



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Aline Janell de Andrade Barroso Moraes

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS EM UM CENTRO MUNICIPAL  
DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM MANAUS: PRODUÇÃO DE SENTIDOS PARA A  
LITERATURA INFANTIL**

Manaus-AM

2022



**ALINE JANELL DE ANDRADE BARROSO MORAES**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS EM UM CENTRO MUNICIPAL  
DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM MANAUS: PRODUÇÃO DE SENTIDOS PARA A  
LITERATURA INFANTIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amazonas, como requisito final para a obtenção do título de Doutora em Educação, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Michelle de Freitas Bissoli.

Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Manaus-AM

2022

## Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

M827f Moraes, Aline Janell de Andrade Barroso  
Formação continuada de professoras em um Centro Municipal de Educação Infantil em Manaus: produção de sentidos para a literatura infantil / Aline Janell de Andrade Barroso Moraes . 2022  
218 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Michelle de Freitas Bissoli  
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Formação continuada de professoras. 2. Educação Infantil. 3. Literatura Infantil. 4. Sentidos. 5. Teoria Histórico-Cultural. I. Bissoli, Michelle de Freitas. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

**ALINE JANELL DE ANDRADE BARROSO MORAES**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS EM UM CENTRO MUNICIPAL  
DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM MANAUS: PRODUÇÃO DE SENTIDOS PARA A  
LITERATURA INFANTIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amazonas, como requisito final para a obtenção do título de Doutora em Educação, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Michelle de Freitas Bissoli.

Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Aprovada em 15 de dezembro de 2022.

**BANCA EXAMINADORA**

Profa. Dra. Michelle de Freitas Bissoli – Presidente  
Faculdade de Educação - Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Profa. Dra. Camila Ferreira da Silva Lopes – Membro  
Faculdade de Educação - Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Prof. Dr. Carlos Humberto Alves Corrêa – Membro  
Faculdade de Educação - Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Profa. Dra. Cynthia Graziella Guizelim Simões Giroto - Membro  
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) – Campus Marília

Profa. Dra. Renata Junqueira de Souza - Membro  
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - (UNESP) Campus Presidente  
Prudente

A todas as professoras da Educação Infantil com o meu  
profundo desejo de muitos encontros com a literatura.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, meu Refúgio e Fortaleza. Pelo seu Amor sem limites;

À Michelle, pela orientação sempre humanizadora. Pelo carinho e paciência. Por me dar o exemplo de coerência entre aquilo que se vive e aquilo que se estuda. Pelo privilégio de ser minha parceira de trocas, me fazendo dar outro sentido a minha docência e à literatura. Por nunca ter largado a minha mão nessa caminhada;

Aos meus pais, Maria e Manoel, por me trazerem à vida. Pelo amor e esforço sem medida para me educar;

Às minhas irmãs e irmãos, em especial à Shirley e Laís, que me acompanharam mais de perto nesse processo, me ajudando a suprir minhas necessidades;

Ao meu esposo Manoel Filho, pelo amor e cuidado incondicional. Por estar lado a lado comigo em todos os momentos, na alegria e na tristeza;

Ao professor Carlos Humberto, pelo exemplo inspirador de docência e de amor à literatura. Por me receber com todo carinho no Estágio de Docência. Pelas nossas conversas inesquecíveis sobre os livros;

Às professoras Cynthia Giroto e Renata Junqueira, pelo privilégio de interlocução. Pela generosidade e pelas contribuições inestimáveis desde a Banca de Qualificação;

À professora Camila da Silva por aceitar a participar da Banca de Defesa e por suas indicações. Ao PPGE, por existir em nossa região, nos dando assim a oportunidade de avançarmos em nossa formação;

A todos os colegas da Turma de Doutorado 2018/2, em especial à Christine e Rudervânia, por me escutarem sempre;

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa Teoria Histórico-Cultural, Infâncias e Pedagogia (UFAM), grupo de pesquisa do meu coração, com o qual sempre aprendo e me fortaleço;

Às professoras do CMEI VIDA, que aceitaram seguir junto a mim na pesquisa, mesmo num período tão difícil de pandemia. Minha gratidão sem fim e meu desejo sincero de desenvolvimento e dos muitos encontros com a literatura;

Ao Patrick James, bolsista da pesquisa que esteve comigo na transmissão de todos os Encontros Formativos e meu ajudante nas transcrições;

À SEMED, pela autorização para a pesquisa na escola e principalmente por ter em seu plano de carreira o Programa Qualifica, que me licenciou para que eu pudesse me dedicar aos estudos;

À DDPM, na pessoa das chefes Inez Alcântara, Sônia Cláudia Fonseca e Rosemi Nascimento, que acreditaram em mim e me receberam de volta ao trabalho como muito carinho;

Aos colegas formadores da DDPM, anjos ajudadores na minha vida. Pelo apoio e compreensão constantes;

À Sônia, Suelen, Gisele e Rita, amigas do coração, que não mediram esforços para me ajudar em todos os momentos. Minha eterna gratidão!

À CAPES, pelo auxílio com a bolsa;

À FAPEAM, pelo financiamento da pesquisa “Formação de professores para as práticas de leitura literária nas pré-escolas públicas de Manaus: a apropriação da cultura escrita na abordagem histórico-cultural”, à qual minha pesquisa se vinculou.

Para contribuir com o processo de formação continuada e permanente do professor, nada  
melhor do que torná-lo um leitor e um contador de histórias.  
(SISTO, 2012, p. 12)



## RESUMO

A formação continuada de professoras da Educação Infantil implica, para além de conteúdos relativos ao fazer docente e a suas especificidades, também a ampliação do repertório cultural dessas profissionais, o que inclui seu acesso à literatura. O encontro pessoal das professoras com a literatura infantil, seus conteúdos e formas, pode reverberar no enriquecimento das experiências das crianças com essa forma de manifestação cultural. Com base nesse pressuposto, esta tese, vinculada à linha de pesquisa Formação e Práxis do(a) Educador(a) frente aos Desafios Amazônicos, do Programa de Pós-Graduação em Educação, PPGE/UFAM, teve como objetivo principal apreender, a partir dos enunciados dos sujeitos, os sentidos atribuídos à literatura e às práticas com a leitura literária pelas professoras de um de Centro Municipal de Educação Infantil de Manaus, durante um processo de formação continuada. Para identificar os sentidos atribuídos pelas professoras à literatura ao longo do processo formativo; compreender as relações entre este processo e a criação da necessidade de leitura literária nas/pelas professoras e identificar, nos enunciados das professoras, indícios de reflexão sobre a sua prática com a leitura literária na pré-escola, realizamos uma pesquisa com formação, apoiada no Materialismo Histórico-Dialético, na Teoria Histórico-Cultural e na Filosofia da Linguagem, bem como em estudos específicos sobre a literatura infantil no âmbito da Educação Infantil. A investigação contou com dez professoras-sujeito. Foram procedimentos metodológicos: a observação das professoras em momentos de leitura e contação de histórias; o questionário; a discussão sobre as necessidades formativas das professoras; e os Encontros Formativos, divididos em séries temáticas, realizados semanalmente entre agosto e dezembro de 2020, em formato remoto devido à pandemia de COVID-19. Os resultados mostram que: a formação literária das professoras é essencial para o uso intencional do acervo presente na escola; a formação continuada é um espaço-tempo propício para o encontro das professoras com a literatura mesmo na vida adulta, o que constitui um direito delas; conhecer as especificidades da literatura infantil é fundamental para as práticas literárias com as crianças; os sentidos são dinâmicos e sua transformação incide na mudança de enunciados e, potencialmente, na mudança das práticas.

**Palavras-chave:** Formação continuada de professoras. Educação Infantil. Literatura Infantil. Sentidos. Teoria Histórico-Cultural

## ABSTRACT

Continuous training for teachers of Early Childhood Education implies, not only contents related to teaching and its specificities, but also the expansion of these professionals' cultural repertoire, and this includes their access to literature. Teachers' personal encounters with children's literature, its contents and forms, may result in the enrichment of children's experiences regarding this form of cultural manifestation. Based on this assumption, this thesis, part of the Line of Training and Praxis of Educators Facing Amazonian Challenges of the Graduate Program in Education, PPGE/UFAM, has as the main objective to learn, from the subjects statements, the meanings attributed to literature and the practices of literary reading by the teachers of a Municipal Center for Childrens Education in Manaus, during a continuous learning process to understand the relations between this process and the need for literacy reading by teachers and to identify, in the teachers' words, reflection signs about their practice with literacy reading in preschool, we carried out a learning research based on Historical-Dialectical Materialism, Cultural-Historical Theory, and Philosophy of Language, as well as on specific studies about children's literature in the context of Children's Education. The research included ten teacher-subjects. The methodological procedures were as follows: the teacher observations in reading and storytelling moments, the questionnaire, the discussion about the training needs of the teachers, and the Training Meetings, divided into themes and held weekly between August and December 2020 and remotely, due to the COVID-19 pandemic. The results show that literacy training for teachers is essential to the purposeful use of the resources present in the school. Continuing education is a favorable time-space for teachers to engage with literature even in adulthood, which constitutes their right and knowing the particularities of children's literature is essential for literacy with children. Meanings are dynamic and their transformation affects a change in statements and, potentially, a change in practices.

**Key words:** Ongoing training of teachers. Early Childhood Education. Child Literacy. Meanings. Cultural-Historical Theory.

## RESUMEN

La formación permanente de los docentes de la Primera Infancia implica, además de los contenidos relacionados con la enseñanza y sus especificidades, también la ampliación del repertorio cultural de estos profesionales, que incluye su acceso a la literatura. El encuentro personal de los docentes con la literatura infantil, sus contenidos y formas, puede repercutir en el enriquecimiento de las experiencias de los niños con esta forma de manifestación cultural. A partir de ese supuesto, esta tesis, vinculada a la Línea Formación y praxis de los educadores frente a los desafíos amazónicos, del Programa de Posgrado en Educación, PPGE/UFAM, tenía como principal objetivo aprehender, a partir de los enunciados de los sujetos, los significados atribuidos a la literatura y las prácticas con la lectura literaria por parte de docentes de un Centro Municipal de Educación Infantil, durante un proceso de formación permanente. Para identificar los significados atribuidos por los docentes a la literatura a lo largo del proceso formativo; comprender las relaciones entre este proceso y la creación de la necesidad de lectura literaria en/por los docentes e identificar, en las declaraciones de los docentes, indicios de reflexión sobre su práctica con la lectura literaria en preescolar, realizamos una investigación-formación, apoyada en el Materialismo Histórico-Dialéctico, la Teoría Histórico-Cultural y la Filosofía del Lenguaje, así como estudios específicos sobre literatura infantil en el ámbito de la Educación Infantil. La investigación contó con diez docentes de asignatura. Los procedimientos metodológicos fueron: observación de los docentes durante los momentos de lectura y narración; o cuestionario; la discusión sobre las necesidades de formación de los docentes; y los Encuentros Formativos divididos en series temáticas, realizados semanalmente entre agosto y diciembre de 2020, en formato remoto debido a la pandemia del COVID-19. Los resultados muestran que: la formación literaria de los docentes es fundamental para el uso intencional de la colección presente en la escuela; la educación continua es un espacio-tiempo propicio para que los docentes se encuentren con la literatura incluso en la vida adulta, que es su derecho, conocer las especificidades de la literatura infantil es fundamental para las prácticas literarias con niños; los significados son dinámicos y su transformación afecta el cambio de enunciados y, potencialmente, el cambio de prácticas.

**Palabras clave:** Formación continua del profesorado. Educación Infantil. Literatura Infantil. Sentidos. Teoría Histórico-Cultural.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ilustração do livro Adélia escrito e ilustrado por Jean-claude Alphen .....	23
Figura 2 – Categorias de análise.....	44
Figura 3 – Momentos de leitura e contação de histórias como prática permanente na Educação Infantil.....	57
Figura 4 – Pressupostos para organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil e para a organização das atividades com a literatura.....	58
Figura 5 – Modos de apresentação das histórias .....	85
Figura 6 – Aspectos basilares para a elaboração das perguntas do questionário .....	92
Figura 7 – Síntese da visão das professoras sobre não ser contadoras de histórias.....	135
Figura 8 – Síntese da autora sobre o ser contadora de histórias .....	137
Figura 9 – Tirinha do Armandinho sobre a importância de aprender a fazer perguntas .....	170

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dados quanto à turma, formação e tempo de serviço das professoras .....	52
Quadro 2 – Etapas da pesquisa .....	55
Quadro 3 – Aspectos observados.....	58
Quadro 4 – Itens 1, 2 e 15: quanto ao cantinho da leitura/ acervo nas salas de referência e acesso aos livros/ manuseio de livros pelas crianças após o MLCH .....	59
Quadro 5 – Encontro 8: diálogo com a Professora Sofia .....	61
Quadro 6 – Item 3: quanto ao registro visível do repertório de histórias da turma.....	64
Quadro 7 – Encontro 2: diálogo com a Professora Maria .....	65
Quadro 8 – Item 4: quanto à postura das professoras e das crianças no MLCH.....	67
Quadro 9 – Encontro 6: diálogos com as Professoras Hortência, Ana e Maria .....	70
Quadro 10 – Encontro 8: diálogos com as Professoras Sofia e Jardelina.....	72
Quadro 11 – Encontro 2: diálogo com a Professora Maria .....	73
Quadro 12 – Itens 5, 13 e 9: quanto à abertura e fechamento do MLCH/disparador da história .....	74
Quadro 13 – Encontro 4: diálogo com a Professora Sofia .....	75
Quadro 14 – Item 6: quanto aos combinados para o andamento do MLCH .....	76
Quadro 15 – Encontros 2 e 5: diálogos com as Professoras Maria, Ana, Nayra, Hortência, Leopoldina e Sofia .....	80
Quadro 16 – Encontro 4: diálogos com as Professoras Jardelina e Sofia.....	82
Quadro 17 – Itens 7 e 8: quanto ao anúncio e escolha por ler ou contar.....	82
Quadro 18 – Especificidades do ler e do contar histórias.....	83
Quadro 19 – Encontro 6: diálogo com a Professora Leopoldina.....	83
Quadro 20 – Encontro 4: diálogos com as Professoras Jardelina e Joana.....	84
Quadro 21 – Item 10: quanto à voz das crianças durante a MLCH.....	85
Quadro 22 – Item 11: quanto à utilização de recursos .....	87
Quadro 23 – Encontro 5: diálogos com as Professoras Sofia e Maria .....	88
Quadro 24 – Item 12: quanto ao tempo médio de duração do MLCH .....	89
Quadro 25 – Encontro 2: diálogos com as Professoras Maria e Jardelina .....	90
Quadro 26 – Item 14: quanto à conversa com as crianças após a história .....	90
Quadro 27 – Síntese dos resultados das respostas das professoras aos questionários.....	91

Quadro 28 – Descrição estrutural dos Encontros Formativos .....	95
Quadro 29 – Panorama das Séries Formativas .....	96
Quadro 30 – Enunciado da Professora Maria.....	101
Quadro 31 – Enunciado da Professora Leopoldina .....	102
Quadro 32 – Enunciado da Professora Sara .....	102
Quadro 33 – Enunciado da Professora Ana.....	105
Quadro 34 – Enunciado da Professora Leopoldina .....	119
Quadro 35 – Enunciado da Professora Jardelina .....	121
Quadro 36 – Enunciado da Professora Jardelina .....	122
Quadro 37 – Enunciado da Professora Maria.....	122
Quadro 38 – Encontro 2: diálogo com as Professoras Sofia e Nayra.....	125
Quadro 39 – Enunciado da Professora Jardelina .....	127
Quadro 40 – Encontro 2: diálogo com as Professoras Jardelina e Hortência.....	130
Quadro 41 – Direitos das professoras de Educação Infantil como leitoras .....	131
Quadro 42 – Encontros 4 e 6: diálogos com todas as Professoras .....	134
Quadro 43 – Enunciado da Professora Sofia .....	136
Quadro 44 – Enunciado da Professora Ana.....	146
Quadro 45 – Enunciado da Professora Hortência.....	149
Quadro 46 – Encontro 7: diálogos com as Professoras Sara e Joana .....	152
Quadro 47 – Enunciado da Professora Jardelina .....	153
Quadro 48 – Enunciado da Professora Nayra.....	155
Quadro 49 – Enunciado da Professora Sara .....	158
Quadro 50 – Enunciado da Professora Morgana .....	159
Quadro 51 – Enunciado da Professora Jardelina .....	159
Quadro 52 – Enunciado da Professora Jardelina .....	160
Quadro 53 – Enunciado da Professora Joana .....	161
Quadro 54 – Enunciado da Professora Morgana .....	162
Quadro 55 – Encontro 7: diálogos com as Professoras Morgana e Joana.....	163
Quadro 56 – Enunciado da Professora Morgana .....	171
Quadro 57 – Enunciado da Professora Nayra.....	172
Quadro 58 – Enunciado da Professora Joana .....	174
Quadro 59 – Enunciado da Professora Ana.....	174
Quadro 60 – Enunciado da Professora Joana .....	176
Quadro 61 – Enunciado da Professora Sofia.....	179

Quadro 62 – Enunciado da Professora Sofia.....	181
Quadro 63 – Enunciado da Professora Maria.....	181
Quadro 64 – Enunciado da Professora Maria.....	183

## **LISTA DE SIGLAS**

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

MLCH – Momento de Leitura e Contação de Histórias

PESC – Programa de Ensino Sistematizado de Ciências

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

PNA - Política Nacional de Alfabetização

PNLE - Política Nacional da Leitura e da Escrita no Brasil

PNLL - Plano Nacional do Livro e da Leitura

PPP-FACED – Projeto Político Pedagógico - Faculdade de Educação



## SUMÁRIO

<b>1 APRESENTAÇÃO – DAS NECESSIDADES E MOTIVOS À ATIVIDADE: O SENTIDO DA PESQUISA.....</b>	<b>19</b>
<b>2 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>24</b>
<b>3 SEÇÃO I - ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS PARA O TRABALHO COM A LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>33</b>
<b>3.1 O PROCESSO DE PESQUISA.....</b>	<b>38</b>
<b>3.1.1 As escolhas teórico-metodológicas que alicerçaram a pesquisa.....</b>	<b>40</b>
3.1.1.1 <i>O método.....</i>	40
3.1.1.2 <i>As relações entre as dimensões singular-particular-universal na pesquisa.....</i>	41
3.1.1.3 <i>Aportes da teoria histórico-cultural e filosofia da linguagem para os significados e sentidos.....</i>	42
3.1.1.4 <i>A pesquisa com formação.....</i>	45
3.1.1.5 <i>O percurso de pesquisa.....</i>	46
3.1.1.6 <i>O lócus da pesquisa.....</i>	49
3.1.1.7 <i>Os sujeitos da pesquisa.....</i>	52
3.1.1.8 <i>As etapas da pesquisa.....</i>	54
3.1.1.9 <i>Das observações e seus resultados.....</i>	57
3.1.1.10 <i>Dos questionários e seus resultados.....</i>	91
3.1.1.11 <i>Necessidades formativas.....</i>	93
3.1.1.12 <i>Encontros Formativos.....</i>	95
3.1.1.12.1 <i>Estrutura dos Encontros Formativos.....</i>	95
<b>4 SEÇÃO II - “EU QUERIA PEGAR NA SEMENTE DA PALAVRA”: AS PALAVRAS E A PRODUÇÃO DE SEUS SENTIDOS.....</b>	<b>99</b>
<b>4.1 OS SENTIDOS PRODUZIDOS COMO UMA FACE DO SIGNIFICADO DAS PALAVRAS.....</b>	<b>100</b>
<b>4.2 OS SENTIDOS E SUA RELAÇÃO COM OS ENUNCIADOS.....</b>	<b>104</b>
<b>4.3 OS SENTIDOS PRODUZIDOS E A VIDA COTIDIANA E A VIDA NÃO-COTIDIANA.....</b>	<b>106</b>

<b>4.4 OS SENTIDOS PRODUZIDOS, O PENSAMENTO COTIDIANO E O PENSAMENTO CONCEITUAL.....</b>	<b>110</b>
<b>4.5 AS ZONAS DE SENTIDO PRODUZIDAS A PARTIR DOS ESTUDOS SOBRE A LITERATURA.....</b>	<b>115</b>
<b>4.5.1 Série Formativa 1- Encontros com a literatura: é preciso fruir a literatura com as crianças/Ninguém ainda havia descoberto o segredo das duas. Até a noite...em que Adélia e Eveline adormeceram juntas.....</b>	<b>115</b>
4.5.1.1 Zona de Sentido 1 – “Por que não me disseram isso antes”?.....	116
4.5.1.1.1 A diferença entre o texto literário e didático.....	117
4.5.1.1.2 A literatura gerando vínculos entre a professora e as crianças.....	123
4.5.1.1.3 O tempo dedicado à literatura.....	126
4.5.1.1.4 O caráter de gratuidade da literatura.....	128
<b>4.5.2 Série Formativa 2 - Encontros com a literatura: é preciso ler e contar histórias para as crianças/A cada livro que escolhia, Adélia sempre acreditava que estava lendo a melhor história da sua vida.....</b>	<b>131</b>
4.5.1.2 Zona de Sentido 2 – “Contadora não, no máximo leitora, mas contadora não”.....	134
4.5.1.2.1 Todas somos capazes de desenvolver a capacidade de contar histórias.....	137
4.5.1.2.2 É preciso praticar .....	139
4.5.1.2.3 Atuar em colaboração com as crianças.....	143
4.5.1.2.4 Escolha histórias que você goste.....	144
<b>4.5.3 Série Formativa 3 - Encontros com a literatura: é preciso enxergar e valorizar os gestos de leitura das crianças /Foi a partir daquela noite que Adélia e Eveline se tornaram amigas. Amigas para sempre.....</b>	<b>146</b>
4.5.3.1 Zona de Sentido 3 – “[...] um dos principais indícios para mim é quando a criança...” .....	149
4.5.3.1.1 As crianças se mostraram animadas ao ver a professora pegar o livro.....	149
4.5.3.1.2 As crianças pedem para manusear o livro.....	152
4.5.3.1.3 As crianças imitam a professora usando o livro.....	153
4.5.3.1.4 As crianças pedem para a professora ler o livro para elas.....	154
4.5.3.1.5 As crianças brincam com o livro - com o objeto, com a história, com as ilustrações.....	156

<b>4.5.4 Série Formativa 4 - Encontros com a literatura: é preciso conversar com as crianças sobre as histórias e os livros /- Oi, o que você está lendo? - É o meu preferido também” - disse Eveline.....</b>	<b>163</b>
<i>4.5.4.1 Zona de Sentido 4 - “Se a professora é observadora, ela pode pegar aquela pergunta, aquela colocação da criança, para puxar uma teia sem fim...” .....</i>	<i>170</i>
4.5.4.1.1 Perguntar se as crianças gostaram da história.....	171
4.5.4.1.2 Perguntar se a criança entendeu a história.....	174
4.5.4.1.3 Perguntar a partir da capa do livro.....	179
4.5.4.1.4 Perguntar sobre os personagens.....	181
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>183</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>189</b>
<b>APÊNDICE A – LEVANTAMENTO DE DISSERTAÇÕES E TESES - 2016-2019 - CATÁLOGO DA CAPES.....</b>	<b>206</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PROFESSORA.....</b>	<b>211</b>
<b>APÊNDICE C – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO: MOMENTOS DE LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIA.....</b>	<b>214</b>
<b>APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO - MOMENTO DE LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS.....</b>	<b>215</b>
<b>APÊNDICE E – AVALIAÇÃO DOS ENCONTROS FORMATIVOS.....</b>	<b>216</b>
<b>ANEXO A – DADOS DA PÁGINA DE APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA GERADA NA PLATAFORMA BRASIL.....</b>	<b>218</b>

## 1 APRESENTAÇÃO – DAS NECESSIDADES E MOTIVOS À ATIVIDADE: O SENTIDO DA PESQUISA

[...] É como uma revelação quando encontramos algo que diz exatamente o que não sabíamos dizer; algo que não sabíamos, que sabíamos, e que, de repente, aí se diz: alguém diz, em segredo só para nós. E quando acontece algo assim, queremos repetir a experiência: procuramos livros da mesma editora, ou ficamos obcecados por um autor e lemos tudo, às vezes até o tédio. E, no entanto, para que tudo isso assim acontecesse, talvez fosse necessária uma experiência anterior: **uma pessoa que nos mostrasse o que os livros fazem nas pessoas**. Não é como jogar uma maçã na nossa cabeça para revelar a lei. Talvez para a maçã cair, temos que estar lá, prontos para a descoberta. Os livros chegam, mas precisam de alguém que nos mostre que eles existem e que há algo em nós que precisa deles<sup>1</sup>.

(REYES, 2021, n. p., grifos nossos, tradução nossa)

Das minhas memórias de criança na escola, desde os primeiros anos, não trago lembranças significativas de algum momento com a literatura infantil. Não me recordo de rodas de leitura/contação, de cantinho da leitura em sala, de manusear livros, de idas à biblioteca, de trazer livros da escola para casa. Os textos literários apareciam somente fazendo parte de livros didáticos como pretexto para tarefas de Língua Portuguesa.

Recordo-me que, em casa, o que eu possuía em relação à literatura era a Coleção Disquinho, que eu ouvia várias vezes, manuseando os livros que faziam parte dela. Embora houvesse condições financeiras para a compra de livros literários, naquele momento, não havia interesse ou a valorização deles por parte da minha família.

Quanto a minha formação inicial para ser professora, em relação à literatura, tanto olhando para o curso de Magistério quanto para a Graduação em Pedagogia, houve apenas uma disciplina voltada para a literatura infantil. Tive ali algum contato com a literatura, mas a ênfase foi dada às técnicas de contação e confecção de recursos, o que naquela época me parecia o mais importante e o suficiente para trabalhar com os livros para crianças.

---

<sup>1</sup> Es como una revelación cuando encontramos algo que dice exactamente eso que no sabíamos cómo decir; algo que no sabíamos que sabíamos, y que, de repente, ahí está dicho: alguien lo dice, como un secreto, solo para nosotros. Y cuando algo así sucede, queremos repetir esa experiencia: buscamos libros de la misma editorial, o nos obsesionamos con un autor y lo leemos todo, a veces hasta el hastío. Y, sin embargo, para que todo eso, o algo de eso ocurra, quizás se necesitó también una experiencia previa: una persona que nos señaló eso que hacen los libros en la gente. No es como si nos cayera una manzana en la cabeza para revelarnos una ley. Quizás para que la manzana caiga, tenemos que estar ahí, dispuestos ya para el hallazgo. Los libros llegan, pero necesitamos que alguien nos muestre que existen y que existe algo en nosotros que los está necesitando (REYES, 2021, n. p.).

Tornei-me professora da Educação Infantil da rede municipal de Manaus e, durante alguns anos, tive uma prática esporádica com a literatura infantil, que era mais focada nos contos clássicos e nas encenações pelas crianças.

Foi a partir de um Curso de Especialização em Educação Infantil, oferecido pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), que me encontrei com a literatura infantil. Encontro que, para mim, teve o sentido de descoberta de algo que, mesmo existindo há tanto tempo, eu ainda não havia explorado.

Esse encontro aconteceu graças à professora Michelle Bissoli. Leitora voraz de literatura, ela iniciava suas aulas com a leitura literária, mesmo que a disciplina não fosse sobre literatura infantil. As leituras eram feitas com tanta verdade de alguém que as conhecia pessoalmente e tinha um relacionamento genuíno com a literatura, que isso transbordava ao ponto de ir me enchendo de vontade de ler também. Chegou o momento em que já não bastava ouvi-la, era preciso ter livros e ler para outras pessoas também. Foi Michelle que me apresentou, indicou e me emprestou os primeiros livros. Era ela que podia tranquilamente conversar comigo sobre as minhas leituras, sobre a qualidade dos livros e sobre como a literatura nos afetava. Assim, fui iniciando a apreciação das obras e a sua fruição. Assim, fui me tornando leitora da literatura. Posso dizer que a literatura se tornou parte importante da minha vida, na verdade, uma necessidade para mim.

O encontro com a literatura desencadeou também o início dos estudos sobre a leitura literária e me fez produzir meu primeiro artigo, que foi o trabalho de conclusão de curso, intitulado: Cada dia uma história: contribuições para a formação de leitores desde a Educação Infantil (MORAES; BISSOLI, 2015). O artigo foi produzido como resultado de um projeto de aprendizagem desenvolvido com a literatura infantil na minha turma de 1º período à época, em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Manaus.

O mergulho nos estudos da literatura infantil, somado às especificidades das crianças discutidas ao longo do curso e as minhas inquietações como professora da Educação Infantil me fizeram reconhecer a necessidade de compreender os processos de apropriação da leitura e da escrita nessa etapa da educação, inclusive para entender melhor o lugar da literatura no processo de apropriação da cultura escrita.

Na busca por essa compreensão, iniciei estudos, comecei a participar do Grupo de Pesquisa Teoria Histórico-Cultural, Infâncias e Pedagogia (UFAM) e, à medida que eu o frequentava, percebi que eu precisava me dedicar à pesquisa.

Nesse contexto, alguns textos foram inaugurais para mim, marcando meus estudos naquele momento: A pré-história da escrita (VYGOTSKI, 2012a<sup>2</sup>) e o Desenvolvimento da escrita na criança (LURIA, 2014), textos que se tornaram um divisor de águas na minha formação para que eu iniciasse a produção de outros significados e sentidos sobre a leitura e a escrita na Educação Infantil. Textos que considero indispensáveis para a formação de todas as professoras das infâncias.

Concluí o curso de especialização e ingressei, pouco tempo depois, no Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAM. A pesquisa de mestrado me fortaleceu, me revelou conceitos e me deu norte para (re)pensar sobre as práticas com a leitura e a escrita na Educação Infantil, a partir das bases da Teoria Histórico-Cultural, resultando na dissertação intitulada: A atividade pedagógica do professor e o processo de apropriação da linguagem escrita pela criança pré-escolar: um estudo a partir da abordagem histórico-cultural (MORAES, 2015), que foi orientada pela professora Michelle Bissoli.

Ao concluir o mestrado, tive a oportunidade de atuar na Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério, da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED-Manaus), na formação continuada de professoras<sup>3</sup> da Educação Infantil. Trata-se do espaço institucional da SEMED que se responsabiliza pela formação continuada de docentes e demais profissionais da Educação vinculados ao sistema municipal. Lá tive uma vivência enriquecedora, ao estar junto às professoras, identificando-me bastante com esse novo papel. A convivência com elas reforçou o meu interesse em continuar estudando sobre a leitura e a escrita na Educação Infantil. Ao compartilharem suas dificuldades, dúvidas, acertos e anseios, ficava nítida a necessidade de conhecerem, assim como eu conheci, as bases teóricas para o trabalho com a leitura e a escrita, e a pesquisa do mestrado me deu condições para auxiliá-las nesse aspecto.

Foi exercendo a função de formadora que senti a necessidade de pesquisar sobre a literatura infantil, retomando o foco que havia iniciado na especialização. Em um determinado Encontro Formativo, ao trabalhar com as professoras a Unidade 3, do Caderno 1, da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, intitulada Leitura literária entre professoras e crianças, (BRASIL, 2016a), saltou aos meus olhos o interesse das professoras sobre as práticas com a

---

<sup>2</sup> Como existem grafias diferentes do nome de Vigotski, adotaremos ao longo do texto a forma apresentada em cada obra utilizada.

<sup>3</sup> Nesta tese, me refiro às professoras no feminino, considerando que a ampla maioria das profissionais que atuam em creches e pré-escolas em nosso país é constituída por mulheres.

literatura e também a ausência de conceitos estruturantes e de abordagens teórico-metodológicas que pudessem auxiliá-las para que essas práticas pudessem ser tratadas para além da intuição. Os questionamentos, as dúvidas, depoimentos e inquietações foram me dando indícios do quanto era importante e urgente pensar em um processo formativo totalmente focado nessa temática. Eu me reconheci naquelas professoras, retomando minhas memórias do início das minhas inquietações sobre a literatura. Havia a necessidade de literatura na formação das professoras.

O que representa, na formação de leitores, um/uma professor/a leitor/a de literatura? Quanto desenvolvimento uma atitude simples, gratuita e cheia de verdade pode promover? Por que meu encontro com a literatura demorou tanto para acontecer, apesar de ter passado tantos anos em espaços (que deveriam ser) promotores de leituras como a escola, a faculdade e a formação continuada de professores? Foi nesse sentido que iniciei o Doutorado em Educação, unindo vários fatores que se constituíram como motivos para a pesquisa: a minha paixão pela literatura infantil; o desejo de compartilhá-la; as minhas vivências como professora e formadora de professoras da Educação Infantil; o interesse pela formação leitora das crianças desde a Educação Infantil; a busca por contribuir para a formação de professoras leitoras de literatura infantil; a humanização das crianças e das professoras.

Iniciei essa apresentação com um trecho de uma entrevista de Yolanda Reyes sobre a formação de leitores, no qual a autora dá ênfase ao papel que o outro mais experiente pode ter para o nosso encontro com os livros literários: aquele que já se apropriou dessa manifestação da cultura humana tem condições de levá-la em frente. Nesse sentido, não posso deixar de pensar que a professora da Educação Infantil é uma das pessoas que tem esse papel na vida das crianças.

Finalizo com Bartolomeu Campos de Queirós (2019, p. 37), que nos traz poeticamente uma possibilidade de explicação do porquê de alguém sentir vontade de compartilhar com os outros a literatura. Ele declarou, em relação à literatura, que “[...] era difícil guardar tanta beleza só para mim”, por isso levava o livro da escola para casa para lê-lo para sua família. Num trecho transcrito do vídeo intitulado “A beleza não cabe em você”, veiculado no canal Museu da pessoa, da plataforma *YouTube*, Queirós (2009) detalha esse transbordamento da beleza, dizendo

[...] A beleza é tudo aquilo que você não dá conta de ver sozinho. Quando você encontra uma coisa muito bonita, você fala assim: ei, fulano, devia ver isso. Aí você vê. Você vê um pôr de sol muito bonito aqui na janela, e você

fala assim: fulano podia estar aqui comigo. Você vai ao museu e vê um quadro e fala: fulano devia ver isso. Você vai ver um filme, e sai e diz: não era eu que deveria ver esse filme, era o fulano de tal. A beleza não cabe em você. Ela não cabe...

Então, para a criança, eu acho que o livro é aquele também que o professor, o adulto, o pai, mãe, fala assim: isso era meu filho que devia ler. Sabe, ele não dá conta e passa. [...] A beleza é profundamente triste quando se está sozinho. Você não dá conta dela. Ela pesa muito. Então você tem que passar para alguém, sabe...

Compartilhar beleza. Compartilhar humanidade. Esta tese é o resultado de um longo processo de formação no qual fui e estou me constituindo professora-pesquisadora-formadora da Educação Infantil. É o resultado de muitas partilhas que me constituíram e me constituem, de trocas verbais e extra verbais mediadas pelos livros e pelas leituras. Meu desejo é que possa ser lida, especialmente, por professoras da Educação Infantil e que as motive a lerem literatura para si mesmas e com as crianças de suas turmas.

Figura 1 – Ilustração do livro Adélia escrito e ilustrado por Jean-claude Alphen





## 2 INTRODUÇÃO

Se a linguagem é o substrato da consciência (VOLÓCHINOV, 2017) e da sua apropriação depende o desenvolvimento psíquico das crianças (VIGOTSKY, 2014), um trabalho pedagógico intencional e fundamentado com a linguagem se faz essencial.

Se sabemos que a leitura literária, como prática de linguagem, abre para o ser humano, desde a primeira infância, um mundo de possibilidades de criação de sentidos, de relações intersubjetivas, de afetos e de desenvolvimento, introduzir práticas mediadas pela literatura na Educação Infantil se configura como um direito das crianças, considerando que a leitura e a escrita têm papel social na nossa constituição enquanto cidadãos, nos possibilitando transitar com autonomia no universo da cultura escrita quando delas nos apropriamos.

Nesse sentido, com base nessas proposições, discutir um processo de formação de professoras da Educação Infantil para uma prática de linguagem com crianças pequenas, em um ambiente permeado pelas relações intersubjetivas mediadas pela literatura, é o que nos moveu à pesquisa e o que dá materialidade a esta tese.

Tradicionalmente, a Educação Infantil tem sido um espaço em que a literatura infantil se faz presente. É bastante difundida a ideia de que os livros para crianças contribuem para o seu desenvolvimento. Apesar disso, de acordo com as pesquisas de Saldanha e Amarilha (2018) e de Belmiro, Machado e Baptista (2015), na formação inicial da pedagoga, a disciplina de literatura infantil não é obrigatória na maioria dos cursos de pedagogia das universidades públicas do Brasil. Em alguns cursos, sequer faz parte do currículo. Em outros, é optativa e, ainda, quando existe a carga horária, é geralmente baixa. Em outros a literatura infantil faz parte de outras disciplinas não tendo carga horária própria para ser desenvolvida.

O curso de pedagogia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), que abriga o Programa de Pós-Graduação em Educação ao qual nossa pesquisa se vincula, é um dos cursos em que a disciplina de Literatura Infantil consta como obrigatória e que teve aumento de carga horária de 45 para 60 horas, a partir de 2018, conforme o Projeto Político Pedagógico da Faculdade de Educação (UFAM, 2018). Na UFAM, a disciplina de Literatura Infantil tem como pré-requisito a disciplina de Fundamentos da Educação Infantil, o que a nosso ver permite uma boa articulação de conceitos fundamentais sobre as crianças de zero a cinco anos para o trabalho com a literatura.

Contudo, ainda que tenhamos indícios da valorização da literatura no curso de Pedagogia da UFAM, notamos, na Faculdade de Educação, a ausência de acervo específico de

textos literários disponível para as/os graduandas/os de Pedagogia. Isso nos leva a crer que essa situação pode se repetir em outras faculdades do Brasil, em que muitas vezes se conta apenas com o acervo pessoal do professor/a da disciplina para que os alunos conheçam e se relacionem com os livros de literatura. Por isso, acreditamos que os estudantes se deparam com um acervo a seu dispor apenas quando ingressam como professores da rede municipal ou estadual de ensino e encontram o acervo da escola, geralmente do Programa Nacional Biblioteca da Escola -PNBE<sup>4</sup> e, a partir de 2018, com o do Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD<sup>5</sup>.

As pesquisas sobre o PNBE (SOUZA, 2016; CORRÊA, LEMOS, 2020; BRANDÃO, C., 2017) apontam positivamente o grande investimento na compra e distribuição de livros enquanto o programa ainda existia, porém, as mesmas pesquisas indicam que não houve um investimento na mesma proporção na formação de professores para o trabalho com esses livros. Seria utopia que os livros oriundos de programas federais fossem também enviados às faculdades de educação, já que são da mesma esfera federal?

Sabemos que promoção da leitura literária não é algo que se desenvolva somente numa disciplina da graduação. Ela envolve a formação de leitores, que acontece na vida, na escola, na comunidade, na cidade e é direito de todos.

---

<sup>4</sup> O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), desenvolvido desde 1997, tem o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. O atendimento é feito de forma alternada: ou são contempladas as escolas de educação infantil, de ensino fundamental (anos iniciais) e de educação de jovens e adultos, ou são atendidas as escolas de ensino fundamental (anos finais) e de ensino médio. [...] Em 2008, o programa teve sua abrangência ampliada. Além das escolas de ensino fundamental, as de educação infantil e do ensino médio passaram a receber obras de literatura. Os acervos foram compostos por textos em verso (poemas, quadras, parlendas, cantigas, trava-línguas, adivinhas), em prosa (pequenas histórias, novelas, contos, crônicas, textos de dramaturgia, memórias, biografias), livros de imagens e de histórias em quadrinhos e, ainda, obras clássicas da literatura universal (BRASIL, 2014a).

<sup>5</sup> [...] o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que anteriormente teve como principal objetivo a aquisição e distribuição de livros didáticos para estudantes da Educação Básica das redes públicas passa, a partir desta edição (PNLD 2018 - Literário), a incluir em sua agenda a seleção e distribuição de livros literários, ampliando o escopo de ação do PNLD (BRASIL, 2018a, p.9). [...] Com a edição do Decreto nº 9.099, de 18/07/2017, todos os Programas do Livro foram unificados. Assim as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), foram consolidadas em um único Programa, chamado Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD (BRASIL, 2018a, p.19).

Entendemos que essa demanda no contexto da formação inicial de professores/as poderia perpassar todas as disciplinas do Curso de Pedagogia. Por que não trazer a leitura literária para momentos de fruição nas aulas? Ler com os/as estudantes, sem preocupação com notas, sem tarefa a cumprir, sem cobranças, sem performances mirabolantes, sem nenhum fim utilitário. Ler literatura pelo seu valor em si mesma. Isso seria uma grande contribuição para a formação de leitores. Como o repertório das/os graduandas/os seria ampliado, ao longo do curso! Mas, em uma sociedade permeada por tantas desigualdades, também professores formadores do curso de Pedagogia podem não ser leitores literários. Também eles podem não conhecer a e sobre a literatura. Quanto temos a caminhar...

Realizamos o estágio de docência no Ensino Superior em 2019 e dele decorre a nossa sugestão. Não pretendemos, com ela, somar mais uma demanda a tantas outras que os professores/as da graduação já têm, considerando as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Pelo contrário, vemos que todos/as seriam beneficiados pelo contato frequente com a literatura.

Yunes (2014, p. 15), professora universitária, nos dá um depoimento alentador nesse sentido quando relata

[...] quando eu era menina, as aulas começavam pelo hino nacional no pátio e uma oração em sala; hoje conto sem pudor para graduando e pós, durante as aulas. A história brota segundo o assunto ou tema de que estamos tratando, não toma além de cinco minutos, e mesmo os olhares que a princípio são irônicos, pouco a pouco se fazem acolhedores, interessados. Em seguida, se redescobre o prazer de ler em voz alta, antigo castigo dos alfabetizadores, agora transformado em conforto pelo encontro com as pausas e o compasso, som e sentido procurando uma rima interna. Lá pelo meio do curso, há quem se voluntarie entusiasmadamente para ler ou contar.

A presença da leitura literária e seu compartilhamento não voltam vazios para quem se dispõe a fazê-los. Não temos dúvidas quanto aos resultados positivos caso a literatura, como arte que é, fizesse parte dos processos iniciais de formação docente. Enfatizamos isso a partir de López (2018, p. 57, grifos nossos), ao indicar que

A arte [...] é a ruptura com o habitual, com o sabido. **Toda percepção estética deixa rastros em nós.** O fato de a arte ser um lugar de experiência significa que as crianças e, os adultos, aprendemos algo mais acerca de nós mesmos e do mundo, além de nos comovermos ou desfrutarmos. Ninguém volta do encontro com a arte sem nenhum ganho emocional, estético, subjetivo ou cognitivo (ou todos eles juntos).

E a formação continuada de professoras da Educação Infantil, como fica nesse contexto de acesso a acervos e de promover mediações literárias qualificadas com eles? Há, nos centros

de formação, acervo literário para as professoras? Não seria a escola, e a formação dentro das escolas, local que aproximaria acervos e professores para desenvolverem suas práticas? Por que não há acervo nos centros de formação?

A pesquisa de Monteiro (2017), um estado da arte sobre a formação continuada de professores no Brasil, revela que a formação continuada para os professores da Educação Infantil ocupa pouco lugar nas pesquisas se comparada a das outras etapas de ensino. A pesquisadora indica que, no período entre 2013 e 2016, foram 15 dissertações e teses produzidas sobre formação continuada de professores da Educação Infantil. Em contrapartida, sobre a formação de professores para o Ensino Fundamental (anos iniciais) foram 35 trabalhos produzidos, no universo de 141 trabalhos levantados pela pesquisadora. Compreendemos que a formação continuada de professores da Educação Infantil ainda precisa ser bastante investigada (MORAES; BISSOLI, 2021).

É importante esclarecer como entendemos a formação continuada. Concordamos com Franco (2019, p. 98) que

[...] a formação contínua não dever ser encarada como um adendo à formação que faltou. Formação contínua não é suprir deficiência da formação anterior, formação contínua é a necessidade de integrar vida e formação: articular a pessoa do professor às circunstâncias de seu trabalho e profissão, de forma crítica e integrada, criando condições de vivências formativas que permitem o autoconhecimento, a auto formação; os processos de identidade e profissionalização docente.

Dando continuidade à discussão sobre a formação de professores com relação à literatura, nos movemos em busca de pesquisas que abordassem a formação continuada das professoras da Educação Infantil, em que a literatura fosse o foco do processo formativo. Nesse sentido, fizemos um levantamento das pesquisas no Catálogo de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível de Superior - CAPES, sobre Formação Continuada de Professores da Educação Infantil, nos anos de 2016 a 2019, cujo foco desta formação tenha sido a literatura infantil (MORAES; BISSOLI, 2021).

Para tanto, elegemos como descritores de busca: “formação continuada de professores”; “educação infantil”; “leitura literária”; “literatura infantil”. A esses descritores, associamos os seguintes filtros disponíveis da plataforma: Tipo – dissertações e teses; Ano – 2016 a 2019; Grande área de conhecimento – Ciências Humanas; Área de conhecimento/de avaliação/de concentração – Educação; Nome do programa – Educação.

Tivemos como resultado 50 trabalhos (APÊNDICE A). Desse total, 47 tratavam de variados temas em relação à literatura na Educação Infantil. No entanto, somente três trabalhos explicitavam em seus resumos a realização de um processo de formação continuada com as professoras, conforme trazemos a seguir.

O primeiro trabalho, intitulado “Para além da fruição: a literatura infantil como meio para a aprendizagem das estratégias de autorregulação”, de Adriana Batista de Souza Koide (2016), da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-CAMPINAS), teve como objetivo “compreender como utilizar a literatura infantil para promover estratégias de autorregulação com crianças de dois a seis anos, sem que a mesma perca seu espaço de fruição” (KOIDE, 2016, p. 8). Na pesquisa, foi desenvolvido um processo formativo que contou com a participação de 12 professoras da Educação Infantil, cuja temática abordou as relações entre as mediações das professoras com a literatura infantil e a autorregulação das crianças. No processo formativo foram realizadas observações das práticas, registros do diário de campo da pesquisadora e das professoras e entrevistas. Os resultados do processo formativo mostraram que a criança consegue se autorregular por meio da literatura infantil, e para tanto, faz-se fundamental que o professor tenha os conhecimentos necessários para desenvolver atividades que sejam abertas para a fruição, bem como para a reflexão e o pensamento crítico (KOIDE, 2016).

O segundo é uma tese cujo título foi “O trabalho com a literatura e o desenvolvimento cultural de adultos e crianças na Educação Infantil”, de autoria de Núbia Sílvia Guimarães (2017), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), que teve como objetivo geral “investigar os processos constitutivos do desenvolvimento cultural de adultos e crianças em sua inter-relação com o texto literário” (GUIMARÃES, 2017, p. 8). O processo de formação continuada envolveu duas professoras de duas creches da rede municipal de Minas Gerais e, para seu o desenvolvimento, foi realizado um estudo teórico sobre a linguagem e o desenvolvimento humano e, ainda, foram compartilhados com a pesquisadora o planejamento das atividades para uma análise conjunta dos mesmos. Os resultados da pesquisa mostram que o processo formativo articulado à atuação das professoras deu visibilidade aos gestos mínimos constitutivos do desenvolvimento cultural tanto das professoras quanto das crianças com a arte literária (GUIMARÃES, 2017).

Por fim, a dissertação de Amanda Mester Barbosa (2019), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), cujo título é “Entre acervos, espaços e leituras: o processo formativo de construção da sala de leitura de um espaço de desenvolvimento infantil” foi também foco de

nossa atenção. A investigação teve como objetivo geral “analisar o processo coletivo de (re) conhecimento, análise e organização de livros infantis de um Espaço de Desenvolvimento Infantil – EDI da rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro” (BARBOSA, A., 2019, p. 8) e foi realizado em nove encontros dialógicos com discussões teóricas e momentos práticos, com seis professoras sujeitos da pesquisa” (BARBOSA, A., 2019, p. 8). A autora concluiu que houve um crescente envolvimento das professoras no processo formativo, por meio de sugestões, críticas e discussões, que contribuíram para que a Sala de Leitura fosse constituída conjuntamente a partir de um movimento coletivo e dialógico.

A partir dessa busca, vale ressaltar que embora tenhamos buscado trabalhos em todas as regiões do país, para além daquelas acima mencionadas, que foram produzidas na região sudeste, encontramos apenas um trabalho na Região Norte. No entanto, a formação realizada não foi específica para a Educação Infantil, nos mostrando a necessidade de produzir conhecimento sobre essa temática na nossa região e também nas regiões sul, centro-oeste e nordeste.

Acreditamos que nesse cenário de produção do conhecimento sobre a formação continuada, vemos aberto também um espaço para que a pesquisa com formação (FERREIRA, LUNA, BISSOLI, 2020) possa ocupar o lugar nas investigações como proposta teórico-metodológica que se mostra coerente com os aportes da Teoria Histórico-Cultural.

Entendemos, a partir do levantamento bibliográfico realizado, que tanto a formação inicial quanto a continuada precisam colaborar para que a literatura seja apropriada pelas professoras, porém, não podemos esquecer do lugar essencial que as políticas públicas da leitura devem assumir nesse cenário. O acesso a livros e mediações deveria ser uma constante ao longo da vida de todas as pessoas, dentro ou fora da escola e isso exige investimento na aquisição de acervos e na preparação de espaços, como bibliotecas públicas, que favoreçam a fruição da literatura por toda a toda a população.

Nessa perspectiva, destacamos a existência, mais recente, em forma da Lei nº 13.696, de 12 de julho de 2018, que instituiu a Política Nacional da Leitura e da Escrita no Brasil – PNLE (BRASIL, 2018b). Tal política se configura, segundo o texto da lei, como estratégia permanente de promoção do livro, da leitura, da escrita, da literatura e do acesso às bibliotecas públicas. Sua implementação é de responsabilidade da União, por meio tanto do Ministério da Cultura quanto do Ministério da Educação, tendo a cooperação dos Estados, do Distrito Federal, Municípios e ainda com participação da sociedade civil e de instituições privadas (BRASIL, 2018b).

Dentre as diretrizes dessa política, destacamos as duas que apontam a leitura (também a literária) e escrita como direitos de todos os cidadãos brasileiros

I - a universalização do direito ao acesso ao livro, à leitura, à escrita, à literatura e às bibliotecas; II - o reconhecimento da leitura e da escrita como um direito, a fim de possibilitar a todos, inclusive por meio de políticas de estímulo à leitura, as condições para exercer plenamente a cidadania, para viver uma vida digna e para contribuir com a construção de uma sociedade mais justa;

Um dos objetivos dessa política trata da formação de mediadores de leitura, no que concerne a: “II - fomentar a formação de mediadores de leitura e fortalecer ações de estímulo à leitura, por meio da formação continuada em práticas de leitura para professores, bibliotecários e agentes de leitura, entre outros agentes educativos, culturais e sociais”. Para que seus objetivos sejam atingidos, é necessário que seja elaborado, a cada decênio, um Plano Nacional do Livro e da Leitura – PNLL (BRASIL, 2014b) com metas e ações (BRASIL, 2018).

Em se tratando de Manaus, município em que nossa pesquisa foi desenvolvida, há escassez de espaços de leitura, quer sejam bibliotecas ou livrarias, e de projetos de leitura. Também não há curso de especialização que focalizem a temática. Entendemos, assim, que a formação de leitores não se circunscreve a uma questão individual, de responsabilidade das pessoas – especialmente os professores e professoras – por não lerem, mas é uma questão coletiva e política como todas as outras que demandam a apropriação dos bens culturais. Depende, no entanto, de mais do que boa vontade, requer investimento e continuidade de políticas públicas.

A pesquisa que deu origem a esta tese está inserida no Projeto de Pesquisa - Formação de professores para as práticas de leitura literária nas pré-escolas públicas de Manaus: a apropriação da cultura escrita na abordagem histórico-cultural, cujo objetivo geral é avaliar cooperativamente com professores as possíveis mudanças na qualidade do seu trabalho com a leitura literária na pré-escola municipal, a partir de um processo formativo focalizando a literatura infantil, coordenado pela Profa. Dra. Michelle de Freitas Bissoli. Tal projeto encontra-se vinculado à Linha Formação e práxis do(a) educador(a) frente aos desafios amazônicos, do Programa de Pós-Graduação em Educação, PPGE/UFAM, contando com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM). Foi aprovado no Conselho de Ética sob o número CAAE 24088819.5.0000.5020 (ANEXO A), que aprova também a pesquisa ora relatada nesta tese.

Esta pesquisa pode ser caracterizada como pesquisa com formação, de acordo com Ferreira, Luna e Bissoli (2020), e se apoia no arcabouço do materialismo histórico dialético, da abordagem histórico-cultural e na filosofia da linguagem para a produção e análise de dados. Além da literatura atinente aos pressupostos epistemológicos que nos orientam, autores contemporâneos que têm se dedicado à questão da leitura literária nas escolas também foram tomados como referência para nossas reflexões, a exemplo de Reyes (2010; 2012; 2017), Bajour (2012), Colomer (2007), Giroto e Souza (2016a; 2016b), Faria (2016), Debus e Gonçalves (2018), Baptista (2010), dentre outras.

Tivemos como objetivo geral desta tese apreender, a partir dos enunciados dos sujeitos, os sentidos atribuídos à literatura e às práticas de leitura literária pelas professoras de um Centro Municipal de Educação Infantil de Manaus durante um processo de formação continuada.

Esse objetivo foi elaborado com base nas seguintes questões norteadoras: Que sentidos foram atribuídos pelas professoras à literatura e as suas práticas de leitura literária no processo formativo? Em que medida o processo formativo contribuiu para a criação de novas necessidades das professoras em relação à literatura? Que indícios há nos enunciados (orais e escritos) das professoras de que o processo formativo desencadeou reflexões em relação as suas práticas com a literatura?

Tais questões nos levaram também a elaborar os seguintes objetivos específicos: (1) Identificar os sentidos atribuídos pelas professoras à literatura ao longo do processo formativo; (2) Compreender as relações entre as experiências do processo formativo e a criação da necessidade de leitura literária nas/pelas professoras; (3) Identificar, nos enunciados das professoras, indícios de reflexão sobre a sua prática com a leitura literária na pré-escola.

Com base no exposto, formulamos a seguinte tese: processos formativos que são concebidos, planejados e conduzidos a partir das necessidades formativas de um grupo particular de professoras, focado numa temática específica de estudo teórico-prático - em nosso caso, sobre e com a literatura na Educação Infantil - contribuem para a autorreflexão e para desencadear e/ou ampliar um processo de tomada de consciência das participantes sobre suas práticas com a literatura junto às crianças. Nesse contexto, os enunciados produzidos ao longo do processo formativo constituem a unidade de análise do objeto de estudo: os sentidos atribuídos pelas professoras na apropriação do gênero literário, elemento fundante para que as práticas com a literatura sejam ressignificadas e ampliadas, contribuem para a humanização das professoras e das crianças, reverberando na formação de leitores.



Se os sentidos não são dados *a priori* e o significado das palavras evolui, de acordo com Vygotski (2012a, 2012b, 2014), os enunciados são zonas de sentido que se constroem nas trocas verbais entre os sujeitos. Eles são a palavra viva, conforme Volóchinov (2019) e Arena e Arena (2018). Portanto, para que haja produção de significados e sentidos, compreendemos que é preciso que os processos formativos proporcionem tempo, espaço e condições para os diálogos, a escuta e a reflexão entre os seus participantes. Afinal, as funções culturais (VYGOTSKI, 2012a) se formam com a internalização das experiências coletivas ou intersíquicas dos sujeitos, conforme a lei geral do desenvolvimento humano apresentada por Vygotski (2012a).

Buscamos, assim, pensar em um processo formativo permeado pela possibilidade de produção de sentidos que são, também, como destaca Jolibert (2006), a base para a formação de leitores, já que ler é atribuir sentidos. Nessa perspectiva, formar professoras da Educação Infantil com e pela literatura foi o nosso mote, visto que vemos na literatura um lugar por excelência para se produzir sentidos, tanto para as professoras quanto para as crianças (embora nosso foco, neste trabalho, tenha sido a formação das professoras).

Para organização dessa tese temos como proposta duas seções. Na primeira seção, fazemos algumas reflexões iniciais sobre a formação de professores e a literatura. A seguir, tratamos do processo teórico-metodológico da pesquisa, delineando os caminhos e etapas percorridos. Apresentamos os resultados do processo de observação e do levantamento das necessidades que deram origem às Séries Formativas. Nas análises das observações tratamos mais intensamente dos aspectos procedimentais em relação à leitura e contação de histórias e fazemos um movimento com os Encontros Formativos, tendo em vista que a análise dos dados de nossa pesquisa vai sendo apresentada ao longo de toda a tese, não se limitando a uma seção específica.

Na segunda seção trazemos uma discussão a partir do referencial teórico que nos embasa para explanarmos os conceitos de significado e sentido. Destacamos nessa discussão os sentidos que produzimos, e sua relação com as palavras, com os enunciados, com a vida cotidiana e a não-cotidiana, e com o pensamento cotidiano e o conceitual. Trazemos as análises das quatro Séries Formativas e destacamos as Zonas de Sentidos produzidas a partir de cada uma delas e o seu valor para as práticas das professoras com a literatura junto às crianças.

Finalizamos retomando alguns princípios para o trabalho com a literatura na Educação Infantil em forma de direitos das crianças com relação à literatura.

### **3 SEÇÃO I - ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS PARA O TRABALHO COM A LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

[...] quem escolhe as histórias para as crianças de hoje são as crianças de ontem! Como uma corrida de revezamento, a criança de uma geração recebe uma tocha que atravessa a vida carregando-a acesa na profundidade da memória para entregá-la à criança que espera ansiosa na próxima curva do caminho (GIRARDELLO, 2014, p.19).

As professoras da Educação Infantil de hoje foram as crianças de ontem que se encontraram ou não com a literatura infantil ao longo da vida, na escola e/ou fora dela. Mesmo que já saibamos sobre o papel da escola para a formação de leitores ainda nos cabe ampliar nossos conhecimentos sobre os encontros com a literatura na escola.

Porém, quando tratamos das professoras de hoje e de suas práticas com a literatura infantil na Educação Infantil, já é possível afirmar, a partir de estudos e pesquisas (FARIAS; BORTOLANZA, 2013; SILVA; BORTOLANZA, 2021; BELMIRO; MACHADO, BAPTISTA, 2015; MICARELLO; BAPTISTA, 2018; GIROTTO; SOUZA, 2016a; GIROTTO; SOUZA, 2016b) que o componente principal para atuar de maneira intencional e qualificada com as crianças e com a literatura é ser uma professora-leitora de literatura infantil e saber mediá-la.

Ser leitora de literatura significa apropriar-se dela. Tomá-la para si, apreciá-la, ter desejo de compartilhá-la, ter necessidade de estar com ela. Tudo isso se dá num relacionamento pessoal com os textos literários, para além do cumprimento de uma rotina pedagógica da Educação Infantil.

Ser leitora de literatura traz consigo experiências com vários outros aspectos que se abrem a partir do universo do livro, como: a cadeia produtiva do livro: autores e ilustradores, editoras, tradutores; os gêneros literários; a materialidade dos livros e o projeto gráfico; as partes de um livro; as técnicas das ilustrações; o acervo pessoal; preferências e gostos; indicação e escolha de livros de qualidade a partir de critérios bem definidos; cursos de aperfeiçoamento; espaços de leitura e diálogos sobre os livros e suas histórias.

Na realidade, o resultado das experiências com o texto literário não está no livro, no autor e nem no ouvinte e sim na relação que se estabelece entre eles. Não está dado, é preciso ser produzido na/pela relação. Das relações decorrem ricas oportunidades de produção de sentidos por professoras e crianças. Na Educação Infantil, as crianças são uma “fábrica” de

sentidos. É impressionante como elas nos surpreendem com algo que jamais imagináramos, e a literatura é fonte de sentidos, de intersubjetividade, por excelência.

Porém, segundo Pennac (1993), esse relacionamento não se conjuga no imperativo: leia! Não se deve obrigar uma pessoa a ler literatura. Pelo contrário, o princípio para que alguém se torne leitor é garantir o acesso, a oferta constante. É conquista, envolvimento, sedução, exemplo, sensibilização e troca. Isso também se transmite.

A escola é o lugar onde se deveria garantir, por sua finalidade humanizadora, o direito à literatura desde a infância. Direito que, de acordo com Cândido (2017), deveria ser entendido como parte das necessidades humanas de fruição e de fabulação e que, ao ser negado, acarreta mutilações a nossa personalidade. Direito reforçado por Andruetto (2014, n.p.), a partir de Cândido, como “[...] direito de entrega a um universo fabulado cujo alimento é indispensável para nossa psique, porque assim como não é possível ter equilíbrio emocional sem a fantasia, talvez não exista equilíbrio social sem a literatura”. No mesmo sentido, Reyes (2012, p. 28) aponta que “[...] embora ler literatura não transforme o mundo, pode fazê-lo ao menos mais habitável”. Assim, não podemos negar o papel que a escola, desde a Educação Infantil, tem para o exercício desse direito e para a formação do cidadão com e a partir da cultura escrita.

