteúdo em desenvolvimento.

Amanda, por sua vez, afirma que escolhe os livros pela temática, mas utiliza a história como ponto de partida para trabalhar outros conteúdos. Ela exemplifica com o clássico “Cachinhos dourados”, que pode ser usado tanto para discutir moradia quanto para abordar

hábitos de higiene e convivência. Essa abordagem amplia as possibilidades de uso da literatura na educação, mas também exige cuidado para que o valor literário da obra não seja comprometido com objetivos pedagógicos. Como afirmam Girotto e Souza (2015, p. 293), “os livros não podem ser mais moralizantes e educativos do que provocadores, seus temas não podem ser infantilizantes, nem infantilizáveis, e as obras não podem ser mais pedagógicas do que literárias”. Ou seja, mesmo ao tratar de temas relevantes do cotidiano infantil, é fundamental preservar o caráter artístico e provocador da literatura, permitindo que ela desperte nas crianças a curiosidade, a imaginação e o prazer estético.

Luiza seleciona os livros de acordo com os temas trabalhados nos miniprojetos desenvolvidos ao longo do ano, geralmente a cada dois meses, e valoriza a participação ativa das crianças nesse processo de escolha. Ela relata um exemplo significativo de um projeto que surgiu espontaneamente, quando um beija-flor fez ninho na porta da sala. As crianças acompanharam todas as etapas – da sua construção ao nascimento e partida dos filhotes – e, a partir desse interesse genuíno, ela buscou livros que tratavam da natureza e dos animais, como “A galinha ruiva” e um livro sobre peixinhos, promovendo uma leitura significativa e conectada à vivência das crianças.

Simone baseia sua escolha nos temas do planejamento anual, que são definidos mensalmente, mas também leva em consideração as necessidades observadas na turma. Por exemplo, se a criança ou o grupo está passando pelo processo de desfralde, ela busca histórias que abordem esse assunto, oferecendo apoio emocional e educativo através da literatura.

Por fim, as práticas das professoras demonstram preocupação em selecionar livros que dialoguem com a realidade e os interesses das crianças, combinando imagens expressivas, temáticas e conteúdos que favoreçam a aprendizagem e a participação ativa. Ao optar por obras que se conectam às vivências das crianças — como livros sobre animais, situações do cotidiano ou acontecimentos observados na escola — as docentes promovem uma aprendizagem significativa, alinhada à perspectiva vigotskiana, na qual o conhecimento se constrói a partir da relação com o contexto e com a cultura.

No entanto, essas escolhas não devem se restringir apenas a critérios pedagógicos, pois precisam assumir um compromisso com a qualidade literária e estética das obras, reconhecendo que a literatura infantil tem potencial para formar leitores sensíveis, críticos e imaginativos. Assim, a seleção dos livros vai além do planejamento didático, configurando-se como uma prática reflexiva e intencional que busca proporcionar experiências de leitura significativas, capazes de despertar não apenas o conhecimento e a curiosidade, mas também a sensibilidade estética e a apreciação artística.

Nesse ponto, torna-se pertinente recorrer ao que afirmam Baptista, Petrovitch e Amaral (2021, p. 74), ao destacarem que “a literatura é arte e que, como tal, assume importância basilar na constituição das subjetividades”. As autoras questionam, então: “como escolher livros que contribuam para que os leitores mirins ampliem suas experiências, exercitando a alteridade e a empatia que a ficção literária, a poesia e outras formas de arte propiciam?”. Essa provocação reforça a necessidade de que a seleção de obras considere não apenas sua função educativa, mas também seu potencial artístico e formador.

Seguindo essa mesma perspectiva ao reafirmar o lugar da literatura como arte, Cândido (2011) argumenta que ela humaniza e deve ser concebida como um direito de todos à fruição estética. Retomar essa compreensão amplia o sentido das escolhas realizadas pelas professoras, pois evidencia que, ao selecionar obras que dialogam com as vivências infantis, elas não apenas atendem a objetivos pedagógicos, mas também garantem às crianças o acesso à arte, à experiência estética e à formação integral do sujeito, promovendo sensibilidade, imaginação e desenvolvimento da empatia desde a primeira infância.

Após compreender o critério utilizado para a escolha dos livros, buscamos identificar de que forma as docentes realizam a apresentação das obras às crianças. A seguir, apresentamos o quadro com as respostas obtidas.

Quadro 13 - A apresentação dos livros literários

Aline (G I e G II): Procuro transformar a apresentação do livro em um momento especial, que contribua para a construção do conhecimento e aprendizagem da criança. Para isso, preparam o local com cuidado — organizo a rodinha, o espaço, o silêncio. Além disso, o livro é apresentado com um toque de magia: vem dentro de uma caixinha, uma maletinha ou um pano colorido. Algo que simbolize o encanto, a importância e o cuidado dedicados àquele instante, para que, mesmo sendo uma prática diária, continue sendo único e especial a cada dia. Não se trata apenas de pegar um livro e começar a leitura. Essa preparação, esse clima mágico, é essencial para tornar o momento verdadeiramente significativo.
Manuela (G II): Utilizamos diversas estratégias. Uma delas é a "caixa de imagens", que traz elementos visuais relacionados à história. As imagens são mostradas antes da leitura e ajudam a despertar a curiosidade sobre o que pode acontecer no livro. Também usamos a "caixa de música", que permite antecipar canções presentes na narrativa. Além disso, utilizamos fantoches de mão, para representar a história. Além disso, antes do início da leitura, é apresentada a capa do livro, momento em que as crianças são convidadas a observá-la com atenção e levantar hipóteses sobre o que pode acontecer na história.
Amanda (G III): Preparamos a rodinha e cantamos uma música, para ajudar as crianças a se concentrarem. Antes de contar a história, mostramos o livro, a capa, e fazemos uma pequena introdução, perguntando: “O que vocês acham que essa história vai contar?”. Também falamos sobre a autora, quem fez as ilustrações, explicamos o que são as ilustrações. Depois disso, contamos a história e, ao final, retomamos algumas partes para conversar sobre o que elas acharam, o que sentiram, o que entenderam.
Rafa (G III): Eu apresento o livro de várias formas. Organizo uma roda com as crianças, fico no centro e vou lendo e mostrando as imagens ao mesmo tempo. Leo exatamente o que está escrito no

livro, onde dou um tom mais lúdico à leitura. A voz, as expressões faciais e os gestos com as mãos fazem parte desse momento — tudo é pensado para despertar o interesse deles pela história. Depois que leo, mostro a imagem, e eles ficam super curiosos: “Eu quero ver a imagem!”. Então deixo que observem atentamente, e só então passo para a próxima página, repetindo esse processo.

Luiza (G III): Durante a rodinha, eu faço a leitura, já mostrando os desenhos e as gravuras. Depois, entrego o livro para as crianças folhearem. Muitos, talvez pela idade, ainda não demonstram interesse, mas aqueles que se interessam chegam a pegar o livro e vêm até mim para me recontar a história. Isso já aconteceu várias vezes, e por isso acho importante esse momento de entregar o livro na mão da criança.

Simone (G II e G III): Quando o livro é físico, está na minha mão, não é cópia, posso segurar, folhear, mostrar a capa e falo às crianças: “Olha, vou virar a página!”. Apresento cada página, mostro as letras, as imagens. Se é uma turma mais agitada, às vezes peço que fiquem um pouco mais sentados; se estão mais tranquilos, deixo que venham até mim para manusear o livro. Geralmente,uento a história primeiro e, depois, deixo que eles manuseiem. Se o livro tem textura, passo para que todos possam sentir. Também apresento livros em outros formatos: quando é um PDF, por exemplo, impresso, eu coloco na parede, em sequência, para que eles possam ver. Sempre falo sobre as letras, porque elas têm sons; quando juntamos as letras, formamos palavras, que formam frases e, por fim, textos e histórias. Sempre deixo que eles folheiem os livros. Costumo ter alguns livros mais simples, até um pouco gastos, para que possam manusear à vontade. Acho muito importante esse momento, pois eles fazem uma “leitura visual”, pois conseguem “ler” as imagens.

É muito interessante vê-los com o livrinho, às vezes olhando só uma imagem e contando a história a partir do que lembram ou da versão que eu contei, criando a própria versão deles.

Isadora (G I e G III): No momento da contação de história, eu gosto de ler o título do livro e de mencionar a autora, quem escreveu a obra, mesmo que as crianças ainda sejam bem pequeninhas. Acredito que, desde cedo, elas já começam a assimilar e a se familiarizar com esses termos e com a estrutura do livro. Sempre falo algo como: “O nome do livro é tal, escrito por fulano de tal”, e então começo a leitura. Em outros momentos, faço o mesmo — apresento o título e o autor —, mas conduzo uma leitura mais voltada para as imagens do que para o texto propriamente dito, dependendo da situação e da proposta.

Maria Paula (G II): Mostramos o livro, falamos sobre o autor, o título, questionamos às crianças sobre o que acham que a história irá tratar. Quando a história envolve um personagem, fazemos perguntas como: “Quem será esse personagem? Será que é um animal? Um menino? Uma menina? Será que tem nome?”. Depois convido a juntos descobrirmos as respostas ao longo da leitura.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

De modo geral, a apresentação dos livros nas turmas é pensada com muito cuidado, carinho e intenção. Não se trata apenas de ler uma história, mas de criar um momento especial, quase mágico, que convida as crianças a mergulharem no universo da literatura. Cada professora, com sua própria sensibilidade e estratégias, contribui para tornar esse momento único e significativo, reforçando, na prática, princípios da PHC ao criar situações de mediação que estimulam a exploração, a curiosidade e a participação ativa das crianças.

Segundo Jolibert (1994), a leitura perpassa diferentes objetivos: permite que a criança conviva com os outros, comunique-se, descubra informações, realize ações concretas como brincar ou construir projetos, estimule a imaginação e registre conhecimentos de pesquisas em andamento.

Esses objetivos se refletem nas práticas diárias das educadoras. A professora Aline, por exemplo, transforma a leitura em um verdadeiro ritual encantado. Ela organiza o espaço, forma a rodinha com as crianças, preparando o ambiente para o que está por vir. O livro não chega de qualquer maneira: ele vem envolvido em uma caixinha, maleta ou tecido colorido, símbolos do cuidado e da magia daquele instante. Apesar de ser uma prática diária, Aline se empenha em tornar cada momento de leitura especial.

Já a professora Manuela apostava na participação e no estímulo da imaginação antes mesmo da leitura começar. Ela utiliza recursos como caixa de imagens, música e fantoches, que antecipam elementos da história. Ao mostrar a capa do livro, abre espaço para que as crianças expressem suas hipóteses sobre o que pode acontecer, promovendo o protagonismo e a curiosidade dos pequenos. De forma semelhante, Amanda prepara o ambiente com música, apresenta autora, ilustrador e capa, questiona o grupo sobre suas expectativas e retoma trechos da narrativa para reflexão e diálogo. Assim como Isadora e Maria Paula, Amanda é uma das professoras que sempre faz questão de apresentar o livro formalmente, destacando título, capa e autoria. Essas estratégias estão alinhadas às recomendações de Vagula e Balça (2016, p. 100), que sugerem às docentes:

realizar um trabalho de exploração antes de iniciar a leitura, destacando os elementos que podem ser identificados pelos alunos como ilustrações, formato, cor e tamanho das letras, questionar e localizar junto com os alunos onde estão os diferentes tipos de informações do texto: autor, título, editora (Vagula; Balça, 2016, p. 100).

Essa orientação teórica reforça a concepção sobre as práticas das professoras, mostrando que a exploração prévia do livro vai além da leitura, envolvendo atenção aos elementos visuais e textuais da obra, estimulando a observação, a curiosidade e o engajamento ativo das crianças, e preparando-as para uma experiência de leitura mais significativa, em que cada detalhe do livro contribui para a compreensão da narrativa.

Na turma da professora Rafa, o foco está na expressividade. Ela organiza a roda, lê a história com fidelidade ao texto, mas dá vida à narrativa com sua entonação, gestos e expressões faciais. A ludicidade está presente na forma como ela conta, fazendo da leitura uma experiência envolvente e divertida.

A professora Luiza realiza a leitura mostrando as imagens, mas vai além: entrega o livro para que as crianças possam manuseá-lo. Esse contato direto com o material fortalece o vínculo dos pequenos com a leitura e estimula a autonomia. Simone também traz um olhar pedagógico e sensível para o momento da leitura. Ela mostra as letras, imagens e páginas, lê a história e,

em seguida, permite que as crianças explorem o livro. Quando o material está em formato digital, ela imprime as páginas e as disponibiliza na parede, incentivando a participação. Gosta de observar como as crianças criam versões próprias da narrativa a partir das imagens e lembranças, o que enriquece ainda mais a experiência.

