



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

PÂMELA CRISTINA GUSLEN RUFINO DOS SANTOS BARBOSA

**PRÁTICAS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
CONVERGÊNCIAS E DISCREPÂNCIAS NA FORMAÇÃO DE  
LEITORES**

---

Londrina  
2021



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



---

Londrina

2021

PÂMELA CRISTINA GUSLEN RUFINO DOS SANTOS BARBOSA

**PRÁTICAS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
CONVERGÊNCIAS E DISCREPÂNCIAS NA FORMAÇÃO DE  
LEITORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Aparecida Pires Franco

Londrina  
2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

B238P BARBOSA, PÂMELA CRISTINA GUSLEN RUFINO DOS SANTOS .  
PRÁTICAS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL : CONVERGÊNCIAS E  
DISCREPÂNCIAS NA FORMAÇÃO DE LEITORES / PÂMELA CRISTINA  
GUSLEN RUFINO DOS SANTOS BARBOSA. - Londrina, 2021.  
78 f.

Orientador: SANDRA APARECIDA PIRES FRANCO.  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina,  
Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, 2021.

Inclui bibliografia.

1. EDUCAÇÃO INFANTIL - Tese. 2. PRÁTICAS DE LEITURA - Tese. 3.  
FORMAÇÃO DE LEITORES - Tese. 4. TEORIA HISTÓRICO CULTURAL - Tese.  
I. PIRES FRANCO, SANDRA APARECIDA . II. Universidade Estadual de  
Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de  
Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

PÂMELA CRISTINA GUSLEN RUFINO DOS SANTOS BARBOSA

**PRÁTICAS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
CONVERGÊNCIAS E DISCREPÂNCIAS NA FORMAÇÃO DE  
LEITORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sandra Aparecida Pires  
Franco  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marta Regina Furlan de Oliveira  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Angélica Olivo Francisco Lucas  
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Londrina, 26 de fevereiro de 2021.

*Ao meu pai, Elizeu (in memoriam), por ser  
amor e presença constante.*

## AGRADECIMENTOS

À *Deus*, por ser meu sustento e fortaleza, por me conceder saúde e equilíbrio. Por não me deixar esmorecer em meio às tribulações, por colocar tantas pessoas especiais em meu caminho. *À Ele toda honra e toda glória!*

À *Nossa Senhora*, minha Mãezinha do Céu, pela intercessão e proteção.

*Ao meu pai, Elizeu Rufino dos Santos* (in memoriam), que sempre foi meu maior incentivador, exemplo de amor, perseverança e de fé. Partindo para a vida eterna recentemente, lá do céu intercede por mim e acompanha essa vitória, que também é dele!

À *minha orientadora, Professora Dr<sup>a</sup> Sandra Aparecida Pires Franco*, pela empatia, pela doçura e responsabilidade com que exerce sua profissão. Agradeço por acreditar em mim, por me indicar o caminho e auxiliar na trilha. Por me ensinar a ir com calma e sempre.

*Ao meu marido, Adriano*, por sempre me apoiar e ajudar. Por ser meu porto seguro e acalento nos momentos de tribulação. Obrigada pelo amor e parceria!

À *minha mãe, Cláudia*, às *minhas irmãs, Andressa, Laís e Larissa*, por sempre estarem comigo, serem meu refúgio, me apoiando e ajudando quando preciso. Obrigada por todo incentivo!

*Aos meus filhos Heitor, Henrique e Hugo*, por serem meu raio de sol nos dias nublados, por me ensinarem todos os dias sobre o processo de humanização.

À *minha sogra, Maria*, por toda a ajuda.

Às *amigas Adrielly e Viviane*, companheiras de estudos, pelo conhecimento compartilhado.

*A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina*, pelas contribuições nas disciplinas e inspiração para seguir com os estudos.

À *Ana Maria*, diretora da instituição onde trabalho, por autorizar minha licença para estudos, assumindo as tarefas na minha ausência e me incentivando a seguir adiante.

*À amiga Leila, por partilhar dos meus momentos de luta e alegrias, vibrando comigo as vitórias.*

*À Professora Jane da Silva Scaramal, por ser figura importante no meu processo de formação leitora, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.*

*Às professoras da banca Marta Regina Furlan de Oliveira e Maria Angélica Olivo Francisco Lucas, por aceitarem o convite para conhecerem essa pesquisa e pelos apontamentos que enriqueceram esse estudo.*

*A todos que rezaram e torceram por mim, e que direta ou indiretamente contribuíram para que conseguisse finalizar o Mestrado, muito obrigada!*

*Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes. (FREIRE, 2000, p.33)*

BARBOSA, Pâmela Cristina Guslen Rufino dos Santos. **Práticas de leitura na Educação Infantil: convergências e discrepâncias na formação de leitores.** 2021. 78 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

## RESUMO

A presente pesquisa se desenvolveu durante a formação acadêmica no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, da Universidade Estadual de Londrina, na Linha de Pesquisa Docência: Saberes e Práticas, do Núcleo de Ação Docente. Como problema de pesquisa, encontra-se o seguinte questionamento: como são elaboradas as práticas de leitura na Educação Infantil? Esta pesquisa teve como objetivo principal compreender como as práticas de leitura são elaboradas na Educação Infantil, sob o enfoque das implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural. Para responder a essa questão, definiu-se como metodologia o estudo bibliográfico, pautado na abordagem crítico-dialética, com o uso da bibliometria como ferramenta de análise que buscou mapear e discutir produções acadêmicas existentes sobre o tema “Práticas de leitura na Educação Infantil”, com autores que discutem a temática e com produções acadêmicas publicadas na base de dados da CAPES e Google Scholar, ambas escolhidas por sua relevância acadêmica. Para tanto, os objetivos específicos tiveram o intuito de mapear e analisar as práticas de leitura presentes na Educação Infantil nos artigos publicados nos últimos cinco anos (2019 a 2020) na base de dados CAPES (<http://www.periodicos.capes.gov.br>) e no Google Scholar (<http://scholar.google.com.br/>), identificando convergências e discrepâncias a partir do referencial teórico, o qual pautou-se nos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético, na Pedagogia Histórico-Crítica e na Teoria Histórico-Cultural que, ao se complementarem, viabilizam a leitura literária como uma prática social que possibilita o ato de ler. Os resultados apontaram que nas publicações analisadas, as práticas de leitura, em sua maioria, se dão de forma que a criança atue como ouvinte, em concepções voltadas mais à alfabetização do que à formação de leitores, vinculadas às práticas didáticas de leitura mecanizada e utilitárias, constituindo-se como discrepantes no que diz respeito ao entendimento de que é necessário uma didática da leitura intencional com as crianças na Educação Infantil, de modo que o livro seja um objeto presente na formação do leitor mirim. Importante destacar que em sua maioria, os artigos chamam a atenção para a necessidade de se investir na formação de professores que atuarão nos momentos de leitura com as crianças. A contribuição dessa pesquisa está centrada no fato de esclarecer as convergências e discrepâncias acerca das práticas pedagógicas nas publicações analisadas, a fim de colaborar com a formação e ação docente dos professores que atuarão com a leitura literária na Educação Infantil.

**Palavras-chave:** educação infantil; práticas de leitura; formação de leitores; teoria histórico-cultural.

BARBOSA, Pâmela Cristina Guslen Rufino dos Santos. **Reading Practices: in early childhood education: convergences and discrepancies in readers.** 2021. 78 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

## ABSTRACT

The present research was developed during the academic formation in the Postgraduate Program in Education - Master, of the State University of Londrina, in the line of Research Teaching: Knowledge and Practices, of the Teaching Action Center. As a research problem, the following question arises: how are reading practices developed for Early Childhood Education? The main objective of this research was to understand how reading practices are developed in Early Childhood Education, focusing on the pedagogical implications of the Historical-Cultural Theory. To answer this question, the bibliographic study was defined as methodology, based on the critical-dialectic approach, with the use of bibliometrics as an analysis tool that sought to map and discuss existing academic productions on the theme "Reading practices in Early Childhood Education", with authors who discuss the theme and with academic productions published in the CAPES and Google Scholar database, both chosen for their academic relevance. Therefore, the specific objectives were intended to analyze the reading practices present in Early Childhood Education in the articles published in the last five years (2019 to 2020) in the CAPES database (<http://www.periodicos.capes.gov.br> ) and Google Scholar ([http // scholar.google.com.br /](http://scholar.google.com.br/)); identify the convergences and discrepancies based on the theoretical framework, which was based on the assumptions of Historical-Dialectical Materialism, Historical-Critical Pedagogy and Historical-Cultural Theory which, when complemented, make literary reading possible as a social practice that enables the act of reading; understand how children have access to literary books in early childhood education. The results showed that in the analyzed publications, the reading practices, for the most part, take place in such a way that the child acts as a listener, in conceptions geared more to literacy than to the formation of readers, linked to the utilitarian didactic practices of mechanized reading, constituting themselves as discrepancies with regard to the understanding that it is necessary a didactic of intentional reading with children in Early Childhood Education, so that the book is an object present in the formation of the child reader. It is important to highlight that most of the articles call attention to the need to invest in the training of teachers who will act in times of reading with children. The contribution of this research is centered on clarifying the convergences and discrepancies in the analyzed publications on the proposed theme, in order to contribute to the training and teaching action of teachers who will work with literary reading in Early Childhood Education.

**Key words:** child education; reading practices; training of readers; historical-cultural theory.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Etapas do planejamento.....	21
<b>Quadro 2</b> – Artigos com os Descritores Leitura “and” Educação Infantil (CAPES).....	43
<b>Quadro 3</b> – Descritores Leitura “and” Educação Infantil (Google Scholar) .....	50
<b>Quadro 4</b> – Artigos com os Descritores Práticas de leitura na Educação Infantil (CAPES) .....	53
<b>Quadro 5</b> – Resumos com o Descritor “Práticas de leitura na Educação Infantil” (Google Scholar) .....	53
<b>Quadro 6</b> – TCC´s com o Descritor “Práticas de leitura na Educação Infantil” (Google Scholar) .....	53
<b>Quadro 7</b> – Dissertações com o Descritor “Práticas de leitura na Educação Infantil” (Google Scholar) .....	54
<b>Quadro 8</b> – Artigos com o Descritor “Práticas de leitura na Educação Infantil” (Google Scholar) .....	55

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
EI	Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
DCNEI's	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
MEC	Ministério da Educação
THC	Teoria Histórico-Cultural
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO: ALGUNS APONTAMENTOS</b> .....	<b>16</b>
2.1	TRABALHO E EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: FUNDAMENTOS DO MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO.....	16
2.2	CONCEITOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA .....	19
2.3	EMBASAMENTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL .....	24
<b>3</b>	<b>A FORMAÇÃO DE LEITORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	<b>30</b>
3.1	A LEITURA LITERÁRIA COMO ARTE HUMANIZADORA.....	30
3.2	O ATO DE LER E A LITERATURA .....	32
3.3	EDUCAÇÃO INFANTIL: DE QUE CONTEXTO FALAMOS? .....	37
<b>4</b>	<b>PRÁTICAS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	<b>42</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>63</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>66</b>

## 1 INTRODUÇÃO

*A criança é feita de cem.  
 A criança tem cem mãos.  
 Cem pensamentos,  
 cem modos de pensar, de jogar e de falar.  
 Cem sempre cem modos de escutar as cem  
 maravilhas de amar.  
 Cem alegrias para cantar e compreender. Cem  
 mundos para descobrir.  
 Cem mundos para inventar.  
 Cem modos para sonhar.  
 [...]  
 Dizem-lhe: de descobrir um mundo que já existe  
 e de cem, roubaram-lhe noventa e nove.  
 [...]  
 Dizem-lhe: que as cem não existem.  
 A criança diz: ao contrário, as cem existem.  
 (MALAGUZZI, 1997, p. 103)*

Com este poema, Malaguzzi nos leva a refletir sobre os direitos e necessidades das crianças, apontando especificidades da infância, pois a criança é e tem suas peculiaridades. Assim, esses versos expressam sobre a importância de ofertar às crianças a cultura elaborada pela humanidade, ampliando seu repertório. Dentre essas consideramos aqui a importância do trabalho com a leitura literária na Educação Infantil, de modo que seja assegurado à criança o direito de acesso direto ao livro, como objeto da cultura humana; proporcionar a formação leitora desde a Educação Infantil, instigando a necessidade do ato de ler desde a primeira infância.

O desconhecimento do ato de ler como prática social é uma constatação percebida na Educação Infantil, pois as atividades de leitura são em sua maioria ações simplistas, que colocam de lado o real significado deste ato. Por isso, consideramos necessário refletir sobre as práticas de leitura que acontecem nessa etapa de ensino, pois, ao se distanciarem da realidade social, deixam de fazer sentido às crianças e acabam impossibilitando o ato de ler como um processo dialético.

As inquietações desta pesquisa, intitulada “Práticas de leitura na Educação Infantil: convergências e discrepâncias na formação de leitores” surgiram durante a realidade vivenciada pela pesquisadora como coordenadora pedagógica de um Centro Municipal de Educação Infantil. A aproximação com o tema deu-se no Curso de Especialização em Trabalho Pedagógico na Educação Infantil, ao pesquisar sobre as práticas pedagógicas que poderiam promover saltos qualitativos no desenvolvimento das crianças. Juntamente com as reflexões e discussões desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da

Universidade Estadual de Londrina e à linha de pesquisa “Docência: Saberes e Práticas, do Núcleo de Ação Docente, bem como a participação no Grupo de Pesquisa “Leitura e Educação: práticas pedagógicas no contexto da Pedagogia Histórico-Crítica – UEL”. Os estudos realizados propiciaram reflexões sobre o ensino da leitura e a ação docente mediante o ato de ler na Educação Infantil, articulado às condições teóricas e metodológicas dos professores.

Durante a elaboração do presente estudo, a pesquisadora pôde refletir sobre seu próprio processo de formação leitora, lembrando as professoras que passaram por seu caminho, incentivando-a a ler, garantindo-lhe acesso aos livros literários, sendo que este acesso era possível somente na escola.

Partimos do pressuposto de que a organização da prática docente em relação ao acesso à literatura precisa ser posta em questão devido à carência teórica e metodológica que permeia o ato de ler desde a primeira infância.

Diante da relevância da leitura literária para a formação leitora das crianças, suscitou-nos o seguinte problema: Como as práticas de leitura são elaboradas na Educação Infantil? No intuito de compreender de que modo são elaboradas as práticas de leitura na Educação Infantil, os objetivos específicos foram: mapear e analisar as práticas de leitura presentes na Educação Infantil nos artigos publicados nos últimos cinco anos na base de dados CAPES (<http://www.periodicos.capes.gov.br>) e no Google Scholar (<http://scholar.google.com.br/>); identificar convergências e discrepâncias nos artigos a partir do referencial teórico utilizado; compreender de que forma têm acontecido o acesso das crianças aos livros literários na Educação Infantil.

Entendemos nessa pesquisa convergência definida como “ato ou efeito de convergir”, “direção comum para um mesmo ponto” (MICHAELIS, 2020), a aproximação de ideias, opiniões e atitude. Compreendemos o termo “discrepância” que significa “discordância” (MICHAELIS, 2020), como divergência de opiniões, que distancia ideias.

Consideramos no decorrer da pesquisa a concepção de homem do Materialismo Histórico-Dialético, aliada à concepção de educação preconizada pela Pedagogia Histórico-Crítica e pelos pressupostos de aprendizagem e desenvolvimento humano da Teoria Histórico-Cultural.

No primeiro capítulo “Relação entre trabalho e educação: alguns apontamentos”, procuramos explicitar o fato de que a educação se origina e se desenvolve mediante a produção da vida material do homem, de forma que, na sociedade contemporânea ela pode configurar-se como aparelho ideológico do Estado, reproduzindo a ideologia capitalista, ou

como possibilidade de emancipação da classe trabalhadora, oportunizando a todos o acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade. Diante desses pressupostos, a leitura pode caracterizar-se como ferramenta de mediação no processo de humanização e emancipação. Trabalhamos com os fundamentos do Materialismo Histórico-Dialético e sua relevância para pensarmos a situação atual e a perspectiva da educação, pois oferece elementos que nos auxiliam a apreender a realidade por meio da mediação entre o sujeito e o objeto, que se pretende conhecer em um movimento do pensamento que nos direciona para um novo olhar sobre o real e nos permite reconstruir nossas concepções diante das novas descobertas.

Compreendemos na Didática da Pedagogia Histórico-Crítica, uma teoria comprometida com a socialização do conhecimento historicamente acumulado.

A Teoria Histórico-Cultural compreende o homem pela via da concepção de um sujeito concreto, considera o desenvolvimento dos indivíduos como um processo dialético especificado por incontáveis transformações que implicam em resultados individuais e sociais, ou seja, ao mesmo tempo em que os sujeitos se desenvolvem por meio de suas experiências históricas, com a ajuda do outro, eles contribuem para o movimento histórico do grupo social em que estão inseridos.

O segundo capítulo “A formação de leitores na Educação Infantil”, destinou-se a conceituar a leitura literária como arte potencialmente humanizadora, capaz de contribuir com a formação cultural dos indivíduos, pois a literatura atende as necessidades básicas do ser humano. Candido (1995, pg. 176) assegura que a literatura é — uma construção de objetos autônomos com estrutura e significado, sendo uma forma de expressão que manifesta emoções, além de ser uma forma de conhecimento. Para Candido (1995), a humanização ocorre quando o sujeito passa a perceber a si mesmo como ser humano e a literatura promove ao leitor a oportunidade de se tornar humanizado. Explicitamos também o ato de ler na Educação Infantil, trazendo contribuições de autores que pesquisam sobre o tema.

Na sequência apresentamos o contexto da Educação Infantil na sociedade contemporânea, refletindo sobre a finalidade da leitura nessa etapa de ensino, de acordo com os documentos que norteiam a prática pedagógica.