A maneira como apresentamos algo para as crianças contribui para os sentidos e significados que elas vão construindo acerca desse objeto. O fato é que a literatura infantil não escapa disso. Se nós apresentamos o livro somente porque isso é “obrigatório” na rotina da Educação Infantil, sem estarmos envolvidas por ele, há mais chances de que as crianças também não se envolvam tanto quanto poderiam. Há uma diferença grande entre fazer algo para cumprir uma demanda e fazê-lo porque nos preenche, porque desejamos.

Como professoras, lidamos continuamente com os sentidos porque eles são parte inextrincável do humano. Eles nos constituem como seres, ao mesmo tempo, sociais e singulares. Na Educação Infantil isso é muito forte, pois as crianças estão ávidas para conhecer e para construir suas formas próprias de entender e de se relacionar com o mundo. Reyes (2017, p. 48) considera que

[...] o período mais fértil para a aprendizagem da literatura é a primeira infância: porque essa necessidade de construir sentido que nos impulsiona, desde pequenos, a trabalhar com as palavras para habitar mundos possíveis e para operar com conteúdos invisíveis é parte de nossa bagagem simbólica.

A prática com a literatura que potencializa a ampliação da bagagem simbólica das crianças deve se calcar também na nossa concepção acerca da criança que lê ou para quem se

lê. Acreditamos em uma criança sujeito e potente desde muito cedo. Isso significa que, para nós, essa criança é capaz de produzir significados e sentidos a partir da leitura literária, mesmo que ainda não leia e nem escreva convencionalmente. Mas, para que isso seja possível, a criança deve ter acesso à fruição de obras de qualidade, que não a subestimem nem a infantilizem.

É possível à professora ter uma “prática com a literatura” sem ser uma leitora de literatura? Sim, é. É possível ler e contar, propor atividades, conversar minimamente sobre a história, fazer encenações, escolher um livro, oferecer livros para as crianças na sala, um cantinho da leitura, mesmo que a professora não seja leitora. Aparentemente, tudo vai bem. Porém, acreditamos que a qualidade dessa “prática” fica comprometida e não alcança todo o seu potencial quando não existe a compreensão e o envolvimento com aquilo que se faz. A prática é elevada a outro patamar quando se sabe o que se está fazendo e o porquê disso.

Já há em cada professora um significado e sentidos atribuídos para a literatura e para o trabalho com ela, mesmo que não haja consciência disso. Por isso, afirmamos que os significados e sentidos que a literatura tem para nós impactam as práticas junto às crianças. Desse modo, é preciso produzir significados e sentidos a partir da essência da literatura como arte para o sujeito que lê. O sentido nos incita a agir e se cria na vida, nas relações.

É preciso que haja mudanças na hierarquização de motivos pelos quais as professoras trazem a literatura para a sua prática. É importante que os motivos que as levam a ler e a oportunizar relações entre crianças e literatura passem de motivos apenas compreensíveis a motivos realmente eficazes (LEONTIEV, 2014). Isso significa que, se é comum que as professoras afirmem e reconheçam a necessidade da convivência das crianças com os livros, o que mostra que compreendem os motivos de ler, é preciso superar esse reconhecimento por incorporação. Além de reconhecerem a importância da presença dos livros, é preciso se apropriar das características sociais para as quais a literatura existe, das especificidades de produção e de uso desse objeto cultural, das características do desenvolvimento das crianças pequenas e das possibilidades de se apropriarem dos gestos de leitura (GIROTTI, 2015; DEBUS; GONÇALVES, 2018; SOUZA, 2019a) ainda nos primeiros anos de vida, ampliando, com isso, o alcance dos motivos pelos quais se lê na escola. Nesse sentido, a experiência leitora das professoras é responsável pela ampliação dos sentidos que se atribui à leitura com as crianças e influencia diretamente a qualificação das práticas. Torna-se possível fazer da leitura literária uma atividade (LEONTIEV, 2014) quando a compreensão mais ampliada dos múltiplos elementos que envolvem a literatura e as crianças possibilita fazer coincidir os

objetivos pedagógicos que regem a prática docente com os motivos que levam cada professora a ser, efetivamente, leitora para si e para as crianças.

Vigotski (2021, p. 281) aponta que “[...] os interesses da criança começam a ser definidos pelo sentido que uma determinada situação tem para ela e não apenas pela situação em si, pelo significado que a criança atribui à situação. Surge a primeira generalização afetiva”. Isso mostra que a unidade afetivo-cognitiva está presente em tudo que fazemos e que, se as relações que se estabelecem na tríade criança-livro-outro (professora e outras crianças) estiverem mergulhadas em afetos positivos, a literatura tem a potência de se tornar uma necessidade para as crianças, porque os sentidos construídos certamente serão positivos. A literatura pode, então, assumir para as crianças o significado social a partir do qual foi criada: a fruição, a beleza, a estesia.

Jolibert (2006, p.16, grifos da autora) destaca que “[...] é preciso que as crianças, tanto para ler quanto para escrever, sejam confrontadas, desde cedo (em qualquer idade), com *textos autênticos, completos* (não com frases, palavras, sílabas ou letras isoladas), funcionando em situações reais de uso”. O texto literário é um desses textos autênticos a que a autora se refere, com finalidade própria, diametralmente oposta àquela com que muitas vezes a escola o utiliza: o ensino de conteúdos e a moralização (ZILBERMAN, 2003; PERROTTI, 1986).

Vygotski (2012a) afirma que todas as relações humanas são mediadas por signos. Isso significa que as relações entre as pessoas são eminentemente simbólicas porque acontecem com a interposição das palavras, das imagens, dos mapas, dos gestos, criados na História da humanidade. Trata-se de uma relação triádica, em que entre dois sujeitos se interpõe, necessariamente, o signo. Os textos literários são signos sociais que se convertem em formas individuais de compreender o mundo, o outro, a si.

Isso pode ser explicado, sob a perspectiva Histórico-Cultural, a partir do pressuposto de que a cultura humana é o que nos torna humanos, desenvolvendo nossas capacidades, que estão, a princípio, incorporadas no significado social dos objetos. Ao reproduzir o seu uso social, *convertemos* (PINO, 2005) seu significado social em significado individual, o que mostra que esse significado forma o nosso psiquismo – o reflexo subjetivo da realidade objetiva com que nos defrontamos. Mas a complexidade desse processo não para nesse ponto. A forma como nos apropriamos desses significados sociais é singular e depende das experiências que vivemos com o objeto social em nossa biografia pessoal. Os significados sociais se refratam em sentidos pessoais.

Signos são, portanto, a matéria com que se constitui o nosso psiquismo. Nossa forma de ver o mundo, as pessoas e a nós mesmos se constrói pela mediação dos signos. Vygotski afirma que o significado evolui (VYGOTSKI, 2012a, 2012b, 2014). Assim, uma palavra é compreendida por crianças de idades diferentes e por adultos de forma distinta, a depender do desenvolvimento já alcançado por esses sujeitos. Uma mesma pessoa compreende uma palavra ou imagem de formas distintas ao longo da vida. Isso depende das experiências já vividas, das relações afetivas envolvidas, dos conhecimentos prévios, do desenvolvimento do pensamento em sua relação com a linguagem. Esse conjunto de condições é responsável também pela capacidade que cada um tem de atribuir sentidos pessoais a um fato ou objeto. Assim, significados sociais e sentidos pessoais não se separam.

Na relação que estabelecemos com a literatura, os signos que permitem a nossa interação com o objeto cultural livro e com o outro (o autor, o ilustrador, os parceiros de leitura) se materializam nas palavras (signos por excelência), mas também nas imagens e na materialidade do livro. Disso decorre a ideia de que a relação com o livro e com a literatura nunca é direta, mas sempre mediada pela presença do outro – personificado nas relações diretas entre leitores, e materializado pela voz de quem lê –, pelo texto escrito, pelas imagens, pela forma do objeto livro, pelos espaços em que se lê, pelos comportamentos leitores. Há sempre a mediação dos signos nas relações entre leitores e livros (VYGOTSKI, 2012a; ARENA, 2021).

De acordo com Arena (2021, p. 7), “[...] as atitudes humanas, ao lidar com a literatura, podem vir a ser signos e [...] somente neste aspecto é que o homem pode fazer parte de um conjunto sígnico mediador”. Os gestos de leitura, a entonação da voz, a postura de quem lê são, assim, também signos, porque revelam uma forma de relação com os livros, socialmente construída. Nesse sentido, a mediação da leitura é sempre um conjunto de signos. Não é o leitor mais experiente um mediador de leitura propriamente, mas um portador de signos que carregam uma tradição cultural de leitura e que, na sua relação com livros e leitores em formação, organiza relações que possibilitam a apropriação do uso social dos livros.

Perguntamo-nos: qual o papel da professora de Educação Infantil, portanto?

A professora idealmente desempenha, no processo de mediação, o papel de representante dos gestos de leitura construídos historicamente em torno dos livros. As condições histórico-sociais em que vivem se formam e trabalham nem sempre possibilitam que isso se materialize. Em condições ideais, suas atitudes se configuram como signos e contribuem para que as crianças se aproximem da literatura (ARENA, 2021), reproduzindo gestos e comportamentos leitores (de apreciação, questionamento, diálogo, observação, por exemplo) à

medida que se apropriam das histórias e seus significados pela mediação das palavras, das imagens e da própria materialidade dos livros.

Ao compreender a mediação dessa maneira, fica evidente que a qualidade da mediação dependerá, em grande parte, dos conhecimentos sobre o universo literário pela professora.

Ainda pensando na questão da mediação Souza, Modesto-Silva e Montoyma (2020, p. 8) declaram que mediar “[...] é mais do que o adulto apresentando uma história para seus ouvintes/alunos [crianças]. Mediar uma história é um processo que envolve uma profunda interação entre o que conta e o que ouve”. Podemos dizer, nesse sentido, que há uma dupla mediação nas práticas com a literatura na escola. Por um lado, há a mediação do objeto cultural livro nas relações estabelecidas entre os sujeitos que compartilham uma leitura. Além dela, na relação entre a criança e o livro, a professora é portadora dos comportamentos leitores que são, por sua vez, também signos construídos socialmente e que medeiam o desenvolvimento das capacidades leitoras das crianças.

Mas, se à professora cabe ser o modelo de leitor para as crianças de sua turma, sabemos que isso não depende unicamente dela. Muitos fatores contribuem para que as professoras sejam ou não leitoras de literatura.

Com o intuito de refletir sobre os diferentes elementos intervenientes na formação continuada de professoras da Educação Infantil a respeito das práticas com leitura literária, organizamos um processo de pesquisa alicerçado nos princípios da compreensão dos sujeitos como co-construtores da investigação, da valorização da dialogicidade, da compreensão de que as relações intersubjetivas fundamentam o desenvolvimento das capacidades de cada sujeito da e na pesquisa. Passemos a detalhar, a partir de agora, como procedemos a produção dos dados que, nesta tese, são nosso objeto de análise.

### ***3.1 O PROCESSO DE PESQUISA***

Em primeiro lugar, e sem dúvida a mais importante condição, é o investimento de esforços para melhorar a formação dos docentes. O propósito de formar leitores exige professores bem formados, conscientes da necessidade de mudanças importantes na estrutura social da escola e atualizados, não por meio de cursos breves ou oficinas, mas, sim, por meio de programas de longa duração, que partam de suas práticas cotidianas e que também introduzam o conhecimento da teoria e a necessidade de reflexão e do debate. Formação que lhes permita romper com a tradição de ensinar como aprenderam. Professores também formados como leitores e escritores, condição primordial para ensinar a ler e escrever (CASTRILLÓN, 2011, p. 24).

A escola é o lócus privilegiado de formação dos professores (NÓVOA, 2009, 2017; IMBERNÓN, 2009) quando pensamos na formação inicial, continuada e mesmo da formação dos professores de ensino superior. Todos precisamos da escola para nossa formação profissional.

De acordo com André e Passos (2019), em meio a tantas mudanças rápidas e imprevisíveis nos processos educativos da Educação Básica, é necessária uma formação permanente de professores. Nesse sentido, a formação continuada no espaço escolar tem sido apontada como a que melhor atende aos desafios de cada contexto específico (ANDRÉ; PASSOS, 2019).

As pesquisadoras (2019) apontam, que a formação continuada centrada na escola atua em cinco linhas: (1) a reflexão sobre a própria prática; (2) a troca de experiências entre pares; (3) a união da formação a um projeto de trabalho; (4) a crítica contra práticas laborais e sociais; (5) o desenvolvimento institucional mediante o trabalho colaborativo, as quais buscamos contemplar em nossos Encontros Formativos com as professoras, conforme descrevemos neste trabalho. Trata-se de processos que se pautam e se refletem em projetos coletivos, construídos de forma colaborativa, tão caros à explicação de desenvolvimento humano que pauta nossas reflexões nesta tese por se alinharem com o princípio de que a atividade de trabalho é formativa das capacidades humanas e de que as interações e as trocas verbais são o substrato das consciências.

Outro aspecto que identificamos em relação à formação continuada na escola são os resultados que se conseguem em pequenos grupos, que são mais consistentes do que em formação com toda a rede de ensino, embora estas também tenham seu lugar. Temos exemplo de formações que constituíram comunidades de aprendizagem, grupos de estudos permanentes que têm satisfeito as necessidades de professores e professoras e as ampliado, experiência como a relatada por pesquisadores como Crecci e Fiorentini (2018), Ximenes-Rocha e Fiorentini (2018). Autores que se dedicam a teoria histórico-cultural têm desenvolvido projetos formativos com a atividade de estudo, como Félix e Salvi (2020); Sforini, Serconek e Lizzi (2021); Gimenes e Longarezi (2011), dentre outros.

A formação continuada centrada na escola e com atendimento a um grupo menor de professoras nos inspirou na concepção do processo formativo realizado durante a pesquisa. Embora saibamos das limitações do processo formativo que realizamos e tenhamos consciência que dadas as condições de realização das formações durante a pandemia, enfrentamos limites, procuramos nos aproximar de seus princípios, conforme discutiremos a seguir.



No primeiro momento desta seção, apontamos e justificamos as escolhas teórico-metodológicas que alicerçaram a concepção, o desenvolvimento e a análise do processo de pesquisa e, no segundo momento, fazemos a descrição do percurso da pesquisa indicando as suas etapas.

### **3.1.1 As escolhas teórico-metodológicas que alicerçaram a pesquisa**

Procuramos, com as escolhas de base teórico-metodológicas realizadas para esta pesquisa, estabelecer uma coerência entre a epistemologia que nos orienta, os procedimentos, a análise dos dados e a nossa conduta enquanto pesquisadora, para uma melhor aproximação e apreensão do objeto de pesquisa.

#### *3.1.1.1 O método*

A escolha teórico-metodológica da nossa investigação parte primeiramente do pressuposto de que os caminhos da pesquisa são definidos a partir das especificidades do seu objeto. Assim, para que uma pesquisa possa desvelar seu objeto em suas múltiplas determinações, é preciso que seus procedimentos não sejam definidos *a priori*, mas que possam ser construídos no diálogo constante entre as especificidades constitutivas do objeto, o *lócus* de investigação e os sujeitos concretos para assim permitir que o objeto seja abordado revelando as suas especificidades (VYGOTSKI, 2012a, 2018; KRAVTSOV; KRAVTSOVA, 2019).

Nesse sentido, na busca de uma abordagem do nosso objeto em suas especificidades, nos apoiamos no materialismo histórico-dialético como método de investigação, sistematizado por Marx e Engels. Consideramos que o que gera o conhecimento da realidade concreta é a necessidade de compreensão e de explicação dos objetos e fenômenos investigados, como eles são na prática (MARTINS; LAVOURA, 2018).

Na busca pela apreensão da realidade concreta, o materialismo histórico-dialético toma por principais categorias: a processualidade, segundo a qual o objeto é pesquisado em movimento; a contradição, que é inerente ao objeto e a totalidade, que capta as interconexões fundamentais entre os fenômenos (PASQUALINI, 2020), configurando, assim, a abordagem do objeto em suas múltiplas determinações.

Quanto à processualidade, Pasqualini (2020, p. 3, grifos da autora) declara que ela “[...] é uma condição para se conhecer o real, porque é ela que nos revela a *gênese* e o *processo*

*formativo* daquilo que nos propomos a investigar, ou seja, a historicidade do fenômeno em questão e suas tendências de futuro desenvolvimento”.

No tocante às contradições, a mesma autora alerta para o fato de que os “[...] fenômenos se constituem de forças opostas, tendências opostas, contrárias, que coexistem em unidade” (PASQUALINI, 2020, p. 3) e que isso não deve ser confundido com incoerência.

Em relação à categoria da totalidade, a autora esclarece que não se trata de apreender tudo e sim de reconhecer que “[...] os fenômenos e objetos da realidade estão interligados, estão interconectados entre si, compõem e integram a mesma totalidade, um mesmo sistema de mediações e múltiplas relações” (PASQUALINI, 2020, p. 3).

Esse conjunto de categorias nos ajudam a perceber que “[...] o conhecimento do real não pode se limitar àquilo que é imediatamente dado, pensado ou sentido” (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 226). Sendo assim, a aparência empírica não dá conta da apreensão do objeto, é preciso ultrapassá-la. Ultrapassar a aparência do objeto “[...] implica revelar as relações dinâmico-causais a ele subjacentes”, segundo Pasqualini e Martins (2015, p. 364).

### *3.1.1.2 As relações entre as dimensões singular-particular-universal na pesquisa*

Agregadas a esse conjunto de categorias, buscamos também pelas categorias do singular-particular-universal, para avançar em relação à pesquisa. De acordo com Oliveira (2005), nosso desafio é compreender “como a singularidade se constrói na universalidade e, ao mesmo tempo e do mesmo modo, como a universalidade se concretiza na singularidade, tendo a particularidade como mediação”. Isso implica também no processo de apreensão da realidade concreta: o ser singular, com suas especificidades e idiosincrasias, vive, trabalha e age no interior de condições materiais de classe, etnia, gênero, que compõem a particularidade e se apresentam como obstáculos ou como pontes entre o seu ser singular, a sua individualidade e o que há de universal na produção sociocultural. Nesse sentido, se cada sujeito da pesquisa é único, seu acesso ao patrimônio cultural humano, incluída nele a literatura infantil, está mediado por condições de acesso que compõem a particularidade do grupo a que pertencem. Ser professoras de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação, trabalhar em uma determinada zona da cidade, ser pedagogas, residir em Manaus, são condições da particularidade em que vivem que podem ser fatores de aproximação ou afastamento da leitura literária. Assim, compreender as condições particulares dos sujeitos singulares é tarefa da pesquisa para que possamos identificar os múltiplos determinantes de dada realidade.

Não é simples fazer as conexões entre os elementos que constroem a particularidade para ver como eles influenciam a singularidade e a universalidade. Elementos que dependem dos sentidos que cada professora vai atribuindo a essa particularidade, dentre elas, o sentido dado ao trabalho com a literatura, nem sempre se mostram à primeira vista. Nem sempre há consciência desses sentidos e do quanto eles impactam, em maior ou menor medida, o avanço ou não em direção à universalidade. Ou seja, apesar de lidarmos com sujeitos singulares, as professoras pertencem a um determinado espaço e tempo históricos, que interferem no modo como se apropriam ou se afastam do universal ou das máximas qualidades humanas. Entendemos que a formação pode contribuir para avançar para a universalidade.

### *3.1.1.3 Aportes da teoria histórico-cultural e filosofia da linguagem para os significados e sentidos*

A partir da teoria histórico-cultural compreendemos que os sentidos estão sempre em atualização, modificando-se ao longo da vida e pela vida, o que nos mostra que existem possibilidades de que eles sejam aprofundados por meio das relações que estabelecemos.

Vygotski (2014) alerta que o sentido prepondera sobre o significado da palavra. O autor, a partir das contribuições de Frederic Paulhan (1856-1931), aponta que

[...] Para Paulhan, o sentido da palavra é a soma de todos os fatos psicológicos evocados em nossa consciência graças à palavra. Por conseguinte, o sentido da palavra é sempre uma formação dinâmica, variável e complexa, que tem várias zonas de estabilidade diferentes. O significado é somente uma dessas zonas do sentido, a mais estável, coerente e precisa. A palavra adquire seu sentido em seu contexto e, como é sabido, muda de sentido em contextos diferentes. Pelo contrário, o significado permanece invariável e estável em todos os intercâmbios de sentido da palavra em distintos contextos. As variações do sentido representam o fator principal nas análises semânticas da linguagem. O sentido da palavra não é constante. Em uma operação a palavra atua com um sentido e em outra adquire outro sentido distinto. O dinamismo do sentido é o que nos leva ao problema de Paulhan, a questão da relação entre significado e o sentido. A palavra em sua singularidade tem somente um significado. Mas este significado é tão somente uma pedra no edifício do sentido<sup>6</sup> (VYGOTSKI, 2014, p. 333, tradução nossa).

---

<sup>6</sup> [...] Para Paulhan, el sentido de la palabra es la suma de todos los sucesos psicológicos evocados en nuestra conciencia gracias a la palabra. Por consiguiente, el sentido de la palabra es siempre una formación dinámica, variable e compleja que tiene varias zonas de estabilidad diferente. El significado es solo una de esas zonas del sentido, la más estable, coherente y precisa. La palabra adquire su sentido en su contexto y, como es sabido, cambia de sentido en contextos diferentes. Por el contrario, el significado permanece invariable y estable en todos los cambios de sentido de la palabra en los distintos contextos. Las variaciones del sentido representan el factor principal en el análisis semántico del lenguaje. El significado real de la palabra no es constante. En una operación la palabra actúa con

Com base na compreensão de que os objetos possuem significados socialmente convencionados, que possuem certa estabilidade, mas que seus sentidos variam em conformidade com as experiências dos sujeitos em relação a eles, conforme explicitado acima, elegemos como foco de nossa investigação os sentidos atribuídos pelas professoras à literatura e às práticas que a tomam como base na Educação Infantil. Fundamentadas, ainda, na Filosofia da Linguagem de Bakhtin e Volóchinov (2014)<sup>7</sup>.

Compreendemos que existe uma convenção social, um significado atribuído à literatura infantil, que a coloca em um lugar de certo destaque nas práticas da Educação Infantil. Mas, se no discurso, é comum que professores e professoras admitam seu valor para o desenvolvimento das crianças, nem sempre suas práticas correspondem ao significado social que os livros de literatura têm assumido historicamente.

Pensando em produzir o que será pesquisado e buscando construir sentidos ou modificá-los a partir de um processo formativo, tivemos como foco, para além do significado social da literatura infantil (repleto de contradições que muitas vezes limitam seu uso a fins utilitários e não admitem seu valor para o processo de humanização das crianças), promover encontros em que o acesso aos livros, a audição de sua leitura, a apreciação das imagens e a discussão de material teórico pudessem trazer novas experiências de leitura literária, ampliando as referências das professoras em relação a esse objeto cultural.

Desse modo, partimos do pressuposto de que o processo formativo poderia contribuir para trocas dialógicas capazes de ampliar as zonas de sentido do grupo de professoras acerca do livro de literatura e das práticas, tomando a produção de sentidos como nosso foco de análise.

Entendemos que os fatos psicológicos referem-se, de acordo com Gimenes (2012, p. 57) “[...] às emoções, memórias, afetos e sentimentos presentes nos fenômenos ocorridos nas relações sociais, refletindo na consciência do indivíduo. Esses fatos, em conjunto ou isolados, intercedem na atribuição de sentido à palavra”. Partimos desse pressuposto para buscar, nos Encontros Formativos, promover experiências afetivo-cognitivas e dialógicas que ampliassem

---

un significado y en otra adquiere un significado distinto. El dinamismo es el que nos lleva al problema de Paulhan, a la cuestión de la relación entre el significado y el sentido. La palabra en su singularidad tiene solo un significado. Pero este significado no es más que una potencia que se realiza en el lenguaje vivo e en el cual este significado es tan solo una piedra en el edificio del sentido (VYGOTSKI, 2014, p. 333).

<sup>7</sup> Considerando que existem grafias diferentes para os nomes de Bakhtin e Volóchinov, adotaremos a grafia que estiver presente em cada obra utilizada.

os fatos psicológicos em relação aos livros de literatura, modificando os sentidos atribuídos a este objeto cultural pelas professoras sujeito.

Fundamentadas, ainda, na Filosofia da Linguagem de Bakhtin e Volóchinov (2014), nos deparamos com o conceito de enunciado como um conjunto de zonas de sentido, o que trouxe novos elementos para pensarmos e construirmos o caminho metodológico da pesquisa. Assim, se compreendemos que as trocas verbais e extra verbais entre os sujeitos produzem zonas em que os sentidos atribuídos por cada pessoa ao objeto podem ser compartilhados, contrapostos, complementados, tomamos os enunciados como foco de análise por nos permitirem notar o movimento contínuo de atribuição e de renovação de sentidos pelos indivíduos e pelo grupo, notando as contradições e a processualidade da construção da compreensão das professoras acerca da literatura infantil e de seu trabalho com esse elemento cultural.

A partir desses princípios, identificamos as nossas categorias, a saber: significado-sentido; necessidades formativas; afeto-cognição; mediação (Figura 2); e as percebermos nesse movimento:

Figura 2 – Categorias de análise



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Percebemos, como mostra a figura, que todas as categorias se conectam, não havendo como lidar com uma delas sem perpassar pelas outras.

#### *3.1.1.4 A pesquisa com formação*

Zeichner (1998), desde a década de 1990, alerta para o fato de que os processos de formação continuada precisam: aproximar os pesquisadores da universidade dos professores das escolas; romper com as descrições negativas sobre professores nos relatórios de pesquisas; favorecer o diálogo com os professores usando uma linguagem que não seja entendida só no meio acadêmico; ter um relacionamento honesto com os professores que abrem a sua vida para os pesquisadores; garantir processos a partir dos quais a escola se beneficie com a formação para além do conhecimento do relatório final e dos resultados obtidos; considerar que o trabalho não finaliza com o término da pesquisa. Buscamos, no processo formativo que propusemos, tomar esses elementos apontados pelo autor para desenvolver a pesquisa.

Pensando a partir desses elementos nos encontramos com a pesquisa com formação. De acordo com Ferreira, Luna e Bissoli (2020, p. 247), a pesquisa com formação é “[...] um espaço-tempo organizado intencionalmente para oportunizar vivências formativas” tanto para os professores quanto para pesquisadores. Nela convergem pesquisa e formação constituindo-se um caminho que, ao mesmo tempo, contribui para a produção de conhecimento em educação e para a transformação dos seus participantes. Segundo as autoras (FERREIRA; LUNA; BISSOLI, 2020, p. 247), a pesquisa com formação parte

[...] do pressuposto epistemológico que localiza os sujeitos participantes da pesquisa como históricos, co-constructores de um processo que os forma, nos forma e dá forma ao conhecimento em educação. E, para tanto, valoriza o diálogo, a reflexão, a ressignificação e a tomada de consciência a respeito da temática sobre a qual o conhecimento é construído.

Cabe destacar que, no grupo de pesquisa do qual participamos, Teoria Histórico-Cultural, Infância e Pedagogia, diferentes pesquisas buscaram estabelecer aproximações com a pesquisa com formação: Moraes (2015), Both (2016), Nogueira (2016), Sônia Fonseca (2017), Lucena (2018), Printes (2018), Ferreira (2020), Luna (2020), Silva (2021). Com aproximações sucessivas à ideia de pesquisar formando, as teses e dissertações até aqui têm trazido, ainda, diferentes nomenclaturas para esse exercício teórico-metodológico, sem a definição de um nome único que as identifique.

É preciso construir caminhos para dar visibilidade aos sentidos de pesquisar formando e tais caminhos não estão prontos *a priori*, estão em plena construção. Precisam ser forjados com e pelos sujeitos, produzindo situações que permitam deixar vir à tona os conhecimentos, afetos, necessidades que se revelam no encontro com a realidade concreta em que eles se movimentam e seus múltiplos determinantes. A validação da pesquisa não é dada pela reprodução do experimento e sim pela vivência gerada, pelos sentidos aprofundados pelos indivíduos e pelo grupo.

Compreendemos que o potencial da pesquisa com formação no desenvolvimento dos profissionais pode nos levar a contribuir para uma nova cultura formativa no interior da escola.

### 3.1.1.5 O percurso de pesquisa

#### A estrada que não leva a lugar algum

Na saída do vilarejo, abriam-se três estradas: uma seguia em direção ao mar, outra, em direção à cidade, e a terceira não levava a lugar algum.

Martin sabia disso porque havia perguntado a quase todos, e de todos obtivera a mesma resposta:

- Aquela estrada ali? Não leva a lugar algum. É inútil seguir por ela.
- Onde ela vai dar?
- Em parte alguma.
- Mas então porque a fizeram?
- Ninguém a fez, ela sempre esteve ali.
- Mas ninguém jamais foi até o fim para ver?
- Você é um belo de um cabeça dura: se estamos dizendo que não há nada para ver.
- **Como vocês podem saber, se nunca estiveram lá?**

(RODARI, 2016, p. 5, grifos nossos).

Realizar a maior parte do trabalho de pesquisa em meio à pandemia da COVID -19 nos pôs diante de algo nunca imaginado por nós. Fomos literalmente pegos de súbito.

Nossos planos iniciais envolviam estar no CMEI VIDA com as professoras, desenvolvendo o processo formativo, rodeadas de livros, num ambiente aconchegante com um grande tapete, almofadas, um belo cenário, com objetos relacionados às histórias, um lanche delicioso, numa atmosfera que exalasse literatura.

Assim como Martin, personagem do conto de Rodari, que se questionou sobre o que encontraria numa estrada desconhecida, nós também nos questionamos quanto ao novo caminho que teríamos pela frente no percurso da pesquisa por conta da pandemia.

Saber que não estaríamos presencialmente com as professoras nos gerou várias inquietações. Como trazer para o ambiente de telas a materialidade e vivacidade dos livros, que agora se tornariam *slides*? Como compartilhar os livros sem ferir os direitos autorais? Como manter a participação do grupo no ambiente das telas, que é bem mais cansativo do que o presencial<sup>8</sup>. As professoras em meio à conturbada nova rotina de trabalho, abaladas pela situação da pandemia, pelo luto recorrente e sobrecarregadas com a rotina doméstica, e principalmente em busca de sobreviver à pandemia teriam condições e ânimo para lerem os textos previamente, conversar e refletir? Como abrir mão de realizar determinados Encontros com as professoras na biblioteca da escola, para utilizarmos o acervo dela? Como a ausência das crianças com as professoras impactaria no processo? Essas e outras questões foram ocupando a nossa mente, exigindo de nós um novo jeito de caminhar, mas que mantivesse, dentro do possível, o brilho da literatura e fosse mobilizador da sua apropriação.

Foi preciso, nesse contexto, repensar a organização dos tempos da pesquisa, espaços, materiais, os registros das professoras e a própria conduta como pesquisadora para mediar os Encontros com qualidade mesmo em meio a uma situação adversa, em que o mais importante, sem dúvida, era sobreviver à pandemia, principalmente em Manaus, cidade com o maior número de mortes no Brasil, inclusive por falta de oxigênio nos hospitais.

Martim foi caminhando numa estrada que apresentava alguns percalços (mato, buracos, escuridão, dor nos pés) e que parecia não terminar nunca, até que

[...] finalmente o bosque tornou-se menos denso, o céu reapareceu no alto e a estrada terminou na soleira de um grande portão de ferro. Por entre as barras Martim avistou um castelo com todas as portas e janelas abertas. [...] Porque certos tesouros só existem para quem trilhar pela primeira vez uma nova estrada – e daquela vez o primeiro tinha sido Martim Cabeça dura (RODARI, 2016, p. 18).

---

<sup>8</sup> O maior cansaço com o uso de telas tem justificativa. Na seção de atualidades do Jornal da USP, em entrevista a Bruno Militão, o professor titular da Escola de Educação Física e Esporte (EEFE) da USP, Antonio Herbert Lancha Júnior, explica que, “a forma de trabalho remoto exige mais atenção e, conseqüentemente, um gasto de energia muito maior”. Assim, ele define a fadiga de Zoom como um esgotamento das vias neurológicas, que recebem muita informação e podem responder de forma inferior à sua capacidade real por conta desse cansaço. Segundo ele, as comunicações a distância implicam uma tensão elevada: observa-se muitas pessoas nas salas virtuais com suas câmeras abertas. “Isso demanda muito no nosso grau de atenção neurológico, superior a uma reunião presencial. Por isso, a demanda de neurotransmissores é bem mais alta, levando a um quadro de fadiga dos receptores desses neurotransmissores”, explica. <https://jornal.usp.br/atualidades/como-evitar-a-fadiga-provocada-pelas-reunioes-virtuais/>.



Nosso caminhar também foi atravessado por dificuldades, mas, mesmo assim, mobilizadas por nossas perguntas fomos caminhando, assim como Martim. Mesmo em meio às incertezas iniciais fomos validando cada passo que dávamos no percurso da pesquisa, que foi nos revelando descobertas que nem esperávamos. Concordamos com Prestes (2012, p. 406) quando afirma que

Realizar uma pesquisa científica não é uma tarefa fácil, mas, sem dúvida, o mais importante é ter clareza de onde se quer chegar. Os caminhos para se chegar ao objetivo podem ser diversos e permeados de surpresas, surpresas estas que não devem ser percebidas como desvios e sim como possibilidades criativas. Temos uma compreensão de que os textos acadêmicos devem seguir um modelo rígido, uma linguagem “padronizada”, deixando à margem o papel que tem a criação nesse tipo de produção. Fazer ciência é criar e [...] há possibilidades de criar e isso, de maneira alguma, rompe com o rigor de uma pesquisa. Desse modo, é preciso não ter medo de ousar e de inovar. O rigor metodológico em qualquer pesquisa é também uma criação.

Realizar uma pesquisa que busca apreensão de sentidos é um longo desafio, pois o que se revela de maneira inicial e que muitas vezes é o que prevíamos que poderia ser “esconde” algo bem importante e profundo. É preciso ir perfurando as camadas dos dados. São necessárias repetidas leitura dos mesmos dados, ter paciência, deixar “de molho” e rever os sentidos que emergem. Analisá-los num movimento de idas e vindas que vão formando, ao longo do processo, sentidos que mudam ao longo da pesquisa. Isso exigiu de nós um processo de metarreflexão intenso e exaustivo.

No momento histórico da pesquisa, para além da tragédia da COVID-19, a Educação Infantil foi bombardeada por retrocessos no tocante à leitura e à escrita: o edital do PNLD (BRASIL, 2020) agora trazia a aquisição de livros didáticos para as crianças e os critérios desse edital para a escolha de livros literários foram completamente desvinculados da natureza da literatura, como mostram os excertos que atestam um profundo desconhecimento a respeito das discussões a respeito da qualidade das imagens nos livros infantis:

[...] 2.8.2. Quanto ao projeto gráfico: 2.8.2.1. Conter mancha gráfica proporcional ao tamanho da página, com tipologia e tamanho de letra, assim como espaço entre linhas, letras e palavras, adequados para as diferentes faixas etárias; 2.8.2.2. Visar o melhor aproveitamento possível do espaço das páginas, evitando desperdícios com espaços em branco. 2.8.2.3. Apresentar imagens e ilustrações claras e precisas, que representem de forma fidedigna os objetos, os cenários e os personagens retratados, não dando margem a ambiguidade em sua identificação, de modo que nelas devem prevalecer elementos descritivos e denotativos do objeto, do cenário ou do personagem representado (p. 33).

Além disso, nesse mesmo período, foi lançada a Política Nacional de Alfabetização – PNA (BRASIL, 2019), que trouxe para a Educação Infantil o foco na consciência fonêmica; e o Projeto Conta Pra Mim (BRASIL, 2020), que diz oferecer literatura para as crianças, traz obras que contrariam todo e qualquer critério de qualidade, como, por exemplo, os recortes e adaptações feitos nas histórias tradicionais, para que todas tivessem um final positivo, revelando uma concepção de criança passiva e incapaz de lidar com a realidade. Tantos recursos públicos indo pelo ralo...

Ainda refletindo sobre os retrocessos que não atingem somente a Educação Infantil, mas a leitura literária de forma geral, houve a iniciativa da taxaço dos livros no Brasil, com o aumento de impostos incidindo sobre esses “produtos” justificado pelo fato de seus “consumidores” pertencerem a camadas privilegiadas da sociedade.

Em contrapartida a literatura parece nunca ter sido tão compartilhada como no primeiro ano da pandemia. Os fenômenos das *lives por* contadores e autores, leituras em grupo, *podcasts*, plataforma de livros digitais com conteúdo gratuito, as escolas que começaram a enviar livros em vídeos e contar histórias para as crianças foram uma novidade que também não era esperada. Vale ressaltar, entretanto, que em meio a tantas apresentações na *internet* vários equívocos se manifestaram em relação aos modos de apresentação das histórias, embora essa tenha sido a maneira que muitos encontraram de atuar com crianças fora da escola. Houve uma avalanche de PDF, o que disparou várias discussões quanto aos direitos autorais. Foram organizados *drive thrus* de livros em escolas. Campanhas para doação de livros. Indicações de livros por *booktubers*, *instagrammers*, cursos *online* sobre a leitura e contação de histórias (nem sempre tendo garantida a qualidade deles esperada, entretanto) que só aconteciam, antes, presencialmente, e ainda segundo Blanc (2020) houve o *Baby boom* da literatura para os pequeninos.

Nesse tempo histórico, repleto de contradições, a literatura ganhou outros sentidos. Contradições históricas que abriram algumas oportunidades enquanto aprofundaram-se as diferenças e as injustiças sociais. Ganhos? Perdas? Ainda impactadas pelo momento que vivemos, nem sempre temos respostas. Como Martim, continuemos caminhando até, quem sabe, a escuridão passar para podermos vislumbrar outras paisagens.

#### 3.1.1.6 O *locus da pesquisa*

Tivemos como *locus da pesquisa* um Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI, localizado na zona urbana da cidade de Manaus-AM. O CMEI, que chamaremos aqui de CMEI

VIDA, possui 12 salas de referência e, no ano de 2019, quando iniciamos a pesquisa, atendia no total dos dois turnos 393 crianças, em turmas de Maternal III (3 anos), 1º período (4 anos) e 2º períodos (5 anos).

Por ter 26 anos de existência e ser a única opção de Educação Infantil pública dessa região do bairro, o CMEI tem atendido gerações de crianças, deixando nelas suas marcas. É comum ver muitos pais que foram crianças atendidas pelo CMEI trazendo seus/as filhos/as para a escola em que frequentaram a Educação Infantil.

A escolha do CMEI como locus de pesquisa se deu pelos seguintes critérios: 1. adesão de professoras à pesquisa por vontade própria; 2. apresentar necessidades formativas em relação à literatura; 3. possuir acervo literário.

Tendo em vista a temática da pesquisa, destacamos que o CMEI possui uma biblioteca com acervo de 916 livros de literatura infantil oriundos de doações pessoais (livros usados que nem sempre apresentam a qualidade e a conservação necessária), por remessas pontuais da SEMED-Manaus enviadas há muitos anos e, majoritariamente, pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE (BRASIL, 2014a), que contemplou a Educação Infantil de 2008 a 2014. Desde a finalização do PNBE não houve recebimento de livros para a biblioteca, que já precisa de atualizações. Ressaltamos também que embora a quantidade de livros possa parecer grande, em relação ao número de crianças ela ainda é pequena.

Quanto à organização dos livros, eles ficam dispostos em estantes de MDF fixadas em duas paredes da biblioteca, podendo ser visualizados pela sua lombada e não pela capa. Metade das prateleiras das estantes ficam numa altura acessível às crianças e outras são altas demais para elas terem acesso direto. Como há grande quantidade de livros concentrados por prateleira é necessário fazer esforço/força para afastá-los e manter-se segurando um volume de livros para pegar o que se deseja, o que pode gerar dificuldades para as crianças, limitando o seu manuseio autônomo.

Embora a organização dos livros nas prateleiras possa parecer suficiente para que estejam lá para serem usados, é preciso mais do que alocá-los. É preciso atender e respeitar as especificidades das crianças nesse período de vida para que elas se identifiquem com o ambiente, como afirmam Baptista, López e Almeida Júnior (2016, p.110):

À qualidade do mobiliário e à sua disposição, somam-se o arranjo e a organização do acervo, que devem permitir às crianças elegerem autonomamente os livros que lhes despertem interesse. A presença de estantes e de prateleiras baixas é condição para que os leitores infantis tenham livre acesso aos volumes, podendo escolher o livro [...] que mais lhe agrade,

observando a grafia do título, a capa, a plasticidade da edição e outros detalhes que constituem o projeto gráfico da obra.

Ainda quanto à organização dos livros foi possível observar que não há critérios de classificação para sua distribuição nas estantes, fato que dificulta a busca, tanto pelas professoras quanto pelas crianças, já que os livros procurados podem estar em qualquer prateleira, aleatoriamente. No espaço da biblioteca há quatro jogos de mesa e cadeirinhas, alguns pufs, TV, um armário para guardar materiais administrativos da biblioteca, materiais do PESC<sup>9</sup>, algumas roupas para o faz de conta e brinquedos pedagógicos. A metragem do espaço foi diminuída com uma divisória para guardar diversos objetos e materiais que não cabiam nos depósitos. Levando em consideração o tamanho do espaço da biblioteca, seria melhor retirar as mesas (deixando as cadeirinhas) que ocupam o espaço de circulação, ocupando um espaço sem necessidade, pois elas são dispensáveis para o andamento das atividades de mediação de leitura. Isso daria mais fluxo e mobilidade para as crianças que poderiam ocupar as cadeiras e o chão.

São responsáveis pela biblioteca uma professora readaptada de função em cada turno, que não atuam com a mediação de leitura e sim na manutenção da organização do espaço, no registro de empréstimo de livros ou de outros materiais e na procura de livros que as professoras solicitam, vez por outra.

O CMEI tem um cronograma com o horário semanal de 30 minutos para que cada turma frequente a biblioteca, tendo a professora da turma como a responsável pelo que será realizado. Nem sempre as idas à biblioteca são para as mediações de leitura com os livros, já que lá ficam outros materiais, além deles, inclusive uma TV.

Não há no CMEI uma ausência de livros, mesmo considerando que já estejam precisando de atualização. No entanto, concordamos que

[...] é preciso promover o acervo, dar a ele visibilidade e destaque dentro das escolas, fazer dele algo sedutor, torná-lo novidade recorrente. O leitor precisa ver o livro, precisa se interessar por ele, precisa fazer dele um objeto de curiosidade, o livro precisa despertar na criança a vontade de abri-lo e descobrir o que dentro (BRASIL, 2016c, p. 41).

---

<sup>9</sup> O Programa de Ensino Sistematizado das Ciências (PESC) apresenta uma metodologia diferenciada que se desenvolve em torno das Ciências, mas que, com toda certeza, perpassa as outras áreas do conhecimento como a linguagem verbal e oral, arte, geografia, história, matemática entre outras. Nele além dos livros didáticos do aluno e professor, tanto os docentes quanto seus alunos têm acesso a materiais concretos que possibilitam atividade práticas (jogos, modelos anatômicos, experimentos, Mapas Digitais, Lousa Interativa Digital, etc.), proporcionando a vivência da ciência na prática. Disponível em: <http://www.pesciencias.com.br/programa.htm>.

Após essa breve apresentação sobre o acervo da escola, trazemos a seguir alguns dados que nos permitem perceber como se constitui o grupo de professoras-sujeito da pesquisa.

### 3.1.1.7 Os sujeitos da pesquisa

No momento de entrada no campo, tínhamos 24 pessoas que formavam o grupo do CMEI. Deste total, 20 eram professoras, 2 pedagogas (matutino/vespertino) e 2 professoras da sala de recurso (matutino/vespertino). Das 24 pessoas que foram convidadas, 20 aderiram à pesquisa em 2019.

Desse grupo, já em 2020, algumas situações contempladas no TCLE (termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE B) implicaram na saída de professoras da pesquisa: 3 mudaram de escola antes de iniciar o ano letivo; 3 chegaram ao limite de faltas dos Encontros Formativos, que era de 3 faltas consecutivas ou alternadas; 4 desistiram ao longo do processo formativo. A pandemia da COVID-19 e suas consequências foram, em sua maioria, a razão para a desistência ou para se chegar ao limite de faltas da formação.

Sendo assim, foram 10 professoras que realizaram o processo completo. Considerando essa oscilação no número de participantes, decidimos que os dados trazidos nesta tese são referentes ao que foi produzido com as 10 professoras que iniciaram e concluíram o processo. A elas pedimos que escolhessem nomes fictícios para serem identificadas nesta tese. São elas: Ana, Hortência, Jardelina, Joana, Leopoldina, Maria, Morgana, Nayra, Sara e Sofia.

No quadro 1, apresentamos os dados quanto à turma, formação e tempo de serviço das professoras lotadas em 2019.

Quadro 1 – Dados quanto à turma, formação e tempo de serviço das professoras

<b>Nome Turma</b>	<b>Ensino médio Curso Instituição Ano de conclusão</b>	<b>Graduação Curso Instituição Ano de conclusão</b>	<b>Pós-graduação Curso Instituição Ano de conclusão</b>	<b>Total de tempo de serviço e Tempo de serviço na Educação Infantil</b>
Ana (1º período)	Magistério Instituto de Educação do Amazonas – IEA 2000	Pedagogia UNIDERP Anhanguera – EAD 2011	Especialização em Ensino de História CESA Faculdade Arthur Tomas 2013	15 anos 11 anos

			Especialização em Gestão de currículo e desenvolvimento de práticas pedagógicas Universidade do Estado do Amazonas – UEA 2016	
Hortência (Maternal III)	Magistério Escola Estadual Maria da Graça Nogueira 1998	Normal Superior Universidade do Estado do Amazonas – UEA 2006	Psicopedagogia Faculdade Dom Bosco 2007	14 anos 9 anos
Jardelina (1º período)	Magistério Instituto de Educação do Amazonas - IEA 1993	Pedagogia CEULM-ULBRA 2006	Especialização em Coordenação Pedagógica Universidade Federal do Amazonas - UFAM 2016	22 anos 22 anos
Joana (1º período)	Científico Instituto Batista do Amazonas - IBA ano - não informou	Pedagogia Faculdade Marta Falcão 2003	Não tem	15 anos 15 anos
Leopoldina (2º período)	Magistério Instituto de Educação do Amazonas – IEA 1994	Licenciatura em Música Universidade Federal do Amazonas - UFAM 2006	Especialização em Educação Infantil Faculdade Tahiri 2009	25 anos 23 anos
Maria (2º período)	Magistério Instituto de Educação do Amazonas - IEA e Centro Educacional Bandeirantes 1992	Pedagogia Universidade Federal do Amazonas - UFAM 2009	Especialização em Educação Infantil Universidade Federal do Amazonas - UFAM 2011	29 anos 16 anos
Morgana	Magistério	Pedagogia		20 anos

(1º período)	Instituto de Educação do Amazonas - IEA 1999	Faculdade Boas Novas 2019	Especialização em Educação Especial e práticas pedagógicas inclusivas Faculdade Boas Novas 2020	11 anos
Nayra (2º período)	Magistério Colégio Albert Einstein 1990	Normal Superior Universidade do Estado do Amazonas – UEA 2006	Especialização em Psicopedagogia Faculdade Salesiana Dom Bosco 2007	Aposentada 16 anos
Sara (1º período)	Magistério Instituto de Educação do Amazonas – IEA 1998	Pedagogia UNINORTE 2012	Não tem	7 anos 7 anos
Sofia (1º período)	Científico Escola Estadual Professora Sebastiana Braga 2006	Pedagogia Universidade do Estado do Amazonas – UEA 2012	Especialização em Educação Infantil Universidade Federal do Amazonas – UFAM 2014	9 anos 9 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

### 3.1.1.8 As etapas da pesquisa

O processo de pesquisa se deu em sete etapas, detalhadas no Quadro 2, abaixo: (1) entrada no campo; (2) período de observações das práticas com a literatura e resposta de questionário pelas professoras, em 2019; (3) levantamento e discussão sobre as necessidades formativas, em 2020; (4) Séries de Encontros Formativos *online*, de 20 de agosto a 13 de dezembro de 2020; (5) transcrições dos Encontros Formativos; (6) leituras e análises para apreensão dos sentidos produzidos por Série de Encontros (enunciados orais) e nas autorreflexões (enunciados escritos); (7) devolutivas ao grupo de professoras do CMEI VIDA e à SEMED.

Quadro 2 – Etapas da pesquisa

Etapas	Técnica/Instrumento/Data	Descrição
1	<p style="text-align: center;"><b>Entrada no campo</b></p> <p>De acordo com Neto (1994), a entrada no campo possibilita a aproximação gradual com os sujeitos e a apresentação do projeto de pesquisa, estabelecendo assim relações entre ambos. Nossa aproximação aconteceu em duas visitas à escola em 05/2019 e 06/2019.</p>	<p>Na primeira visita à escola conversamos brevemente com as professoras para dizer que tínhamos interesse em realizar a pesquisa com elas. Na segunda visita apresentamos às professoras o projeto de pesquisa e pedimos a elas uma primeira manifestação de interesse para participar da pesquisa, se assim fosse da sua vontade;</p>
2	<p style="text-align: center;"><b>Observações</b> exploratórias - 10/2019 agendadas - 11/2019 a 12/2019</p> <p style="text-align: center;"><b>Questionário</b> 11/2019 a 12/ 2019</p> <p>Para nos orientarmos no período de observações, tomamos por referência Lüdke e André (1986) e Vianna (2007). As autoras afirmam que as observações precisam ser sistemáticas, planejadas e delimitadas ao objeto de estudo para que sejam válidas.</p> <p>Em nosso caso toda a sistematização e o planejamento foram delimitado ao MLCH.</p> <p>Em relação aos registros estes foram realizados por escrito em tempo real a partir do roteiro de observação elaborado previamente. Após as observações registros foram digitados.</p> <p>Associado à observação utilizamos um questionário. Segundo Gil (2008) e Melo e Bianchi (2015) o objetivo do questionário é suscitar respostas (escritas ou verbais) dos informantes, sobre algum assunto da pesquisa que estes saibam informar. Em nosso caso, as perguntas respondidas por escrito tratavam diretamente sobre o motivo, a finalidade e o resultado esperado do trabalho com a literatura.</p>	<p>Primeiramente, fizemos observações exploratórias para nos aproximarmos mais das professoras, das crianças e das práticas com a literatura;</p> <p>Posteriormente, para cada turma, foram agendadas três observações em dias alternados. Íamos para a observação com um roteiro (APÊNDICE C) e após cada observação entregávamos à professora um questionário com três perguntas fixas (APÊNDICE D) para elas responderem, referentes ao planejamento e realização do momento de leitura e contação de histórias (MLCH);</p> <p>Ainda em relação ao período de observação, criamos um mascote - um gato preto de tecido - para nos acompanhar nas turmas. A intenção era que pudéssemos interagir um pouco com as crianças, antes ou depois do MLCH.</p>
3	<p style="text-align: center;"><b>Levantamento e discussão das necessidades formativas do grupo de professoras</b></p> <p style="text-align: center;">Levantamento - Análise 01/2020</p> <p style="text-align: center;">Discussão - Identificação 02/2020</p>	<p>As necessidades formativas foram se revelando por um conjunto de elementos.</p> <p>Primeiramente, organizamos e analisamos, em forma de quadros, os dados das observações e do questionário;</p> <p>Posteriormente, apresentamos esses quadros com resultados obtidos para as professoras e fizemos uma discussão sobre como esses</p>



		resultados reverberavam como suas necessidades já identificadas ou não, para elegermos quais seriam as necessidades do grupo;
4	<p style="text-align: center;"><b>Encontros Formativos</b> 08/2020 a 12/2020</p>	<p>Inicialmente, os Encontros Formativos estavam previstos para serem realizados mensalmente de março a dezembro de 2020. No entanto, por conta da pandemia da COVID-19, os Encontros aconteceram uma vez por semana, de agosto a dezembro de 2020, totalizando 12 Encontros;</p> <p>Eles foram realizados de maneira síncrona, via <i>Google Meeting</i>, com média de duração de 2h30, no turno vespertino, onde conseguimos reunir as professoras sujeitos dos dois turnos da escola para fazer um Encontro único;</p> <p>A partir dos dois primeiros Encontros Formativos, fomos percebendo que não seria possível tratar sem aligeiramentos de um tema em somente um Encontro, por isso recorremos a organização dos temas em Séries com dois ou três Encontros em cada uma;</p>
5	<p><b>Transcrições dos Encontros Formativos</b> 01/2021 a 05/2021</p> <p>As gravações dos Encontros foram reproduzidas integralmente por escrito. Concordamos com Manzini (2008, 2020) que nesse processo aflora um outro momento de escuta, onde impressões vão sendo anotadas, que ao longo do processo podem ser usadas ou não. Vai se constituindo, dessa forma, uma pré-análise. Em geral, são empregadas seis horas de transcrição para uma hora de gravação.</p>	<p>Todos os Encontros Formativos foram gravados e transcritos, gerando um total de 503 páginas.</p>
6	<p style="text-align: center;"><b>Análises das transcrições e das autorreflexões – a busca dos sentidos</b></p> <p>Tomando por base os estudos de Vygotski (2014) sobre o sentido das palavras, consideramos que: a palavra adquire sentido no contexto em que se apresenta/produz; é determinado pela abundância de elementos existentes na consciência com relação à palavra em questão; nunca se abarca o sentido completo das palavras; enfim, o sentido depende em conjunto da maneira como cada pessoa interpreta o mundo e da sua personalidade (VYGOTSKI, 2014).</p>	<p>Para nos aproximarmos dos sentidos produzidos, primeiramente, foram realizadas várias leituras das transcrições, que foram se ampliando a cada nova leitura. Como resultado dessas leituras, destacamos o sentido principal atribuído a cada Encontro. A partir da articulação desses sentidos, indicamos a Zona de Sentido de cada Série de Encontros Formativos.</p> <p>Quanto às autorreflexões, que foram cinco de cada professora, também foram feitas várias leituras e atribuímos o sentido principal de cada Autorreflexão de cada professora, para então elegermos a Zona de Sentido que as professoras deram ao processo formativo.</p>

7	<b>Devolutivas</b> A partir de 2022	Considerando que as pesquisas são um compromisso que também assumimos com a sociedade e com ela devemos contribuir, faremos a primeira devolutiva para o grupo de professoras do CMEI VIDA e em seguida a SEMED/Manaus, após a defesa desta tese.

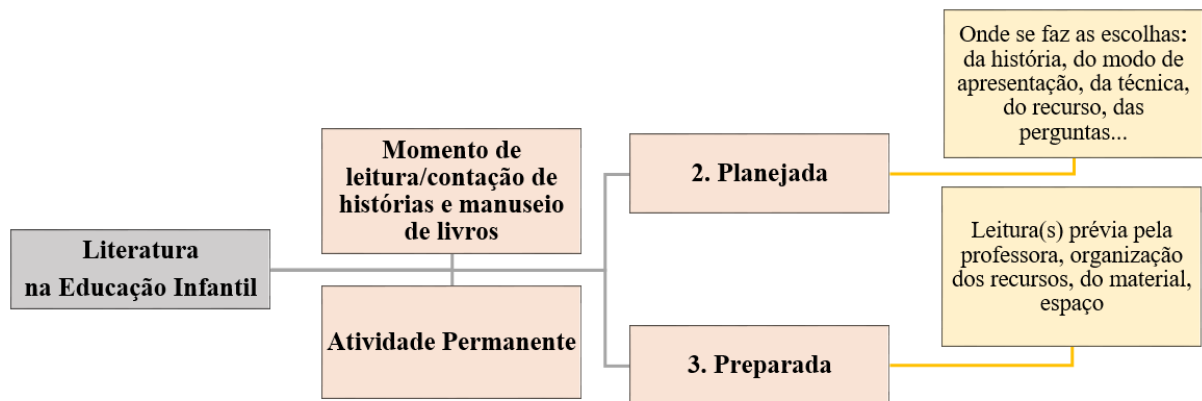
Fonte: Elaborado pela autora (2022).

### 3.1.1.9 Das observações e seus resultados

As perguntas que constituíram o roteiro de observações tomaram por base dois grandes conjuntos de aspectos que devem perpassar todas as práticas com a literatura na Educação Infantil.

O primeiro conjunto de aspectos evidencia que a literatura é uma atividade permanente, realizada todos os dias, não esporádica, não quando sobra tempo ou para preencher tempos vagos (FONSECA, E., 2012; CARDOSO, 2012), portanto precisa ser planejada e preparada não partindo de escolhas aleatórias dos livros no momento de ler/contar e nem dos modos de apresentação. Isso demanda tempo. Sintetizamos esse primeiro conjunto de aspectos da seguinte forma (Figura 3):

Figura 3 – Momentos de leitura e contação de histórias como prática permanente na Educação Infantil

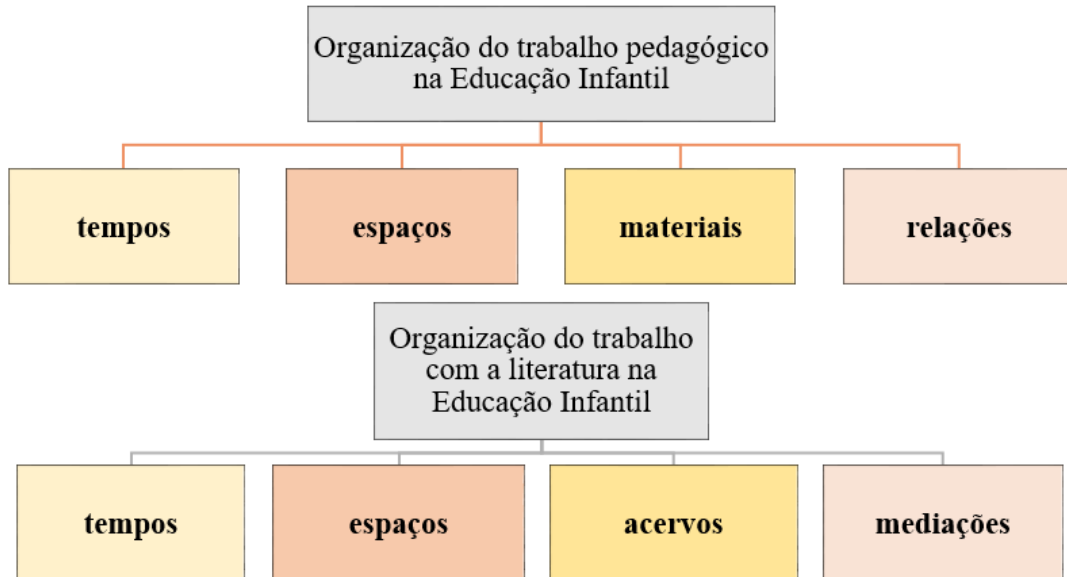


Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O segundo conjunto de aspectos trata da relação entre os pressupostos para a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999; RABITTI, 1999; BONDIOLI et.al, 2004; BARBOSA, M., 2006; PANIAGUA, PALACIOS, 2007; BARBOSA, M., HORN, 2008; BRASIL, 2009) e os pressupostos para a

organização das atividades com a literatura, havendo uma sincronia entre eles como esquematizado na Figura 4, abaixo:

Figura 4 – Pressupostos para organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil e para a organização das atividades com a literatura



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Tomando por base esses dois conjuntos de aspectos notamos que as práticas com a literatura na Educação Infantil demandam o reconhecimento de que não devem ser tratadas com improviso e espontaneísmo. Merecem toda a atenção como todas as demais atividades, pois se igualam em importância.

Para as análises das observações, aglutinamos os itens convergentes, porém no roteiro os itens seguiram uma ordem de começo, meio e fim do MLCH. A estrutura da análise foi: primeiramente, apresentamos a síntese das observações do aspecto tomado para análise (Quadro 3), a seguir discorreremos sobre ele e, por fim, sintetizamos o que esse/s aspecto/s revelam como princípio para que as crianças sejam atendidas no seu direito à literatura.

Quadro 3 – Aspectos observados

Aspectos observados	
1	Cantinho da leitura na sala de referência <sup>10</sup>

<sup>10</sup> De acordo com as DCNEI (BRASIL, 2009) a nomenclatura utilizada é sala de referência e não sala de aula, o que significa que, dentre todos os espaços da escola que devem ser ocupados por todas as crianças, as salas em que são recebidas representam uma referência de espaço para as turmas e não o único local em que elas permanecem.

2	Acervo nas salas de referência e acesso aos livros
3	Registro visível do repertório de histórias da turma
4	Postura da professora e das crianças no MLCH
5	Abertura do MLCH
6	Combinados para o andamento do MLCH
7	Anúncio sobre ler ou contar a história
8	Escolha por ler ou contar a história
9	Disparador da história
10	À voz das crianças durante o MLCH
11	Utilização de recursos no MLCH
12	Tempo médio de duração do MLCH
13	Fechamento do MLCH
14	Conversa com as crianças após a história
15	Manuseio de livros pelas crianças após a história

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Como já observamos na Introdução desta tese, no decorrer das análises dos aspectos observados, estabeleceremos relações com momentos dos Encontros Formativos que focalizaram a temática, buscando fazer dialogar os dados dos diferentes momentos da pesquisa para as análises.