Essas práticas estão alinhadas ao que propõem Girotto e Souza (2015), ao defenderem que, embora a mediação do adulto — como ler e contar histórias — seja fundamental, é imprescindível que a criança tenha a oportunidade de ter contato com o objeto livro. A partir desse contato, ela passa por etapas como a exploração tátil, a imitação do adulto e a formulação de hipóteses sobre a leitura, o que contribui significativamente para a construção de sua identidade como leitora.

A professora Isadora valoriza a estrutura do livro e apresenta às crianças, mesmo as menores, informações como o título, o nome da autora e demais elementos da obra. Para ela, esse contato inicial é fundamental para que os/as alunos/as se familiarizem com os componentes do livro. Dependendo da proposta, ela direciona a leitura mais para as imagens, respeitando o ritmo e o interesse do grupo.

Por fim, a professora Maria Paula também começa a leitura com uma conversa. Ela mostra o livro, apresenta a capa, fala sobre o autor e incentiva as crianças a imaginarem o que poderá acontecer na história, promovendo um momento de escuta ativa e construção de sentidos.

Sobre as relações estabelecidas entre as crianças e a professora durante o trabalho de mediação literária, encontramos que:

Quadro 14 - Relações entre as crianças e a professora durante a mediação

Amanda (G III): Tem dia que uma criança presta mais atenção, no outro dia é outra. Vai muito do momento, do estado emocional, da energia do grupo. Além disso, o tema faz diferença. As crianças também têm preferências, se interessam mais por um assunto do que por outro. Então, tudo isso influencia.

Isadora (G I e G III): Algumas crianças querem se aproximar e pegar o livro, enquanto outras ficam atentas, observando tudo com interesse. No ano passado, tinha um/a aluno/a que nem piscava enquanto eu lia — ele adorava mesmo. Acho que a maioria se interessa e gosta bastante. Mas também tem aqueles que conseguem manter a atenção por menos tempo e acabam se dispersando mais rápido. Às vezes, levantam, dão uma voltinha e logo voltam para prestar atenção no que está sendo contado. No geral, acredito que a maioria das crianças consegue se concentrar por um tempo satisfatório para ouvir a narrativa e acompanhar a história.

Manuela (G II): Durante a leitura, as crianças ficam encantadas. Elas querem tocar, ver de perto as imagens e explorar tudo o que é oferecido. Eu sempre abro um espaço para isso — deixo o livro passar de mão em mão, para que possam abrir e tocar. Crio esse momento de forma individual, para que cada uma tenha a oportunidade de vivenciar essa experiência.

Aline (G I e G II): Particularmente, eu prefiro contar a história utilizando meu material e conduzindo todo o processo. Nem sempre é possível — ou desejável — que haja uma troca entre

os pares ou da criança comigo de forma muito explícita nesse momento. Como acredito que a leitura precisa ter um certo encanto, uma “magia”, também entendo que ela exige uma condução mais centrada. Nesse sentido, espero que a conexão aconteça de forma mais interna — que seja mental, particular, ligada à atenção e à concentração, e não marcada por muitas interferências externas. Não vejo com bons olhos a interferência da criança durante a leitura. Tento preservar esse momento como sendo do livro e do encantamento da criança com a história, para que ela possa elaborar esse contato de maneira mais silenciosa e reflexiva.

Rafa (G III): As crianças dialogam bastante com a professora, especialmente por meio de perguntas. Após a contação da história, é sempre aberto um espaço para que expressem dúvidas ou comentários sobre o livro. O grupo do G III se destaca nesse aspecto, pois já demonstra capacidade de compreensão, raciocínio, imaginação e interesse pelo universo lúdico. Durante a narrativa, elas usam a imaginação para construir as cenas mentalmente. Quando as imagens são apresentadas, esse processo se torna mais concreto, fortalecendo o entendimento da história. Uma das estratégias utilizadas é o varal de histórias: um cordão é estendido na sala e, conforme a história é contada, as imagens são fixadas com prendedores de roupa. Isso permite que acompanhem visualmente o enredo à medida que ele se desenvolve. Nem sempre é suficiente apenas ler o texto. É necessário explorar outros recursos — metáforas, entonações diferenciadas, expressividade — para tornar a narrativa mais envolvente e acessível, facilitando a compreensão e despertando o interesse das crianças.

Maria Paula (G II): Com a professora, o diálogo acontece por meio de perguntas. A professora vai questionando durante a leitura, e, embora nem todos respondam, sempre tem aqueles que demonstram interesse em participar. Ela faz as perguntas e eles vão respondendo.

Luiza (G III): Vou dar exemplo do que trabalhei essa semana. Como nós estamos no período de adaptação, eu contei a história “Minha chupeta virou estrela”. Então, mostrei a capa do livro, falei o nome da história e fiz uma breve introdução. Durante a leitura, dialoguei com as crianças, em um momento, apontei para o desenho do menino e perguntei: “Quem é esse menino?”. As crianças responderam: “É o Pedro.”. Em seguida, continuei: “O que aconteceu com o Pedro?”. Um respondeu: “mamou a chupeta.”, e outro disse: “perdeu a chupeta.” Então, procuro incentivar e estimular a participação das crianças, porque não adianta realizar a leitura e deixá-las estáticas, simplesmente como ouvintes. Gosto que participem.

Simone (G II e G III): Procuro sempre incentivar o envolvimento das crianças durante as leituras. Só contar a história com todas em silêncio, sem participação, sinceramente, não tem graça. Na semana passada, por exemplo, contei “Brincando no Quintal”, que apresenta vários animais. Durante a leitura, as crianças participaram ativamente. Elas falaram quais animais que apareceram na história como cachorro, gato, galo, imitavam os sons e falava onde cada um morava.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

As falas das professoras entrevistadas revelam diferentes compreensões e práticas relacionadas à leitura na infância, evidenciando a importância do respeito aos tempos e ritmos individuais das crianças, bem como o papel fundamental da participação ativa no processo de mediação.

Amanda reconhece que há uma variação natural na atenção e no engajamento infantil, destacando que não é realista esperar que todas estejam igualmente concentradas o tempo todo. Essa perspectiva demonstra sensibilidade ao desenvolvimento infantil e à natureza dinâmica das relações em sala. Isadora complementa essa perspectiva ao observar que algumas crianças demonstram interesse pegando os livros, enquanto outras preferem apenas observá-los. Ela ainda ressalta que algumas crianças “levantam, dão uma voltinha e logo voltam para prestar

atenção no que está sendo contado”, o que evidencia que a movimentação não necessariamente indica desinteresse. Muitas vezes, esses momentos de dispersão fazem parte do modo como a criança regula sua atenção ou expressa a necessidade de uma breve pausa antes de retomar o foco.

O que nos chama a atenção é o exemplo dado por Isadora de uma criança que, ao ouvir uma história, permanecia imóvel e sem piscar, completamente absorvida pela leitura. Esse episódio revela o potencial encantador e imersivo da narrativa, capaz de gerar concentração profunda e conexão subjetiva com a história. Como destaca Jolibert (1994, p. 149), um texto em forma de poema, história “deve ser entendido como um todo escrito autêntico [...], que serve para comunicar, isto é, expressar, informar, contar, descrever, explicar, argumentar e fazer entrar em jogo a função poética da linguagem.” Essa função poética é justamente o que desperta o encantamento e a imersão na leitura, permitindo que a criança vivencie emoções e experiências simbólicas por meio da narrativa.

O contato corporal e sensorial com o livro também é destacado como fundamental para o engajamento das crianças. Manuela aponta que durante a leitura as crianças se aproximam do livro, querem tocar, ver de perto as imagens, por isso deixa o objeto passar de mão em mão. Essa prática valoriza a curiosidade natural e fortalece o vínculo afetivo com o livro, ampliando a experiência literária para além da escuta. Nesse contexto, Micarello e Baptista (2018) ressaltam que a mediação das professoras é essencial para orientar o contato das crianças com os livros, desde a escolha das obras, o momento de apresentá-las até as intervenções que promovem a formação do leitor ao longo do processo de leitura.

Por outro lado, Aline apresenta uma concepção mais centrada na experiência subjetiva e silenciosa da leitura, valorizando o momento de encantamento e a escuta atenta. Para ela, a conexão entre a criança e a narrativa acontece no plano mental, no vínculo silencioso que se estabelece, evidenciando que a participação não precisa ser necessariamente verbal ou visível para ser significativa.

Entretanto, outras educadoras enfatizam a participação ativa e o diálogo como elementos essenciais da mediação. Rafa destaca o papel das perguntas durante e após a leitura, mostrando que a leitura é uma via de mão dupla, em que as crianças não apenas ouvem, mas também pensam, questionam e elaboram o que foi lido. Maria Paula reforça que o diálogo promove a escuta ativa e o envolvimento coletivo, mesmo que nem todas as crianças respondam, pois o simples ato de ouvir e acompanhar as respostas contribui para o engajamento e permite à professora adaptar a mediação conforme o interesse do grupo.

Nessa perspectiva, a mediação docente deve ser planejada para estimular a formulação de hipóteses, a reflexão e a participação das crianças em diferentes momentos da leitura. As práticas das professoras entrevistadas refletem essas estratégias, permitindo que as crianças se envolvam com o texto, elaborem perguntas, façam inferências e construam sentido de forma ativa.

Esse referencial encontra respaldo em Camargo (2025), que destaca, a partir das ideias de Vigotski, que o ser humano não reage de forma passiva ao meio, mas transforma tanto a realidade quanto a si mesmo, criando novos vínculos e reorganizando seus processos psíquicos. Nesse processo, a criança transforma suas formas de pensar a partir da relação social, internalizando processos cognitivos e culturais.

Dessa maneira, a prática pedagógica fundamentada no diálogo e na participação contribui para a humanização das crianças, possibilitando que se apropriem das produções culturais historicamente construídas. Como ressalta Camargo (2025), “a humanização do sujeito acontece apenas se ele tem acesso e pode se apropriar das produções materiais e intelectuais produzidas pelo homem no decorrer da história, o que ocorre por meio das relações humanas”. Ao mediar textos e promover diálogo, a professora contribui para que a leitura se torne um instrumento de apropriação cultural e formação integral do sujeito.

Essas práticas estão em consonância com a PHC, que atribui à escola o papel de formar leitores críticos, sensíveis e participativos, entendendo o aprendizado como um processo socialmente mediado, em que a linguagem e a relação com a professora e com os colegas atuam como instrumentos essenciais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Como destacam Girotto e Souza (2015), a professora precisa criar situações que favoreçam o desenvolvimento de habilidades como antecipar informações, fazer inferências, estabelecer conexões e resolver problemas — tanto no universo da ficção quanto na vida cotidiana. Ou seja, quando ela dialoga com as crianças, formula perguntas, escuta suas hipóteses e incentiva a participação, está contribuindo diretamente para a apropriação dessas estratégias de leitura.

A professora Luiza compartilha uma experiência recente durante o período de adaptação, quando contou a história “Minha chupeta virou estrela”. Ela relata que apresentou a capa, fez uma breve introdução e durante a leitura incentivou a participação das crianças com perguntas como: “*Quem é esse menino?*” e “*O que aconteceu com o Pedro?*”. Ela estimula respostas que mostraram o envolvimento dos pequenos com a narrativa. Para a docente, não basta apenas contar a história; é fundamental que as crianças participem ativamente, evitando que fiquem estáticas como meras ouvintes.

De forma semelhante, Simone reforça a importância do envolvimento corporal e verbal durante a leitura. Ela cita o exemplo do livro “Brincando no Quintal”, com o qual as crianças participaram ativamente nomeando os animais, imitando seus sons e relacionando-os aos seus ambientes. Para Simone, contar uma história em silêncio, sem a participação das crianças, “*não tem graça*”, ressaltando o valor da ludicidade e da expressão na mediação.

As práticas de mediação demonstram o compromisso das docentes em tornar a leitura uma experiência significativa para as crianças. No entanto, esse trabalho está intimamente ligado à sua formação, que orienta as concepções e estratégias utilizadas no contato com a literatura. A seguir, será apresentada a formação inicial e continuada das professoras entrevistadas.

5.7 Formação docente inicial e continuada em literatura infantil e áreas afins

Conversamos com as professoras se, durante a graduação, houve abordagem do trabalho com literatura infantil, e as falas encontram-se organizadas no quadro a seguir.