Apresentamos no terceiro capítulo os procedimentos metodológicos desse trabalho, situamos o leitor explicitando a metodologia utilizada, embasada na bibliometria e na abordagem crítico-dialética. Definiu-se pelo estudo bibliográfico por entender que a realidade posta é uma construção social e histórica e os fenômenos podem ser entendidos nas

dimensões sociais, históricas e econômicas, perante a leitura e confronto de produções acadêmicas nas bases de dados CAPES e Google Scholar.

As análises foram embasadas pelo referencial teórico selecionado previamente, adotando um movimento dialético diante deste processo de conhecimento, tendo a dimensão da prática social como ponto de chegada e partida. Os dados coletados foram analisados pela pesquisadora, observando-se as convergências e discrepâncias da formação de leitores na Educação Infantil, de acordo com os dados obtidos. Utilizamos como categorias de análise: a concepção teórica dos artigos; como os autores definem a leitura e a formação de leitores; as formas de acesso aos livros pelas crianças nas práticas de leitura descritas.

Com essa pesquisa, pretendeu-se contribuir com a formação de professores que atuam com a leitura literária na Educação Infantil, de forma que, embasados teoricamente, possam colaborar positivamente na formação de novos leitores.

## 2 RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO: ALGUNS APONTAMENTOS

*A primeira condição para modificar a realidade consiste em conhecê-la. (GALEANO, 1982, p. 187).*

Neste capítulo procuramos explicitar o fato de que a educação se origina e se desenvolve mediante a produção da vida material do homem, de forma que, na sociedade contemporânea pode-se reproduzir a ideologia capitalista ou possibilitar a emancipação da classe trabalhadora, oportunizando a todos o acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade. Nesse sentido, a leitura, objeto de pesquisa nesta dissertação, pode caracterizar-se como agente de mediação no processo de humanização e emancipação. Inicialmente, expomos os fundamentos do trabalho no mundo capitalista, de modo a pensar essa sociedade, utilizando como método de análise a concepção filosófica do Materialismo Histórico e Dialético.

Em seguida discutimos como a educação se origina e se desenvolve mediante a produção da vida material do homem, vista como uma dimensão da prática social, contando com contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica, trazendo os cinco passos de sua didática. Por fim, pautados nos estudos de autores que se fundamentam na Teoria Histórico-Cultural, apresentamos alguns conceitos dessa Teoria, a fim de compreender suas implicações pedagógicas no que diz respeito à leitura.

### 2.1 TRABALHO E EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: FUNDAMENTOS DO MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO

Na configuração da sociedade vigente, em pleno século XXI, marcada pelo modo capitalista de produção da vida, o trabalho pode ser compreendido como mediação entre o homem e a natureza, pois à exceção dos outros animais, o homem produz sua existência por meio do trabalho (MARX; ENGELS, 2007). Considerado como atividade principal do homem, é o trabalho que o caracteriza como ser humano, pois este coloca a natureza a seu serviço. Nas palavras de Saviani (2007a, p.107), “[...] o que o homem é, o é pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano”. Dessa maneira, o que os indivíduos são é resultado das condições diretas materiais de sua produção. Para Marx (1983), o trabalho deveria ser analisado como ação intencional, de construção e transformação da história humana, que transforma a natureza e o homem, como ser social; considerando o trabalho como categoria central no processo de humanização.

O trabalho constitui-se como a criação de meios para a satisfação de necessidades dos seres humanos. Ocorre que, ao satisfazê-las, o homem é levado a novas necessidades por meio dessa ação, portanto, o homem humaniza-se num processo dialético de conhecimento, estabelecendo relações pela e na sociedade, de modo que sua consciência se aperfeiçoa conforme sua produção. De geração em geração, o trabalho vai modificando-se (ENGELS, 1876). Ao criar novas forças produtivas, o homem vai transformando o modo de produção da vida, alterando as suas relações sociais.

No modo capitalista de produção da vida, onde uns vendem sua força de trabalho e outros se apropriam dela para benefício de uma minoria, o homem acaba por apropriar-se de forma fragmentada de sua criação, de seu objeto de trabalho. Quem produz já não se apropria de sua produção; a propriedade dos meios de produção torna-se fonte de riqueza. A sociedade já pode ser dividida entre a classe trabalhadora, que vende sua mão de obra e a classe burguesa, que se apropria dos meios de produção e das forças produtivas. Marx (2004, p. 80) afirma que nesse sistema, conseqüentemente,

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a *valorização* do mundo das coisas aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens. (grifos do autor).

Dessa forma, o trabalho torna-se externo ao trabalhador, “isto é, não pertence ao seu ser, que ele não se afirma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele, que não se sente bem, mas infeliz [...]” (MARX, 2004, p. 82-83), impossibilitando o homem de exercer uma atividade consciente, conseqüentemente, quanto mais poderoso o trabalho, mais pobre é o trabalhador, pois “na medida em que o trabalho estranhado estranha do homem a natureza [e o homem] de si mesmo, de sua própria função ativa, de sua atividade vital, ela estranha do homem o *gênero* [humano]”. (MARX, 2004, p. 86 – grifo do autor).

Na sociedade capitalista, para as classes possuidoras, o produto da alienação do trabalho significa o enriquecimento da propriedade privada, representando o seu poder sobre as demais classes. A alienação da atividade vital do homem (o trabalho), resulta no empobrecimento material e espiritual de sua vida, limitando a apropriação das objetivações produzidas pela humanidade, apenas o necessário para reproduzir sua força de trabalho e compor o capital (CARVALHO, MARTINS, 2016). As mudanças no modo de produção da vida humana alteraram a relação entre trabalho e educação, pois a origem desta coincide com a própria origem do homem. Leontiev (1978) afirma que a relação do homem

[...] numa sociedade organizada na base trabalho; [...] modificou a sua natureza e marcou o início de um desenvolvimento que, diferentemente do desenvolvimento dos animais estava e está submetida não às leis biológicas, mas às leis sócio-históricas (LEONTIEV, 1978, p. 262).

Nesse sentido, o homem constrói sua história por meio da interação social com o outro, pela assimilação do saber elaborado ao longo da história. O homem vai internalizando os conceitos aprendidos e tornando-se sujeito histórico e social nas relações sociais. Então, a partir do domínio dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, o homem vai conquistando sua subjetividade e formando-se como sujeito histórico e social.

A educação surge primeiramente como uma necessidade do trabalho, de modo que à medida que se complexificam os processos e as relações de trabalho, complexifica-se também a educação. (CARVALHO, MARTINS, 2016). A divisão da sociedade em classes acarreta também uma divisão da educação, sendo uma modalidade para a classe proprietária – a “educação dos homens livres”, constituída por atividades intelectuais, exercícios físicos e a oratória; e a outra para a classe operária - a “educação dos escravos e serviçais”, com atividades referentes ao próprio trabalho (SAVIANI, 2007b, p.156). Nessa divisão das modalidades educacionais instala-se uma divisão entre trabalho e educação, pois a escola foi originada a partir do primeiro grupo, formado por quem dispunha de tempo livre, em contraposição com a educação ofertada à maioria, a qual coincide com o processo de trabalho. (SAVIANI, 2007b, p.156).

Com a constituição da sociedade capitalista, a escola torna-se espaço de reprodução de classes e opção de formação para o trabalho, pois

[...] a educação [...] se transforma juntamente com a história, expressando os movimentos contraditórios dos modos de produção da existência humana, a divisão entre proletários e burgueses que emergem do processo das lutas entre classes. A educação reflete este antagonismo e as contradições da sociedade, difundindo concepções de mundo, objetivos a serviço de uma hegemonia. (FERNANDES, FRANCO, 2016, p. 2202).

Nesse contexto, a educação torna-se campo de lutas ideológicas, podendo contribuir para a manutenção do capitalismo ou para combatê-lo. Contribui na sua manutenção, à medida que forma indivíduos que atuam de maneira alienada, instruindo-lhes apenas de competências técnicas, negando o senso crítico de compreensão da realidade. Combate-o quando se apresenta como possibilidade de libertação da consciência, contribuindo para emancipação do homem. (RUIZ, 2014).

À burguesia, interessa que se forme “[...] um trabalhador que se submeta aos ditames do capital (e os aceite) e que se ajuste a essa forma de trabalho, o trabalho assalariado.” (RUIZ, 2014, p. 127). Na luta de classes, é necessário que a classe trabalhadora conheça “científica e metodicamente a realidade” (ABRANTES, 2011, p.104), desenvolvendo o pensamento crítico. Para combater esse sistema capitalista,

[...] o indivíduo necessita ser educado para que possa conhecer sua realidade, para nela penetrar e identificar contradições e tendências de movimento e assim, com conhecimento das forças sociais e de suas próprias forças (como também limites), direcionar sua atividade (ABRANTES, 2011, p.4).

O método do Materialismo Histórico e Dialético propõe compreender a realidade social a partir de sua base material que, sendo somada à prática social, busca propor elementos para superar a realidade, ou seja, busca interpretar a realidade em um processo de prática-teoria-prática, em que por meio da práxis, o sujeito é capaz de apropriar-se de uma nova totalidade. (FERNANDES, FRANCO, 2016).

Para Saviani (2007b, p.160),

O nível de desenvolvimento atingido pela sociedade contemporânea coloca a exigência de um acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos, sem o que não se pode ser cidadão, isto é, não se pode participar ativamente da vida da sociedade.

Assim, ao cidadão é necessário adquirir conhecimentos referentes à linguagem escrita e à matemática, às ciências naturais e sociais. Abrantes (2011) enfatiza que é tarefa educativa da instituição escolar a socialização dos conhecimentos sistematizados para as novas gerações. Dessa forma, apropriar-se dos conhecimentos científicos, artísticos, e filosóficos, deve ser a ocupação principal dos estudantes. A educação, como uma dimensão da prática social, tem compromisso com o desenvolvimento consciente dos alunos.

## 2.2 CONCEITOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Saviani (2008), orientado pela teoria de Marx, apresenta uma pedagogia empenhada na defesa da especificidade da escola, atribuindo-lhe a função educativa de transmissão do saber sistematizado. A instituição escolar teria, portanto, como objetivo “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é

produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (SAVIANI, 2008, p. 17). Ao trazer essa afirmação, o autor salienta que é necessária uma teoria da educação que articule os saberes escolares e as necessidades humanas da classe trabalhadora.

Considerando que a educação exerce um papel determinante para a transformação social, vemos na Pedagogia Histórico-Crítica<sup>1</sup> uma didática comprometida com a formação humana em sua totalidade, não apenas com o que os indivíduos são, mas com o que podem vir a ser. (DUARTE, 1999, p. 204).

A Pedagogia Histórico-Crítica procura compreender a educação por meio de uma visão crítico-dialética no seu processo de desenvolvimento histórico-objetivo, com a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica onde o compromisso seja a transformação da sociedade. (SAVIANI, 1989). Essa pedagogia se empenha na defesa da especificidade da escola. Saviani (1989) chama a atenção para o fato de que é necessário resgatar a importância dessa instituição, levando em conta o saber sistematizado e reorganizando o trabalho educativo.

O autor nos lembra ainda que na sociedade atual “[...] já não é possível compreender a educação sem a escola porque a escola é a forma dominante e principal de educação”. (SAVIANI, 1989, p.33). Portanto, a Pedagogia proposta por Saviani defende a especificidade da escola e a importância do trabalho escolar como elemento necessário ao desenvolvimento cultural.

#### A Didática da Pedagogia Histórico-Crítica

[...] visa estimular a atividade e a iniciativa do professor; favorecer o diálogo dos alunos entre si e com o professor, sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levar em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (GASPARIN, PETENUCCI, 2014, p.4)

A partir de seus estudos e pesquisas, Gasparin (2012) elaborou “Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica”, a qual sugere cinco passos que exigem do professor

---

<sup>1</sup> Tendo seu surgimento no final da década de 1970, a partir dos estudos de Dermeval Saviani, a Pedagogia Histórico-Crítica fundamenta-se no campo filosófico a partir do Materialismo Histórico e Dialético e embasamentos psicológicos da Teoria Histórico-Cultural, sendo uma alternativa à pedagogia que era orientada pelo regime militar, em que a ação docente fundamentava-se em pedagogias expressas como aparelhos ideológicos do Estado. (SAVIANI, 2012).

uma nova forma de pensar os conteúdos, enfocando-os de maneira contextualizada em todas as áreas do conhecimento humano. A didática formulada por Gasparin (2012) objetiva um equilíbrio entre a teoria e a prática, de modo a envolver os educandos em uma aprendizagem significativa dos conhecimentos, para que se tornem agentes participativos de uma sociedade democrática (GASPARIN, PETENUCCI, 2014), sendo eles: 1º prática social inicial, 2º problematização, 3º instrumentalização, 4º catarse e 5º prática social final, os quais explicamos a seguir:

**Quadro 1** - Etapas do planejamento

1º Prática Social Inicial do Conteúdo	O professor apresenta os conteúdos e objetivos, oportuniza um momento para que os educandos possam expressar suas vivências e os conhecimentos prévios sobre o conteúdo a ser estudado. Trata-se de uma primeira leitura da realidade, contato inicial com o tema que será estudado.
2º Problematização	Momento de identificação dos problemas apresentados pela prática social inicial, aliada a discussões sobre as razões, os sentidos e significados. O conteúdo deve ser estudado com questões problematizadoras, considerando as dimensões científicas, cultural, social, conceitual, política e econômica.
3º Instrumentalização	Nessa etapa o professor proporciona diferentes formas pedagógicas aos educandos, com o objetivo de que por meio destas, eles percebam as relações entre os conhecimentos prévios, as problematizações e então com a mediação do professor transponham para o conhecimento científico.
4º Catarse	Aqui os educandos irão elaborar uma nova síntese mental, demonstrando a superação do conhecimento cotidiano pela apropriação do científico e da identificação e compreensão das dimensões. Essa síntese pode acontecer de diversas formas, por meio de trabalhos, avaliação dissertativa, oral entre outros.
5º Prática Social Final	Ponto de chegada onde é possível perceber uma transformação do sujeito frente à prática social que se constituindo elemento objetivo e ativo na sociedade, transforma-se e propõe possibilidades de transformações na própria prática.

**Fonte:** Gasparin (2012).

O primeiro passo é uma preparação do aluno para a construção do conhecimento escolar. Nesse momento do método é necessário que o educador crie um clima de predisposição favorável à aprendizagem, para isso, precisa conhecer a prática social imediata do aluno a respeito do conteúdo curricular que será abordado, e ouvir os alunos sobre a prática social mediata, a qual “[...] não depende diretamente do indivíduo, e sim das relações sociais como um todo.” (GASPARIN, 2012, p. 13). A Prática Social Inicial trata-se de uma contextualização do conteúdo, a qual consiste em ver a realidade e tomar consciência de como ela se coloca no seu todo e em suas relações com o conteúdo que será desenvolvido no processo (GASPARIN, 2012). O professor anuncia o conteúdo que

será trabalhado, dialogando com os alunos sobre o tema, a fim de verificar o que já sabem e que uso fazem desse saber na prática social cotidiana (GASPARIN, 2012). O autor enfatiza que esse momento de diálogo entre o professor e aluno pode tornar mais claro ao professor o grau de compreensão que o aluno já detém sobre o assunto, de modo que professor e aluno se refazem a cada instante.

O segundo passo, a Problematização, “[...] é a criação de uma necessidade, para que o educando, através de sua ação, busque o conhecimento.” (GASPARIN, 2012, p.34). Nesse momento inicia-se o trabalho com o conteúdo sistematizado, onde se questiona a realidade e também o conteúdo. O autor afirma que a Problematização tem como objetivo selecionar as principais interrogações levantadas na prática social a respeito de determinado conteúdo; sendo também “[...] o questionamento do conteúdo escolar confrontado com a prática social, em razão dos problemas que precisam ser resolvidos no cotidiano das pessoas ou da sociedade.” (GASPARIN, 2012, p.35).

A Problematização caracteriza-se como o fio condutor de todo o processo de ensino-aprendizagem, aonde a aprendizagem vai assumindo gradativamente um significado subjetivo e social para o educando, o qual se compromete com a busca de soluções para as questões levantadas.

O terceiro momento, a Instrumentalização, trata-se das ações didático-pedagógicas para a aprendizagem, “[...] é o caminho pelo qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que o assimilem e o recriem e, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional.” (GASPARIN, 2012, p. 51).

A fase da Instrumentalização é definida por Gasparin (2012) como o centro do processo pedagógico, onde efetivamente acontece a aprendizagem. O professor, nesse processo, assume o papel de mediador, facilitador, unificando o conhecimento cotidiano e científico de seus alunos.

O quarto passo, a Catarse, trata-se da expressão elaborada da nova forma de entender a prática social, é a fase em que o educando sistematiza e manifesta o que assimilou. Para Gasparin (2012) é o ponto teórico de chegada, o resumo que o educando faz do conteúdo aprendido, a manifestação do conceito adquirido. A Catarse caracteriza-se como o momento da efetiva aprendizagem, sendo “[...] a expressão mais evidente de que, de fato, o aluno se modificou intelectualmente.” (GASPARIN, 2012 p.129).

O quinto e último passo, a Prática Social Final do Conteúdo, é o retorno à Prática Social, a nova proposta de ação a partir do conteúdo aprendido. Ela “[...]ultrapassa o nível institucional para tornar-se um fazer prático-teórico no cotidiano extraescolar nas diversas

áreas da vida social.” (GASPARIN, 2012, p. 141). Nessa etapa, a compreensão teórica deve ser traduzida em atos, com ações reais e efetivas. Professor e aluno, aproximados pela compreensão do novo conteúdo, mantêm um diálogo, de modo que conjuntamente definam estratégias de como podem usar de mais significativo os novos conceitos (GASPARIN, 2012).