Indicamos também que, após a análise de cada um dos itens observados, produzimos um princípio que a nosso ver serve como base para avaliarmos o quanto sua garantia é fundamental para que as crianças tenham direito de se relacionar de maneira significativa com a literatura na escola.

Iniciemos tratando de nossas observações sobre o cantinho da leitura, a presença de acervo nas salas observadas e o acesso aos livros pelas crianças (Quadro 4).

Quadro 4 – Itens 1, 2 e 15: quanto ao cantinho da leitura/ acervo nas salas de referência e acesso aos livros/ manuseio de livros pelas crianças após o MLCH

<b>Resultado da observação</b>
Em uma sala havia um cantinho da leitura tendo um suporte para livros (tipo sapateira), tapete e almofadas. Quanto à presença de livros nas salas de referência, em seis delas não havia, em duas havia poucos livros e em outras duas os livros ficavam no armário com acesso somente pela professora. Quanto ao manuseio do livro após a história, quatro professoras disponibilizaram.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O livro é um objeto cultural e, como tal, para ser apropriado pela criança, precisa ser usado de acordo com a função para a qual foi criado. Inicialmente, seu uso se dá por uma manipulação indiscriminada do objeto livro, até que a criança o use de acordo com sua função social. As novas ações com o objeto não se dão naturalmente, já que elas não se encontram reveladas no objeto em si, elas são de propriedade oculta e não podem ser reveladas simplesmente pela manipulação do objeto, muito embora a manipulação também tenha o seu lugar nesse processo. É nesse contexto que o adulto atua na revelação do para que o objeto serve. Ao ir assimilando a utilização dos objetos que fazem parte da sua vida, a criança aprende também as regras sociais de uso (MUKHINA, 1995).

A presença de livros nas salas de referência da Educação Infantil é uma das condições básicas para que as crianças se apropriem tanto do objeto livro quanto do bem cultural que é a literatura. Concordamos com Jolibert (2006, p. 32) em que “Para muitas crianças, que não têm nem livros nem leitores em casa, aqui [na escola] começa um grande relacionamento com os livros e outros textos escritos, que oxalá, dure a vida toda”, que inclusive pode reverberar nas famílias que não têm livros.

Na observação realizada no CMEI, foi possível verificar que nas poucas salas onde os livros estavam presentes (acessíveis ou não) e na única sala onde havia o cantinho da leitura, a fonte provedora eram as próprias professoras. Embora saibamos de professoras que adquirem livros com recursos próprios e os levam para as crianças, essa responsabilidade vai além da boa vontade da professora em oferecer livros em sala. Ainda é preciso uma iniciativa da instituição mantenedora macro e da local para recursos nesse sentido. Vale ressaltar, no entanto, que fomos informadas da chegada dos livros do PNLD literário (BRASIL, 2020), no CMEI, por isso agora deve haver livros disponíveis nas salas de referência.

Embora o CMEI possua biblioteca e os livros possam ser emprestados para uso nas salas, ainda assim se faz necessário ter livros constantemente à disposição das crianças em suas salas, para que se vá criando a necessidade do livro e da leitura literária. É comum e salutar que as crianças queiram rever os livros que vão conhecendo e possam voltar a eles quando desejarem, o que nem sempre é possível quando os livros voltam para a biblioteca. É preciso levar em conta que a criança precisa de momentos em que ela possa manusear o livro sem pressa, pois há elementos da história e do próprio objeto livro que só se revelam olho no olho, com o livro.

O acervo na sala é uma maneira de ensinar a lidar com os livros. De acordo com Edi Fonseca (2012), regras devem ser estabelecidas com as crianças, tanto para o uso dos materiais

do cantinho da leitura (como almofadas, por exemplo) quanto para o cuidado, manuseio e arrumação dos livros. Essa responsabilidade deve ser dividida com as crianças para que zelem pelos livros juntamente com suas professoras. As próprias crianças também podem contribuir na elaboração das regras. Nesse ponto, é preciso ter paciência e constância, para que essa capacidade de manuseio seja desenvolvida e não se opte pela atitude mais fácil de não dar acesso aos livros para conservá-los. Concordamos com Carvalho e Baroukh (2018) que a constituição do leitor e de sua autonomia passa pelo manuseio de livros. As autoras, assim também como Modesto-Silva (2019), salientam que as três vias de apresentação das narrativas são: a leitura<sup>11</sup>, contação e o acesso direto e individual às obras, ou seja, não basta ler e contar; é preciso também garantir o manuseio para que o processo de apropriação das crianças se dê como um todo.

A professora Sofia, do 1º período, declara que entende ser necessário o manuseio dos livros, porém relata sua angústia sobre os livros que disponibilizou e que foram danificados (Quadro 5). Sofia expôs seu dilema.

Quadro 5 – Encontro 8: diálogo com a Professora Sofia<sup>12</sup>

Sujeitos	Enunciados
Sofia	Aline, outra coisa já que tem a ver, [...] como é que a gente faz com a questão com o cuidado com o livro? Porque eu disponibilizava muito o livro, mas acabava que rasgava, fora que os meus livros se acabaram, aí esse ano [2020] como eu te falei que eu estou assinando [clube de assinatura de livros] e aí vem dois livros por mês, agora eu estou com uma caixa cheia, mas só de pensar o que pode acontecer com esses livros, eu já fico...

Fonte: Elaborado pela autora (2022), conforme a transcrição do Encontro 8 – 29 out. 2020.

A fala de Sofia representa a de muitas professoras que se veem nessa mesma situação. Entendemos que não há uma resposta definitiva para que os livros não sejam danificados, isso faz parte do processo, mas há possibilidades de minimização com a mediação do adulto.

Entendemos que à medida que os livros estão constantemente presentes na escola e as crianças podem tê-los em suas mãos, os livros passam a ser valorizados e cuidados pelas crianças.

<sup>11</sup> Embora Bajard (2014a, 2014b) utilize o termo “proferição” para designar a ação de verbalizar o conteúdo do livro, por não termos focalizado o conceito durante o processo formativo, tendo em vista outros aspectos mais emergenciais do trabalho com a literatura infantil, ainda desconhecidos do grupo, optamos por manter nesta tese o termo Leitura. Pretendemos aprofundar nossos estudos a respeito das distinções entre os termos e sua repercussão na prática em estudos futuros.

<sup>12</sup> Por questão de organização dos enunciados das professoras, assim como pela busca da ênfase no conteúdo transcrito, optou-se por destacar os recortes em quadros, a partir daqui.

A Biblioteca Flor de Papel, da Universidade Federal Fluminense (UFF), tem uma experiência em relação ao conserto de livros do seu acervo e que pode também ser usada para os livros que ficam nas salas da escola. Segundo Dornelles (2016, p. 88), “[...] o hospital do livro [atua] através da restauração do acervo [e] visa incentivar as crianças a terem cuidado com os livros”. Trazer a criança para o processo de restauração<sup>13</sup> tem ajudado as crianças a tomarem mais cuidado com os livros. Reis (2014) relata da experiência positiva de uma das creches, em San Miniato, na Itália, onde as crianças manuseiam os livros desde bebês e podem acessá-lo a qualquer momento que quiserem, mesmo em momentos de brincar, de alimentação, antes do sono e banheiro. Segundo a pesquisadora, uma menina ao ver que o livro que a pesquisadora estava usando para contação estava rasgado, ficou indignada repetindo várias vezes a palavra *rotto* (quebrado). Um menino trouxe um livro que gostava de casa para que a professora o ajudasse a consertar, pois ele já sabia que essa prática de sua creche, demonstrando que ele via na escola um lugar de valorização dos livros. A pesquisadora também observou que, apesar de os livros estarem disponíveis por toda a creche, as crianças os retornavam para o seu lugar de origem sem que fosse necessário que as professoras o pedissem (REIS, 2014).

No caderno 7, da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil (BRASIL, 2016c, p. 70) Pimentel adverte que

[...] algumas vezes acontece de um livro rasgar, mas repare: na maioria das vezes, isso acontece porque as crianças desejam o mesmo livro. Ajude as crianças a colarem o livro se for preciso e aproveite para conversar sobre a necessidade de cuidar dos livros e respeitar regras, mas valorize o desejo das crianças de estar com os livros em mãos.

A autora ainda sugere uma alternativa para, por exemplo, quando as crianças querem um mesmo livro ao mesmo tempo.

Uma ideia é sortear a ordem de quem vai ficar com o livro primeiro. Escreva o título do livro e, se possível, cole uma fotografia da capa do livro numa folha. Para controlar quem já teve a oportunidade de ficar com o livro mais desejado da turma, escreva os nomes das crianças na ordem estabelecida pelo sorteio no mural e marque com elas um sinal que indique quem já pegou o livro tão “disputado”! (BRASIL, 2016c, p. 73).

---

<sup>13</sup> Para saber mais sobre reparos nos livros literários e sobre o seu descarte, quando se torna inviável a sua recuperação, indicamos a dissertação de Amanda Mester Barbosa (2019).

Alternativas também precisam ser pensadas quando há o uso da mesma sala em horários diferentes, o que demanda acertos entre as professoras ou a necessidade de que os livros sejam guardados todos os dias e repostos no dia posterior (FONSECA, E., 2012). Nesse sentido, as crianças também podem ajudar na reposição e na guarda dos livros diariamente, se esse for o caso.

Quanto ao manuseio do livro, após apresentá-lo no MLCH, Souza, Modesto-Silva e Montoyama (2020) indicam que é importante para o incentivo à leitura que a professora permita o acesso ao livro que foi utilizado. Aqui sabemos que em muitos casos a sala conta com somente um exemplar ou há poucos para a quantidade de crianças presentes, o que torna cansativo esperar ou ainda aligeira o manuseio para que a outra criança possa vê-lo também. Nesse sentido, é importante criar alternativas para que as crianças não passem longos períodos de espera. Por exemplo, trazer para a sala todos os exemplares do mesmo livro. Nas observações, notamos que geralmente o manuseio do livro que foi apresentado estava mais limitado ao momento imediato após a conclusão da história, o que poderia ser expandido para outros momentos, para que as crianças possam acessá-lo durante os dias e para que todas possam tê-lo em mãos o tempo que desejassem.

O fato de as crianças ainda não lerem convencionalmente não é impeditivo para que desenvolvam sua capacidade de manusear os livros com os cuidados necessários. E ainda é natural que os livros, como outros objetos da escola, se deteriorem e não durem para sempre, porém o resultado do contato com os livros, esse sim pode perdurar por muito tempo (CARVALHO; BAROUKH, 2018).

A questão levantada pelas autoras sobre o objeto livro como algo que se deteriora, nos faz pensar na categoria que os livros ocupam no patrimônio da escola, quer sejam os livros da biblioteca ou os que ficam nas salas. A partir disso, nos questionamos: os livros são considerados nessa perspectiva como bens permanentes (de capital) ou de consumo (de custeio), já que geralmente são adquiridos com recursos públicos?

Ao acessar o “Guia de Orientações para a aquisição de materiais, bens e contratação de serviço com recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)”, do ano de 2021, nos deparamos com o fato de que os livros literários são contemplados no item material e equipamento de apoio pedagógico: “livros para uso do professor, livros para o acervo bibliográfico, livros de literatura infantil para a biblioteca, livros técnicos, lupa para laboratório, mapa, material [...]”. (BRASIL, 2021, p. 34). Sendo assim, os livros fazem parte dos materiais



permanentes (capital), mantendo nossa inquietação inicial quanto à durabilidade e permanência dos livros.

Com base na discussão, elegemos como o primeiro princípio do trabalho com leitura literária na escola, o de que **a criança tem o direito de ter os livros em suas mãos.**

Continuemos a análise das observações, destacando a questão dos registros de leituras feitos com as crianças (Quadro 6).

Quadro 6 – Item 3: quanto ao registro visível do repertório de histórias da turma

<b>Resultado da observação</b>
Não houve nenhum registro visível sobre o repertório de histórias da turma, fato confirmado pelas professoras posteriormente.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O registro das atividades na Educação Infantil já é consenso para dar visibilidade à riqueza do fazer das crianças e das professoras, mostrando detalhes que só podem ser vistos porque os fazeres foram documentados e que, se assim não fosse, teriam se perdido. Os registros atendem tanto à concepção de avaliação e de documentação pedagógica na Educação Infantil, quanto às atitudes de observações e escuta das crianças, que permitem o acompanhamento dos processos vivenciados (KINNEY, WHARTON, 2009; RABITTI, 1999; ABRAMOWICZ; WAJSKOP, 1999; OSTETTO, 2012; LOPES, 2009; GANDINI, EDWARDS, 2002; EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999).

É importante a criação de um registro coletivo e/ou individual do repertório de histórias das crianças à medida que mais um livro seja acrescentado ao repertório da turma. Existem inúmeras formas de registro que podem ser utilizadas, como cartazes ou mesmo fichas individuais das crianças. Trata-se de um item que precisa fazer parte do planejamento dos momentos de leitura e de contação de histórias pelas professoras. Em nossas observações, entretanto, não havia nenhum registro nas turmas observadas do CMEI, dado que foi confirmado pelas professoras. Muitas disseram que não haviam pensado nessa possibilidade e mostraram-se interessadas em fazer tentativas nesse sentido.

Sabemos que os registros dos títulos das obras estão no caderno da professora e no formulário de planejamento mensal, mas isso não contempla a visibilidade que a experiência com a literatura merece, tanto para as crianças e a professora e quanto para as famílias.

Poderia ser feito um cartaz, um diário como apontado como diário da turma (FONSECA, E., 2012) para esses registros. A nosso ver, isso mostraria o lugar dado à literatura

a ponto de ser feita uma memória sobre ela. Como seria interessante que as crianças, ao final de cada período e de um ano letivo, pudessem ter um registro de todas as histórias que escutaram durante o ano, produzindo assim suas memórias literárias, material que documentaria a singularidade de uma parte de sua formação como leitores.

Uma alternativa em relação aos registros é inspirada nos Clubes de assinaturas de livros como A Taba e Clube Quindim, que desenvolveram materiais para que as leituras mensais dos assinantes sejam de alguma forma registradas e significadas, como o Diário do Leitor e o Passaporte do Leitor. Quem sabe fazer com as crianças um *Top 10* com seus livros preferidos e registrar o porquê de suas escolhas?

Ainda sobre os registros, acreditamos no valor das falas, dos gestos, das expressões das crianças, especialmente nos MLCH e nos momentos de manuseio de livros, nas brincadeiras. É importante que as variadas interações com a leitura literária sejam registradas. Suas indagações, encantamentos, dúvidas, sentidos, interpretações, tudo que fosse dando uma identidade àquele grupo de crianças e a cada criança em particular e que pudesse ser acessado ao longo de sua vida deveria estar registrado. Quantos de nós temos esse tipo de registro feito pela escola? Quanta riqueza poderia ter sido narrada. Aqui pensamos tanto nos registros feitos pelas próprias crianças, pela professora e por sua família.

No primeiro Encontro Formativo, registramos os enunciados verbais das professoras sobre suas impressões, descobertas e sentidos ao livro *Adélia* (ALPHEN, 2016) e, no Encontro posterior, apresentei a elas numa folha de papel. Fomos então conversando sobre a importância desse procedimento, que é simples, significativo e único. Quando perguntamos se elas já haviam feito isso, somente a professora Maria (Quadro 7), do 2º período nos disse que

Quadro 7 – Encontro 2: diálogo com a Professora Maria

Sujeitos	Enunciados
Maria	Eu já fiz Aline, só que eu não tive a inteligência de fazer em papel registrando, eu fiz no quadro branco as falas das crianças e é claro que perdeu tudo.
Pesquisadora	E não tirou foto?
Maria	Não, aí é claro que perdeu.

Fonte: Elaborado pela autora (2022), conforme a transcrição do Encontro 2 – 27 ago. 2020.

Registrar é narrar, criar uma memória e identidade. As crianças também podem sugerir formas de registro. Além de documentar o início da história das crianças com a literatura, isso gera um excelente material para produções das professoras e para os conteúdos dos pareceres

descritivos das crianças. Lembramos que esses registros também vão constituindo a história de leitura da própria professora, pois na medida em que ela atua na ampliação do repertório das crianças, está inevitavelmente ampliando o seu repertório, o que vale ser registrado. Sentimos a ausência dos registros, que seriam úteis para serem usados nos Encontros Formativos para aprofundarmos algumas discussões.

Sabemos que é um desafio fazer registros em tempo real, ou seja, mediar e registrar e isso fica maior quando a professora, no caso do CMEI, é uma só. Isso em qualquer atividade, não só no MLCH. Nesse sentido, entendemos que vez por outras duas professoras façam o MLCH juntas, uma apresentando a história e a outra registrando para ambas. Em outra oportunidade, elas trocam de função. Isso ajuda a fazer registros e ainda produz um material rico para a reflexão das professoras que pode até ser publicado. Sugerimos também convidar a pedagoga da escola e algum responsável que esteja disponível para ajudar a fazer os registros, buscando meios e pessoas para colaborar com essa atividade.

Trazemos aqui um trecho que a riqueza dos registros pode ter. Estes tiveram iniciativa da biblioteca, mas podem perfeitamente ser utilizados e ampliados pelas professoras e as crianças. Vejamos o que nos diz Ostetto (2018, p. 60) ao observar uma escola de Educação Infantil onde era feito um intenso trabalho com a leitura literária em Pistóia, na Itália.

Nas paredes podíamos ver as marcas de trabalhos realizados. A documentação exposta mostrava frases, pensamentos, dizeres das crianças sobre diferentes temas ligados à leitura, aos livros, aos diversos gêneros textuais. Em uma das paredes estava um painel com pensamentos sobre os diferentes tipos de textos, com definições formuladas pelas crianças: “Parlenda: Quando há rimas é melhor, porque se ouve uma coisa que vai bem com outra. Histórias: Então ouvimos vozes que não são nossas, que fazem o coração rir e chorar. Poesia: Reconhecemos uma poesia pela história na voz, se lê de um modo...; Na poesia há um som que parece música; A Poesia vem do coração”.

Em outro lado, era visível a cadência das palavras pronunciadas pelas crianças, que revelavam os sentidos de se ouvir histórias. Num painel dependurado podíamos ver expressões marcadas com a própria caligrafia das crianças: “Nas histórias existem personagens verdadeiros e nas fábulas tem personagens que não existem”; “Eu gosto de histórias porque trazem belas figuras e contam aventuras de castelos que podemos imaginar”; “Às vezes eu conto histórias e me sinto grande”; “À noite eu durmo contente quando minha mãe lê pra mim uma história”.

Da discussão do item 3, decorre o princípio: **A criança tem direito ao registro de sua trajetória leitora na escola.**

Passemos a analisar nossas observações quanto à postura corporal assumida pelos sujeitos nos momentos de leitura e contação de histórias (Quadro 8).

Quadro 8 – Item 4: quanto à postura das professoras e das crianças no MLCH

<b>Resultado das observações</b>
Nas observações no CMEI VIDA, pudemos ver variações de posturas das professoras e das crianças no MLCH, sendo a mais comum a em que a professora senta-se na cadeirinha e, a sua frente, as crianças sentam-se no chão.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Quando pensamos na posição da professora e das crianças no MLCH, é preciso considerar que seja confortável para ambas, ao ocuparem seus lugares (BUSATTO, 2003). Entendemos que não há uma forma única para essa organização, considerando as diferenças do tamanho das salas, quantidade de crianças e a dinâmica de apresentação que a leitura e a contação exigem.

Busatto (2003) indica, por exemplo, que contar histórias sentada com as crianças ao redor, é a posição que mais nos aproxima do contador leigo, o que nos parece bem familiar nas práticas da escola. Já ficar em pé permite mais mobilidade ao contador, o que, por sua vez, implica em ficar o mais exposto aos ouvintes (BUSATTO, 2003), embora possa muitas vezes ser desconfortável para as crianças. Sendo assim, entendemos é preciso que a professora escolha intencionalmente as posições, considerando o conforto do contador e da audiência.

Coelho (1999) enfatiza que o ideal é ficar no mesmo nível das crianças, sem que elas forcem o pescoço para cima, e que todas possam se comunicar também pelo olhar.

Aliás, o olhar é apontado pela maioria dos autores que tratam dessa temática como um elemento indispensável na apresentação das histórias. Pode até parecer óbvio que a professora e as crianças estejam se “olhando” durante a apresentação das histórias, no entanto, esse olhar é mais do que ver, é mais que passar o olho por todas, ele é um olho no olho, é troca, é dar atenção a cada um mesmo no coletivo, é sentir o outro pelos seus olhos. Isso nos fez refletir: quantas vezes já olhamos realmente as crianças nos MLCH? Temos exercitado esse olhar individualizado em meio ao todo? Se hoje tivéssemos que dizer algo sobre o olhar das crianças no MLCH ao se encontrem com o nosso, o que teríamos a dizer?

Souza, Modesto-Silva e Montoyama (2020, p.7) reforçam que devemos zelar em relação à postura e ao olhar “[...] pois se estiver em pé [o mediador], seus ouvintes devem estar sentados em cadeiras mais altas ou, se sentado em uma cadeira, as crianças podem estar sentadas no

chão, o importante é o contato horizontal entre os olhares daquele que diz o texto e aquele(s) que o escuta(m)”.

Tahan (1964) também enfatiza que o narrador deve primar em dispensar a todos os ouvintes seu olhar igualmente, sem ter um grupo ou um ouvinte de preferência e, nesse sentido, acrescenta que “[...] O seu olhar (sempre que for possível) deve cruzar, ao menos uma vez, com o olhar de cada um dos ouvintes” (TAHAN, 1964, p. 42). E ainda afirma que o narrador deve sorrir, falar e contar para todos os ouvintes, interessar-se por todos eles a fim de que “[...] cada ouvinte se convença (pela atitude no narrador) que a história está sendo narrada para ele (ouvinte) e unicamente para ele” (1964, p. 42). Tendo em vista que o MLCH é (deve ser) uma atividade permanente na escola, acreditamos que existirão muitas oportunidades para desenvolvermos juntos com as crianças esse vínculo pelo olhar.

Outro fator importante é pensarmos sobre o nosso posicionamento e das crianças no que diz respeito ao espaço físico onde iremos nos reunir para o MLCH. Busatto ressalta que mesmo não havendo a possibilidade de fazer um círculo e que tenhamos que ficar na posição palco x plateia, o olho no olho não deve ser esquecido. Não devemos ignorar a presença do público olhando para o nada (BUSATTO, 2003). A autora acrescenta que o ideal é que as crianças fiquem “[...] à vontade sem limite com cadeiras, sentadas em semicírculo” (2003, p.72). O círculo, para a autora, é um sinônimo de integração entre as pessoas, uma espécie de ninho.

A questão do espaço também é abordada por Velasco (2018), indicando que é preciso afastar mesas e cadeiras, para formar um espaço circular. Isso permite tanto que a história e a troca de olhares circulem, fazendo que ninguém precise ficar de costas para o outro (VELASCO, 2018). Tahan (1964) indica que as crianças podem estar sentadas em cadeiras ou no chão, formando um semicírculo ou agrupamento, mas não se deve esquecer que todas precisam ver bem o livro e também o narrador, evitando que se levantem para ter que ver melhor.

Realmente, essa questão do espaço trazida pelos autores é comum quando não se organiza o posicionamento corretamente e também quando o grupo de crianças é grande e o espaço é pequeno para essa quantidade de crianças, não sendo possível fazer um semicírculo. Geralmente, as crianças começam a levantar-se ou ao esticar o pescoço quando a organização está de um jeito que elas não conseguem ver (o livro, algum objeto), se estão sentadas, porque há crianças a sua frente, ou seja, de costas para ela. Isso causa desconforto e pode contribuir para uma certa inquietação e desmotivação das crianças.

Quanto às crianças verem o livro que esteja sendo usado, há algumas observações a serem ponderadas. Souza, Modesto-Silva, Motoyama (2020, p. 12) enfatizam que é preciso prever os movimentos para que as crianças vejam o livro se assim for o objetivo, como afirmam

[...] posicionar-se de modo que ao contar seja visto por todos e ao proferir com o auxílio do livro, ele terá a opção de mostrar ou não as ilustrações aos ouvintes. Ao decidir mostrá-las os movimentos de abrir e compartilhar o livro devem ser pensados e preparados. Mas é necessário ponderar a necessidade de apresentar ilustrações, pois, muitas vezes, o exercício de somente ouvir as palavras também é necessário para desenvolver estratégias de visualização e permitir a imaginação daquele que escuta a história.

Ainda sobre mostrar o livro para as crianças, Edi Fonseca (2012) orienta em relação a mostrar as imagens no caso em que texto e imagem precisam um do outro para que a narrativa tenha sentido. A autora assevera que o professor é o modelo de leitor para a criança e deveria ler um trecho e mostrar a ilustração que faz parte dele. Ela afirma que “Nas partes em que o professor estiver lendo o texto para as crianças, ele segura o livro como se estivesse lendo para si e quando for mostrar as ilustrações é que vira o livro para o grupo” (FONSECA, E., 2012, p.155) para que as crianças aprendam esse comportamento leitor.

Quanto à orientação acima, sobre segurar o livro para si e virá-lo para as crianças depois de ler, acreditamos que ler com o livro virado todo tempo para as crianças não descaracteriza o ato de ler para elas, nem passa uma concepção equivocada do que seja ler. Nos livros ilustrados as ilustrações fazem a narrativa concomitantemente com o texto escrito, por isso, acreditamos que deixar as ilustrações visíveis para as crianças já no decorrer da leitura, lhes dá mais possibilidades de compreensão e atribuição de sentidos. Concordamos com Belmiro e Galvão, quando, no Encarte da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, declaram que “enquanto você vai lendo, deixe o livro aberto de frente para a criança para que ela possa ouvir o texto escrito e ver as imagens ao mesmo tempo – isso ajuda a entender a história, pois imagens e texto escrito se completam” (BRASIL, 2016d, n.p.). Nesta ideia é importante que a professora estude a história quase que a memorizando para que ela também não fique desconfortável olhando e lendo o livro de cima para baixo.

Um outro elemento é importante para se pensar o posicionamento é que a parede de fundo não seja poluída visualmente. Pode acontecer que o Cantinho da Leitura seja organizado com excessos, muitos elementos acabam conflitando. Uma mistura grande de cores e materiais acaba cansando visualmente o espaço e desfocando a atenção das crianças para o livro e para

própria história, deixando o principal objetivo em segundo plano. Durante a leitura, se for possível, é preferível ficar numa parede neutra.

A partir dessas breves considerações, trazemos os dados produzidos nas observações em relação ao espaço das salas em que as professoras e as crianças se reuniam para o MLCH. O CMEI é constituído por dois prédios. No prédio A, há seis salas pequenas e, por isso, foram matriculadas 15 crianças em cada turma, quer seja do Maternal III ou do 1º período. As salas pequenas demandam que as professoras afastem/ou empilhem as mesas e cadeirinhas para que haja mais espaço, mas isso nem sempre aconteceu, para reunir as crianças perto de si. Já as seis salas do prédio B são amplas, considerando que foram construídas posteriormente já com a intenção escolar. Nessas salas, as turmas de 1º período e 2º período possuem 25 crianças matriculadas, havendo espaço suficiente para organizar as crianças sem precisar afastar mesas e cadeirinhas e para que nenhuma delas precise ficar atrás das outras, o que facilita bastante.

Em um dos Encontros Formativos, algumas professoras comentaram em relação ao espaço físico e à posição delas e das crianças (Quadro 9). Nós perguntamos se elas sentiam alguma dificuldade em relação a isso.

Quadro 9 – Encontro 6: diálogos com as Professoras Hortêncina, Ana e Maria

Sujeitos	Enunciados
Hortêncina	Tem uma outra situação também, dessa forma de como você se coloca para contar, eu fiquei pensando aqui de acordo com o dia em que a criança x estava na sala. A criança x é minha aluna atípica. Por quê? Quando eu fazia a rodinha ela corria e se jogava em cima dos meninos, então para não machucá-los, quando ela estava na sala eu não fazia rodinha, ficavam cada um nas suas mesas, então isso não depende só do meu querer, depende de como a gente vive as situações dentro das salas. Quem tem alunos atípicos sabe que a gente está por essas... mesmo que a gente queira fazer de uma forma, a turma exige que a gente faça de outra.
Ana	Lá em cima as salas são menores [prédio A] é muito difícil o espaço principalmente quando todas as crianças vão, quando não vão todas dá pra fazer a rodinha, quando vão todas fica muito complicado. Então quando eu vou fazer a leitura/contação eu revezo, um dia faço nas cadeiras, outro dia com elas sentadas no chão pra ver em qual elas ficam mais adaptadas mesmo. Quando a turma está toda elas ficam muito agitadas e se eu deixar todas elas no chão elas às vezes ficam muito dispersas. Na cadeirinha elas ficam mais concentradas.
Pesquisadora	Quando você está na cadeirinha elas estão como?
Ana	Às vezes eu fico em pé, às vezes eu fico sentada, depende se eu vou contar ou ler para elas.
Pesquisadora	Na sala lá de cima tem que ter mais jogo de cintura para organizar, mas é possível. O que precisa ficar muito claro é que a questão do espaço não nos priva de fazer esse momento, isso é o mais importante.

Maria	As nossas salas lá de baixo [prédio B] são grandes são um privilégio, a gente sabe disso. [...] Nesse ano [2020], quando eu ia fazer a rodinha, cada dia eu ia para um canto diferente, era experiência mesmo, ficava fazendo rodízio para ver em que lugar concentrava melhor, parece-me que lá no fundão no final, não sei se era mera coincidência, não deu tempo de entender, foi quando suspenderam as aulas [pandemia] parece que era onde elas ficavam mais concentradas, mais quietinhas e focadas na historinha.
-------	---

Fonte: Elaborado pela autora (2022), conforme a transcrição do Encontro 6 - 01 dez. 2020.

A partir do relato das professoras e também pelas observações, percebemos que o critério para o posicionamento de si e das crianças se deu mais por outros fatores ou mesmo aleatoriamente. Até esse momento, as professoras ainda desconheciam a importância de que todas as crianças possam ver a professora, o livro ou outro recurso utilizado; ainda não se incomodavam quando uma criança estava na frente de outra; e sobre a importância do olhar.

Ainda quanto à posição, levamos para a formação as contribuições de Bajard (2014a) para pensarmos o trabalho com a leitura literária com grupos menores dentro das turmas. Segundo o autor, “a aproximação física entre os corpos do mediador e das crianças é uma variável que possibilita uma classificação das posturas” (2014a, p. 50, grifos nossos), como segue

**A criança no colo:** O corpo da crianças está aconchegado no regaço do adulto. Ambos possuem o mesmo ponto de vista sobre a página aberta do livro. A comunicação acontece tanto pela voz quanto pelo contato com a pele. [...] A crianças vislumbra simultaneamente as imagens e o texto gráfico. Estão abertos os dois acessos ao texto, escuta e visão.

**A criança ao lado:** [...] Mantém-se o mesmo ponto de vista da postura “no colo” em relação ao livro. Quando várias crianças estão instaladas ao lado do mediador, nenhuma delas retém sozinha sua atenção. [...] Apesar de cada uma desejar se manter o mais próximo possível dele, deve partilhar seu afeto com os colegas. O número de ouvintes pode dificultar a visão das páginas, em razão do afastamento do livro. No entanto, é frequente observar crianças que apenas escutam a voz do mediador, sem fazer questão de olhar as imagens.

**Face a face:** Em vez de estar ao lado do mediador, o ouvinte fica à sua frente. O número de ouvintes pode variar de um até muitos. Nessa situação, as crianças não têm acesso às imagens do livro nas mãos do mediador, a não ser que ele seja exposto por um gesto específico. [...] A separação entre o mediador e seus ouvintes pode ser materializada apenas por um espaço vazio, por uma mesa ou por uma diferença de nível, como um degrau.

As contribuições de Bajard (2014a) tinham sido lidas pelas professoras no texto disponibilizado antes do Encontro Formativo, foram recebidas como uma boa novidade e geraram os seguintes comentários (Quadro 10) quando perguntamos a elas o que achavam dessa possibilidade de trabalho com pequenos grupos e individual em relação à leitura literária.



Quadro 10 – Encontro 8: diálogos com as Professoras Sofia e Jardelina

Sujeitos	Enunciados
Sofia	Eu já tinha adotado antes esse tipo de atividade em grupos, mas nunca para leitura, para conseguir orientá-las melhor, mas nunca tinha pensado para fazer com leitura.
Jardelina	Eu gostei, eu amei isso! Eu estava esperando você dizer essa possibilidade, mas mesmo assim eu ia tentar, porque a princípio essa ideia seria para as crianças menores, nada impede que algo de um dado momento não perpassasse para outro momento seguinte. Que esse momento 1 [criança no colo] que é do aconchego de afeto continue perpassando pelo momento 2 [crianças ao lado] e pelo 3 [face a face]. [...] Achei bem legal, nunca havia nem pensado nessa possibilidade, acredito que elas [as crianças] iam amar mesmo, talvez algumas ficassem um pouco arredias, tem que ver se elas ficam confortáveis de ficar pertinho assim ou colo, a gente sabe que tem criança que não gosta, elas estando abertas... [...] fico pensando mesmo no desafio das meninas [professoras] no Maternal, porque é um desafio, porque você vai estar ali tanto concentrada na leitura/contação com o grupinho ou com a criança sozinha que pode ser que passe algo despercebido e grave nos outros por eles serem bem pequenos, isso aí dá um certo temor, que já não tem tanto nas crianças de 4 a 6 anos. Eu tiro muito o chapéu para as meninas do Maternal, porque é mais que um desafio, é um outro nome que eu não sei qual é.

Fonte: Elaborado pela autora (2022) conforme a transcrição do Encontro 8 – 29 out. 2020.

Compartilhamos da expectativa da professora Jardelina quando acredita que as crianças vão gostar de ter a professora mais próxima e disponível para elas. Já imaginou o que uma criança pode sentir ao perceber que sua professora está disponível para ela tendo a literatura como foco? Que boas memórias e relações com o livro, com o outro e a literatura podem ser geradas por conta dessa dedicação exclusiva? Imaginemos as crianças que não têm essa possibilidade em casa e vivem isso na escola.

A professora Maria traz para esse momento de discussão a relação que fez com o texto do Encontro 1 sobre o vínculo que se estabelece entre as crianças e a professora, para pensar sobre as contribuições de Bajard. Ela relata (Quadro 11) que percebia uma maior aproximação das crianças a partir do MLCH, mas a partir dele foi elaborando e conta um pouco da aproximação física/emocional entre ela e as crianças. Nesse sentido, reforçamos que a posição da professora e das crianças é sim um aspecto para criação de vínculos.

Quadro 11 – Encontro 2: diálogo com a Professora Maria

Sujeitos	Enunciados
Maria	[...] eu percebia não com esse olhar técnico como ela fala [Manferrari] de uma forma assim que tem uma intimidade, que eu até destaquei como aquele marca-texto bem neon aqui... A fala dela, eu percebi assim, que as crianças elas talvez por eu ser meio, meio [...] sisuda, não tenho aquele negócio de abraçar, beijar a criança, eu não tenho, [...] mas também eu acredito que elas tinham da minha parte maior receptividade, elas entendiam nesse momento, que tanto é que tem aquelas que ficam igual aqueles gatinhos se esfregando na perna da professora, elas vão se aproximando, daqui a pouco uma já está segurando no meu colo, já queriam o livro, queriam ver o livro, então eu percebia mais essa aproximação nesse momento de historinha. Isso que eu já tinha percebido, não tinha feito essa construção com essas palavras da Manferrari, mas nesse sentido da intimidade, eu tinha percebido essa questão aí de dar mais abertura nesse momento da rodinha, nesse momento da conversa, da historinha, que eles ficavam assim vidrados, prestando atenção muito pra leitura, mas também que se aproximavam mais de mim, física e emocionalmente, porque crianças que não falavam na historinha/na sala de aula, no momento da historinha, vez por outra soltavam alguma fala e isso me fez pensar várias vezes.

Fonte: Elaborado pela autora (2022), conforme a transcrição do Encontro 2 – 27 ago. 2020.

Em síntese, é preciso ficar atenta que o conforto, a performance, o acolhimento e a troca de olhares, a visualização do livro, do narrador e dos objetos sejam levados em consideração para pensar o posicionamento. Esse conjunto precisa caminhar junto para a maior qualidade da apresentação e das interações. Não basta chamar as crianças para o MLCH; é preciso atentar para como elas estão acomodadas.

Desafiamos as professoras para fazerem tentativas quanto ao atendimento individual e coletivo em relação à leitura literária. A grande indagação quanto a esse momento é como administrar as duas coisas, considerando que a professora não possui uma auxiliar.

Modesto-Silva (2019, p. 51) relata sua experiência positiva ao organizar o atendimento individual e coletivo, no caso com os bebês de sua pesquisa, mas que também é possível de ser realizada com as crianças da pré-escola, nessa perspectiva dos estudos de Bajard (2014a):

Às vezes, eu realizava atendimentos individuais, mas quando a intervenção era coletiva e não havia narração realizada por mim de uma história, espalhava os livros pelo chão ou pelas mesinhas, pensando nos polos de atendimento individual ou em pequenos grupos e nos espaços de exploração autônoma. [...] Além de se oferecer rotineiramente situações coletivas para o ler e o contar histórias, os tempos individualizados também são garantidos. E em cada situação oferecida aos pequenos, seja individual ou coletivamente, é desejado que exista uma intencionalidade nesse período e que durante o tempo de vivência de leitura, por exemplo, haja a mediação mesmo que indireta do professor.

Tomamos como princípio que **a criança tem direito de sentir-se bem acolhida no MLCH.**

Quanto aos momentos que marcam temporalmente a abertura e o fechamento do MLCH, nossas observações encontram-se abaixo registradas no Quadro 12.

Quadro 12 – Itens 5, 13 e 9: quanto à abertura e fechamento do MLCH/disparador da história

<b>Resultado da observação</b>
Resultado da observação: No CMEI, três professoras usaram uma música específica, que trata sobre contação de histórias para abertura do MLCH. As demais não fizeram nenhum tipo de abertura. Quanto ao fechamento não houve nada nesse sentido. Em relação ao disparador da história, quatro professoras apresentaram a autoria das obras com essa finalidade. Duas fizeram a exploração da capa das obras e uma explorou o título da obra. As outras três fizeram uma variação dos indicadores anteriores.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

No roteiro de observação, chamamos de abertura o momento que acontece antes da história, que se configura como um momento de preparo dos ouvintes para escutar as histórias, por isso a necessidade desse marco inicial.

Matos e Sorsy (2009, p. 57) nomeiam esse momento de aquecimento, cujo objetivo é “[...] catalisar a atenção em torno da palavra do contador, criando uma atmosfera de unidade do grupo”. As autoras indicam que fórmulas de introdução podem ser utilizadas para esse fim, por exemplo, “Era uma vez uma vaca Vitória. Caiu no buraco e começou outra história”, Machado (2015, p. 109) o aborda como o convite para os ouvintes para uma passagem do mundo do dia a dia para o mundo do “Era uma vez”. Tahan (1964) denomina de motivação da história, quando são ditas frases preparatórias pela narradora com o intuito de despertar o interesse dos ouvintes para a história que virá. Para Souza, Modesto-Silva e Montoyama (2020) esse aquecimento pode ocorrer de variadas maneiras como por exemplo com brincadeiras, cantigas e adivinhações. Edi Fonseca (2012) afirma que podemos iniciar a história com um sino, um verso, uma ciranda, parlenda e que não é preciso ter uma música que trata especificamente sobre histórias e muito menos que a música fale que as crianças têm que ficar quietas.

Vemos, assim, que existem variadas maneiras de trazer os ouvintes para o MLCH e sabemos que embora existam as fórmulas tradicionais, nós professoras podemos criar outras, fazer adaptações e pedir também para que as crianças nos ajudem a criar algo para esse momento.

Nesse sentido, no material dos Encontros Formativos demos a cada professora um guizo para motivá-las para esse momento inicial. Nós também usamos outros itens sonoros como a guizola, carrilhão, pin sonoro, ao longo do processo formativo.

O aquecimento pode variar de acordo com a história, pode ser neutro para ser usado em todas as histórias, e ainda pode ser criado ou adaptado pelo contador. Há contadores brasileiros que possuem canais nas mídias sociais nos quais podemos ver as aberturas e fechamentos que criam ou fazem adaptações interessantes, como: Flávia Scherner, Nina Brondi, Cristiano Gouveia, Marina Bastos, Carol Levy, dentre outros, que sugerimos que as professoras acompanhassem.

Para esse momento, a professora pode eleger um adereço com o qual sinta-se bem e que passe a ser sua marca como contadora. Pode-se ter “[...] um adereço que represente sua identidade como contador de histórias”, indicam Souza, Modesto-Silva e Montoyama (2020, p. 7), que, com o passar do tempo, preparam as crianças para o MLCH, marcando o momento do silêncio para ouvir e participar dele.

Quando tratamos dessa marca pessoal, não estamos falando sobre figurino para as histórias, mas sim de um elemento identificador que atua na passagem de professora para contadora. Algo simples que não chame mais atenção do que a história em si e que, se possível, as crianças possam ter acesso para brincarem de contar ou ler histórias. Pode ser um lenço, uma presilha, uma tiara etc.

Desde o primeiro Encontro Formativo, fizemos a abertura e o fechamento para todos os MLCH. E desde aí fomos orientando as professoras que se preparassem para fazer isso também. Em um dos Encontros, a professora Sofia declarou (Quadro 13)

Quadro 13 – Encontro 4: diálogo com a Professora Sofia

<b>Sujeitos</b>	<b>Enunciados</b>
Sofia	Eu não fazia isso, mas depois da primeira formação eu comecei a fazer...
Pesquisadora	Muito bem! Quem não quiser criar já tem um monte feitas para uso.

Fonte: Elaborado pela autora (2022), conforme a transcrição do Encontro 4 – 17 set. 2020.

A abertura e o fechamento são elementos simples de ser escolhidos ou produzidos e não demandam muito das professoras. Precisamos ter claro que o MLCH deve acontecer todos os dias, por isso precisamos ser práticas. Vale também ressaltar que podem ser fixos ou adaptados para as histórias.

Para disparar o interesse pela história, a apresentação dos autores e ilustradores foi a ação mais realizada, o que sabemos que é importante, mas não suficiente para motivar as crianças. Edi Fonseca (2012, p. 48) nos alerta que

Ler o título, o nome do autor, do ilustrador, e da editora não é o bastante para iniciar uma leitura. A pergunta que o professor deve fazer é: “como vou preparar meus alunos [minhas crianças] para que eles [elas] possam receber essa leitura, de modo que se sintam incentivados[as], encantados[as], curiosos[as], que queiram ouvi-la e saber o livro, o autor, ou gênero selecionado?”

Para tentar aproximar as crianças, perguntas sobre a capa e o título também foram utilizadas em menor proporção. Tanto a capa como o título são elementos que podem ajudar à medida que ativamos por meio deles os conhecimentos prévios das crianças. Devemos também ficar atentos a que algumas vezes deixar de mostrar a capa ou o título será necessário para manter a surpresa para algum aspecto importante da narrativa. Sentimos a falta de as professoras falarem sobre o gênero dos textos.

Nesse momento, também, segundo Tahan (1964, p. 53) “Pode acontecer que no enredo da história apareça alguma alusão a um nome [...] que os ouvintes desconheçam. Em certos casos é interessante elucidar previamente (*sic*) o auditório”. Fazer esse esclarecimento anteriormente ajudará as crianças na compreensão.

Quanto a esse item, temos como princípio: **as crianças têm direito a um momento de fruição preparado desde o início até a sua finalização.**

Observamos nas salas se as professoras faziam combinados com as crianças no início do MLCH (Quadro 14).

Quadro 14 – Item 6: quanto aos combinados para o andamento do MLCH

Resultado das observações
No CMEI VIDA, observamos que a maioria das professoras faziam algum tipo de combinados no MLCH e que somente duas não fizeram em nenhum momento.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Fazer combinados com as crianças é uma prática frequente no âmbito da Educação Infantil. Pretendemos indicar aqui tanto a intenção equivocada dada para sua utilização junto às crianças, quanto o sentido positivo que atribuímos a esses combinados para as práticas de leitura e contação de histórias.

Chamamos de combinados os acordos que vão sendo produzidos dialogicamente entre a professora e as crianças com o intuito de orientar a convivência coletiva na escola, e não de

controlar as crianças, sempre levando em conta o respeito às especificidades das crianças da Educação Infantil.

A essa temática dedico um pouco mais de escrita por ter percebido, ao longo dos anos e com muita frequência, para além desta pesquisa, que equivocadamente a conduta das crianças da Educação Infantil nos MLCH tem sido tomada como pedra de toque para a infrequência ou a não realização deste momento. Isso tem fragilizado as relações e no compasso dessa “justificativa” vai se gerando nas professoras um sentimento de incapacidade e frustração diante de não conseguir realizar essa atividade, já que as crianças “não ficam quietas”, “não prestam atenção”, “não se concentram”, “não se interessam pelas histórias”.

Ao tomar esses equívocos como verdade, a professora vai se afastando da promoção desse momento e praticando-o cada vez menos. Em decorrência disso, as crianças também vão tendo menos oportunidades de aprender a conduzir-se nas situações de leitura e contação. E assim gera-se um ciclo de ausências que só contribui para que professora e crianças não se desenvolvam o quanto poderiam. A lógica é aprender para desenvolver e não o contrário, de acordo com os pressupostos da THC. Quanto mais as crianças estejam demonstrando que ainda não sabem lidar com aquela situação, isso não deveria ser sinal de desistência dessa prática e sim o sinal de que elas precisam ter mais experiências para aprenderem a lidar com isso.

Aqui não queremos dizer que os combinados em si mesmos são a solução, de modo algum. Na realidade é a mudança na visão de como as crianças são e estão no mundo que muda a relação com elas e influencia a produção de combinados legítimos. Os combinados refletem, portanto, a concepção de criança que se tem e de como elas aprendem e se desenvolvem.

Carreiro e Lima (2012), ao investigarem as vozes das crianças em uma escola de Educação Infantil, para assim refletirem com as professoras sobre possíveis mudanças em relação a sua prática, se depararam com os combinados como forma de ouvir essas vozes. Segundo as autoras, os combinados, mesmo com algumas variações procedimentais se apresentaram, na realidade pesquisada por elas, como a exposição de algumas informações e como “convite” para que as crianças assumissem o compromisso com as regras de convivência que eram orientadas pelas professoras. Segundo elas, tratava-se de uma simulação de que as crianças estavam convidadas a falar para combinar como deveriam ser as relações no momento de leitura e contação (CARREIRO; LIMA, 2012).

O “convite” não é para a discussão da regra criada, mas para a aceitação e reconhecimento sobre quais serão as penalidades enfrentadas por aquelas crianças que a desobedecerem. [...] Para as educadoras isso é entendido como

um elemento importante para a convivência do grupo e manutenção de uma ordem a ser estabelecida [instituída].

[...] “As crianças são de fato convocadas a uma atitude de aceitação de regras de convivência impostas pelos educadores, que parecem partir do pressuposto de que elas não têm competência e a maturidade necessária para coletivamente pensar os elementos necessários para a orientação da convivência no espaço escolar (CARREIRO; LIMA, 2012, p. 3).

Outras pesquisas ainda refletem sobre a maneira equivocada de se produzir e utilizar os combinados nas relações com as crianças da Educação Infantil. Ribeiro (2017) e Dominico (2018) problematizam, em suas dissertações, os combinados bem como as relações de maneira geral, na Educação Infantil a partir de Foucault. Dentre os pontos abordados pelas pesquisadoras estão que os combinados nas escolas pesquisadas têm se focado principalmente na docilização dos corpos e mente, no binômio disciplina-indisciplina, em relações de poder entre adultos e crianças, na produção-reprodução de discursos, punições, sempre na perspectiva de controle das crianças.

Mafra (2015) investigou os processos regulatórios de uma instituição de Educação Infantil que se materializaram em combinados, regras e normas, e juntamente com essa discussão, traz o ponto de vista das crianças sobre como lidam com essas imposições. A autora alerta que “A fronteira que divide os conceitos de limites, normas e regras na educação das crianças é tênue e exige cuidado ao se operar com eles. [...] Estas regras podem ser ‘aplicadas’ de distintos modos, em tom de prescrição, proposição, persuasão e/ou argumentação” (2015, p. 59).

Essas mesmas pesquisadoras trazem a positividade dos combinados quando concebidos com a participação efetiva das crianças, elaborados com as crianças e não para elas, a partir de justificativas coerentes com o ser criança, e que seus benefícios vão se revelando aos poucos. Carreiro e Lima (2012, p. 3) declaram que os combinados na Educação Infantil “[...] pode[m] ser um espaço de potencialização da fala das crianças”.

Os combinados nos ajudaram quando iniciamos nossas primeiras tentativas de trabalho diário com a literatura. Essas tentativas aconteceram em 2012, com uma turma de crianças de 1º período, de 4 e 5 anos. A maioria das crianças estava frequentando escola pela primeira vez, sendo assim ainda não tinha participado regularmente de um MLCH. A atividade ocorria diariamente, logo no período da roda inicial, salvo nos dias em que as crianças já tinham alguma atividade pré-estabelecida no cronograma da escola nesse mesmo horário. Após algum tempo, fomos também diversificando os horários para o final ou para o meio da manhã (MORAES; BISSOLI, 2015).

Com a regularidade diária do MLCH, as crianças já esperavam por esse momento e, ao ficarem cada vez mais envolvidas com as histórias e comigo, dificilmente era necessário lembrá-las daquilo que combinamos inicialmente. Fui percebendo que as crianças ficaram mais próximas de mim depois que os MLCH foram acontecendo.

Com esse breve relato de experiência, não queremos deixar a impressão de que tudo aconteceu “perfeitamente” nos MLCH. Houve dia sem que as crianças foram mais participativas e em outros menos; a escolha da história que nós acreditávamos que elas fossem adorar não teve esse efeito; houve conflito por quererem manusear o mesmo livro e esse acabou rasgado; fomos interrompidas por adultos da escola. No entanto, consideramos que tudo isso faz parte do processo e nem por isso desistimos dele.

A natureza do encontro com a literatura e os com livros coletivamente, tendo uma professora como mediadora, não é natural e por isso está incluído no rol de práticas sociais das quais as crianças aprendem a fazer parte, devendo a Educação Infantil ser o lugar para esse aprendizado (BRANDÃO, A.; ROSA, 2010; CARVALHO; BAROUKH, 2018). Nesse sentido, esperar que as crianças que adentram a Educação Infantil já saibam como se conduzir nesse momento específico e que, uma vez realizada para todo o sempre elas já saberão o que fazer, não deve ser a nossa expectativa enquanto professoras. Concordamos com Perrotti, Pieruccini e Carnellosso (BRASIL, 2016c, p. 138):

Aprender a ouvir numa roda de histórias, a se expressar, a tomar e dar a palavra apropriadamente não é nada fácil, sob nenhum ponto de vista. É um esforço, uma construção. Demanda cultivo, ao mesmo tempo respeito às características individuais dos sujeitos. As crianças, nessa faixa etária, em situações de leitura em voz alta, comportam-se de uma forma muito peculiar e adequada ao seu momento de formação. Querer silêncio prolongado de um grupo de crianças durante a leitura de um texto é exigência a que as crianças do Sítio do Pica-Pau Amarelo não atendiam. E olhe que já eram grandinhas! Todo cuidado e atenção às características dos grupos e de cada um é pouco, nesse aspecto. O respeito pelos combinados gerais é conquista que vai se fazendo paulatinamente. Se, por exemplo, o cuidado com os materiais envolve questões coletivas que devem ser consideradas, que dizer do cuidado com encantamento, maravilhamentos pessoais próprios de cada idade! Um menino pequeno recortou o patinho feio do livro que levou emprestado. Segundo ele, como ninguém gostava do patinho, mas ele sim, resolveu guardá-lo para sempre. Era seu modo de protegê-lo. Questão de lógicas, não é mesmo? De inteligência e sensibilidade requerida aos adultos.

Sobre os combinados no MLCH, tivemos as seguintes explicações de algumas das professoras (Quadro 15):



Quadro 15 – Encontros 2 e 5: diálogos com as Professoras Maria, Ana, Nayra, Hortência, Leopoldina e Sofia

Sujeitos	Enunciados
Maria	Eu trabalho também a questão dos combinados antes. [...] eu fazia dos combinados um ritual. [...] A gente sabe que os combinados funcionam super bem, salvo exceções que tem aquelas [crianças] que não há combinado no mundo que dê jeito, mas em linhas gerais funciona. Porque eu trabalho diariamente os combinados na roda de conversa, antes da leitura ou contação, que agora eu já sei a diferença.
Ana	Geralmente eu faço os combinados antes com elas [crianças] e na hora da rodinha, principalmente sobre as idas ao banheiro, e que na hora da história é preciso prestar atenção.
Nayra	Eu faço os combinados na hora da rodinha e digo se tiverem interrompendo basta eu olhar já entendem que não é para fazer aquilo.
Hortência	Esses combinados são importantes e são bons. Só que trabalhando no Maternal elas [crianças] têm mais dificuldade de entender esses combinados. A parte da concentração delas é mínima, e quando a gente não escolhe uma boa história ainda piora isso. Essa questão dos combinados acho que varia de turma para turma, no 2º período a gente já sabe que é melhor [...] porque elas já vêm do Maternal III [crianças de 3 anos] se acostumando com isso, mas no Maternal III é mais complicado. [...] O que funcionava melhor para mim, era fazer com que elas participassem da história. Deixando-as serem personagens, assim eu conseguia chamar mais atenção delas.
Leopoldina	Eu só converso com eles: Agora eu vou contar uma historinha, não é pra conversar, não é pra cutucar ninguém, não é pra mexer com ninguém! – assim, nesse sentido. [...] Eu falo assim para prestar atenção.
Sofia	É outra coisa, às vezes a criança não é nem especial, mas ela não está interessada rsrs... Né, aí eu não sei como proceder, eu não sei se eu chamo, eu não sei se eu deixo ela no momento dela, que às vezes essa outra criança que não quer participar, ela acabando tirando a atenção dos outros que quer, aí os outros não querem mais, entendeu!? Aí eu já fico assim meio...

Fonte: Elaborado pela autora (2022), conforme a transcrição dos Encontros 2 e 5 – 27 ago. e 29 set. 2020.

Percebemos que os combinados vão mais na direção de as crianças ficarem quietas.

Tahan (1964) destaca que o silêncio é uma conquista e as advertências do tipo: “Fique quieto”, “Não conversem” – são inadmissíveis. E ainda que é possível tomar proveito de alguma anormalidade trazendo-a para a narrativa.

De acordo com Velasco (2018, p. 170), ter a atenção das crianças não significa imobilidade e silêncio,

Esperar que as crianças fiquem quietas e comportadas, em silêncio, ouvindo histórias é ilusão de quem não conhece criança. Quantas e quantas vezes,

enquanto conto histórias para determinado grupo, ao fazer uma pergunta recebo a resposta de alguma criança que aparentemente não estava prestando atenção, envolvida em outra brincadeira.

A autora nos dá um conselho que devemos guardar bem para a nossa prática com a literatura, quando adverte que “Contar histórias para as crianças é deixar a expectativa da apresentação perfeita de lado e realmente dançar de acordo com os encontros e desencontros da experiência viva” (VELASCO, 2018, p.172).

A sinalização das professoras Hortência e Sofia (que já tinham atuação com turma de Maternal III) nos fizeram destacar a importância do conhecimento sobre a criança de 3 anos, que passa por um período de transição importante e impactante no seu modo ser.

Apoiamo-nos em Mukhina (1995) para fazer algumas considerações sobre as crianças de 3 anos. Segundo a autora, é no terceiro ano de vida que a criança começa a regulação do seu comportamento a partir das indicações verbais dos adultos em situações diferentes. Essa capacidade vai ajudando a criança a breçar e provocar suas ações, que pode ser influenciada tanto retardada quanto imediatamente. A compreensão da linguagem do adulto nesse momento se reveste de um caráter qualitativamente novo para a criança. Essa criança se interessa em escutar e compreender as conversas dos adultos, o que se aplica também ao seu interesse em escutar histórias (MUKHINA, 1995).

Nada disso acontece por acaso. As funções psíquicas da percepção, memória, atenção e imaginação, fala e pensamento estão sendo aperfeiçoadas, o que perpassa também pelos sentimentos e o domínio voluntário do comportamento (MUKHINA, 1995).

Segundo a autora, a criança atravessa regularmente três crises: a primeira com 1 ano, a segunda com 3 anos e a terceira com 7 anos. São chamadas de crises do desenvolvimento os períodos em que saltos de desenvolvimento acontecem e que certos traços psíquicos desaparecem e surgem outros, que podem tornar a criança irreconhecível para os que a cercam (MUKHINA, 1995).

Podemos perceber que as crises acontecem no período das crianças na Educação Infantil. O que se apresenta como um desafio ao educar e cuidar delas. Não basta saber que a crise acontece em tal idade, é preciso saber como lidar com a crianças naqueles momentos de crise. Cabe-nos validar e nomear suas emoções para que elas aprendam a lidar com elas, por isso é importante não tomar o “desafio” como pessoal.

Velasco (2018, p. 84) nos lembra que “A criança pequena se coloca o tempo todo dentro da história, conversando com ela, fazendo seus comentários”. É fundamental avaliar também

se as práticas com leitura literária estão sendo constantes, preparadas e interessantes para as crianças.

Tratamos também com as professoras sobre os adultos da escola e suas interrupções no MLCH e que isso deve ser tratado coletivamente para evitar que aconteça. Vejamos os enunciados (Quadro 16).

Quadro 16 – Encontro 4: diálogos com as Professoras Jardelina e Sofia

Sujeitos	Enunciados
Pesquisadora	[...] Quando eu falo dessas coisas coletivas qual é a minha intenção... a formação vai terminar daqui mais um tempo e alguns acordos vocês precisam fazer entre vocês, para que esses acordos reverberem na escola. Pra que vocês tenham garantida a autonomia para ler/contar histórias. Que foi Jardelina? Que caras e bocas são essas?
Jardelina	Porque eu vi no texto e a tua fala me fez lembrar... é como se a hora dessa roda de leitura/contação fosse meio que sagrada...
Pesquisadora	E é!
Jardelina	Fala que você está contando aí a pessoa abre a porta, as crianças olham. A gente pode fazer a tentativa no futuro, desse desafio coletivo de professores fazerem uma espécie de escritos e combinados, não só para as crianças, na realidade o desafio seria os combinados para à escola. Combinados para a roda leitura/contação do CMEI, onde todos teriam ciência, seja professora, gestora, pedagoga, serviços gerais. E aí poderia ter, eu já vi numa escola isso. Ia começar a leitura/contação aí a professora colocava na porta, algo desse tipo, porque na minha sala, não sei na de vocês, mais várias e várias vezes, na biblioteca...
Sofia	Entregar comunicado que a gente tem que assinar...

Fonte: Elaborado pela autora (2022), conforme a transcrição do Encontro 4 – 17 set. 2020.

O discutido até aqui nos conduz ao princípio de que **a criança tem direito de aprender paulatinamente a fazer parte do MLCH.**

Nossas observações também se detiveram sobre as escolhas das professoras entre ler e contar e sobre como sua decisão era comunicada às crianças (Quadro 17).

Quadro 17 – Itens 7 e 8: quanto ao anúncio e escolha por ler ou contar

Resultado das observações
Quanto a dizer para as crianças se leriam ou contariam a história, seis professoras fizeram esse anúncio, no entanto a prática não confirmou o que foi anunciado, por ainda desconhecerem a diferença entre ler e contar. Até então tudo era entendido como contação, situação que foi superada com os Encontros da Série 2. Quanto à escolha feita em relação ao modo de apresentação, cinco professoras leram, duas contaram e três misturaram leitura e contação na mesma apresentação.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

De acordo com Velasco (2018), ler e contar, embora sejam diferentes em sua natureza, são formas necessárias de abordar os livros e atuam em perspectivas diferentes com a linguagem, não havendo uma que seja melhor que a outra.

Entendemos, assim, que cada uma tem sua contribuição para a formação de leitores, por isso é preciso conhecer as especificidades de modos de apresentação, de objetivos e garantir a variação de ambas nos MLCH.

Trazemos aqui um breve paralelo feito a partir de Matos e Sorsy (2009) para pontuarmos os aspectos basilares da natureza do ler e do contar histórias (Quadro 18):

Quadro 18 – Especificidades do ler e do contar histórias

Ler	Contar
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cultura escrita</li> <li>- Percepção visual da mensagem</li> <li>- Som isola e separa</li> <li>- Ideia do indivíduo “solitário”, em sua introspeção e reflexão analítica</li> <li>- O leitor empresta sua voz ao texto, não recria o texto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cultura oral</li> <li>- Percepção auditiva da mensagem</li> <li>- Som incorpora e unifica</li> <li>- Ideia de grupo, do coletivo</li> <li>- O contador recria o conto juntamente com o auditório</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora (2022), a partir de Matos e Sorsy (2009).