Quadro 15 - Abordagem da literatura no curso de graduação das docentes

Aline (G I e G II): Pelo que me lembro, o tema foi abordado de forma superficial, em uma disciplina ou outra, por alguma professora mais empolgada. Chegamos a falar sobre isso, mas não houve um aprofundamento ou embasamento tão consistente quanto hoje percebo que seria necessário, dada a importância do assunto.
Simone (G II e G III): Sim, teve, mas de forma bem leve, para ser sincera. Não foi algo aprofundado. Também não posso comparar com outros cursos, porque se em outra faculdade o assunto é tratado com mais frequência e de forma mais detalhada, no meu curso acabou sendo algo mais pontual e superficial.
Isadora (G I e G III): Então, foi algo abordado de forma bem vaga, não explorado de maneira mais ampla, sabe? Mas, sim, trabalhamos com isso. Só que acho que poderia ter tido mais atividades práticas.
Manuela (G II): Foi abordada a importância de contar histórias, de dramatizar para atrair a atenção das crianças. As vezes, é necessário também tornar o ambiente mais acolhedor e envolvente, utilizando elementos que ajudem a transportá-las para o universo da literatura.
Amanda (G III): Sim, tivemos disciplinas voltadas para a literatura. Se não me engano, era a professora Valéria quem ministrava essa matéria, e ela trabalhava muito bem essa questão com a gente. Na UFU, de forma geral, sempre houve uma preocupação em abordar a sala de aula e a aprendizagem de maneira que tudo estivesse alinhado com a realidade da criança.
Maria Paula (G II): Foi, sim, abordado durante a graduação. Havia uma disciplina específica voltada para isso. Não me lembro exatamente o nome, até porque foi em 2007, já faz bastante tempo. Mas, se eu tivesse acesso ao meu histórico escolar, com certeza encontraria lá. O que eu lembro bem é que fazímos vários trabalhos relacionados ao tema. Teve um em especial que me marcou muito — ilustramos um livro, embora hoje eu não me lembre qual era. Já naquela época, as professoras incentivavam muito nosso envolvimento, criando expectativas em torno dos trabalhos que iríamos apresentar.
Luiza (G III): Sim, foi abordado. Eu achei um tema muito interessante, inclusive eu tive a matéria específica falando sobre a literatura infantil, a maneira de ensinar, não digo ensinar, mas de repassar

para a criança as histórias lidas ou contadas, ou mesmo até passadas na TV, através de vídeo. Gostei muito, acho muito importante que a gente tenha essa disciplina na faculdade.

Rafa (G III): Foi sim. No meu curso de graduação, a literatura foi bastante trabalhada. Acho que em quase todas as disciplinas que tive, principalmente nas de português, a literatura estava presente. Trabalhei muito com literatura infantil, porque as professoras sempre reforçavam a importância da leitura. Elas diziam que a leitura, por si só, ajuda no entendimento da escrita e também desenvolve o pensamento da criança, a capacidade de refletir. Por exemplo, na minha época, as crianças não costumavam ler livros de verdade, mas sim textos que tinham que decorar. Era muito decorado mesmo. Hoje, não é assim. Em todas as disciplinas que fiz, o objetivo era fazer a criança pensar por meio da leitura.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

As falas das professoras sobre o trabalho com literatura infantil na graduação revelam diferentes níveis de abordagem do tema. De forma geral, percebe-se que o assunto foi tratado de maneira superficial e pontual, sem aprofundamento consistente. Aline, Simone e Isadora destacam que, embora a literatura infantil tenha sido mencionada em algumas disciplinas, o estudo não se mostrou suficientemente explorado. Além disso, elas apontam a ausência de atividades práticas que pudessem consolidar o aprendizado, evidenciando uma lacuna entre o conteúdo teórico oferecido e sua aplicação prática na formação docente. Essa limitação reflete-se diretamente na capacidade de atuar como mediadoras culturais, conforme propõe a PHC, que valoriza a mediação do adulto na aprendizagem da criança.

Esse cenário corrobora a análise de Kramer (2005, p. 13-14), que critica a “ausência de práxis, da teoria como reflexão sobre e para a prática, feita com o outro, como leitura do mundo, crítica e ativa, que reúne saber, fazer e falar.” Tal observação reforça a importância da práxis — entendida como a articulação entre teoria e prática — para que a formação possibilite à docente refletir, compreender e transformar sua atuação pedagógica de forma consciente e crítica. Assim, evidencia-se que não basta oferecer conteúdos teóricos nos cursos; é essencial que eles dialoguem com experiências práticas que deem sentido, aprofundem e consolidem o aprendizado.

Por outro lado, Manuela afirma que, em seu curso, foram enfatizadas práticas como contar histórias, dramatizar e criar um ambiente acolhedor, estratégias capazes de transportar as crianças para o universo da literatura, evidenciando uma abordagem mais prática e afetiva. Nesse sentido, como ressaltam Micarello e Baptista (2018):

as experiências de bebês e demais crianças pequenas com a literatura se dão, como todas as demais experiências com a cultura, pela mediação do outro, que atribui sentidos a essa prática cultural e compartilha esses sentidos nas interações que estabelece com os pequenos. Daí a importância de qualificar essas mediações, de modo que elas sejam potencializadoras de uma relação

com a literatura que prima pela experiência estética com o texto e com os suportes nos quais ele circula (Micarello; Baptista, 2018, p. 171).

Compreendemos a expressão “qualificar essas mediações”, utilizada por Micarello e Baptista (2018), como aprimoramento da prática docente, especialmente no que se refere a tornar o contato das crianças com a literatura mais significativo. A formação inicial e continuada das professoras é fundamental para potencializar essa mediação, permitindo que desenvolvam conhecimentos e habilidades para selecionar textos adequados e explorar criativamente narrativas capazes de despertar interesse e imaginação nos pequenos.

Nesse sentido, é fundamental que as docentes sejam capazes de “separar o joio do trigo” (Micarello; Baptista, 2018, p. 178), ou seja, distinguir entre obras literárias de qualidade, que efetivamente contribuem para a formação e o desenvolvimento das crianças, e aquelas de valor duvidoso, pouco capazes de enriquecer a experiência leitora. Essa formação deve ser cultivada desde a formação inicial, garantindo que as futuras professoras selecionem livros que promovam o desenvolvimento sensível, imaginativo e cultural das crianças.

Os depoimentos de Amanda, Maria Paula e Luiza ilustram como a formação se manifesta na prática. Elas relatam que, durante a formação inicial, houve disciplinas voltadas à literatura infantil, ministradas por professoras que incentivavam atividades práticas, como a ilustração de livros, além de promoverem reflexões sobre a importância de relacionar o ensino à realidade das crianças. Esses relatos evidenciam que investir na formação docente impacta diretamente na qualidade das experiências literárias proporcionadas, tornando-as mais significativas, estéticas e enriquecedoras.

O relato da professora Rafa destaca que a literatura infantil esteve presente em quase todas as disciplinas do curso, especialmente nas de português, com foco no desenvolvimento da leitura como base para a aprendizagem e o pensamento da criança. Essa abordagem integrada visava preparar as futuras professoras para utilizarem a leitura como ferramenta fundamental, no processo de ensino, incentivando o hábito leitor desde os primeiros anos escolares.

Em seguida, buscamos identificar se as professoras já participaram, em seus cursos de formação continuada, de capacitações específicas sobre literatura infantil, e as respostas foram:

Quadro 16 - Participação em cursos de literatura infantil

Manuela (G II): Literatura infantil, especificamente, não. Mas o Cemepe aborda em alguns momentos.
Luiza (G III): Não.
Isadora (G I e G III): Não.
Amanda (G III): Da literatura... em específico não.

Aline (G I e G II): Sim, participei, especialmente quando eu estava recém-formada. Naquela época, eu me envovia bastante com esse tipo de atividade. Durante a graduação também, eu tinha muito interesse por esses temas. Sempre gostei de cursos, minicursos e seminários relacionados à literatura infantil. Mas, como já faz bastante tempo, não consigo lembrar exatamente quais foram os cursos que fiz.

Maria Paula (G II): Sim, já fiz um curso de literatura infantil, mas foi online, por iniciativa própria. No entanto, como já faz bastante tempo, acabo não lembrando muitos detalhes. Com a correria do dia a dia, são tantas coisas acontecendo que, às vezes, a gente nem lembra direito do que aconteceu ontem.

Simone (G II e G III): Teve um curso oferecido pela Cargill. Na época, eu ainda trabalhava no Ensino Fundamental. Esse curso era voltado tanto para professoras do Fundamental quanto da Educação Infantil. Eu participei como professora do Fundamental, mas o conteúdo também era direcionado ao público da Educação Infantil. Foi uma experiência muito boa.

Rafa (G III): Sim, participei de formações como o LEEI¹⁵, que valoriza muito o trabalho com literatura infantil. Além dele, o programa Ciranda de Saberes¹⁶ também utiliza bastante os livros como base para o desenvolvimento de projetos. Muitos deles são estruturados a partir de uma leitura. Por exemplo, se hoje no projeto vamos trabalhar o tema da abelhinha, então, utilizamos um livro que aborda esse assunto e começamos contando a história para as crianças. A partir dessa narrativa, desenvolvemos uma série de vivências relacionadas: exploramos o habitat das abelhas, o que elas comem, como ocorre o processo de polinização, por que elas são importantes para a natureza, entre outros aspectos. Então, os projetos são montados a partir de um ou vários livros, são construídas propostas com base nas vivências das próprias crianças, indo além do tema central. O LEEI enfatiza a importância da leitura diária na rotina escolar. Eles reforçam que é essencial que a criança tenha contato direto com o livro — não apenas ouvindo histórias, mas também manuseando, explorando e envolvendo-se com o material. Esse vínculo físico e afetivo com o livro é fundamental para a formação do leitor desde a infância.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A análise das entrevistas revela diferenças marcantes na formação das professoras em literatura infantil. Manuela, Luiza, Isadora e Amanda não frequentaram cursos específicos na área, embora Manuela ressalte que o Cemepe aborda o tema ocasionalmente. Aline participou de cursos de literatura após a graduação, mas não recorda detalhes dessas experiências.

Professoras como Simone e Rafa confirmam a participação em programas estruturados, como o LEEI e a Ciranda de Saberes. Rafa, em especial, detalha como essas formações trabalham a leitura de forma integrada, utilizando livros como base para projetos pedagógicos,

¹⁵ LEEI — Leitura e Escrita na Educação Infantil — é um curso de formação cujo objetivo é capacitar professoras em exercício para desenvolver, com qualidade, o trabalho com a linguagem oral e escrita em creches e pré-escolas públicas. O curso também contempla estratégias ampliadas de formação, envolvendo equipes estaduais, formadores regionais e locais, além de profissionais de cada escola, promovendo um diálogo constante entre teoria, prática e política educacional. FAE-UFMG. *Leitura e Escrita na Educação Infantil*. Disponível em: <https://lepi.fae.ufmg.br/apresentacao/>. Acesso em: 17 nov. 2025.

¹⁶ Ciranda de Saberes e Práticas na Educação Infantil — é um programa de formação para professoras da rede municipal de Uberlândia, oferecido desde 2021 pelo Cemepe (Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz), que visa compartilhar experiências e aprimorar práticas pedagógicas, especialmente na Educação Infantil. PREFEITURA DE UBERLÂNDIA. *Fascículo Educação Infantil 2024*. Uberlândia: Secretaria Municipal de Educação, 2024. Disponível em: https://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2024/12/Fasciculo_Educacao-Infantil.pdf. Acesso em: 17 nov. 2025.

reforçando a centralidade da literatura no desenvolvimento das crianças. Essa formação continuada oferece condições para que as docentes desempenhem melhor seu papel de mediadoras culturais, elemento central na PHC, fortalecendo a relação das crianças com a literatura e com os bens simbólicos da cultura escrita.

Observa-se que, quando várias professoras relatam não ter participado de cursos voltados à literatura infantil, evidencia-se uma escassez significativa desse tipo de formação. Amarilha (2013) destaca que as professoras desempenham um papel central na mediação entre a criança, a leitura e a escrita, defendendo que a formação em leitura literária deve ser cuidadosamente priorizada:

aos primeiros professores de nossas crianças, aos graduados em Pedagogia, porque é deles a tarefa de mediar o rito iniciático ao mundo da palavra, do simbólico, das metáforas por que passam nossos aprendizes. O mediador preparado saberá interagir nos processos de protagonismo que o contexto contemporâneo favorece [...]. (Amarilha, 2013, p. 132).

É nesse contexto que os cursos de formação continuada assumem papel essencial, pois possibilitam as professoras aprimorar sua atuação pedagógica, ampliar o contato com novas obras literárias e desenvolver estratégias mais criativas e significativas para o trabalho com as crianças. A ausência desse tipo de formação limita o potencial educativo da literatura infantil, elemento fundamental no processo de aprendizagem e na formação integral das crianças na Educação Infantil.