Por meio desses cinco passos, percebemos a necessidade de o professor dominar o conteúdo, saber de onde irá partir e onde quer chegar, reconhecendo a relevância social do conteúdo ministrado, pois as formas só fazem sentido quando viabilizam o domínio dos conteúdos. A Pedagogia Histórico-Crítica vem com o compromisso de formar “[...] indivíduos reais não apenas no que diz respeito ao que eles são, mas principalmente àquilo que eles podem vir a ser”. (DUARTE, 2001, p. 30).

Nessa pedagogia, os métodos devem favorecer o diálogo entre crianças e professores, bem como com a cultura acumulada historicamente, levar em consideração o interesse dos alunos, os ritmos de aprendizagem, e o desenvolvimento psicológico de cada indivíduo, tudo isso sem perder de vista a sistematização do conhecimento. (SAVIANI, 2008). Dessa forma, “[...] os conteúdos não seriam mais apropriados como um produto fragmentado, neutro, anistórico, mas como uma expressão complexa da vida material, intelectual, espiritual dos homens de um determinado período da história” (GASPARIN, 2012, p. 3).

A Pedagogia Histórico-Crítica põe em relevo as características da atividade educativa escolar, “a dialética entre a forma e o conteúdo que deva pautar o ensino tendo em vista a promoção de um tipo especial de aprendizagem, qual seja, aquela que se identifica com o máximo desenvolvimento do psiquismo dos indivíduos.” (MARTINS, 2013, p.134). Desse modo, cabe à educação escolar disponibilizar um tipo específico de conhecimento, denominados conhecimentos clássicos. De acordo com a autora, “[...] essa teoria coloca em questão não apenas a natureza dos conteúdos a serem transmitidos na escola, mas também a forma pela qual ela deva se dar.” (MARTINS, 2013, p.134).

Ao operacionalizar as fases da Pedagogia Histórico-Crítica, Gasparin (2012) buscou na Teoria Histórico-cultural as bases para a elaboração dos conceitos científicos na escola, defendendo a viabilidade de juntá-las no trabalho em sala de aula, de modo que embasados teoricamente, os professores tenham uma ação pedagógica coerente.

## 2.3 EMBASAMENTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

A Teoria Histórico-cultural, embasada em pressupostos filosóficos do Materialismo Histórico e Dialético, originou-se na segunda década do século XX e compreende a sociedade não como algo externo ao indivíduo ou como uma força estranha à qual precisa adaptar-se, mas como aquilo que cria o próprio humano. Prestes (2010, p. 36) pontua que nos anos 20 a Teoria Histórico-cultural “[...] deu início à pesquisa sobre a condição social da gênese da consciência do indivíduo”. Diferenciando-se de outras teorias que veem o processo de humanização como um dado metafísico ou como produto da herança genética (MELLO, 2007), a Teoria Histórico-cultural considera o ser humano, bem como sua humanidade, produtos da história criada pelos seres humanos ao longo da história.

Tendo como elaboradores os estudiosos Vigotski, Luria e Leontiev, a Teoria Histórico-cultural busca investigar a lei fundamental que regula o desenvolvimento humano. Marx (2004) foi o primeiro a apontar a natureza social e histórica do ser humano, realizando uma análise teórica a respeito dessa natureza, afirmando que para se apropriar das qualidades humanas acumuladas nos objetos da cultura humana, é necessário que as novas gerações se apropriem desses objetos da cultura, que aprendam a utilizar esses objetos de acordo com a função social para o qual foram criados.

A Teoria Histórico-cultural postula que o indivíduo precisa das interações com o meio para se humanizar, pois “o que a natureza lhe provê no nascimento é condição necessária, mas não basta para mover seu desenvolvimento”. (MELLO, 2007, p. 88). Desse modo, é essencial que a criança se aproprie da experiência humana criada e acumulada ao longo da história.

Duarte (2008) ao procurar evidenciar as relações entre a dialética em Vigotski e em Marx, afirma que tanto um como outro não só defendiam que o saber é objetivo, isto é, que ele reflete a realidade objetivamente existente, como também defendiam que existe um processo de desenvolvimento do saber, o que acaba resultando em formas mais evoluídas de saber.

O homem é um ser de natureza social e o que possui de humano provém de sua vida organizada em sociedade, no centro da cultura construída pela humanidade, sendo que o desenvolvimento humano sintetiza um longo e complexo processo histórico-social de apropriações (LEONTIEV, 1978). A respeito do psiquismo humano, Martins e Rabatini explicam que foram as exigências impostas pelo metabolismo entre o homem e a natureza,

que determinaram o surgimento da abstração, da previsibilidade, do cálculo etc. “[...] e, sobretudo, do autocontrole da ação em vista de sua finalidade, condição *sine qua non* do ato de trabalho.” (MARTINS, RABATINI, 2011, p. 351).

Ao fundamentar a pedologia, em sua quinta aula, Vigotski (2018) apresenta que é um equívoco pensar que as funções psicológicas se desenvolvem separadamente e que as relações entre elas permanecem inalteradas. Ao contrário, o autor pontua que no decorrer do desenvolvimento psicológico “[...] se alteram e crescem não apenas certas funções psicológicas, mas principalmente mudam as correlações entre elas, pois existe uma especificidade no sistema de relações entre as funções para cada etapa etária.” (VIGOTSKI, 2018, p.95).

De acordo com Prestes (2010), as pesquisas da Teoria Histórico-cultural mostraram que as funções psíquicas especificamente humanas não estão prontas ao nascer, e sim formam-se durante a vida “[...] como resultado da apreensão da experiência social acumulada pelas gerações precedentes, ao dominarem-se os recursos de comunicação e produção intelectual [...]”. (PRESTES, 2010. p.86). Em seus estudos sobre o processo de humanização, Vigotski definiu a existência de modos qualitativamente distintos de funcionamento psíquico. O primeiro modo, nomeado como Funções Psíquicas Elementares, seria advindo de condições biológicas, naturais, “decorrentes do processo de evolução e comuns aos homens e aos animais superiores [...]” (MARTINS, 2013, p.132). O segundo, as Funções Psíquicas Superiores, produzido em condições sociais de vida e de educação, “[...] produtos da evolução histórica e especificamente humanas, ou seja, conquistas do desenvolvimento do ser social”. (MARTINS, 2013, p. 132). Para Vigotski (2000b), essas duas linhas de desenvolvimento devem ser diferenciadas a fim de compreendermos a íntima relação que elas estabelecem entre si.

Vigotski (2003) afirma que qualquer função psíquica superior surge no desenvolvimento da criança duas vezes, primeiro como atividade coletiva, social, e depois como atividade individual, como um processo interno do pensamento da criança.

As Funções Psicológicas Superiores (FPS), como atenção, memória, consciência, imaginação, percepção, pensamento, fala, vontade, se intercambiam numa rede de nexos (VIGOTSKI, 2000b) relacionando-se entre si. Segundo o autor, “o que diferencia o homem dos animais é a significação [...]” (VIGOTSKI, 2000b) ou seja, a capacidade de criar e empregar signos, os quais são sinais artificiais. O signo faz a conexão das FPS, sendo por meio dele que as funções se aglutinam no sujeito.

Ao analisar o desenvolvimento da personalidade da criança e de sua visão de mundo, Vigotski (1995, p.329) afirmou que

[...] o menor avanço de qualquer avanço na esfera do desenvolvimento cultural consiste, como vimos, em que o homem domina os processos de seu próprio comportamento. Porém a premissa imprescindível para esse domínio é a formação da personalidade, de modo que o desenvolvimento de uma ou outra função depende e está sempre condicionado pelo desenvolvimento global da personalidade.

Para a Teoria Histórico-Cultural, são as mudanças qualitativas, ou seja, as mudanças na qualidade da relação entre a criança e o mundo que caracterizam o seu desenvolvimento psíquico. Essas mudanças não ocorrem de maneira natural, elas dependem das mediações que serão oportunizadas às crianças. Por isso, é a relação criança-sociedade que explica o desenvolvimento psíquico infantil. (PASQUALINI, 2013, p. 3).

Vigotski procurou analisar as mudanças que caracterizam o desenvolvimento do psiquismo a partir da lógica dialética. Ele demonstrou que o desenvolvimento psíquico combina processos *evolutivos* e *revolucionários*, ou seja, caracteriza-se por “mudanças microscópicas” no psiquismo da criança que vão se acumulando no interior de um determinado período do desenvolvimento e produzem um **salto qualitativo** no psiquismo, uma ruptura, uma mudança qualitativa na relação da criança com o mundo que caracteriza a transição a um novo período ou estágio.

Por meio da atividade que realiza, podem ocorrer mudanças significativas nos processos psíquicos e na personalidade da criança. A Teoria Histórico-Cultural entende que nem tudo o que o sujeito faz é atividade, pois “a atividade humana é sempre movida por uma intencionalidade e busca responder a uma necessidade”. (TULESKI, EIDT, 2016, p. 45).

Em cada período do desenvolvimento, as crianças aprendem e se desenvolvem por meio de atividades que são significativas para elas. Leontiev assim define: “[...] a atividade-guia é a atividade do desenvolvimento da qual dependem as principais mudanças nos processos psíquicos e especificidades psicológicas da personalidade da criança em determinado estágio de seu desenvolvimento”. (LEONTIEV, 1981, p. 514-515). Essa atividade, de acordo com Prestes “é guia porque, em certa idade, vai guiar o desenvolvimento psicológico da criança, gerando neoformações. Cada atividade-guia surge dos conflitos gerados no âmbito da atividade-guia antecedente, numa relação dialética.” (PRESTES, 2011, p. 2).

As atividades-guia são superadas na transição ao novo período, o que significa que se incorporam como conquistas do psiquismo infantil, requalificando-se em virtude das novas capacidades que foram conquistadas (PASQUALINI, 2016, p. 78). De acordo com a autora (2016, p.82) “[...] na transição ao novo período, a criança torna-se consciente de uma esfera de relações totalmente nova”, o que significa dizer que a criança percebe de maneira distinta tanto a realidade externa quanto a sua vida interior, o que acarreta uma relação qualitativamente diferente da criança com o mundo a cada novo período de desenvolvimento.

Vigotski (1995) define o período após o nascimento bebê como período de passividade, pois, nesse período, o bebê depende absolutamente do adulto para sua sobrevivência. O autor afirma que mesmo nesse período, em que o recém-nascido não apresenta uma vivência social ativa, as emoções já estão presentes nele desde os primeiros dias de vida e são fundamentais para o seu desenvolvimento.

Entre o segundo e terceiro mês de vida, a passividade do recém-nascido vai se transformando em interesse, o qual vai manifestando atenção a estímulos sensoriais, aos sons, aos próprios movimentos e à presença de outra pessoa. Ao longo do período pós-natal ocorrem transformações nos processos sensoriais, motores e de percepção no bebê, engajando-o na primeira atividade guia do seu desenvolvimento, a atividade de comunicação emocional direta (CHEROGLU, MAGALHÃES, 2016). Nesse período, por meio das expressões orais e corporais do adulto, o bebê é incentivado a interagir com o mundo, criando nele a necessidade de comunicação, de percepção (GIROTTO, 2015). A princípio, o bebê “[...] percebe e se afeta, fundamentalmente, com o aspecto expressivo do adulto que com ele se relaciona” (CHEROGLU, MAGALHÃES, 2016, p. 100). Por essa razão, é importante cuidar das expressões afetivas dirigidas ao bebê, pois essas promovem a modelação das primeiras reações emocionais desse indivíduo.

Ao identificar e atender as necessidades primárias do bebê, o adulto que o cuida vai incluindo-o na atividade comunicativa “[...] antecipando-se a ela e promovendo-a”. (CHEROGLU, MAGALHÃES, 2016, p. 102). Nesse período, todo o contato do bebê com as coisas do mundo acontece sob a direção do adulto, “[...] que se interpõe entre ele e os objetos sociais, cumprindo a função de conteúdo central de sua atividade.” (CHEROGLU, MAGALHÃES, 2016, p. 102).

Por meio da atividade de comunicação direta, o bebê tende a complexificar o conjunto de processos psíquicos que ampara a totalidade de sua formação. Com a mediação dos objetos sociais dos quais os adultos são portadores, vai se formando a segunda atividade

guia do desenvolvimento infantil: a atividade de manipulação de objetos. (CHEROGLU, MAGALHÃES, 2016,).

É no interior da atividade de comunicação emocional direta com o adulto que surgem as primeiras ações sensório-motoras de orientação e manipulação, ou seja, as ações com objetos começam a se formar a partir da comunicação com o adulto e ganham impulso explorador pela nova capacidade conquistada: manipular objetos – graças à maior acuidade óculo-manual, ao conseguir engatinhar ou andar. (CHAVES, FRANCO, 2016, p. 113).

Portanto, a partir do primeiro ano de vida, a chamada primeira infância, que vai até meados dos três anos de idade, a atividade principal da criança é a atividade objetiva manipulatória, aqui ela aprende e se desenvolve por meio do ver, ouvir, pegar, amassar, abrir, fechar, empilhar, rolar, atirar, comparar, classificar (MELLO, 2012). Nesse período, entre dois e três anos, verifica-se a ampliação do vocabulário da criança, bem como seu interesse pelos objetos e pela compreensão de sua função social (CHAVES, FRANCO, 2016, p. 114).

Na primeira infância, a partir da ação e manipulação de objetos, está o embrião da brincadeira de papéis sociais (LAZARETTI, 2016, p. 130). Dos três aos seis anos (aproximadamente), na idade pré-escolar, a atividade principal da criança passa a ser a brincadeira de papéis sociais, aqui “o faz-de-conta vai impulsionar o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da atenção, da memória, dos sentimentos morais, dos valores; vai ensinar a conviver em grupo, a controlar a própria conduta e a usar um objeto em lugar de outro [...]” (GIROTTI, 2015, p. 46). Nesse período do desenvolvimento o interesse da criança recai no significado social das ações com os objetos, na compreensão de como são utilizados pelos adultos no interior das relações sociais (LAZARETTI, 2016, p. 131).

A autora salienta que conhecer sobre as características do desenvolvimento da criança, bem como as premissas de cada atividade guia é importante para que “[...] possamos direcionar e traçar um horizonte de ensino que tenha critério ao selecionar, do acervo cultural da humanidade, aquilo que realmente é representativo de um bom ensino!” (LAZARETTI, 2016, p. 145).

Nesse sentido, a apropriação da leitura “[...] revela-se como um poderosíssimo instrumento de desenvolvimento da mente humana, das funções psíquicas superiores, constituintes do progressivo processo de humanização”. (ARENA, 2010, p. 242). Como parte da herança cultural humana, a leitura tem um papel fundamental no processo de

desenvolvimento da criança por se tratar de uma capacidade de conduta superior do desenvolvimento, tornando-se essencial para a formação da personalidade e da inteligência infantis. Em contato com a leitura, a criança interage com seus pares e adultos mais experientes e, dentre outras possibilidades, desenvolve níveis mais sofisticados de pensamento, as premissas para a imaginação e as emoções, que são ativadas pelo envolvimento, necessidade e motivação que as histórias lhe proporcionam.

De acordo com o preceito vigotskiano, nem toda aprendizagem promove, de fato, o desenvolvimento, a esse respeito, Saviani (2008) menciona que é a partir do planejamento intencional de forma e conteúdo, bem como de ações didáticas e saberes historicamente sistematizados que a educação escolar se diferencia qualitativamente de outras formas de educação.

Nesse sentido, a Literatura atua como instrumento vital de humanização do homem, pois ao compartilhar seus discursos mediante o texto, o autor está partilhando não só conhecimento, visão de mundo, mas também diferentes maneiras de atuar perante as adversidades da vida. Ao mesmo tempo, completa sentidos de compreensão do sujeito e, ainda, unifica o homem fragmentado pela alienação. (FISCHER, 2002). Por isso, a necessidade de entender a literatura como arte, com um olhar mais sociológico para as contribuições da Literatura para a formação do homem.

Tendo como princípio essas fundamentações teóricas, no próximo capítulo discorreremos sobre a leitura e o ato de ler na Educação Infantil, considerando as práticas de leitura como momentos fundamentais no processo de humanização e emancipação das crianças, foco central dos pressupostos discorridos anteriormente.

### 3 A FORMAÇÃO DE LEITORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*“Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial” (MANGUEL, 1997, p. 20).*

No capítulo anterior, apresentamos possibilidades de promover a socialização do saber elaborado, de modo que as crianças tenham acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade, pautados na Pedagogia Histórico-Crítica e na Teoria Histórico-Cultural, as quais nos apontam que lemos o mundo à nossa volta desde que nascemos, sendo nesse processo que nos constituímos como sujeitos históricos e sociais. Portanto, ensinar a ler não é apenas ensinar o sistema linguístico, mas sim ensinar as próprias práticas sociais e culturais que exigem o domínio desse sistema. (ARENA, 2010).

Nessa pesquisa, as práticas de leitura literária na Educação Infantil constituem-se como objeto de análise. Não se pretende nesse capítulo esgotar a discussão sobre as definições e conceitos acerca da leitura literária, do ato de ler e da literatura, e sim apresentá-los de forma a refletir o quão importante são no processo de humanização.

Para fundamentar o capítulo, contamos com a contribuição de Candido (1995, 2011), Lukács (1970), Manguel (1997), Arena (2010), e outros autores que discutem os temas, para compreendermos o ato de ler não como algo pronto e acabado, em que apenas identificamos e reconhecemos palavras, mas como uma ferramenta que nos auxilia a dar sentido à humanidade. Assim, configuramos o ato de ler como um trabalho intencional, que nos dá a possibilidade de transmitir a cultura por meio da leitura, podendo possibilitar a formação de sujeitos histórico-sociais.