Ao tratarmos, com as professoras, sobre essa diferenciação foi unânime o reconhecimento delas de que não conheciam essas diferenças e que, embora usassem as expressões diferentes, a apresentação não se diferenciava. Durante os Encontros Formativos, foi recorrente a fala das professoras dizendo: “agora eu sei a diferença entre ler e contar”. Também passamos a percebê-las utilizando as duas formas corretas de acordo com o contexto em que apareceriam, e ainda as duas ao mesmo tempo “ler/contar” quando se referiam ao contexto geral. Trazemos a fala da professora Leopoldina para ilustrar essa situação (Quadro 19):

Quadro 19 – Encontro 6: diálogo com a Professora Leopoldina

Sujeitos	Enunciados
Leopoldina	[...] Ler, você vai ver se tá de acordo com a história, não vai aumentar um ponto e nem uma vírgula. E contar, você vai contar com as suas próprias palavras, né. Às vezes, eu acho até melhor essa questão do contar com as próprias palavras, eu particularmente gosto mais de primeiro ler, pra ter aquela segurança pra passar pra eles né.

Fonte: Elaborado pela autora (2022), conforme a transcrição do Encontro 6 – 01 de out. 2020.

Pacheco (2020), contador de histórias, esclarece que devemos identificar a predominância dos elementos expressivos da narrativa para tomarmos a decisão se vamos lê-la, contá-la ou ainda encená-la, embora nas formações não tenhamos entrado no estudo sobre a apresentação teatral. Ele declara que

[...] O que vai definir se a experiência narrativa se dá no modo de Contação, Leitura, ou Teatro é uma questão de predominância do elemento expressivo principal, no caso da Contação de Histórias é a fala oralizada; no caso da Leitura, o texto propriamente dito; no caso do Teatro é a encenação. Então, Contar é contar, Ler é ler, Encenar é encenar; tratam-se de sistemas distintos com pontos de aproximação entre uns e outros; possuem unidades específicas e elementos próprios de realização (PACHECO, 2020, p. 31).

Compreendida a diferença entre ler e contar, as professoras começam a querer saber sobre outros aspectos dentro dessa temática (Quadro 20):

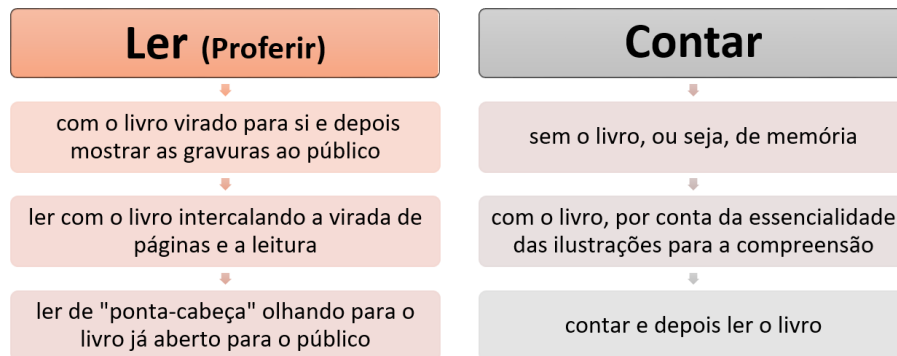
Quadro 20 – Encontro 4: diálogos com as Professoras Jardelina e Joana

Sujeitos	Enunciados
Jardelina	Como saber de maneira um pouco mais clara, pelo que eu entendi dos textos talvez nem todo livro sirva para contação, [...], que é bom você verificar alguns critérios dentro da narrativa se daria para fazer e de que maneira ela seria melhor.
Pesquisadora	Esse é um exemplo que dá, e outra ela vai ver o livro depois, e terá acesso às imagens. Na minha opinião <i>Adélia</i> não dá, porque ele tem uma narrativa de imagens muito forte que talvez não se consiga transmitir contando [...] a narrativa de imagens produz muitos sentidos para a narrativa verbal, e daí se você tira a ilustração, talvez na fala você não dê conta. [...]
Joana	Toda vez que eu for contar, eu preciso necessariamente mostrar o livro? Se eu não tiver o livro, como que acontece?
Pesquisadora	Se você tem o livro apresente ele e diga “é daqui que eu vou contar a história para vocês”, mas existem muito contos orais que não temos o livro ou já sabemos de cor, diga a verdade que você vai contar, mas você não tem o livro.

Fonte: Elaborado pela autora (2022), conforme a transcrição do Encontro 4 – 17 de set. 2020.

Inicialmente, para nós, a diferença básica entre ler e contar estava em que, ao lermos, usamos o livro e, ao contar, nos apresentamos sem ele. No entanto, existem outras possibilidades que são apontadas por Girotto e Souza (2009) a partir de sua vasta experiência e que se mostram como necessárias para compreender a distinção entre as duas formas de abordar as histórias. Vejamos no esquema a seguir (Figura 5):

Figura 5 – Modos de apresentação das histórias



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Girotto e Souza (2009).

Já Carvalho e Baroukh (2018) têm a visão de que contar utilizando a imagem como apoio para a contação descaracteriza tanto o ler como o contar, porque as ilustrações subtraem o exercício de imaginação que faz parte do contar e, no caso da leitura, suprime a permanência da linguagem escrita.

Velasco (2018) declara que, em muitos casos, a insegurança de contar sem ter as ilustrações do livro pode ser o motivo para usá-lo como apoio “[...] Alguns sentem a insegurança ao contar “de cabeça”, como costumam dizer. Outros ficam com medo de não conseguir manter a atenção das crianças se não mostrarem figuras a elas” (2018, p. 96). Isso vai depender do exercício, da rotina e principalmente da importância de utilizar uma variedade de modos.

Do discutido até aqui, podemos extrair mais um princípio: **a criança tem direito à variação entre ouvir histórias lidas e contadas, e de ser avisada quanto a isso.**

O que dizer da oportunidade de falar dada às crianças durante os momentos de leitura e contação de histórias? É a essas observações que nos dedicamos a seguir (Quadro 21).

Quadro 21 – Item 10: quanto à voz das crianças durante a MLCH

Resultado das observações
Cinco professoras consideram a voz das crianças durante a história como participação. Três como interrupção e duas acreditam que as falas das crianças deveriam acontecer só após a história.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

A voz das crianças durante o MLCH pode ser compreendida como participação ou interrupção.

É considerada como participação, segundo Souza, Modesto-Silva e Montoyama (2020), quando a história requer que o ouvinte participe como parte de sua apresentação, por exemplo, quando existem trechos de repetição e é pedido que os ouvintes os repitam quando eles aparecerem na história. As autoras indicam que a participação também pode ser requerida ao fazerem uma pergunta aos ouvintes e escolher uma das respostas para ser incorporada à história. Tahan (1964) acrescenta que, além das perguntas, os ouvintes podem imitar um som ou algum personagem, além de completar frases que se repetem.

Quanto à interrupção, Britto e Pacheco (2018) nos explicam que devemos superar a ideia de que a palavra é somente do narrador e aos ouvintes cabe o silêncio. Quando os ouvintes estão envolvidos na narração, é previsível que queiram se expressar por falas, gestos, olhares e, nesse sentido, as professoras devem tomar por princípio que não se deve castrar a expressão da criança (BRITTO; PACHECO, 2018, p. 55):

Portanto, o falar, o ouvir, o fantasiar, os risos, as caras e bocas de susto, os olhos arregalados, os gritos de alegria, as falas compartilhadas, até mesmo as interrupções contextualizadas tornam-se elementos gestuais interdependentes, nutrindo conteúdos afetivos a partir da cumplicidade que se forma entre o narrador e seu público.

[...]

Por interrupção contextualizada entendo os cochichos e depoimentos infantis que surgem no decorrer da ação. Nem sempre as interrupções implicam em prejuízo, ao contrário, podem ser momentos em que a expressão imaginante deflagra seus conteúdos reais a partir da história narrada, devendo ser aproveitados ao máximo e até mesmo trazidos para dentro da própria narrativa.

Busatto (2003) apresenta outra perspectiva quanto às interrupções, especificamente na contação de histórias, quando fala sobre os comentários durante a narrativa. Segundo a autora, isso pode romper o ritmo da narrativa e, mesmo sendo previsível que as crianças queiram fazê-lo, ela orienta que sejam considerados gentilmente e respondidos ao término do narrar. Já, na leitura, podem haver diálogos, pois isso não implica na quebra do ritmo da narrativa (BUSATTO, 2003).

Edi Fonseca (2012) não classifica as perguntas como interrupção ou participação. Quanto às perguntas, elas nos orienta a darmos atenção e responder objetivamente e retomar a leitura (FONSECA, E., 2012, p. 49):

Às vezes, as crianças ouvem uma parte da história [...] e querem comentar algo que aparentemente não se relaciona com a história. Procure perguntar: “O que te fez lembrar disso agora? Se perceber que o que a criança tem para contar é algo longo, com muito jeito e delicadeza, peça que guarde na

memória, por um tempo o que tem para contar e que, ao final da leitura, conte a todos.

Temos, em relação às intervenções das crianças durante a leitura ou contação o princípio de que **a criança tem o direito de se expressar durante a história.**

Outra observação realizada diz respeito ao uso de recursos para a leitura ou contação de histórias (Quadro 22).

Quadro 22 – Item 11: quanto à utilização de recursos

<b>Resultado das observações</b>
Todas as professoras utilizaram algum tipo de recurso material em pelo menos uma das vezes em que foram observadas, como: desenhos, fantoches, garrafas pet, saco com objetos, bola, cartaz, arcada dentária.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Autores como Busatto (2003), Sisto (2012) e Edi Fonseca (2012) apontam que não há uma obrigatoriedade em usar recursos<sup>14</sup> no MLCH, mas que também não há impedimento para usá-los quando assim seja o caso. Ainda argumentam que não há necessidade de ter um recurso para cada parte lida ou contada da história e que os recursos, quando utilizados, não devem ser óbvios ou explicarem e esclarecerem tudo, pois é preciso deixar espaço para que as crianças construam os outros significados. Desse modo, eles devem sugerir ideias, sem serem literais. A primeira interpretação da história deve ficar por conta do ouvinte. Depois, na discussão da história os significados vão sendo complementados com as trocas que mostram a compreensão do outro. Nesse sentido, a professora vai moldando a compreensão do grupo para que não saia completamente da narrativa.

Quando pensamos, a partir da rotina das professoras da Educação Infantil, é fato que dificilmente tenhamos como dar conta de ter um objeto específico para cada história, diariamente. A busca por objetos não deve se tornar uma “obsessão”, pois mais importante é a história do que os objetos.

<sup>14</sup> Entendemos por recurso, as vezes chamado pelas instituições escolares por materiais didáticos, como componentes do ambiente de aprendizagem que estimulam os alunos [as crianças] a apreenderem e facilitarem o professor a ensinar e compartilhar uma ideia, um conceito, um texto ou uma explicação. Eles podem ser simples como o giz, pincel, apagador ou mais sofisticados com computador, data show, câmera digital adaptados para situações de ensino-aprendizagem. Quando mencionamos recursos para o ato de contar histórias, pensamos em acessórios como fantoches - que são excelentes ferramentas para que o ouvinte e contador se recorde da sequência da narrativa (SOUZA, MODESTO-SILVA e MONTOYAMA, 2020, p. 10).



Velasco (2018) nos alerta de que devemos ter cuidado para estar à vontade com o uso dos elementos tomados como recursos auxiliares, sabendo dominá-los, pois caso contrário eles poderão se tornar “elefante branco” em nossas apresentações, podendo mais atrapalhar do que nos ajudar. A autora também alerta sobre o equívoco em se acreditar que, para garantir a atenção dos ouvintes, é preciso usar vários elementos.

Sabemos também que pode acontecer de termos que providenciar um recurso que seja praticamente exclusivo para uma determinada história, enquanto outros podem circular por várias delas sem problemas. Nesse sentido, gostamos particularmente de usar objetos não estruturados que criam significado em seu uso nas histórias. Segue diálogo no Quadro 23.

Quadro 23 – Encontro 5: diálogos com as Professoras Sofia e Maria

Sujeitos	Enunciados
Pesquisadora	Alguém já fez essa experiência com uso de materiais que não são especificamente da história?
Sofia	Eu fiz há muito tempo atrás. Eu usei potinhos de tinta guache para contar a história dos <i>Três Porquinhos</i> . Os potinhos [cor de] rosa eram os porquinhos, o marrom era o lobo. Com crianças de três anos. Uma vez uma mãe chegou e eu estava contando uma história assim desse jeito, e ela disse: por isso que ele fica pegando os objetos lá em casa.
Pesquisadora	Viu! Dito e feito! Vocês servem de exemplo. As crianças já fazem isso por conta do brincar de faz de conta e ela tendo uma professora que faça isso também é ótimo.
Maria	Eu já usei aquelas colheres descartáveis coloridas inclusive, aí eu tinha lido um texto na graduação baseado/falando no jogo simbólico, era uma turma pequena eu tinha e realmente a gente as vê fazendo isso, com os blocos, prédio, casa, carro, avião. Como tinha muitas colheres, eles gostaram e prestaram muita atenção na história.

Fonte: Elaborado pela autora (2022), conforme a transcrição do Encontro 6 – 01 out. 2020.

Vale ressaltar que, de acordo com Souza, Modesto-Silva e Montoyama (2020) a simples narrativa em que o contador se vale da sua voz e do corpo, não usando nenhum recurso material, demanda uma boa preparação.

Citamos aqui alguns dos recursos apontados por Souza, Modesto-Silva, Montoyama (2020), como: álbum seriado; álbum sanfonado; avental de histórias; objetos, instrumento ou bonecos; caixa de histórias; cineminha; dobraduras; fantoches; flanelógrafo; imantógrafo; máscaras, sombrinha ou guarda-chuva; tapetes de histórias; dentre outros. Percebemos que alguns desses recursos precisam ser produzidos, o que demanda uma dedicação de tempo, no entanto, eles poderão ser utilizados continuamente e são materiais importantes para as

professoras contadoras de histórias. Cada profissional tem o seu aparato material que lhe é específico, nós também precisamos ter o nosso para as práticas de leitura e contação de histórias.

Acrescentamos, ainda, a essa lista os elementos da natureza (conchas, gravetos, sementes etc.), caixas, tecidos, utensílios de cozinha, por exemplo. É preciso também pedir ajuda para as crianças e para as famílias para nos trazerem alguns objetos que sejam interessantes para a história e que tenham em casa. Com o tempo, o acervo de objetos vai crescendo e se resignificando, nos dando condições de mais variações de uso.

Outro ponto que gostaríamos de enfatizar é que, se possível, é importante deixar que as crianças usem também esses recursos em suas brincadeiras. Certamente, com isso, teremos muito o que observar e registrar sobre esse usos, tanto nos momentos em que a atividade guia do desenvolvimento é a manipulação dos objetos quanto nos jogos de faz de conta – atividades que marcam a estada da criança na Educação Infantil (ELKONIN, 2009).

O princípio que advém dessa discussão é o de que **a criança tem o direito participar de situações em que um objeto é usado para simbolizar outro.**

Observamos também o tempo dedicado ao MLCH nas salas das professoras (Quadro 24).

Quadro 24 – Item 12: quanto ao tempo médio de duração do MLCH

<b>Resultado das observações</b>
Observamos que os MLCH no CMEI VIDA duraram, em média, 10 minutos, considerando abertura, a apresentação da história e alguma “conversa” após a história.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

De acordo com os estudiosos da área, não há um tempo padrão determinado para a duração do MLCH junto às crianças da Educação Infantil. Segundo Sisto (2012, p. 35), o tempo necessário é aquele em que a “[...] liberdade do ouvinte de ser coautor da história narrada, recebendo a experiência viva e criando na imaginação o que foi apenas sugerido pelo narrador” seja contemplado. Para Modesto-Silva (2019, p. 51), a medida do tempo pode ser feita “pela satisfação emocional em vivenciar e aprender das crianças”. Edi Fonseca (2012, p. 43) afirma que “A duração dependerá da faixa etária dos alunos [crianças] e de seu tempo de concentração. Por isso, o professor precisa ter um olhar atento para observar as condições e necessidades do grupo”. Lidar com o tempo de duração das histórias certamente é uma habilidade que vamos desenvolvendo com/na prática (Quadro 25).

Quadro 25 – Encontro 2: diálogos com as Professoras Maria e Jardelina

Sujeitos	Enunciados
Maria	Com relação ao tempo, eu estou um pouco presa em relação ao horário, eu prefiro no começo que eles estão mais calmos, mais concentrados.
Jardelina	Eu achei fantástico!
Pesquisadora	Muito poética!
Jardelina	É, eu achei fantástica porque eu vejo que eu não faço isso a maioria das vezes, porque é até, por exemplo, quando você vai/ foi à nossa sala né. É, eu vou falar de mim, eu estava tão preocupada com o tempo, eu lembro que tinha um tempo né, o tempo ele nos persegue, né, Aline? Né, colegas? Ah então, esse tempo ele é cruel e ele deveria estar suspenso, já que a gente tá falando de literatura, nessa leitura dessa literatura ou na contação dela, ele deveria estar assim mais livre, dessa coisa do fechar, entendeu!? Dessa gaveta, dessa caixa e eu sinto muita dificuldade com essa coisa em relação ao tempo, porque: Ah, já tá na hora disso! Porque nós somos movidos a começo, meio e fim. E agora, eu estou percebendo que a literatura ela tá tipo meio que liberta, ela é uma coisa surreal rsrs... Ah, desde que tu falaste que literatura por si só, basta! Foi uma bala em mim rsrs... Porque eu sempre faço as coisas né, assim questão de história: Não, eu vou contar essa história. Eu conto muito fantasiosamente e tal, mas quando termina é certo que eu vou querer fazer isso rsrs...

Fonte: Elaborado pela autora (2022), conforme a transcrição do Encontro 2 – 27 ago. 2020.

**A criança tem direito a ter tempo diário assegurado na rotina da escola para ouvir histórias.** Temos aqui um outro princípio fundamental para o trabalho com a literatura na Educação Infantil.

O que acontece após a história? Nossas observações em salas se detiveram também sobre esse aspecto do MLCH (Quadro 26).

Quadro 26 – Item 14: quanto à conversa com as crianças após a história

Resultado das observações
Após a história duas professoras se aproximaram do que seja conversar e oito guiaram as falas das crianças no sentido de revisão dos fatos que compunham a história.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Para nós, conversar com as crianças após a histórias é um dos pontos mais altos das práticas com a leitura literária. É algo que nos envolve e nos surpreende positivamente. Para nós, chega a ser um privilégio ter essa oportunidade de participar e acompanhar o quanto as crianças são potentes nessas conversas, nos trazendo falas que nem de longe imaginaríamos. É uma oportunidade excelente para que saibamos o que as crianças pensam a partir daquela história, que relações vão estabelecendo com o que já sabem, que hipóteses elas levantam e o porquê delas. Acreditamos que esse momento é, por excelência, uma fonte de significados e

sentidos, que compartilhados geram muitos outros. Elementos da leitura que as crianças já fazem e que produzem outras mais. Embora as crianças ainda não leiam e escrevam convencionalmente, elas já produzem diversos significados e sentidos, base para a formação de leitores e produtores de texto. Disso decorre a importância de que as questões a serem feitas às crianças sejam planejadas: não apenas aquelas que pretendem notar se a história foi apreendida em seus elementos principais, mas também questões que favoreçam as reflexões, as tomadas de posição, a criatividade.

Concordamos com Carvalho e Baroukh (2018) quando destacam que o foco desse momento não é o que o texto supostamente ensina, mas sim como esse texto nos toca.

Sobre esse item ainda teremos muito o que discorrer, o que será retomado na Seção II desta tese. Dele decorre o princípio de que **as crianças têm direito de conversar sobre as histórias.**

Passemos aos resultados dos questionários respondidos pelas professoras logo depois das observações em cada sala.

### 3.1.1.10 Dos questionários e seus resultados

No Quadro 27, trazemos a síntese dos resultados das respostas das professoras ao questionário que lhes entregamos a cada observação.

Quadro 27 – Síntese dos resultados das respostas das professoras aos questionários

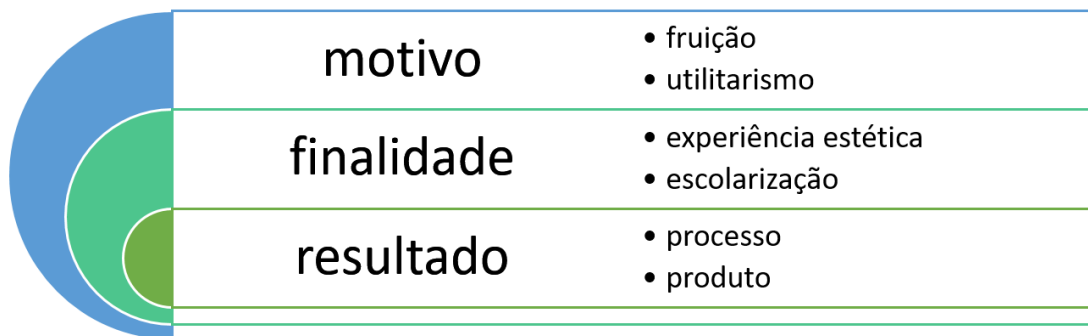
	<b>Professoras</b>	<b>Por que você escolheu esse livro?</b>	<b>Qual foi sua intenção pedagógica na escolha desse livro?</b>	<b>Fez alguma atividade após a leitura desse livro?</b>
1	Ana	Oralidade Sons Moral	Rimas Oralidade Moral	Desenho e pintura Desenhos Conversa (revisão)
2	Hortência	Data comemorativa Moral Clássico	Data comemorativa Moral Não houve	Expressão plástica Desenho e pintura Não houve
3	Jardelina	Divertida Rimas e ilustrações Moral	Preferências das crianças Ritmos Alimentação dos animais	Reconto oral Manuseio de instrumento musical Não houve

4	Joana	Raciocínio lógico Divertido Gênero poema	Animais Rimas Gênero poema	Conversa (revisão) Conversa (revisão) Identificar palavras
5	Leopoldina	Gosto pessoal Moral Data comemorativa	Gênero poema Moral Pintura e colagem	Treino de escrita Treino de escrita e desenho Colagem com EVA
6	Maria	Sons dos animais Interessante Animais	Linguagem oral e escrita Linguagem oral e escrita Linguagem oral e escrita	Expressão plástica Escrita das palavras Recorte de palavras
7	Morgana	Higiene bucal Atenção Ampliar vocabulário	Saúde Rimas Animais	Conversa (revisão) Criar rimas Expressão plástica
8	Nayra	Música e sons Data comemorativa Moral	Vozes dos animais Data comemorativa Moral	Desenho Brincadeira de roda Dobradura
9	Sara	Música com gestos Brincadeira Data comemorativa	Movimentos Conversar Data comemorativa	Desenho Desenho/pintura Desenho/pintura, colagem
10	Sofia	Tema do planejamento Moral Clássico	Tema do planejamento Cores Linguagem oral	Brincadeira de roda Mistura de cores Não houve

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Para elaboração das perguntas do questionário, nos baseamos nos seguintes aspectos, que esquematizamos na Figura 6, para que as professoras refletissem sobre as suas práticas com a literatura.

Figura 6 – Aspectos basilares para a elaboração das perguntas do questionário



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Como indicadores, apontamos os três enunciados mais frequentes nas respostas:

Na pergunta 1, as escolhas dos livros se deram por três grandes motivos: (1) trabalhar algum “conteúdo” específico; (2) explorar a data comemorativa daquele período; (3) para desenvolver alguma habilidade das crianças.

Mantendo relação com a primeira pergunta, na pergunta 2 sobre a finalidade da atividade com a literatura, a escolarização ficou à frente da experiência estética.

Na pergunta 3, em relação ao que foi feito após o MLCH, a maior frequência foi em relação (1) ao universo do desenho (desenho, pintura, colagem, dobradura, expressão plástica); (2) à conversa, porém na direção mais de uma revisão do que da exploração e trocas de sentidos; (3) aos treinos de escrita e identificação de palavras e/ou letras.

Esses resultados, que denotam práticas utilitaristas com a literatura infantil, como discutem Perrotti (1986) e Zilberman (2003), também foram considerados para a eleição das necessidades formativas.

#### *3.1.1.11 Necessidades formativas*

Considerando os pressupostos da teoria histórico cultural, “a primeira condição de toda a atividade é uma necessidade” (LEONTIEV, 2004, p. 115). Em grande medida, a nossa vida é movida por necessidades, o que não deixa de acontecer na docência.

As necessidades, no contexto da formação continuada de professores, são comparadas a uma mola propulsora para o desenvolvimento da atividade docente. São uma condição que se constitui na prática e que, portanto, precisam ser identificadas previamente para o planejamento de propostas formativas que contribuam mais incisivamente para o desenvolvimento dos professores (XIMENES, 2020).

As necessidades formativas devem partir do objeto de ensino, no caso, a literatura. Quanto mais próximas desse objeto, mais claras e menos superficiais serão.

Nomear as necessidades formativas nem sempre se dá na primeira tentativa. Elas não se manifestam de forma imediata – por isso a pesquisadora faz a mediação. Houve uma certa dificuldade inicial de as professoras as nomearem, o que é compreensível. Por vezes, o que se acredita ser uma necessidade esconde uma outra bem maior do que aquela que foi dita. Exemplo – ler e contar era mais do que técnica; era preciso que as professoras acreditassem na sua capacidade de contar.

Inicialmente, as professoras foram apontando suas necessidades por meio de perguntas: Como saber diferenciar um livro didático do literário? Como saber qual é o livro certo para a idade das crianças? Como lidar com crianças com deficiência no MLCH? Como trabalhar com os poemas? Ler é diferente de contar? Como selecionar os livros? Como mediar o livro-imagem? É para escolher os livros pelo tema do planejamento ou não? O que fazer depois do MLCH?

A partir desse momento, fomos tentando organizar por temas essas perguntas para que chegássemos aos temas da formação. Fomos, também, relacionando-os com os resultados do questionário e das observações para que os temas ficassem mais aprofundados. Desse conjunto de ações, pudemos identificar as seguintes necessidades formativas no grupo de professoras:

Necessidade 1 – Saber o que é literatura – saber o conceito e a finalidade da literatura ajuda bastante para a superação de práticas apegadas ao utilitarismo.

Necessidade 2 – Saber diferenciar ler e contar histórias – essa diferença perpassa muitos outros elementos do MLCH, por isso é base para as escolhas que as professoras farão dos livros, dos recursos, das técnicas, como se organizarão no espaço etc.

Necessidade 3 – Reconhecer os gestos de leitura das crianças da Educação Infantil, para assim estimulá-los para além da leitura convencional que ainda não fazem;

Necessidade 4 – Reconhecer a importância de conversar com as crianças sobre as obras apresentadas como prática que possibilita a produção e trocas de sentidos entre as crianças e a professora, formando bases para a leitura;

Necessidade 5 – Conhecer a classificação dos gêneros literários e suas principais características;

Necessidade 6 - Como lidar com crianças com deficiência no MLCH?

Após o levantamento inicial, chegamos aos seguintes temas para os Encontros Formativos: (1) o que é literatura?; (2) especificidades do ler e contar histórias; (3) os gestos de leitura na Educação Infantil; (4) estratégias de leitura; (5) critérios de qualidade (Encontro de encerramento).

Por conta do tempo, não houve possibilidade para trabalharmos sobre os gêneros literários e nem a literatura com crianças com deficiência.

Passemos, a seguir, a relatar como foram organizados os Encontros Formativos.

### 3.1.1.12 Encontros Formativos

Considerando a pandemia da COVID-19, entendemos que deveríamos consultar novamente as professoras para que confirmassem ou não seu interesse em participar do novo formato da pesquisa e, após as confirmações, iniciamos os Encontros.

Antes do primeiro Encontro, entregamos às professoras um kit de materiais composto por pasta, caderno, textos para leitura prévia relacionados à primeira série formativa, Guia do PNBE (BRASIL, 2014a) e o livro *Adélia* (2016)<sup>15</sup>. Em relação aos livros, orientamos que as professoras os mantivessem na embalagem até o primeiro Encontro, pois o abriríamos em um momento especial.

#### 3.1.1.12.1 Estrutura dos Encontros Formativos

De maneira geral, os Encontros Formativos tinham a seguinte estrutura (Quadro 28):

Quadro 28 – Descrição estrutural dos Encontros Formativos

<b>Estrutura dos Encontros Formativos</b>	
1	Conversas informais, novidades, angústias, notícias da escola...
2	Momento de leitura e contação de história, seguido por uma conversa sobre a obra compartilhada, considerando tanto a história como a materialidade do livro
3	Registro dos dados da obra - título, autor, ilustrador, tradutor, editora, ano
4	Apresentação dos objetivos do Encontro Formativo
5	Apresentação de uma pergunta-chave inicial relacionada a temática do Encontro, a qual cada professora respondia oralmente
6	Discussões com base na pergunta inicial fazendo a relação dos textos-base com as práticas das professoras, suas dúvidas, inquietações, questionamentos, trocas de experiências, identificando desafios individuais e coletivos em relação ao trabalho com a literatura, sanando dúvidas, identificando aquilo pudesse ser uma novidade para alguém, ressignificando as práticas e procurando fazer o movimento constante de articulação teoria e prática
7	Registro de obras, indicações e conceitos que se apresentaram ao longo do Encontro
8	Fotografia

<sup>15</sup> Um encontro encantador com os livros e a leitura! Assim definimos “Adélia”, do autor franco-brasileiro Jean-claude Ramos Alphen, produzido pela Editora Pulo do Gato. A obra “Adélia” foi finalista do Prêmio Jabuti e ganhou em 2017 o primeiro lugar na categoria de melhor ilustração infantil. Foi recomendado pelo Selo da Fundação Nacional de Literatura Infantil e Juvenil – FNLIJ – em 2017, e foi integrante do Catálogo Brasileiro de Bolonha, em 2017, também pela FNLIJ. Fez parte da Seleção da Cátedra 10 de Leituras Unesco, em 2016, e figurou como um dos 30 melhores livros infantis no ano de 2017, pela Revista Crescer (Dados retirados do Site da Editora Pulo do Gato. Disponível em: <http://www.editorapulodogato.com.br/livro.php?id=55>. Acesso em: 13 de mar. 2020).



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Como as discussões foram se prolongando e o tempo chegava ao seu limite, e nossa intenção sempre foi a de não aligeirar os processos dando tempo ao que estivesse sendo importante naquele momento, foi necessário que déssemos prosseguimento aos Encontros em forma de Séries temáticas. Inicialmente, seriam seis Séries, mas pelo prolongamento que algumas Séries tiveram, conseguimos realizar quatro.

Para cada Série, enviamos às professoras textos científicos para serem lidos previamente. Ao final de cada Série, cada professora escrevia uma palavra-síntese em papel sulfite e apresentava oralmente e na tela mostrada. Também era feita por escrito uma Autorreflexão ao final de cada Série, que dentro de uma semana após o término da Série, nos era enviada. Por fim, cada professora preenchia um formulário de avaliação da Série, produzido no *Google Forms* (APÊNDICE E) para nos ajudar na qualidade dos encontros

As Séries Formativas foram organizadas da seguinte maneira (Quadro 29):

Quadro 29 – Panorama das Séries Formativas

<b>Série 1 - O que é literatura</b>	
Objetivos da Série	Compreender o que é literatura e sua função; Perceber a diferença entre o texto literário e o texto didático; Sensibilizar o grupo de professoras para perceberem a gratuidade da literatura e os vínculos formados a partir dela
Tema	Encontros com a literatura: um presente para todos nós
Encontros 1,2,3	Datas: 20/08/2020; 27/08/2020; 03/09/2020;
Textos-base	Livros didáticos e livros de literatura: chega de confusão!, de Ricardo Azevedo (1999); Histórias são naus que cruzam fronteiras, de Marina Manferrari (2011);
Momentos de leitura e contação de histórias (MLCH)	1 e 2 – <i>Adélia</i> , de Jean-claude Ramos Alphen (2016); 3 – <i>Frederico</i> , de Leo Lionni (2013);
<b>Série 2 - Ler e contar histórias</b>	
Objetivos da Série	Compreender a importância da leitura e contação de histórias para a formação de leitores; Diferenciar ler de contar histórias; Conhecer alguns dos principais aspectos que constituem a preparação e a execução da leitura e contação de histórias
Tema	Encontros com a literatura: ler e contar histórias diariamente na escola

Encontros 4, 5 e 6	Datas: 17/09/2020; 24/09/2020; 01/10/2020
Textos-base	Contar e encantar: Pequenos segredos da narrativa, de Cleo Busatto (2003); Contar histórias, de Edi Fonseca (2012); Gente contente: apontamentos (sempre incompletos) de um contador de histórias, de Celso Sisto (2012);
Momentos de leitura e contação de histórias (MLCH)	4 - <i>Bem lá no alto</i> , de Susanne Straber (2018); 5 - <i>O caso do bolinho</i> , de Tatiana Belinky (1990); 6 - <i>A bolsa, a bolsinha e a bolsona</i> , de Rosane Pamplona (2014);
<b>Série 3 – Gestos de leitura na Educação Infantil</b>	
Objetivos da Série	Conhecer as etapas da periodização do desenvolvimento infantil segundo a THC e sua relação com a leitura literária; Perceber os indícios que as crianças nos dão de que estão se apropriando do livro e da literatura
Tema	Encontros com a literatura: os gestos de leitura na Educação Infantil
Encontros 7,8,9	22/10/2020; 29/10/2020; 05/11/2020
Textos-base	Literatura na infância: a criança, o livro e capacidade de ler, de Cyntia Giroto (2015); Fragmentos dos episódios relatos (p.165-167) na Seção 4, da Tese - O nascimento do pequeno leitor: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância, de Kenia Modesto-Silva (2019); Fragmentos do texto - A sessão de mediação: um dispositivo engenhoso, de Élie Bajard (2014a) – As posturas (p. 51-52) e episódios (p. 81-82); Fragmento do Caderno 4 da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil (BRASIL, 2016b) - Livros para brincar ou livros que são brinquedos? (p. 96-98); Livro Ficha – Gestos de leitura na Educação Infantil, de Renata Junqueira (2019a);
Momentos de leitura e contação de histórias	7 – <i>O Lenço</i> , de Patrícia Auerbach (2013); 8 – <i>O que disse o passarinho</i> , de José Paulo Paes (2011) e <i>Fora da gaiola</i> , de Lalau e Laurabeatriz (1995); 9 – <i>Uma chapeuzinho vermelho</i> , Marjolaine Leray (2012);
<b>Série 4 - Estratégias de Leitura e Conversas Literárias</b>	
Objetivos da Série	Conhecer as estratégias de leitura; Exercitar as estratégias de leitura por meio da obra Gildo; Valorizar a conversa com as crianças nas rodas de leitura e contação de histórias preparando-se para isto; Reconhecer a importância dos sentidos que as crianças expressam e produzem por meio das obras literárias

Tema	Encontros com a literatura: conversar é preciso
Encontros 10 e 11	Datas: 26/11/2020; 03/12/2020
Textos-base	Texto – O ensino da leitura: estratégias de compreensão leitora, de Renata Junqueira de Souza (2019b)
Momentos de leitura e contação de histórias	10 – <i>O Calça Molhada</i> , de Thiago de Mello (2003) e <i>O pai que cata piolhos</i> , de Daniel Munduruku (2006) 11- <i>Gildo</i> , de Silvana Rando (2010)
<b>Encontro de Encerramento</b>	
Objetivo do Encontro	Reforçar a importância da escolha de livros com base em critérios de qualidade
Tema	Encontros com a literatura: a qualidade dos livros
Encontro 12	Data: 13/12/2020
Texto-base	Livros de literatura para a primeira infância: a questão da qualidade, de Mônica Baptista, Camila Petrovitch e Mariana do Amaral (2021); Conta outra, de Rubens Valente (2020);
Momentos de leitura e contação de histórias	12 - <i>João Esperto: leva o presente certo</i> , de Candace Fleming (2011);

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Procuramos trazer nas Séries a diversidade literária – poema, história de acumulação, livro imagem, lendas, releitura de um clássico, fábula, história de enrolar, dentre outros. Também procuramos variar entre leitura e contação e o uso de recursos materiais.

Os resultados dos Encontros nas Séries elencadas e aqui apresentadas serão objeto de análise na Seção II desta tese, em que discorreremos sobre os sentidos atribuídos pelas professoras ao trabalho com leitura literária a partir do processo formativo que vivenciamos.

#### **4 SEÇÃO II - “EU QUERIA PEGAR NA SEMENTE DA PALAVRA”<sup>16</sup>: AS PALAVRAS E A PRODUÇÃO DE SEUS SENTIDOS**

Notei que descobrir novos lados de uma palavra era o mesmo que descobrir novos lados do Ser.

(BARROS, 2010, p. 280)

A literatura é uma das fontes genuínas de produção de sentidos. Nela, as palavras ganham outro patamar, por isso é essencial que, como professoras, nos alimentemos dessa fonte constantemente, para ampliar e fortalecer os sentidos que produzimos para as palavras.

Nossos sentidos também se renovam quando passamos a ter consciência das palavras como conceitos científicos. Quando as compreendemos as palavras dessa forma, temos mais possibilidades de superar os significados que muitas vezes são propagados na sociedade e que nos limitam ao senso comum.

Considerando as palavras e seus sentidos, nesta seção explanaremos sobre o papel que os sentidos que produzimos para as palavras têm na nossa docência. Entendemos que quanto mais elevados forem os sentidos que produzimos, ou seja, mais mediados por ideias que fogem do senso comum e se aproximam da consciência mais elevada, há mais possibilidades de que nossa prática seja consciente e, portanto, mais humanizadora. Por isso, nosso interesse em enfatizar essa relação quando pensamos na formação de professoras da Educação Infantil.

Para tanto, nessa explanação, iniciaremos pontuando brevemente sobre a unidade significado-sentido das palavras, a entendendo como produção social, que vai se constituindo diante das nossas condições reais de vida e educação, se manifestando assim nos nossos enunciados verbais e extra verbais.

Em seguida, trazemos para ampliar a discussão as implicações da vida cotidiana e da não-cotidiana para a produção dos sentidos que as professoras dão ao seu trabalho e que podem reverberar no trabalho com a literatura. A partir dessa explicação sobre a vida cotidiana e não-cotidiana, chegamos ao lugar que o pensamento conceitual ocupa na formação de professores, que é fundamental para a superação da obviedade dos sentidos produzidos.

---

<sup>16</sup> BARROS (2010, p. 463).

#### **4.1 OS SENTIDOS PRODUZIDOS COMO UMA FACE DO SIGNIFICADO DAS PALAVRAS**

Somos encantadas com os sentidos que as palavras tomam no texto literário. É fascinante como autores/as se apropriam das palavras que usamos cotidianamente e as renovam, dando a elas sentidos nos quais nunca antes havíamos pensado. As palavras sobem a um grau de sofisticação a que só a arte pode elevá-las.

Adriana Falcão (2013, n.p.), em sua obra *Mania de Explicação*, faz essa transformação com os sentidos das palavras nos apresentando como personagem uma menina que gostava de inventar uma explicação para cada coisa:

Existem vários jeitos de entender o mundo. Ela [a menina] tentava explicar de um jeito que ele ficasse mais bonito.  
 [...] Solidão é uma ilha com saudade de barco.  
 [...] Certeza é quando a ideia cansa de procurar e para.  
 [...] Raiva é quando o cachorro que mora em você mostra os dentes.  
 [...] Felicidade é um agora que não tem pressa nenhuma.

Na mesma perspectiva de renovação das palavras, Gonçalo Tavares e Madalena Matoso (2019) criaram o *Dicionário do Menino Andersen*, no qual nos trazem um menino que não estava satisfeito com as definições das palavras que via no dicionário e atribuiu a elas outros sentidos:

[...] Armário é o lugar onde perdermos as coisas (p. 10).  
 [...] Cama é uma espécie de caixa dos sonhos (p. 13).  
 [...] Lanterna é um sol mecânico e minúsculo que você pode levar no bolso (p. 26).  
 [...] Mala é uma gaveta que se pode transportar (p. 29).  
 [...] Toalha é um objeto que tem sede (p. 56).

Na vida também produzimos sentidos constantemente. Vamos fazendo e refazendo a nossa existência e como que escrevendo nosso dicionário, dando um tom pessoal às palavras e, assim como nos disse Manoel de Barros (2010), vamos descobrindo novos lados do nosso ser. Sentidos e significados nos ajudam a compreender a constituição do ser humano. Os sentidos se produzem desde que somos bebês e, mesmo que algo ainda não tenha significado para nós, já possui um sentido. Assim, algo pode ter sentido para nós, mesmo antes de ter um significado: uma voz, um cheiro, um toque pode ser repleto de sentidos mesmo que o bebê não saiba ainda identificá-los e nomeá-los. Por isso, embora tanto significados quanto sentidos sejam

produzidos socialmente, “[...] os *sentidos* revelam construções pessoais ligadas aos aspectos afetivos. São, assim, determinados pelo conjunto de momentos afetivo-volitivos existentes em nossa consciência, portanto são mais amplos que os *significados* (MARQUES; CARVALHO, 2017, p. 4, grifos das autoras), como também afirma Vygotski (2014) quando enuncia que os significados são uma das faces dos sentidos.

Se os sentidos abarcam os significados, dando uma tonalidade afetiva a esses últimos, é importante lembrar que, em todas as atividades humanas, são os sentidos a porta de entrada para a consciência. Desse modo, compreendendo que o psiquismo se constitui pelo reflexo subjetivo da realidade objetiva, são os sentidos que atribuímos à realidade os responsáveis pela forma como nos posicionamos.

Os sentidos têm uma grande importância, são eles que norteiam a forma de pensar, sentir e agir dos professores sobre sua atividade. Os professores, enquanto seres conscientes, assim como qualquer outro profissional, não são neutros em sua atividade. Para Vygotsky, a consciência é a percepção da atividade na mente (ARAÚJO; VIEIRA; CAVALCANTE, 2010, p. 12).

Exemplificamos essa situação com o significado inicial que os livros literários – o acervo do PNBE era o disponível na escola no momento da pesquisa – tinham para as professoras-sujeito desta pesquisa. Há anos o acervo do PNBE existe na escola e, sendo assim, ele tinha um significado convencionalizado socialmente entre o grupo de professoras. Entretanto, na formação, o acervo foi tomando outro sentido, pois as professoras passaram a perceber o lugar dos livros no seu trabalho. Já não eram somente os livros da biblioteca da escola, agora eram a fonte para planejar o MLCH em toda a sua potência. Podemos dizer que a ampliação de referências/significados foi dando forma a novos sentidos para os livros da biblioteca escolar.

Ainda ilustrando essa explicação trazemos o enunciado da Professora Maria (Quadro 30) quando nos diz que

Quadro 30 – Enunciado da Professora Maria

Sujeito	Enunciado
Maria	[...] eu preciso conhecer o acervo da escola e como trabalho um horário vou ficar no outro horário para explorar os livros.

Fonte: Elaborado pela autora (2022), conforme a transcrição do Encontro 10, 26 nov. 2020.

É claro que Maria já conhecia de maneira geral o acervo, que há anos acessava, no entanto, a partir do processo formativo, quando fomos apresentando livros que lá estavam e que

ela não conhecia e outros que conhecia e não dera a eles valor, reconheceu que havia muitas coisas a serem descobertas/redescobertas. Ela passou a dar outro sentido aos livros da biblioteca. Seguindo ainda esse raciocínio a Professora Leopoldina já começa a dar um novo sentido para os livros (Quadro 31), não só na escola, mas em sua vida pessoal também, como é possível observar pelo seu enunciado:

Quadro 31 – Enunciado da Professora Leopoldina

<b>Sujeito</b>	<b>Enunciado</b>
Leopoldina	[...] Já estou começando a dar os primeiros passos, através dos meus filhos. Com minha filha, estou trabalhando o meu acervo e o acervo da escola. Ela escolhe um livro e lê para mim e eu escolho um livro e leio para ela.

Fonte: Elaborado pela autora (2022), conforme a Autorreflexão 2, 2020.

Por fim, trazemos o enunciado da Professora Sara (Quadro 32) que trata justamente do seu novo olhar sobre produção de sentidos a partir dos livros literários. Ponto basilar para se compreender a formação de leitores.

Quadro 32 – Enunciado da Professora Sara

<b>Sujeito</b>	<b>Enunciado</b>
Sara	Nesses encontros[...] pude perceber que existe algo bem maior em relação ao mundo da leitura, que em minha formação nunca tinha parado para refletir que devemos entender [...] que não se trata de conteúdos prontos existentes e, sim, é uma construção de sentidos a partir do texto, [...] tornando-o diferente para cada leitor.

Fonte: Elaborado pela autora (2022) conforme a Autorreflexão 3, 2020.

Que lugar os livros passaram a ter a partir da formação? Livros que sempre estiveram ali, agora podem ser vistos com outros olhos, criaram valor. Vemos como os significados e sentidos mudam conforme as experiências e contribuem para a atividade das professoras porque “[...] Os significados e os sentidos são alicerces para o desenvolvimento da atividade consciente”, segundo Marques e Carvalho (2019, p. 6). Portanto, atuar na produção de sentidos mais elevados na formação de professoras é fundamental para contribuir para a construção de olhares renovados para a prática pedagógica.

Embora sejam pessoais, os sentidos se atualizam a partir dos outros, no encontro com os sentidos dados por eles, em um movimento que é sobretudo de trocas enunciativas, como nos explica Bakhtin (1997, p. 385, grifo do autor)

O sentido é potencialmente infinito, mas só se atualiza no contato com outro sentido (o sentido do outro), mesmo que seja apenas no contato com uma pergunta no discurso interior do *compreendente*. Ele deve sempre entrar em contato com outro sentido para revelar os novos momentos de sua infinidade (assim como a palavra revela suas significações somente num contexto). O sentido não se atualiza sozinho, procede de dois sentidos que se encontram e entram em contato. Não há um “sentido em si”. O sentido existe só para outro sentido, com o qual existe conjuntamente. O sentido não existe sozinho (solitário). Por isso não pode haver um sentido primeiro ou último, pois o sentido se situa sempre entre os sentidos, elo na cadeia do sentido que é a única suscetível, em seu todo, de ser uma realidade. Na vida histórica, essa cadeia cresce infinitamente; é por essa razão que cada um dos seus elos se renova sempre; a bem dizer, renasce outra vez.

Trocas, movimento, coconstrução de consciências em um espaço repleto de volatilidade, em que verdades absolutas não encontram lugar. Os sentidos são construções, que se transmutam nos diferentes encontros entre as palavras de uns e de outros, na heteroglossia. Numa cadeia que sempre se renova, onde os enunciados se constituem como a unidade de análise pois, segundo Bakhtin (1997, p. 291) “[...] Cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados”. Entendemos que quando os sentidos mudam isso incide também em mudanças nos enunciados. Isso nos faz lembrar o quanto a disputa pelas palavras – ou melhor, por quem as domina – em nossa sociedade é motivo para nos mantermos numa luta constante para que outros enunciados tenham vez e voz no processo educativo. Larrosa (2017, p. 17) afirma que

Nomear o que fazemos, em educação ou em qualquer outro lugar, como técnica aplicada, como práxis reflexiva ou como experiência dotada de sentido, não é somente uma questão terminológica. As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras.

Entendemos assim que as mudanças de sentido e suas reverberações em nossos enunciados não se dão num passe de mágica. Exigem que nós saibamos que teremos desafios pela frente, principalmente se não estiverem “de acordo” com os enunciados dominantes.



## 4.2 OS SENTIDOS E SUA RELAÇÃO COM OS ENUNCIADOS

É possível perceber que embora tenhamos buscado valorizar a todos os enunciados que foram produzidos, os enunciados de algumas professoras ocuparam um espaço maior do que os de outras no texto que compõe esta tese. Algumas professoras se manifestaram mais que as outras, algumas se posicionaram em determinados momentos enquanto outras ficaram em silêncio, o que não denota, entretanto, seu silenciamento e pressupõe um movimento interno de enunciados se posicionando em relação ao que foi sendo manifestado pelas demais participantes. Algumas se manifestaram mais oralmente e outras mais nas autorreflexões escritas. Sabemos que, em um processo dialógico, nem tudo é marcado oralmente nem por escrito,

[...] a compreensão responsiva ativa do que foi ouvido (por exemplo, no caso de uma ordem dada) pode realizar-se diretamente como um ato (a execução da ordem compreendida e acatada), pode permanecer, por certo lapso de tempo, compreensão responsiva muda (certos gêneros do discurso fundamentam-se apenas nesse tipo de compreensão, como, por exemplo, os gêneros líricos), mas neste caso trata-se, poderíamos dizer, de uma compreensão responsiva de ação retardada: cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente (*sic*) do ouvinte (BAKHTIN, 1997, p. 291).

Cabe lembrar que uma situação extraverbal envolve os enunciados, também produzindo sentidos, como explica Volóchinov (2019, p. 129), quando destaca que

O sentido e o significado que o enunciado tem na vida (independente de como sejam) não coincidem com a sua composição puramente verbal. As palavras ditas são repletas de subentendidos e do não dito. Aquilo que é chamado de “compreensão” e de “avaliação” do enunciado (a concordância ou a discordância) sempre abarca, além da palavra, também a situação extraverbal (*sic*) da vida.

Segundo Volóchinov (2019, p.118), o contexto extraverbal envolve todos os enunciados, o que implica três aspectos aos quais devemos estar atentos e que, portanto, estão presentes no contexto da nossa pesquisa: “1) o horizonte espacial comum dos falantes (a unidade do visível)”, que no caso é o CMEI VIDA no qual todas as participantes são professoras; “[...]; 2) o conhecimento e a compreensão da situação comum, que entendemos como o processo formativo sobre a literatura, no qual todas estiveram envolvidas; 3) [...] “e finalmente a avaliação comum dessa situação”, que identificamos como a capacidade de

perceber e de se posicionar diante do processo formativo realizado, o que pode ou não ter reverberado em práticas literárias na atividade docente. Entendemos, assim, que contemplamos na pesquisa esses três aspectos diretamente correlacionados e presentes na situação extraverbal que abrigou o processo formativo que realizamos. Nessa perspectiva as zonas de sentido contemplam o que asseverou Bakhtin e Volóchinov (2014, p.109): “O sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto.”, isso é inevitável inicialmente, mas pode ser mudado ao longo do tempo, da vida.

Trazemos aqui um trecho da Autorreflexão 3 escrita pela Professora Ana (Quadro 33) em que se manifestou em relação ao seu comportamento mais silencioso durante as discussões. Cabe destacar, no entanto, que percebemos que, ao escrever, ela se manifestava bastante.

Quadro 33 – Enunciado da Professora Ana

Sujeito	Enunciado
Ana	[...] apesar de não expor muito minha opinião durante a formação, pois preciso de um tempo para refletir e associar a tudo que tenho lido e ouvido, consigo perceber durante as contações os conceitos [...] que são apresentados de acordo com a temática estudada. A pergunta em questão é: O que preciso [fazer] para conseguir ver tudo isso se tenho acesso a essas coisas cotidianamente? Buscar sempre olhar detalhadamente o que está a minha volta, como um todo admito não ser um processo fácil, pois em sala de aula [sala de referência] precisamos estar atentas à riqueza de detalhes, mas nem sempre consigo enxergá-los devido à correria das atividades e problemas diários que surgem. É preciso entender essa teoria e prática para ampliar meu conhecimento, um pouco de dedicação nos estudos para nos permitir criar um olhar diferenciado e daí a importância de ler e vivenciar o que se aprendeu ao longo da formação, lembrando que os registros devem ser anotados para serem refletidos e buscar novas ideias.

Fonte: Elaborado pela autora (2022), conforme a Autorreflexão 3, 2020.

Segundo Bakhtin e Volóchinov (2014, p. 153), “[...] Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores”. Isso significa que, ainda que alguém, em um grupo formativo, não se posicione verbalmente, o silêncio não representa ausência de participação nas trocas verbais que ali se fazem presentes. No silêncio também há enunciados que se mostram na postura corporal, nas expressões, aos quais é necessário estarmos atentos.

Considerando a situação extraverbal que banha os enunciados, trazemos a seguir para discussão a reflexão sobre a influência das esferas cotidiana e não-cotidiana para o fazer pedagógico.

### **4.3 OS SENTIDOS PRODUZIDOS E A VIDA COTIDIANA E A VIDA NÃO-COTIDIANA**

[...] A gente gostava das palavras quando elas perturbavam o sentido normal das ideias.

(BARROS, 2010, p. 450).

Em Heller (1987), aprendemos que a nossa vida é formada pelas dimensões cotidiana e não-cotidiana. Segundo a autora, a vida cotidiana “[...] é o conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens particulares, os quais, por sua vez, criam a possibilidade de uma reprodução social<sup>17</sup>” (1987, p. 19, tradução nossa). Isso significa que vivemos na dimensão cotidiana, reproduzindo a vida em sociedade.

O trabalho é a atividade que mais implica na reprodução da sociedade em que estamos inseridos. As atividades da vida cotidiana acabam sendo organizadas em torno dele, que ocupa o lugar/tempo principal na hierarquia das nossas atividades. As outras atividades e a qualidade de realização das mesmas acabam ficando dependentes do tempo (dito livre) e do nível de desgaste das pessoas por conta das grandes e extenuantes cargas de trabalho. O tempo que “sobra” por muitas vezes precisa ser direcionado para atividades que atendem as necessidades básicas, como comer, dormir etc. (HELLER, 1987). Muitas vezes, na sociedade capitalista, em que o trabalho representa a expropriação das forças humanas e não a sua construção, as atividades que o constituem não superam a cotidianidade, sendo realizadas de forma automatizada, alienada e desprovida de uma consciência a respeito de sua importância e necessidade social.

Se todos nós precisamos da vida cotidiana e nela vivemos a maior parte do nosso tempo, para a maioria das pessoas a própria vida e a luta por ela se reduzem à vida cotidiana, da qual dificilmente se escapa. É como se, sem espaço para o não-cotidiano, que implica uma consciência mais apurada de si e do mundo e de si no mundo, as atividades de trabalho (alienado) lhes “sugassem” a própria vida.

A vida cotidiana está sempre ligada ao ambiente imediato, ao fazer automatizado e não-consciente em um sentido mais profundo. Se ao mesmo tempo é preciso ter vida cotidiana para desenvolvermos nossas capacidades, é nela que podemos entrar em processos de alienação. Não é a cotidianidade propriamente que nos aliena, mas a ausência de espaços, tempos e atividades não-cotidianas que marca a vida da sociedade em que vivemos. A vida cotidiana é, assim, ao

---

<sup>17</sup> “[...] es el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social” (HELLER, 1987, p. 19).

mesmo tempo, desenvolvimento e retrocesso. Ela amplia por um lado e conserva por outro, tanto nos formando quanto nos deformando. A produção de riquezas às custas do empobrecimento da vida humana é o elemento que promove a alienação. Por isso, viver para além da vida cotidiana (acessando o não-cotidiano) é essencial para a superação da alienação e para a transformação da realidade (HELLER, 1987).

A vida não-cotidiana tem relação com as objetivações do conhecimento humano, as objetivações genéricas para-si, por isso mais elevadas, ligadas às artes, à filosofia, às ciências, à moral e à política, que muitas vezes não encontram lugar na luta pela vida, ficando para segundo plano ou mesmo não chegando a se materializar na realidade de grande parte das pessoas. Objetivações que não se dão naturalmente na cotidianidade, que ultrapassam o pensamento cotidiano, por isso necessitam da homogeneização para assim se desenvolverem. Por homogeneização Heller declara (1987, p. 131, tradução nossa) que se trata “[d]o momento psicológico [...] [onde] concentramos todas nossas energias no cumprimento de uma tarefa determinada e suspendemos todos os estímulos e motivações que obstaculizam nossa concentração<sup>18</sup>”. Para se desenvolverem as objetivações mais elevadas essa é uma condição. Em grande parte do trabalho que desenvolvemos cotidianamente, não há uma relação consciente com ele e, nesse sentido, não há homogeneização (HELLER, 1987).

Mas, para que nos importa, como professoras, saber das implicações da vida cotidiana e não-cotidiana para o nosso trabalho<sup>19</sup>? No que esse conhecimento pode nos ajudar a mudar a prática com a literatura?

Fazendo um paralelo entre as características da vida cotidiana e da vida não cotidiana, percebemos o quanto elas se diferenciam.

As práticas com a literatura na escola podem estar baseadas na vida cotidiana ou na não-cotidiana. Por si mesma, a literatura faz parte do não-cotidiano e, por isso, embora tenha importância fundamental no processo de humanização daqueles que com ela convivem, sua presença é quase sempre negada para grande parte das pessoas, especialmente da classe trabalhadora. Para além disso, seu uso também pode aproximar-se ora do cotidiano, ora do não-cotidiano. Isso perpassa em grande medida pelo que a professora sabe sobre a literatura, se ela, por sua vez, obteve esse conhecimento pelo viés cotidiano ou não-cotidiano.

---

<sup>18</sup> “[...] el momento psicológico [...] concentramos todas nuestras energías en el cumplimiento de la tarea determinada y suspendemos todos los estímulos y motivaciones que obstaculicen nuestra concentración” (HELLER, 1987, p. 131).

<sup>19</sup> Para um maior aprofundamento da discussão a respeito do como o trabalho docente pode limitar-se à esfera cotidiana, ver Both (2016).

A ideia de produto **imediat** não se coaduna com a potência de reverberações que a literatura tem em cada pessoa. Fazer uma tarefa no papel para obter um “resultado”, para que se tenha uma mensuração única e em tempo real da forma como um texto foi “absorvido” pela criança não combina com a literatura, que é **mediada** pelo signo por excelência – a palavra – que vai sendo apropriado pelas crianças (e por todos nós) aos poucos, num movimento de atribuição de sentidos. Essa questão do imediatismo também tem relação com o como nós, professoras, lidamos como o nosso próprio preparo para ler. Ir à estante, pegar um livro e iniciar uma leitura ou a contação é lidar com a literatura pelo viés da imediaticidade, da cotidianidade. O trabalho com a literatura exige que nos apropriemos do signo, que atribuamos sentidos aos textos verbal e imagético que compõem a obra, que tomemos parte de trocas verbais que não são possíveis ao ler improvisadamente, porque demandam tempo, fruição.

As práticas com a literatura precisam ser **conscientes** para as professoras. Não podemos nos deixar **automatizar**. Embora sejam feitas diariamente, elas precisam ter seu encantamento diário, não engolido pelo fazer a todo o tempo as mesma coisas, sem parar para pensar naquilo e no porquê se está fazendo. Consciências se desenvolvem na troca, no diálogo, no tornar nossas as palavras do outro e no transformar, com elas, o nosso dizer. Isso requer vagar na apropriação do livro, na intencionalidade da leitura, na escolha das formas, no diálogo gerado por quem nos ouve e, nesse ouvir, também dialoga conosco e com o texto.

A leitura literária é, pois, uma prática que silencia a correria do mundo e nos permite estar por **inteiro**, que não nos **fraciona**, nos permitindo, assim, viver a beleza do momento com as crianças. É também o nosso refúgio dos tempos acelerados que desumanizam, silenciam as palavras do outro, ignoram as múltiplas formas de ler e de ver o mundo.

A literatura é uma objetivação do **gênero humano**, uma das mais ricas, acreditamos. Sendo assim, é nosso papel atuar para que as crianças se apropriem dessa objetivação, partindo da premissa de que nós, como professoras, já tenhamos nos apropriado dela. É algo que universaliza, porque trata do humano em suas emoções, vivências e por isso não se limita ao **particular**, a uma determinada classe social e a um grupo específico.

A atividade com a literatura deve contribuir para que professoras e crianças se humanizem cada vez mais, tendo em vista que a sua essência – a arte – gera esse efeito em nós. Entendemos que para nos **humanizarmos** pela literatura, além de tudo o que destacamos acima, ela precisa ser um espaço de liberdade e, portanto, de legítimo diálogo, em que não perguntamos aquilo que já está dito nos livros, mas aquilo que pode ser dito a partir dos livros. A literatura é um dos caminhos que podemos tomar para irmos gradativamente superando a **alienação**. Para

isso, como professoras, precisamos também superar as práticas de mera reprodução com a literatura e permitir o desenvolvimento de significados e a atribuição de sentidos pelas crianças.

A dimensão cotidiana pode tanto balizar a minha forma pessoal de contato com a literatura quanto a minha forma de lidar com ela junto às crianças. Por isso, é preciso nos **homogeneizar** dando espaço para que ela tome lugar completo na nossa profissão, nos ajudando assim a nos afastar das migalhas **heterogeneizadas** que marcam um dia a dia repleto de muitos fazeres e poucos sentidos na Educação Infantil.