A professora Maria Paula também participou de curso de literatura infantil, mas destacou que foi por iniciativa própria. Como observa Nogueira (2015):

Quando o docente busca uma formação por motivos próprios, pela vontade de saber mais e mais, aprenderá com significado os conhecimentos ali discutidos, analisados, pois caso não tenha nenhum motivo, somente a ação de participar não fará com que suas aprendizagens tenham significância e, por isso, poderá caminhar no sentido da desmotivação e consequentemente alienação (Nogueira, 2015, p. 9).

Esse exemplo evidencia que a motivação intrínseca é fundamental para que a aprendizagem seja efetiva, mostrando que o engajamento voluntário não apenas favorece o desenvolvimento profissional, mas também contribui para intervenções educativas mais intencionais e relevantes na Educação Infantil.

A seguir, procuramos identificar se as docentes têm participado dos programas de formação oferecidos pela Secretaria Municipal de Uberlândia. As falas foram disponibilizadas no quadro abaixo.

Quadro 17 - Participação nos programas oferecidos pela Secretaria Municipal de Uberlândia

Manuela (G II): Participo sempre que surge uma oportunidade.
Isadora (G I e G III): Sim, no ano passado participei da formação sobre Emmi Pikler. Não é exatamente uma pedagogia, é uma abordagem.
Rafa (G III): Sim, participei do LEEI.
Simone (G II e G III): Atualmente não participo, embora já tenha participado bastante. Mas, para ser honesta, acabei me desanimando. No período em que frequentava, sentia que os conteúdos eram repetitivos e não se aplicavam à minha realidade. Por isso, passei a ver aquilo como uma perda de tempo.
Aline (G I e G II): Não, participo raramente. Já participei mais no passado, mas faz algum tempo que não tenho conseguido participar com frequência.
Maria Paula (G II): Já participei de alguns, mas não sentia que acrescentavam muito, porque o que era falado ali eu já sabia. Minha expectativa era sair com algo novo, mas isso nem sempre acontecia.
Luiza (G III): Não tenho participado porque os cursos geralmente coincidem com o dia do meu módulo. Moro no bairro Mansour, e as formações são oferecidas na Universidade da Criança, do outro lado da cidade. Para chegar lá no horário, teria que sair de casa por volta das seis da manhã, o que é muito difícil e cansativo para mim. Se saio de lá por volta das onze horas, chego em casa depois do meio-dia. Acredito que essa distância dificulta muito a participação. Seria ideal se a Secretaria Municipal de Educação oferecesse essas formações nas próprias escolas, ou organizasse grupos por bairros ou setores mais próximos. Assim, teríamos muito mais oportunidades de participar.
Amanda (G III): Participei até uns quatro anos atrás. Desde então, não tenho conseguido, porque tenho um filho com certas necessidades especiais, e meu tempo extra tem sido dedicado às terapias dele.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

As respostas das professoras revelam diferentes níveis de engajamento e apontam para alguns desafios comuns. Manuela e Isadora demonstram disposição e participam sempre que surge a oportunidade, evidenciando um interesse em aproveitar essas formações para aprimorar sua prática pedagógica. Rafa também participou, especialmente em programas ligados à literatura infantil, como o LEEI, embora tenha enfrentado dificuldades para concluir o curso por conta de compromissos pessoais. Simone, apesar de já ter participado bastante no passado, revelou certo desânimo devido à percepção de repetitividade e falta de aplicabilidade dos conteúdos, o que a levou a abandonar a participação recente.

Aline e Maria Paula mencionaram que já participaram anteriormente de cursos, mas atualmente estão ausentes. Maria Paula destaca sua frustração com a falta de novidades nas

formações, afirmando que os conteúdos abordados eram, em grande parte, temas que ela já tinha conhecimento.

Por outro lado, Luiza destaca um obstáculo prático importante: a localização e o horário dos cursos dificultam sua participação, já que os eventos ocorrem longe de sua residência e em horários que demandam sair muito cedo, tornando a ida cansativa e pouco viável. Ela sugere que as formações fossem realizadas nas escolas ou em regiões mais próximas, o que facilitaria o acesso para profissionais com dificuldades logísticas semelhantes.

Reforçando a necessidade de acessibilidade, Amanda, que não tem participado dos cursos por motivos pessoais ligados ao cuidado com o filho, enfatiza que conciliar outro vínculo empregatício, responsabilidades familiares e compromissos pessoais torna a ida aos cursos presenciais ainda mais complexa, embora reconheça que a coincidência com o dia do módulo facilite a participação em alguns casos. Ela relata:

Seria interessante que o Cemepe oferecesse mais cursos para nós. Mas a grande questão é a distância e os horários dos cursos. Como sugestão, seria melhor oferecer mais formações online ou realizá-las na própria escola, durante o horário de trabalho. Muitos professores vão ao Cemepe no dia do módulo. Quando o curso coincide com esse dia é bom. Mas nem sempre é assim. Em outros casos, é preciso sair correndo para pegar um ônibus e seguir para o segundo emprego — já que a maioria dos professores possui dois vínculos — ou ainda utilizar esse intervalo para buscar os filhos na escola ou resolver outras demandas pessoais. Isso acaba dificultando a participação nos cursos presenciais. Por isso, cursos online ou oferecidos no próprio local de trabalho seriam soluções mais acessíveis e adequadas à nossa realidade (Amanda, G III).

Nesse contexto, é importante destacar o Módulo II, que, conforme estabelece a Instrução Normativa SME nº 001/2014 (Prefeitura Municipal de Uberlândia, 2014, p. 12), “é a carga horária correspondente a 1/3 (um terço) da jornada semanal, ou a 8 (oito) módulos, destinada ao professor regente de turma, para formação continuada, preparação das aulas, elaboração e correção de avaliações, dentre outras atividades inerentes a sua atuação”.

O Módulo II permite que as professoras organizem seus planejamentos e participem de formações; entretanto, essas atividades acontecem presencialmente no Cemepe, localizado na região central da cidade, o que dificulta o acesso para docentes que moram em bairros mais afastados. Embora seja importante garantir tempo para a participação nessas formações, não basta apenas liberá-las de suas atividades: é preciso pensar em uma política de formação continuada que considere questões logísticas e a diversidade de realidades das professoras. Uma

alternativa poderia ser criar polos de formação em diferentes regiões da cidade ou realizar os encontros diretamente nas escolas, tornando-os mais próximos e acessíveis para todas.

Diante dessas limitações, a formação continuada em serviço surge como alternativa coerente com as necessidades apontadas pelas docentes, pois permite articular melhor o tempo de trabalho e o desenvolvimento profissional, favorecendo maior autonomia e reflexão sobre a própria prática. No entanto, questões logísticas — como a distância e a incompatibilidade de horários — aliadas às demandas familiares, dificultam ou até impedem o acesso regular às formações. Como destaca Nogueira (2015, p. 11), “para se articular melhor as condições de trabalho e tempo dos professores, a formação continuada em serviço é uma opção, visto que os mesmos podem resgatar sua identidade e autonomia em seu próprio espaço de trabalho”.

Sob a perspectiva da PHC, a efetividade da formação não depende apenas do conteúdo dos cursos, mas também das condições concretas de participação das professoras. É nesse contexto que o conhecimento se articula com a prática docente e as experiências coletivas, evidenciando que a aprendizagem docente se constrói socialmente, por meio das relações entre colegas, do ambiente escolar e das experiências compartilhadas.

Em sua pesquisa de campo realizada em seis escolas municipais de Educação Infantil de Ituitaba-MG com o objetivo de investigar como ocorre a formação continuada das professoras, Nogueira (2015) constatou que, em algumas dessas instituições:

nas quais as professoras entrevistadas atuam, existe o Módulo II, espaço onde ocorre a formação continuada. Essa possibilidade nos mostra que as instituições educacionais estão buscando inserir na carga horária dos professores momentos em que possam repensar sua prática e propor novas ações em seu cotidiano (Nogueira, 2015, p. 8).

Essa constatação evidencia um movimento importante das instituições em reconhecer a necessidade de reservar tempo e espaço para o aprimoramento docente dentro da própria jornada de trabalho. Dessa forma, ao oferecer momentos de reflexão e troca no ambiente escolar, a formação torna-se mais acessível e contextualizada, deixando de ser uma exigência externa para integrar o cotidiano pedagógico e valorizar o protagonismo docente.

Após esses relatos, procuramos também saber quais cursos as professoras frequentaram nos últimos anos e quais áreas de conhecimento foram abordadas, conforme quadro abaixo.

Quadro 18 - Cursos frequentados e áreas abordadas

Manuela (G II): Cursos relacionados à literatura, à rotina escolar na Educação Infantil, a novos métodos.
--

Luiza (G III): Faz bastante tempo. O último curso que fiz no Cemepe foi sobre desfralde e brincadeiras infantis. Cheguei a comentar com algumas colegas que, pelo menos para mim, o curso foi desnecessário, pois eu já tinha conhecimento sobre o tema. Também acho que seria útil se, antes do curso, fosse apresentada uma pauta clara, explicando exatamente o que será abordado. Assim, a gente saberia melhor o que esperar. No meu caso, senti que participar daquele curso foi uma perda de tempo.

Isadora (G I e G III): Participei de uma formação chamada “Crianças da Natureza”, que achei bem legal. Ela abordava a conexão do ser humano com a natureza, especialmente a importância das crianças poderem brincar livremente— algo que hoje em dia tem se perdido. O curso falava sobre o quanto somos parte integrante da natureza e como as crianças se desenvolvem e precisam dessa conexão. Também fiz um curso de Libras, mas já faz bastante tempo e, como não pratiquei, acabei perdendo o que aprendi.

Amanda (G III): Acho que, por último, participei de um seminário na UFU sobre Educação Especial, uma área em que quero me aprimorar, já que tem muita demanda na escola. Foi há cerca de dois anos, depois da pandemia. Na faculdade, até fiz uma disciplina sobre Educação Especial, mas sinto que não reflete a realidade atual e não me ajuda muito hoje em dia.

Aline (G I e G II): Na área da educação, não sei muito. Acho que a última vez que estudei de forma sistemática foi durante a minha especialização, quando fiz pedagogia empresarial, em 2007.

Maria Paula (G II): Não me lembro dos nomes agora, mas eram cursos voltados para o cotidiano da sala de aula.

Simone (G II e G III): Olha, já fiz cursos na área do AEE, e os últimos que frequentei foram principalmente pelo Cemepe. Também participei de cursos online nessa área, incluindo Libras e sobre lucididade na Educação Infantil. São formações de curta duração, com carga horária reduzida.

Rafa (G III): Do LEEI, que é um curso voltado para a leitura na Educação Infantil, focado em trabalhar histórias e livros. Comecei a fazer, mas não terminei porque precisei viajar várias sextas-feiras — o curso acontecia no mesmo dia do meu módulo. Tive que ir para outro estado para tirar minha carteira e acabei perdendo várias aulas, por isso parei no meio do caminho. Antes disso, já participei de quatro cursos do Cemepe chamados “Ciranda de Saberes”, também voltados para a Educação Infantil. Eles abordam o brincar, ensinam a criar atividades lúdicas e a entrar na sala de aula preparada, trabalhando os eixos da Educação Infantil, como “Eu, o outro”, traços, sons e cores. Esses projetos abrangem todas as áreas do PPP (Projeto Político Pedagógico), tanto da prefeitura quanto do Estado, sendo aplicáveis a todos. Esses cursos ajudam a professora chegar mais preparada à sala, com atividades que permitem que a criança aprenda brincando. O Ciranda de Saberes é organizado pelo Cemepe em parceria com a UFU e os/as alunos/as de Pedagogia da universidade. Cada ano traz uma temática diferente, e o curso acontece todos os anos na Educação Infantil, permitindo que a gente escolha qual fazer.

No ano passado fiz o Ciranda de Saberes e, este ano, optei pelo LEEI, mas não terminei por causa das viagens. O curso muda bastante a cada ano, pois é ministrado por professoras diferentes que criam novos projetos e abordagens.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

As falas das professoras evidenciam diferentes formas de participação e percepção em relação aos últimos cursos frequentados. Manuela participou de cursos voltados à rotina escolar na Educação Infantil e a práticas que valorizam o aprendizado ativo das crianças, destacando interesse por abordagens aplicáveis no dia a dia da sala de aula e que ajudam a tornar o ensino mais dinâmico e envolvente.

Enquanto Luiza participou de um curso sobre desfralde e brincadeiras infantis, ela expressa insatisfação com a experiência. Sentiu que os conteúdos abordados eram

conhecimentos que ela já possuía, o que reduziu a utilidade da formação. Como sugestão, destaca a importância de que a pauta dos cursos seja disponibilizada previamente, de modo a garantir uma comunicação mais clara e possibilitar uma participação mais eficiente e intencional.