#### 3.1 A LEITURA LITERÁRIA COMO ARTE HUMANIZADORA

Por meio da arte, é possível ao homem se humanizar e compreender sua história, desenvolvendo sua sensibilidade estética e humana. Não existe a respeito da arte apenas um só conceito, sendo que nessa pesquisa discutimos a arte como atividade humana, a qual possibilita o entendimento do mundo a partir da estética e da história. Fischer (2002) discute a necessidade da arte, questionando a relação do homem e o mundo, bem como a busca do homem em completar-se como ser humano pela arte. Para o autor, a arte é um meio de “[...] colocar o homem em estado de equilíbrio com o meio circundante”. (FISCHER, 2002, p. 11).

Estando entre as primeiras manifestações do homem, a arte possibilita ao sujeito vivenciar o mundo, expressar suas ideias, percepções, sentimentos e sensibilidade, podendo explorar o mundo que o cerca e interpretá-lo de forma intensa e crítica, com conhecimento e consciência das origens e das dificuldades inerentes às relações sociais, percebendo as raízes dos problemas sociais e econômicos. (MUNHOZ, 2018).

Ao apresentar uma discussão a respeito da arte como possibilidade de construção de um socialismo crítico, Fischer (2002) explicita essa sua visão de mundo ao abordar a função histórica da arte e desta como trabalho. O autor entende o trabalho na sociedade capitalista como alienado, sem significado para o homem. Nesse sentido, a arte, de acordo com o autor, pode ressignificar as relações sociais do homem, refundindo-o como ser social, diante das novas relações. Para Fischer, “a arte capacita o homem para compreender a realidade e o ajuda não só a suportá-la como a transformá-la, aumentando-lhe a determinação de torná-la mais humana e mais hospitaleira para a humanidade.” (FISCHER, 2002, p. 57).

A arte possibilita ao sujeito a oportunidade de sentir, vivenciar e se apropriar de sentimentos antes desconhecidos, que fazem parte da história da humanidade. Duarte (2016, p. 79) afirma que a arte “[...] não é apenas um meio para o indivíduo saber da existência presente ou passado de fatos, eventos, dramas, mas sim de reviver tudo isso de uma maneira condensada, intensa, como se tudo isso fizesse parte de sua própria vida”. Nesse sentido, a arte constitui-se uma maneira humana de proporcionar ao sujeito uma forma de comunicação mais abrangente que dissemine a cultura.

Desse modo, ao falarmos sobre a arte na educação, ela pode ser entendida como ato humanizador, pois promove a apropriação do que é humano, do que foi produzido historicamente pelos homens, promovendo a consciência do sujeito para compreensão da realidade, de modo a agir nela conscientemente.

Lukács (1970) não descarta a arte da realidade e nem se aproxima de um viés que estuda a arte pela arte, considerando-a um elemento de mediação entre a realidade e o indivíduo, assumindo um papel de esclarecimento. Nesse sentido, a leitura literária, proveniente da obra de arte, atua na direção da tomada de consciência da realidade, tornando os sujeitos ativos e criativos e revela-se como um elemento norteador para a produção de sentidos, ao passo que, na interlocução entre autor, leitor e obra, há o encontro de experiências que possibilitam um novo olhar, uma nova compreensão, proporcionando um novo sentido para o que se lê.

Portanto, a leitura literária configura-se como uma possibilidade de enriquecimento da subjetividade da criança no processo educativo. Por meio dela é possível o indivíduo

modificar sua visão de mundo e elevar sua autoconsciência. “Salienta-se que a Leitura Literária só cumpre seu papel de humanização quando possibilita ao aluno romper com a visão naturalizada do cotidiano, propiciando a elevação de sua subjetividade e da autoconsciência.” (FUJITA, FRANCO, 2018, p.6).

Compreendemos a leitura como prática cultural, como compreensão e produção de sentido (SILVA, ARENA, 2012). Concordando com Souza (2014, p.88) que define leitura como “[...] forma de conduta humana, um meio de desenvolvimento cultural do pensamento, então dirigida aos processos psíquicos, está ligada à memória, à ação volitiva, ao pensamento verbal e à formação de conceitos.” Desse modo, a leitura tem o importante papel de auxiliar no desenvolvimento social e cognitivo do sujeito (Fujita, Franco, 2018), sendo que por meio das atividades literárias, os professores mediadores podem promover a apropriação por parte das crianças, dessa capacidade especificamente humana, criando nelas novas necessidades humanizadoras. (Souza et al, 2012).

A apropriação da leitura “[...] revela-se como um poderosíssimo instrumento de desenvolvimento da mente humana, das funções psíquicas superiores, constituintes do progressivo processo de humanização”. (ARENA, 2010, p. 242). Porém, para que isso seja possível, é necessário que os professores tenham restituído as lacunas que ficaram em sua formação inicial acerca do ato de ler, compreendendo como, por que, quando e para que formamos novos leitores.

### 3.2 O ATO DE LER E A LITERATURA

Compreendemos que o ato de ler não é uma ação pronta de apenas identificação e reconhecimento das palavras, mas configura-se como um trabalho intencional, permeado por mediações que tornam possível transmitir por meio da leitura a cultura elaborada e produzida historicamente, de modo que se deem sentidos à humanidade. O ato de ler é um fator preponderante para o acesso da produção cultural elaborada, o qual possibilita ao sujeito a apreensão de valores, comportamentos, a resolução de impasses e a elevação da consciência ao nível historicamente alcançado pela humanidade. (FUJITA, FRANCO, 2018).

O ato de ler representa uma operação intelectual que perpassa o ato de decodificar a escrita, haja vista que a leitura envolve “uma operação complexa, que exige a percepção de relações entre texto e o contexto do autor e do leitor”. (GIROTTO, 2013, p. 346). Desse modo, pressupõe-se que o ato de ler é uma prática social e histórica que permite ao sujeito construir uma visão de mundo por meio de questionamentos, investigação e o confronto

entre conhecimento cotidiano e o conhecimento elaborado, possibilitando a compreensão da realidade e a (re) elaboração e organização do pensamento abstrato, considerando a ativação de operações intelectuais que o leitor realiza no ato de ler. (FUJITA, FRANCO, 2018).

Manguel (1997) destaca o temor da classe dominante sobre os resultados que o ato de ler pode proporcionar ao sujeito, pois, na sociedade de classes, as práticas literárias são vistas como meio de perpetuar os valores burgueses, restringindo o pensamento crítico dos leitores.

Para Girotto (2015, p.172):

O ato de ler colocando um fim (uma finalidade específica para a atividade leitora) é uma ação da consciência, e como tal é um ato dirigido por condições históricas e sociais; na escola por situações pensadas intencionalmente para a promoção da leitura, situações promotoras de novas necessidades, interesses e motivos humanizadores para/com as crianças.

Por isso é necessário que desde a Educação Infantil, o ato de ler seja visto como forma de oportunizar novos horizontes às crianças, valorizando as experiências de leitura que já trazem consigo, o que Candido (1989) afirma que seja um direito básico de todas as pessoas, que literatura ligada aos direitos humanos é uma necessidade universal.

É necessário que os professores revejam suas concepções e práticas na busca por uma didática da leitura já para as crianças pequenas, tendo o ato de ler como um momento de dialogar com o texto, pois, é na interação do pequeno leitor com a obra, em momentos de leitura silenciosa, que se dá a formação de leitores genuínos. Assim, somente o ato de ler silenciosamente pode ser considerado um modo de ler que se desprende da escuta e dirige-se à constituição direta da criança leitora. (GIROTTTO et al, 2016).

A esse respeito, Arena (2010, p. 15) afirma que, “[...] a pequena criança-leitora posiciona-se com o outro no diálogo, movimento de apropriação cultural”, aprendendo e apreendendo “o modo de atribuição de sentido em sua relação com o gênero literário”. A criança vai tornando-se sujeito no ato de ler, atribuindo sentidos à cultura escrita, por meio do texto literário, pela voz da professora, ou de outra pessoa que lê os textos para ela. Assim, é na relação ativa do sujeito leitor com o objeto da cultura humana, no caso, o livro de literatura infantil, que a atividade de leitura gera a objetivação do próprio leitor.

Candido (1995, p. 176) define Literatura como “uma construção de objetos autônomos com estrutura e significado, sendo uma forma de expressão que manifesta emoções, além de ser uma forma de conhecimento”.

Para Lukács (1965) a Literatura expressa os anseios e desejos da classe dominante, afirmando o autor que o conceito de Literatura estaria atrelado à relação do trabalho com as objetivações do ser humano.

Ao discorrer sobre a função formadora da literatura, Candido (2002) afirma que o leitor sofre influências das informações que estão implícitas no texto, as quais são consideradas pelo autor de cunho educativo. Sobre a função social, esta resultaria da relação que o leitor estabelece entre a realidade e a ficção, sendo que, como fruto de um determinado momento histórico, o conteúdo das obras literárias cumpre desde o papel humanizador até o papel alienador, ou seja, o leitor relaciona o conteúdo da obra com o momento vivido por ele.

A Literatura enquanto arte pode ser considerada uma atividade atemporal, permitindo ao leitor realizar reconstruções em qualquer tempo ou espaço. (MANGUEL, 2006). Apresenta-se como um dos meios eficazes para a humanização do sujeito, ou seja, para formar-se um leitor consciente.

Ao afirmar que a literatura é “uma construção de objetos autônomos com estrutura e significado, sendo uma forma de expressão que manifesta emoções, além de ser uma forma de conhecimento” (Candido, 1995, p. 176), o autor indica que a humanização ocorre quando o sujeito passa a perceber a si mesmo como ser humano, sendo que a literatura tem caráter humanizador porque “[...] desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.” (CANDIDO, 1995, p. 249). O autor ressalta a sensibilidade que a literatura desperta no indivíduo, trazendo uma abordagem voltada para o social e mediada por aspectos culturais.

Para Petit (2009, p.116) a literatura, em particular, sob todas as suas formas “[...] fornece um suporte notável para despertar a interioridade, colocar em movimento o pensamento, relançar a atividade de simbolização, de construção de sentido, e incita trocas inéditas.” Desse modo, a autora considera que a literatura, além de exercer um papel de refúgio nos momentos de crise, exerce também um modo de confrontar as adversidades, de tal forma que a literatura transcende seu uso enquanto ferramenta pedagógica, dando ao leitor a oportunidade de repensar a vida, de sonhar.

Abramovich (2008, p. 17) nos lembra ainda que:

É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade e tantas outras mais, e viver profundamente tudo que as narrativas provocam em quem as ouve, com toda a sua amplitude, significância e verdade que cada uma delas faz (ou

não) brotar, pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário.

Considerada como manifestação artística, a literatura infantil constitui elemento humanizador, possuindo um caráter educativo à medida que amplia as leituras de mundo do leitor, lidando com a linguagem de forma sensível às emoções humanas. (BISSOLI, 2004). Quando a literatura infantil “provoca emoções, dá prazer ou diverte, ela é vista como arte, e ao assumir seu caráter transformador [...], ela torna-se necessariamente formadora”. (ZILBERMAN, MAGALHÃES, 1984, p. 134).

A Literatura Infantil potencializa as qualidades mentais e a humanização das crianças, possibilitando o desenvolvimento da memória, atenção, imaginação e o pensamento abstrato, que são formas especificamente humanas, pois a atividade mental propiciada por meio da leitura proporciona a criação de novas imagens, ações, conceitos, em que o conhecimento apreendido é reelaborado, modificando o modo de agir, de ser e de pensar do sujeito. (Vigotski, 2005).

Ao colocarmos a criança em contato com as obras literárias têm-se como finalidade, no viés da estética lukacsiana, produzir o efeito da ampliação das vivências e experiência, em razão de que, “[...] a verdadeira arte visa o maior aprofundamento e a máxima compreensão. Visa captar a vida na sua totalidade”. (LUKÁCS, 1965, p. 29).

A todo o momento lemos o que está ao nosso entorno e por meio destas leituras nos constituímos como sujeitos históricos e sociais. Por esse motivo é necessário que a escola possibilite um trabalho permeado pela leitura literária, considerando a leitura que a criança traz consigo desde a Educação Infantil, apresentando a literatura como um valiosíssimo legado cultural, que necessita ser socializada.

Para Souza, Giroto e Silva (2012), o professor deve saber definir a literatura infantil dos demais livros, não se deixando impressionar com capas estonteantes, com figuras atraentes. Para as autoras, alguns critérios devem ser levados em conta ao se escolher os livros de literatura infantil. O primeiro critério seria “[...] saber que a literatura não precisa se atualizar para cumprir sua função, além disso, o texto literário faz uso da arte, é bem escrito possuindo uma boa narrativa [...]”; o segundo critério é que “[...] toda obra literária possui uma mensagem que deve estar implícita e, quanto mais implícita, mais literário é o texto [...]”, o terceiro aspecto “[...] diferenciar a literatura infantil de livros paradidáticos.” (SOUZA, GIROTTO, SILVA, 2012, p.174).

Arena (2010b) afirma que lemos não por prazer ou hábito, mas sim porque temos necessidades que são criadas pelas relações sociais. Diante desses apontamentos, a escola

tem o papel de criar as necessidades de leitura na criança, de modo que elas vivenciem situações reais, percebendo a função social que a leitura ocupa na vida humana.

Os estudos da Teoria Histórico-Cultural contribuem para redimensionar o conjunto de concepções que subsidiam as práticas educativas, principalmente na Educação Infantil e no que diz respeito à formação de crianças leitoras de literatura infantil. De acordo com Vigotski (2005) a criança nasce com uma única capacidade, a de criar capacidades, sendo que é na infância que a criança entra na cultura humana e se apropria dela.

Ao pensarmos nos períodos de desenvolvimento, é possível refletirmos sobre como ofertar e mediar o acesso aos livros de literatura infantil desde o primeiro ano de vida, a fim de que as crianças vivam experiências estéticas, possibilitando uma aprendizagem inicial da capacidade de ler (GIROTTTO, 2015). No primeiro ano de vida, onde já vimos no capítulo anterior que a comunicação emocional é a atividade principal, é importante ofertar livros adequados à essa idade (de pano, emborrachados, por exemplo) em momentos como a hora do banho, a hora do sono. Girotto (2015, p. 44, grifos da autora) sugere que garantir acesso visual ao livro num estado de acolhimento permite ao bebê “uma *comunicação afetiva* que se dá tanto pela voz [...], quanto pelo contato com a pele, com o toque [...], *entremeada pelas vias de acesso ao texto literário*”. Assim, é primordial realizar momentos de mediação de leitura para os pequeninos de forma intencional e planejada.

Oferecer acesso a diferentes objetos, entre os quais o livro, para os bebês, em locais seguros e confortáveis, permite-lhes pegar, morder, explorar, de modo que “[...] forma-se na criança pequeninha a percepção, a atenção, a comunicação, sendo que essas vivências acumuladas com as atividades focadas no objeto-livro passam a criar a memória”. (GIROTTTO, 2015, p.44). A autora enfatiza a importância de manter os livros sempre na altura das crianças, à disposição de suas mãos.

Conforme a atividade principal passa a ser a objetal manipulatória, a criança tem uma nova atitude diante do livro, observa, escolhe, troca um livro por outro, interage com outras crianças, brinca com o livro, e dessa forma, nessa experimentação, nessa vivência da curiosidade, ela amplia sua percepção, sua memória, sua atenção (GIROTTTO, 2015). A imagem que a criança fará dela como leitora mirim depende de como ela se sente em meio aos livros, de como ela é tratada, de como nós ofertamos e mediamos o acesso dela aos livros de literatura infantil.

Por volta dos três anos, onde a brincadeira de papéis sociais passa a ser a atividade dominante, a literatura infantil pode gerar novos argumentos para o jogo de faz de conta da criança (GIROTTTO, 2015). A autora salienta que se por meio das vivências diretas as

crianças “[...] depreendem novos argumentos para a sua brincadeira de papéis, podem, indiretamente, mediante ao (re)conhecimento dos papéis das personagens no enredo das histórias, retirar e aprender novos argumentos para o brincar.” (GIROTTO, 2015, p.47).

Considerando que o sujeito se constitui nas interações sociais, a Educação Infantil configura-se como espaço de humanização, de aprendizagem e desenvolvimento, por isso, é importante explicitarmos de que espaço falamos, apresentando as leis que validam e normatizam essa etapa de ensino da Educação básica.

### 3.3 EDUCAÇÃO INFANTIL: DE QUE CONTEXTO FALAMOS?

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, é uma conquista recente no quadro da história da educação nacional. Antes de sua existência, a criança pequena ficava restrita à formação que recebia do núcleo familiar. As creches, criadas com um caráter predominantemente assistencialista, visavam apenas o cuidado das crianças, devido à luta de mães trabalhadoras que necessitavam de um lugar para deixarem os filhos enquanto cumpriam suas jornadas de trabalho. O direito das crianças receberem atendimento educacional em creches e pré-escolas se deu a partir do reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado, por meio da Constituição em vigor (BRASIL, 1988).

Sendo assim, a Educação Infantil configura-se com um histórico de luta pela superação do caráter assistencialista, em busca da validação e valorização do trabalho educativo. Retomando alguns marcos da Educação Infantil, a Constituição de 1988 veio assegurar à criança o direito à educação, reconhecendo como dever do Estado o atendimento de crianças de zero até os seis anos de idade em creches e pré-escolas (BRASIL, art. 208, inciso IV), iniciando-se a superação da visão assistencialista dessa etapa de ensino e ressaltando o caráter educativo das instituições de Educação Infantil.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) assegurou os direitos das crianças e o dever do Estado para com a educação, dizendo que “[...] a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1990, artigo 53). A partir desses documentos, as crianças são consideradas como cidadãos de direitos.

Posteriormente a essas legislações, temos a Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que além de reafirmar os artigos da Constituição Federal, integrou creches e pré-escolas, instituindo a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, esclarecendo que “a Educação Infantil, primeira etapa

da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 1996, p.12).