O nosso trabalho é a atividade de ensino, que embora se dê cotidianamente, não deve se limitar aos elementos que dão base para o pensamento cotidiano. Deve, pelo contrário, se elevar à esfera da não cotidianidade porque requer de cada professora objetivações genéricas, que não se desenvolvem sem que haja a homogeneização das nossas capacidades. O pensamento baseado na cotidianidade não deve tomar conta de algo (atividade de ensino) que tem natureza não-cotidiana, por isso há necessidade de se desenvolver um tipo mais elevado de pensamento para conduzir a prática pedagógica (MELLO, S., 2000, BOTH, 2016).

A atividade de ensino não deve ser baseada no senso comum nem na repetição e naturalização de práticas. Necessita de autoria e de conhecimentos científicos para o seu desenvolvimento.

Vecchi (in HOYUELOS, 2021, n. p) discute algumas ideias que se coadunam muito bem com a discussão a respeito das esferas cotidiana e não cotidiana em relação à apreciação estética da leitura literária numa sociedade tão desigual como a nossa. Ela assegura que

Não é fácil nem simples falar de beleza e de estética em um mundo torturado por tantas injustiças, pobreza, opressões, crueldades. Parecem aspectos tão efêmeros, que se tem quase pudor ao falar deles, mas, ainda assim, continuo, como tantos (ou talvez tão poucos), pensando que beleza e estética são agentes de salvação dos homens e que a sua profissão como direitos fundamentais e inalienáveis faria um grande bem à humanidade.

Nesse sentido, entendemos o quanto é necessário que a formação de professoras da Educação Infantil dedique lugar para as experiências estéticas, poéticas, artísticas, indicando que todas somos capazes de desenvolvê-las e para que a ideia de que isso é um privilégio para poucos vá se desconstruindo. A formação continuada de professoras é lugar para desenvolvermos objetivações não-cotidianas, o que garante lugar de destaque para a leitura literária.

#### ***4.4 OS SENTIDOS PRODUZIDOS, O PENSAMENTO COTIDIANO E O PENSAMENTO CONCEITUAL***

[...] A palavra não é tão somente o meio de compreender aos demais, mas também a si mesmo<sup>20</sup>.

(VYGOTSKI, 2012b, p. 71, tradução nossa)

Em conjunção com o estudo das dimensões cotidiana e não-cotidiana e seu impacto no desenvolvimento do pensamento das professoras da Educação Infantil, trazemos, neste item, a questão da obviedade diante dos conhecimentos científicos, na vida cotidiana, como um elemento complicador para o desenvolvimento do pensamento conceitual, necessário ao trabalho educativo (FONSECA S., 2017).

A obviedade não questiona e não se inquieta com o pensamento vigente, pois lida com o pensamento de forma a-histórica, como algo dado como tal desde o início, estando assim acabado, pronto para ser replicado, sem reflexão sobre sua validade. O pensamento com base na obviedade não precisa de mudanças, pois naturaliza os fenômenos e, por isso, não se faz necessário pensar de outra maneira, não há necessidade de superação (MELLO, S., 2000).

Pelo viés da obviedade, estabelecemos uma relação imediatista e superficial com os objetos de que tratamos. Criamos uma impressão falsa (mesmo que não seja intencional) de que temos domínio e familiaridade com os conhecimentos científicos e os julgamos como algo conhecido, como discute Mello (2000). Por conta da natureza dessa relação de obviedade com o conhecimento, podemos dizer que, na prática pedagógica marcada pela obviedade, não se funda uma relação consciente com a realidade ou “[...] a forma mais elevada de reflexão com a realidade”, (MELLO, S., 2000, p. iv). Nesse sentido, a autora explica que

A relação consciente com a realidade é fundamental, uma vez que possibilita a percepção da atividade como relação entre meios e fins, a percepção dos fins e valores envolvidos na atividade e, conseqüentemente, o seu repensar a partir da percepção de que são produtos sociais e históricos determinados pela forma como os homens se organizam para garantir sua sobrevivência e não situações naturais que sempre foram e sempre serão assim.

Quando procuramos entender a nossa relação consciente com a realidade (de maneira mais elevada e que ultrapasse a obviedade), é preciso compreender que há níveis diferentes de

---

<sup>20</sup> “[...] La palabra no es tan sólo el medio de comprender a los demás, sino también a sí mismo” (VYGOTSKI, 2012b, p. 71).

consciência humana e que todos são necessários para a nossa vida. A consciência, como afirma Leontiev (1978, p. 78, tradução nossa) “[...] é com ciência<sup>21</sup>”.

Existe a consciência em-si, que se caracteriza por ser natural e espontânea, essencial para a vida cotidiana. A consciência para-si é, por sua vez, a consciência da consciência, usada de forma intencional e capaz de superar a consciência em-si (MELLO, S., 2000). É pelo uso da consciência para-si que devemos pautar nossa prática pedagógica, já que ela é uma atividade intencional e não-cotidiana. É ela que nos ajuda a desnaturalizar a realidade, tratá-la para além da obviedade, contribuindo para que venhamos a nos aprofundar no conhecimento científico e a dominar de forma consciente e propositiva o nosso próprio trabalho.

Para seu desenvolvimento, é necessário o pensamento conceitual, pensamento que se caracteriza pela superação do empírico e que nos ajuda a ver o que está para além da realidade tangível. Vygotski (2014, p. 214, tradução nossa) declara que “[...] a tomada de consciência vem pela porta dos conceitos científicos<sup>22</sup>”.

Segundo Toassa (2009, p. 227), “[...] um conceito é um agregado de características do objeto formado a partir do real, que só pode ser definido num conjunto de outros conceitos”, ou seja, o conceito é um conjunto de significados mais elevados que se pauta em uma forma de generalização baseada na correlação de outros significados. É a forma mais elevada de pensamento.

Os conceitos mobilizam o nosso pensamento para além da superfície das palavras: “[...] os conceitos - os significados das palavras -; os conceitos científicos também se desenvolvem e não se assimilam já acabados<sup>23</sup>” declara Vygotski (2014, p. 181, tradução nossa). Quanto a sua gênese, “[...] os conceitos científicos não se desenvolvem da mesma forma que os cotidianos<sup>24</sup>” (p.188) nem são a evolução natural deles, mas se desenvolvem pela apropriação de uma forma de pensar mais elevada.

Vale ressaltar que os conceitos se apresentam na palavra, mas nem toda palavra é um conceito. Vygotski (2014, p. 184, tradução nossa) afirma que “[...] os significados das palavras evoluem<sup>25</sup>” porque se transformam os modos pelos quais fazemos generalizações. Assim, o

---

<sup>21</sup> “es con-ciencia” (LEONTIEV, 1978, p. 78).

<sup>22</sup> “[...] la tomada de conciencia viene por la puerta de los conceptos científicos” (VYGOTSKI, 2014, p. 214).

<sup>23</sup> “[...] los conceptos – los significados de las palabras – se desarrollan; los conceptos científicos también se desarrollan y no se asimilan ya acabados” (VYGOTSKI, 2014, p. 181).

<sup>24</sup> “[...] los conceptos científicos no se desarrollan de la misma forma que los cotidianos” (VYGOTSKI, 2014, p. 188).

<sup>25</sup> “[...] los significados de las palabras evolucionan” (VYGOTSKI, 2014, p. 184).



pensamento conceitual representa a forma mais evoluída de generalização do pensamento humano.

Vygotski explica que, no momento em que assimilamos uma nova palavra, o conceito não está pronto. Esse momento marca apenas o início da evolução do conceito, que deve estabelecer relações semânticas com outros conceitos, transmutando-os e transmutando-se. Nesse sentido, tudo no campo dos conceitos está em pleno movimento e depende de nossas trocas verbais, material de nossa consciência. Talvez pensar que um conceito finaliza seu desenvolvimento no momento em que o sujeito o reproduz verbalmente seja um dos maiores equívocos que acontecem na formação de professores e também na maneira como lidamos com os conceitos junto às crianças. Segundo Vygotski

[...] tão somente quando chegamos a conhecer o objeto em todos seus nexos e relações, tão somente sintetizamos verbalmente essa diversidade em uma imagem total mediante múltiplas definições, surge em nós o conceito.  
 [...] conceito, portanto, não é, de forma alguma, o resultado mecânico da abstração, mas sim o resultado de um conhecimento duradouro e profundo do objeto<sup>26</sup> (VYGOTSKI, 2012b, p.78, tradução nossa).

Assim, para uma relação intencional com a leitura literária na prática pedagógica, conceitos são essenciais. Não basta uma aparente compreensão que não se fundamenta tanto na experiência literária quanto no entendimento de sua importância como objeto cultural e elemento humanizador. Isso significa que a presença da literatura nas práticas das professoras não significa o domínio dos conceitos que a fundamentam e que permitem práticas intencionais. O trabalho pode estar embasado em pseudoconceitos, comuns ao pensamento cotidiano, terreno fértil para a obviedade.

O pseudoconceito se forma na/pela vida cotidiana, pelas experiências empíricas com os objetos. Já a apropriação do conceito científico requer a aprendizagem (MELLO, S., 2000). Não se trata de algo linear e simples, que ocorre de uma hora para outra. Um conceito científico não se fundamenta nas nossas relações empíricas, exige uma consciência mais elevada, que resulta das relações entre significados dados não-cotidianamente.

---

<sup>26</sup> “[...] tan sólo cuando llegamos a conocer el objeto en todos sus nexos y relaciones, tan sólo cuando sintetizamos verbalmente esa diversidad en una imagen total mediante múltiples definiciones, surge en nosotros el concepto”.

“[...] El concepto, por tanto, no es, ni mucho menos, el resultado mecánico de la abstracción, sino el resultado de un conocimiento duradero y profundo del objeto” (VYGOTSKI, 2012b, p.78).

É importante lembrar que a tomada de consciência a respeito dos conceitos que embasam nossa prática se revela subjetiva e objetivamente: na forma como nos entendemos e entendemos nosso trabalho e no modo como o organizamos e conduzimos. Concordamos com Marques e Carvalho (2017, p. 4, grifos das autoras) em que:

[...] a consciência que o homem tem acerca da atividade que realiza, isto é, o que ela representa para ele; como ele a compreende, as modificações que ela engendra em sua vida, tudo isso se reflete em suas relações objetivas, no desenvolvimento da atividade, ou melhor, na significação dessa atividade, algo que se cria na vida. Estamos falando do *significado e sentido* da atividade que se revela por meio da palavra.

Palavras ou conceitos colocam em relação significados e sentidos. Sentidos que os ultrapassam e que nem sempre dependem dos próprios significados para existirem, haja vista que desde muito cedo atribuímos sentidos às coisas, antes mesmo de nos apropriarmos de seus nomes. Os sentidos são, portanto, matizados afetivamente e nem sempre conscientes. De acordo com Toassa (2020, p. 177), “[...] o sentido pode prescindir da linguagem e da consciência”. Fato que precisa ser conhecido por nós professoras para que compreendamos e então valorizemos os sentidos iniciais que as crianças produzem, sejam eles verbais ou não.

Concordamos com Silva (2020, p. 806) quando assevera que:

Nem sempre o indivíduo tem consciência do sentido pessoal, no entanto, isso não evidencia sua inexistência. Como o sentido se manifesta no significado, há sempre o sentido de algo, mesmo que ele seja subjetivamente oculto. [...] A ausência da consciência dos sentidos pode ocorrer por várias razões, uma delas é o processo de alienação, que dificulta ou impede o indivíduo de compreender as múltiplas determinações que constituem a realidade e a si mesmo.

Desse modo, os sentidos estão sempre presentes, ainda que ocultos à consciência do próprio sujeito. Colocá-los sob perspectiva, em um processo dialógico que alia a apropriação de conceitos e as experiências literárias foi o caminho que escolhemos para torná-los mais evidentes às professoras. Por isso, questionamo-los ao questionar sobre a prática com a literatura; problematizamo-los quando discutimos conceitos científicos e buscamos tomar consciência daqueles conceitos espontâneos e das obviedades que permeavam o trabalho antes da formação. No diálogo, nomeando as práticas, os materiais, as estratégias de mediação, tomamos consciência dos sentidos produzidos e nos apropriamos de novos sentidos e significados.

Saber o nome das coisas é caminho para chegarmos aos conceitos. Reyes (2012, p. 58) esclarece que “[...] àquilo que a linguagem não nomeia torna-se difícil de atribuir estatuto de existência”. Vamos significando as coisas com as palavras e assim fazendo-as existir em nossa psique, reflexo subjetivo da realidade objetiva. Vamos, nesse processo, construindo sentidos que refratam nossas vivências e dão substância a esses significados. A autora ainda reflete sobre a possível “[...] necessidade de passar a vida pelo crivo da palavra para se aventurar em outros sentidos” (REYES, 2012, p. 81). Isso porque a palavra, como microcosmo da consciência humana e unidade de pensamento e linguagem torna mais sofisticados e passíveis de consciência os sentidos meramente afetivos da primeira infância, possibilitando uma relação mais efetiva entre cognição e afetos.

Ainda corroborando a ideia de nomear para existir, concordamos com Petit (2009, p.71), quando afirma que “[...] o que determina a vida dos seres humanos é em grande medida o peso das palavras, ou o peso da sua ausência. Quanto mais formos capazes de nomear o que vivemos, mas aptos estaremos para vivê-lo e transformá-lo”. A mesma autora ainda completa que sem as palavras “[...] está danificada a capacidade de simbolizar, de imaginar e, a partir daí, de pensar um pouco por si próprio, em si próprio e ter um papel na sociedade”.

Considerando essas reflexões, que papel tem a leitura literária na produção das consciências de professoras e crianças?

Se, como afirmam Bakhtin (1997) e Volóchinov (2017, 2019), as palavras ou os enunciados são a matéria da consciência, possibilitando ao sujeito posicionar-se no mundo, o acesso aos livros, aos valores humanos e às capacidades de leitura que eles forjam permitem relações heteroglóssicas entre aqueles que compartilham o texto em cada MLCH, mas também relações atemporais com autores, ilustradores e o contexto extra verbal do lugar histórico que ocupam. Permitem a produção de enunciados e posicionamentos, permitem a ampliação das palavras que nomeiam o mundo e que, ao nomeá-lo, repletem-no de novas e outras palavras, reflexos de novos e outros contextos verbais e extraverbais, em um movimento ininterrupto de formação humana.

#### **4.5 AS ZONAS DE SENTIDO PRODUZIDAS A PARTIR DOS ESTUDOS SOBRE A LITERATURA**

[...] a literatura trabalha com toda a experiência vital de um ser humano – e não só com o pedacinho que se pode medir.

(REYES, 2012, p. 22)

Partindo dos conceitos trabalhados até aqui em relação aos significados e sentidos, passemos a refletir, a partir de agora, a respeito das Zonas de Sentido produzidas em cada Série Formativa a partir dos temas estudados sobre a literatura. A ideia de Zonas de Sentido se constituiu a partir dos estudos de Vygotski (2012a), Bakhtin (1997), e Volóchinov (2019), sobre a palavra e leva em consideração a constante atualização dos sentidos, o lugar do outro e a fluidez com que eles se formam e se transformam.

Para tanto, identificamos e analisamos os enunciados produzidos pelas professoras e pela pesquisadora, buscando, de acordo com o objetivo geral desta tese, a apreensão dessas Zonas de Sentido. Em realidade, o movimento dialógico continua na escrita desta tese, em que novos sentidos, permeados pelas palavras dos sujeitos e pelas palavras dos autores, vão sendo construídos pelas minhas/nossas próprias palavras, em uma produção ininterrupta de enunciados que vai culminar nas palavras que serão produzidas nos e pelos leitores deste material.

Cada Zona de Sentido trouxe como título um enunciado das professoras que, a nosso ver, mais se aproxima do sentido produzido coletivamente. No início da análise de cada Série Formativa nos inspiramos no livro *Adélia* (ALPHEN, 2016) para intitular cada série, buscando estabelecer a relação poética que se apresentou no livro em relação à formação de leitores.

##### **4.5.1 Série Formativa 1- Encontros com a literatura: é preciso fruir a literatura com as crianças/Ninguém ainda havia descoberto o segredo das duas. Até a noite...em que Adélia e Eveline adormeceram juntas.**

De suas histórias lidas no fim da aula, eu ainda guardo o cheiro do livro  
(QUEIRÓS, 2019, p. 25).

A primeira Série Formativa tratou do conceito de literatura. Para a análise dos enunciados, dividiremos o material empírico nas Zonas de Sentido que foram se formando nos diálogos com e entre as professoras, identificadas por nós a partir da transcrição e leitura analítica do que foi produzido ao longo dos Encontros.

#### 4.5.1.1 Zona de Sentido 1 – “Por que não me disseram isso antes”<sup>27</sup>?

O enunciado da Professora Maria representou, em grande medida, o grau da descoberta das professoras ao se depararem com o conceito de literatura e suas implicações para sua prática. Seu enunciado transmitiu também um tom de indignação a partir da conclusão a que chegou sobre a demora em conhecer esse conceito.

A partir do conceito de literatura a Zona de Sentido da Série Formativa 1 se configurou com várias camadas.

- (1) A diferença entre o texto literário e o didático - que buscou levar as professoras a se interessarem pelas características de ambos os textos e seu uso de acordo com a sua finalidade.
- (2) A literatura gerando vínculos entre a professora e as crianças - que permitiu que as professoras produzissem outro olhar sobre os MLCH, para além de uma atividade didática, ajudando-as a perceber que a literatura é um espaço privilegiado para se relacionarem, pois aproxima e estreita os laços.
- (3) O tempo dedicado à literatura - que precisou ser visto como um tempo suspenso em relação ao tempo cronológico, um tempo desacelerado.
- (4) O caráter de gratuidade da literatura - que possibilitou que as professoras compreendessem o valor da literatura em si mesma, ajudando a dirimir as preocupações com as questões ligadas à ideia de mensuração, de produto e ao utilitarismo do texto literário, buscando dar mais importância ao processo do que ao produto.

Passemos à discussão de cada uma dessas camadas identificadas nos enunciados das professoras-sujeito.

##### 4.5.1.1.1 A diferença entre o texto literário e didático

[...] A literatura pode muito.  
(TODOROV, 2020, p. 76)

A arte é uma potente produtora de sentidos. De acordo com Marques (2020, p. 169), ao estudar a categoria dos sentidos em relação à arte em Vigotski, a arte tem a “[...] capacidade de

---

<sup>27</sup> Professora Maria (Encontro 2, 27 ago. 2020).

emancipar-se da vida e de alcançar sentidos mais amplos e profundos”, por isso necessitamos tanto da arte para avançarmos também nos sentidos que atribuímos ao nosso fazer pedagógico.

No processo formativo tratamos conceitualmente a literatura como arte com base em AZEVEDO (1999); CÂNDIDO, (2017); TODOROV, (2020); PETIT, (2010), dentre outros. Como explica Coelho (2000, p.10, grifos da autora)

Literatura é arte, como tal, as relações de aprendizagem e vivência, que se estabelecem entre ela e o indivíduo, são fundamentais para que se alcance sua formação integral (sua consciência do *eu + o outro + mundo*, em harmonia dinâmica). Em relação a essa formação, pode-se afirmar que a literatura é a mais importante das artes, pois sua matéria é a *palavra* (o pensamento, as ideias, a imaginação), exatamente aquilo que distingue ou define a *especificidade do humano*. Além disso, sua eficácia como instrumento de *formação do ser* está diretamente ligada a uma das atividades básicas do indivíduo em sociedade: a *leitura*.

Tratando-se da produção de sentidos pela arte, destacamos que a arte literária precisa ter seu lugar garantido na escola e na formação de professoras da Educação Infantil, pois segundo Todorov (2020, p. 23), a literatura

[...] amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo.[...]. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano.

Para as primeiras aproximações com o conceito de literatura, entregamos às professoras, para leitura prévia, o artigo *Livros didáticos e livros de literatura: chega de confusão*, de Ricardo Azevedo (1999). Nesse artigo, o autor vai conceituando o que é o livro literário e faz a contraposição em relação ao livro didático. Evidencia as diferenças entre os dois tipos de textos para que cada um deles possa ser usado de acordo com a sua finalidade. Fá-lo, principalmente, por identificar a tendência de se usar o texto literário como se ele fosse didático na escola.

De acordo com Azevedo (1999, p. 2)

[...] Se os livros didáticos são veículos da ciência, os livros de literatura são veículos da arte. A literatura, em resumo, utiliza a ficção (fala da verdade inventada e não da ocorrida de fato), a linguagem poética (que costuma ser lúdica, conotativa, ambígua, está preocupada com o ritmo, com a sonoridade, pode inventar palavras, usar trocadilhos etc.), tem como objetivo fundamental a motivação estética (portanto a diversão, o prazer pelo prazer) e ainda, a meu ver, representa sempre uma determinada e subjetiva especulação, não uma

lição, sobre o exercício da existência. Neste sentido, a literatura (a arte) é também uma forma de conhecimento, uma tentativa de compreender a vida e o mundo. Está vinculada a noções como a fantasia, o maravilhoso, o sublime, a analogia, a emoção, o riso, a metáfora, a paródia, o lirismo, a tragédia, a intuição, a aventura, o paradoxal, o imensurável, o desconhecido etc. Enquanto no livro didático fala-se em informação, em conceitos gerais, leis e regras, noções consensuais e oficiais, o texto literário apresenta sempre um ponto de vista subjetivo, afetivo e particular sobre os assuntos que aborda. Uma última coisa: por não transmitirem informações objetivas, os livros de literatura são passíveis de interpretações diferentes. Na verdade, a melhor literatura é justamente aquela carregada de significado (de diversas possibilidades de leitura) até o máximo grau.

Em relação ao livro didático, Azevedo (1999, p. 2) aponta que

O livro didático, em resumo, é sempre um livro utilitário (foi feito para atingir um fim determinado), escrito na linguagem mais clara possível, cuja pretensão é transmitir informações objetivas e ensinar coisas. Isso significa que ele carrega uma mensagem clara, única, líquida e certa. [...] Ao terminar sua leitura, todos os leitores, pelo menos em princípio, deveriam chegar às mesmíssimas conclusões. [...] Mais um detalhe: os livros didáticos necessitam de atualização periódica: surgem novos métodos, novas descobertas, novas concepções, novas informações e tudo isso, cedo ou tarde, precisa ser incorporado ao texto.

Queirós (2005, p. 171) também enfatiza a diferenciação entre os textos literário e didático afirmando que

[...] Enquanto um texto didático procura uma convergência, todos os leitores chegando a uma mesma resposta, apontando um único ponto, o texto literário procura divergência. Quanto mais diversificadas as considerações, quanto mais individuais as emoções, mais rico se torna o texto. Digo sempre que o livro é um objeto e o leitor um sujeito. Numa relação entre objeto e sujeito, o leitor que deve tomar a palavra. E a metáfora dá voz ao leitor. Não há que se perguntar qual a mensagem do livro, mas o que o sujeito pensa sobre o que foi lido por ele. Deixo as “mensagens” para os livros de auto-ajuda e não para os literários. Há livro que “ensina”, ou melhor, determina a sina do sujeitos. Há livro que concorre para o sujeito reinventar o seu destino.

Podemos perceber que ambos os autores nos permitem entender que a subjetividade e a objetividade são o divisor de águas entre os dois tipos de texto. Entendemos que a subjetividade converge com a arte e a objetividade tende para o ensino. Embora saibamos que ambas (subjetividade e objetividade) estão presentes nos dois tipos de textos, a subjetividade é preponderante no texto literário.

Ainda no rol dos livros didáticos, Azevedo (1999, p. 4) faz alusão aos livros paradidáticos que se utilizam

[...] da ficção de forma utilitária e têm necessariamente uma mensagem única (uma utilidade) no final: ensinar a não ter medo do escuro; a preservação da Natureza; preceitos morais; a educação sexual etc. Neles, as questões são sempre levantadas, discutidas e resolvidas. No fundo, são livros didáticos e remetem ao conhecimento científico e oficial e aos valores e regras estabelecidos. Não há nos paradidáticos espaço para a livre ficção, para o poético, para o desconhecido, para o irracional, para o paradoxal, para o ponto de vista particular, para a ambigüidade (sic), para a dupla existência da verdade. Não poucas vezes, os limites entre os livros paradidáticos e a literatura são tênues.

Após essa breve explanação que diferencia o texto literário do didático, trazemos o sentido inicial que algumas das professoras deram a esses tipos de texto, bem como outros sentidos produzidos a partir de então. Começamos com a Professora Leopoldina (Quadro 34)

Quadro 34 – Enunciado da Professora Leopoldina

Sujeito	Enunciado
Leopoldina	<p>Até então não me passava pela minha mente, ou melhor, nunca passou que a literatura é uma arte. Arte para mim, era apenas música, dança, teatro e artes plásticas. A literatura era apenas uma disciplina vinculada à Língua Portuguesa.</p> <p>[...] Agora eu estou entendendo, porque assim, eu gosto de ler com as crianças e tudo, mas eu nunca me atentei dessa coisa da literatura como arte, pra mim tudo é uma historinha, eu nunca parei pra pensar que isso aqui é didático/paradidático, esse aqui trabalha... pra mim é historinha. [...] Agora eu estou olhando com outros olhos.</p> <p>Agora sim, eu tenho uma outra visão. Também essa questão, vai muito de como tu foste trabalhando, por exemplo, eu só vim gostar de fato de literatura, apesar de eu crescer vendo a minha mãe ler os livros, lá no IEA quando eu tive uma professora [...], nossa eu gostei demais, foi a partir dali que eu comecei a gostar mesmo de literatura, sabe. Ela trabalhava muito com teatro, a gente encenava bastante as obras, muito legal mesmo. E também, um outro professor que eu gostei bastante, mas até então eu achava um saco, eu sempre tive dificuldade assim porque é muito subjetivo assim, muito subjetivo.</p> <p>[...] hoje eu tenho/estou tendo essa consciência [...] agora eu estou falando contigo e vendo esses textos. [...] Agora eu vou fazer uma coisa assim diferenciada, eu posso dizer assim, eu vou ter mais consciência daquilo que eu estou fazendo.</p> <p>Já li os textos, eu gostaria até de ler de novo, que eu achei muito legal. É como tu falaste mesmo, ele [Azevedo, 1999] passa o entendimento e bem legal assim... que assim que a gente toma realmente essa consciência.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2022), conforme a transcrição do Encontro 3, 03 set. 2020.



Destacamos, nos enunciados da professora Leopoldina, três maneiras ela concebia anteriormente a literatura, como: (1) uma disciplina; (2) um conteúdo programático; (3) um sinônimo do momento de contar história. Embora a literatura também seja abordada dessas maneiras nas escolas, ela é bem maior do que tudo isso, como discutimos acima. Ela tem valor em si mesma. Não precisa de pretextos para ser apresentada e apreciada. O que é preciso, na realidade, são pessoas dispostas a compartilhá-la.

Podemos analisar também que o pensamento empírico tomava conta da prática de Leopoldina. A experiência empírica se interpõe, como uma muralha, que precisa ser atravessada. Sem o pensamento por conceitos, para compreender o que é literatura, não era possível entender as relações existentes por trás dos fenômenos (VYGOTSKI, 2012). Por isso todas as maneiras que ela via antes lhe pareciam ser o melhor, o comum.

Leopoldina declara que foi tomando consciência do conceito durante o processo formativo, o que reforça o que afirma Vygotski (2014, p. 211, tradução nossa): “[...] Para tomar consciência há que há que ter consciência daquilo que se deve tomar consciência<sup>28</sup>”. Foi preciso apresentar o conceito, tratar de sua importância para que ela percebesse que necessitava dele, que lhe fazia falta e para que desse sentido a ele.

Para tomar consciência de algo é preciso dominar o que é submetido à nossa vontade. Se todas as experiências e vivências de um sujeito (como estudante e professora) com a literatura a afastam de seu cerne, o artístico, os sentidos que esse sujeito tem a possibilidade de atribuir a essa atividade se limitam, se fecham e ele, sem domínio da atividade, não consegue vislumbrá-la em toda a sua potência, mantendo com ela uma relação utilitária e pragmática.

Vimos que Leopoldina, ao conhecer o sentido dado à literatura no texto, pode produzir outro sentido. O encontro com o sentido do outro sobre a mesma coisa que estudamos ajuda na produção dos nossos sentidos, por isso as trocas são tão importantes. Isso nos lembra o que diz Bakhtin (1997, p. 368): “[...] Um sentido revela-se em sua profundidade ao encontrar e tocar outro sentido, um sentido alheio”. É preciso tocar e ser tocado.

Leopoldina também afirma que teve dificuldade em lidar com o subjetivo na literatura. Algo compreensível se entendermos como a escola muitas vezes valoriza muito mais o que é objetivo, em detrimento do subjetivo. Em relação à subjetividade envolvida literatura, Reyes (2012, p. 21) indaga:

---

<sup>28</sup> “[...] Para tomar conciencia hay que tener conciencia de aquello que se debe tomar conciencia” (VYGOTSKI, 2014, p. 211).

[...] De onde surgiu, então, esse consenso escolar que obriga todos a sublinharem a mesma coisa em um mesmo parágrafo de um conto, a entenderem rapidamente as mesmas ideias principais e a enxergarem todas as obras a partir do mesmo ponto de vista? De onde surgiu esse desprezo que a educação nutre pelo subjetivo, o inefável, pelo que não pode ser definido nas linhas de um dicionário?

Leopoldina começa a reconhecer que lidar com a literatura é lidar com um alto grau de subjetividade, o que para ela torna-se um desafio, pois não há como separar a subjetividade da literatura, e isso também vale para a maneira com que lidamos com a subjetividade das crianças.

Seguindo-se a Leopoldina, Jardelina e Maria foram as que mais enfatizaram seu sentido inicial para a literatura e destacaram o papel que os textos científicos tiveram para produção de um novo sentido, conforme o enunciado de Jardelina (Quadro 35):

Quadro 35 – Enunciado da Professora Jardelina

Sujeito	Enunciado
Jardelina	[...] Eu comecei a fazer relação com os textos lidos, em especial um que me fez chorar, [...] Porque eu chorei copiosamente, sério, foi o texto: <i>Livros didáticos e livros de literatura, chega de confusão</i> [Azevedo, 1999]. Menina, eu chorava aqui de molhar a folha. [Percebi que] eu não compro... eu não dou para as minhas crianças, na grande maioria das vezes, literatura.

Fonte: Elaborado pela autora (2022), conforme a transcrição do Encontro 1, 20 ago. 2020.

Primeiramente, Jardelina se viu tão afetada pelos textos científicos e, diante dos sentidos que atribuiu a eles, ela chorou. Foi impactada pela nitidez do conceito e pelo seu peso para a prática pedagógica que extravasou isso em sua emoção. O que fez Jardelina chorar diante desses textos? Em que medida um conhecimento teórico nos afeta?

O que fez com que a professora chorasse foi a percepção inaugural de uma potência que foi desperdiçada, de um tempo que não foi aproveitado, de um sentido diferente e humanizador que se abre, mas que traz consigo uma certa frustração por nunca antes ter notado tudo isso.

Jardelina traz em suas lágrimas não somente o transbordamento do sentido que produziu a partir dos textos, mas também carrega nessas lágrimas a presença das crianças com as quais convive/conviveu na escola, e o que avaliou que deixou de oferecer a elas.

Ao mesmo tempo que esse choro tem sua face de tristeza, ele também representa a esperança de estar sendo salva de um afogamento. O sentido que deu aos textos foi sua boia naquele momento. Queirós (2006, p. 20) nos fala que a “[...] Lágrima é feita de água e sal. Isso mostra que existe um mar morando dentro da gente. Chorar é deixar o mar transbordar, eu

fantasiava. Chorar é não querer morrer afogado. [...] Nunca perguntei à professora sobre as lágrimas. Tinha medo de escutar que a “ciência explicava”.

Jardelina ainda traz na sua Autorreflexão (Quadro 36) o que pensa sobre os conceitos e diz:

Quadro 36 – Enunciado da Professora Jardelina

Sujeito	Enunciado
Jardelina	[...] Construir conceitos é algo difícil e por vezes demanda tempo, mas desconstruí-los [o que se tinha pensado que fosse um conceito] é algo doloroso e constante.

Fonte: Elaborado pela autora (2022), conforme a Autorreflexão 1, 2020.

Concordamos com Jardelina que a apropriação de conceitos demanda tempo. Temos consciência de que o processo formativo foi o início de uma apropriação.

Maria também reconhece a necessidade de conhecimento científico sobre a literatura (Quadro 37) e destaca o lugar que a pesquisa teve para ela

Quadro 37 – Enunciado da Professora Maria

Sujeito	Enunciado
Maria	<p>[...] é tão esclarecedor que chega a ser assim, no bom sentido, vergonhoso, a gente tão tardiamente, mas ainda que bem que ainda em tempo, ter descoberto a diferença do paradidático, para o livro literário né, pra um livro didático que é muito usado nas escolas, mas no requisito se você disser, vamos analisar um livro literário e livro didático, muitas pessoas não saberão, terão essa dificuldade, porque nós não fomos trabalhadas assim.</p> <p>Eu amei o texto dele [Azevedo, 1999]. Tão pequeno, tão simples né!? Simples não... não diminuindo o valor do texto, mas a linguagem com que ele abordou foi tão boa, tão gostosa de ler e, eu fiquei com gosto de quero mais, sabe aquela leitura que eu digo: Não acredito que ele acabou! Terminou? Quero saber mais. Entendeu!? Fiquei com essa sensação do texto dele (Encontro1).</p> <p>Eu tenho assim, muita necessidade/sede de aprender, eu gosto de ouvir, eu gosto das tuas colocações enquanto pesquisadora. Então, eu gosto de quando você não só medeia, mas quando usa as citações, dá ideias, dicas e esse conhecimento sistematizado mesmo, ele faz falta pra gente, nós precisamos ter essa bagagem se assim eu posso chamar, teórica também (Encontro 2).</p> <p>[...]tu não tens ideia do esclarecimento desses três encontros, hoje, que tem sido assim (Encontro 3).</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2022), conforme transcrição dos Encontros 1, 20 ago. de 2020; Encontro 2, 27 ago. 2020; Encontro 3, 03 set. 2020.

Diferenciar o literário do didático pressupõe que o sujeito os reconheça em suas especificidades e isso só é possível quando houver o conhecimento e a experiência com o literário. Por isso, a formação continuada de professoras deve partir do nível de conhecimento real das professoras, sem pressupor que detenham um conhecimento que não possuem. Partir daquilo que sabem e ampliar gradativamente a consciência supõe, ainda, experiências que resultem em novas vivências do literário, para além da retórica a respeito de sua importância. É com a ampliação do repertório, com a discussão do gosto, com a observação de todos e de cada um em uma experiência dialógica que cada professora vai construindo os sentidos dados aos textos, às imagens e ao próprio trabalho educativo que resulta do posicionamento da literatura em um lugar de destaque no cotidiano das crianças, como um dos elos de uma corrente enunciativa que envolve múltiplos sujeitos: autores, ilustradores, crianças, professoras, família, comunidade.

Se ninguém dá ao outro o que não possui, é preciso que a formação seja a fonte de referências da e sobre a literatura, perfazendo experiências que serão a base sobre a qual os conceitos científicos e a compreensão do papel do literário construir-se-ão.

Em relação à produção de sentidos Toassa (2020, p.181) explica que “[...] Como em um jogo de xadrez: se o sujeito vir diferente, poderá jogar diferente, pois, com a tomada de consciência – ou novo sentido –, surge nova tendência a fazer ou deixar de fazer algo; novo impulso afetivo, que se desdobra em novas intenções e deliberações”. A partir dessa afirmação percebemos o quanto um novo sentido pode contribuir para que se pense em mudanças ou não.

Passemos à segunda Zona de Sentido percebidas por nós na análise dos enunciados das professoras em relação ao conceito de literatura.

#### *4.5.1.1.2 A literatura gerando vínculos entre a professora e as crianças*

É professor é aquele que sabe criar vínculos.  
(ZAVALLONI, 2021, p. 113)

Fomos impactadas com a profundidade da síntese de Zavalloni (2021) sobre a criação de vínculos como uma característica de professores. Entendemos que criar vínculos é base para todas as relações que são estabelecidas com as crianças na Educação Infantil e vemos que a literatura pode muito neste sentido, para que vínculos sejam criados e outros estreitados entre as crianças e sua professora.

A criação de vínculos por meio da literatura logo nos fez lembrar de Rizzoli (2005, p. 7) quando indica que “Ouvir histórias tem uma importância muito grande para a criança: faz com que ela se sinta importante, sinta que alguma coisa está sendo feita especialmente para ela”. Como vemos, ler e contar histórias não são pouca coisa; são atividades que fazem com que a criança se sinta valorizada por sua professora, o que pode ajudá-la a sentir-se bem em estar com sua professora e a desenvolver sua autoestima.

A ideia de vínculo que compartilhamos com as professoras a partir de Manferrari (2011) foi uma novidade bem recebida por elas. A autora trata desse vínculo que vai sendo estabelecido pontuando atitudes genuinamente humanas que vão lhe dando corpo como: a presença, a entrega, a doação, dedicação. Aqui não vemos essas atitudes como missão da professora ligadas à ideia de sacerdócio, de maneira alguma. Ela compara a atitude de ler e contar histórias ao dar um presente às crianças. Isso gera uma reciprocidade, tão bem-vinda, pois

[...] o importante é o *sentido da presença*, do *estar junto*, e as crianças sentirem que receberam *algo para elas, que lhes diz respeito pessoalmente*. É uma demonstração tão forte de interesse por elas que, paradoxalmente, mais do que a história em si, o que importa é a *percepção de terem sido consideradas tão importantes a ponto de se tornarem objeto daquele tipo de comunicação*; a ponto de, depois de muitos anos, o que mais virão a recordar não será o conteúdo da história, mas a sensação de proximidade, de autenticidade e de partilha que caracterizou o momento do conto. Porque narrar é construir uma intimidade... (MANFERRARI, 2011, p. 53, grifos da autora).

Embora a literatura deva estar presente na escola, o relacionamento com ela promovido pelas professoras não deveria ser escolarizado, essa é a grande questão. Entendemos que o vínculo que a professora deve promover entre a literatura, ela e as crianças, precisa primeiramente ser vivenciado por ela com a literatura, e é por isso que insistimos em reforçar a ideia de que é preciso ter um relacionamento pessoal com a literatura.

Petit (2009, p. 161) é certa ao asseverar que “Para transmitir o amor pela leitura, e acima de tudo pela leitura de obras literárias, é necessário que se tenha experimentado esse amor”. Queirós (2019, p. 99) afirma que

Se o professor é leitor – [...] lê para seus alunos, se encanta diante das histórias, das poesias, dos contos fantásticos, também os alunos vão desejar ser leitores. Se o professor comenta suas leituras, mobiliza os alunos para estar com os livros [...]. Nada custa ao professor ler um poema no início da aula, dizendo que descobriu, gostou e quer ler para eles.

Trazemos alguns enunciados das professoras em que as questionamos se em algum momento tinham pensado na produção de vínculos (Quadro 38).

Vejamos:

Quadro 38 – Encontro 2: diálogo com as Professoras Sofia e Nayra

Sujeitos	Enunciados
Sofia	Eu pensava em entreter, mas não pensar assim que eu estava dedicando um tempo, que eu estava entregando um presente para aquela criança.
Nayra	Eu também ainda não tinha pensado dessa forma, Aline. Eu dedico as minhas horas para o entretenimento, para estimular a imaginação, mas assim me doar, não! Dessa forma não!

Fonte: Elaborado pela autora conforme a transcrição do Encontro 2, em 27 ago. 2020.

Vimos que a ideia de que a literatura promove vínculos entre as crianças e a professora não fazia parte da concepção que elas tinham ao pensar no que seria desenvolvido no MLCH, de acordo com Sofia e Nayra. Embora a literatura também possa ter um efeito de entretenimento sobre as crianças, esse não é o nosso objetivo. Meireles e Seffrin (2016, p. 20) assegura que “A Literatura não é, como tantos supõem, um passatempo. É uma nutrição”.

A relação humana envolvida no processo de ler e contar histórias pode falar mais alto que a história em si, como comenta Manferrari (2011, p. 53)

Ocorre, às vezes, que a mensagem da relação fala mais forte que o conteúdo. Mas isso não significa que o conteúdo não seja importante. Quando contamos histórias a crianças muito pequenas, temos vontade de perguntar: o que será feito daquelas histórias que hoje as apaixonam tanto? Serão sepultadas sob outras histórias? Sob os fatos da vida? Diluídas ou deformadas pelo tempo? Esquecidas?

Não temos que nos preocupar com isso: as histórias que tocam dentro permanecem dentro, seguindo percursos pessoais pouco visíveis, depositam-se e vão nutrir o imaginário das crianças, um reservatório muito grande que reelabora e conserva.

Permitir que a literatura seja o nutriente do imaginário das crianças, ainda que elas não manifestem imediatamente aquilo que elaboram ao ouvir os textos exige pensar em tempos. Tempos de trocas, tempos de elaboração, tempos de construir sentidos. Ainda sobre o conceito de literatura, surge uma terceira Zona de Sentido. Vejamos.

#### 4.5.1.1.3 O tempo dedicado à literatura

[...] No nosso tempo frenético, cheio demais, acelerado, *antecipado*, torna-se vital *dar tempo, dedicar tempo* ao *tempo suspenso* das histórias, ao *tempo sem tempo* das histórias

(MANFERRARI, 2011, p. 52, grifos da autora).

É necessário compreender o tempo como algo bem maior do que o tempo limitado pelos ponteiros dos relógios para dedicá-lo a estarmos – nós e as crianças - com o texto literário na Educação Infantil. O tempo sem tempo, um tempo que suspende o tempo cronológico, como argumenta Manferrari.

Manferrari (2011, p. 54) afirma que, ao estar “Falando com as educadoras e as professoras, surge com frequência o seguinte: dedicar tempo para contar histórias e para a leitura é considerado quase com “sentimento de culpa”, o temor de ter “perdido tempo”. Embora nem todas as professoras pensem assim, inconscientemente optam pela não priorização ou pela ligeireza das práticas com literatura diante de outras atividades a fazer.

Não é à toa que esse sentimento de perder tempo se desenvolve na sociedade em que vivemos. A lógica do tempo acelerado dita a nossa vida pelo capitalismo, nos engendra numa lógica de que é preciso que tudo seja feito com rapidez para dar tempo de fazermos muitas coisas, para produzir e consumir. Leva-nos a considerar que o que é não muito importante – como ler e contar histórias – deve dar lugar para outras coisas que são essenciais. E nesse sentido a leitura e a contação de histórias vão tendo seu lugar deixado de lado, desde a Educação Infantil.

Farias, Renó e Medina (2018) enfatizam a questão do tempo para as histórias apontando que o tempo para isso dever ser um tempo dilatado, pois esse tempo é condição para a leitura, diferente do tempo produtivo da nossa sociedade (FARIAS; RENÓ; MEDINA, 2018, p. 58), já que “Para ler com e para uma criança, é necessário parar”. Elas ainda reforçam que

[...] É preciso ter calma para manusear e apresentar a ela [à criança] o livro, as ilustrações, os autores. A própria leitura se faz com vagar, escutando a criança, observando os seus gestos, convidando-a a participar daquele momento. Todas as interrupções, falas, risos e comentários precisam ser ouvidos e considerados. E isso exige tempo.

Outros autoras/es também reforçam o tempo como elemento potencializador da leitura literária. É preciso tempo para as crianças habitarem o livro, como orienta Patte (2012). Já

tornou-se um clássico, o que afirma Pennac (1993, p. 118): o tempo para ler é um tempo roubado, roubado da vida.

[...] Porque, se pensarmos bem, ninguém jamais tem tempo para ler. Nem pequenos, nem adolescentes, nem grandes. A vida é um entrave permanente à leitura.

- Ler? Queria muito, mas o trabalho, as crianças, a casa, não tenho mais tempo...[...].

O tempo para ler é um tempo sempre ROUBADO. (Tanto como o tempo para escrever, aliás, ou o tempo para amar.)

Roubado a quê? Digamos, a obrigação de viver.

Vejamos agora dois momentos da reflexão de Jardelina (Quadro 39) sobre o tempo para as histórias, no início da Série 1 e após a sua finalização.

Quadro 39 – Enunciado da Professora Jardelina

Sujeito	Enunciado
Jardelina	<p>[...] Eu sinto muita dificuldade com essa coisa em relação ao tempo, porque: Ah! já está na hora disso! E agora, eu estou percebendo que a literatura... ela tipo meio que liberta, ela é uma coisa surreal rsrs... (Encontro 2).</p> <p>Então, vem Manferrari [2011] e nos propõe a liberdade da prisão chamada tempo. Que o contar dos minutos não seja prioridade nas rodas de leitura, afinal esse é o tempo que doamos um presente às crianças, elas precisam vislumbrar, abrir o embrulho, manusear e apreciar o que lhes foi dado (Autorreflexão).</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2022), conforme a transcrição do Encontro 2, 27 ago. 2020; e Autorreflexão 1, 2020.

É importante perceber que Jardelina começou a notar o poder libertador da literatura. Liberdade que é comparada à saída de uma prisão onde se esteve por muito tempo. Liberdade que as crianças precisam experimentar, já que elas mesmas muitas vezes são tragadas pelo tempo acelerado dos adultos. Mesmo que seus modos de lidar com o tempo sejam diferentes do nosso. Deveríamos, portanto, ampliar esse modo de lidar com o tempo e não automatizar as crianças. Aprender com as crianças como funciona o tempo dilatado. As crianças já sabem lidar com o tempo e nesse sentido somos nós que temos que aprender com elas.

Entendemos que o tempo para literatura implica quatro dimensões: tempo para a professora fruir a literatura dentro e fora da escola; tempo para a professora preparar-se para ler e contar histórias; tempo reservado dentro da rotina para ler e contar com as crianças; tempo para a formação. A sincronia entre esses tempos deve ser construída.



Castrillón (2011, p. 25) reforça que “[...] Alunos e professores necessitam de tempo para a leitura, para a reflexão e para o debate, mais tempo para o pensamento e menos para a ação”.

Embora aqui estejamos focando no desacelerar do tempo para estar com a literatura, essa questão é basilar para toda a prática da Educação Infantil. Zavalloni (2021, p. 34) enfatiza que “[...] numa sociedade baseada no fazer, no culto à eficiência, no mercado global e na velocidade, a maneira de sermos verdadeiros revolucionários é cultivar o ócio e desacelerar”. O autor aponta algumas atitudes que são consideradas como perda de tempo na escola da infância, mas que na realidade são benéficas para todos nós: “Perder tempo escutando”; “Perder tempo conversando”; “Perder tempo para partilhar as descobertas”; “Perder tempo para brincar”, por exemplo (p. 45).

Ainda na perspectiva de perceber os sentidos atribuídos pelas professoras ao conceito de literatura e suas nuances, notemos o que os enunciados revelam em relação ao valor dessa produção cultural.

#### *4.5.1.1.4 O caráter de gratuidade da literatura*

Para que serve a literatura?  
Para nada. E para tudo.  
(BRITTO, 2015, p. 53)

A gratuidade faz parte do caráter da literatura, como também faz parte de todas as outras formas de arte. Segundo Pennac (1993, p. 34), “A gratuidade, [...] é a única moeda da arte”, ou seja, a gratuidade é aquilo que atribui valor à arte. É na gratuidade que se encontra seu valor, um valor de outra ordem, da ordem da fruição, da vivência que é produzida.

Podemos dizer que foi pela sua gratuidade que a literatura nos conquistou em nosso primeiro encontro. Aquilo que lia era interessante e ainda era confortador não ter que “prestar contas” disso a ninguém naquele momento. Ao mesmo tempo que não era preciso “prestar contas”, ao usufruir dessa gratuidade com as reverberações que ela produzia em mim, me sentia impelida a querer compartilhá-la, da mesma maneira que a conheci.

A gratuidade deve ser reconhecida pela escola para não ser deixada de lado, a despeito de contribuir para a formação de uma concepção equivocada sobre a finalidade da leitura literária. Ela deve ser vivenciada e preservada na escola, desde a Educação Infantil, para que, desde os primeiros encontros com a literatura, as crianças tenham oportunidades de conviver com ela como algo que é envolvente, que não está sufocado por obrigаторiedades, que não

precisa de um produto final toda vez que for apresentada e que, mesmo assim, pode significar muito.

Pessoas podem pensar que algo que é compartilhado sem cobranças e resultado em tempo real não tenha razão de ser. Numa sociedade tão consumista e produtivista como a nossa, em que muitas coisas são medidas pela sua quantidade e visibilidade imediatas, essa visão equivocada pode ser construída e até perpetuada, inclusive na escola. Concordamos com Zavalloni (2021, p. 41) em que “[...] a sociedade moderna [...] [e] a escola de hoje – substancialmente recusa tudo o que não é imediato, instantâneo”.

Quando falamos em gratuidade, não estamos dizendo que isso nos levará a não planejarmos bem os MLCH e nem fazemos apologia ao espontaneísmo, ao improviso. Pelo contrário, acreditamos que para promover a gratuidade é preciso preparo, sensibilidade e intencionalidade. Há na rede mundial de computadores uma imensidão de tarefas prontas para as histórias, isso é simples conseguir, não exigindo muita coisa de nós, basta fazer as cópias e distribuir.

Quando pensamos nas especificidades do desenvolvimento das crianças, é preciso ter clareza de que, de acordo com a THC, para elas é muito mais importante e faz sentido viver um processo envolvente do que ter um produto dele. Autores como Vygotski (2012a), Leontiev (2014), Mukhina (1995) asseveram que o motivo da atividade se justifica por viver seu próprio processo.

Embora essa explicação sobre a relação processo-produto já seja um dado científico amplamente divulgado, muitas crianças vão sendo tomadas pela ideia de sempre ter um produto principalmente em relação à leitura e à escrita. Aprender a ler e escrever é sinônimo, para muitos pais, crianças, professoras, escolas e sistemas de ensino, de muitas treinos de escrita em que letras são repetidas e repetidas; em que cadernos cheios são considerados como produto de um ensino de verdade; em que ouvir histórias e não fazer uma tarefa a partir delas certamente não estaria atendendo ao objetivo de formar leitores (MORAES, 2015).

Para muitas pessoas, apreciar, dialogar, fruir não contam como importantes para formar leitores, e sim fazer um desenho, pintura, dramatizar, recontar, escrever palavras a partir da história. Velasco (2018, p. 105) alerta que

É preciso sempre deixar claro que a experiência de ouvir histórias já se completa em si mesma. Não se trata de contar um conto com a finalidade de propor alguma brincadeira, um desenho ou uma dramatização. Muitos educadores ainda ficam incomodados se não propuserem alguma atividade depois de ler ou contar uma história.

Vejamos o que nos disseram duas professoras ao refletirem sobre o caráter de gratuidade da literatura (Quadro 40)

Quadro 40 – Encontro 2: diálogo com as Professoras Jardelina e Hortência

Sujeitos	Enunciados
Jardelina	[...] Ah desde que tu falaste que literatura por si só, basta! Foi uma bala em mim rsrs...
Hortência	[...] muitas vezes por falta de conhecimento, por exigências do sistema e até por costume mesmo, agregamos um “produto” final àquela história, [...], com isso, caímos no risco de que esse “produto” tenha mais valor que a própria história.

Fonte: Elaborado pela autora conforme a transcrição do Encontro 2, 27 ago. 2020, e Autorreflexão 1, 2020.

É provável que, por não termos tido acesso à literatura com seu caráter de gratuidade, venhamos também a não promover isso para as crianças. López, em um texto escrito para o Ministério da Educação da Argentina, afirma que “[...] Quando nos encontramos com o desafio de ler para as primeiras infâncias, toda a nossa história com a leitura se põe em jogo, ainda que seja de maneira inconsciente<sup>29</sup> (ARGENTINA, 2021, p. 28, tradução nossa)”. É fundamental estarmos atentas a isso.

O fato de desenvolvermos uma relação de gratuidade entre as crianças e a literatura não significa que não há aprendizagem. Apreciar a gratuidade da literatura se aprende e se ensina.

Como discute Azevedo (1999, p. 35), nem tudo pode ser medido com uma régua. Pois “Com a régua cheia de números/a gente sabe o tamanho/de quase tudo no mundo. Mas como medir a alegria?/ E o tamanho do desgosto?/E a altura da tristeza?/E a largura do gosto?”.

Souza (2019b, p. 13) alerta que “[...] a preocupação principal não é com o que o aluno [a criança] lembra do texto lido, mas com o que acontece com ele [ela] durante a leitura. Esse tipo de leitura tem como propósito experienciar o texto”, o que seria uma leitura estética. Para Vigotski (2021, p. 286) o trabalho com a literatura na pré-escola é nossa tarefa, cujo sentido “[...] consistiria em desvendar para [com] a criança o mundo da arte da palavra”.

Para que, como professoras, possamos garantir a fruição, o tempo, a gratuidade e os vínculos com a literatura, nossos direitos (Quadro 41) como leitoras também deveriam ser assegurados.

<sup>29</sup> “Cuando nos encontramos con el desafío de leer para las primeras infancias, toda nuestra historia con la lectura se pone en juego, aunque sea de manera inconsciente” (ARGENTINA, 2021, p. 28).

Quadro 41 – Direitos das professoras de Educação Infantil como leitoras

<p>Toça professora da Educação Infantil tem direito de ouvir histórias.</p> <p>Toça professora da Educação Infantil tem direito a ter tempo para o acesso aos livros literários na sua escola, nos momentos/centros de formação, nos espaços públicos da cidade.</p> <p>Toça professora da Educação Infantil tem direito a se apropriar dos conhecimentos sobre a literatura em sua formação inicial e continuada.</p> <p>Toça professora da Educação Infantil tem direito de tornar-se leitora de literatura.</p>
--

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Passemos à próxima Série Formativa e às Zonas de Sentido produzidas nela.

#### **4.5.2 Série Formativa 2 - Encontros com a literatura: é preciso ler e contar histórias para as crianças/A cada livro que escolhia, Adélia sempre acreditava que estava lendo a melhor história da sua vida.**

Assim como a capacidade de sonhar, a experiência de contar e ouvir histórias é essencial à espécie humana.

(VELASCO, 2018, p. 21)

Para ler e contar histórias para as crianças, é preciso que, como professoras, tomemos consciência de que mesmo antes de nos tornarmos profissionais, já éramos narradoras de histórias. Desde bebês, fomos narrando o mundo e nos narrando, ao longo da vida.

Partindo desse reconhecimento – de que todas somos narradoras – para enxergarmos-nos como contadoras de histórias, é fundamental agregar, a essa condição da espécie humana, a

ampliação dos conhecimentos sobre as potencialidades de narrar, sobre as especificidades das crianças e sobre a leitura e a contação de histórias.

É essencial, tomando ciência dessa condição humana e desses conhecimentos, exercitarmos-nos intencionalmente mobilizando-nos a favor da leitura e contação de histórias, buscando assim aperfeiçoar nossa performance nos modos de apresentação das histórias junto às crianças na escola.

Foi visando ao reconhecimento da nossa capacidade narrativa e ao seu possível desenvolvimento, que na Série Formativa 2 discutimos sobre o conceito de leitura e de contação de histórias, bem como sobre suas especificidades.

Mesmo abordando os dois modos de apresentação das histórias ficou evidente, no decorrer da Série, que a maior necessidade e interesse das professoras, e conseqüentemente as suas reflexões, se dirigiram predominantemente para a contação de histórias.

Por conta dessa direção tomada, a Zona de Sentido produzida pelas professoras na Série Formativa 2 teve como cerne o sentido que elas atribuíram a si mesmas como contadoras de histórias no contexto da Educação Infantil.

Na Seção I desta tese abordamos as especificidades dos atos ler e contar histórias e podemos dizer que, ao lermos histórias, lemos integralmente o que está escrito no livro, indicando assim que a linguagem escrita tem permanência. Na leitura, não fazemos substituições e supressões de palavras/frases/trechos, mas seguimos o que foi escrito pelo/a autor/a sem mudanças (FONSECA, E., 2012).

Já ao contar uma história, a escolha das palavras sofre mudanças, podendo uma mesma história ser contada de inúmeras formas, com palavras diferentes, pois não seguimos o texto à risca. O texto é estudado para ser contado com as próprias palavras da contadora seguindo os elementos essenciais para que a história não perca o foco original. Na contação é a linguagem oral que predomina e, por sua natureza, permite essa flexibilidade (FONSECA, E., 2012).

É muito comum que as nomenclaturas ler e contar histórias sejam usadas sem distinção, quando ainda não há o conhecimento dos conceitos. Foi isso que aconteceu com as professoras-sujeito da pesquisa. Desde o início da Série Formativa 2, as professoras nos disseram que ficaram sabendo da diferença entre ler e contar durante o processo formativo.

Anteriormente, para elas, tudo o que faziam em relação ao modo de apresentação das histórias era nomeado como contação de histórias, fato que testemunhamos nas observações. Ainda nas observações vimos que a maioria das professoras liam as histórias e que algumas

“misturavam” a leitura e a contação na mesma apresentação, como já discutimos também na Seção I.

Mesmo com todas as dificuldades a serem transpostas, a escola ainda é o lugar em que as crianças podem ter mais chances de ouvir histórias. Velasco (2018, p. 64) alerta para o fato de que temos um papel importante na veiculação de histórias, quando nos diz que “[...] É essencial que o educador contador tenha a consciência de sua responsabilidade na transmissão desse saber ao mundo contemporâneo e de sua fundamental importância na primeira infância”.

Bajard (2014a, p. 44) enfatiza a importância da literatura para as crianças, afirmando que

[...] A ficção tem um papel central na construção da personalidade infantil. Papel o qual outros gêneros não podem concorrer. De fato, a criança precisa, desde muito cedo, construir para si um universo imaginário, chave da interpretação do mundo real.

[...]

[...] A literatura infantil deve ocupar um espaço significativo junto às crianças, na escola e fora dela.

A escola deve marcar seu lugar na sociedade em relação a literatura, uma vez que nossa sociedade tem se afastado do universo das histórias, como destaca Busatto (2003, p.11): “[...] Ouvir e contar histórias perdeu-se no tempo, com outros interesses preenchendo o espaço que até então era ocupado pelo narrador, fosse ele a mãe, avô, ou uma pessoa da comunidade”. É nesse contexto que nós professoras devemos considerar o MLCH como um privilégio, indo na contramão da correria e do aligeiramento da vida, uma vez que, como nos aponta Silva (2015, p. 21),

[...] ela [a escola] tornou-se uma das principais motivadoras e disseminadoras dessa arte [contar histórias], sendo os professores os seus principais fomentadores. Tímidos ou mais expansivos, o fato é que estes docentes pertencem à nova classe de contadores, ou seja, os contadores contemporâneos.

Com essas reflexões, passemos à próxima Zona de Sentido, que orbita em torno do ser ou não ser uma contadora de histórias. Que lugar as professoras reconhecem para si mesmas em relação à literatura?

#### 4.5.1.2 Zona de Sentido 2 – “Contadora não, no máximo leitora, mas contadora não<sup>30</sup>”

Há professoras que pensam que não têm jeito para contar histórias. Se experimentarem, descobrirão qualidades novas em si mesmas.

(COELHO, B., 1999, p. 11)

O enunciado proferido pela professora Hortência foi escolhido para dar título à Zona de Sentido da Série 2, tendo em vista que sintetiza a visão da maioria das professoras sujeitos da nossa pesquisa sobre ser ou não contadora de histórias.

Iniciamos a Série com o questionamento: você se considera uma contadora de histórias? Para ele, obtivemos as seguintes respostas (Quadro 42):

Quadro 42 – Encontros 4 e 6: diálogos com todas as Professoras

Sujeitos	Enunciados
Encontro 4	
Sara	Eu acho que eu sou só uma leitora...
Ana	Sim, eu sou uma contadora de histórias!
Joana	Eu vejo que eu tenho mais jeito como leitora mesmo, mas eu tenho tentado despertar em mim esse lado de contadora de história.
Jardelina	Ah, eu nem sei... eu pensava que eu era, mas eu vou insistir em continuar sendo, rever aqui alguns conceitos e tentar melhorar. Porque assim, [...] pelo que eu li aqui é a prática mesmo, porque eu pensava que era contadora, eu vi aqui que tem bastante coisas que eu não fazia ou fazia errado, aí ele [Sisto, (2012)] nos consola, tem um momento que ele fala aqui que nós temos [...] esse hábito de nos criticarmos negativamente, eu não sei vocês, [...] eu faço muito isso, ele nos consola que é na prática mesmo [que aprendemos].
Hortência	Contadora não, no máximo leitora, mas contadora não.
Sofia	Eu não sei o que eu sou... E em sala de aula [sala de referência] eu mais leio do que conto.
Nayra	Eu me considero uma pessoa esforçada para atingir o meu objetivo, não me considero contadora. [...] Ainda não fui treinada para isso.
Encontro 6	
Maria	Sim, todas nós temos histórias para contar!