Isadora participou dos cursos: Crianças da natureza, que abordava a conexão entre criança e meio ambiente; abordagem de Emmi Pikler e um curso de libras, embora tenha relatado que esqueceu parte do conteúdo por falta de prática. Sua experiência evidencia a relevância de cursos que promovam reflexão sobre o desenvolvimento infantil e a necessidade de continuidade na prática para consolidar os aprendizados.

Amanda participou de um seminário sobre Educação Especial na UFU, buscando aprofundar seus conhecimentos em uma área de crescente demanda nas escolas. Ela evidencia preocupação com a prática inclusiva e com a diferença entre o que é aprendido na formação inicial e as exigências do cotidiano escolar, destacando a necessidade de atualização constante para atender às necessidades reais das crianças.

Aline não realizou cursos recentemente, relatando que sua última formação mais estruturada foi a especialização em Pedagogia empresarial, feita em 2007. Isso indica menor atualização recente na área de educação.

Maria Paula comenta que participou de cursos voltados para o cotidiano da sala de aula, embora não se recorde dos nomes específicos. Simone participou de cursos ligados ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), além de formações online de Libras e desenvolvimento na Educação Infantil. Ela destaca que são cursos de curta duração, o que pode limitar o aprofundamento dos temas abordados, mostrando que o tempo de formação pode ser um fator relevante para a qualidade do aprendizado.

Rafa apresenta a experiência mais detalhada e positiva: participou de cursos como o LEEI e o Ciranda de Saberes, que abrangem temas como literatura infantil, o brincar, os eixos da Educação Infantil e a integração dos conteúdos com o Projeto Político Pedagógico (PPP). Ela destaca que os cursos são bem estruturados, aplicáveis ao contexto escolar e promovem atividades práticas e lúdicas. Também ressalta a parceria do Cemepe com a UFU, o que contribui para a qualidade das formações, a inovação pedagógica e a constante atualização do conteúdo. Sua experiência evidencia que cursos bem planejados, com enfoque prático e vínculo com a realidade escolar, são altamente valorizados pelas docentes.

De modo geral, a participação em cursos de formação continuada apresenta impacto significativo quando os conteúdos são claros e contextualizados ao cotidiano escolar. Nesse sentido, a formação contribui para a prática docente não como um roteiro prescritivo, mas como

um conjunto de ferramentas que favorecem o pensamento crítico, possibilitam a construção de novas ideias e ampliam as possibilidades de atuação pedagógica. Sob a ótica da PHC, essas experiências fortalecem a mediação da professora com as crianças, permitindo que a formação se constitua como um espaço de reflexão e ressignificação da prática.

Formações que articulam teoria e prática, contemplam o desenvolvimento infantil e propõem atividades concretas tendem a promover maior engajamento e aprofundamento da aprendizagem. Contudo, é importante não compreender a formação apenas sob a perspectiva de sua utilidade imediata, pois ela também possibilita o questionamento, a experimentação de diferentes abordagens e a transformação da prática educativa. Para que contribua efetivamente para a melhoria pedagógica, a formação deve ser planejada de maneira estruturada, alinhada ao contexto escolar e voltada à atualização contínua dos profissionais.

Essa realidade reforça a importância de compreender a educação como um processo contínuo de aprendizado e transformação, no qual os profissionais estão sempre em desenvolvimento. Nesse sentido, Freire (2003) destaca:

O ser humano é um ser histórico-social que vive em constante tensão entre o que é e entre suas possibilidades de ser. Vive em constante aprendizado, em constante transformação. O ser humano é o que herda de seu contexto histórico-social e também o que adquire em seu processo educativo permanente. Isto significa ser o ser humano, enquanto histórico, um ser finito, limitado, inconcluso, mas consciente de sua inconclusão (Freire, 2003, p. 18).

Com base na reflexão de Freire (2003), torna-se evidente que a formação continuada não é apenas um recurso adicional, mas uma necessidade constante para os profissionais da educação. Reconhecer que o ser humano está em permanente transformação implica compreender que as docentes também estão em constante evolução, e que a atualização de conhecimentos e habilidades é fundamental para atender às demandas do contexto escolar.

Participar regularmente de cursos de formação contribui para aprimorar a prática pedagógica, possibilitando que as professoras reflitam sobre suas ações, incorporem novas estratégias e promovam um ensino mais significativo e alinhado às necessidades dos/as alunos/as. Dessa forma, a formação continuada se configura como um instrumento essencial para o desenvolvimento profissional e para a melhoria da qualidade da educação.

Essa compreensão sobre a necessidade de evolução constante é corroborada por estudos, que enfatizam que a formação da professora não se limita à graduação, mas deve ser um processo contínuo ao longo de sua carreira. Segundo Nogueira (2015, p. 2), “a formação de um

professor não se esgota na graduação, pois é um processo contínuo, além de ser uma necessidade de um profissional que se preocupa com sua qualificação e com o desenvolvimento de um trabalho de qualidade". Ou seja, mesmo possuindo um curso de graduação, a formação da professora precisa ser contínua, permitindo-se atualizar constantemente, aprofundar conhecimentos e desenvolver novas competências que atendam às demandas da prática educativa ou aos interesses pessoais. Diante dessa perspectiva, questionamos se as docentes sentem necessidade de formação e, em caso afirmativo, em quais áreas. Obtivemos as seguintes respostas.

Quadro 19 - Necessidades de formação

Manuela (G II): Tenho necessidade de saber, ter mais conhecimento, em uma área que não faz parte da educação, que é alimentação, nutrição.
Aline (G I e G II): Sim, atualmente tenho sentido muita necessidade de me reciclar, de atualizar meus conhecimentos e também de rever e aprimorar aquilo que eu já sabia. Tenho percebido que a educação está cada vez mais dinâmica, mesmo dentro da própria rede municipal de Uberlândia. Por isso, me interessei em retomar os estudos e estou com um projeto de fazer mestrado, justamente com esse objetivo: me atualizar, me reciclar e aprofundar meus estudos. Eu ainda estou pensando, mas, no momento, minhas áreas de maior interesse são a Alfabetização — que tem tudo a ver com meu trabalho com crianças do Ensino Fundamental — e também temas relacionados à leitura e de sua importância para a alfabetização, letramento.
Amanda (G III): Antes eu queria fazer o mestrado ou uma outra especialização, pois estudei sobre "provas" na faculdade. Mas, como atualmente estou atuando na Educação Infantil, percebo que, hoje em dia, seria mais interessante para mim investir em algo relacionado ao lúdico, à Educação Inclusiva ou à Educação Especial mesmo.
Maria Paula (G II): Hoje atuo na Educação Infantil, e é onde pretendo continuar. Já trabalhei no Ensino Fundamental, mas não gostei muito. Quando fui para a Educação Infantil, me apaixonei. Até 2016, era muito bom trabalhar com as crianças, mas de 2017 pra cá, tenho sentido uma diferença — a clientela está cada vez mais difícil, o trabalho mais desafiador. Então, posso dizer que já fui mais apaixonada do que sou hoje. Ensino Fundamental, a minha experiência não foi boa, não tenho vontade de voltar. Na Educação Infantil, não vejo que tenho necessidade de fazer curso de aperfeiçoamento, porque eu busco muito na internet, como se diz, o Google sabe tudo. Então, assim, eu sempre busco coisas novas, atividades novas, tem muita coisa legal pra trabalhar, mas às vezes não é possível realizar tudo que temos vontade dentro da sala de aula.
Luiza (G III): Sim, eu tenho vontade, inclusive já venho pensando em fazer uma especialização em ABA ou em AEE. Ainda estou amadurecendo essa ideia, mas acredito que eu faça.
Simone (G II e G III): Olha, eu tenho sentido uma certa carência em relação à atualização profissional. Algumas formações, cursos ou extensões seriam importantes nesse momento. Mas, por conta da correria do dia a dia, ainda não consegui encaixar isso na minha rotina. Por isso, vejo os cursos EAD como uma boa alternativa, porque posso fazer no meu tempo, de onde eu estiver. Tenho procurado e tenho vontade de começar algo nessa modalidade. A questão do autismo, por exemplo, tem aparecido com mais frequência nas nossas salas de aula, e vejo que é uma área na qual precisamos nos aprofundar mais, buscar mais informações nessa área do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que é uma área que eu gosto.
Isadora (G I e G III): Sim, eu quero fazer, sim. Quero me atualizar um pouco mais, especialmente na área do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Tenho percebido um aumento no número de crianças com deficiências, distúrbios, síndromes. São crianças que estão chegando cada vez mais às salas de aula. Então quero estudar um pouco a respeito disso, na área de crianças com deficiência.

Rafa (G III): Acho que a maior dificuldade hoje em sala de aula — tanto para quem é formado ou especializado na área quanto para quem não é — está no trabalho com crianças com deficiências mentais, cognitivas ou intelectuais. Qualquer professora que está na sala de aula tem dificuldade, porque cada criança é única. Existem as especificações de cada deficiência, por exemplo, o autismo tem as suas características, assim como também a Síndrome de Todd. Mas mesmo dentro de um diagnóstico, nenhuma criança é igual à outra. Nesse sentido, acredito que todos os professores enfrentam dificuldades — tanto aqueles que têm formação superior e especialização na área de AEE, quanto nós, que estamos na sala de aula todos os dias, mas não temos uma formação específica nessa área. Mas mesmo com formação, não é só com a criança que estamos lidando, mas com muitos outros fatores. É preciso lidar com os pais, que, na minha opinião, são uma das partes mais desafiadoras. Muitos deles ainda têm pouca informação sobre a condição ou a síndrome da própria criança e, em muitos casos, não aceitam o diagnóstico. Essa falta de conhecimento e de aceitação acaba dificultando o trabalho com a criança em sala de aula. O problema é que muitos pais pensam apenas no próprio filho e não consideram o coletivo. Isso é preocupante, porque, na sala de aula, o filho deles não está sozinho. Sim, ele tem uma síndrome, tem uma deficiência, mas está junto de outras 30 crianças. Quando o pensamento dos pais é voltado apenas para o próprio filho, isso acaba dificulta a educação dessas crianças.

As formações que temos hoje são muito voltadas para o AEE, por causa do cenário atual da inclusão. Mas, na prática, elas não funcionam. Muitas vezes, somos obrigados a fazer cursos específicos, mas o conteúdo que é apresentado não se aplica à realidade da sala de aula. Parece que quem cria essas metodologias nunca esteve em uma sala cheia, lidando com alunos/as com diferentes histórias de vida, com dificuldades familiares e com níveis variados de educação. Além de trabalhar a metodologia, a professora também precisa, muitas vezes, dar a educação que os pais não oferecem em casa. Então, mesmo com os desafios que já existem com as crianças que não têm nenhuma deficiência, ainda lidamos com os alunos/as do AEE.

Acho que, independentemente do curso que fizermos — e eu já pesquisei bastante — não podemos ficar parados, porque a pesquisa é constante. Mesmo não tendo especialização em AEE, estou na sala com três alunos/as do AEE e estudo bastante. Isso mostra que o estudo, muitas vezes, não basta. O importante é a prática. Mesmo estudando, não podemos ficar parados. Estou sempre fazendo observações e pesquisando, inclusive na internet, acompanhando profissionais que trabalham com essas crianças, que oferecem cursos e explicam sobre as síndromes, como é a rotina na sala de aula, o que fazer e o que evitar.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Entre as oito professoras entrevistadas sobre as áreas em que sentem necessidade de formação, surgiram diferentes percepções e interesses, revelando o quanto a formação continuada é vista como essencial no contexto educacional atual.

Manuela destacou o desejo de aprofundar seus conhecimentos na área de alimentos e nutrição, demonstrando interesse em compreender melhor essa temática. Aline, por sua vez, expressou vontade de dar continuidade aos estudos por meio de um mestrado, principalmente voltado à alfabetização e à leitura, áreas relacionadas ao seu trabalho no Ensino Fundamental. Ela observa que “*a educação está cada vez mais dinâmica, mesmo dentro da própria rede municipal de Uberlândia*”, reconhecendo as constantes transformações no campo educacional.

Amanda também manifestou o interesse em realizar um mestrado e, por atuar na Educação Infantil, acredita ser importante investir em formações relacionadas ao lúdico, à educação inclusiva e à educação especial. Já Maria Paula relatou que se identifica mais com a

Educação Infantil do que com o Ensino Fundamental e, embora goste de aprender, afirma que não sente necessidade de realizar cursos formais de formação, pois busca os conhecimentos de que precisa na internet, especialmente no Google.

Luiza demonstrou interesse em cursos voltados para o ABA (Análise do Comportamento Aplicada) e o AEE (Atendimento Educacional Especializado), áreas ligadas à inclusão. Simone também reconhece a importância de se atualizar constantemente, mas relata que a agitada rotina dificulta sua participação em formações. Ela ressalta as vantagens dos cursos a distância (EAD) e observa o crescimento das demandas relacionadas ao autismo, o que reforça sua necessidade de atualização nessa área e no AEE.