Em 1998, foi publicado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), documento que serviu como um guia de reflexão sobre os objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuavam com crianças de zero a seis anos de idade, ou seja, um documento de caráter orientador e não mandatário.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI's) foram instituídas no sentido de se garantir um trabalho qualitativo com as crianças, orientando as propostas pedagógicas na Educação Infantil. As DCNEI's objetivam orientar a organização de propostas pedagógicas; orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares; observar as legislações sobre o assunto (BRASIL, 2010). De acordo com as DCNEI's, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e as brincadeiras, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização.

Essas Diretrizes trouxeram alguns princípios que deveriam ser respeitados ao se elaborar as propostas pedagógicas para a Educação Infantil, sendo eles:

- a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
- b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
- c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais. (BRASIL, 2010).

Pautada nesses princípios, que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2010), atualmente o documento normativo que subsidia a Educação Escolar nacional é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual

define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2018, p.11).

A BNCC apresenta seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que asseguram, na Educação Infantil, “as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais [...] possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (BRASIL, 2018, p.37), desempenhando um papel ativo em diferentes ambientes, possibilitando a convivência, brincadeira, participação, exploração, expressão e conhecimento de sua identidade pessoal, social e cultural. Portanto, a criança é definida como um “[...] ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social [...]”. (BRASIL, 2018, p. 38).

Portanto, diante dessa concepção de criança, torna-se primordial na Educação Infantil a intencionalidade educativa, de modo que o professor organize e proponha experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro, conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais, nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas. (BRASIL, 2018).

Pensando nas especificidades dos diferentes grupos etários que constituem a Educação Infantil, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento foram divididos em três grupos, considerando a faixa etária das crianças, a saber: Grupo Bebês (zero a 1 ano e 6 meses); Grupo Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), sendo esses dois grupos constituintes da creche; o terceiro grupo, das Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), fazem parte da pré-escola. Chama-se a atenção, no texto, para o fato de que esse agrupamento não deve ser seguido de forma rígida, devendo-se considerar os diferentes ritmos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. A BNCC define cinco campos de experiência a serem trabalhados na Educação Infantil, sendo eles: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Sobre a leitura especificamente, o campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” apresenta os seguintes objetivos:

Bebês:

- Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas.
- Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas).

- Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor.
- Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar.
- Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, tablet etc.).
  - Participar de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.).

#### Crianças bem pequenas:

- Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.
- Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).
- Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.
- Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.
- Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos
- Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais.
- Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.).

#### Crianças pequenas:

- Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.
- Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.
- Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.

- Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.
- Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.)

De acordo com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos pela BNCC, as crianças atuam, na Educação Infantil, tanto como ouvintes, ao ouvir histórias, poemas, e outros gêneros textuais; como leitoras, ao ter acesso direto ao livro, como é proposto em situações de manipulação de material impresso.

## 4 PRÁTICAS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O estudo aqui apresentado é fruto de uma pesquisa bibliográfica que buscou mapear e analisar produções acadêmicas sobre o tema Práticas de leitura na Educação Infantil. Lüdke e André (1986, p. 1) expõem que pesquisar significa “[...] promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”. Ao mapear produções acadêmicas, buscou-se contribuir para a identificação do produzido a respeito da temática a ser estudada, analisando a partir das pesquisas e estudos produzidos, as convergências e discrepâncias entre elas.

### 4.1 O QUE NOS DIZEM AS PUBLICAÇÕES

A pesquisa teve por base a literatura educacional, com a consulta em busca de teorias convergentes e discrepantes existentes no campo dos estudos sobre leitura literária na Educação Infantil. A análise bibliométrica foi utilizada para identificar as publicações referentes ao tema da pesquisa e verificar os assuntos discutidos nas bases de dados CAPES e Google Scholar, ambas selecionadas por sua relevância acadêmica. As publicações foram analisadas com embasamento no referencial teórico que norteiam a pesquisa. Para a busca foram utilizados os descritores: Leitura “and” Educação Infantil; Práticas de leitura na Educação Infantil, apresentando um panorama das produções/ano.

Sobre a bibliometria, é interessante destacar que essa análise consiste em aplicação de métodos estatísticos e matemáticos na análise de obras literárias; sendo que “no campo das ciências sociais aplicadas os estudos bibliométricos se concentram em examinar a produção de artigos em um determinado campo de saber, mapear as comunidades acadêmicas e identificar as redes de pesquisadores e suas motivações.” (CHUEKE, AMATUCCI, 2015, p.2).

Como critério de seleção para as publicações, procurou-se produções científicas publicadas no campo acadêmico nos últimos cinco anos, de 2015 a 2020, que abordassem as práticas de leitura realizadas na Educação Infantil e suas convergências e discrepâncias. Os descritores selecionados direcionaram a pesquisa para artigos da língua portuguesa, com abrangência nacional. Para analisar as produções, elegemos como categorias de análise: a concepção teórica dos artigos; como os autores definem a formação de leitores;

as formas de acesso aos livros pelas crianças nas práticas de leitura descritas. Delimitamos à análise somente os artigos.

Como forma de organização e tratamento das informações foram elaboradas tabelas para apresentar os dados obtidos, elencando-os de forma cronológica e a pesquisa teve a abordagem crítico-dialética.

No portal da CAPES, utilizando os descritores Leitura “and” Educação Infantil, entre os anos de 2015 a 2020, encontramos 14 artigos:

**Quadro 2** – Artigos com os Descritores Leitura “and” Educação Infantil (CAPES)

ANO	TÍTULO	AUTOR(ES)	OBJETIVO
2015	Leitura e escrita na Educação Infantil: sobre usos e funções	Keylla Rejane Melo Antonia Edna Brito	Investigar os usos da leitura e da escrita na Educação Infantil.
2015	A prática de leitura na Educação Infantil como incentivo na formação de futuros leitores	Suzana Machado Rodrigues	Entender como se dá a aprendizagem e o incentivo da leitura na educação infantil e qual o papel prático da escola para que essa criança desenvolva bons hábitos de leitura.
2015	Entre palavras e vida: uma leitura sobre documentação pedagógica e narrativa no contexto da Educação Infantil inclusiva	Luciane Pandini Simiano Carla Karnoppi Vasques	Discutir a documentação pedagógica como um percurso narrativo, uma peculiar forma de ler o cotidiano, sustentar o encontro, estar em relação.
2016	Política de leitura na Educação Infantil: da gestão ao leitor	Marly Amarilha Sayonara Fernandes da Silva	Investigar política de implantação, na Educação Infantil, do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE.
2016	Contextos da prática docente: (re)pensando o papel do contexto em intervenções com professores da Educação Infantil e novas abordagens para a leitura compartilhada	Katherine K. Delaney Susan B. Neuman	Argumentar que os experimentos controlados randomizados podem não ser ideal para contextos educativos que são múltiplos, complexos e muitas vezes parte de outras iniciativas facetadas de base comunitária.
2016	A leitura dos contos de fada e sua influência na formação e educação da criança pré-escolar nos centros municipais de educação infantil no município do Recife-PE	Carlos Alberto Silva	Descrever a influência dos contos de fada na afetividade das crianças do pré-escolar dos Centros Municipais de Educação Infantil no município do Recife/PE.

2017	Teoria da mente e leitura: estudo qualitativo na Educação Infantil	Marisa Cosenza Rodrigues Flávia Fraga Silveira Maíze Carla Costa Pelisson	Investigar as experiências vivenciadas por pré-escolares em relação à atividade leitora no contexto familiar e escolar.
2017	Formação docente para a Educação Infantil: uma leitura do curso de Pedagogia pós diretrizes curriculares	Leandra Fernandes do Nascimento Maria Marina Dias Cavalcante	Analisar a organização curricular dos cursos de licenciatura em Pedagogia, em sete (7) Cursos de Pedagogia presenciais e um (1) EaD de uma Instituição de Ensino Superior multi campi.
2017	O ensino da leitura e escrita e o livro didático na Educação Infantil	Ana Carolina Perrusi Alves Brandão Alexsandro da Silva	Discutir o ensino da leitura e da escrita na Educação Infantil e a adoção de livros didáticos nessa etapa da Educação Básica.
2017	Concepções de leitura e escrita em crianças do pré escolar	Ana Marta Cardoso Angela Balça	Investigar as concepções que as crianças tinham sobre a funcionalidade e utilidade da leitura e da escrita e identificar que conhecimentos revelavam as crianças sobre diferentes suportes de leitura e escrita.
2019	O papel da formulação de questões durante a leitura compartilhada de livros na Educação Infantil	Aline E. Pereira Rosângela Gabriel Laura M. Justice	Determinar a frequência com que os professores da Educação Infantil fazem perguntas durante a leitura compartilhada de livros com seus alunos; e identificar os tipos de perguntas, em relação a perguntas básicas versus complexas.
2019	Leitura e escrita na Educação Infantil: contextos e práticas em diálogo	Maria Fernanda Rezende Nunes; Patrícia Corsino	Analisar os relatórios de entrevista e observação de 27 escolas e turmas de Educação Infantil no âmbito da pesquisa “Boas práticas de leitura e escrita na educação infantil”, desenvolvida nos municípios de Recife (PE), Natal (RN), Campo Grande (MS), Belo Horizonte (MG), Lagoa Santa (MG) e Porto Alegre (RS), que faz parte de um projeto interinstitucional.
2020	Leitura literária e a mediação no espaço da Educação Infantil: um levantamento de pesquisas e suas discussões	Eliane Santana Dias Debus Thamirys Frigo Furtado	Mapear os estudos sobre espaços e tempo coletivos de leitura literária na Educação Infantil.
2020	Programa Alfa e Beto e a avaliação da leitura e da escrita na Educação Infantil: quais concepções estão presentes nos documentos?	Magna do Carmo Silva Graciete da Luz Silva Amorim Luzinete Maria da Silva	Analisar as orientações e atividades propostas para avaliação da leitura e escrita no Programa Alfa e Beto.

**Fonte:** A autora. (2020).

O primeiro artigo, “Leitura e escrita na Educação Infantil: sobre usos e funções”, é um recorte de pesquisa de Mestrado em Educação, fundamentado em pesquisadores como Ferreiro e Teberosky (1999), Vigotski (1998), Luria (2006). Foram participantes da pesquisa

oito professoras de dois Centros Municipais de Educação Infantil, sendo que a pesquisa possuía o objetivo de investigar os usos da leitura e da escrita na Educação Infantil. A pesquisa teve os dados coletados analisados utilizando-se da análise interpretativa. As autoras assim afirmam: “entendemos que ler e escrever são processos complexos distintos, carregados de significado sociocultural, que permitem uma rede de interações entre pessoas, das pessoas com os objetos, com a natureza, consigo mesmas.” (MELO, BRITO, 2015, p.70). No decorrer do texto, Vigotski e Luria são citados diversas vezes, o que demonstra uma aproximação com a Teoria Histórico-Cultural.

Os dados foram obtidos por meio de observação das práticas de leitura e escrita das professoras, a escrita dos diários e análise documental. Como resultado, as autoras concluem que as professoras possuem uma formação teórica pouco consistente, e acabam embasando sua prática numa mescla de correntes teóricas; apontam que é necessário oportunizar às crianças situações de letramento, “práticas de leitura e de escrita que não foquem apenas a alfabetização como apropriação mecânica do código linguístico” (MELO, BRITO, 2015, p.70), mas que proporcionem às crianças usar a leitura e a escrita com finalidades sociais. Sendo ainda explicitada nas considerações finais a necessidade de estudo, de Formação Continuada dos professores no que diz respeito às práticas de leitura e escrita na Educação Infantil. Em relação ao acesso das crianças aos livros, esse momento não é descrito no artigo, sendo que as práticas de leitura citadas revelam apenas momentos de leitura coletiva, do alfabeto, no início das aulas, ou de textos em que foram exploradas algumas palavras, trabalhando-se a consciência fonológica, sendo aqui a leitura abordada não como possibilidade de formação de leitores, mas de decodificação do sistema linguístico.

O segundo artigo “A prática de leitura na Educação Infantil como incentivo na formação de futuros leitores”, é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso da autora em que apresentou uma reflexão sobre a leitura na educação pré-escolar, buscando entender como se dá a aprendizagem e o incentivo da leitura na Educação Infantil. Na pesquisa bibliográfica, Rodrigues dialogou com autores como Maria Antonieta Antunes Cunha, Maria Helena Martins e Nelly Novaes Coelho. A autora compreende o ato de ler como uma interação entre o leitor e o texto, não sendo apenas a decodificação dos sinais, mas atribuir significados e dar sentido, afirmando que a leitura é fundamental para inserir a criança na sociedade (RODRIGUES, 2015). Nas práticas de leitura relatadas, as professoras leem histórias para as crianças, que ficam sentadas em suas cadeiras ouvindo; em outros momentos oferecem livros e revistas para que observem e comentem sobre o que viram;

solicitam que as crianças recontem as histórias por meio da observação das ilustrações. A pesquisadora observou que as histórias contadas são muitas vezes repetidas, pois a creche possui um acervo literário pequeno. Na pesquisa realizada, a autora conclui que as professoras não estão preparadas para formar bons leitores e sugere que políticas públicas invistam em formações específicas na área de literatura para os professores.

No terceiro artigo “Entre palavras e vida: uma leitura sobre documentação pedagógica e narrativa no contexto da Educação Infantil inclusiva”, Simiano e Vasquez tratam sobre a documentação pedagógica, tema que foge ao nosso objeto de pesquisa. O texto trata da leitura do cotidiano na Educação Infantil, e a forma de documentar essa leitura, e não diz respeito aos momentos de leitura, os quais nos centramos nessa pesquisa.

O artigo “Política de leitura na Educação Infantil: da gestão ao leitor”, investiga a política pública de implantação do PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola) na Educação Infantil. As autoras compreendem a literatura como um caminho estimulante para se adentrar na vida em sociedade, possibilitando ao leitor a construção de subjetividades, proporcionando às crianças diferentes experiências, citando Antonio Candido para embasar sua concepção de leitura como um direito de todos. Na pesquisa, procura-se entender aspectos da distribuição e utilização do acervo do PNBE que chega às unidades de Educação Infantil de Natal-RN. As autoras fazem um levantamento o qual revela que a maioria das unidades escolares da cidade não possuem biblioteca, e que é predominante os cantinhos de leitura nas salas, compostos por caixas, cestos, varais e carrinhos de supermercado. Constatam que não existe um acompanhamento do acervo desde sua aquisição até a chegada à mão das crianças, sendo que os gestores nem os professores possuem conhecimento do programa, o que acarreta no fato de que os livros ficam fechados em suas caixas. As autoras denunciam a necessidade de se investir em capacitação para gestores e professores, de modo que possam agir corretamente na mediação de leitura, formando leitores. Apontando ainda a leitura literária como oportunidade de superar as lacunas da formação do leitor em nosso país. (AMARILHA, SILVA, 2015).

O quinto artigo “Contextos da prática docente: (re)pensando o papel do contexto em intervenções com professores da Educação Infantil e novas abordagens para a leitura compartilhada” é discrepante quanto à temática do nosso estudo, pois diz respeito à experimentos controlados randomizados, não abordando situações de leitura nas instituições de Educação Infantil, mas problematizando os experimentos e intervenções que ocorrem nesses espaços em pesquisas científicas.

O artigo intitulado "A leitura dos contos de fada e sua influência na formação e educação da criança pré-escolar nos centros municipais de Educação Infantil no município do Recife-PE", analisa a leitura de contos de fada na Educação Infantil e sua influência na afetividade das crianças de CMEI's de Recife – PE, para tanto, aplicou questionários a 50 professores. A pesquisa revelou que "através dos contos de fadas a criança consegue despertar mais a afetividade em sala de aula interagindo de maneira positiva tanto com o professor como com seus colegas." (SILVA, 2016, p.1).

O autor utiliza autores como Kraemer (2008), Von Franz (1995), Bettelheim (2007), fazendo uma retomada histórica e conceituando os contos de fadas. Posteriormente, apresenta os dados coletados (respostas dos questionários) por meio de gráficos, concluindo que "as crianças são influenciadas pelos contos de fadas despertando assim a afetividade em seu dia a dia, desde que o narrador do conto, saiba se transformar num personagem da história, entrando também na imaginação da criança." (SILVA, 2016, p.15). Este autor cita a leitura de contos de fada como atividade lúdica, que traz "descontração e entretenimento à aula, fazendo com que as crianças na Educação Infantil se sintam mais à vontade e mais motivadas a aprender." (SILVA, 2016, p.15). O texto não traz informações sobre o acesso das crianças aos livros. Para o autor, ensinar a ler significa instrumentalizar o sujeito para o exercício do código linguístico, afirmando que, lendo contos para crianças, é possível formar adultos reflexivos e conscientes.

O sétimo artigo "Teoria da mente e leitura: estudo qualitativo na Educação Infantil", trata de experiências vivenciadas por crianças da pré-escola em relação à atividade leitora no contexto familiar e escolar. Por tratar da Teoria da mente, o texto conversa com autores como Wellman e Liu (2004). Para as autoras, a partir da mediação do professor, a leitura de histórias pode constituir fonte potencial de promoção do desenvolvimento sociocognitivo, principalmente quando é conduzida de forma interativa e dialogada. Defendem a viabilidade do livro de história infantil como recurso sociocognitivo promissor. Na pesquisa, algumas experiências de leitura são narradas, tanto no contexto escolar quanto familiar. Neste os pais leem a história e também mostram as ilustrações dos livros e conversam sobre as imagens. As experiências escolares variam entre atividades diárias de leitura na sala de aula, por meio da narrativa tanto por imagem quanto textual.

O artigo "Formação docente para a Educação Infantil: uma leitura do curso de Pedagogia pós-diretrizes curriculares" trata da organização curricular dos cursos de Pedagogia e por esse motivo distancia-se do objeto de pesquisa.