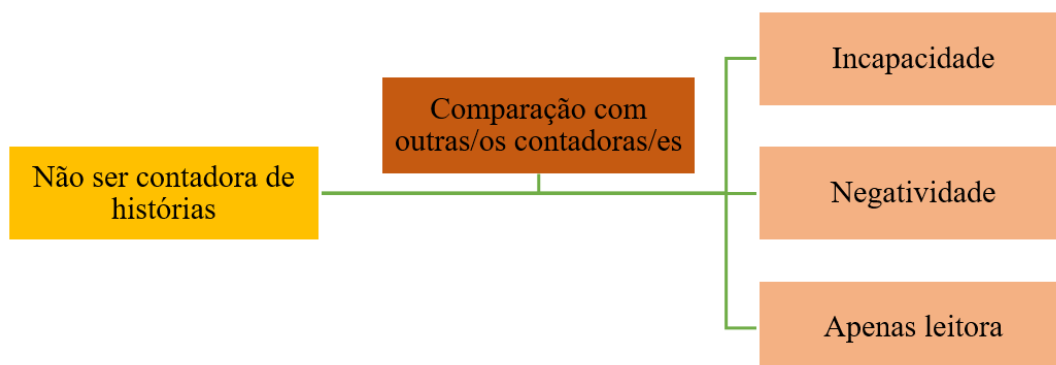
<sup>30</sup>Professora Hortência (Encontro 4, 17 de set. 2020).

Leopoldina	Não! Eu quebro um galho, eu tento fazer o meu melhor. Eu estou aprendendo e tendo dicas maravilhosas agora, com você, porque até então como eu te falei, pra mim aquele momento era de historinha, Agora não! Agora eu vejo com outros olhos.
Morgana	Eu não sou uma contadora de histórias, admiro muito quem é, mas é algo que eu sempre tive vontade de aprender de realmente saber contar histórias.

Fonte: Elaborado pela autora (2022), conforme a transcrição do Encontro 4 – 17 set. 2020; e Encontro 6, 01 out. 2020.

Percebemos que, a partir dos enunciados da maioria das professoras, elas não se consideram como contadoras de histórias (Figura 7), baseando a sua visão na comparação de sua performance com a de outras pessoas que contam histórias. Isso gera sentimentos de incapacidade e de negatividade diante do que fazem, colocando-se na posição de que são “apenas” leitoras de histórias para as crianças.

Figura 7 – Síntese da visão das professoras sobre não ser contadoras de histórias



Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

Essa visão é bem diferente do que nos aponta Sisto (2012, p. 41) quando discute que “O contador é sua única (e própria) medida!”. Entendemos que essa medida a que Sisto (2012) se refere nos coloca em outra condição, muito mais justa e coerente, que não nos frustra diante de nossas dificuldades e nos ajuda a não desistirmos em avançar na contação de histórias.

Todas nós, desde crianças, vamos construindo um conjunto de crenças que implica, em grande medida, em como nos vemos, nos sentimos, no que acreditamos que somos ou não capazes de fazer e de ser. Algumas dessas crenças vão conosco vida adentro, se reafirmando, marcando seu lugar. Outras são deixadas para trás e/ou vão se resignificando.

A ideia “não sou uma contadora de histórias”, como tantas outras ideias que temos, compõe o nosso psiquismo, que é o reflexo subjetivo da realidade com a qual nos defrontamos



objetivamente, de acordo com os pressupostos da THC. Assim, se a pessoa não teve, durante a vida, acesso a histórias, e/ou se ainda isso foi muito esporádico, a oportunidade de desenvolver uma visão da leitura e de si como leitora, de si como alguém que pode contar histórias, fazer a fruição da literatura, não se forma. Desse modo, por conta das condições de vida e educação, essa ausência de experiências com o literário se reflete subjetivamente como uma incapacidade.

O contrário ocorre comum a pessoa que tem, nas condições de vida e educação, a possibilidade de vivenciar a literatura. Alguém que vivencia na realidade objetiva a literatura entende-se capaz. Essas ausências da literatura são consideradas por López (2018, p. 36) quando declara que

[...] [os mediadores de leitura] que muitas vezes não tiveram oportunidades próprias de leitura e, ao se depararem com um livro para crianças, não sabem como se colocar diante dele como objeto estético, e lidam com a situação – com a melhor das intenções – de uma maneira escolarizada (sem poder se entregar à aventura poética, suas imprecisões, seus devires).

Nessa análise não poderíamos deixar de ressaltar as implicações do momento histórico em que a pergunta foi feita para às professoras, que aconteceu em plena pandemia da COVID-19. Momento em que houve uma explosão de vídeos na internet de contadores profissionais e também de várias pessoas e professoras que contavam histórias. A contação de histórias estava em evidência. Entendemos que a pandemia, em certa medida, “criou” nas professoras a necessidade de contar histórias. Por que será que a contação de histórias foi escolhida como uma das maneiras de estar com as crianças, nesse momento de distanciamento social?

Entendemos que esse momento histórico teve duplo impacto em relação às professoras da Educação Infantil com a contação de histórias. Para algumas professoras, foi fonte de intimidação, pode tê-las deixado com a sensação de que estavam longe de serem contadoras como as vistas nos vídeos. Para outras, como a Professora Sofia, por exemplo, a pandemia a fez descobrir que tinha facilidade para contar histórias (Quadro 43), conforme enunciado:

Quadro 43 – Enunciado da Professora Sofia

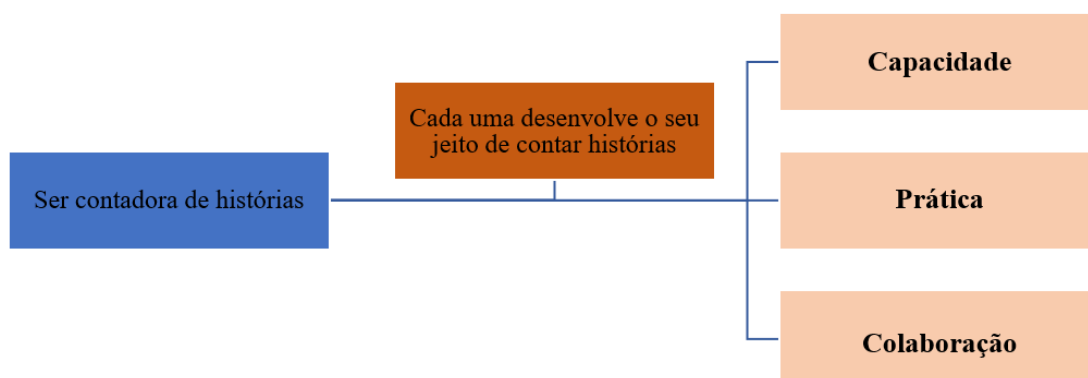
Sujeito	Enunciado
Sofia	Nesses encontros[...] pude perceber que existe algo bem maior em relação ao mundo da leitura, que em minha formação nunca tinha parado para refletir que devemos entender [...] que não se trata de conteúdos prontos existentes e, sim, é uma construção de sentidos a partir do texto, [...] tornando-o diferente para cada leitor.

Fonte: Elaborado pela autora (2022), conforme a transcrição do Encontro 4, 17 set. 2020.

A partir dessas primeiras considerações das professoras, vamos apontando as camadas de sentidos que foram sendo produzidas.

Destacaremos a seguir alguns elementos que podem ajudar a nos vermos como contadoras de histórias (Figura 8).

Figura 8 – Síntese da autora sobre o ser contadora de histórias



Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

#### 4.5.1.2.1 Todas somos capazes de desenvolver a capacidade de contar histórias

[...] O homem já nasce, praticamente, contando histórias.  
(SISTO, 2012, p. 83)

Começamos esse item com o questionamento de Vigotski (2018) sobre o desenvolvimento de nossas capacidades, para discorrermos sobre o nosso raciocínio. O autor pergunta “[...] Será que a realização ou não das nossas capacidades não depende das condições de nossa vida? Será que as condições de nossa vida não mudam ou não modificam as nossas particularidades?” (VIGOTSKI, 2018, p. 32).

Ana Flávia Basso (2016), em seu canal na plataforma *YouTube*, no vídeo “Quais habilidades são importantes para contar histórias?”, aponta que o ato de contar histórias está ficando cada vez mais escasso na vida das pessoas e que esse fato acaba contribuindo para que a maioria das pessoas tenham como única referência de contação de histórias a performance dos contadores profissionais, o que para muitos gera uma ideia de incapacidade (BASSO, 2016). Nesse contexto, ela explica que

[...] Muita gente [...] se sente incapaz de contar histórias porque nunca conseguiria fazer igual fulano de tal que contou histórias em um espetáculo, em uma livraria. É muito comum as pessoas acreditarem que para contar histórias é preciso ter curso de teatro, saber tocar um instrumento ou cantar bem, conhecer técnicas de memorização, ter desenvoltura com a voz e os gestos, dominar um palco, saber lidar com objetos cênicos e uma lista enorme de requisitos. E sabe por que nós chegamos a pensar que essas habilidades são fundamentais para contar histórias? Porque cada vez menos nós temos contato com pessoas que contam histórias de forma natural. A nossa referência do artista que está no palco ou em um evento contando histórias profissionalmente, é muito bom que existam artistas que se dedicam a essa arte e que mantenham acesa a chama do contar histórias essas habilidades artísticas de fato ajudam, mas não são o essencial.

Comunga desse pensamento Velasco (2018, p. 168) quando enfatiza que “[...] As avós de todos os tempos nunca precisaram ser atrizes para contar histórias aos netos”. Busatto (2003, p. 24) vai nessa mesma direção declarando que “Os contadores estavam por toda a parte. Eram simples camponeses, lavadeiras, amas, pescadores”. As histórias faziam parte da vida e assim não era uma exceção quem contasse histórias. O que era comum passou a ser considerado hoje como uma exceção.

É comum a ideia de que contar exigiria algo que somente “pessoas privilegiadas” possuem. Silva (2015, p. 22, grifos da autora) reforça essa ideia quando declara que “[...] Muitos professores acreditam que não sabem de fato contar histórias e que para fazê-lo é preciso ter habilidades específicas ou até mesmo um “dom” que “já nasce com a pessoa”. Isso precisa ser desconstruído na nossa docência.

Essa ideia equivocada é questionada por Vigotski (2009) quando trata do desenvolvimento da nossa capacidade criadora pela imaginação. É um mito pensar que as pessoas, principalmente as ligadas às artes são as mais criativas, que têm mais imaginação. A imaginação se desenvolve em decorrência da experiência. Daí, nos questionamos a partir dos estudos da THC: Não seria justamente o contrário, se dedicar as artes não seria a razão para se desenvolver nesse aspecto?

Tal concepção de que “nascemos para algo” diverge dos fundamentos da THC, que afirma de que todos nascemos com a capacidade de criar capacidades e, nesse sentido, todos nascemos com a capacidade de desenvolvermos a capacidade de contar histórias.

De acordo com Velasco (2018), não há necessidade de ser ator para se adquirir habilidade para contar histórias. Isso é uma questão muito importante. Eles podem ser nossa inspiração, como afirma Basso (2016) “[...] os profissionais dessa arte podem ser uma

inspiração e não um modelo engessado, talvez lhes agradem tanto porque eles já descobriram o seu estilo no seu caminho de contar histórias”.

Sisto (2012) e Busatto (2003) alertam que contar histórias não é teatro, pois não fazemos encenações quando contamos. “[...] É claro [que usamos] elementos dramáticos, mas não são suficientes para caracterizar o trabalho do contador como um trabalho de encenação”, explica Sisto (2012, p. 65).

Matos e Sorsy (2009, p. 36) reforçam essa ideia nos dizendo que “[...] o ator deve decorar o texto, palavra por palavra”. E isso não acontece para contarmos histórias, pois não memorizamos o texto. Coelho (1999, p. 50) afirma que “[...] um bom contador de histórias não pode proceder como se estivesse num palco, representando”. Contação de histórias não é fazer teatro.

Segundo Sisto (2012, p. 60) é preciso fazer “[...] A transposição do texto escrito para o texto oral” para contar histórias. Ainda em relação a decorar o texto Sisto (2012, p. 61) afirma que “[...] Decorar, muitas vezes, compromete a naturalidade da fala, mas é necessário, sobretudo nos textos mais poéticos. O texto decorado precisa de um tempo maior para ganhar naturalidade na boca do contador, para sair dele de uma forma não mecânica”.

Outro aspecto que gostaríamos de salientar está ligado à ideia de que somente quem não sabe ler é que precisa ouvir histórias. Há uma tendência de não mais estarmos acompanhados de outras pessoas que nos contem quando aprendemos a ler, porém contar histórias é para todas as idades, pode estar em diversos âmbitos da sociedade. Como adultos, precisamos também ouvir histórias, isso ainda é bem-vindo e necessário. Por isso a importância de os processos formativos terem sempre a literatura presente, pois para muitas professoras ela pode ser a única oportunidade para esses encontros.

#### 4.5.1.2.2 É preciso praticar

[...] Contar é a melhor forma de nos prepararmos para contar.  
(GIRARDELLO, 2014, p. 36)

Acreditamos que o que afirma Girardello (2014), nessa epígrafe, deveria ser propagado constantemente, como se fosse um lema, para todas as professoras de Educação Infantil, pois o consideramos como um princípio quando se trata da atividade de contação de histórias.

Além de Girardello (2014), outras autoras/es como Machado (2015), Matos e Sorsy (2009), Busatto (2003), Edi Fonseca (2012), Velasco (2018), Sisto (2012), que estão há anos se

dedicado aos estudos e a própria prática da contação de histórias, são enfáticas/os ao afirmarem que temos que praticar.

Considerando essa perspectiva, de que todas podemos ser boas contadoras Machado (2015) afirma que ninguém ensina uma outra pessoa a ser uma boa contadora de histórias, e sim que se aprende a contar histórias, contando histórias (MACHADO, 2015). Compreendemos assim que aprendermos a contar histórias de um modo único. Cada uma de nós imprime sua digital como contadora, não somos a cópia ninguém mais.

Sisto (2012, p. 39), comungando desse raciocínio sobre o aprendizado da contação de histórias para cada pessoa, aponta que nos fazemos contadoras numa sucessão de renascimentos, “[...] como se o contador nascesse a cada história que ele conta”. Isso aponta a concepção de que não estamos definitivamente prontas, estamos sempre num processo, continuamente nos (re-)fazendo.

Temos assim uma ideia de processo que corrobora Silva (2015, p. 26) quando enfatiza que “[...] O contar bem histórias não é algo que acontece de uma hora para outra”. Nesse processo de renascimentos vamos literalmente nos descobrindo como contadoras, como declaram Sisto e Montoyama (2016a, p. 113) “[...] Muito do que se descobre contando uma história funciona como uma revelação até mesmo para quem conta”. E nesse sentido, vamos nos surpreendendo conosco. A prática nos traz essa revelação nos mostrando coisas que já conseguimos fazer, e ainda não tínhamos reparado, e outras que fomos conseguindo, que não conseguíamos antes.

Nesse contexto de descobertas, vamos aprendendo a lidar com certa dose de imprevisibilidade que emerge da prática e dependemos da prática também para aprender a lidar com a imprevisibilidade, pois na prática, está presente a realidade única vivida por cada professora: a história escolhida, as crianças envolvidas, tudo isso junto como aspectos que se manifestam em tempo real em cada escola. Nesse sentido, Sisto e Montoyama (2016a, p. 136) advertem que “[...] é sempre bom estar disposto e preparado (na medida do possível) a resolver os imprevistos, sem se abalar, sem perder a tranquilidade, sem afetar a história com uma carga desnecessária de tensão”. O equilíbrio é essencial nesses momentos.

Reforçando o que enunciam Sisto e Montoyama (2016a) trazemos aqui um episódio descrito por Britto e Pacheco (2018, p. 56) que exemplifica como o imprevisível acompanha a todos contadores, até os mais experientes:

[...] convidado a desenvolver um projeto de narração de histórias em uma Unidade de Educação Infantil, contei a história-poema de um dente mole.

Bastou isso para que a turma inteira saltasse do lugar e mostrasse seus respectivos dentes moles, de modo que foi preciso organizar uma apresentação de todas as “janelinhas”. Esta foi uma das ocasiões em que as crianças mais se manifestaram, até porque a troca da dentição é um dos grandes marcos da infância.

Diante de situações como essa, podemos perceber que o imprevisto pode ser agregado em favor da história e não deve ser visto como um entrave para nos desaminar a seguirmos contando histórias. Muitas vezes é o medo de lidar com o imprevisto o que faz com que nos afastemos da contação de histórias. Velasco (2018, p.172) afirma que “Contar histórias para as crianças é entregar o controle e o planejamento à maestria do imprevisível. Somente assim será possível perceber que tudo o que acontece durante a história faz parte dela, em sintonia mágica, muito mais que perfeita”. A história fica “pronta” durante a contação e não antes dela.

Basso (2016) assegura que “[...] o momento de contar histórias é vivo, é uma interação de ser humano para ser humano. [...] Não se sinta mal com as interrupções, saiba lidar com elas e a cada vez que a gente vai contando mais histórias, a gente vai ficando mais hábil nisso”. Sigamos em frente!

A preparação é extremamente necessária, no entanto, não estaremos prontas de uma vez por todas para só então nos lançarmos nas práticas de contação. Vamos nos “aprontando” a cada vez que contamos. A cobrança excessiva é desnecessária e vai nos imobilizando, nos privando de vivermos a prática de contação de maneira mais constante e adquirindo a leveza necessária. Essa cobrança pode nos levar à fuga, que nos atrapalha e nos causa justamente o inverso do que queremos: quanto mais deixamos de contar, menos aprendemos a contar.

Concordamos com Sisto e Montoyama (2016, p. 114) em que o caminho é o inverso. Segundo ambos “Na medida em que alguém vai exercitando algo, experimentando algo, também vai descobrindo as necessidades técnicas para se fazer esse algo”. O que dizem os autores converge com o pressuposto da THC sobre a criação de novas necessidades humanas. Criada a necessidade de contar histórias, dela surgirão outras, pois como afirma Ximenes (2020) quando declara que “[...] a complexificação das necessidades exige mediações também cada vez mais complexas para satisfazê-las” (XIMENES, 2020, p. 107). Sendo assim, a complexificação nos leva a buscarmos cada vez mais conhecimentos conceituais para avançarmos. É nesse sentido que entendemos a importância da prática. Não com o fim em si mesma, tendo a obriedade como cerne, que se aproxima do ativismo, mas como processo e produto dos conhecimentos dos quais nos apropriamos para que a contação de histórias aconteça.

Novas necessidades vão se apresentando e se desdobrando em outras, como a ampliação de repertório. É preciso ler e conhecer muitos contos para familiarizarmo-nos com objeto (SISTO, 2012; VELASCO, 2018). A necessidade de contar nos leva a buscar conhecer muitos contos, o que é primordial para contar bem, pois vamos nos imbuindo da sua estrutura. Aquilo que antes poderia parecer difícil vai se tornando familiar.

Em decorrência da ampliação de repertório e das tentativas de contação vamos percebendo que os contos têm uma estrutura similar. Esse fato nos ajuda a produzirmos roteiros para organizar a atuação do narrador, dando-lhe mais segurança e possibilitando maior naturalidade no momento de contação da história (COELHO, B., 1999).

Para a autora as histórias podem ser divididas em blocos. De modo geral, podemos considerar que toda história é composta por quatro blocos: introdução, desenvolvimento, clímax e conclusão/desfecho. Essa estruturação das histórias pode ajudar o narrador a imprimir dinamismo a contação, uma vez que sabendo o que representa cada bloco, ele pode mudar o ritmo, o clima, a voz, etc. (COELHO, B., 1999).

Com a ampliação de repertório e as tentativas de contação podemos também perceber que nem todas as histórias servem para serem contadas. Silva (2015, p. 25) explica que

[...] É importante ter em mente que existem histórias para serem lidas e outras para serem contadas. No caso da narração oral, os contos orais, lendas, fábulas, contos de fadas, os famosos “causos” caem muito bem. Já para a leitura em voz alta existem livros maravilhosos que, devido à qualidade da escrita do autor e das ilustrações, precisam ser fielmente relatadas da maneira como estão expostas nos livros. Não dá para contar com nossas palavras. Nesse caso, a prática da leitura em voz alta é uma boa pedida.

A capacidade de avaliar... Esse “filtro” vai sendo formado também com a prática. Como discutimos anteriormente, é um desdobramento da necessidade de contar histórias.

Desse modo, como discute Velasco (2018, p. 166):

Não se trata de aprender passivamente a contar histórias a partir de padrões imitados ou receitas de como fazer, como falar, como gesticular, para onde olhar, o que dizer, mas de uma apropriação criativa do conhecimento. O aprendizado precisa ser iniciado de dentro para fora e não copiado de fora para dentro, e as respostas vão sendo reveladas ao longo da experiência, pois nada substitui o contato vivo entre o mistério de quem conta uma história e o mistério de quem escuta.

#### 4.5.1.2.3 Atuar em colaboração com as crianças

[...] Essa é uma das graças das rodas de histórias: ninguém está ali dando espetáculo, e sim sendo cúmplice dos outros. O que acontece ali não é a representação, mas a criação conjunta de cada história.

(GIRARDELLO, 2014, p. 68)

Reconhecer o papel que as crianças têm na constituição da contadora de histórias que somos geralmente não figura nas respostas que temos ao questionarmos as professoras sobre o que é preciso para sermos boas contadoras histórias.

As crianças são muito mais vistas como quem assiste ou para quem se conta, e não como protagonistas do processo de contação. Equivocadamente muitos podem até pensar que preparar-se para contar depende unicamente da própria pessoa, unicamente do seu esforço, o que é um engano. Como alertam Matos e Sorsy (2009) na contação de histórias envolve tanto o conto quanto o contador e o ouvinte, não podendo se isolar essas variáveis para a qualidade do processo. Os autores continuam: “O papel do ouvinte não é menos importante que o do contador” (p. 79). As crianças são parte ativa das histórias, o que é reforçado por Sisto (2012, p. 23): “[...] por que contar depende muito também de quem ouve”. Quantas vezes tínhamos parado para pensar sobre o papel das crianças nesse processo?

Um dos pressupostos da THC é o de que nos desenvolvemos em colaboração com o outro (VYGOTSKI, 2012a). Os processos de ensino e aprendizagem requerem colaboração. Isso não é diferente quando se trata de desenvolvermos a nossa capacidade de contar histórias.

É lindo o depoimento de Coelho (1999, p. 9) quando trata da importância das crianças para torná-la contadora de histórias, afirmando que “[...] as crianças me ensinaram uma porção de coisas a seu respeito, na posição de ouvintes. Elas fizeram de mim a contadora de histórias que, dizem por aí, que eu sou”. Nós também, como Coelho podemos ter essa experiência e muito o que dizer sobre como as crianças nos fazem contadoras. O que poderíamos dizer sobre as nossas crianças na nossa constituição como contadoras de histórias? O que elas foram nos ensinando?

Seguindo esse raciocínio Sisto e Montoyama (2016, p.116) asseguram que

[...] nenhuma história está pronta e acabada sem a participação do público. Isto quer dizer que para um contador de histórias, a história só se concretiza, só vira realidade no momento em que ela é repartida com o público. Antes disso ela é apenas uma hipótese e está quase que inteiramente no terreno da possibilidade.



Nesse contexto de importância das crianças nós temos uma grande vantagem/privilegio frente aos contadores profissionais. Temos um público que conhecemos bem, com o qual estamos todos os dias. Diferentemente de contadores profissionais que precisam encarar um público diverso e totalmente desconhecido, nós temos o privilegio de conhecermos previamente e assim fazer as escolhas que precisamos para desenvolvermos uma prática permeada de continuidades, em que podemos avaliar todo o processo que vai acontecendo diariamente, nossos avanços e desafios. Temos na escola um excelente campo de formação de contadores de histórias. A cada ano letivo escrevemos um capítulo da nossa história de contadoras. Lembremos de Velasco (2018) quando diz que anotou ao longo do tempo fatos que tinham relação com o como as crianças atuavam para ela ser contadora. Isso é bom que façamos também para refletirmos sobre as coisas que vão nos constituindo. Girardello (2014, p. 41) nos fala desse processo dizendo que

[...] Como num jogo de pingue-pongue, quando contamos uma história, dizemos palavras às crianças e recebemos de volta um sorriso ou uma cara de tédio; fazemos gestos e recebemos de volta um olho arregalado, uma sobrancelha erguida ou uma risada; fazemos barulhos e pausas e recebemos de volta uma palavra, uma pergunta.

#### 4.5.1.2.4 Escolha histórias que você goste

Acreditamos que só podemos contar bem aquilo que nos marca e, principalmente, nos emociona.

(SISTO, 2012, p. 28)

O fato de escolher contar histórias que gostamos é uma das condições para termos mais chances de nos sairmos bem nessa atividade. Sisto (2012, p. 40) indica que “Quando conto uma história que eu amo, estou inteiro nela”. Estar inteiro faz diferença em tudo o que fazemos e não seria diferente para contarmos histórias.

Tanto gostar quanto não gostar da história terão impacto na apresentação. “[...] Se a história não nos desperta a sensibilidade, a emoção, não iremos contá-la com sucesso. Primeiro é preciso gostar dela, compreendê-la, para transmitir tudo isso ao ouvinte” (COELHO, B., 1999, p.14). Quando não gostarmos da história é melhor decidir por não contá-la. De acordo, com Silva (2015, p. 22) “[...] os ouvintes são muito perceptivos e saberão de imediato, que ele não está à vontade com aquele enredo”. É preciso transmitir o quanto apreciamos a história.

Embora seja necessário levar em conta se gostamos ou não das histórias é preciso entender que o nosso gosto também precisa ser ampliado. Não devemos ficar restritas a um

único gênero, por exemplo, se gostamos dele. Embora todas tenhamos nossas preferências, e isso seja compreensível, devemos procurar ampliar nossos gostos. Só vamos aprender a gostar de outras coisas se a experimentarmos. Muitas vezes só gostamos de certas coisas, porque o nosso repertório está limitado a elas. À medida que vamos conhecendo outros gêneros, autores, ilustradores, *designers* de livros e suas propostas, vamos aprendendo a gostar de outras histórias, pois há uma riqueza de opções.

Muitas vezes as primeiras histórias a que as crianças têm acesso, são os contos de fadas, já que em grande medida são eles os mais difundidos, os que constam para a venda com diversas versões e em preços mais acessíveis, o que não garante a sua qualidade.

Muitas vezes são esses contos de fadas que acabam, também, fazendo parte do repertório das professoras, por conta da convivência com as crianças. Em si isso não representa um problema, no entanto a questão é não limitar-se a eles, e sim, ampliar repertórios.

Vemos que no acervo do PNBE da Educação Infantil que existe nas escolas há uma diversidade de livros, o que não acontece por acaso, pois a intenção é a ampliação de repertórios das crianças e das professoras.

De acordo com Ostetto (2003, p.1), o gosto é formado. A autora declara que “[...] atrás de um gosto há sempre um sujeito, uma história, práticas culturais” e reforça esse argumento com Gombrich (apud OSTETTO, 2003, p. 8, grifos da autora)

[...]. Para as pessoas que não estão habituadas a tomar chá, uma mistura pode ter exatamente o mesmo sabor da outra. Mas se dispuserem de tempo, vontade e oportunidade para explorar quantos refinamentos podem existir, é possível que se convertam em autênticos **connoisseurs**, capazes de distinguir o tipo e a mistura preferíveis, e seu maior conhecimento certamente aumentará o prazer propiciado pelas misturas mais requintadas.

Nesse sentido, todas podemos apreender a gostar de outras histórias. Por isso, a formação continuada de professores deve ser esse lugar de conhecer muitas e muitas histórias.

Finalizamos a análise desta série com o enunciado da Professora Ana (Quadro 44) que, ao reconhecer que tem desenvolvido o seu jeito de contar histórias, sintetiza nossas discussões até aqui:

Quadro 44 – Enunciado da Professora Ana

Sujeito	Enunciado
Ana	[...] Percebi que não podemos deixar que as críticas negativas possam tirar nosso jeito de ser. A busca pela qualidade no ato de contar e ler histórias me faz compreender que somos capazes de assim fazê-lo, [...] cada pessoa tem seu jeito a desenvolver este papel, sendo um contador a sua maneira, por isso acredito que sou uma contadora de histórias.

Fonte: Elaborado pela autora (2022), conforme a Autorreflexão 2, 2020.

### 4.5.3 Série Formativa 3 - Encontros com a literatura: é preciso enxergar e valorizar os gestos de leitura das crianças/Foi a partir daquela noite que Adélia e Eveline se tornaram amigas. Amigas para sempre.

[...] tudo acontece pela primeira vez: a noite, o dia, a primeira despedida na escola, a febre, o natal, o ciúme, a festa de aniversário.

(REYES, 2017, p. 48)

A leitura também faz parte do rol de acontecimentos que as crianças experimentam pela primeira vez. Ela vai se constituindo nas descobertas, nas explorações, nas investigações, no tateio com a linguagem. A leitura vai se iniciando com os sentidos que as crianças vão dando ao mundo, às pessoas, aos objetos e a si mesma.

Tudo é inaugural! Tudo é novidade! Tudo está no começo!

Desde os primeiros balbucios do bebê, o adulto pode ir percebendo e se colocando na posição intencional de testemunha-participante desses gestos, significando e dando sentido às tentativas que estão sendo feitas pelo bebê para ler o mundo. E nesse contexto também estamos nós professoras da Educação Infantil.

É profundo como Marie Claire Bruley (2018, p. 125) discorre sobre esse começo:

[...] a criança começa a balbuciar suas palavras, sozinha, no berço, feliz com a emissão de suas primeiras produções sonoras, ela se escuta, e o encontro com a própria voz começa a se tornar uma espécie de alimento psíquico, uma criação, um acompanhamento simbólico. [...] Esses balbucios, em si um fato significativo, podem ser o fundamento de todo diálogo humano se o adulto que compartilha dessa jornada retoma as primeiras sílabas do bebê, se interessa em sua criação, devolve-lhe o eco de sua produção, marcando, assim, o reconhecimento de toda a sua pequena atividade psíquica, atribuindo-lhe desde já um sentido. Esse jogo, que nasce desde as primeiras sílabas enunciadas pelo bebê e que o adulto repete em eco, serve para lhe dizer que sua pequena sílaba colocou em movimento a atividade de pensar daquele que escuta. É fornecer-lhe um espelho de sua atividade psíquica. Em uma relação intersubjetiva, esse reconhecimento recíproco e permanente funda a linguagem, pois cada um está presente no discurso do outro. É no eco de suas próprias sonoridades que o bebê

entra na linguagem, que ele desperta para a vida psíquica. Tornando-nos receptores de seus balbucios, dando-lhes retornos, os introduzimos nos sentidos; e o bebê não cessa de decodificar o mundo.

Interessadas em ajudar as professoras a perceberem e a valorizarem que as crianças, desde pequenas, nos mostram indícios de que estão se apropriando do livro e da literatura, mesmo que ainda não façam a leitura convencional dos textos, realizamos a Série Formativa 3, que teve como tema “Os gestos de leitura na Educação Infantil” (SOUZA, 2019a). Por gestos de leitura na Educação Infantil entendemos que mesmo que as crianças ainda não leiam convencionalmente, elas produzem e desenvolvem gestos e ações, ainda que iniciais, que têm como referência o ato de ler, a partir de situações de práticas de leitura (SOUZA, 2019a). Estamos a falar de gestos que indiciam a formação da postura de leitores e que são aprendidos, como assevera Vygotski (2012a), primeiro nas relações sociais e coletivas tornando-se, mais tarde, comportamentos de cada criança.

As crianças já nascem imersas na cultura escrita. Não é na escola que acessam essa criação humana pela primeira vez. É nesse sentido que (Giroto, 2015. p. 37) destaca que

[...] os pequenos e os pequeninhos usam, manuseiam, tocam, sentem, cheiram, brincam com os livros em sua materialidade gráfica ou via os suportes e dispositivos digitais; vão imitando os adultos; vão buscando significar os gestos relacionados ao ato de ler, aos modos de ser leitor, já desde pequeninhas, cristalizados neste objeto da cultura humana – o livro.

Giroto (2015, p. 45) adverte que a criança vai formando sua imagem e identidade leitora em fase embrionária e isso depende

[...] de como ela é tratada, de como se sente nas situações que vive em meio aos livros, de como a aproximamos das atividades literárias, daquilo que permitimos e não permitimos a ela fazer com os livros de literatura infantil – como selecionamos os materiais e a elas ofertamos e mediamos.

Ilustrando a originalidade desses gestos de leitura, trazemos o recorte de um episódio de leitura literária, apresentado por Modesto-Silva (2019, p. 165), junto às crianças do Maternal de uma creche municipal de Presidente Prudente, a partir do livro *O Saco*, de Ivan Zig e Marcelo, nos mostrando a diversidade de manifestações das crianças.

Conforme narro, Guilherme repete minhas falas incluindo as entonações, expressões faciais, imita meus movimentos e vibra a cada nova voz que surge na história. Bernardo também se envolve: dança, sorri e imita meus

movimentos [...]. Mateus C. passa quase toda a narração em pé, diante de mim, para melhor visualizar o que acontece [...].

Os indícios de leitura não são naturais e estão diretamente relacionados às especificidades dos períodos de desenvolvimento em que as crianças se encontram. Trata-se de construções culturais que dependem das experiências literárias compartilhadas com leitores experientes. Esses indícios também não são expressos de maneira única e linear, podendo variar de criança para criança, por conta de seus modos singulares de apropriação e dos sentidos que elas atribuem às experiências literárias em cada momento, o que implica que as professoras, intencionalmente, organizem tempos, espaços, materiais e relações que fomentem as interações com os livros.

Alguns indícios se manifestam na quietude, outros em meio à agitação das brincadeiras, alguns na hora do lanche, na visita à biblioteca, nos trajetos da escola para casa, nas conversas, na vida que se apresenta na primeira infância.

Às vezes, os indícios podem estar fora das “expectativas” e do que os adultos compreendem acerca do que seja formar leitores/ler/leitura e por isso podem equivocadamente não ser levados em consideração. Por isso, há necessidade de que, enquanto professoras, estudemos sobre a formação de leitores e sobre a periodização do desenvolvimento psíquico infantil para que assim possamos reconhecer e valorizar as manifestações e silêncios das crianças. Trazemos o relato compartilhado por Bruley (2018, p.134), como exemplo da sutileza de alguns desses gestos.

Uma leitora de histórias me relatou o seguinte caso, ocorrido com ela em uma creche. Enquanto contava *O pequeno azul e o pequeno amarelo* de Leo Lionni, na turma dos maiores, uma das crianças se afasta e fica durante toda a sessão de leitura atrás de suas costas não conseguindo mais vê-la. Qual não é sua surpresa quando a assistente de classe que havia observado a cena lhe conta que a criança tinha se levantado para se dirigir aos brinquedos de montar, onde passou a selecionar os amarelos e os azuis, tal como a história contava. Haveria maneira mais simbólica de agir na história ou de colocar o pensamento em movimento?

Daria para imaginar que seria dessa maneira que aquela criança iria dar sentido àquela história? Certamente que não. Cada criança dará um sentido único. Por isso, é imprescindível desenvolver a sensibilidade de olhar e escutar as crianças, como também de fazer registros, para que não passem despercebidas a originalidade e a riquezas desse processo. Um olhar e escuta apurados sobre o que fazem as crianças contribui para que vejamos para além da realidade empírica. É dentro dessa ideia que reconhecemos a Educação Infantil como um lugar

privilegiado e que deve ser intencionalmente preparado, para que as crianças se aproximem cada vez mais da leitura e dos comportamentos leitores que a compõem como capacidade especificamente humana.

Passemos às Zonas de Sentido que foram se formando ao longo da Série Formativa 3.

#### 4.5.3.1 Zona de Sentido 3 – “[...] um dos principais indícios para mim é quando a criança...”<sup>31</sup>”

Iniciamos a Série Formativa 3 perguntando às professoras quais seriam, na visão delas, os indícios que as crianças dão de que estão se relacionando com os livros e com a literatura. Foram cinco os destaques feitos pelas professoras

Quando as crianças...

- (1) ficam animadas ao ver o livro com a professora;
- (2) desejam manusear os livros;
- (3) imitam o comportamento leitor da professora;
- (4) pedem para que a professora leia um livro para elas;
- (5) brincam com o livro (objeto-história-ilustração)

Tratemos de cada um desses indícios detendo-nos sobre os sentidos atribuídos pelas professoras a eles.

##### 4.5.3.1.1 As crianças se mostraram animadas ao ver a professora pegar o livro

Professora Hortência, no Encontro 7, compartilhou o seguinte enunciado (Quadro 45):

Quadro 45 – Enunciado da Professora Hortência

Sujeito	Enunciado
Hortência	[...] quando pego o livro na sala de aula [sala de referência], ou chego com ele, as crianças já ficam naquela expectativa, naquele alvoroço de que vai ter contação ou leitura de história.

Fonte: Elaborado pela autora (2022), conforme a transcrição do Encontro 7, 22 out. 2020.

As crianças da turma de Hortência têm três anos de idade. A maioria delas está frequentando a escola pela primeira vez. Elas já se manifestam positivamente com a presença do livro nas mãos da professora, atribuem-lhe significado [livro] e sentido [MLCH]. Sua

<sup>31</sup> Professora Hortência (Encontro 7, 22 de out. 2020).

animação ao perceberem o livro nas mãos da professora mostra isso. Há uma expectativa pelo livro e para com a história que ele carrega. As crianças já iniciaram, pois, a valorização do livro e dos momentos de leitura. Podemos dizer que estão constituindo uma relação com os livros e que a professora é a adulta que organiza essa relação na escola, que é uma relação social, como afirma Vygotski (2012b, p. 285, tradução nossa), como tantas outras que a criança estabelece desde bebê com o mundo, as pessoas e os objetos.

[...] a relação da criança com a realidade circundante é social desde o princípio. [...] Toda relação da criança com o mundo exterior, incluindo a mais simples, é a relação refratada através da relação com outra pessoa. A vida do bebê está organizada de tal modo que em todas as situações se encontra presente de maneira visível e invisível outra pessoa. Isto pode expressar-se de outro modo, ou seja, que qualquer relação da criança com as coisas é uma relação que se leva a cabo com a ajuda ou por intermédio de outra pessoa<sup>32</sup>.

Todas as relações sociais precisam do outro mais experiente. Outro que já tenha se apropriado e que sirva como referência para as crianças. No caso da escola, a professora é a referência de leitura para a criança, portanto, ela precisa ser leitora.

Quando tratamos de reconhecer os primeiros gestos de leitura das crianças, precisamos nos pautar nas especificidades do desenvolvimento humano para identificarmos e interpretarmos esses gestos.

Nesse sentido, entendemos a formação do leitor como uma capacidade que ultrapassa em muito a relação entre os sinais da escrita e seus sons. Entendemos a formação do leitor como a apropriação do signo, expresso sob a forma de palavras, imagens e comportamentos e que são essenciais ao que se convencionou historicamente como leitura – uma relação com o outro (e consigo mesmo) mediada pelo livro.

A capacidade de desenvolver capacidades é uma premissa da Teoria Histórico-Cultural. Em relação ao objeto que aqui nos interessa mais diretamente, todas, realmente todas as crianças são capazes, desde muito cedo, de irem se apropriando do livro e da literatura e não é uma determinação biológica se alguém vai se interessar ou não pela leitura literária. A capacidade

---

<sup>32</sup> [...] la relación del niño con la realidad circundante es social desde el principio.

[...] Toda relación del niño con el mundo exterior, incluso la más simple, es la relación refractada a través de la relación con otra persona. La vida del bebé está organizada de tal modo que en todas las situaciones se halla presente de manera visible lo invisible otra persona. Esto se puede expresar de otro modo, es decir, que cualquier relación del niño con las cosas es una relación que se lleva a cabo con la ayuda o a través de otra persona (VYGOTSKI, 2012b, p. 285).

de interessar-se, de apreciar o livro e a literatura é desenvolvida, não nasce pronta dentro de cada pessoa. Não se desenvolve só em crianças de alto poder aquisitivo, filhos e filhas de pais leitores, rodeadas de livros, embora o exemplo da família tenha seu importante papel. Aquelas crianças da classe popular são as que mais precisam de oportunidades, pois já estão privadas de tantas coisas na sociedade excludente em que vivemos! Isso significa que não podemos dizer que as crianças de tal lugar são desinteressadas, não gostam de histórias, não cuidam dos livros. Não seria justamente a falta dos momentos de fruição literária o que não lhes dá condições para desenvolver essa capacidade? Quando a criança não apresenta “interesse” pelo livro, certamente é essa que mais precisa da sua presença e das mediações que o envolvem.

O interesse pelo livro é social, cultural. Precisa ser oferecido, cultivado, mediado. Acreditar na capacidade das crianças é primordial. O problema não está na criança, todas elas podem se apropriar da literatura desde que tenham oportunidade para isso. Eis o papel da Educação Infantil na grande tarefa de formar leitores: apresentar a leitura como algo que tem lugar no mundo e na vida das pessoas.

[...] 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 uma necessidade dela – uma nova necessidade, uma necessidade aprendida socialmente (MELLO, S., 2016, p. 46)

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, devemos valorizar ao que as crianças já têm e conseguem fazer e não ao que ainda não têm e não conseguem (MUKHINA, 1995). É nessa perspectiva que têm lugar os gestos de leitura. O ponto chave não é o que a criança tem ou sabe em comparação com leitores proficientes, mas as maneiras com que expressam, progressivamente, essa apropriação. Vygotski (2014) explica que a criança não pensa como o adulto, mas, seguindo caminhos distintos chega ao resultado, de acordo com seu nível de desenvolvimento. Disso decorre a importância de reconhecermos como cada criança se apropria, da sua maneira. E, embora haja regularidades, nem tudo é igual, não se trata de um padrão.

De acordo com Vygotski (2014), a criança evoca os conceitos como os adultos, resolve as situações, mas o seu pensamento é diferente do deles. Daí a importância de procurarmos saber qual/quais sentidos as crianças estão dando a cada atividade.

Conhecer esses caminhos e valorizá-los é essencial para que as professoras possam perceber os indícios do desenvolvimento dos comportamentos leitores e para que possam,



sobretudo, oferecer os apoios necessários às crianças na sua inserção no universo da cultura escrita e da literatura. Eis a principal tarefa da pré-escola em relação à questão da linguagem escrita.

Passemos ao segundo indício apontado pelas professoras nas trocas enunciativas que promovemos.

#### 4.5.3.1.2 As crianças pedem para manusear o livro

As professoras Sara e Joana afirmam, no Quadro 46, em relação às crianças que

Quadro 46 – Encontro 7: diálogos com as Professoras Sara e Joana

Sujeito	Enunciados
Sara	[...] geralmente quando eu termino de contar ou ler a história o aluno [a criança] sempre quer vir para ficar folheando, aí na mesa ele [ela] fica folheando, eu acho que ele [ela] fica entretida com aquilo, toda vez no final ele [ela] fazia isso: professora posso ver o livro?
Joana	[...] eu percebo que em momentos aleatórios, era espontâneo deles irem..., enquanto uns [umas] escolhiam brincar com outras coisas, tinha alguns [algumas] que iam lá onde estavam os livros e preferiam pegar o livro pra olhar.

Fonte: Elaborado pela autora (2022), conforme a transcrição do Encontro 7, 22 out. 2020.

Para as crianças da Educação Infantil, não basta ouvir a história, elas desejam ter os livros em suas mãos, na direção de seus olhos, querem senti-lo, estar “a sós” com ele, muitas vezes não só com as mãos, mas com o corpo todo. Por melhor que tenha sido a apresentação da história pela professora, ainda assim é preciso o manuseio. O toque traz outras apropriações - tamanho, ilustrações, paratextos, espessura, textura, peso, cheiro, a sonoridade ao folhear as páginas, as minúcias do livro – enfim, tudo que constitui o livro como objeto e obra de arte. De acordo com Pimentel, no caderno 7, da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil (BRASIL, 2016c, p. 69), quando as crianças estão com os livros: “[...] revelam o que já sabem sobre leituras, narrativas, livros e também se defrontam com desafios e descobertas feitas”. Nesses momentos, precisamos estar com as crianças para testemunharmos, ampliarmos e registrarmos os gestos de leitura que estão se apresentando. É o manuseio que nos traz a oportunidade da escolha, os mergulhos mais profundos nos sentidos que se revelam para cada um, a rememoração dos trechos que despertaram medo, tristeza, alegria, surpresa. O toque aguça a percepção e a sensibilidade a partir de outros sentidos, para além da audição. Isso requer tempo – um tempo que não é marcado pelo relógio, mas pela sensibilidade.

Precisamos nos apropriar das capacidades psíquicas que estão incrustadas nos objetos culturais e o manuseio dos livros é uma dessas maneiras de apropriação, de acordo com a THC, internalizando assim os comportamentos que estavam externos a nós, nas relações de que tomamos parte. Passemos ao terceiro indício indicado pelas professoras.

#### 4.5.3.1.3 As crianças imitam a professora usando o livro

A professora Jardelina, no Encontro 7 (Quadro 47), apresenta o seguinte relato:

Quadro 47 – Enunciado da Professora Jardelina

Sujeito	Enunciado
Jardelina	<p>Eu tinha uma aluna [criança]... Eu lembro que tanto nas contações como nas leituras de história, a maioria das vezes que eu termino, eu sempre dou oportunidade para eles recontarem a história, quem quer é claro. Lembro que ela sempre se encolhia, e eu perguntava: você quer contar?</p> <p>Quando eu falava: você quer contar? Eu já sabia que ela ia se encolher todinha. Foram meses [com] ela fazendo essa expressão e até que um dia, eu nem estava esperançosa e perguntei: você quer falar? Aí ela levantou. Eu nem acreditava. Ela levantou pegou o livro. A outra criança saiu da minha cadeira, porque eles sentam lá pra contar, então ela sentou, ela não falava muita coisa, mas ela apontava assim, falava uma ou duas coisas e ninguém acreditava no que estava vendo.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2022), conforme a transcrição do Encontro 7, 22 de out. 2020.

A imitação, de acordo com a abordagem histórico-cultural, é uma atividade especificamente humana, que não tem pouco valor, pelo contrário. Ela ocupa lugar indispensável no desenvolvimento da criança porque alguém só imita algo que está em sua zona de desenvolvimento iminente. A imitação denota, pois, as capacidades em processo de formação e indicia a internalização daquilo que foi experimentado no grupo, essência do desenvolvimento cultural.

[...] alguns estudos também mostram que crianças que participam regularmente da roda de histórias desde a Educação Infantil desenvolvem conhecimentos distintos daquelas que não tiveram essa experiência. Além disso, observa-se que elas apresentam um comportamento imitativo do adulto, repetindo gestos, propondo brincadeiras com livros, ensaiando ser contadoras e leitoras de histórias. (BRANDÃO, A.; ROSA, 2010, p. 36).

Nos enunciados de Jardelina revela-se um movimento interessante de que as crianças têm seu tempo próprio, que nem todas expressam imediatamente e de maneira visível os processos que estão vivenciando internamente, mas isso não significa necessariamente que elas

estejam alheias às histórias. Os modos de participação podem ser diversos e os silêncios podem guardar (e guardam) consigo trocas verbais ininterruptas das crianças com os textos a elas enunciados.

Cabrejo (2001) alerta que se pudéssemos ver o que se passa com as crianças ao ouvirem histórias, teríamos maior respeito com esse momento, que envolve afetos, atribuição de sentidos, apreensão de ideias. É nesse sentido que acreditamos que devemos ofertar as histórias da melhor maneira possível às crianças, com livros de qualidade e motivá-las à participação e expressão, com respeito aos seus ritmos e desejos, pois tendo constantes oportunidades de vivenciar esses momentos junto com sua professora, não há como não ser afetada pelas histórias, mesmo que isso não se expresse imediatamente. Precisamos entender que o potencial das histórias vai muito além do que podemos ver, pois a aparência não revela a essência dos processos. É preciso buscar os indícios que nos capacitem a encontrar a gênese desses processos, ainda que ocultos à primeira vista. Em Vygotski (2012a) aprendemos que todas as funções psíquicas superiores têm uma gênese, estrutura e análise próprias e isso significa que em relação à leitura e à escrita acontece o mesmo, nos impelindo a conhecer como esses processos vão se formando.

A criança citada por Jardelina a imitou como mediadora de leitura, tomando a liberdade que a professora lhe dera para se manifestar ou não. Ao sentir-se à vontade para se manifestar [depois de meses] o fez mostrando que a imitação não é automática, mas permeada de sentidos.

A sensibilidade e perseverança de Jardelina foram essenciais para essa manifestação. A menina percebeu que mesmo negando-se a participar a professora não deixou de notá-la e que continuou, pacientemente, a aguardar seu tempo. Embora saibamos que o reconto não deve ser a única opção para se explorar as histórias, nesse caso, ele trouxe uma oportunidade de expressão importante para as crianças.

Seguimos com os indícios enunciados pelas professoras.

#### 4.5.3.1.4 As crianças pedem para a professora ler o livro para elas

Segundo Professora Nayra, no Quadro 48

Quadro 48 – Enunciado da Professora Nayra

Sujeito	Enunciado
Nayra	O aluno [A criança] sempre levava um livro para eu contar a história.

Fonte: Elaborado pela autora, conforme a transcrição do Encontro 7, 22 out. 2020.

Essa criança da turma da professora Nayra indica que sente a necessidade de que alguém leia para ela. Ela mesma toma a iniciativa trazendo livros de casa, para que a professora leia, considerando-a como alguém que pode satisfazer essa necessidade. Isso mostra que a criança atribui sentidos aos livros e ao momento de leitura.

O ser humano é um ser de necessidades. São as necessidades que mobilizam os motivos pelos quais eles realizam as suas atividades – que buscam os meios necessários para estar bem.

Em uma sociedade de contrastes como a nossa, nem sempre homens, mulheres e crianças desenvolvem necessidades humanizadoras. As privações pelas quais passam muitas vezes limitam suas necessidades às de sobrevivência. A leitura literária, quando se torna uma necessidade, indicia processos importantes de desenvolvimento de necessidades mais amplas e o fato de a criança confiar na professora como alguém que a ajuda a atender a essa necessidade profundamente humanizadora coloca a escola no espaço que legitimamente lhe cabe: um espaço de ampliação de necessidades, de humanização. De acordo com Ribeiro, Lima, Silva (2016, p. 91) “Para a criança pequena, o adulto é a fonte de todas as novas necessidades. Ao trazer coisas para a criança ver, pegar e ouvir, o adulto cria nela essas novas necessidades”. E nesse sentido, podemos contribuir para que as crianças sintam necessidade de ler e de escrever, de fruir, de apreciar a beleza.

Mostra que os momentos de leitura, ainda que nem sempre assumidos como parte do currículo e que, por isso, nem sempre preparados na sua máxima potência, possibilitam trocas afetivas e dialógicas, de vínculos que marcam positivamente as crianças. Isso aponta para a importância de que sejam diários, de que sejam compreendidos efetivamente e de que sejam preparados pelas professoras como momentos essenciais dos processos de desenvolvimento omnilateral das crianças da Educação Infantil.

Passemos ao último dos indícios apontados pelas professoras

#### 4.5.3.1.5 As crianças brincam com o livro - Com o objeto, com a história, com as ilustrações

Aqui destacamos essas três possibilidades separadamente apenas para fins didáticos, pois sabemos que elas geralmente estão interligadas nas brincadeiras das crianças. Compreendemos essa relação como Odilon Moraes, no texto de Lotufo (2014) quando compara o livro a um tripé composto por palavra-imagem-objeto.

Concordamos com Valiengo e Souza (2016, p. 103) em que “A literatura infantil pode [...] oferecer os elementos para o jogo da criança e, em alguns momentos pode ser ela mesma parte do jogo”, nesse sentido, o brincar com o livro deve ser encarado como parte do processo de formação de leitores na Educação Infantil.

#### *Brincar com o objeto*

“Definir o livro como ‘um brinquedo’ não significa de modo algum faltar com respeito a ele”, destaca Rodari (apud BRASIL, 2016b, p. 98), no Caderno 4, da Coleção Leitura e escrita na Educação Infantil. Essa premissa é basilar quando se trata das especificidades da relação das crianças da Educação Infantil com os livros e a literatura e nos orienta a superar o equívoco de que os livros não devem ou podem fazer parte do brincar.

Ora, sendo o brincar a principal atividade pela qual as crianças da Educação Infantil se desenvolvem, não há como “isolar” ou retirar o livro desse contexto de como as crianças se põem no mundo, afinal os livros fazem parte da cultura humana em que as crianças vivem e, portanto, tornam-se objetos simbólicos como outros objetos da vida cotidiana. O brincar é sem dúvida uma atividade que aproxima as crianças dos livros e da literatura, por isso deve ser garantido que as crianças vivam esses momentos. Elkonin (2009) explica que o brincar de faz-de-conta é a atividade guia do desenvolvimento infantil na idade pré-escolar e que os objetos do mundo podem adquirir, na brincadeira, outros significados. Assim, o fato de as crianças darem um outro sentido para o livro, usando-o para outras finalidades no brincar, não tira seu valor como bem cultural.

Concordamos com Velasco (2018, p. 82) que declara que

No manancial de literatura oral da primeira infância, uma história pode virar brinquedo, que pode virar cantiga, que pode virar trava-língua, que pode virar brincadeira de mão, que pode virar pega-pega, que pode virar acalanto, que pode virar história novamente. O brincar reúne infinitas narrativas.

Velasco (2018) também alerta sobre como as crianças percebem a dramatização das histórias e entendemos que isso precisaria ser levado em conta, pois para as crianças as histórias acabam transbordando nas suas brincadeiras. As histórias passam a fazer parte de seu repertório de brincadeiras, o que nos ajudaria a repensar sobre os ensaios das crianças. Brincar com as histórias, são “[...] dramatizações da primeira infância, não existe por parte da criança a preocupação que temos como adultos para apresentar uma peça, em se apresentar para um público, todas elas são personagens e público” (VELASCO, 2018, p. 106). Isso nos ajuda a refletir sobre como temos tornado, muitas vezes, a leitura da literatura um pretexto para outras propostas, nem sempre condizentes com as necessidades infantis. Dramatizar quase sempre é uma proposta dos adultos e para os adultos e nem sempre contribui para que a fruição literária aconteça.

Como podemos orientar as crianças quanto ao brincar com os livros? Até que ponto se ultrapassa a linha do cuidado ao brincar com o livro? Como a aproximação com os livros pode ser mais saudável para professoras e crianças, menos atravessada por conflitos?

Sabemos que as crianças, em suas explorações da materialidade dos livros, podem estragá-los. O contato frequente com esses materiais e a mediação de alguém que os utiliza com cuidado, destacando nos exemplos e nas conversas, como podemos brincar com eles de forma cautelosa são ações necessárias para que as crianças desenvolvam esse comportamento dos leitores proficientes. Mostrar como os livros podem ser segurados e folheados, por exemplo, pode ajudá-las a perceber formas distintas de lidar com os livros. Responsabilizá-las coletivamente pela recolha e guarda dos livros, pelo seu conserto quando ocorrem acidentes também é uma forma de envolvê-las que resulta no maior cuidado e na construção de relações participativas e horizontais entre adultos e crianças.

Se a forma pela qual as crianças exploram o mundo aprendem é pelo brincar, isso não seria diferente em relação à literatura. Mesmo que isso represente um maior desgaste dos livros. É preciso pensar formas nas quais as crianças sejam sujeitos e, no manuseio, aprendam a cuidar dos livros com que brincam. Isso faz parte do comportamento leitor.

Desse modo, participar dos momentos de leitura, observar o adulto que folheia, conversar sobre os cuidados com os livros, consertar aqueles que sofreram algum dano ou desgaste são comportamentos que fazem parte das inúmeras formas de a criança assumir a postura de leitora literária.

Identificamos nos enunciados das professoras que as brincadeiras com os livros estavam presentes e eram visualizadas recebendo da parte delas o sentido de indícios de leitura. Mas,

embora percebessem isso, ainda não havia a consciência da importância desse brincar, não havia a relação dele com a formação de leitores. Para elas, era algo natural das crianças.

As brincadeiras se davam a partir da diversidade de elementos dos livros - das palavras, da narrativa em si, do papel da professora, do livro como um objeto em si mesmo porque, para as crianças, tudo pode ser um brinquedo. Para as crianças brinquedo é tudo aquilo com que ela quer/consegue brincar (LEONTIEV, 2014), o fato do livro ser um bem cultural não muda isso.

Sara nos fala do brincar com o livro como objeto e de como isso a incomodava (Quadro 49):

Quadro 49 – Enunciado da Professora Sara

Sujeito	Enunciado
Sara	Eu lembro que os meus alunos [as minhas crianças] geralmente pegavam os livros e montavam casinhas e eu ficava chateada com aquilo. Eu dizia que os livros não foram feitos para brincar dessa forma.

Fonte: Elaborado pela autora (2022), conforme a transcrição do Encontro 7, 22 out. 2020.

Durante o Encontro Formativo, ela reflete sobre sua atitude como algo a ser superado. O incômodo de Sara seria uma situação isolada? Acreditamos que não.

O fato é que as crianças não fazem uma separação para colocarem o livro fora do seu brincar, não fazem a “sacralização” dos livros, embora aprendam a cuidar dele. Aos termos consciência disso, esse “incômodo” vai se dissipando e nos fazendo perceber que brincar é uma atividade bem-vinda para a formação de leitores. No caso declarado por Sara, o livro representava uma casa, um telhado, o que é perfeitamente compreensível e salutar para as aproximações das crianças com os livros. A ação das crianças nos mostra que o livro também pode ser um brinquedo para elas e que assim se torna justamente porque está ao alcance das mãos e faz parte de seu cotidiano.

Cabe lembrar que, se inicialmente, os objetos são escolhidos pelas crianças dadas as possibilidades de ação que portam (ser um telhado, por exemplo, por seu formato), à medida que o jogo de papéis se desenvolve, essa deixa de ser uma condição. Os livros, podem então passar a ser objetos do brincar pelos sentidos que trazem consigo mais que pela sua materialidade (ELKONIN, 2009).

A Professora Morgana passa a refletir sobre as crianças brincarem com os livros (Quadro 50), entendendo esse processo como uma necessidade e não uma escolha da professora,

Quadro 50 – Enunciado da Professora Morgana

Sujeito	Enunciado
Morgana	Ao ser comentado nos Encontros que as crianças brincam com os livros e que isso é necessário, e que devemos através do manuseio diverso de tal objeto ir explicando os cuidados que devemos ter com os livros e falar sobre a sua importância, é bem melhor que repreender e tornar o livro um objeto “endeusado” e cheio de cuidados excessivos para com ele.

Fonte: Elaborado pela autora (2022), conforme a transcrição do Encontro 7, 22 out. 2020.

Enquanto a Professora Jardelina reflete, também, sobre o livro como brinquedo, aceitando essa condição (Quadro 51).

Quadro 51 – Enunciado da Professora Jardelina

Sujeito	Enunciado
Jardelina	[...] agora após participar desses [...] Encontros, entre textos e trocas de experiências, acredito que o livro pode sim ser a representação de um brinquedo. Que ele esteja presente em vários momentos, inclusive no brincar. Transformando-se em pássaros, dinossauros, casas, pontes e tantas outras coisas.

Fonte: Elaborado pela autora (2022), conforme a Autorreflexão 3, 2020.

A leitura dos enunciados desperta algumas reflexões que consideramos importantes. Ao nos pautarmos na THC sobre a periodização do desenvolvimento infantil, podemos ver que, de forma ampla, os bebês brincam com os livros de acordo com as suas possibilidades e essa relação marcada pelo toque, pela movimentação, pelas mordidas é uma forma de atribuir sentidos a esse objeto cultural que, como outros, compõe o seu meio. No período da comunicação emocional (0 -1 ano), o livro já pode, portanto, estar presente. Embora a criança ainda não idealize uma brincadeira estruturada, mas brinque com o livro como um material que está presente na sua zona de percepção, ao estar com um adulto que lhe mostra/lê/conta histórias, vai percebendo progressivamente as especificidades e a função que ocupa esse elemento cultural. Nessas relações que são, sobretudo, lúdicas, um conjunto de elementos vai



deixando o momento brincante – os gestos, os olhares, os toques, o colo, as sonoridades, os ritmos.

As relações que as crianças vão estabelecendo com os livros são diversas e como nos diz Halfon (2012, p. 122)

A relação com os livros não começa com a leitura, e os livros não servem somente para ler. São objetos carregados de valores afetivos, são objetos que cheiram, pesam, têm texturas, que são associados a vozes e a pessoas, que geram situações e que as recordam.

No período da atividade de manipulação dos objetos (de 2-3 anos), a brincadeira fica mais intensa já que a crianças conseguem manter sozinhas os livros em suas mãos, explorando-os de forma mais autônoma. A manipulação é frequente nesse período permitindo que as crianças explorem várias possibilidades do brinquedo-livro e, com isso, vivenciem experiências perceptivas diversas, observando cores, texturas, tamanhos, além das sonoridades e das relações com as palavras nos momentos de leitura compartilhada com os adultos. Os livros tomam, para a criança pequenininha, uma outra dimensão.

No período posterior, a atividade do brincar de faz de conta (4-6 anos) permite que as crianças utilizem o livro exercendo com ele diversos papéis. Nesse sentido, percebemos que o brincar vem se desenvolvendo e nele o livro pode estar/está presente: inicialmente como um objeto que substitui outros, progressivamente como livro propriamente dito (ao imitar um adulto leitor no faz-de-conta) ou ainda como fonte de brincadeiras (como cenário para um faz-de-conta com bonecos, por exemplo, ou como o portador das histórias e personagens que permeiam o brincar das crianças).