Isadora, por sua vez, enfatiza o desejo de aprofundar seus estudos no AEE, justificando que tem percebido um crescente número de crianças com deficiências, distúrbios e síndromes nas salas de aula. Já Rafa destaca as dificuldades enfrentadas por professoras, especializadas ou não, ao lidar com alunos/as com deficiência, ressaltando que “*cada criança é única. Existem as especificações de cada deficiência [...], mas mesmo dentro de um diagnóstico, nenhuma criança é igual à outra*”. Ela também comenta que muitos pais não contribuem efetivamente com a educação dos filhos, o que agrava os desafios docentes. Além disso, faz uma crítica aos cursos de formação na área de AEE, afirmado que muitos não se enquadram na realidade da sala de aula, pois parecem ser elaborados por pessoas que nunca vivenciaram o cotidiano escolar. Nesse sentido, Nogueira (2015) afirma que:

A formação continuada vai além de um treinamento, uma capacitação. Como o próprio nome diz, é contínua e se faz no dia a dia, levando em consideração os saberes que os professores trazem consigo. A partir do exposto acima, percebemos que novas alternativas de formação precisam ser empregadas ao invés de serem apenas imposições das secretarias e dos demais órgãos governamentais e entidades voltadas para a educação (Nogueira, 2015, p. 10).

As palavras de Nogueira corroboram a observação de Rafa, evidenciando que a formação docente não deve ser apenas teórica ou distante da realidade escolar. Ela precisa ser contínua, contextualizada e construída a partir da experiência e dos saberes das professoras, não devendo ser imposta por órgãos ou desenvolvida por pessoas que não conhecem o contexto da sala de aula.

Mesmo sem possuir formação específica na área, Rafa reconhece a importância de buscar constantemente novos conhecimentos, relatando que está sempre estudando e pesquisando. Assim, destaca: “*não podemos ficar parados, porque a pesquisa é constante*”. Sua fala vai ao encontro do que defende Nogueira (2015, p. 8), ao afirmar que “o professor não

pode se contentar apenas com os saberes construídos ao longo de sua trajetória, mas precisa buscar sempre o novo”.

O desenvolvimento da prática pedagógica da educadora infantil depende não apenas de sua experiência, mas também de seu contínuo aprimoramento profissional. A reflexão sobre suas ações e a busca por novas estratégias pedagógicas são fundamentais para promover um ensino de qualidade, capaz de atender às necessidades das crianças. À luz da PHC, a formação continuada permite que a docente atue como mediadora cultural, promovendo práticas significativas por meio da mediação de experiências sociais e culturais, favorecendo o desenvolvimento integral das crianças. Como confirma Nogueira (2015):

estar sempre em processo formativo e que existem possibilidades de melhorar a atuação pedagógica do professor, e ao mesmo tempo, facilitar para que este encontre sua identidade. Para isso, a formação continuada apresenta-se como opção adequada para se pensar formas de resolução e encontrar saídas para os problemas da escola, dos alunos, dos professores, bem como uma maneira coletiva de entender e de mudar a realidade escolar” (Nogueira, 2015, p. 4).

De modo geral, as falas das professoras revelam um forte comprometimento com a formação continuada, embora com diferentes motivações e áreas de interesse, como AEE, inclusão, lúdico, alfabetização e nutrição. Duas professoras, inclusive, manifestaram desejo de cursar mestrado, evidenciando o comprometimento com o aprofundamento teórico e a melhoria da prática pedagógica.

Essas percepções reforçam que a formação continuada é essencial para enfrentar os desafios do ambiente escolar e promover uma educação mais inclusiva e significativa. Nesse contexto, Silva e Oliveira (2014, p. 75) destacam a importância da formação continuada docente, ao afirmarem que “amplia o conhecimento, leva a reflexão, a solução de problemas, mantém o professor atualizado, comprometido, aprende e ensina, leva a auto-avaliação fazendo com que se sinta parte de um contexto onde o levará a formar cidadãos”.

6.0 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, busca-se revisitar os objetivos estabelecidos e ressaltar as descobertas mais relevantes obtidas ao longo da investigação. A pergunta norteadora que orientou este estudo foi: “**Quais as concepções que as professoras que atuam em uma escola de Educação Infantil da rede municipal da cidade de Uberlândia-MG possuem sobre o trabalho com mediação literária?**” O objetivo geral desta pesquisa consistiu em identificar e analisar as concepções das professoras de uma escola de Educação Infantil da rede municipal de Uberlândia-MG sobre o trabalho com mediação literária, o qual foi alcançado por meio da análise das falas coletadas em entrevistas semiestruturadas com oito professoras, cujas idades variavam entre 45 e 60 anos e com experiência profissional na Educação Infantil de 5 a 20 anos.

Em relação aos objetivos específicos, o levantamento do Estado da Questão, realizado a partir de dissertações e teses publicadas entre 2017 e 2024, permitiu compreender como a mediação literária tem sido discutida na produção acadêmica. As pesquisas evidenciam que essa prática é reconhecida como um elemento central na formação leitora das crianças e como parte fundamental do trabalho pedagógico na Educação Infantil. A mediação é entendida como um processo intencional, afetivo e cultural, no qual a docente assume o papel de facilitadora do encontro da criança com a literatura, criando situações que despertam o interesse, a imaginação e o prazer de ler.

De modo geral, a produção acadêmica demonstra consenso quanto à necessidade de a literatura estar presente cotidianamente nas práticas docentes e nos ambientes educativos, sendo compreendida como um direito das crianças e um instrumento de humanização. A mediação, portanto, é abordada como uma ação educativa essencial que possibilita às crianças viverem experiências significativas com a leitura, construindo vínculos afetivos e culturais com o livro e com o ato de ler.

A análise dos documentos DCNEI, BNCC e DCMEI evidencia a importância da literatura infantil como recurso fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, destacando seu papel na ampliação da linguagem, no estímulo à imaginação e na formação do gosto pela leitura. A literatura deve ser incorporada ao planejamento pedagógico, com espaços acolhedores e organizados que possibilitem experiências de leitura significativas. A educadora, atuando como mediadora, tem a função de aproximar as crianças dos livros, oferecer diversidade de gêneros textuais e criar vivências que promovam a curiosidade, a criatividade, a compreensão do mundo e, sobretudo, a expressão e reflexão sobre sentimentos e emoções.

Além disso, o contato com diferentes textos contribui para a familiaridade com a leitura e a escrita, consolidando competências linguísticas e socioemocionais desde a infância.

No que se refere às concepções das docentes, identificou-se nas entrevistas que, de modo geral, as professoras reconhecem a importância da literatura na Educação Infantil, destacando suas múltiplas contribuições para o desenvolvimento das crianças, como o estímulo à criatividade, à imaginação e à inserção no universo da escrita. Nesse sentido, compreendem a mediação literária como uma prática intencional e planejada, conduzida pela docente, que tem como objetivo aproximar as crianças do texto e dos livros, sobretudo quando ainda não possuem autonomia na leitura.

Um aspecto relevante que emergiu refere-se à formação inicial das docentes em literatura. Das oito professoras entrevistadas, três relataram que a literatura foi abordada de forma superficial durante a graduação, enquanto cinco afirmaram que o tema foi efetivamente tratado. Entretanto, quatro delas não participaram de cursos específicos de literatura. Esses dados indicam que, embora haja algum contato com a literatura na formação inicial, ainda existem lacunas significativas no preparo para a mediação literária na Educação Infantil. Como consequência, grande parte das estratégias utilizadas pelas docentes é construída na prática profissional, por meio da experiência cotidiana e de iniciativas pessoais de aprimoramento. Essa constatação evidencia a necessidade de uma formação inicial e continuada mais consistente em literatura infantil, capaz de apoiar a atuação docente e ampliar a diversidade e qualidade das experiências de leitura oferecidas às crianças.

Quanto à presença da mediação literária na instituição pesquisada, verificou-se que as docentes possuem a concepção que a mediação literária ocorre de forma constante e intencional, integrada à rotina das turmas, principalmente durante a rodinha. As professoras utilizam diversas estratégias, como leitura em voz alta, contação de histórias, dramatizações, fantoches e histórias de varal, buscando estimular a participação e a imaginação das crianças. Além disso, a literatura é retomada, em suas concepções, em diferentes momentos do dia, favorecendo a construção de sentidos e o diálogo com outras aprendizagens. Assim, a mediação literária se caracteriza como uma prática dinâmica, cotidiana e adaptada à faixa etária das crianças, valorizando a experiência estética e o envolvimento com os livros e narrativas.

Essa prática relatada é apoiada por estudos que destacam a importância do ambiente e da atuação da mediadora na experiência literária infantil. De acordo com Coelho (2023):

O ambiente da Educação Infantil é um espaço de possibilidades e de potência da relação estética com a literatura e com a cultura humana. Ele deve buscar

promover oportunidades de encontro com a leitura literária por meio de práticas pedagógicas com atos leitores intencionais. As especificidades do trabalho com a literatura em salas de Educação Infantil não se restringem somente ao acervo, a textos pequenos ou a imagens que chamem a atenção, mas se faz necessária a presença de mediadores literários disponíveis e sensíveis às especificidades dos pequenos sujeitos que interagem no seu grupo social e se interrelacionam com os objetos da cultura humana de forma tão particular e ao mesmo tempo coletiva (Coelho, 2023, p. 159).

Além disso, a mediação literária deve se articular à prática da língua viva, reconhecendo a linguagem como elemento central das relações e experiências escolares. Faria, Silva e Carvalho (2025) reforçam que:

[...] as experiências com a leitura e a escrita nos contextos escolares, desde a Educação Infantil, precisam ser articuladas a partir do trabalho com a língua viva, compreendida como forma cultural complexa elaborada pelo homem em sua trajetória histórica. Assim, não se trata de oferecer às crianças o conhecimento de nomes de letras isoladas, ou pequenas frases retiradas de uma língua estática e desconectada dos sentidos e da vida, mas essencialmente trazer a língua que atravessa as relações humanas (Faria; Silva; Carvalho, 2025, p. 5-6).

Sobre os critérios de escolha das obras literárias, observou-se que as práticas variam entre as docentes, revelando diferentes formas de aproximação com a literatura infantil. Enquanto algumas professoras selecionam os livros a partir das imagens, priorizando o aspecto visual e o encantamento das crianças, outras optam por obras que dialogam com os temas trabalhados em sala de aula, buscando integrar a leitura às experiências pedagógicas cotidianas. Contudo, foi apontada a falta de diversidade no acervo escolar, com escassez de livros temáticos e exemplares em número reduzido, o que limita as possibilidades de escolha e de ampliação do repertório literário das crianças. Além disso, destacou-se a ausência de uma biblioteca e o fato de os livros permanecerem guardados em armários fechados, o que dificulta o acesso autônomo e espontâneo dos/as alunos/as às obras. Esses aspectos evidenciam a necessidade de repensar as condições materiais e organizacionais que favorecem a vivência literária, garantindo espaços e acervos que realmente promovam o encontro das crianças com a leitura de forma livre, prazerosa e contínua.

Em relação à apresentação dos livros, observou-se que as professoras buscam transformar o momento da leitura em um tempo de encantamento e descoberta para as crianças. Uma delas destacou a importância de criar um clima de magia, apresentando o livro de forma lúdica — enrolado em um pano ou guardado em uma caixa — como estratégia para despertar a curiosidade e o interesse dos pequenos. A mesma docente relatou preferir realizar a leitura

sem interrupções, a fim de preservar o encanto e a concentração durante a narrativa. De modo geral, a maioria das professoras afirmou valorizar os elementos do livro, como capa, autor e ilustrador, e utilizar as imagens e o diálogo como recursos de mediação, incentivando as crianças a participar, antecipar acontecimentos e refletir sobre a história.

Nesse sentido, nota-se que as condições de acesso e a forma como os livros chegam às crianças não se restringem apenas à escolha das obras, mas também ao modo como são apresentados e explorados no cotidiano pedagógico. Se, por um lado, a limitação do acervo e a organização dos materiais impactam diretamente nas possibilidades de seleção e circulação dos livros, por outro, as professoras buscam criar estratégias para tornar o momento da leitura significativo, mobilizando gestos, vozes e recursos lúdicos capazes de produzir envolvimento e encantamento.

Espera-se que a presente pesquisa contribua para a compreensão da mediação literária na Educação Infantil, evidenciando que, para além da leitura de textos, ela envolve a criação de experiências significativas e sensíveis às necessidades e interesses das crianças. Destaca-se a importância de ambientes acolhedores e de docentes preparadas para mediar encontros literários que promovam a imaginação, a curiosidade e a construção de sentidos.