O nono artigo, “O ensino da leitura e escrita e o livro didático na Educação Infantil”, discute a adoção de livros didáticos na Educação Infantil, e o ensino da leitura e escrita nessa etapa da educação básica. Primeiramente analisam algumas coleções de livros didáticos destinados à Educação Infantil, porém defendem a posição do MEC de somente ofertar às instituições públicas acervos de obras literárias.

Na sequência discutem perspectivas acerca da leitura e escrita nessa etapa de ensino, porém, com foco nas questões de alfabetização, e não na formação de leitores. Por fim, os autores defendem a não utilização de livros didáticos na Educação Infantil, afirmando que, se for feita a escolha pelo uso, deve-se investir na formação continuada dos professores para que utilizem o livro de forma adequada. Porém insistem que seria mais proveitoso para as crianças investir na Formação Continuada dos professores, em espaços e equipamentos dignos, do que em livros didáticos para essa etapa de ensino.

Em “Concepções de leitura e escrita em crianças do pré-escolar”, as autoras buscam investigar as concepções de crianças sobre a funcionalidade e utilidade da leitura e da escrita; a pesquisa deu-se por meio de entrevista semiestruturada, na qual as autoras puderam observar que as crianças participantes da pesquisa possuíam representações funcionais da leitura elaboradas. As discussões dizem respeito mais aos suportes de leitura e escrita, buscando adquirir conhecimentos por meios destas, do que a formação de leitores.

O próximo artigo “O papel da formulação de questões durante a leitura compartilhada de livros na Educação Infantil”, procura investigar a frequência e quais tipos de perguntas os professores da Educação Infantil fazem durante a leitura compartilhada de livros com as crianças. Ao discorrer sobre a leitura compartilhada, as autoras pautam-se em estudiosos como Tomasello, Zucker, Pentimonti, Pianta, La Paro, Anderson. Para as autoras, a leitura compartilhada de livros na Educação Infantil é uma poderosa ferramenta para o desenvolvimento de habilidades importantes para a aprendizagem inicial da leitura. Chamam a atenção para a intencionalidade do leitor adulto, sobre o modo que conduz a leitura, afirmando que este precisa desafiar e ampliar as habilidades das crianças a caminho da alfabetização.

Adiante as autoras apresentam a teoria de Vigotski, a respeito da Zona de Desenvolvimento Proximal, afirmando que para a leitura compartilhada ser eficaz, é necessário que o leitor adulto envolva a criança ativamente nas conversas durante a atividade. O texto trata apenas de situações de leitura compartilhada, em que o leitor adulto lê e interage com a criança, objetivando-se o desenvolvimento de habilidades linguísticas, não sendo citado no texto, a contribuição dessa prática na formação de leitores.

No próximo artigo, “Leitura e escrita na Educação Infantil: contextos e práticas em diálogo”, as autoras analisam relatórios sobre boas práticas de leitura e escrita na Educação Infantil. Ao falar da produção de sentidos, as autoras citam Vigotski, entendendo que o adulto, na relação com a criança, age como um importante agente dialógico, atuando de forma indireta ao organizar as propostas, os espaços e materiais, e de forma direta nos processos interlocutórios, quando observa, pergunta, responde. A respeito das práticas de leitura, as pesquisadoras relatam que nos relatórios há diversas fotografias de bebês e crianças lendo livros em diferentes lugares, ouvindo leituras de histórias em salas e bibliotecas. Em meio aos relatos, há uma situação de visita à biblioteca em que as crianças ouvem uma história contada pela monitora, e depois escolhem um livro para levar pra casa. Mais adiante, as autoras relatam que a pesquisa mostrou que a literatura está bem presente nas turmas observadas, sendo que em todas elas as professoras leram ou contaram histórias para as crianças; os livros estão acessíveis às crianças, nas salas, em cestos, caixas, estantes baixas, ou nas bibliotecas que as crianças frequentam. Relatam que a leitura é feita em diferentes espaços e situações, na roda, em mesa, em almofadas, na sala, na biblioteca, em leituras individuais, em grupos pequenos e grandes. Também há registros de momentos em que as crianças levam os livros para casa, em sacolas customizadas, e fotos de ricos acervos de livros bem organizados.

No artigo “Leitura literária e a mediação no espaço da Educação Infantil: um levantamento de pesquisas e suas discussões”, as autoras mapeiam estudos sobre espaços e tempos coletivos de leitura literária na Educação Infantil, fazendo um levantamento de publicações nos bancos de dados da ANPED, BDTD e Scielo. Trazem à discussão Batista, Agostinho e Horn ao falarem sobre a organização do tempo e espaço na Educação Infantil; Baptista e Reyes para discutir sobre leitura literária na primeira infância, Motoyama e Perrotti para pensar os espaços e tempos de leitura. A partir dos resultados obtidos, as autoras puderam constatar que as crianças na Educação Infantil também são leitoras, sendo que sua relação com o livro se dá de forma experimental. Debus e Furtado (2020) afirmam que o contato com a leitura literária proporciona às crianças a interação com o outro, com as manifestações culturais, com o desenvolvimento do desejo estético da criança, sendo um importante meio de desenvolvimento social, afetivo, cognitivo e emocional.

No artigo intitulado “Programa Alfa e Beto e a avaliação da leitura e da escrita na Educação Infantil: quais concepções estão presentes nos documentos?” procurando fazer uma análise das orientações e atividades propostas para avaliação da leitura e escrita no Programa Alfa e Beto, as autoras avaliam que as atividades propostas para as crianças se

configuram como repetitivas e em uma perspectiva de língua enquanto código que precisa ser memorizado para ser automatizado, distanciando-se assim, de uma perspectiva de construção do conhecimento. (SILVA, AMORIM, SILVA, 2020). O artigo trata sobre a avaliação da aprendizagem no processo de alfabetização, divergindo de nossa temática de pesquisa.

Nesse levantamento, 5 artigos apresentam a leitura como decodificação do código linguístico, discutindo a leitura na perspectiva da alfabetização. Três artigos apresentam clareza teórica, o texto de Melo e Brito, cita autores da Teoria Histórico-cultural, porém, nas práticas descritas, há discrepâncias, pois as crianças atuam como ouvintes, em práticas de leitura que visam a alfabetização. Nunes e Corsino (2019) pautam-se em Vigotski, compreendendo a leitura como apropriação do ato de ler, com práticas diversas, em que as crianças hora têm acesso às histórias pela mediação do adulto, hora pelo acesso direto ao livro. Em 5 artigos o momento de leitura é compreendido como possibilidade de formação de leitores mirins, os quais convergem com nossa concepção.

Ao utilizarmos o descritor Leitura “and” Educação Infantil no Google Scholar, utilizando como filtro publicações que tenham esses termos no título, encontramos 3 publicações nos anos de 2015 a 2020:

**Quadro 3** – Descritores Leitura “and” Educação Infantil (Google Scholar)

Ano de publicação	Título	Autor(es)	Objetivo
2017	Bebetecas nas Instituições de Educação Infantil: Espaços do Livro e da Leitura para Crianças Menores de Seis Anos	Mônica Correia Baptista Maria Emilia López; José Simões de Almeida Júnior	Discutir a constituição de um espaço multimodal denominado Bebeteca, a partir de três experiências distintas: em um jardim maternal, localizado em Buenos Aires; como política pública, em um município brasileiro; na Faculdade de Educação de uma Universidade pública brasileira.
2017	Base nacional comum curricular: uma leitura a contrapelo dos avanços teóricos e metodológicos da Educação Infantil.	Cintia Larangeira	Refletir sobre as atuais políticas públicas nacionais para a educação destacando, principalmente, os possíveis impactos na Educação Infantil e sobre os sujeitos da primeira etapa da Educação Básica.
2018	Propostas pedagógicas na Educação Infantil: questões sobre o tempo, a leitura e a contação de histórias	Mariana Natal Prieto Mariana Sampaio Elieuzza Aparecida de	Discutir o papel e o valor da organização do tempo nas rotinas da Educação Infantil, bem como o lugar e o tempo para os momentos de leitura e

		Lima	de contação de histórias como atividades essenciais para o desenvolvimento infantil.
--	--	------	--

**Fonte:** A Autora. (2020).

O artigo “Bebetecas nas Instituições de Educação Infantil: Espaços do Livro e da Leitura para Crianças Menores de Seis Anos”, apresenta uma discussão sobre a constituição de Bebetecas, abordando a concepção de leitura e questões relativas à constituição e ao uso do acervo, levando em consideração a especificidade do grupo atendido, crianças de zero a seis anos de idade. O artigo traz problematizações sobre as mediações a serem efetivadas entre crianças e livros nas Bebetecas instaladas em instituições de Educação Infantil.

Apresenta também determinações legais que visam universalizar as bibliotecas escolares em instituições de Educação Infantil, com dados que nos mostram a deficiência de salas de leitura nesses espaços em nosso país, lembrando que não se trata apenas dos espaços físicos, mas aos ambientes, acervos e mediações adequadas ao público atendido. As autoras afirmam que “a constituição desse espaço deve levar em conta o fato de essas crianças ainda não dominarem convencionalmente a leitura e a escrita, e nem tampouco terem iniciado, de forma metódica, a aprendizagem do sistema alfabético de escrita.” (BAPTISTA et al, 2016, p.107). Tais características impõem organização, funcionamento e mediações distintas e comprometidas com as particularidades que marcam a relação das crianças menores de seis anos com o mundo.

As autoras pautam-se principalmente em Carrasco (2014) ao tratar dos espaços de leitura para a primeira infância, considerando o livro como objeto cultural. As autoras assinalam que ler é a base da experiência de humanização. Ao defender a importância de se oportunizar a leitura literária desde o nascimento, as autoras dizem respeito ao fortalecimento de vínculos entre adulto e bebê que repercute em seu desenvolvimento psíquico, o que corrobora com a atividade principal desse período de desenvolvimento, e ao enriquecimento da linguagem. Sobre as formas de acesso ao livro, na pesquisa que realizaram, as autoras comentam que os livros ficam acessíveis aos bebês, em cestos, podendo ser explorados a qualquer momento, e que as educadoras ficam à disposição caso algum bebê solicite que o livro seja lido. Há também a prática de que na chegada à instituição, os pais realizam uma leitura com os bebês, de modo que estes fiquem calmos e se despeçam tranquilamente dos pais.

O segundo artigo, “Base nacional comum curricular: uma leitura a contrapelo dos avanços teóricos e metodológicos da educação infantil”, trazendo discussões acerca da Base Nacional Comum Curricular, tece algumas discussões sobre o campo Oralidade e Escrita, afirmando que o mesmo “tende à preparação para aprendizagem da escrita e da leitura, compreendidos como competências fundamentais para o acesso ao Ensino Fundamental [...]”. (LARANJEIRA, 2017, p.124). As autoras discutem o desenvolvimento da oralidade como um dos principais objetivos da prática de leitura de textos, o destaque da literatura como introdução da criança na escrita, explicitando a crítica do adiantamento do processo de escolarização das crianças.

No artigo “Propostas pedagógicas na Educação Infantil: questões sobre o tempo, a leitura e a contação de histórias” as autoras afirmam que a compreensão do que se lê é maior quando a leitura é realizada silenciosamente, que por meio da leitura silenciosa se estabelece uma relação entre o leitor e o livro, como objeto da cultura humana. Ressaltam que a leitura tem papel fundamental no processo de desenvolvimento da criança, tratando-se de uma habilidade típica de conduta superior do desenvolvimento (PRIETO, SAMPAIO, LIMA, 2018), e da importância da necessidade de se criar nas crianças a necessidade de ler, por meio de atos leitores. Pautam-se na Teoria Histórico-Cultural ao discutir sobre as capacidades psíquicas, sobre signos, e sobre a apropriação da cultura humana.

Diante da leitura e análise desses 3 artigos, compreendemos que 2 convergem com nosso embasamento teórico: o primeiro, de Baptista, Lopez e Junior (2017), pois, embora não cite autores da THC, definem o livro como objeto cultural e a leitura como experiência de humanização, de modo que a leitura literária promove o desenvolvimento psíquico dos bebês e crianças pequenas. E o terceiro, de Prieto, Sampaio e Lima (2018), ao discutirem as capacidades psíquicas e a apropriação da cultura humana pautadas na THC. Este é o primeiro artigo do levantamento que trata da leitura silenciosa, como possibilidade de criar-se uma relação entre o leitor e o livro. A esse respeito, Giroto et al (2016, p.16) afirmam que [...] a formação de leitores genuínos dá-se no silêncio do texto, na interação do pequeno leitor com a obra. Ela se efetiva no silêncio, isto é, na entrega do leitor mirim ao texto verbal e imagético da literatura infantil.”

Voltando ao portal da CAPES, ao utilizarmos os descritores “Práticas de leitura na Educação Infantil”, filtrando as publicações de 2015 a 2020, que contenham essas palavras no título, encontramos 1 publicação, que já foi citada no primeiro levantamento:

**Quadro 4** – Artigos com os Descritores Práticas de leitura na Educação Infantil (CAPES)

ANO	TÍTULO	AUTOR(ES)	OBJETIVO
2019	Leitura e escrita na Educação Infantil: contextos e práticas em diálogo	Maria Fernanda Rezende Nunes Patrícia Corsino	Analisar os relatórios de entrevista e observação de 27 escolas e turmas de Educação Infantil no âmbito da pesquisa “Boas práticas de leitura e escrita na educação infantil”, desenvolvida nos municípios de Recife (PE), Natal (RN), Campo Grande (MS), Belo Horizonte (MG), Lagoa Santa (MG) e Porto Alegre (RS), que faz parte de um projeto interinstitucional.

Fonte: A Autora. (2020).

Ao utilizarmos o descritor “Práticas de leitura na Educação Infantil” no Google Scholar, obtivemos como resposta 28 publicações com essas palavras no título, no período de 2015 a 2020. Sendo elas 2 resumos, 3 TCC’s, 4 Dissertações e 19 artigos, os quais estão organizados por tipo e por ordem cronológica:

**Quadro 5:** Resumos com o Descritor “Práticas de leitura na Educação Infantil” (Google Scholar)

ANO	TÍTULO	AUTOR(ES)	OBJETIVO
2017	Práticas de leitura na Educação Infantil	Franciele Dorneles Filippin Cristiana Rosa Gobo Pizzoni Simone Lindner Fuhrmann Adriana Boniatti	Identificar a relevância da inserção da literatura na Educação Infantil, concebendo quais práticas são adotadas no contexto escolar, para que as crianças adquiram o hábito de ler desde a mais tenra idade.
2018	Práticas de leitura na Educação infantil: Apropriações de histórias por meio das atividades plásticas	Poliana Bruno Zuin Beatriz Giordani Botteon	Analisar como as práticas de leitura entrelaçada com as atividades plásticas corroboram no desenvolvimento das capacidades motoras e cognitivas de crianças de 2 a 3 anos de idade.

**Quadro 6:** TCC’s com o Descritor “Práticas de leitura na Educação Infantil” (Google Scholar)

ANO	TÍTULO	AUTOR(ES)	OBJETIVO
2016	Práticas de leitura na Educação Infantil: contribuições para formação de futuros leitores	Kaline Souza Cabral	Compreender a importância da leitura no processo escolar e social do indivíduo na Educação Infantil,
2017	As práticas de leitura literária na Educação Infantil: lendo para crianças do berçário.	Lorena Barbosa Mendes	Conhecer e refletir sobre a presença da leitura literária na educação infantil, suas práticas e como elas influenciam e afetam as crianças, mais especificamente em turmas de Berçário II.
2019	O lúdico nas práticas	Vanessa Teixeira	Analisar a relação do lúdico com a

	de leitura e escrita na Educação Infantil	Poyares	aprendizagem e a aquisição da leitura e escrita na Educação Infantil.
--	---	---------	---

**Quadro 7:** Dissertações com o Descritor “Práticas de leitura na Educação Infantil” (Google Scholar)

ANO	TÍTULO	AUTOR(ES)	OBJETIVO
2015	Leitura e escrita na Educação Infantil: concepções e práticas em uma escola pública de Santo André - SP	Carolina Mariane Miguel	Analisar as concepções e práticas de leitura e escrita numa escola da cidade de Santo André.
2018	Nas trilhas do dito e do escrito: práticas de ensino de leitura na Educação Infantil em Catalão – GO.	Maysa Mamedio Martins Viana	Conhecer práticas de ensino utilizadas no trabalho das professoras da educação infantil para a formação e o desenvolvimento do leitor.
2019	O texto literário na educação infantil: práticas e concepções de leitura dos professores na infância	Débora Gaspar Falkemback Oliboni	Pesquisar o trabalho realizado com a literatura pelos professores da Educação Infantil da Escola Municipal André Zaffari, de Passo Fundo/RS, a fim de compreender como acontece o trabalho com o texto literário na Educação Infantil, a recepção e as interações estabelecidas nos momentos das experiências de leitura proporcionadas às crianças.
2019	Leitura e escrita na educação infantil: práticas de ensino de professoras participantes do curso de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Maria da Conceição Lira da Silva	Analisar práticas de ensino de leitura e escrita desenvolvidas por professores de Educação Infantil que participaram da formação continuada no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