Sobre esse conhecimento da periodização do desenvolvimento das crianças, a Professora Jardelina diz que é preciso ter outra postura para lidar com os livros e com as crianças (Quadro 52). Uma postura que envolva uma outra consciência a respeito dos motivos pelos quais as crianças se relacionam com os livros de formas tão diferentes a cada momento.

Quadro 52 – Enunciado da Professora Jardelina

Sujeito	Enunciado
Jardelina	Conhecer o artigo da Girotto [2015], sobre a relação que cada etapa da infância tem [...] foi importante para minha nova decisão de postura diante dessas etapas. Agora tentarei não me afligir vendo uma criança de 3 anos explorando o livro do seu jeito. Assim também como ficarei mais atenta às evidências lúdicas representadas pelos pequenos de 4 ou 5 anos.

	[...] O meu maior desafio em relação ao tema Gestos de leitura é ir além do aprender, preciso me desfazer de alguns hábitos. Como diria Rubem Alves, “desaprender, para aprender de novo. Raspar a tinta com que me pintaram”.
--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2022), conforme a Autorreflexão 3, 2020.

Joana, por sua vez, relembra de um momento de brincadeira de faz de conta em que o tema era uma livraria.

Quadro 53 – Enunciado da Professora Joana

Sujeito	Enunciado
Joana	Eu lembrei de uma situação que eles [elas] brincaram. Eles [elas] arrumaram os livros um do lado do outro e começaram a brincar de que estavam vendendo, de livraria e aí eles [elas] até davam preço, nessa época eu ainda não tinha levado pra eles o dinheirinho de papel, mas eles [elas] mesmos criaram com folhas do caderno deles [delas] e brincavam de vender, arrumavam um ao lado do outro como se estivessem na prateleira, achei muito interesse.

Fonte: Elaborado pela autora (2022), conforme a transcrição do Encontro 7, 22 out. 2020.

A relação livro-brincar fica explícita nesse episódio relatado por Joana. Toda uma situação imaginária é articulada envolvendo ações que fazem parte da compra e venda de livros, dos comportamentos leitores de uma sociedade letrada. Infelizmente, não há registros das falas das crianças nessa brincadeira, mas acreditamos que seria um episódio rico para ser relatado e compartilhado pelo que revela da forma como as crianças percebem os livros em seu cotidiano, não como restritos ao espaço da escola, mas como parte do mundo que habitam. O episódio relatado pela Professora Joana sobre o brincar com os livros nos levou a relacioná-lo com um outro episódio onde a brincadeira também acontece, trata-se do registro feito pela professora Greice Weber, em um livro organizado por Paulo Fochi. Segue a mini-história,

### A encantadora de histórias

Era uma vez...

Uma, duas, três... muitas bonecas que cuidadosamente foram colocadas sentadas em uma roda por uma menina chamada Giovana [3 anos de idade].

Acompanho curiosa e atenta o desenrolar de seu faz de conta.

Após organizar espaços da sua brincadeira, observa se está tudo conforme o desejado, seleciona um livro e inicia a contação de história para as bonecas. Lê cada página e apresenta as imagens lentamente.

Estaria Giovana reproduzindo os momentos vivenciados na escola? Ou estava expressando o quanto gosta de ler e ouvir histórias? Qual será o encanto que se esconde por trás de cada uma das páginas que estão em suas mãos?

Não sabemos ao certo, mas ela conseguiu iniciar e terminar seu faz de conta, pois assim que fecha o livro, recolhe as bonecas uma a uma e parte para uma nova brincadeira (FOCHI, 2019, p. 58).

### *Brincar a partir das ilustrações*

Outro elemento do livro que foi destacado, agora pela Professora Morgana foi que as crianças brincavam criando uma narrativa a partir das ilustrações. A professora Morgana a partir do episódio registrado por Bajard (2014a, p. 81), intitulado O morango, traz para o encontro uma situação de sua turma. Eis o episódio:

#### **O morango**

Quatro crianças fazem de conta que compõem uma família. Constroem uma casa com livros do acervo. A filha pega o livro e o pai diz: “Não... Deixe este livro do lado da cama, porque ele é da mamãe. Tome cuidado”. A filha deixa o livro. A mãe encosta-se à cabeceira da cama e faz de conta que transmite o texto à filha.

O filho diz “Estou com fome”; o pai abre a porta para ir ao supermercado. Escolhe o livro Morango Vermelho Maduro e traz para casa. Todos se reúnem em volta da mesa e comem o morango da ilustração.

Depois, a filha expõe a ilustração de um livro fazendo de conta que está acendendo a televisão. Todos assistem ao programa. De repente, a mãe sugere que mudem de canal. O pai, então, procura imagens em outro livro.

Segue o episódio relatado pela professora Morgana (Quadro 54)

Quadro 54 – Enunciado da Professora Morgana

Sujeito	Enunciado
Morgana	Quero falar sobre o episódio do Morango, as crianças fazem muito isso, brincar com as imagens dos livros. Principalmente tem um livro na biblioteca que tem várias roupas de boneca, e as meninas falavam: a gente está no shopping e pegavam e diziam olha a minha blusa, olha a minha saia, imaginavam que estavam tirando a ilustração do livro e usando.

Fonte: Elaborado pela autora (2022), conforme a transcrição do Encontro 7, 22 out. 2020.

Dessa vez as crianças organizaram o brincar a partir das ilustrações do livro. Elas foram criando outra narrativa, uma narrativa-brincadeira com as ilustrações, confirmando o que nos diz. Jolibert (2006) que a capacidade de produzir textos não está condicionada a já saber escrevê-lo. Muito antes da criança conseguir grafar seus textos ela já os produz com qualidade e plenos de sentido. As ilustrações dos livros são sem dúvida um convite às crianças.

Outras histórias podem ser criadas/brincadas a partir das ilustrações. Como as palavras as ilustrações também são constituídas por sua pluralidade. E ler as ilustrações também faz parte da formação de leitores, ampliando repertórios, interpretações e educando a sensibilidade para outras formas estéticas, para além daquelas a que as crianças estão expostas na nossa sociedade de consumo.

### *Brincar de Reconto*

Se anteriormente demos ênfase à criança imitar a professora num momento mais “formal” de sua mediação, aqui essa imitação se apresenta diretamente na brincadeira (Quadro 55). Entendemos que recontar a história é um jeito de brincar, a criança brinca com o que lhe interessa e com as suas referências.

Quadro 55 – Encontro 7: diálogos com as Professoras Morgana e Joana

Sujeitos	Enunciados
Morgana	Uma coisa que eu observava muito quando terminava de contar historinha é que durante a brincadeira deles [delas], eles [elas] tentavam recontar a historinha um [uma] para o [a] outro [a], e iam se corrigindo: não, não é assim não.
Joana	[...] também tinha a questão de querer contar para o outro [a outra], eles [elas] criavam as brincadeiras deles [delas] e uma sentava na cadeira como se fosse a professora.

Fonte: Elaborado pela autora (2022), conforme a transcrição do Encontro 7, 22 out. 2020.

O brincar de faz de conta fundamenta-se nas experiências das crianças. Assim, brincar de contar histórias representa que essa é uma atividade importante do cotidiano das crianças.

#### **4.5.4 Série Formativa 4 - Encontros com a literatura: é preciso conversar com as crianças sobre as histórias e os livros/- Oi, o que você está lendo? - É o meu preferido também” - disse Eveline.**

Criança tem mãos pequenas, pés pequenos e orelhas pequenas, mas nem por isso tem ideias pequenas.

(ALEMAGNA, 2010, p. 8)

Adélia e Eveline conversavam sobre suas leituras. Quando Eveline se refere ao livro que Adélia (ALPHEN, 2016) estava lendo como sendo o seu preferido também, se inicia uma conversa, que se torna uma constante na relação de ambas com os livros. Quantas conversas elas tiveram naquelas madrugadas...

Para muitos leitores de literatura é comum sentir o desejo de se encontrar com outras pessoas para estenderem a conversa que iniciaram com o livro. Em meio a uma vida tão acelerada que temos, é um privilégio ter com quem conversar sobre a literatura. Isso nos faz reforçar a ideia de que as crianças da Educação Infantil precisam ter a oportunidade de conversar sobre as histórias e os livros no tempo presente, pois não há garantias de que essas oportunidades acontecerão no futuro. Concordamos com Bajour (2012, p. 23) que “[...] Falar dos textos é voltar a lê-los”.

Compartilhamos da concepção de Garralón (2012, s. p) de que “[...] Ler um livro costuma ser um convite à conversa”. E é nesse sentido que acreditamos que devem acontecer os MLCH, como um convite à conversa. A escola, desde a Educação Infantil, pode ser um desses lugares de encontro entre adultos e crianças para conversarmos sobre as histórias e os livros, e como enfatiza Girardello (2014, p. 81) “A sala de aula precisa ser um lugar onde a experiência humana insubstituível do encontro narrativo seja garantida”.

Ao lermos conversamos com o livro, temos conversas mais longas ou mais curtas, dependendo da compreensão estabelecida. São nessas conversas que vamos dando sentido a ele, pois os sentidos não estão dados *a priori* e sim são produzidos como a própria leitura.

A leitura é uma conversa, mesmo que não tenhamos consciência disso. Ela se constitui assim. É imprescindível conversar com o livro/texto e a partir dele com outras pessoas para formar leitores. Essa conversa é a expressão da leitura em si, e por isso não pode ficar fora da formação leitora das crianças.

Entendemos que conversar sobre os livros/textos é um comportamento leitor. Quando Lerner (2002) nos fala sobre comportamentos do leitor, ela nos explica que esses comportamentos estão implicados das nossas interações com outras pessoas em relação aos textos (LERNER, 2002, p. 62).

[...] comentar ou recomendar o que se leu, compartilhar a leitura, confrontar com outros leitores as interpretações geradas por um livro ou uma notícia, discutir sobre as intenções implícitas nas manchetes de certo jornal... Entre os mais privados, por outro lado, encontram-se comportamentos como: antecipar o que segue no texto, reler um fragmento anterior para verificar o que se compreendeu, quando se detecta uma incongruência, saltar o que não se entende ou não interessa, e avançar para compreender melhor, identificar-se

com o autor ou distanciar-se dele assumindo uma posição crítica, adequar a modalidade de leitura – exploratória ou exaustiva, pausada ou rápida, cuidadosa ou descompromissada... – aos propósitos que se perseguem e ao texto que se está lendo...

Sendo assim, podemos analisar que a conversa faz parte do desenvolvimento de comportamentos leitores. Ao contrário do que é muito comum na Educação Infantil, ao terminar de ler ou contar uma história não precisamos fazer um desenho, uma dramatização. Isso não é o que leitores proficientes fazem ao terminar de ler.

Ao terminarmos um livro, conversamos sobre ele, indicamos a alguém, sentimos necessidade de comprá-lo e ainda podemos não fazer nada de imediato com ele. São outras demandas de outra natureza que são geradas. Como seria se toda vez que lêssemos um tivéssemos que desenhar a partir dele, ou que encená-lo?

Ao convivermos com crianças vamos percebendo que elas conversam sobre muitos e variados assuntos. Muitas vezes somos surpreendidas com falas que nem imaginávamos que elas teriam, que por vezes nos deixam até sem saber o que dizer. Embora pequenas, as crianças são autoras de ideias grandes, como nos lembra a epígrafe acima. Precisamos nos apoiar nessas ideias e ampliá-las com as crianças, e não subestimá-las.

As conversas das crianças também podem acontecer em relação às histórias e aos livros, se lhes forem oferecidas condições e oportunidades para se expressarem em relação a isso, o que demanda uma professora que fomente o diálogo constantemente.

E foi nessa direção que na Série Formativa 4 tivemos como tema as Estratégias de leitura e as conversas literárias. Para nos aproximarmos de alguns conhecimentos de base para essas conversas nos valem das Estratégias de Leitura estudadas por Souza (2019b) e Giroto; Souza (2010). Trazemos também para essa discussão outros autores que, embora não tenham sido abordados no processo formativo, tratam sobre o desenvolvimento das conversas literárias, como Bajour (2012), Chambers (2007), Garralón (2012) e Lerner (2002).

Nossa intenção, ao enfatizarmos essas conversas, foi a de valorizá-la como elemento essencial para que venhamos a nos aproximar dos sentidos que as crianças estão atribuindo naquele momento às histórias e aos livros. Tais sentidos estão permeados pelas trocas que acontecem nas conversas e vão se desenvolvendo num movimento dialógico que é base para os atos de ler e escrever.

Bajour (2012, p. 23) considera essas conversas como leitura quando declara que “Para aqueles que são mediadores entre os leitores e os textos, é enriquecedor pensar como leitura esse bate-papo sobre o lido, o intercâmbio acerca dos sentidos que um texto desencadeia em

nós”. Nessa perspectiva de leitura como produção de sentidos, esclarece Chambers (2007, p. 108, tradução nossa): “[...] Ensinamos as crianças a construir sentido ao mesmo tempo que elas nos mostram como o estão fazendo<sup>33</sup>”. Que processo lindo!

Desde os primeiros anos da Educação Infantil, como declaram Vagula e Balça (2016, p. 98), “[...] para que atentem aos elementos do texto, as crianças precisam ter liberdade para se arriscarem e irem construindo seus próprios sentidos para o texto”. Entendemos que as conversas devem ser um espaço de liberdade, de subjetividade, de autoria para as crianças. Nossa intenção não deve ser de “fechar” os sentidos em uma única direção, mas, pelo contrário, fazer com que as crianças os manifestem em sua variedade. Ainda pensando na singularidade dos sentidos, Machado (2015, p. 43) explica que “[...] O que importa é que o conto estabelece uma conversa entre a sua forma objetiva – a narrativa – e as ressonâncias subjetivas que desencadeia, produzindo um efeito particular sobre cada ouvinte”. Ou seja, produzindo sentidos.

Ainda nessa perspectiva de valorização dos sentidos produzidos Giroto (2016, p. 41) discute a complexidade que os envolve quando afirma “[...] Os sentidos não serão formados por aquilo que o professor apresenta sendo significativo para ele em sua tarefa de ensinar, porém será a resultante das relações estabelecidas com tudo o que está posto no entorno infantil”.

Pela importância das conversas sobre as histórias e os livros, existe a necessidade de que, ao nos prepararmos para o MLCH, incluirmos a preparação para conversar com as crianças. O que pode ser feito com anotações de algumas perguntas, por exemplo. Muitas vezes, pode haver maior preocupação para com os materiais ligados aos recursos e técnicas e a performance como um todo, as perguntas para conversa não são pensadas antecipadamente, ou não acontecem ou ainda se acontecem podem ficar na superficialidade das respostas. Chambers (2007, p. 113, tradução nossa) alerta que “[...] não se trata simplesmente de que a professora tenha as perguntas listadas em sua cabeça, mas que também tenha que estar em sintonia com a conversação<sup>34</sup>”.

Nesse aspecto, entendemos que para pensarmos o que iremos conversar com as crianças, nós mesmas, como professoras, temos que primeiramente conversar com os livros. Questioná-lo primeiro, algumas vezes, para ver além do que é aparente. Fazer perguntas ao texto. Algo que temos que experimentar e nos apropriar para podermos ensinar. Precisamos ter consciência

---

<sup>33</sup> “[...] Ensenamos a los niños a construir sentido al tiempo que les mostramos como están haciendo” (CHAMBERS, 2007, p. 108).

<sup>34</sup> “[...] no se trata simplemente de que la maestra tenga las preguntas listas en su cabeza, sino que también tiene que estar en sintonía con la conversación” (CHAMBERS, 2007, p. 113).

do que mobilizamos quando lemos. E foi nessa perspectiva que nos valem das estratégias de leitura para pensarmos nas perguntas possíveis.

De acordo com Souza (2019b, p. 4), as estratégias de leitura são:

[...] mecanismos individuais que o leitor desenvolve ao longo de sua vida, para obter informações por meio do ato de ler. Dessa forma, essas estratégias podem ser entendidas como habilidades utilizadas pelos leitores para compreender o que leem e para conhecer a maneira como formulam seus pensamentos, descobrindo os processos mentais que os levam ao entendimento de um texto.

Como comenta Souza (2019b, p. 8), é preciso “Mostrar às crianças como ele [professor] pensa enquanto lê”, o que nos leva a concordar com Chambers (2007, p. 95, tradução nossa) quando assevera que “A natureza e a qualidade de nossa conversação sobre um livro depende em grande medida da nossa leitura<sup>35</sup>”.

A partir do que discutem Souza (2019b) e Chambers (2007), nos questionamos: O que temos pensado ou levado em consideração sobre a formação de leitores em relação aos processos cognitivos-afetivos que estão implicados no nosso pensamento no ato da ler? O que sabemos explicar sobre o que se passa conosco quando lemos? Que estratégias de leitura usamos para ler? Conseguimos dar nome e explicar as capacidades que usamos?

Carvalho e Baroukh (2018) alertam que conversar não é pouca coisa, e para muitos, conversar não é suficiente para caracterizar uma atividade com a literatura. É sempre preciso fazer outras coisas (que sejam palpáveis) para assim dizer que a atividade foi feita e de que houve resultado.

Chambers (2007, p. 12, tradução nossa) declara a importância das conversas literárias para além do que acontece nos momentos de conversa sobre os livros em si mesma:

Falar bem sobre os livros é uma atividade em si muito valiosa, mas também é o melhor treinamento que existe para falar bem sobre outras coisas. De modo que, ao ajudar as crianças a falar de suas leituras, as ajudamos a expressar-se acerca de tudo o que há em suas vidas<sup>36</sup>.

---

<sup>35</sup> “La naturaleza y la calidad de nuestra conversación sobre un libro depende en gran medida de nuestra lectura” (CHAMBERS, 2007, p. 12).

<sup>36</sup> Hablar bien sobre los libros es una actividad en sí muy valiosa, pero también es el mejor entrenamiento que existe para hablar bien sobre otras cosas. De modo que, al ayudar a los niños a hablar de sus lecturas, los ayudamos a expresarse acerca de todo otro que hay en sus vidas (CHAMBERS, 2007, p. 12).



A leitura é uma capacidade que mobiliza todo o nosso psiquismo e não somente uma parte dele, por isso nos afeta como um todo.

Permeando todo esse quadro da importância das conversas para a formação de leitores não poderíamos deixar de destacar o lugar que escutar das crianças tem como princípio estruturante da Educação Infantil, crucial para os momentos de conversas. Como bem enfatiza Ribeiro (2021, p. 48) “[...] escutar as crianças significa muito mais que apenas ouvi-las, é uma forma de compreender a docência e o próprio papel da educação infantil”. Escutar as crianças não é uma escolha nossa, é uma necessidade, é uma atitude de respeito, de valorização das crianças, imprescindível a professora de Educação Infantil que considera as crianças como protagonistas.

Ribeiro (2021, p. 72) explica que a escuta “[...] e demais valores democráticos não se desenvolvem espontaneamente, necessitam serem fomentados e vivenciados. Escutar e ser escutado é uma aprendizagem que deve ser fomentada na escola desde o berçário”, e nesse sentido, visualizamos conversar sobre as histórias como um lugar de exercício de cidadania.

Trazemos conosco a herança de uma pedagogia da não-escuta, da passividade, do silenciamento, do anestesiamiento, e dos simulacros de participação das crianças. Uma concepção de transmissão de conteúdos e não de criação de experiências com as crianças (RIBEIRO, 2021). A autora ainda esclarece que nos cabe desenvolver “Uma escuta que vai além de nosso sentido auditivo, para estar relacionada a uma disponibilidade permanente em relação à fala do outro, às ações, gestos e diferenças do outro. Escuta como sinônimo de disponibilidade, acolhimento e posicionamento” (RIBEIRO, 2021, p. 52). De acordo com a autora o papel do adulto na escuta é, escutar “[...] é saber formular boas perguntas”; “[...] é saber silenciar”; “[...] exige suspensão de julgamentos”; “[...] exige partilha de poder”; “[...] exige interlocuções plurais”; “[...] implica disponibilidade e acolhimento” (RIBEIRO, 2021, p. 277). Tudo isso precisa ser considerado quando estamos nos preparando e conversando com as crianças, seja sobre as histórias e os livros, seja sobre outros assuntos.

Bajour (2012, p. 24) também traz as suas contribuições para refletirmos sobre o papel da escuta e sua relação com a literatura, que tem a ver com

[...] a vontade e com a disposição para aceitar e apreciar a palavra dos outros em toda sua complexidade, isto é, não só aquilo que esperamos, que nos tranquiliza ou coincide com nossos sentidos, mas também com o que diverge de nossas interpretações e visões de mundo.

Entendemos assim que aprendemos a conversar sobre as histórias e os livros, e essa é uma capacidade que precisamos desenvolver junto com as crianças. Garralón (2012, s.p) esclarece que

Não se faz um bom “conversador” da noite para o dia. É preciso ter paciência para deixar que as crianças encontrem a sua maneira de se expressar, sem as afogar com comentários e perguntas. Se você fizer muitas intervenções, ao final você será o único a fazer comentários sobre os livros.

Foi considerando que conversar sobre as histórias e os livros é parte da formação de leitores e que isso não é natural, mas sim aprendido que focamos que precisamos conversar com as crianças e para isso temos que aprender a ter essas conversas.

Foi nesse contexto que o sentido inicial dado pelas professoras sobre o conversar a respeito das histórias e dos livros era de que conversar não era visto como algo imprescindível e que quando havia perguntas eram mais no sentido de revisão da história e não dos sentidos que as crianças poderiam dar a ela. O novo sentido que foi produzido pelas professoras se configurou pelo reconhecimento das professoras de que, quando damos oportunidades às crianças para falarem conosco/consigo/com as outras crianças, no MLCH elas terão muito para contribuir; e que para conversar com as crianças sobre as histórias e os livros é preciso escutar e saber fazer boas perguntas. As conversas se constituem nas trocas entre professoras e crianças.

Tendo feito essas considerações, organizamos esse item a partir das respostas das professoras sobre o que conversavam com as crianças no MLCH, partindo das perguntas que elas indicaram e dando elementos para que avaliassem o que estariam fazendo corretamente e também para repensá-las, a partir dos estudos sobre as estratégias de leitura.

4.5.4.1 Zona de Sentido 4 - “Se a professora é observadora, ela pode pegar aquela pergunta, aquela colocação da criança, para puxar uma teia sem fim...”<sup>37</sup>”

Figura 9 – Tirinha do Armandinho sobre a importância de aprender a fazer perguntas



Fonte: Disponível em: <http://tirasarmandinho.tumblr.com/post/115056463734/tirinha-original>. Acesso em: 20 jun. 2021.

Iniciamos este item destacando o enunciado da Professora Maria e fazendo a sua relação com a tirinha do Armandinho (2021), conforme Figura 9. Os dois enunciados nos levam a refletir sobre valorizarmos as perguntas que fazemos, no caso, às crianças. Garrálon (2012, s. p) alerta que “[...] uma boa conversa começa com uma boa pergunta” e foi nesse sentido, reconhecendo a importância das perguntas para melhor qualificar as nossas conversas com as crianças sobre as histórias e sobre os livros, que procuramos aproximar as professoras de alguns conhecimentos mais específicos.

Já que como discutem Girotto e Souza (2010, p. 56), que “[...] durante muitos anos, o foco da escola esteve direcionado para as respostas em detrimento das perguntas, precisamos considerar, hoje, que as “Perguntas são o coração do ensino e aprendizado. [...]. [...] abrem as portas para o entendimento” (apud HARVEY, GOUDVIS 2008, p. 45). E sabemos que isso acontece desde a Educação Infantil. Na Série Formativa 4 utilizamos as Estratégias de Leitura como um dos caminhos possíveis, para as professoras irem pensando tanto nas perguntas que farão a si mesmas quanto nas que serão elaboradas para e com as crianças.

Foi nesse sentido, de mostrar para as professoras que existem formas de mobilizarmos o pensamento para fazermos perguntas, que fomos apresentando as estratégias de leitura. As estratégias, de acordo Souza (2019b); Girotto e Souza (2010), são: conhecimento prévio, conexões, inferências, perguntas ao texto, visualização, sumarização e síntese. Ao longo da Série Formativa dedicamos nosso foco às quatro primeiras, sobre as quais trataremos aqui.

<sup>37</sup>Professora Maria (Encontro 10, 26 de nov. 2020).

Entendemos que embora as crianças ainda não leiam convencionalmente, já podem ir se apropriando das estratégias para compreenderem as histórias, considerando que elas possuem experiências iniciais de uso no dia a dia com elas. As crianças têm conhecimentos prévios sobre várias coisas e a partir deles podem produzir outros mais; elas são capazes de inferir sobre algo que não está explícito, no texto e nas ilustrações, e sim implícito nas entrelinhas; são capazes de visualizar imagens no seu pensamento mesmo que elas não estejam desenhadas nos livros, conseguem falar sobre elas e reproduzi-las em desenho se assim for solicitado; fazem conexões diversas da sua vida com a história que ouvem, e tudo isso pode ser mobilizado e ampliado por uma professora que experimenta as estratégias como leitora.

Iniciamos a Série 4 perguntado às professoras se elas conversavam com as crianças, sobre o que conversavam e a partir do que se preparavam para conversar nos MLCH. A maioria delas fazia alguma espécie de pergunta às crianças, que predominantemente estava focada no que já estava dito/mostrado, mais como uma revisão de partes da história, e não focalizando o que poderia ser produzido a partir de então.

Nossa intenção, ao trazer as respostas das professoras, foi a de mostrar que suas perguntas tinham razão de serem feitas, mas que havia muitas possibilidades de ampliação. Por isso, vamos aqui partir da pergunta que nos disseram que faziam e vamos ampliando o conhecimento a partir delas.

Com base nas respostas das professoras destacamos o que foi mais recorrente em suas conversas com as crianças.

#### 4.5.4.1.1 Perguntar se as crianças gostaram da história

De acordo com seu relato, Professora Morgana afirma (Quadro 56):

Quadro 56 – Enunciado da Professora Morgana

Sujeito	Enunciado
Morgana	Faço o básico. Eu acredito que é importante saber se a criança gostou da história, se ela entendeu, que parte que mais gostou, qual foi o personagem que mais chamou a atenção.

Fonte: Elaborado pela autora (2022), conforme a transcrição do Encontro 10, 26 nov. 2020.

Vamos nos deter a primeira parte do enunciado de Morgana: “saber se a criança gostou da história”. Inicialmente esta pergunta é compreensível. É uma pergunta muito utilizada na Educação Infantil quando se pensa em saber o que as crianças acham de algo que foi feito. Essa pergunta é bem comum em nossas relações humanas dentro e fora da escola, quando damos algo a alguém e queremos saber como ele está se sentindo com o que foi recebido.

No entanto, no caso das conversas com as crianças sobre as histórias e os livros, ela nos parece a mais simplória no leque de possibilidades de perguntas a serem feitas. Embora seja importante que as crianças gostem do que estão fazendo ou ouvindo, muitas vezes a pergunta se esgota em si mesma. Geralmente, quando se pergunta coletivamente se as crianças gostaram da história há um coro de “SIM”!!!. Muitas vezes até a concordância que a professora usa se repete, pois a professora pergunta se gostaram no plural e as crianças respondem: “Gostaram”! e não “Gostamos”.

Mukhina (1995, p. 25) traz uma reflexão interessante, expondo que “[...] Escolher as perguntas para conversar com as crianças é uma arte. A resposta não deve estar implícita na pergunta”, pois segundo a autora as crianças se influenciam facilmente para responderem de modo afirmativo ao que lhes perguntamos. Devemos ter esse cuidado de não direcionar as respostas das crianças.

Trazemos o que nos disse Nayra (Quadro 57) quando percebeu que o que falou com as crianças as fez ficarem retidas pela mesma resposta da professora

Quadro 57 – Enunciado da Professora Nayra

Sujeito	Enunciado
Nayra	[...] Uma vez eu lembro que eu contei a história da <i>Cigarra e da Formiga</i> , aí no final eu perguntei assim: Quem agiria igual a formiga? E a cigarra bateu lá na porta e a formiga não deu nessa história, aí alguns se manifestaram e disseram que agiriam igual à formiga, mas eu fui dar minha opinião e disse mesmo assim: eu daria um prato de comida, porque comida a gente não negava a ninguém! Aí os outros foram todos na mesma resposta minha.

Fonte: Elaborado pela autora (2022), conforme a transcrição do Encontro 10, 26 nov. 2020.

Há uma tendência de as crianças dizerem sim para agradar a professora. Muitas vezes nessa perspectiva de agradar a professora as crianças respondem sem pensar muito no que estão dizendo. Garralón (2012, s. p, grifos da autora) reforça o que estamos expondo quando nos diz que “[...] Muitas vezes, as crianças estão mais interessadas em dar uma resposta rápida do que

em pensar na pergunta. Desse modo, perguntas do tipo: *O que chamou a sua atenção? O que você pensa disto?* São caminhos que convidam à exploração mais do que a uma resposta”.

Essa pergunta (se gostaram da história) restringe as respostas a sim ou não. É preciso gerar outras perguntas. Acreditamos que nesse caminho poderia se perguntar o que mais lhes chamou atenção, como nos disse Garralón (2012) anteriormente, porque necessariamente o que nos chama a atenção não é só algo de que gostamos, pode ser algo que inclusive nos incomoda de alguma forma. Mas as perguntas não podem se limitar ao gosto.

É importante compreender que nem sempre as histórias nos causam emoções e sentimentos positivos, e que se isso acontecer não há um problema. Inclusive a literatura é esse lugar seguro para viver os incômodos, medos etc. Não gostar da história é um direito de todos, inclusive das crianças. Será que, como adultas, sempre gostamos de tudo do que lemos? Certamente não. E porque as crianças sempre deveriam gostar?

Chambers (2007), ao desenvolver o estudo de um enfoque de conversação literária, que não foi específico para a Educação Infantil, classifica as perguntas “o que gostou” e “o que não gostou” como perguntas básicas. Ainda existem na sua classificação as gerais (que podem ser aplicadas a qualquer texto) e as especiais (que são feitas de acordo com as particularidades de cada livro).

Perguntar se a criança gostou ou não gostou é diferente das perguntas de Chambers (2007): do que gostou e do que você não gostou. Quando substituímos o se, a resposta sim ou não muda o foco para “o que” e a resposta se prolonga numa explicação.

O que queremos apontar a partir do que Chambers (2007) discute é que embora essas perguntas possam ser feitas (o que gostou e o que não gostou), elas também podem ser menos frequentes e digamos que até em alguns momentos superadas por perguntas mais significativas para grupo de crianças. É nesse sentido que acreditamos que nós professoras e as crianças podemos ir além do gostou e do não gostou das histórias.

Ao fazermos perguntas para as crianças sobre as histórias e os livros temos que considerar seu conhecimento prévio. Todos temos conhecimento prévio de várias coisas. O conhecimento perpassa por todas as nossas relações com a leitura e a escrita, pois só conseguimos ler e escrever a partir do que sabemos. Como asseguram Giroto e Souza (2010, p. 66) “O conhecimento prévio que as crianças trazem para a leitura sustenta todos os aspectos da aprendizagem e entendimento. Se os leitores não têm nada para articularem à nova informação, é bem difícil que construam significados”. Nesse sentido, o conhecimento prévio é uma estratégia de leitura, a mãe de todas as estratégias de leitura.

A Professora Joana reconhece o valor do conhecimento prévio das crianças, mas não o via fazendo parte também dos MLCH, conforme enuncia (Quadro 58):

Quadro 58 – Enunciado da Professora Joana

<b>Sujeito</b>	<b>Enunciado</b>
Joana	O conhecimento prévio que as crianças trazem eu utilizava mais em rodas de conversas sobre situações diversas.

Fonte: Elaborado pela autora (2022), conforme a transcrição da Autorreflexão 4, 2020.

Desde a seleção dos livros, devemos levar em consideração o conhecimento prévio das crianças. Isso significa tanto reconhecer o que elas já sabem sobre algo, quanto caso escolhamos um livro que se encontra afastado do conhecimento prévio das crianças, é necessário que exploremos esse novo conhecimento antes da sua leitura.

Quando levamos em conta o conhecimento prévio das crianças se ampliam as possibilidades de perguntas e de respostas, sendo assim, a conversa fica enriquecida.

#### 4.5.4.1.2 Perguntar se a criança entendeu a história

Ainda seguindo na direção do que a Professora Morgana levantou, trazemos os enunciados da Professora Ana (Quadro 59), agora com o foco no questionamento sobre se a criança entendeu a história. Vejamos o que ela nos diz:

Quadro 59 – Enunciado da Professora Ana

<b>Sujeito</b>	<b>Enunciado</b>
Ana	[...] procuro sempre perguntar se elas entenderam, [...] a parte que elas mais gostaram e faço perguntas de fácil entendimento para que elas possam responder, porque quando a gente faz assim, umas perguntas mais elaboradas, às vezes, elas ficam caladas, ficam só olhando para gente, sem dizer o que eles tão pensando. Então, quando a gente pergunta: Que cor era? Como era o nome dele? Aí eles vão se familiarizando.

Fonte: Elaborado pela autora (2022), conforme a transcrição do Encontro 10, 26 nov. 2020.

O que estamos esperando como resposta das crianças quando perguntamos a elas se entenderam a história? O que significa entender a história pensando nas especificidades das

crianças da Educação Infantil? Recontar a história significa tê-la entendido? Entender a história se dá quando damos respostas literais sobre ela? Quando as crianças ficam caladas ao serem questionadas, significa que elas não entenderam a história? Dar sentido à história é o mesmo que entender a história?

Fomos fazendo esses questionamentos porque compreendemos que o texto literário reverbera e se expressa em cada pessoa de uma maneira singular, muito embora aconteçam também semelhanças entre os sentidos atribuídos a ele.

Sabemos que o diálogo é um princípio estruturante da Educação Infantil e entendemos, com a ajuda de Garralón (2012, s. p.), que quando tratamos de conversar sobre as histórias, “Conversar é contrastar diferentes pontos de vista, escutar opiniões diversas, e trocar diferenças. Nesse sentido, todas as respostas são boas e devem ser levadas em conta”. Como professoras devemos ter a sensibilidade de levar em conta todas as respostas.

Nessa mesma perspectiva, Souza (2019b, p. 13) também reforça a diversidade de respostas quando levamos em conta a complexidade do texto literário e inclusive nos alerta para que venhamos a estimulá-las. Ela explica que “[...] Os alunos [As crianças], ao lerem o texto literário, vão atribuir significados diferentes, pois tal texto é mais complexo e, por isso, não há uma interpretação correta. Nesse sentido, esses vários significados devem ser permitidos e estimulados”. Vemos que a variedade de respostas é justamente o que é esperado no texto literário.

Por isso, acreditamos que as crianças podem ser desafiadas com perguntas mais instigantes. E para aprender a lidar com esse tipo de perguntas, é preciso exercitá-las também nos MLCH. As perguntas de fácil entendimento, que nos apontou a Professora Ana, na realidade, seriam perguntas de resposta objetiva/única, e por isso talvez a fizessem pensar que as crianças estariam entendendo a história.

Quanto aos tipos de perguntas, Souza (2019b, p. 32) discute que existem dois grandes grupos de perguntas - as magras e as gordas - e que elas correspondem à estratégia de leitura nomeada como perguntas ao texto.

[...] As questões magras são aquelas que lidam com aspectos específicos do texto, fatos. As respostas para as perguntas magras são curtas e objetivas. Já as questões gordas são aquelas que requerem mais de uma ou duas palavras na resposta, envolvem conceitos aprofundados, são complexas e abertas. As perguntas gordas são inferenciais, porque permitem mais de uma resposta.



Compreendemos, assim, que devemos transitar entre ambos os tipos de perguntas, para assim contemplarmos as histórias em sua totalidade. Optar somente pelas perguntas magras seria limitar-se a receber respostas objetivas, o que não é suficiente para atender ao objetivo de formar leitores. Ficar somente nas perguntas magras foi e ainda é um dos equívocos quando se fala na formação de leitores.

Um aspecto interessante que pode ser acrescentado às perguntas magras seria a pergunta “Como o sabes?” (Chambers, 2007, p. 80, tradução nossa). Essa pergunta é trazida por Chambers (2007) e entendemos que mesmo após a resposta mais fechada, por exemplo - sim ou não, ou o nome de um personagem - essa pergunta impulsiona a criança a pensar para explicar a sua resposta. Chambers (2007) nos explica que quando a professora faz isso é uma forma de fazer com que o leitor regresse ao texto para responder.

Isso também nos faz lembrar o que Vygotski (2014) discute sobre o pensamento. Para saber o porquê de a pessoa fazer algo desta ou daquela forma, não basta descrever o que ela faz, é preciso saber o que ele pensou para fazer daquela forma. A partir dessa ideia entendemos como as conversas literárias podem ajudar nesse sentido, com declarações de Chambers (2007, p. 77, tradução nossa)

Se a conversação literária nos leva além do óbvio, até alcançar interpretações inteligentes, que desenvolvem o entendimento, necessitamos descobrir o que nos fez pensar, sentir, observar, recordar, raciocinar como o fizemos. Necessitamos pensar em como sabemos das coisas que nos ocorrem<sup>38</sup>.

Trazemos agora os enunciados da Professora Joana (Quadro 60) constituídos ao recordar de uma situação em que identificou que fez perguntas às crianças:

Quadro 60 – Enunciado da Professora Joana

Sujeito	Enunciado
Joana	Na maioria das vezes, eu me via fazendo [...] perguntas direcionadas ao contexto da história como um todo, mas eu também já fiz de algumas vezes diferente. Inclusive eu lembrei agora de um dos livros que é aquele Douglas quer um abraço, e daí eu joguei algumas perguntas em relação a questão do abraço para as crianças. Quem você costuma abraçar? Como é o seu abraço? É forte? Enfim... [...] mas realmente as

<sup>38</sup> Si la conversación literaria nos lleva más allá de obvio, hasta alcanzar interpretaciones inteligentes, que desarrollen el entendimiento, necesitamos descubrir que nos hizo pensar, sentir, observar, recordar, razonar como hicimos. Necesitamos pensar en cómo sabemos las cosas que se nos ocurren (CHAMBERS, 2007, p. 77).

	crianças falavam com poucas palavras, mas as poucas que falavam, falavam assim realmente do que elas vivem em casa em relação ao abraço.
--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2022), conforme a transcrição do Encontro 10, 26 de nov. 2020.

A Professora Joana também se refere ao que a Professora Ana se referiu sobre as crianças falarem pouco. Embora isso possa acontecer, esse fato não deve ser justificativa para que só façamos perguntas magras.

Outra questão é considerarmos que na produção dos nossos enunciados há sempre o dito e o não-dito, como afirmam Bakhtin (1997) e Volóchinov (2019). Ainda que as crianças tenham enunciados curtos, uma só palavra pode significar todo um texto.

Outra relação que fazemos ainda a partir de Vygotski (2014) sobre essa questão do entendimento das histórias é sua relação com o pensamento por complexos das crianças.

Quem teve/tem oportunidades de estar conversando com as crianças sobre as histórias e os livros já deve ter se deparado com comentários e respostas das crianças que naquele momento específico pareciam não ter “nada a ver” com a história que estava sendo tratada. A sensação é se como a história estivesse indo para um lado e a criança traz um pensamento que vai para outro lado totalmente “incoerente”. Esse fato nos coloca diante de que devemos procurar pedir que a criança explique aquela resposta e não simplesmente desconsiderá-la.

Em Vygotski (2014) entendemos que a criança pensa desde o início já com sentido. Ele afirma que “[...] “A criança se comunica com os adultos usando palavras com sentido”<sup>39</sup>” (2014, p.136, tradução nossa). Ao compreendermos que desde o início a criança se comunica com sentido, podemos dizer que a resposta que ela dá tem sentido para ela.

Quando estudamos a THC nos deparamos com o estudo do desenvolvimento do pensamento e da linguagem, cuja unidade se dá na palavra. O pensamento e a linguagem passam por vários momentos para que se tornem verbal e intelectual.

Um dos momentos desse desenvolvimento é o pensamento por complexos, que segundo Vygotski (2014, p. 138, tradução nossa) significa que

[...] as generalizações criadas por esta forma de pensamento são, quanto estrutura, complexos de objetos ou elementos agrupados não somente sobre a base de conexões subjetivas estabelecidas na percepção da criança, porém fundadas em relações objetivas realmente existentes entre estes objetos<sup>40</sup>.

<sup>39</sup> “[...] El niño se comunica con los adultos usando palabras con sentido” (VYGOTSKI, 2014, p.136).

<sup>40</sup> “[...] las generalizaciones creadas por esta forma de pensamiento son, en cuanto a su estructura, complejos de objetos o elementos agrupados no solo sobre la base de conexiones subjetivas

Segundo Vygotski (2014, p. 155, tradução nossa), no pensamento por complexos “[...] em diferentes situações, uma mesma palavra pode ter significado diferente, ou seja, designar objetos diferentes<sup>41</sup>”. Isso deve nos deixar em alerta, muitas vezes só iremos entender ou nos aproximar de uma compreensão do que as crianças estão falando se lhe pedirmos para que ela explique o pensou. Outras vezes, saberemos que existe uma relação que desconhecemos.

Existem cinco tipos principais do pensamento por complexos que citamos

**Asociativo** - “[...] se baseia em qualquer conexão associativa, que a criança estabelece com alguma característica do objeto” (p. 140);

**Coleções** - “[...] os objetos e as imagens concretas das coisas se combinam formando agrupamentos especiais que recordam muito o que acostumamos a chamar de coleções” (p. 141);

**Cadeia** - “[...] se constrói segundo o princípio da união dinâmica e sequencial de ligações individuais em uma única cadeia e traslado dos significados através de sucessivas ligações de cadeia” (p. 142);

**Difuso** - “[...] o atributo mesmo que une associativamente os distintos elementos concretos e complexos resulta difuso, indeterminado, vago; como resultado desses vínculos difusos e indeterminados, se forma um complexo que reúne um grupo de imagens dos objetos reais e concretos” (p. 144);

**Pseudoconceito** - “[...] a generalização formando o pensamento da criança recorda em sua aparência externa a dos conceitos utilizados pelo adulto em sua atividade intelectual, na essência da natureza psicológica é muito diferente do verdadeiro conceito<sup>42</sup>” (p. 146).

(VYGOTSKI, 2014, tradução nossa, grifos nossos).

O que analisamos a partir dessas cinco etapas do desenvolvimento do pensamento e linguagem é de que elas se manifestam também nos MLCH. Ao conversar sobre as histórias e

---

establecidas en la percepción del niño, sino fundadas en relaciones objetivas realmente existentes entre estos objetos (VYGOTSKI, 2014, p.138).

<sup>41</sup> “[...] en diferentes situaciones, una misma palabra puede tener distinto significado, es decir, designar objetos diferentes” (VYGOTSKI, 2014, p.155).

<sup>42</sup> Asociativo – “[...] se basa en cualquier conexión asociativa que el niño establece con algún rasgo, del objeto” (VYGOTSKI, 2014, p. 140);

Colecciones – “[...] los objetos y las imágenes concretas de las cosas se combinan formando agrupaciones especiales que recuerdan mucho a lo que acostumbramos a llamar colecciones” (p.141);

Cadena – “[...] se construye según el principio de unión dinámica y secuencial de eslabones individuales en una única cadena y el traslado de los significados a través de los sucesivos eslabones de la cadena” (VYGOTSKI, 2014, p.142);

Difuso – “[...] el atributo mismo que une asociativamente los distintos elementos concretos y complejos resulta difuso, indeterminado, vago; como resultado de esos vínculos difusos e indeterminados, se forma un complejo que reúne un grupo de imágenes o de objetos reales y concretos” (VYGOTSKI, 2014, p. 144);

Pseudoconcepto – “[...] la generalización formada en el pensamiento del niño recuerda en su actividad intelectual, en la esencia de su naturaleza psicológica es muy diferente del verdadero concepto (VYGOTSKI, 2014, p. 146).

os livros com as crianças, elas fazem relações tomando por base ou dando mais ênfase a uma característica e atributo de algo que está sendo tratado naquele momento. A nosso ver aquilo parece não ter sentido, mas para ela há razão de ser. Pode fazer associações, generalizações, agrupar ideias e estabelecer critérios para organizar seu pensamento de um jeito diferente do que estamos pensando naquele momento. Isso tudo faz parte das especificidades das crianças da Educação Infantil.

#### 4.5.4.1.3 Perguntar a partir da capa do livro

Trazemos agora outro indicativo de perguntas enunciado pela Professora Sofia (Quadro 61)

Quadro 61 – Enunciado da Professora Sofia

Sujeito	Enunciado
Sofia	Pego um livro, pergunto o que eles estão vendo na capa, falo o nome do autor e tal, quem ilustrou, aí faço a leitura. Geralmente, no final eu retomo a leitura e pergunto: O que aconteceu na história? Aí já volto lá para capa e mostro pra eles [elas], pra ver o que que eles [elas] se lembram o que aconteceu, então geralmente é assim, vejo que vai mudar...rsrs! [...] Então geralmente a conversa é essa.

Fonte: Elaborado pela autora (2022), conforme a transcrição do Encontro 10, 26 de nov. 2020.

A partir dos enunciados de Sofia, traçamos dois pontos de análise em relação às perguntas. Num primeiro momento, ela se detém na capa do livro e nos seus elementos para fazer perguntas. E no final pergunta para as crianças o que aconteceu na história, que é uma pergunta muito ampla.

Em relação à capa dos livros, os estudos como de Linden (2018), Nikolajeva e Scott (2011), Salisbury e Styles (2013), dentre outros, são riquíssimos em discorrer sobre as potencialidades de análises que as capas possibilitam aos leitores, pois a leitura de livros começa desde a sua capa.

Dentro dessas potencialidades da capa se encontra a de fazer perguntas a partir dela. Essas perguntas geralmente tratam das ilustrações, do título do livro, das relações entre eles, e de outros elementos como as cores, formatos, por exemplo. Sobre a capa e sua importância Linden (2018, p. 57) nos aponta que é a partir da capa que vamos criando expectativas sobre o que virá no livro

Primeiros olhares, primeiros contatos com o livro. Lugar de todas as preocupações de marketing, a capa constitui antes de mais nada um dos espaços determinantes em que se estabelece o pacto de leitura. Ela transmite informações que permitem apreender o tipo de discursos, o estilo de ilustração, o gênero... situando assim o leitor numa certa expectativa. Tais indicações podem tanto introduzir o leitor no conteúdo como levá-lo para uma pista falsa.

Desde a capa, vamos buscando sentidos para a história, e o interessante é que esse sentido inicial pode ser ou não confirmado ao seu final, o que permite um bom exercício de leitura.

Tanto a capa como o título podem antecipar ou gerar expectativas e, na relação entre ambos, pode haver uma “[...] relação de redundância, complementariedade de ou contradição” (LINDEN, 2018). Sabendo disso, podemos elaborar perguntas, porque dependendo da relação estabelecida abrem-se caminhos diferentes de questionamentos. Caso a relação seja de redundância, por exemplo, as perguntas se limitam, porque as respostas já estão dadas, no entanto, nos casos de complementaridade e de contradição as possibilidades crescem.

Entendemos que, por suas possibilidades de leitura, as capas são um excelente espaço para desenvolvermos com as crianças a estratégia das inferências, já que as crianças ainda não saberão o que virá na história. Segundo Souza (2019b, p. 18), as inferências são “[...] uma conclusão lógica feita pelo leitor, baseada em pistas encontradas no texto, que não são diretamente confirmadas pelo autor”. E essas pistas também se encontram na capa dos livros. A partir desse conceito, entendemos que as pistas são uma excelente fonte de perguntas. Podemos usá-las em favor da leitura, aguçando as ideias das crianças e, a partir das respostas, podemos inclusive criar outras perguntas.

Souza (2019b, p. 18) orienta que “O professor deve incentivar as inferências e chamar a atenção dos alunos para o título, a capa e as ilustrações de um livro, afim de estimular a antecipação, a formulação de hipóteses iniciais e a opinião das crianças sobre o texto”. Fazer isso é um importante passo.

Para a autora (2019b, p. 18), “[...] O leitor, ao inferir, ultrapassa o sentido literal do que está lendo e encontra o que não está explícito, conseqüentemente, compreende o implícito, as entrelinhas do texto”.

Quando a Professora Sofia fazia a exploração da capa dos livros não era ainda pensando nas inferências, nas hipóteses iniciais das crianças sobre o que viria, e sim no sentido de responder/ ou de reproduzir literalmente o que estavam vendo na capa. Bajour (2012, p. 63)

adverte que as antecipações a partir da capa “[...] Se ela[s] for[em] feita[s] mecanicamente com todos os textos, pode se converter em uma precisão vazia”.

Por isso, quando pensamos na capa como fonte de perguntas às crianças, é preciso ver se ela tem potencial para isso. Caso não tenha, não há motivo para ficar fazendo perguntas cujas respostas são redundantes, podemos assim passar adiante dedicando o tempo para algo mais significativo.

A professora Sofia reconhece que a escolha dos livros pode sim influenciar as perguntas a serem feitas (Quadro 62), quando diz que

Quadro 62 – Enunciado da Professora Sofia

Sujeito	Enunciado
Sofia	[...] outro aspecto que trouxe grande contribuição foi de notar a importância da escolha de um bom livro que traga a oportunidade da criança indagar e deduzir determinadas informações ao longo da história, sem que o autor traga respostas prontas e conclusões óbvias.

Fonte: Elaborado pela autora (2022), conforme a transcrição do Encontro 10, 26 de nov. 2020.

Isso nos remete à importância de que as professoras desenvolvam critérios de escolha que envolvam toda a organização do MLCH.

#### 4.5.4.1.4 Perguntar sobre os personagens

Professora Maria enunciou, o seguinte, no Encontro 10 (Quadro 63):

Quadro 63 – Enunciado da Professora Maria

Sujeito	Enunciado
Maria	[...] eu me identifiquei com o que ela disse [Souza, 2019b] que em alguns momentos, sobre às vezes o professor se prender à personagens, quem faz parte, quantos são, [...] que fiz muito isso, ainda fazia os meninos [crianças] contarem e repetirem cada personagem.

Fonte: Elaborado pela autora (2022), conforme transcrição do Encontro 10, 26 de nov.2020.

O texto de Souza (2019b) fez com que a Professora Maria admitisse que perguntar às crianças sobre os nomes e quantidades de personagens das histórias era muito pouco para sua capacidade. Perguntar algo sobre os personagens não é um problema, é bem-vindo até. No

entanto, fazer perguntas somente para que as crianças deem esse tipo de resposta não é algo instigante.

Seria bem mais interessante que perguntássemos, se quiséssemos nos referir a um personagem em específico, o que propõe Garralón (2012, s. p): “O que você teria feito se o mesmo que aconteceu com a personagem principal tivesse acontecido com você?”. Vejamos que ao mudar o foco da pergunta - do personagem em si, para o que as crianças pensariam a partir dele – permite respostas bem mais elaboradas. E é isso que queremos desenvolver nas/com as crianças.

Identificamos que a estratégia usada para essa pergunta tem a ver com as conexões. Todos nós fazemos conexões o tempo todo e isso já acontece com as crianças. Nas conexões, estabelecemos relações entre o texto que está sendo tratado e outras coisas que sabemos. As conexões, de acordo com Souza (2019b), se apresentam em três tipos: (1) conexões texto-leitor – nas quais o leitor estabelece relação do texto com as suas experiências; (2) conexões texto-texto – em que as relações que o leitor estabelece são entre o texto que está sendo lido e outro texto; e (3) conexões texto-mundo - quando se faz a relação do texto lido com o mundo que nos rodeia (SOUZA, 2019b). Embora sejam explicadas separadamente, elas podem se manifestar de maneira imbricada, pois sua linha de separação pode ser muito tênue.

A partir das conexões, Girotto e Souza (2010, p. 66) ilustram que é muito comum as crianças fazerem conexões com os personagens das histórias, “[...] Ao ler uma história cuja personagem principal tem o nome de Marcelo, o aluno [a criança] pode lembrar-se de um amigo do mesmo nome, estabelecendo assim conexões”.

Para a aprendizagem de todas as conexões, a professora precisa fazê-las em voz alta para que as crianças aprendam também. Souza (2019b) orienta a fazer isso. Então, para ajudar as crianças a fazerem conexões texto-texto, podemos dizer “Esse livro me lembrou o livro x...”. Nesse sentido, as crianças poderão também trazer à memória outros livros que se relacionem com aquele que está sendo tratado. As vias dessa relação podem se dar por caminhos variados, pode ser que a conexão seja disparada pela temática do livro, pelo formato, por algum personagem, pelo nome do autor, pelo título, etc. Para a conexão texto-leitor, Souza (2019b, p. 18) faz a seguinte indagação: “[...] Esta personagem se parece comigo, pois...”. E por fim, na conexão texto-mundo podemos fazer uma pergunta as questões são enunciadas a partir das relações com os conhecimentos prévios que as crianças detêm.

Concluindo esse item, mencionamos o que disse a Professora Maria (Quadro 64) sobre as estratégias de leitura no contexto das conversas com as crianças diante do texto literário:

Quadro 64 – Enunciado da Professora Maria

Sujeito	Enunciado
Maria	Enquanto professora, fica a lição de não subestimar a capacidade de compreensão das crianças.

Fonte: Elaborado pela autora (2022), conforme a Autorreflexão 4, 2020.

Realmente é preciso acreditar na potência das crianças diante do texto literário.

As reflexões que trouxemos nesta segunda seção da tese partiram do conceito principal, os sentidos, ao redor do qual outros conceitos necessários à sua compreensão foram orbitando a partir da compreensão dos sentidos como a face pessoal da palavra, para a qual os significados se apresentam como uma faceta (a faceta social), fomos nos dedicando aos sentidos produzidos para a leitura literária pelas professoras-sujeito de nossa pesquisa.

Pudemos, nesse caminhar, notar que, como defende a teoria que nos fundamenta, os diálogos colocaram sob novas perspectivas a forma como as professoras se viam e percebiam seu trabalho com a literatura. As trocas enunciativas que tiveram lugar entre as professoras, entre as professoras e a pesquisadora, entre as professoras e suas experiências e entre elas e os autores puderam ampliar sua forma de se perceberem e de perceberem os textos literários. Mudanças que, isoladas, não são capazes de transformar as práticas, mas que, ao criar novas necessidades, lançam novas luzes sobre o que se faz e por que se faz aquilo que se faz com as crianças.

Zonas de Sentidos, como espaços abertos às trocas verbais e extra verbais foram se formando e possibilitando uma relação de maior consciência com a literatura. Sentidos que não se fecham, mas que são portas abertas a novos e outros sentidos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o dia, Adélia brincava com seus irmãos.  
Mas durante a noite, quando todos estavam dormindo, acontecia algo bem estranho...

(ALPHEN, 2016, n. p.)

A história de Adélia representa o encontro singular de alguém com a literatura. Revela o relacionamento pessoal de Adélia com os livros, com as histórias, com o outro, nos levando



a perceber que tudo isso foi formando o sentido que ela atribuiu à leitura literária. Para Adélia, a literatura era algo com o qual ela queria estar diariamente – pois a envolvia, mobilizava e interessava, ocupando, assim, lugar importante em sua vida.

Quando nos detemos nos elementos da história de Adélia, vamos identificando uma conjuntura favorável para que acontecessem os encontros dela com a literatura. Ali havia livros e um espaço onde eles estavam disponíveis. Havia tempo sem limite para estar com os livros, havia tempo para estar e conversar com Eveline, sua querida companheira de leitura. Havia, assim: acervo, espaço, tempo e mediações – condições objetivas e subjetivas que foram produzindo o sentido da literatura para Adélia, impactando a sua formação leitora.

No processo formativo que deu corpo a esta tese, foram promovidas junto às professoras possibilidades de encontros com e sobre a literatura. Espaço-tempo indispensável quando tratamos da formação leitora das professoras, tendo em vista que uma das condições para formar leitores de literatura é sermos leitores de literatura, como afirmamos desde o começo desta tese. Reforçamos, aqui, o dito de que só podemos dar aquilo que temos.

No caso do grupo de professoras participantes de nossa pesquisa, os encontros com e sobre a literatura, que deveriam ter acontecido ao longo da vida escolar, pessoal e formativa foram mínimos e, em alguns casos, ausentes. Isso nos mostrou que também na vida adulta necessitamos – nos processos de formação inicial e continuada – de oportunidades para nos tornarmos leitoras de literatura se ainda não o somos. Mesmo para quem já é leitora, o processo continua. Por isso, durante os Encontros Formativos, juntas fomos trocando experiências literárias e crescendo. Trocando ideias, enunciados, sentidos que se formam e nos formam.

Desse modo, reafirmamos que é necessário garantir acervo, espaços, tempos e mediações para as professoras. Todas nós precisamos experimentar e vivenciar aquilo que deveremos propiciar às crianças. Isso, inclusive, ajuda a norteá-las em sua caminhada pessoal nos seus encontros individuais com a literatura.

Cada professora, partindo do sentido que tinha sobre a literatura, foi refletindo e se questionando sobre suas práticas com a literatura, procurando avançar para outros sentidos. Foi nessa perspectiva que buscamos apreender os sentidos que a literatura tinha e que passou a ter para esse grupo de professoras, a partir do processo formativo. Compreendemos que as mudanças de sentidos possibilitam mudanças na prática pedagógica, pois os sentidos têm a potencialidade de nos mobilizar para algo.

Precisamos do outro para produzir sentidos. É na troca com o outro que eles se produzem, ampliam, modificam. A troca de sentidos é essencial para a formação leitores porque

ler é produzir sentidos para o texto. Assim, a literatura é um lugar privilegiado para produzir sentidos e disso decorre a necessidade de sua presença constante desde a Educação Infantil. Como afirma Bakhtin (1997, p. 386), “[...] os sentidos são potencialmente infinitos”.

O processo de tomar consciência dos sentidos que atribuíam à leitura literária para assim produzir outros sentidos, nomeá-los, reconhecendo a sua existência, falando e escrevendo, trocando ideias a partir deles, permitiu que as professoras os avaliassem e pensassem até que ponto eles convergiam com o que foram aprendendo sobre a literatura. Trazer para os enunciados falados e escritos o que pensavam possibilitou perceberem em que lugar estavam mediante a literatura. Mesmo que não consciente, era o sentido atribuído ao literário o que governava a prática e tomar consciência disso foi muito importante.

Nesta tese, buscamos apreender, a partir dos enunciados dos sujeitos, os sentidos atribuídos à literatura e às práticas de leitura literária pelas professoras do CMEI VIDA durante um processo de formação continuada. Consideramos que esses sentidos se revelaram nos diálogos, nos textos individuais e em todo o clima de cooperação e envolvimento que permeou nossos Encontros. Consideramos que a escola é um espaço fundamental de formação e que os processos vividos pelo grupo fortaleceram as professoras, mesmo em um momento de fragilidade, como foi o da pandemia. A Arte cumpriu seu papel. A ciência nos elevou a novos patamares de compreensão do trabalho realizado. Mesmo entre limites, consideramos que avançamos muitos passos em direção a uma nova forma de ver a leitura, a literatura, as crianças e o nosso papel nesse movimento.

Nesse caminhar, identificamos os sentidos inicialmente atribuídos à literatura pelas professoras e pudemos testemunhar novas formulações, questionamentos. Criando a necessidade da literatura, com uma variedade de repertório e de experiências, vimos novos olhares, ouvimos questionamentos ao cotidiano vivido, percebemos reflexões que só foram possíveis pela mediação da Arte e do conhecimento sobre a literatura.

Para nós, embora o espaço não tenha sido o que planejamos, embora o *online* tenha se imposto como o *modus operandi*, os Encontros foram legítimos encontros entre nós e as professoras e entre nós e os materiais teóricos e literários e ampliaram nossas referências sobre o humano, especialmente em um momento tão complexo.

Resultados? Sim, nós obtivemos resultados. Não mensuráveis, porque sentidos não se mensuram. Tivemos saltos, rupturas e superações de formas antes vividas e pensadas. Experimentamos uma abertura ao novo, processos de humanização. Obtivemos, pois, nos termos de Vigotski, desenvolvimento pessoal e coletivo. Quanto aprendemos! Quanto aprendi!

Podemos dizer que, com o processo formativo, houve o início da construção de uma nova visão acerca do acervo literário existente na escola; diminuição das preocupações com questões ligadas ao produto da atividade com a literatura; novas necessidades para a melhoria da prática pedagógica com a literatura; ampliação do repertório literário das professoras; significados e sentidos mais próximos aos conceitos e objetos do trabalho, tudo isso completamente banhado de sentidos pessoais.

Novas buscas se abrem no horizonte. Novas necessidades se perfazem. Queremos ver as crianças vivendo processos de humanização. Queremos conhecer as reverberações da formação vivenciada. Queremos que mais e mais professoras se encantem pela literatura e aproveitem seus efeitos. Temos projetos de pesquisa, de vida, de formação. E um futuro a trilhar, sempre juntas, de mãos dadas.