Refletindo sobre os achados, percebe-se que investir em formação docente e em condições materiais adequadas para a leitura infantil amplia substancialmente as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento integral das crianças; afinal, a mediação literária se configura como um instrumento de humanização, capaz de transformar o cotidiano escolar em espaço de descoberta, encantamento e vivência cultural.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Angelo Antônio. Educação escolar e desenvolvimento humano: a literatura no contexto da educação infantil. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013, p. 71-97.

ABRANTES, Angelo Antonio; EIDT, Nadia Mara. Psicologia histórico-cultural e a atividade dominante como mediação que forma e se transforma: contradições e crises na periodização do desenvolvimento psíquico. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 1–36, 2019. DOI: 10.14393/OBv3n3.a2019-51694. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/51694>. Acesso em: 17 jun. 2025. <https://doi.org/10.14393/OBv3n3.a2019-51694>

ALVES, Danielle Fernandes Vasconcelos; NUNES, Danielle Fernandes Vasconcelos. Feminização do magistério: dom. circunstância ou História? Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, [S. l.], v. 8, n. 15, p. 137–155, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/504>. Acesso em: 4 jan. 2026.

AMARILHA, Marly. **Alice que não foi ao país das maravilhas**: educar para ler ficção na escola. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2013.

ARCE, Alessandra. A brincadeira de papéis sociais como produtora de alienação no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (Orgs.). **Brincadeira de papéis sociais na Educação Infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006. p. 99-116.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. **Psicologia: Ciência e Profissão** [on line], v. 33, n. 2, p. 414-427, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/4Wq5bTmhnrT8XG8w3B5Xcvj/>. Acesso em: 3 mar. 2025. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932013000200012>

BAJARD, Élie. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007. v.133.

BAJARD, Élie. **A descoberta da língua escrita**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BAJARD, Élie. Por um deslocamento do foco da alfabetização. In: GIROTTTO, Cynthia Graziella G. Simões; SOUZA, Renata Junqueira de Souza (Orgs.). **Literatura e Educação Infantil**. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. v. 2, p. 11–28.

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

BAPTISTA, Mônica Correia. Crianças menores de sete anos, aprendizagem da língua escrita e o ensino fundamental de nove anos. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos**: escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Belo Horizonte: UFMG, FaE, CEALE, 2009. p. 13-25.

BAPTISTA, Mônica Correia; NEVES , Vanessa Ferraz Almeida; GALVÃO, Cristiene Leite. A formação de leitores de literatura na educação infantil: contribuições de uma pesquisa colaborativa. **Cadernos de Pesquisa em Educação** - PPGE/UFES Vitória, ES. a. 15, v. 20, n. 47, p. 113-134, Jan / jul 2018. Acesso em 17 nov. 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/21334>

<https://doi.org/10.22535/cpe.v0i47.21334>

BAPTISTA, Mônica Correia; PETROVITCH, Camila; AMARAL, Mariana Parreira Lara do. Livros de literatura para a primeira infância: a questão da qualidade. **Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir**, v. 1, Iss. 8, 2021.

Diponível em: <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss8/2>. Acesso em:: 11 nov. 2025.

BARBOSA, Ivone Garcia; ALVES, Nancy Nonanto de Lima; MARTINS, Telma Aparecida Teles. Organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

BARBOSA, Josivânia da Costa. **A literatura infantil na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.** Universidade Federal da Paraíba. Jun. 2021. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/20519>>. Acesso em: 1 jun. 2024

BELMIRO, Celia Abicalil; GALVÃO, Cristiene Leite. “Literatura e família: interações possíveis na Educação Infantil”. In: BRASIL, MEC. **Diálogo com as famílias:** a leitura dentro e fora da escola. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016.

BESSA, Bráulio. **A corrida da vida.** Nov. 2024. Disponível em: <https://www.brauliobessa.com/post/a-corrida-da-vida>. Acesso em: 9 maio 2025.

BARBETO, Isabela Cavalcante Teixeira. **Literatura nos centros de Educação Infantil e suas potencialidades formativas.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/3981>. Acesso em: 12 abr. 2025.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e ao método. Portugal: Porto editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 20/2009, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 14, 9 dez. 2009. Acesso em: 01 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil/** Secretaria de Educação Básica. - Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 23 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil** /Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2013. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **A Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em:
https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 23 jun. 2025.

BRASIL ESCOLA. **Regiões do Brasil**. Disponível em:
<https://brasilescola.uol.com.br/brasil/regioes-brasileiras.htm>. Acesso em: 15 set. 2025.

BRZEZINSKI, Iria. **Normal Superior**. 2020. Disponível em: <https://gestrado.net.br/normal-superior/>. Acesso em: 28 dez. 2025.

CAMARGO, Janaina Franciele. **O trabalho educativo na educação infantil e a possibilidade de desenvolvimento da representação ideativa de palavra**. 2025. Tese (Doutorado em Psicologia) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2025. Disponível em:
<http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/9548>. Acesso em: 05 jan. 2026.

CÂNDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011. p. 170-193.

COLOMER, Teresa. O progresso do leitor. In: COLOMER, Teresa. **Andar entre livros a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007. p. 49-72.

COLOMER, Teresa. As crianças e os livros. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. **Crianças como leitoras e autoras**. c.5, v.6. 1.ed. Brasília: MEC/ SEB, 2016. p. 97-127. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil).

CORSINO, Patrícia *et al.* Leitura e escrita na Educação Infantil: concepções e implicações pedagógicas. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. **Crianças como leitoras e autoras**. c.5, v.6. 1.ed. Brasília: MEC/ SEB, 2016. p. 13-57. (Coleção Leitura e escrita na Educação Infantil).

CELLARD, André. A Análise Documental. In: POUPART, Jean *et al.* (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

CLAUDINO, Simoni Conceição Rodrigues. **O lugar da literatura infantil no projeto político pedagógico das instituições públicas de educação infantil da rede municipal de educação de Florianópolis**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em:
<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/187080>. Acesso em: 12 abr. 2025.

COELHO, Simene Gonçalves. **Concepções de professoras sobre bebês e literatura: vozes e olhares que se intercruzam**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de

Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2023. Disponível em:
<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/41124>
 Acesso em: 1 fev. 2025.

CRUZ, Marden Cristian Ferreira. BNCC: uma breve análise pautada na Pedagogia Histórico-Crítica. **Cadernos do GPOSSHE On-line**, [S. l.], v. 5, n. 1, 2021. DOI: 10.33241/cadernosdogposshe.v5i1.7474. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE/article/view/7474>. Acesso em: 6 jan. 2026. <https://doi.org/10.33241/cadernosdogposshe.v5i1.7474>

DEBUS, Eliane; BALSAN, Silvana Ferreira de Souza. Os recursos para o contar histórias... das tramas que o entrecem. In: GIOTTO, Cynthia Graziella G. Simões; SOUZA, Renata Junqueira de Souza (Orgs.). **Literatura e Educação Infantil**. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. v. 2, p. 153–171.

DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions. (Orgs). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ELKONIN, Daniil. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, Vladimir ; SHUARE, Marta. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** (antología). Moscou: Progresso, 1987. p. 125-142.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FAE-UFMG. **Leitura e Escrita na Educação Infantil**. Disponível em: <https://lepi.fae.ufmg.br/apresentacao/>. Acesso em: 17 nov. 2025.

FARIA, Daniella Salviana; SILVA, Fernanda Duarte Araújo; CARVALHO, Laura Mesquita. A mediação literária como possibilidade de apropriação da cultura escrita na Educação Infantil. **Ensino Em Re-Vista**, v. 32 (Continua), p. 1-17, 2025. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/77975>. Acesso em: 5 nov. 2025. <https://doi.org/10.14393/ER-v32e2025-16>

FERREIRA, Ana Eliza Andrade; PESSOA, Camila Turati; COSTA, Marina Lins e Silva. Psicologia Histórico-Cultural, Desenvolvimento do Psiquismo e Educação. In: PESSOA, Camila Turati; SILVA, Fernanda Duarte Araújo (Orgs.) **Pesquisas Educacionais e a organização do trabalho pedagógico**: diálogos a partir da Psicologia Histórico-Cultural. São Carlos Pedro & João Editores, v. 13, 2023. p. 23-48 (Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática).

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXIII, n. 79, ago. 2002. p. 257-272. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>>. Acesso em: 04 mar. 2025. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>

FRANCO, Adriana de Fátima; MARTINS, Lígia Márcia. **Palavra escrita**: vida registrada em letras a alfabetização para além da Política Nacional de Alfabetização (PNA). [recurso digital]. Goiânia-GO: Phillos Academy, 2021. <https://doi.org/10.31533/palavraescrita>

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FURTADO, Thamirys Frigo. **A mediação na formação do leitor:** encontros com a literatura nos tempos e espaços da Educação Infantil. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/238273>. Acesso em: 14 abr. 2025.

GARCIA, Ludmila Ferreira Tristão; TRISTÃO, Vinícius Garcia de Souza; SILVA, Fernanda Duarte Araújo. Educação Especial e a Educação Infantil: contribuições a partir da Psicologia Histórico-Cultural. In: PESSOA, Camila Turati; SILVA, Fernanda Duarte Araújo (Orgs.). **Pesquisas Educacionais e a organização do trabalho pedagógico:** diálogos a partir da Psicologia Histórico-Cultural. v.13. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023, p. 251-268 (Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática).

GARCIA, Ludmila Ferreira Tristão. **Mediação Literária na Educação Infantil:** um estudo sobre conhecimentos necessários à prática docente. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/41844>. Acesso em: 16 abr. 2025.

GIROTTI, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de e DAVIS, C. Lynn. Metodologias de ensino – Educação literária e o ensino da leitura: a abordagem das estratégias de leitura na formação de professores e crianças. In: DAVID, Célia Maria et al. (Org.). **Desafios contemporâneos da educação.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.p.277-308.

GIROTTI, Cynthia Graziella G. Simões; SOUZA, Renata Junqueira de Souza. Práticas de leitura na infância: desatando os nós da formação de ouvintes e leitores. In: GIROTTI, Cynthia Graziella G. Simões; SOUZA, Renata Junqueira de Souza (Orgs.). **Literatura e Educação Infantil.** 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016, v. 1, p. 11–38.

GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas; CARLI, Heloisa. Arte e contexto escolar: implicações para a formação cultural do psiquismo. In: FIRBIDA, Fabiola Gomes Batista; FACCIO, Marilda Gonçalves Dias; BARROCO, Sonia Maria Shima. (Orgs.). **O desenvolvimento das funções psicológicas superiores na psicologia histórico-cultural:** contribuições à psicologia e à educação. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021. p. 117-127. <https://doi.org/10.29388/978-65-86678-97-0-f.117-127>

GONZÁLEZ-REY, Fernando. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Psicologia da Educação,** São Paulo, n. 24, 2007, p. 155-179.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade:** os processos de construção da informação. São Paulo: Cengage Learning, 2022.

GOULART, Cecília Maria Aldigueri; AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de. Relatos de sala de aula: análise em busca de compreensão da perspectiva discursiva de alfabetização. **Pensares em Revista,** São Gonçalo-RJ, n. 14, p. 09-27, 2019.

GUERRA, Elaine Linhares de Assis. **Manual de pesquisa qualitativa.** Belo Horizonte, 2014. Disponível em:

<https://docente.ifsc.edu.br/luciane.oliveira/MaterialDidatico/P%c3%b3s%20Gest%c3%a3o%20Escolar/Legisla%c3%a7%c3%a3o%20e%20Pol%c3%adticas%20P%c3%bablicas/Manual%20de%20Pesquisa%20Qualitativa.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2025.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Mapa das regiões geográficas do estado de Minas Gerais**. 2017. Disponível em:
https://www.ibge.gov.br/apps/regioes_geograficas/. Acesso em 26 dez. 2025

JORGE, Linice da Silva. Roda de histórias: a criança e o prazer de ler, ouvir e contar histórias. In: DIAS, Marina Célia Moraes M; NICOLAU, Marieta Lúcia Machado (orgs.). **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância**. Campinas: Papirus, 2003.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. Tradução de Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. Volume I.

JOSÉ, Elias. **Caixa mágica de surpresa**. Jun. 2020. Disponível em:
<https://eliasjose.com.br/caixa-magica-de-sorpresa/>. Acesso em: 18 mai.24.

KRAMER, Sônia. **Profissionais de educação infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

LEMINSKI, Paulo. **Amizade**. Jul 2023. Disponível em:
<https://quadrogiz.blogspot.com/2023/07/amizade-poema-de-paulo-leminski.html> Acesso em: 23 nov. 2025.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria de Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2014. p. 59-85.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria de Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2014. p. 119-142.