**Quadro 8:** Artigos com o Descritor “Práticas de leitura na Educação Infantil” (Google Scholar)

ANO	TÍTULO	AUTOR(ES)	OBJETIVO
2015	As práticas de leitura na Educação Infantil	Meire Catalani Beluzo Amorim Alessandra Corrêa Farago	Analisar as práticas de ensino da leitura na Educação Infantil, ressaltando a necessidade de utilizar diversos gêneros textuais, como um processo constante, que se inicia em casa e se aperfeiçoa na escola, contribuindo quando os alunos estiverem nas classes de alfabetização.
2015	Práticas de leitura e de escrita com as crianças da educação infantil: relato de uma experiência de formação em serviço na ação de extensão da Universidade Federal do Amazonas	Jacy Alice Grande da Soledade Raiolanda Magalhães Pereira de Camargo	Apresentar os referenciais teóricos e metodológicos de uma das ações desenvolvidas no projeto de extensão da Universidade Federal do Amazonas em parceria com uma escola da rede municipal de Manaus denominado “O Letramento com letras na Educação Infantil: o contar, o cantar, o brincar e o encantar” de modo a refletir sobre práticas pedagógicas que visem efetivamente à formação de pequenos

			leitores e escritores de textos, resgatando o encantamento que deve ser essência no cotidiano escolar.
2015	Alfabetização e letramento na educação infantil: inserindo crianças pré-escolares em práticas de leitura, escrita e oralidade	Cinara Pereira dos Santos Patrícia dos Santos Moura	Discutir a relevância de oferecer práticas de leitura, escrita e oralidade na perspectiva do letramento na última etapa da Educação Infantil, que antecede o primeiro ano do Ensino Fundamental, sem prejudicar a aprendizagem lúdica que as crianças pequenas precisam vivenciar.
2016	Práticas de leitura na educação infantil	Carlos Alberto Suniga dos Santos Ana Paula de Almeida	Arquivo indisponível
2016	A linguagem escrita na Educação Infantil: uma análise sobre as práticas de leitura	Andrea Luize	Discute algumas questões relacionadas ao trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil e às particularidades da interação das crianças com o universo dos textos nesse segmento da escolaridade.
2016	A leitura na educação infantil: das concepções e práticas de professores a bases científicas para uma didática da leitura	Cynthia Graziella Guizelim Simões Giroto Sandra Aparecida Pires Franco Marta Silene Ferreira Barros; Ana Lúcia Hermosilla Tamura	Relacionar os estudos da literatura, da enunciação, da leitura e do ensino com base nos pressupostos da Teoria Histórico Cultural, bem como da teoria bakhtiniana no sentido de realizar uma reflexão sobre as formas de atuar com crianças na Educação Infantil.
2017	As práticas de leitura e escrita na Educação Infantil	Adriana de Araújo Lima Michele Deodato de Araújo	Analisar sobre as concepções que embasam as práticas de leitura e escrita utilizadas na Educação Infantil.
2017	Mediação, Práticas de leitura, Educação Infantil - Diálogos na revisão bibliográfica	Flávia Luciene Azevedo Oliveira Lima Daniela Amaral Silva Freitas	Dialogar com as produções teóricas e acadêmicas sobre o tema da mediação de literatura na Educação Infantil.
2017	Vivenciando práticas de leitura literárias na educação infantil	Andréa Zeferino da Silva Kátia Patrício Benevides Campos	Apresentar a experiência desenvolvida no estágio para educação infantil através da observação do cotidiano de uma Creche pública, na cidade de Campina Grande, com o estudo do literário, propondo apresentar para os pequenos, gêneros textuais literários que despertasse a sua participação em sala de aula a partir de suas curiosidades, buscando, assim, a valorização da criatividade e da emoção infantil.
2017	Uma reflexão sobre as concepções e práticas de leitura e escrita na Educação Infantil	Geiziane Kely Costa Hercilia Maria de Moura Vituriano Tyciana Vasconcelos Batalha	Analisar a importância do trabalho com a linguagem oral e escrita no contexto da Educação Infantil.

		Kézia Nunes da Silva	
2018	A construção das práticas de leitura, escrita e oralidade na Educação Infantil	Marco Aurelio da Silva Aristéia Mariane Kayser	Não explicita o objetivo.
2018	Práticas de leitura na Educação Infantil	Tawanny Faria Nunes; Patrícia Dos Santos Moura; Graziela Machado	Discutir as diferentes práticas de leitura a partir dos trabalhos desenvolvidos em sala de aula através do PIBID, subprojeto Pedagogia da área "Letramento e Educação Infantil", com o intuito de facilitar a inserção das crianças no mundo da escrita e do letramento, assim como instigar nelas hábitos de leitura.
2018	Práticas de leitura e escrita na educação infantil: o texto como unidade de sentido	Keylla Rejane Almeida Melo Antonia Edna Brito	Investigar os usos da leitura e da escrita na Educação Infantil.
2019	Práticas de leitura na educação infantil: recontos e representações	Beatriz Giordani Botteon Poliana Bruno Zuin	Analisar as práticas de leituras e sua influência no desenvolvimento da oralidade e representação de crianças entre 4 e 5 anos.
2019	Práticas de letramento na educação infantil: a criança como sujeito da leitura, suas representações e significações	Amanda dos Reis Hermann Poliana Bruno Zuin	Analisar como a criança da Educação Infantil tem a sua oralidade e significação potencializadas, por meio de práticas de leitura com diferentes gêneros discursivos.
2020	Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na educação infantil: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular	Artur Gomes de Moraes Alexsandro da Silva Gabryella Silva do Nascimento	Analisar o que se prescreveu nas três versões da Base Nacional Comum Curricular (2015, 2016, 2017) sobre o ensino da notação alfabética e de leitura e produção de textos na educação infantil.
2020	As práticas de leitura na educação infantil numa escola do município do agreste pernambucano	Naiara de Freitas Silva Gilmar Alves da Silva Barros	Identificar quais as práticas de leitura que professoras da Educação Infantil dizem utilizar na sala de aula, bem como os recursos utilizados por elas; sobretudo como essas educadoras se relacionam com tais práticas de leitura e como as desenvolvem para seus alunos no espaço escolar.
	Um olhar sobre a formação de leitores: práticas de leitura na educação infantil	Deisy Christina Moreira Santos Jozemília de Jesus dos Santos Menezes Darlene Silva dos Santos	Investigar de que forma estão sendo desenvolvidas as práticas de leitura na educação infantil de forma mais específica, nas escolas municipais de Joca Marques – PI.
2020	Práticas de ensino da leitura e da escrita na educação infantil no Brasil e na França e os conhecimentos das crianças sobre a	Eliana Borges C. de Albuquerque Andrea Tereza Brito Ferreira	Analisar mais especificamente o trabalho voltado para a apropriação da escrita alfabética a partir das atividades de leitura e escrita desenvolvidas em sala de aula.

	escrita alfabética		
2020	Literatura infantil na desconstrução do racismo: um relato de experiência das práticas de negritude na sala de leitura da escola de educação infantil da UFRJ	Renata Bastos	Identificar de que maneira a literatura infantil pode nos ajudar a construir uma educação plural sem a reprodução dos estereótipos racistas da sociedade.

**Fonte:** A Autora. (2020).

Como mencionado anteriormente, a análise se pautou somente nos artigos encontrados. O primeiro artigo, “As práticas de leitura na Educação Infantil”, tece uma análise sobre o ensino da leitura na Educação Infantil, “ressaltando a importância e a contribuição do ensino para o indivíduo se tornar um bom leitor, e se inserir em uma sociedade letrada”. (AMORIM, 2015, p.135). A autora conceitua o que é ler, embasando-se principalmente em Colomer e Camps (2002), discorre sobre a leitura na Educação Infantil, e por último, reflete sobre algumas práticas de leitura nessa etapa de ensino. Defende a roda de leitura como uma atividade que deve ser realizada diariamente, desde que o professor se prepare para esse momento, escolhendo o livro com responsabilidade, conhecendo o texto em seus detalhes. Amorim fala a respeito da necessidade de o professor interagir com as crianças após a leitura, fazendo perguntas, “[...] deixando-os à vontade para falar e expressar suas opiniões. Relacionar com os alunos acontecimentos da história e das vidas das crianças gerando um processo de autoconstrução, narrativa e de composição de sentido”. (AMORIM, 2015, p.151).

O artigo “Práticas de leitura e de escrita com as crianças da Educação Infantil: relato de uma experiência de formação em serviço na ação de extensão da Universidade Federal do Amazonas”, traz reflexões sobre práticas pedagógicas que visem efetivamente à formação de pequenos leitores e escritores de textos, apresentando os referenciais teóricos e metodológicos de uma das ações desenvolvidas no projeto de extensão da Universidade Federal do Amazonas em parceria com uma escola da rede municipal de Manaus denominado “O Letramento com letras na Educação Infantil: o contar, o cantar, o brincar e o encantar”. As autoras apontam a mediação do professor como “[...] fundamental para a inserção na cultura letrada, atuando como ledora dos textos lidos com apoio de imagens e uso de estratégias voltadas para a compreensão leitora” (SOLEDADE, CAMARGO, 2015, p.3). Em seguida desenvolvem uma crítica às práticas de leitura de incentivo à memorização e decodificação de famílias silábicas. Nas considerações finais as autoras afirmam que “[...] é preciso alfabetizar e letrar já na Educação Infantil, planejando atividades que permitam aos

pequenos compreenderem os usos sociais da leitura e da escrita concomitante a práticas de reflexão sobre o sistema de escrita alfabética.” (SOLEDADE, CAMARGO, 2015, p. 14)

Em “Alfabetização e letramento na Educação Infantil: inserindo crianças pré-escolares em práticas de leitura, escrita e oralidade”, Santos e Moura (2015) discutem a alfabetização e o letramento na Educação Infantil, apoiam-se em Brandão e Rosa (2011) e Emília Ferreiro (1985) para problematizar as questões de alfabetização, defendendo que por meio do letramento, as crianças irão adquirir habilidades para fazer o uso da leitura e da escrita em diferentes contextos, ampliando a oralidade. Desse modo, este artigo diverge de nossa temática, ao tratar da leitura apenas como decodificação, no processo de alfabetização, não referindo-se às práticas de leitura como possibilidade de se ensinar o ato de ler.

O artigo “Práticas de leitura na Educação Infantil” de Santos e Almeida (2016) não estava disponível para visualização.

Em “A linguagem escrita na Educação Infantil: uma análise sobre as práticas de leitura”, Luize (2016) discute algumas questões relacionadas ao trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil e às particularidades da interação das crianças com o universo dos textos nesse segmento da escolaridade, apresentando uma análise sobre o valor das situações de leitura, sejam aquelas nas quais o professor lê para os alunos, sejam as situações em que as crianças leem por si mesmas, antes mesmo de fazê-lo de forma convencional. Afirma que mesmo antes de sua entrada na escola, as crianças participam de atos de leitura e escrita inseridos em seu contexto social. Luize (2016) cita a leitura como possibilidade de experiências estéticas às crianças no ambiente escolar, por intermédio do professor, sendo que os textos podem colocar a criança em contato com diferentes épocas e culturas. A autora defende que a leitura em voz alta de textos literários pelo professor deve ser uma atividade permanente da rotina escolar, acontecendo todos os dias, a interação das crianças com os livros precisa ser assegurada, com um acervo de vários textos literários ao alcance das crianças.

No artigo “A leitura na Educação Infantil: das concepções e práticas de professores a bases científicas para uma didática da leitura”, as autoras buscam refletir sobre as formas de atuar com crianças na Educação Infantil, buscando bases para uma didática da leitura intencional, de modo que o livro seja um objeto presente na formação do leitor mirim. As autoras baseiam-se nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, bem como da teoria bakhtiniana. No decorrer do texto, críticas ao método fônico são apresentadas, bem como aos procedimentos artificiais do ensino do ato de ler e escrever. O artigo enfatiza as práticas pedagógicas voltadas à formação do leitor mirim, chamando a atenção para as armadilhas

existentes nesse processo, de modo que apenas o ato de ler silenciosamente pode formar leitores, sendo necessário nos espaços de Educação Infantil reservar espaço para a leitura silenciosa, individual, que, segundo as autoras, é vital à constituição de uma identidade leitora. Defendem que o contato assíduo com o livro, já desde a primeira infância, leva ao estabelecimento de um vínculo íntimo com este objeto da cultura humana chamado livro. (GIROTTI, FRANCO, BARROS, TAMURA, 2016). As autoras chamam a atenção para a necessidade de os professores reverem suas concepções e práticas na busca por uma didática da leitura já para as crianças pequenas.

O artigo “As práticas de leitura e escrita na Educação Infantil”, de Adriana de Lima Araújo e Michele Deodato de Araújo, traz uma análise sobre as concepções que embasam as práticas de leitura e escrita utilizadas na Educação Infantil, sobre a aquisição da escrita abordam estudiosos como Emília Ferreiro, apontam os momentos de contação de história como oportunidade de contribuir para a aprendizagem de leitura e escrita. Nessa pesquisa, foram realizadas observações dos momentos de leitura e escrita em turmas de crianças de 3 a 4 anos. Sobre os momentos de leitura, as autoras narram que eram realizadas rodas de leitura, onde com recursos variados (fantoche, livros 3D, livros sanfonados, entre outros). Elas citam momentos em que outros tipos de texto são trabalhados (poesias, parlendas, receitas etc.) a fim de compreenderem os textos, na sequência outras práticas mais voltadas à alfabetização, como o trabalho com o crachá são comentadas. Não houve narrativa sobre momentos em que a criança tem contato com o livro numa leitura silenciosa. Nesse artigo, o foco é o processo de apropriação do sistema de escrita alfabético.

No artigo intitulado “Mediação, Práticas de leitura, Educação Infantil - Diálogos na revisão bibliográfica”, Lima e Freitas (2017) dialogam com produções teóricas e acadêmicas sobre o tema da mediação de literatura na Educação Infantil, citando Candido ao apontar a literatura como arte, afirmam que o mediador tem um papel significativo na formação do leitor. Comentam que o acesso aos livros, aos espaços físicos pensados e adequados à leitura, deve ser considerado com a mesma importância das formas de se mediar o livro. As autoras afirmam que as práticas de leitura e os processos de mediação literária voltados para crianças na Educação Infantil necessitam de mais estudos e pesquisas de forma a ampliar as reflexões já tecidas e corroborar com práticas de formação do leitor literário na primeira infância. (LIMA, FREITAS, 2017).

O artigo “Vivenciando práticas de leitura literária na Educação Infantil” das autoras Silva e Campos (2017), apresenta uma experiência de estágio nessa etapa de ensino. As autoras afirmam que durante a intervenção buscaram desenvolver atividades que

fomentassem o prazer à leitura, buscando estimular a imaginação e criatividade, utilizando-se de diferentes gêneros textuais. As autoras citam Zilberman (2003) ao comentar sobre a literatura infantil, comentando que é necessário o professor compreender a literatura infantil como arte. Ainda, afirmam ser necessário que o trabalho com a literatura infantil seja bem desenvolvido pelo mediador de leitura. Silva e Campos (2017) defendem o direito e a necessidade de as crianças terem acesso desde a primeira infância ao mundo da leitura, de modo que possam ampliar seu conhecimento de mundo.

No próximo artigo “Uma reflexão sobre as concepções e práticas de leitura e escrita na Educação Infantil” Costa (2017) e demais autores trazem uma discussão sobre alfabetização e letramento na Educação Infantil a partir de documentos norteadores dessa etapa de ensino. Dialogam com autores famosos no campo da alfabetização. Nesse artigo, as práticas de leitura discutidas divergem da nossa concepção no campo de formação de leitores, pois dizem respeito às atividades de decodificação.

No texto, “A construção das práticas de leitura, escrita e oralidade na Educação Infantil”, os autores Silva e Kayser (2018) procuram interpretar as representações infantis de mundo, destacando a importância da leitura como um modo de transformar as relações sociais, enfatizando os momentos de “hora do conto” de forma a despertar o interesse das crianças pela leitura. Autores como Smolka, Kramer, Zilberman, são citados no texto, os autores trazem definições do que seja leitura, afirmando de início que a mesma pode ser definida como “um ato individual, voluntário e interior que se inicia com a decodificação dos signos linguísticos [...] mas que não se restringe à mera decodificação desses signos, pois, a leitura exige do sujeito a capacidade de interação com o mundo que o cerca.”(SILVA, KAYSER, 2018, p.94). Mais adiante afirmam que “Ler é atribuir sentido ao texto, relacionando-o com o contexto e com as experiências prévias do leitor”. (SILVA, KAYSER, 2018, p.94). Chamam a atenção para a relevância da literatura infantil para a formação da criança, no que diz respeito à formação de bons leitores e escritores, afirmando que lendo para elas, despertamos o gosto pela leitura. Posteriormente os autores discutem as múltiplas linguagens infantis, em suas considerações finais citam Vigotski ao defender a importância da arte e da imaginação para o desenvolvimento das crianças.

No próximo texto “Práticas de leitura na Educação Infantil”, as autoras relatam práticas de leitura em que as crianças atuam como ouvintes, sentadas num tapete ouvindo a professora ler o livro. Após a história, as crianças participam de uma atividade referente à mesma. Relatam a ansiedade das crianças em segurar os livros, o que denota que não têm acesso frequente a esse material. Ressaltam a importância da leitura e do diálogo sobre o

que se leu para ampliar o conhecimento das crianças, porém em nenhum momento são discutidos o ato de ler ou a formação de leitores.

No artigo “Práticas de leitura e escrita na Educação Infantil: o texto como unidade de sentido”, Melo e Brito (2018) apresentam resultados de uma pesquisa narrativa, onde professores de instituições públicas refletiram sobre as práticas de leitura e escrita com crianças de 3 a 6 anos. As primeiras narrações se direcionam à prática de leitura de cartazes e atividades de circular palavras. Em seguida, o tema literatura é abordado, onde diferentes ações são narradas: leitura silenciosa, leitura em voz alta, reconto oral da história, leitura coletiva. As autoras chamam a atenção para a necessidade de se trabalhar com diversos gêneros textuais para se alfabetizar na perspectiva do letramento, afirmam ter constatado que “[...] o texto não vem sendo trabalhado como prática social de usos da leitura e da escrita, aparecendo, na maioria das vezes, como pano de fundo para trabalhar mecanicamente essas habilidades linguísticas.” (MELO, BRITO, 2018, p.31).