Meu/nosso desejo é que nos encontremos com a literatura, fiquemos cheios dela, para assim transbordarmos junto as nossas crianças. Uma das maiores alegrias que gostaria de ter como professora seria a de reencontrar as crianças (que não são mais crianças) que um dia me dissessem: eu lembro que você lia/contava histórias para mim!

Em analogia ao encontro entre as professoras, a literatura e as crianças, trago o fenômeno da natureza conhecido na região onde moro como encontro das águas dos Rios Negro e Solimões. Inicialmente, os dois rios estão lado a lado e não se misturam por conta da velocidade, da temperatura e da composição química das águas. No entanto, após percorrem juntos seis quilômetros, eles se tornam um só, formando o Rio Amazonas. Que possamos, crianças e adultos, caminhar lado a lado e também nos misturar no encanto que a literatura pode nos proporcionar.

Por fim, com inspiração no Estatuto do Homem, de Thiago de Mello (2017), apresentamos aqui um outro estatuto, que contempla e retoma os direitos das crianças como leitoras na Educação Infantil, e que pressupõe o trabalho das professoras para aproximar as infâncias da literatura.

### Estatuto da criança leitora de literatura na Educação Infantil

I

Fica decretado que as mãos das crianças pequenas sejam tidas como um lugar seguro para os livros.

Que os livros sejam marcados pelas mãos das crianças e a sua vida seja marcada pelos livros.

II

Fica decretado que as crianças tenham onde guardar suas memórias literárias.  
Que suas interações com a leitura literária sejam registradas para serem retomadas sempre e quando o coração mandar.

III

Fica decretado que as crianças sejam carinhosamente convidadas a se encontrarem com a literatura.  
Que esses momentos sejam vistos, pelas crianças, como ninhos de aconchego, afogados pelo encantamento das histórias.

IV

Fica decretado que as crianças encontrem, nos momentos de leitura e contação de histórias, lugar garantido para desenvolverem sua capacidade de fruição.  
Que as diferentes emoções e sentimentos, despertados pelas palavras, pelas imagens, pelas trocas, sejam acolhidos com respeito e alegria.

V

Fica decretado que as crianças sejam respeitadas no seu tempo único, que possam, pouco a pouco, encontrar a literatura.  
Que não haja pressa, que seus ritmos sejam forçados por suas próprias necessidades e aprendizados.

VI

Fica decretado que haja encontros diversificados das crianças com as histórias.  
Que sejam lidas, contadas e vividas sempre e de muitos modos.

VII

Fica decretado que às crianças é permitido expressar as reverberações das histórias com o corpo todo: nas vozes, movimentos, olhares.  
Que toda forma de expressão das crianças seja acolhida e valorizada nos encontros com a literatura.

VIII

Fica decretado que, para as crianças, os livros também podem ser brinquedos se assim desejarem.  
Que por meio das crianças os livros sejam transformados em casas, pontes, escudos...

IX

Fica decretado que haverá tempo todos os dias para as crianças ouvirem histórias.  
Que vale mais o tempo para estar com os livros do que obedecer ao tempo frenético dos relógios.

X

Fica decretado que conversar sobre as histórias e a partir das histórias é a fórmula mágica para que as crianças aprendam a ser leitoras.  
Que as relações dialógicas sejam valorizadas e comemoradas como momentos especiais nas escolas.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; WAJSKOP, G. **Educação infantil**: creches: atividades para crianças de zero a seis anos. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1999.

ALEMAGNA, B. **O que é uma criança?** Tradução: Monica Stahel. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

ALPHEN, J. R. **Adélia**. São Paulo: Pulo do Gato, 2016.

ANDRÉ, M.; PASSOS, L. F. Experiências brasileiras de formação de professores da educação básica. In: FORTUNATO, I.; IMBERNÓN, F.; NETO, A. S. (org.). **Formação permanente de professores**: experiências iberoamericanas. São Paulo: Edições Hipótese, 2019. p. 183-208. Disponível em: <https://itp.ifsp.edu.br/index.php/component/content/article/17-ultimas-noticias/494-lancamento-de-ebook-gratuito-formacao-permanente-de-professores-experiencias-iberoamericanas>. Acesso em: 2 abr. 2020.

ANDRUETTO, M. T. Que todos signifique todos. Tradução: Thaís Albieri. **Revista Emília**, [S. l.], out. 2014. Disponível em: <https://emilia.org.br/que-todos-signifique-todos/>. Acesso em: 17 nov. 2021.

ARAÚJO, I. R. L. de; VIEIRA, A. da S.; CAVALCANTE, M. A. da S. Contribuição de Vygotsky e Bakhtin na linguagem: sentidos e significados. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 1-14, out. 2010. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/44/51>. Acesso em: 15 jul. 2020.

ARENA, D. B. Mediadores e literatura para crianças. **Desenredo**, Passo Fundo, v. 17, n. 1, p. 7-21, jan/abr, 2021. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/issue/view/739>. Acesso em: 21 ago. 2021.

ARENA, D. B.; ARENA, A. P. B. Palavras e seus sentidos em traduções de marxismo e filosofia da linguagem. **Todas as Letras**, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 222-235, mai/ago, 2018.

ARGENTINA. Secretaría de Educación. Ministerio de Educación de la Nación. **Nidos de lectura**: desde la cuna. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2021.

AUERBACH, P. **O Lenço**. São Paulo: Brinque-Book, 2013.

AZEVEDO, R. Livros didáticos e livros de literatura: chega de confusão! **Presença Pedagógica**, [S. l.], v. 5, n. 25, p. 1-5, jan/fev, 1999.

BAJARD, E. **Da escuta de textos à leitura**. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2014a.

BAJARD, E. **Ler e dizer compreensão e comunicação do texto escrito**. São Paulo: Editora Cortez, 2014b.

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

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Coleção Ensino Superior). Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/6479/bakhtin-mikhail-estetica-da-criacao-verbal-sao-paulo-martins-fontes-2003.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2019.

BAKHTIN, M. M; VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BAPTISTA, M. C. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO - PERSPECTIVAS ATUAIS, 1, 2010, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16110-i-seminario-nacional-do-curriculo-em-movimento>. Acesso em: 6 abr. 2018. p.1 -17.

BAPTISTA, M. C.; PETROVITCH, C.; AMARAL, M. P. L. do. Livros de literatura para a primeira infância: a questão da qualidade. **Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir**, [S. l.], v. 1, n. 8, p. 10-23, jun. 2021. Disponível em: <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss8/2> Acesso em: 12 mai. 2021.

BAPTISTA, M. C.; LÓPEZ, M. E; ALMEIDA JÚNIOR, J. S. Bebetecas nas Instituições de Educação Infantil: espaços do livro e da leitura para crianças menores de seis anos. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 19, n. 29, p. 107-123, 2016. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/1881>. Acesso em: 2 abr. 2019.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, A. M. **Entre acervos, espaços e leituras**: o processo formativo de construção da sala de leitura de um espaço de desenvolvimento infantil. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019.

BARROS, M. de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BASSO, A. F. **Quais habilidades são importantes para contar histórias?** Canal YouTube: Ana Flávia Basso, 2016. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=0WlcWY\\_17Ag](https://www.youtube.com/watch?v=0WlcWY_17Ag). Acesso em: 10 jun. 2019.

BELINKY, T. **O caso do bolinho**. 6. ed. São Paulo: Moderna, 1990.

BELMIRO, C. A.; MACHADO, M. Z. V.; BAPTISTA, M. C. Tertúlia literária: construindo caminhos para a formação literária de professores alfabetizadores na universidade. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 97-117, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v33n1p97> = Acesso em: 10 jun. 2019.

BLANC, N. **Otro baby boom**: los libros para los más chicos fueron tendencia en el año de la pandemia. *La Nación*: [s. n.], 2020. Disponível em: <https://www.lanacion.com.ar/cultura/otro-baby-boom-los-libros-para-los-mas-chicos-fueron-tendencia-en-el-ano-de-la-pandemia-nid12122020/>. Acesso em: 31 mar. 2021.

BONDIOLI, A. (Org.). **O tempo no cotidiano infantil**: perspectivas de pesquisa e estudo de casos. Tradução: Fernanda L. Ortale e Ilse Pachol Moreira. São Paulo: Cortez, 2004.

BOTH, I. I. **Esvaziamento do trabalho educativo na pré-escola, suas causas e implicações na formação das crianças**: investigação em uma unidade escolar pública municipal em Manaus. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2016. Disponível: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/5055> Acesso em: 17 nov. 2021.

BRANDÃO, A. C. P; ROSA, E. C. de S. (org.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (Língua Portuguesa na Escola; 2).

BRANDÃO, C. L.; Programa Nacional Biblioteca da Escola: mudança, permanência e extinção. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 13.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO – SIRSSE, 4.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE (SIPD/CÁTEDRA UNESCO), 6., 2017, Curitiba. **Anais** [...], Curitiba: PUCPR, 2017, p. 18816-18828. Disponível em: <https://educere.pucpr.br/p1/anais.html?tipo=&titulo=&edicao=&autor=Claudia+Leite+Brand%C3%A3o&area=> Acesso em: 5 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de dezembro de 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2298-rceb05-09&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb05-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **PNBE na escola**: literatura fora da caixa. Belo Horizonte, MG: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita/Universidade Federal de Minas Gerais, 2014a.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério do Turismo. Secretaria Especial da Cultura. **Plano Nacional do Livro e Leitura - PNLL**. Brasília, DF: MEC/MTur, 2014b. Disponível em: <https://www.gov.br/turismo/pt-br/secretaria-especial-da-cultura/assuntos/pnll>. Acesso em: 4 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ser docente na educação infantil**: entre o ensinar e o aprender. Caderno 1. Brasília: MEC/SEB, 2016a. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil)



BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ser docente na educação infantil**: entre o ensinar e o aprender. Caderno 4. Brasília: MEC/SEB, 2016b. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil)

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ser docente na educação infantil**: entre o ensinar e o aprender. Caderno 7. Brasília: MEC/SEB, 2016c. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil)

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ser docente na educação infantil**: entre o ensinar e o aprender. Encarte. Brasília: MEC/SEB, 2016d. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil)

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia literário PNLD 2018. Literário**. Brasília: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/Ministério da Educação, 2018a. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-pnld/item/12103-guia-pnld-literario-2018>. Acesso em: 12 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Cultura. Secretaria Especial da Cultura. **Política Nacional de Leitura e Escrita - PNLE**. Brasília, DF: MEC/MinC, 2018b. Disponível em: <https://www.gov.br/turismo/pt-br/secretaria-especial-da-cultura/assuntos/sistema-nacional-de-bibliotecas-publicas-snbp/noticias-1/politica-nacional-de-leitura-e-escrita-pnle>. Acesso em: 4 mar. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 9.765 de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília, DF, abr. 2019. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm). Acesso em: 17 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Conta pra Mim**. Brasília, DF: MEC/PNA, 2020. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/contapramim>. Acesso em: 4 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático e do Material Didático - PNLD 2022**. Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programa-s-livro/item/13526-edital-pnld-2022>. Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Guia de orientações**: para aquisição de materiais, bens e contratação de serviço com recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Brasília, DF: FNDE, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde/manuais-e-orientacoes-pdde>. Acesso em: 3 jan. 2022.

BRITTO, L. P. L. **Ao revés do avesso**: leitura e formação. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

BRITTO, L. P. L.; PACHECO, F. E. DA C. A educação da função imaginante: conceitos e fundamentações para uma abordagem pedagógica da contação de histórias. **Teoria e Prática da Educação**, [S. l.] v. 21, n. 2, p. 45-58, 29 nov. 2018. Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/45467#:~:text=Parte%2De%20do%20pressuposto%20da,com%20pouca%20experi%C3%Aancia%20de%20vida.>  
Acesso em: 21 fev. 2019.

BRULEY, M. C. No limiar da narração, linguagem e psiquê acordam. **Cadernos Emília**, São Paulo, ano 1, n. 1, p. 123-136, 2018. Disponível em: <https://emilia.org.br/selo/caderno-1/>  
Acesso em: 20 nov. 2019.

BUSATTO, C. **Contar e encantar**: pequenos segredos da narrativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CABREJO, E. La lectura empieza antes de los textos escritos. **Nuevas Hojas de Lectura**, Trad. de Juan David Correa, Bogotá, n. 3, p. 12-19, 2001. (Originalmente publicado em ACCES les cahiers, París, n. 5). Disponível em: [https://www.cobdc.net/12JCD/wp-content/materials/SALA\\_E/CABREJO\\_lectura\\_comienza.pdf](https://www.cobdc.net/12JCD/wp-content/materials/SALA_E/CABREJO_lectura_comienza.pdf) Acesso em: 26 jan. 2020.

CÂNDIDO, A. **Vários escritos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2017.

CARDOSO, B. P. de A. **Práticas de linguagem oral e escrita na educação infantil**. São Paulo: Editora Anzol, 2012.

CARREIRO, H. J. S.; LIMA, M. F. C. Os combinados como prática na educação infantil: algumas reflexões. 2012. *In*: SIMPÓSIO LUSO-BRASILEIRO EM ESTUDOS DA CRIANÇA: PERSPECTIVAS SOCIOLÓGICAS E EDUCACIONAIS, 1, 2012, Braga - Portugal. **Anais [...]**. Braga - Portugal: UMinho Editora, 2012, p.1-16. Disponível em: <http://http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs/7%20Inf%C3%A2ncia,%20professores%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o/Os%20combinados%20como%20pr%C3%A1tica%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2020.

CARVALHO, A. C.; BAROUKH, J. A. **Ler antes de saber ler**: oito mitos escolares sobre a leitura literária. São Paulo: Panda Books, 2018.

CASTRILLÓN, S. **O direito de ler e de escrever**. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.

CHAMBERS, A. **Dime**: los niños, la lectura y la conversación. Traducción: Ana Tamarit Amieva. México: Fondo de Cultura Económica, 2007. (Colec. Espacios para la Lectura).

COELHO, B. **Contar histórias**: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 1999.

COELHO, N. N. **Literatura infantil**: teoria, análise e didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, T. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

CORRÊA, C. H. A.; LEMOS, A. do N. Livros de literatura nas escolas: o que dizem as pesquisas sobre os acervos literários do programa nacional biblioteca da escola (PNBE)? **Linha Mestra**, Campinas, n. 40, p. 8-17, jan./abr., 2020. Disponível em: <https://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/330> Acesso em: 5 jun. 2020.

CRECCI, V. M.; FIORENTINI, D. Desenvolvimento profissional em comunidades de aprendizagem docente. **Educ. ver.**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-18, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/nQhvDHXphVDSmDZ4BHyztPg/?lang=pt>. Acesso em: 1 fev. 2019.

DEBUS, E. S. D.; GONÇALVES, F. Livros-vivos nas mãos de crianças brincantes: muitas histórias para contar. **Horizontes**, [S. l.], v. 36, n. 2, p. 125-132, 12 ago. 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/507>. Acesso em: 1 fev. 2019.

DOMINICO, E. **Educação infantil, práticas e relações estabelecidas**: uma análise foucaultiana. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Guarapuava, 2018. Disponível em: [https://www2.unicentro.br/ppge/dissertacoes-2018/?doing\\_wp\\_cron=1649201678.1716380119323730468750](https://www2.unicentro.br/ppge/dissertacoes-2018/?doing_wp_cron=1649201678.1716380119323730468750). Acesso em: 4 abr. 2020.

DORNELLES, P. de O. **A Creche UFF e sua Flor de Papel**: uma análise sobre a produção de conhecimento de uma biblioteca escolar infantil. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/10771>. Acesso em: 18 mar. 2019.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução: Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. Tradução: Álvaro Cabral. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

FALCÃO, A. **Mania de explicação**. 2. ed. São Paulo: Salamandra, 2013.

FARIA, M. A. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2016. (Coleção Como usar na sala de aula).

FARIAS, S. A.; BORTOLANZA, A. M. E. O papel da leitura na formação do professor: concepções, práticas e perspectivas. **Poiesis Pedagógica**, Goiânia, v. 10, n. 2, p. 32-46, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/24141>. Acesso em: 3 abr. 2019.

FARIAS, F.; RENÓ, P.; MEDINA, S. Uma biblioteca para a infância. **Cadernos Emília**, São Paulo, ano. 1, n. 1, p. 51-64, 2018. Disponível em: <https://emilia.org.br/selo/caderno-1/> Acesso em: 20 nov. 2019.

FÉLIX, A. C. M.; SALVI, R. F. Atividade de estudo: atividade principal para organização do ensino em um programa de formação continuada. **Obutchénie: Revista de didática e psicologia pedagógica**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 382-407, 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/57488>. Acesso em: 7 abr. 2022.

FERREIRA, I. C. F. **Formação de professores formadores e construção de sentidos**: uma meta-análise sobre o processo formativo. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade

Federal do Amazonas, Manaus, 2020. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/7828>. Acesso em: 17 jan. 2021.

FERREIRA, I. C. F.; LUNA, R. E. F.; BISSOLI, M. F. Pesquisa com formação: construir (auto)conhecimento sobre a formação de professores formadores. **Revista Teias**, [S. l.], v. 21, n. 61, p. 246-257, abr./jun., 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/46653>. Acesso em: 30 jul. 2020.

FLEMING, C. **João esperto leva o presente certo**. Tradução: Peter O'Sagae. São Paulo: Farol Literário, 2011.

FOCHI, P. **Mini-histórias: rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil – OBECI**. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2019.

FONSECA, E. **Interações: com olhos de ler, apontamentos sobre a leitura para a prática do professor da educação infantil**. São Paulo: Blucher, 2012. (Coleção InterAções).

FONSECA, S. C. da R. **Formação de professores alfabetizadores, suas múltiplas determinações e possibilidades de seu vir-a-ser**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017. Disponível em: <http://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6108>. Acesso em: 17 mar. 2020.

FRANCO, M. A. S. **Formação continuada de/para/com docentes: para quê? Para quem? – experiências iberoamericanas**. São Paulo: Edições Hipótese, 2019. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1fUy8cuTmAK4tAWDhP6bZ\\_Fnp\\_lkJI8pV/view](https://drive.google.com/file/d/1fUy8cuTmAK4tAWDhP6bZ_Fnp_lkJI8pV/view). Acesso em: 24 jun. 2020.

GANDINI, L.; EDWARDS, C. (org.). **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Tradução: Daniel Etcheverry Burguño. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GARRALÓN, A. A arte de conversar com as crianças sobre suas leituras. Tradução: Dolores Prades. **Revista Emília**, fev. 2012. Disponível em: <https://emilia.org.br/a-arte-de-conversar-com-as-criancas-sobre-suas-leituras/> Acesso em: 17 nov. 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENES, O. M. **Significado da formação docente e os sentidos atribuídos em pesquisas de intervenção: um estudo das teses e dissertações defendidas na região Centro-Oeste**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Minas Gerais, 2012.

GIMENES, O. M.; LONGAREZI, A. M. A formação de professores na perspectiva histórico-cultural. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10., 2011, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2011, p. 710-723. Disponível em: <https://educere.pucpr.br/p1/anais.html?tipo=&titulo=&edicao=&autor=Ol%C3%ADria+Mendes+Gimenes&area=>. Acesso em: 7 abr. 2019.

GIRARDELLO, G. **Uma clareira no bosque: contar histórias na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2014.

GIROTTTO, C. G. G. S. Literatura na infância: a criança, o livro e capacidade de ler. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 26, n. 3, p. 34-52, set./dez. 2015. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3745>. Acesso em: 4 fev. 2019.

GIROTTTO, C. G. G. S. Celebrando possibilidades leitoras: as crianças necessitam, podem e apreciam ler já desde a pequena infância. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S. l.], v. 1, n. 4, p. 35-48, 31 jul. 2016. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/178>. Acesso em: 18 nov. 2019.

GIROTTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. A hora do conto na biblioteca escolar: o diálogo entre a leitura literária e outras linguagens. In: SOUZA, R. J. de (org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 19-47.

GIROTTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, R. J. de (org.). **Ler e Compreender: Estratégias de Leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 45-114.

GIROTTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. (org.). **Literatura e educação infantil: para ler, contar e encantar**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016a.

GIROTTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. (org.). **Literatura e educação infantil: livros, imagens e práticas de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016b.

GUIMARÃES, N. S. **O trabalho com a literatura e o desenvolvimento cultural de adultos de crianças na educação infantil**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2017.

HALFON, D. G. **Os dias e os livros**. Tradução: Carmem Cacciacarro. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

HELLER, A. **Sociología de la vida cotidiana**. Barcelona: Ediciones 62, 1987.

HOYUELOS, A. **A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Tradução: Bruna Heringer de Souza Villar. São Paulo: Phorte, 2021.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

JOLIBERT, J. *et al.* **Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade**. Tradução: Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2006.

KINNEY, L.; WHARTON, P. **Tornando visível a aprendizagem das crianças**. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KOIDE, A. B. de S. **Fruição e autorregulação: literatura infantil como meio para o desenvolvimento das crianças**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas-SP, 2016.

KRAVTSOV, G. G.; KRAVTSOVA, E. E. O objeto e o método da psicologia histórico-cultural. **Teoria e Prática da Educação**, [S. l], v. 22, n. 1, p. 25-31, jan./abr. 2019.

LALAU. **Fora da gaiola e outras poesias**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1995.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução: Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. (Coleção Experiência e Sentido).

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Editora Ciências do homem, 1978.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2014.

LERAY, M. **Uma Chapeuzinho Vermelho**. Tradução: Júlia Moritz Schwarcz. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2012.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed. 2002.

LINDEN, S. V. der. **Para ler o livro ilustrado**. Tradução: Dorothée de Bruchard. São Paulo: SESI-SP, 2018.

LIONNI, L. **Frederico**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

LOPES, A. C. T. **Educação Infantil e registro de práticas**. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Docência em formação. Série educação infantil).

LÓPEZ, M. E. **Um mundo aberto**: cultura e primeira infância. Tradução: Cícero Oliveira. São Paulo: Instituto Emília, 2018.

LOTUFO, I. O livro ilustrado: palavra, imagem e objeto na visão de Odilon Moraes. **Literartes**, [S. l], n. 3, p. 26-32, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/literartes/article/view/89198>. Acesso em: 24 jan. 2020.

LUCENA, A. M. S. de. **Sujeitos em diálogo na pesquisa com formação**: os caminhos da meditação teórica pelas reflexões sobre prática pedagógica de professores de língua portuguesa. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2018. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6510> Acesso em: 3 mar 2019.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

LUNA, R. E. F. de. **Processos de formação e autoformação de professores(as) da Educação Infantil na SEMED/Manaus**: vivências à luz da perspectiva histórico-cultural. 2020. Tese

(Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/7827>. Acesso em: 5 ago. 2020.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2014. p. 143-189.

MACHADO, R. **A arte da palavra e da escuta**. São Paulo: Editora Reviravolta, 2015.

MAFRA, A. H. “**Aqui a gente tem regra pra tudo**”: formas regulatórias na educação das crianças pequenas. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/158786> Acesso em: 30 mar. 2020.

MANFERRARI, M. Histórias são naus que cruzam fronteiras. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 51-62, maio/ago., 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n2/v22n2a05.pdf>. Acesso em: 14 set. 2018.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a transcrição de entrevistas. *In*: MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa em Educação e Educação Especial**: uso e processo de análise. [S. l.: s. n.], 2008. p. 1-17.

MANZINI, E. J. **Análise de entrevista**. Marília: ABPEE, 2020.

MARQUES, E. de S. A.; CARVALHO, M. V. C. de. Prática educativa bem-sucedida na escola: reflexões com base em L. S. Vigotski e Baruch de Espinosa. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 22, n. 71, p. 1-17, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bDCVWkKnRDcRNKGpRZLvHP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jul. 2021.

MARQUES, E. de S. A.; CARVALHO, M. V. C. (2019). Vivência e prática educativa: a relação afeto-intelecto mediando modos de ser professor e aluno. **Obutchénie: Revista de didática e psicologia pedagógica**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 1-25, 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/51563>. Acesso em: 3 mar.2020.

MARQUES, P. N. O jogo dos sentidos: estruturas duplas da arte e a categoria do sentido em Vigotski. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 40, n. 111, p.165-175, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/tJMYTq8YKBSJcnj3FZ6HtYK/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 15 jul. 2021.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018. Disponível em: [scielo.br/j/er/a/75VNGFj5PH5gy3VsPNp3L6t/?format=pdf&lang=pt](https://www.scielo.br/j/er/a/75VNGFj5PH5gy3VsPNp3L6t/?format=pdf&lang=pt). Acesso em: 02 jan. 2019.

MATOS, G. A.; SORSY, I. **O ofício do contador de histórias**: perguntas e respostas, exercícios práticos e um repertório para encantar. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

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

MELLO, S. A. Leitura e literatura na infância. *In*: GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de (org.). **Literatura e educação infantil**: livros, imagens e prática de leitura. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016. p. 39-46.

MELLO, S. A. **Linguagem, consciência e alienação**: o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica. Marília, SP: Unesp Marília Publicações, 2000.

MELLO, T. de. **Faz escuro mas eu canto**. São Paulo: Global, 2017.

MELLO, T. de. O Calça-Molhada. *In*: MELLO, Thiago de. **Amazonas**: no coração encantado da floresta. 2. reimp. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

MELO, W. V. de; BIANCHI, C. dos S. Discutindo estratégias para a construção de questionários como ferramenta de pesquisa. **R. B. E. C. T.**, v. 8, n. 3, maio/ago., 2015. Disponível em: <https://periodicos.utfrpr.edu.br/rbect/article/view/1946> Acesso em: 16 mar. 2019.

MICARELLO, H.; BAPTISTA, M. C. Literatura na educação infantil: pesquisa e formação docente. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 169-186, nov./dez. 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010440602018000600169&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602018000600169&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 12 jul. 2019.

MODESTO-SILVA, K. A. de A. **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, Presidente Prudente, 2019.

MONTEIRO, M. do R. G. **Formação continuada de professores no Brasil**: um estado da arte (2013 – 2016). 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2017.

MORAES, A. J. A. B. **A atividade pedagógica do professor e o processo de apropriação da linguagem escrita pela criança pré-escolar**: um estudo a partir da abordagem histórico-cultural. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

MORAES, A. J. A. B.; BISSOLI, M. F. Cada dia uma história: contribuições para a formação de leitores desde a educação infantil. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2., 2014, Águas de Lindóia-SP. **Anais [...]**. São Paulo: UNESP, 2015. p. 3630-3642. Disponível em: <https://silo.tips/download/ii-congresso-nacional-de-formacao-de-professores-xii-congresso-estadual-paulista--3>. Acesso em: 30 mar. 2016.

MORAES, A. J. A. B.; BISSOLI, M. F. O lugar das pesquisas sobre formação continuada de professores da educação infantil que têm como foco a literatura infantil: levantamento de dissertações e teses no catálogo da capes nos anos de 2016-2019. *In*: SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 19., 2020-2021, Manaus. **Anais [...]**. Manaus: UFAM, 2021, p. 634-646.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1995. (Psicologia e Pedagogia).



MUNDURUKU, D. O pai que cata piolhos. **Catando piolhos, contando histórias**. São Paulo: Brinque-Book, 2006.

NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In*: DESLANDES, S. F. de; MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 51-66.

NIKOLAJEVA, M.; SCOTT, C. **Livro ilustrado**: palavras imagens. Tradução: Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

NOGUEIRA, A. A.; **Interações e desenvolvimento da linguagem oral em crianças na creche**: uma abordagem histórico-cultural. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/5119>. Acesso: 20 de mar. 2019.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, dez. 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 07 fev. 2018.

OLIVEIRA, B. A dialética do singular-particular-universal. *In*: ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R. da; MARTINS, S. T. F. **Método histórico-social na psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 1-21.

OSTETTO, L. E. Mas as crianças gostam! Ou sobre gostos e repertórios musicais. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., Poços de Caldas-MG. **Anais [...]**. Poços de Caldas-MG, 2003, p. 1-17. Disponível em: [http://26reuniao.anped.org.br/?\\_ga=2.60820396.1400028925.16748417271896369154.1674841727](http://26reuniao.anped.org.br/?_ga=2.60820396.1400028925.16748417271896369154.1674841727) Acesso em: 27 jan. 2017.

OSTETTO, L. E. (Org.). **Educação Infantil**: Saberes e fazeres da formação de professores. 5.ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Coleção Ágere).

OSTETTO, L. E. Sobre bibliotecas na educação infantil, espaços e ambientes relacionais: notas de viagem. *In*: OSTETTO, L. E.; ALBUQUERQUE, M. C. C. de; PARREIRAS, N.; SILVA, R. P. da. **Quer que eu leia com você?** Refletindo sobre as práticas e os espaços de leitura para a educação infantil. Niterói, RJ: Eduff., 2018. p. 49-66.

PACHECO, F. E. da C. **Num tempo do era... Foi o príncipezinho (des)encantado**: contação de histórias. Imaginação. Educação Infantil. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/500> Acesso em: 2 mar. 2021

PAES, J. P. **Poemas para brincar**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2011.

PAMPLONA, R. **Era uma vez... três**: histórias de enrolar. São Paulo: Moderna, 2014. (Coleção Na Panela do Mingau).

PANIAGUA, G.; PALACIOS, J. **Educação infantil**: resposta educativa à diversidade. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PASQUALINI, J. C. Dialética singular-particular-universal e sua expressão na pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. **Rev. Simbio-Logias**, [S. l.], v. 12, n. 17, p. 1-16, 2020. Disponível em: [https://www.ibb.unesp.br/Home/ensino/departamentos/educacao/dialetica\\_\\_singular-particular-universal\\_e\\_sua\\_expressao\\_na\\_pedagogia.pdf](https://www.ibb.unesp.br/Home/ensino/departamentos/educacao/dialetica__singular-particular-universal_e_sua_expressao_na_pedagogia.pdf). Acesso em: 12 mar. 2021

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicologia & Sociedade**, [S. l.], v. 27, n. 2, p. 362-371, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/WFbvK78sX75wDNqbcZHqcPj/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 nov. 2020.

PATTE, G. **Deixem que leiam**. Tradução: Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 2012.

PENNAC, D. **Como um romance**. Tradução: Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PERROTTI, E. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Ícone, 1986.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Tradução: Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.

PETIT, M. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Tradução: Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2010.

PINO, A. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PRESTES, Z. O rigor metodológico em pesquisa bibliográfica. **Ensino em Re-Vista**, [S. l.], v.19, n.2, p. 403-407, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/14947>. Acesso em: 30 mar. 2019.

PRINTES, J. S. **O desenho da Educação Infantil**: perspectivas de formação de professores a partir da teoria Histórico-Cultural. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6500> Acesso em: 2 abr. 2019.

QUEIRÓS, B. C. de. Leitura, um diálogo subjetivo. In: OLIVEIRA, I. de (Org.). **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?**: com a palavra, o escritor. São Paulo: DCL, 2005. p. 167-174.

QUEIRÓS, B. C. **Antes do depois**. Rio de Janeiro: Manati, 2006.

QUEIRÓS, B. C. **A beleza não cabe em você**. Canal YouTube: Museu da pessoa, 2009. (Projeto: Memórias da Literatura Infantil e Juvenil) Disponível em: [http://https://www.youtube.com/watch?v=1-z-8O31\\_qc&list=PL2B187CF3A5FD6882&index=19&t=50s](http://https://www.youtube.com/watch?v=1-z-8O31_qc&list=PL2B187CF3A5FD6882&index=19&t=50s). Acesso em: 3 set. 2018.

QUEIRÓS, B. C. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. São Paulo: Global, 2019.

RABITTI, G. **À procura da dimensão perdida**: uma escola de infância de Reggio Emilia. Tradução: Alba Olmi. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1999.

RANDO, S. **Gildo**. São Paulo: Brinque-Book, 2010.

REIS, G. **Literatura para os pequenos**: experiências de San Miniato. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Programa de Pós-Graduação em Educação, Itajaí, 2014. Disponível em: <http://siaibib01.univali.br/pdf/Gesiele%20Reis.pdf> Acesso em: 3 set. 2018.

REYES, Y. **A casa imaginária**: leitura e literatura na primeira infância. São Paulo: Global, 2010.

REYES, Y. **Ler e brincar, tecer e cantar**: literatura, escrita e educação. Tradução: Rodrigo Petronio. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

REYES, Y. O triângulo amoroso. *In*: LIMA, E.; FARIAS, F.; LOPES, R. (org.). **As crianças e os livros**: reflexões sobre a leitura na primeira infância. Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura, 2017. p. 46-50.

REYES, Y. Cómo se construye un lector: Yolanda Reyes. [Entrevista cedida a] BOTTO, J. **Infobae**, [S. l.], nov., 2021. Disponível em: <https://www.infobae.com/cultura/2021/11/25/como-se-construye-un-lector-yolanda-reyes/#:~:text=Es%20el%20proceso%20de%20entrar,dejar%20a%20los%20que%20siguen>. Acesso em: 28 nov. 2021.

RIBEIRO, A. E. M.; LIMA, E. A. de.; SILVA, G. F. da. Os objetos e os livros: a criança de 1 a 3 anos. *In*: GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de (org.). **Literatura e educação infantil**: livros, imagens e prática de leitura. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016. p. 85-102.

RIBEIRO, B. **A escuta como matéria-prima das Pedagogias Participativas**: a construção de saberes praxiológicos de uma pedagogia que escuta. 2021. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação Estado, Sociedade e Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

RIBEIRO, D. Z. **A prática dos combinados no processo de legitimação moral no governo da criança e da infância**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-15022018-103847/pt-br.php>. Acesso em: 30 mar. 2019.

RIZZOLI, M. C. Leitura com letras e sem letras na educação infantil no norte da Itália. *In*: FARIA, A. L. G. de; MELLO, S. A. (org.). **Linguagens infantis**: outras formas de leitura. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 5-22,

RODARI, G. **A estrada que não leva a lugar algum**. São Paulo: Editora 34, 2016.

SALDANHA, D. M. L. L.; AMARILHA, M. O ensino de literatura no curso de Pedagogia: uma presença necessária. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 151-167, nov./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/v34n72/0104-4060-er-34-72-151.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2019.

SALISBURY, M.; STYLES, M. **Livro infantil ilustrado: a arte da narrativa visual**. São Paulo: Rosari, 2013.

SFORNI, M. S. de F.; SERCONEK, G. C.; LIZZI, M. S. S. da S. Atividade de estudo e organização do trabalho docente. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 611-629, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/59155>. Acesso em: 7 jan. 2022.

SILVA, A. M. da. **Formação continuada de um centro municipal de educação infantil em Manaus**: contribuições para a construção de experiências significativas de educação ambiental. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/8391>. Acesso em: 5 dez. 2021.

SILVA, E. M. da; BORTOLANZA, A. M. E. Literatura na educação infantil: implicações pedagógicas para uma educação humanizadora. **Claraboia**, Jacarezinho/PR, n. 16 (Educação literária), p. 114-132, jul./dez, 2021. Disponível em: <http://seer.uenp.edu.br/index.php/claraboia/article/view/1897#:~:text=Justifica%2Dse%20a%20op%C3%A7%C3%A3o%20pela,papel%20no%20desenvolvimento%20da%20crian%C3%A7a>. Acesso em: 11 jan. 2022.

SILVA, G. F. da. Sobre o sentido na obra de Leontiev: notas a partir de sua biografia. **Obutchénie: Revista de didática e psicologia pedagógica**, [S. l.], v. 4, n. 3, p. 793-817, 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/58437>. Acesso em: 12 de dez. 2020.

SILVA, V. S. da. Foi assim que me contaram, foi assim que te contei: diálogos e reflexões sobre a narração de histórias. In: SOUZA, R. J. de *et al.* (org.). **A arte narrativa na infância: práticas para o teatro da leitura e a contação de histórias**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 17-28.

SISTO, C. **Textos & pretextos sobre a arte de contar histórias**. 3. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

SISTO, C.; MONTROYAMA, J., A. A narração de histórias na infância: técnicas e interação. In: GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de (org.). **Literatura e educação infantil: para ler contar e encantar**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016. p. 111-136.

SOUZA, R. J. de. Literatura infantil e primeira infância: políticas e práticas de leitura. **Fronteira Z: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária**, [S. l.], n. 17, p. 43-59, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/fronteiraz/article/view/28941>. Acesso em: 01 jun. 2019.

SOUZA, R. J. de. **Ler e ensinar: gestos de leitura na educação infantil**. Tubarão, SC: Copiart, 2019a.

SOUZA, R. J. de. **Ler e Ensinar**: estratégias de leitura. Tubarão, SC: Editora Copiart, 2019b.

SOUZA, R. J; MODESTO-SILVA, K. A. de A; MOTOYAMA, J. F. M. **Ler e ensinar**: contar e dizer histórias. Presidente Prudente, SP: CdeA Campos Editora, 2020.

STRABER, S. **Bem lá no alto**. Tradução: Julia Bussius. São Paulo: Editora Companhia das Letrinhas, 2018.

TAHAN, M. **A arte de ler e contar histórias**. Rio de Janeiro: Editora Conquista, 1964.

TAVARES, G; MATOSO, M. **O dicionário do menino Andersen**. São Paulo: SESI-SP Editora, 2019.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski**: investigação para uma perspectiva histórico-cultural. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde19032009100357/publico/GTOASSA\\_Tese\\_2009.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde19032009100357/publico/GTOASSA_Tese_2009.pdf). Acesso em: 25 jan. 2018.

TOASSA, G. Um estudo sobre o conceito de sentido e a análise semântica da consciência em L. S. Vigotski. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 40, n. 111, p.176-184, maio/ago., 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/x9LpVSgvMpCHMs9k6QjB8Ss/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jul. 2021.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Tradução: Caio Meira. 10. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2020.

UFAM. Faculdade de Educação. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Manaus, 2018. Disponível em: <https://faced.ufam.edu.br/ppc-de-pedagogia.html>. Acesso: 1 maio 2019.

VAGULA, V. K. B.; BALÇA, A. Ler na Educação Infantil: mediação, literatura e aprendizado. In: GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de (org.). **Literatura e educação infantil**: para ler, contar e encantar. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016. p. 91-109.

VALENTE, R. **Conta outra**: Funcionários do MEC recontam contos de fadas em coleção coordenada por discípulo de Olavo de Carvalho. Quatro cinco um/Folha de S.Paulo. 2020. Disponível em: <https://www.quatrocincoum.com.br/br/noticias/politicas-do-livro/conta-outra> Acesso em: 5 abr. 2021

VALIENGO, A; SOUZA, S. P de. O mundo do faz de conta e os livros: a criança de 3 a 6 anos In: GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de (org.). **Literatura e educação infantil**: livros, imagens e prática de leitura. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016. p. 103-130.

VELASCO, C. **Histórias de boca**: o conto tradicional na educação infantil. São Paulo: Panda Books, 2018.

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

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização e tradução: Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigotski. Tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VOLÓCHINOV, V. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na filosofia da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Antônio Machado Livros, 2014. v. 2.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Antônio Machado Livros, 2012a. v. 3.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Antônio Machado Livros, 2012b. v. 4.

XIMENES-ROCHA, S. H.; FIORENTINI, D. Formação de professores em comunidades colaborativas no interior da Amazônia. **Educação**, [S. l.], v. 43, n. 2, p. 267-284, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/28842>. Acesso em: 1 abr. 2022.

XIMENES, P. de A. S. **Das necessidades formativas aos sentidos e significados da formação continuada de professoras da educação infantil**: um estudo de caso dos Centros Municipais de Educação Infantil de Goiânia (2013-2019). 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/30855/3/NecessidadesFormativasSentidos.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2021.

YUNES, E. É contando que se dá a ler. **Letras em Revista**, Teresina, v. 05, n. 02, p. 9-22, jul/dez, 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/acer/Downloads/8-71-PB.pdf> . Acesso em: 30 mar. 2019.

ZAVALLONI, G. **A pedagogia do caracol**. Tradução: Renata Holmuth Motta. 2. reimpr. Americana, SP: Adonis, 2021.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (org.). **Cartografia do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado de Letras/ABL, 1998. p. 1-12. Disponível em: [http://www.tecnologiadeprojetos.com.br/banco\\_objetos/%7B98038E0D-7F7F-4333-949E-24C07835A716%7D\\_Professor%20Pesquisador%20ZEICHNER.pdf](http://www.tecnologiadeprojetos.com.br/banco_objetos/%7B98038E0D-7F7F-4333-949E-24C07835A716%7D_Professor%20Pesquisador%20ZEICHNER.pdf). Acesso em: 2 abr. 2019.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Global, 2003.

**APÊNDICE A – LEVANTAMENTO DE DISSERTAÇÕES E TESES - 2016-2019 -  
CATÁLOGO DA CAPES**

	<b>Título</b>	<b>Autor/a - Instituição</b>	<b>Ano/Tipo</b>
01	Leitura e contação de histórias na Educação Infantil: um estudo sob a perspectiva da teoria histórico-cultural	Mariana Sampaio Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Marília	2016 Dissertação
02	Para além da fruição: a literatura infantil como meio para a aprendizagem de estratégias de autorregulação	Adriana Batista de Souza Koide Pontifícia Universidade Católica de Campinas	2016 Dissertação
03	A leitura literária na educação infantil: as respostas das crianças a questões existenciais relacionadas ao sentido trágico	Lauren Souza do Nascimento Marchesano Universidade Federal do Rio de Janeiro	2016 Tese
04	Desenvolvimento da linguagem infantil à luz da teoria histórico-cultural: contribuições de práticas literárias na primeira infância	Thais Borella Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Presidente Prudente	2016 Dissertação
05	O livro imagem: análise estética do PNBE 2014	Marília Maria Menon Araújo Universidade do Vale do Itajaí	2016 Dissertação
06	Literatura infantil: o que as crianças têm a dizer a partir das leituras de histórias?	Larissa Elizabeth Barros Brito Pontifícia Universidade Católica de Campinas	2016 Dissertação
07	A creche UFF e sua Flor de Papel: uma análise sobre a produção de conhecimento de uma biblioteca escolar infantil	Priscila de Oliveira Dornelles Machado Universidade do Estado do Rio de Janeiro	2016 Dissertação
08	Formação do leitor literário na Educação Infantil	Márcia Maria e Silva Universidade do Estado do Rio de Janeiro	2016 Tese
09	Desenvolvimento da memória em crianças pré-escolares por meio de atividades literárias: contribuições da teoria histórico-cultural	Lizbeth Oliveira de Andrade Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Marília	2016 Dissertação
10	Leitura literária da narrativa visual na Educação Infantil	Fabiana Lazzari Lorenzet Universidade de Caxias do Sul	2016 Dissertação
11	Espaços e tempos coletivos de leitura literária na Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis (SC)	Thamirys Frigo Furtado Universidade Federal de Santa Catarina	2016 Dissertação

12	Pelos fios das histórias: narrativas de professoras sobre práticas leitoras com crianças de 0 a 3 anos	Luziane Patrício Siqueira Rodrigues Universidade Federal Fluminense	2016 Dissertação
13	Os bebês, a professora e os livros de literatura: reflexões sobre a mediação da leitura no berçário	Leticia Carla dos Santos Melo Universidade Federal de Pernambuco	2016 Dissertação
14	Existe uma literatura para bebês?	Cristiene de Souza Leite Galvão Universidade Federal de Minas Gerais	2016 Dissertação
15	Leitura de imagens na Educação Infantil: análise discursiva	Caroline da Cunha Moreno Universidade de São Paulo – Ribeirão Preto	2016 Dissertação
16	A importância dos contos de fadas para o desenvolvimento psicossocial da criança: o que pensam, o que dizem e o que fazem as professoras?	Eritania Silmara de Brittos Universidade Estadual do Oeste do Paraná	2016 Dissertação
17	Práticas de leitura e suas contribuições para o letramento literário: um estudo com crianças de 05 e 06 anos	Claudia Aparecida do Nascimento e Silva Universidade Federal de Mato Grosso	2016 Dissertação
18	Livros e leitura: um diálogo com crianças da Educação Infantil	Izala Soares Alencar Universidade Federal de Alagoas	2016 Dissertação
19	Educação infantil: atividades de leitura com crianças de dois e três anos	Alessandra Honorata dos Santos Rocha Universidade Federal Fluminense	2016 Dissertação
20	Contação de histórias e dialogia na educação infantil: uma experiência educativa	Leticia Rocha de Abreu Sodré Carvalho Universidade de São Paulo	2017 Dissertação
21	A roda de histórias na educação infantil: a narrativa no contexto da valorização da identidade negra, criatividade e autoria de pensamento	Sthefane Alicia de Oliveira Silva Universidade Federal do Rio de Janeiro	2017 Dissertação
22	Bebetecas: um espaço de mediação do literário com crianças pequenas	Francislaine Hasper Universidade do Vale do Itajaí	2017 Dissertação
23	O lugar da literatura infantil no projeto político pedagógico das instituições públicas de educação infantil da rede	Simoni Conceição Rodrigues Claudino Universidade Federal de Santa Catarina	2017 Dissertação



	municipal de educação infantil de Florianópolis		
24	Alçando voos entre livros de imagem: o acervo do PNBE para a Educação Infantil	Maria Laura Pozzobon Spengler Universidade Federal de Santa Catarina	2017 Tese
25	Pela estrada afora eu não vou bem sozinha: a experiência de mediação de leitura literária e a classificação dos livros de literatura infantil por faixa etária	Bruna Leite Galvão Universidade Federal de Minas Gerais	Dissertação 2017
26	O trabalho com a literatura e o desenvolvimento cultural de adultos e crianças na educação infantil	Núbia Silvia Guimarães Universidade Estadual de Campinas	2017 Tese
27	Interação de bebês com livros literários	Marcela Laís Allgayer Pinto Universidade de Caxias do Sul	2018 Dissertação
28	Literatura infantil sobre príncipes e princesas e a educação da infância: gênero sob a ótica das crianças	Nathalia Chacao Gabriel Universidade Federal de São Paulo	2018 Dissertação
29	Era uma vez...a contação de histórias no fazer pedagógico de professores de creche	Maria Socorro de Almeida Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	2018 Dissertação
30	Literatura infantil e a formação cidadã: o fazer docente da educação infantil	Kelly Cristina Vaz de Carvalho Marques Universidade Católica de Brasília	2018 Dissertação
31	O professor da educação infantil e a contação de histórias	Valéria Silva Universidade Federal de Uberlândia	2018 Dissertação
32	Teoria histórico-cultural e literatura para crianças: possibilidades de desenvolvimento humano na Educação Infantil	Cristiane Aparecida da Silva Pastre Universidade Estadual de Maringá	2018 Dissertação
33	“Hoje posso ser eu, tia?”: leitura fruição pela voz e mãos de crianças na Educação Infantil	Hellen Cristina Machado Pontifícia Universidade Católica de Campinas	2018 Dissertação
34	O desenvolvimento da imaginação infantil mediado por gêneros discursivos e objetivado em desenhos e brincadeiras de papéis sociais	Gislaine Rossler Rodrigues Gobbo Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Marília	2018 Tese
35	Bebês e livros: relação, sutileza, reciprocidade e vínculo	Maria Nazareth de Souza Salutto de Mattos	2018 Tese

		Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	
36	A literatura de temática africana e afro-brasileira nos acervos do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) para a Educação Infantil	Tatiana Valentin Mina Bernardes Universidade Federal de Santa Catarina	2018 Dissertação
37	De Chapeuzinho Vermelho à formação de leitores: olhares infantis	Nathalia Martins Universidade Estadual de Londrina	2018 Dissertação
38	Tempos e espaços de leitura literária na educação infantil	Maiara Ferreira de Souza Universidade Federal de Juiz de Fora	2018 Dissertação
39	O lugar da literatura infantil no espaço educativo: vozes de professoras	Ana Cláudia Bazé Lima Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Marília	2019 Dissertação
40	O nascimento do pequeno leitor: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância	Kenia Adriana de Aquino Modesto Silva Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Presidente Prudente	2019 Tese
41	Literatura e diversidade: um olhar sobre algumas obras destinadas ao público da Educação Infantil	Shirlei Martins Duarte Universidade do Estado de Minas Gerais	2019 Dissertação
42	A dimensão estética na docência com bebês e crianças bem pequenas: indícios da formação de leitores	Arlete de Costa Pereira Universidade Federal de Santa Catarina	2019 Tese
43	Entre acervos, espaço e leituras: o processo formativo de construção da sala de leitura de um espaço de desenvolvimento infantil	Amanda Mester Barbosa Universidade Federal do Rio de Janeiro	2019 Dissertação
44	Literatura infantil digital: arte, infância e tecnologia na escola	Rafaela Louise Silva Vilela Universidade Federal do Rio de Janeiro	2019 Tese
45	A literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira, com a palavra as crianças: “eu sou peta, tenho cacho, so linda, ó!”	Sara da Silva Pereira Universidade Federal do Paraná	2019 Dissertação
46	O letramento literário e visual na Educação Infantil: uma	Danielle Gomes de Sousa	2019 Dissertação

	investigação da leitura por narrativas por imagens	Universidade Federal de Campina Grande	
47	O uso de fantoches e a construção de narrativas por crianças da Educação Infantil	Marcela Aparecida Moreira de Araújo Pontifícia Universidade Católica de Campinas	2019 Dissertação
48	Racialização da infância: o que a literatura infantil tem a ver com isso?	Renata Schlickmann Universidade Federal de Santa Catarina	2019 Dissertação
49	A literatura infantil no contexto da educomunicação e sua contribuição para a formação humana	Luciana Nunes Garcia Ferreira Universidade do Planalto Catarinense	2019 Dissertação
50	Abioye, Bruna e Cora: uma proposta de reeducação das relações raciais na literatura infantil	Sylvia Soares de Souza Universidade Federal do Rio de Janeiro	2019 Dissertação

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A  
PROFESSORA – Fase 3**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PROFESSORA – Fase  
3**

Sra Professora \_\_\_\_\_, queremos convidá-lo(a) a participar da pesquisa “*Formação de Professores para as práticas de leitura literária nas pré-escolas públicas de Manaus: a apropriação da cultura escrita na abordagem histórico-cultural*”, sob a responsabilidade da pesquisadora Michelle de Freitas Bissoli, com endereço institucional na Faculdade de Educação da UFAM, Av. General Rodrigo Octávio n.6200, Coroado I, Cep 69077- 000, Manaus- AM; pelo telefone (92) 3305-4082, ramal 1785, e-mail: mibissoli@ufam.edu.br.

Nela pretendemos avaliar cooperativamente com professoras as possíveis mudanças na qualidade do seu trabalho com a leitura literária na pré-escola municipal, a partir de um processo formativo focalizando a literatura infantil. Dessa forma, é uma pesquisa que pode contribuir para:

- 1) Conhecer as concepções dos professores das pré-escolas municipais de Manaus sobre a leitura literária na pré-escola;
- 2) Analisar os espaços, tempos, materiais e práticas empregados na mediação de leitura literária em pré-escolas municipais;
- 3) Mediar o desenvolvimento de estratégias de leitura literária pelos professores em uma pré-escola municipal, com vistas à ampliação de seu repertório literário.

Estamos na terceira fase da pesquisa, que consiste em um processo formativo para o qual o(a) senhor(a) está sendo convidado(a). Para que tudo isso seja possível, faz-se necessário seu envolvimento direto e efetivo em diferentes atividades da formação, como rodas de leitura, observação participante das práticas dos professores-sujeito, mediando o desenvolvimento de estratégias de leitura literária utilizadas por eles para o trabalho com as crianças; organização de materiais literários; avaliação das reflexões acerca das experiências com as crianças.

Os Encontros Formativos serão um espaço coletivo para reflexão e aprimoramento da prática da leitura literária. Neles, apresentaremos obras de literatura e pensaremos juntos sobre possibilidades práticas de encaminhamento do trabalho com literatura infantil na pré-escola. Pedimos seu consentimento para fazer fotografias e para filmar nossos Encontros. Esses registros servem como material para a pesquisa, para registro do desenvolvimento das atividades realizadas pelo grupo. Ninguém deverá pagar ou receber nada porque todas as despesas serão de responsabilidade da pesquisadora.

Considerando que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos, nesta pesquisa existe a possibilidade de ocorrência de constrangimentos durante os Encontros Formativos, nas observações, nos registros fotográficos e de gravação de voz, aos (às) professores (as). Durante os Encontros Formativos, o (a) senhor (a) poderá sentir-se desconfortável com as questões que envolvam reflexões sobre a própria prática e isso poderá causar alguma alteração de ordem emocional.

No caso de constrangimento decorrente das observações e dos registros fotográficos e de gravação de voz, cessaremos imediatamente as observações e quaisquer registros fotográfico e/ou de gravação de voz, deixando à sua disposição a decisão de quando se procederá novamente com a observação participante e demais instrumentos de coleta de dados, além de ser-lhe oferecida assistência imediata, caso a situação dela necessite, e integral, como atendimento médico e psicológico adequado para atender as complicações e danos que decorram direta ou indiretamente da pesquisa, e também lhe serão garantidos acompanhamentos posteriores ao encerramento e/ ou a interrupção da pesquisa.

Por isso, como providência e cautela adotadas para evitar e/ou minimizar os efeitos e condições adversas que possam causar algum tipo de dano, realizaremos um período de ambientação com a equipe de pesquisa e com o equipamento fotográfico, de modo que o (a) senhor (a) fique o mais à vontade possível com a pesquisadora e o equipamento, na intenção de criar um clima amigável, confiável, empático e de colaboração em todas as decisões da pesquisa de campo, deixando claro, também, que o (a) senhor (a) goza de total liberdade para aderir ou não à pesquisa, bem como desistir dela a qualquer momento, sem nenhum tipo de ônus.

Caso o (a) senhor (a) tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa, a pesquisadora assume, formalmente, neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a responsabilidade pela indenização, e cobertura material para reparação a qualquer tipo de dano causado nas diferentes fases do estudo, previsto ou não neste TCLE, de acordo com a legislação vigente e amplamente consubstanciada na Resolução CNS N° 466 de

2012 (item IV. 3.h, IV. 4.c e V.7). Em caso de eventuais gastos que o (a) senhor (a) e seu (s) acompanhante (s) possam vir a ter em decorrência da pesquisa, a pesquisadora também assume a responsabilidade pelo ressarcimento integral de ocasionais despesas.

Esclarecemos que: 1º) o (a) senhor (a) pode aceitar ou não participar; 2º) caso aceite, não será prejudicado (a) por participar dessa pesquisa; 3º) em todos os textos que escrevermos, os nomes das escolas, dos (as) professores (as) e o do (a) senhor (a) serão mantidos em sigilo; 4º) não haverá nenhum tipo de prejuízo no caso de desistir em participar da pesquisa a qualquer momento; 5º) a pesquisadora assume a responsabilidade pelo ressarcimento de qualquer gasto decorrente da pesquisa ao senhor (a) e a seus (s) participante (s); 6º) bem como compromete-se em indenizá-lo (a) em caso de qualquer tipo de dano decorrente direta ou indiretamente de sua participação na pesquisa, nas diferentes fases do estudo; 7º) estamos disponíveis para tirar qualquer dúvida sobre essa pesquisa; 8º) o (a) senhor (a) apenas assinará esse documento quando tiver entendido o que lhe explicamos.

Caso o (a) senhor (a) queira fazer qualquer reclamação ou deseje mais esclarecimentos sobre a pesquisa, poderá, a qualquer momento, entrar em contato com o Comitê de Ética – CEP/UFAM, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, Manaus-AM, pelo telefone fixo (92) 3305-1181, ramal 2004, e-mail: cep.ufam@gmail.com.

#### Consentimento Pós-Informação

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado (a) sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em três vias que serão assinadas por mim, pela pesquisadora e pela orientadora da pesquisa, ficando uma via com cada uma de nós.

Manaus, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

Assinatura do participante da pesquisa:

\_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora responsável:

\_\_\_\_\_

## APÊNDICE C – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO: MOMENTOS DE LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIA

### I – DADOS DA TURMA:

Professora: \_\_\_\_\_  
 Turma: Maternal III ( ) 1º Período ( ) 2º Período ( ) Turno: Matutino ( ) Vespertino ( )  
 Data: \_\_\_\_\_ Número de crianças presentes: \_\_\_\_\_

### II – Dados da obra selecionada:

Título: \_\_\_\_\_  
 Autor/a: \_\_\_\_\_  
 Ilustrador/a: \_\_\_\_\_  
 Editora: \_\_\_\_\_  
 Tradutor/a: \_\_\_\_\_  
 A obra é do acervo: ( ) da escola da ( ) professora ( ) de outra pessoa ou lugar

### III – Aspectos observados:

- 1) Dispõe de alguns materiais para o cantinho da leitura como: tapete, almofadas, etc?
- 2) Há presença de livros na sala de referência? Estão ao alcance das crianças?
- 3) Há presença na sala de referência de algum registro das histórias que a turma já conhece?
- 4) Como organiza às crianças no MLCH e que posição toma nele?
- 5) Fez a abertura do MLCH?
- 6) Fez algum combinado com as crianças sobre como irão proceder no MLCH?
- 7) Anunciou às crianças se lerá ou contará a história? É fiel ao que anuncia?
- 8) Escolheu ler ou contar a história?
- 9) O que fez para disparar o início da leitura/contação?
- 10) Como entende a voz das crianças durante o MLCH?
- 11) Utilizou algum recurso para além do livro para a leitura/contação?
- 12) Quanto tempo de duração teve o MLCH?
- 13) Fez o encerramento do MLCH?
- 14) Após a leitura/contação foi feita uma conversa com as crianças? Como foi conduzida essa conversa?
- 15) As crianças manusearam o livro após o MLCH?

**APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO - MOMENTO DE LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS**

Professora: \_\_\_\_\_

Turma: \_\_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Por gentileza, para completar o processo de observação que fiz do momento de leitura e de contação que você acabou de realizar, preciso que você responda as seguintes perguntas:

1. Por que você escolheu esse livro?

---

---

---

---

---

2. Você teve alguma intenção pedagógica na escolha desse livro? Qual foi?

---

---

---

---

---

3. Você acha necessário desenvolver alguma atividade após a leitura desse livro? Que tipo de atividade?

---

---

---

---

---

Caso queira, você poderá se manifestar aqui sobre algo que julgue importante que não tenha sido contemplado nas perguntas acima. (opcional)

---

---

---

Grata por colaborar com essas respostas,  
Aline Janell



## APÊNDICE E – AVALIAÇÃO DOS ENCONTROS FORMATIVOS

A cada série de temas, faremos esta breve avaliação sobre o andamento e a qualidade dos nossos encontros.

Por favor, responda sobre os **Encontros** \_\_\_\_\_ **Série:** \_\_\_\_\_

1 - Quanto à formadora:

- Usou linguagem clara e objetiva?  
 sim       parcialmente       não
- Encaminhou as discussões coerentemente como os texto-base?  
 sim       parcialmente       não
- Articulou as discussões, fazendo a relação entre teoria e prática?  
 sim       parcialmente       não

2 – Quanto às contribuições da formação para você:

- A formação trouxe ideias que você desconhecia?  
 muito       parcialmente       pouco
- Qual foi o conhecimento mais significativo para você? Por quê?

---



---

- O encontro formativo contribuiu para atender alguma necessidade sua?  
 sim       parcialmente       não
- Desejaria aprofundar algo mais sobre o tema?  
 sim       não

Se sua resposta foi afirmativa, descreva o que gostaria que fosse aprofundado:

---



---

- Tem alguma dúvida que gostaria de esclarecer em relação a essa série de encontros?

---



---

- Apesar das limitações que a formação remota nos impõe, teria alguma sugestão para a melhoria dos encontros?

---



---

3 – Quanto ao seu compromisso com a formação:

- Foi pontual e frequente nos três Encontros?  
 sim       parcialmente       não
- Entregou sua autorreflexão?  
 sim       não

- Fez a leitura integral do texto-base?  
 sim       não
- Participou das discussões?  
 sim    parcialmente    não


Grata pelas respostas,  
Aline Janell


## ANEXO A – DADOS DA PÁGINA DE APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA GERADA NA PLATAFORMA BRASIL

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

- DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NAS PRÉ-ESCOLAS PÚBLICAS DE MANAUS: A APROPRIAÇÃO DA CULTURA ESCRITA NA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL  
 Pesquisador Responsável: MICHELLE DE FREITAS BISSOLI  
 Área Temática:  
 Versão: 2  
 CAAE: 24088819.5.0000.5020  
 Submetido em: 06/11/2019  
 Instituição Proponente: FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED / UFAM  
 Situação da Versão do Projeto: Aprovado  
 Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável  
 Patrocinador Principal: Financiamento Próprio




Comprovante de Recepção:  PB\_COMPROVANTE\_RECEPCAO\_1423075

---

+ LISTA DE PESQUISADORES DO PROJETO

- LISTA DE COMITÊS DE ÉTICA DO PROJETO

Comitê de Ética ^	Tipo de Vínculo †	Ação
5020 - Universidade Federal do Amazonas - UFAM	COORDENADOR	

- LISTA DE INSTITUIÇÕES DO PROJETO

CNPJ da Instituição †	Razão Social ^	Tipo de Instituição †	Comitê de Ética †	Ação
	FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED / UFAM	PROPONENTE	5020 - Universidade Federal do Amazonas - UFAM	