LINHARES, Renata; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. O desenvolvimento das funções psíquicas superiores: rompendo com a dicotomia entre o Natural e o Histórico-cultural. In: FIRBIDA, Fabiola Gomes Batista; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BARROCO, Sonia Maria Shima (Orgs.). **O desenvolvimento das funções psicológicas superiores na psicologia histórico-cultural**: contribuições à psicologia e à educação. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021. p. 29-46. <https://doi.org/10.29388/978-65-86678-97-0-f.29-46>

LÓPEZ, Maria Emilia. Brincar, cantar, narrar: os bebês como autores. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. **Bebês como leitores e autores**. c.4, v.5. 1.ed. Brasília: MEC/SEB, 2016. p.85-115. (Coleção Leitura e escrita na Educação Infantil).

LURIA, Alexander Romanovich. O cérebro humano e a atividade consciente. In: VIGOSTKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizado.** Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 21-38.

MACEDO, Maria do Rosario [Rosarinho]. **Livros.** 2010. Disponível em: https://pt.slideshare.net/slideshow/um-livro-um-amigo-3620832/3620832?from_search=0. Acesso em: 27 set. 2025.

MACHADO, Hellen Cristina. “**Hoje posso ser eu, tia?**”: leitura fruição pela voz e mãos de crianças da Educação Infantil. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CCHSA), Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2018. Disponível em: <https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/xmlui/handle/123456789/16353>. Acesso em: 17 abr. 2025.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão *et al.* A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 107–121, 2017. DOI: 10.9771/gmed.v9i1.21835. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835>. Acesso em: 6 jan. 2026. <https://doi.org/10.9771/gmed.v9i1.21835>

MARTINS, Lígia Márcia. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. (Org.). **Pedagogia Histórico-Crítica:** 30 anos. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2011. Disponível em: https://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/17122012_texto_-_prof_ligia_marcia_martins.pdf. Acesso em: 15 fev. 2025.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.59428>. Acesso em: 14 fev. 2025. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.59428>

MEIRELES, Cecília. **A bailarina.** Dez 2017. Disponível em: <https://www.tudoepoema.com.br/cecilia-meireles-a-bailarina/>. Acesso em: 9 jul. 2025.

MELLO, Suely Amaral. Leitura e literatura na infância. In: GIROTTI, Cynthia Graziella G. Simões; SOUZA, Renata Junqueira de Souza (Orgs.). **Literatura e Educação Infantil.** 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. v. 1, p. 39-56.

MENEZES, Úrsula Gabriela Dantas de. **Acervos e práticas de/com a literatura na Educação Infantil.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/46839>. Acesso em: 20 abr. 2025.

MICARELLO, Hilda; BAPTISTA, Mônica Correia. Literatura na educação infantil: pesquisa e formação docente. In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 72, p. 169-186, nov./dez. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/62731/37190>. Acesso em: 28 out. 2025. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.62731>

MILLER, Stela. A hora e a vez das crianças humanizarem-se. **Boletim Alfabetização Humanizadora:** Vez e Voz às Crianças, n. 1, p. 2-3, nov-dez/2020. Disponível em: <https://nahum-lescrever.com.br/boletim-01-novembro-dezembro-de-2020/>. Acesso em: 15 fev. 2025.

MGN CONSULTORIA. **OSC – o que é:** entenda as Organizações da Sociedade Civil. ago. 2025. Disponível em: <https://mgnconsultoria.com.br/osc-o-que-e/>. Acesso em: 11 jan. 2026.

MODESTO-SILVA, Kenia Adriana de Aquino. **O nascimento do pequeno leitor:** mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista - Campus de Presidente Prudente, Presidente Prudente, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/19428ce3-2ce9-4309-9cd5-315069b626c8>. Acesso em: 20 abr. 2025.

NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia. M.; THERRIEN, J. **Trabalhos Científicos e o Estado da Questão:** reflexões teórico-metodológicas. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 15, n. 30, p. 5-16, jul./dez./2004. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae153020042148>

NOGUEIRA, Adrinelly Lemes. FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE EDUCADORAS. *Itinerarius Reflectionis*, Jataí-GO, v. 11, n. 2, 2015. DOI: 10.5216/rir.v11i2.38073. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/38073>. Acesso em: 31 out. 2025. <https://doi.org/10.5216/rir.v11i2.38073>

OLIVEIRA, Rui de. Breve histórico da ilustração no livro infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, Ieda de (Org.). **O que é qualidade no livro infantil e juvenil:** com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008. p. 13-45.

PAIVA, Aparecida. Livros infantis: critérios de seleção - As contribuições do PNBE. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. **Livros Infantis:** acervos, espaços e mediações.c.7, v. 8, 1.ed. Brasília: MEC/SEB, 2016. p. 15-50. (Coleção Leitura e escrita na Educação Infantil).

PARREIRAS, Ninfá. **Do ventre ao colo, do som à literatura:** Livro para bebês e crianças. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

PEREIRA, Dayenne de Souza Bassut. **A escolha de livros de literatura por professoras da Educação Infantil.** 2022. Dissertação (Mestrado Profissional Educação e Docência) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/server/api/core/bitstreams/b6e754f0-ec50-4bce-84f1-80ed3b5b6299/content>. Acesso em: 15 nov. 2025.

PEREIRA, João Junior Bonfim Joia; FRANCIOLI, Fatima Aparecida de Souza. Materialismo Histórico-Dialético: contribuições para a teoria histórico-cultural e a Pedagogia histórico-crítica. **Germinal:** Marxismo e Educação em Debate. Londrina, v. 3, n. 2, p. 93-101, dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9456/6888>. Acesso em: 10 fev. 2025.

PEREIRA, Marcos Villela. **A escrita acadêmica: do excessivo ao razoável.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 213-228, jan./mar. 2013. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/D6Hyj3DHR3Dznk3nKVy5ZPC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 abr. 2025. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000100013>

PERINELLI, Joseany Luguinho Gomes. **Mediação de leitura literária na primeira infância:** um olhar sobre a prática docente na Educação Infantil. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/32918>. Acesso em: 20 abr. 2025.

PERROTTI, Edmir; PIERUCCINI, Ivete; CARNELOSSO, Rose Mara Gozzi. Os espaços do livro nas instituições de Educação Infantil. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. **Livros Infantis:** acervos, espaços e mediações.c.7, v. 8, 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016. p. 113-150. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil).

PIMENTEL, Claudia. E os livros do PNBE chegaram... situações, projetos e atividades de leitura. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. **Livros Infantis:** acervos, espaços e mediações, c.7, v. 8, 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016. p. 55-109. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil).

PINTO, Marcela Lais Allgayer. **Interação de bebês com livros literários.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Área do Conhecimento de Humanidades - Humanas, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/handle/11338/3764>. Acesso em: 20 abr. 2025.

PREFEITURA DE UBERLÂNDIA. **Fascículo Educação Infantil 2024.** Uberlândia: Secretaria Municipal de Educação, 2024. Disponível em: https://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2024/12/Fasciculo_Educacao-Infantil.pdf. Acesso em: 17 nov. 2025.

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA. Instrução Normativa SME n. 001/2014. **Diário Oficial do Município Uberlândia**, n. 4501, quinta-feira, 9 out. 2014. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/4501.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2025.

PRESTES, Zolia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa:** análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – Repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

QEDU. **Município Uberlândia – Censo Escolar.** Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/3170206-uberlandia/censo-escolar>. Acesso em: 15 set. 2025.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

RESENDE, Valéria Aparecida Dias Lacerda de; ARENA, Adriana Pastorello Buim. A linguagem escrita na formação do professor-autor. In: PESSOA, Camila Turati; SILVA,

Fernanda Duarte Araújo (Orgs.) **Pesquisas Educacionais e a organização do trabalho pedagógico:** diálogos a partir da Psicologia Histórico-Cultural. v.13. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 227-249 (Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática).

REYES, Yolanda. **Ler e brincar, tecer e cantar literatura, escrita e educação.** Tradução Rodrigo Petronio. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

RODRIGUES, Zelia Inez Lázaro. **Livro-objeto e a leitura com bebês e crianças pequeninhas:** da ação brincante aos gestos inaugurais do ato de ler. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista - Campus de Marília, Marília, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/056045af-5300-456c-86e9-88945d4ac52c>. Acesso em: 20 abr. 2025.

SALDANHA, Diana Maria Leite Lopes. **O ensino de literatura no curso de pedagogia:** um lugar necessário entre o institucional, o acadêmico e o formativo. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

SAVIANI, Dermeval. O conceito dialético de mediação na Pedagogia Histórico-Crítica em intermediação com a Psicologia Histórico-Cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, jun. 2015, p. 26-43. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463>. Acesso em: 14 fev. 2025. <https://doi.org/10.9771/gmed.v7i1.12463>

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental:** pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de História e Ciências Sociais. Ano 1, 2009. p. 1-15. <https://doi.org/10.63595/rbhcs.v1i1.10351>

SILVA, Ana Maria; OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de. A relevância da formação continuada do(a) professor(a) de Educação Infantil para uma prática reflexiva. In: III Jornada de Didática : Desafios para a Docência e II Seminário de Pesquisa do CEMAD, 29 a 31 de julho de 2014, Londrina. **Anais** [...]. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2014. p. 69-81. Disponível em: <https://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/III%20Jornada%20de%20Didatica%20-%20Desafios%20para%20a%20Docencia%20e%20II%20Seminario%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD/A%20RELEVANCIA%20DA%20FORMACAO%20CONTINUADA%20DO%20PROFESSOR%20DE.pdf>. Acesso em: 22 out. 2025.

SILVA, Maria Rosana do Rêgo e. **Entre fraldas e livros:** leitura literária com bebês na creche. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/12274>. Acesso em: 20 abr. 2025.

SILVA, Pablo Luiz de Faria Vieira da. **Bebês e Literatura:** percursos em uma creche pública do município do Rio de Janeiro. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/17054>. Acesso em: 20 abr. 2025.

SZYMANSKI, Heloisa (org.). Entrevista Reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloisa (org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em educação a prática reflexiva**. 4. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2011. p. 9-61.

TULESKI, Silvana Calvo; CALVE, Tiago Morales; SANTOS, Andressa Carolina Viana dos. A unidade funcional do psiquismo humano: princípios e método de análise Histórico-cultural. In: FIRBIDA, Fabiola Gomes Batista; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BARROCO, Sonia Maria Shima. (Orgs.). **O desenvolvimento das funções psicológicas superiores na psicologia histórico-cultural:** contribuições à psicologia e à educação. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021. p.15-28. <https://doi.org/10.29388/978-65-86678-97-0-f.15-28>

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia**. v. 2. Uberlândia, 2020. Disponível em: <https://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2020/02/DCMs-Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2025.

UBERLÂNDIA. **Lei nº 11.967, de 29 de Setembro de 2014.** Dispõe sobre o plano de carreira dos servidores do quadro da educação da rede pública municipal de ensino de Uberlândia e dá outras providências. Disponível em:
<https://leismunicipais.com.br/a/mg/u/uberlandia/lei-ordinaria/2014/1197/11967/lei-ordinaria-n-11967-2014-dispoe-sobre-o-plano-de-carreira-dos-servidores-do-quadro-da-educacao-da-rede-publica-municipal-de-ensino-de-uberlandia-e-da-outras-providencias?q=1196>. Acesso em: 25 abr. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Portaria Reitor nº 381, de 26 de abril de 2023. Portaria. **Regimento Interno do comitê de ética em pesquisa com seres humanos da Universidade**. Uberlândia, 26 abr. 2023. Disponível em:
https://propp.ufu.br/sites/propp.ufu.br/files/media/documento/sei_ufu_-_4453094_-_portaria.pdf. Acesso em: 10 mar. 2025.

VAGULA, Vania Kelen Belão; BALÇA, Angela. Ler na Educação Infantil: mediação, literatura e aprendizado. In: GIROTTI, Cynthia Graziella G. Simões; SOUZA, Renata Junqueira de Souza (Orgs.). **Literatura e Educação Infantil**. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. v. 2, p. 91–109.

VIEIRA, Lucas; ROSA, Lauren Waiss da; SANCHES, Leide da Conceição. Neoliberalismo e educação médica: reformas curriculares e metodologias de ensino em debate. **REI - Revista de Educação do UNIDEAU**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 1-22, 2024. Disponível em:
<https://periodicos.ideauniversity.com.br/index.php/rei/article/view/195>. Acesso em: 11 jan. 2026.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar: In: VIGOSTKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11.ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103-118.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1996. v.4.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth (org.). Primeira aula: O objeto da pedologia. In: **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia.** Rio de Janeiro: E-Papers, 2018. p. 17-36.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. O problema da instrução e do desenvolvimento mental na idade escolar. In: PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. (Org. e Tradução). **Psicologia, educação e desenvolvimento:** escritos de L.S.Vigotski. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021. p. 241-268. (Texto original publicado em 1934).