No artigo “Práticas de leitura na educação infantil: recontos e representações” Botteon e Zuin (2019) analisam práticas de leituras e sua influência no desenvolvimento da oralidade e representação de crianças entre 3 e 4 anos. As autoras embasam-se em Bakhtin, Paulo Freire, Vygotsky, Freinet e autores da Terapia Ocupacional. Para as autoras, a partir da leitura de diferentes gêneros textuais contribui para a aprendizagem da língua materna. Apresentam a leitura como um importante mediador para a aquisição da escrita e a habilidade de ler a palavra, relacionando-a com a leitura de mundo. Nos relatos acontecem rodas de leitura e em seguida as crianças realizam atividades plásticas relacionadas à história ouvida. As autoras dizem da importância das práticas de leitura junto com as atividades plásticas para desenvolver o repertório de aprendizagens e interações sociais das crianças, relacionando a leitura à construção da linguagem e as atividades plásticas ao desenvolvimento motor.

Em “Práticas de letramento na Educação Infantil: a criança como sujeito da leitura, suas representações e significações”, Hermann e Zuin (2019) analisam como a criança da Educação Infantil tem a sua oralidade e significação potencializadas, por meio de práticas de leitura com diferentes gêneros discursivos. Nos relatos as crianças participam de rodas de leitura, como ouvintes, e depois recontam as histórias. As autoras dialogam com autores da Teoria histórico-cultural e teoria bakhtiniana sobre fala e linguagem. Discutem sobre as práticas de letramento na Educação Infantil, a partir de uma visão sócio histórica e interacionista. As autoras pautam-se em teorias convergentes com o embasamento teórico

de nossa pesquisa, porém, as práticas de leitura estudadas dizem respeito somente à inserção das crianças na cultura letrada.

No artigo “Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na educação infantil: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular” os autores analisam o que se prescreveu nas três versões da BNCC sobre o ensino da notação alfabética e de leitura e produção de textos na Educação Infantil. Dessa forma, realizam uma análise documental nas versões da BNCC do ensino da escrita alfabética, o ensino da leitura, o ensino de produção de textos escritos. Desse modo, não diz respeito à formação de leitores, mas a aquisição da leitura enquanto decodificação e escrita, discrepando-se de nossa pesquisa, onde buscamos práticas de leitura que formem leitores.

Silva e Barros (2020) no artigo “As práticas de leitura na Educação Infantil numa escola do município do agreste pernambucano” buscam identificar quais as práticas de leitura que professoras da EI dizem utilizar, bem como os recursos usados por elas. Dialogam com Brandão e Rosa (2010) para afirmar que a leitura é uma atividade que deve ser realizada diariamente. Afirmam as autoras que a leitura em voz alta é uma ferramenta importante para a comunicação e produção de conhecimento, que estimula a criança desenvolver a capacidade de interpretação e oralidade. As autoras salientam que a leitura na EI não é apenas a decodificação de símbolos, mas essencial para inserir a criança na sociedade. Silva e Barros ainda apresentam a diferença de roda de leitura e contação de histórias, sendo que na primeira o professor senta com as crianças no chão e lê o texto na íntegra, e na contação de histórias o texto serve como apoio, podendo ser alterado pelo contador e utilizados recursos variados.

O artigo “Um olhar sobre a formação de leitores: práticas de leitura na Educação Infantil” tem o objetivo de investigar de que forma estão sendo desenvolvidas as práticas de leitura na EI para a formação de leitores, e para tal, foi realizada uma pesquisa de campo em escolas municipais. As autoras afirmam que as duas professoras participantes da pesquisa têm, na teoria, um entendimento semelhante a respeito da leitura, considerando que a prática da leitura desenvolve o interesse de ler. Porém, observaram que somente na sala de uma professora as crianças tinham contato com os livros. Adiante, relatam os diferentes recursos que as professoras afirmam utilizar para incentivar o desenvolvimento da leitura, como fantoches, televisão feita com caixa de papelão, gravuras grandes, livro didáticos etc; sendo que uma professora afirma que as crianças têm contato com livros sempre, e a outra diz que esse manuseio ocorre somente às vezes. Por fim as autoras concluem que há a

necessidade por parte dos professores de conhecer novas estratégias para privilegiar a prática de leitura na rotina escolar, buscando meios para efetivar a construção do perfil leitor.

No artigo “Práticas de ensino da leitura e da escrita na Educação Infantil no Brasil e na França e os conhecimentos das crianças sobre a escrita alfabética”, Albuquerque e Ferreira (2020) analisam o trabalho voltado para a apropriação da escrita alfabética a partir das atividades de leitura e escrita desenvolvidas em salas de aula da rede pública, uma em Recife (PE) e outra em Paris, na França. No texto, os estudos dizem respeito às práticas de alfabetização, comparando o trabalho com a linguagem escrita nos dois países. Nas atividades de leitura narradas, essas consistem em leitura de um texto pela professora, e posterior realização de uma atividade referente ao tema pelas crianças. Também em outros momentos as professoras leem parlendas, poemas, e os livros ficam à disposição das crianças para manuseio duas vezes por semana apenas.

No último artigo elencado “Literatura infantil na desconstrução do racismo: um relato de experiência das práticas de negritude na sala de leitura da escola de Educação Infantil da UFRJ”, Bastos apresenta seu projeto de pesquisa, o qual pretende a partir do acervo da escola, ver como as práticas de negritude se fazem presente e se tais representações ajudam ao professor na desconstrução dos estereótipos já constituídos em cima da imagem de pessoas negras e assim tentar compreender como as crianças reagem diante dessas representações. Um assunto relevante para nossa atualidade, em que acabar com estereótipos e fornecer representatividade às crianças negras se faz necessário, porém, foge ao foco de nossa pesquisa.

Além das convergências e discrepâncias que fomos apresentando ao longo da análise de cada artigo, salientamos que 8 apresentam convergências com nosso embasamento teórico, ao compreender a leitura como possibilidade de apropriação do ato de ler. Apenas 3 artigos convergem com a Teoria histórico-cultural, pautando-se em autores condizentes. Como discrepâncias citamos principalmente a leitura tida como decodificação da língua escrita, em que ler constitui-se apenas como atividade no processo de alfabetização. Chamamos a atenção para o fato de que em 9 experiências narradas as crianças atuam geralmente como ouvintes, sendo escassos ou inexistentes os momentos em que têm acesso ao livro, sendo que “o contato assíduo com o livro, já desde a primeira infância, leva ao estabelecimento de um vínculo íntimo com este objeto precioso da cultura humana chamado livro”. (GIROTTI et al, 2016, p. 16).

Notamos, no decorrer das análises, o fato recorrente dos autores considerarem a necessidade de se investir na Formação Continuada dos professores que atuam com a

leitura na Educação Infantil, de modo a contribuírem efetivamente na formação de leitores mirins.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da leitura literária podemos oferecer às crianças momentos de apropriação da cultura humana, contribuindo em seu processo de humanização. Aqui conceituamos o termo humanização de acordo com Cândido, o qual define como “o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções [...]” (CÂNDIDO, 1995, p.180).

Dessa forma, acreditamos que desde a Educação Infantil, ao propor a leitura literária para as crianças, os professores estão lhes oportunizando se tornarem humanizados, pois por meio do ato de ler é possível que as crianças desenvolvam funções psíquicas superiores, como a fala, a consciência, a percepção e a atenção, por exemplo, promovendo saltos qualitativos em seu desenvolvimento.

A partir da perspectiva histórico-crítica é necessário que os professores pensem no ato de ler como movimento de compreensão da realidade social. Consideramos que o trabalho educativo se esvazia quando vislumbramos a forma sem as dimensões do conteúdo.

Para que o professor se aproprie teórica e metodologicamente dos fundamentos que visam a formação humana a partir do conhecimento escolar, é necessária uma formação inicial e continuada que lhe possibilite unir teoria e prática, superando a leitura ingênua e produzindo sentidos sociais.

O objetivo principal da pesquisa foi o de compreender como acontecem as práticas de leitura na Educação Infantil. Os objetivos específicos foram o de mapear e analisar as práticas de leitura presentes na Educação Infantil nos artigos publicados nos últimos cinco anos na base de dados CAPES (<http://www.periodicos.capes.gov.br>) e no Google Scholar (<http://scholar.google.com.br/>); identificar convergências e discrepâncias nos artigos a partir do referencial teórico utilizado; compreender de que forma têm acontecido o acesso das crianças aos livros literários na Educação Infantil.

Para responder aos objetivos geral e específicos podemos concluir que as concepções teóricas não estavam claras em vários artigos, mas pudemos notar elementos da concepção histórico-cultural. No primeiro levantamento, 5 artigos

apresentam a leitura como decodificação do código linguístico, discutindo a leitura na perspectiva da alfabetização. Três artigos apresentam clareza teórica, o texto de Melo e Brito, cita autores da Teoria Histórico-cultural, porém, nas práticas descritas, há discrepâncias, pois as crianças atuam como ouvintes, em práticas de leitura que visam a alfabetização. Nunes e Corsino (2019) pautam-se em Vigotski, compreendendo a leitura como apropriação do ato de ler, com práticas diversas, em que as crianças hora têm acesso às histórias pela mediação do adulto, hora pelo acesso direto ao livro. Em 5 artigos, o momento de leitura é compreendido como possibilidade de formação de leitores mirins, os quais convergem com nossa concepção. Baptista, Lopez e Junior (2017), embora não citem autores da THC, definem o livro como objeto cultural e a leitura como experiência de humanização, de modo que a leitura literária promove o desenvolvimento psíquico dos bebês e crianças pequenas. E o de Prieto, Sampaio e Lima (2018), ao discutirem as capacidades psíquicas e a apropriação da cultura humana pautadas na THC. Este é o primeiro artigo do levantamento que trata da leitura silenciosa, como possibilidade de criar-se uma relação entre o leitor e o livro. No último levantamento do Google Scholar, além das convergências e discrepâncias que fomos apresentando ao longo da análise de cada artigo, salientamos que 8 apresentam convergências com nosso embasamento teórico, ao compreender a leitura como possibilidade de apropriação do ato de ler. Apenas 3 artigos convergem com a Teoria histórico-cultural, pautando-se em autores condizentes. Como discrepâncias citamos principalmente a leitura tida como decodificação da língua escrita, em que ler constitui-se apenas como atividade no processo de alfabetização. Chamamos a atenção para o fato de que em 9 experiências narradas as crianças atuam geralmente como ouvintes, sendo escassos ou inexistentes os momentos em que têm acesso ao livro, sendo que “o contato assíduo com o livro, já desde a primeira infância, leva ao estabelecimento de um vínculo íntimo com este objeto precioso da cultura humana chamado livro”. (GIROTTTO et al, 2016, p. 16).

Entre as metodologias citadas nos artigos, podemos destacar algumas que consideramos exitosas para a formação do leitor literário, como a realização de projetos de leitura, a leitura diária e a contação de histórias. Entretanto, percebemos que há pouco contato físico da criança com o livro, a falta de livros disponibilizados em sala.

Vários autores observaram a necessidade de clareza teórico-metodológica por parte dos professores no que diz respeito às práticas de leitura, pois estes não demonstram um aporte suficiente para embasar suas práticas, o que reflete a escolha aleatória de livros, a exclusão dos momentos de leitura silenciosa, por exemplo.

O modo como se efetiva a mediação é fundamental para a formação de leitores literários, sendo o professor o mediador do conhecimento no movimento dialético que o processo de aprendizagem e desenvolvimento exige. A mediação da leitura literária demanda do professor um perfil de leitor e o caminho percorrido por ele enquanto mediador vai desde a seleção dos textos literários, considerando seu conteúdo e sua forma, até os mecanismos de apropriação da leitura desenvolvidos na prática com as crianças. Vimos nas práticas de leitura citadas, que a criança atua com frequência, como ouvinte, o que nos parece uma discrepância em relação a formação de leitores, pois é necessário que a criança tenha acesso ao objeto cultural livro, de forma a apropriar-se da cultura historicamente produzida e do ato de ler.

Para estudos futuros, a presente pesquisa abriu espaço para discussões sobre a formação do professor que atua com a leitura literária na Educação Infantil, sendo possível a continuidade de estudo por meio de investigação de outros fatores que não foram estudados com profundidade, mas que nos suscitaram curiosidades, como por exemplo, quais experiências de formação leitora os professores trazem consigo, quais suas concepções acerca da leitura literária.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. Literatura Infantil: gostosuras e bobices. 5ª ed. São Paulo; Scipione, 2008.

ABRANTES, A. A. **O desenvolvimento do pensamento teórico: mediações educacionais.** São Paulo: UNESP, 2011.

ALBUQUERQUE, E. B. C; FERREIRA, A. T. B. Práticas de ensino da leitura e da escrita na educação infantil no Brasil e na França e os conhecimentos das crianças sobre a escrita alfabética. **Educação em Revista.** 2020.

AMARILHA, M; SILVA, S. F. Política de leitura na Educação Infantil: da gestão ao leitor. **Revista Proposições.** V. 27, N. 2 (80) | maio/ago. 2016.

AMORIM, M. C. B; FARAGO, A. C. **As práticas de leitura na Educação Infantil.** 2015

ARENA, D. B. O ensino da ação de ler e suas contradições. **Ensino Em-Revista,** Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 237-247, jan./jun. 2010a.

ARENA, D. B. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: SOUZA, R. J. [et al.]. **Ler e compreender: estratégias de leitura.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010b.

BASTOS, R. **Literatura infantil na desconstrução do racismo:** um relato de experiência das práticas de negritude na sala de leitura da escola de educação infantil da UFRJ. 2020.

BAPTISTA, M. C; LOPEZ, M. E; JUNIOR, J. S. A. Bebetecas nas Instituições de Educação Infantil: Espaços do Livro e da Leitura para Crianças Menores de Seis Anos. **Educação em Foco,** ano 19 - n. 29 - set/dez. 2016 - p. 107-123.

BISSOLI, M. F. Literatura infantil e escola: algumas reflexões. **Ideação – Revista do Centro de Educação e Letras.** Unioeste, Foz do Iguaçu, vol. 6, p. 135-150, 2004.

BRANDÃO, A. C. P; SILVA, A. O ensino da leitura e escrita e o livro didático na Educação Infantil. **Educação – Revista Quadrimestral.** Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 440-449, set.-dez. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em:. Acesso em: ago. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990. Disponível em:. Acesso em: ago. 2020

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e

Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lbd.pdf>. Acesso em: ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)

CABRAL, K. S. **Práticas de leitura na Educação Infantil**: contribuições para formação de futuros leitores. – João Pessoa: UFPB, 2016.

CANDIDO, A. Direitos Humanos e literatura. In: A.C.R. Fester (Org.) **Direitos humanos**. Ed. Brasiliense, 1989.

CANDIDO A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários Escritos**. 3. ed. rev, e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 235-263.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. In: DANTE, V. (Org.). **Textos de intervenção**. São Paulo: Duas Cidades, Ed. 34, 2002.

CARDOSO, A. M; BALÇA, A. Concepções de leitura e escrita em crianças do pré escolar. **Educação- Revista Quadrimestral**. Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 422-430, set.-dez. 2017.

CARVALHO S. R; MARTINS, L. M. Idade adulta, trabalho e desenvolvimento psíquico: a maturidade em tempos de reestruturação produtiva. In: MARTINS, L. M., ABRANTES, A. A., & FACCI, M. G (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice** (p. 267--292). Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

CHAVES, M.; FRANCO, A. de F. Primeira infância – educação e cuidados para o desenvolvimento humano. In: MARTINS, L. M., ABRANTES, A. A., & FACCI, M. G (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice** (p.109 – 126). Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

CHEROGLU, S; MAGALHÃES, G. M. O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. In: MARTINS, L. M., ABRANTES, A. A., & FACCI, M. G (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice** (p. 93-108). Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

CHUEKE, G. V; AMATUCCI, M. O que é bibliometria? Uma introdução ao Fórum. **Revista Eletrônica de Negócios Internacionais**. São Paulo, v.10, n. 2, p. 1-5, mai./ago. 2015.

COSTA, G. K; VITURIANO, H. M. M; BATALHA, T. V; SILVA, K. N. Uma reflexão sobre as concepções e práticas de leitura e escrita na Educação Infantil. **IV CONEDU**, 2017.

DEBUS, E. S. D; FURTADO, T. F. Leitura literária e a mediação no espaço da educação infantil: um levantamento de pesquisas e suas discussões. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 17, p.119-136 jan/dez 2020. DOI: 10.5747/ch.2020.v17.h462

DELANEY, K. K; NEUMAN, S. B. Contextos da prática docente: (re)pensando o papel do em intervenções com professores da educação infantil e novas abordagens para a leitura compartilhada. **Education Policy Analysis Archives** Vol. 24 No. 89, 2016.

DUARTE, N. **A individualidade para-si**: contribuições a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 3. ed. Campinas: Autores associados, 2001.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

DUARTE, N. Individualidade, conhecimento e linguagem na concepção dialética de desenvolvimento em Vigotski. **Fórum linguistic**. Florianópolis, v.13, n.4, p.1559-1571, ou t./dez. 2016.

ENGELS, F. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 1876. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/macaco.pdf> >. Acesso em: agosto/2020.

FERNANDES, G. F. G.; FRANCO, S. A. P. A apropriação do conhecimento como elemento de transformação do trabalho educativo. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 4, p. 2191-2204, 2016.

FILLIPIN, F. D; PIZZONI, C. R. G; FUHRMANN, S. L. Práticas de leitura na Educação Infantil. **Anais Seminário Educação**, Cruz Alta, v. 5, n. 1, 2017.

FISCHER, E. **A necessidade da arte**. 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP. 2000.

FUJITA, E. T; FRANCO, S. A. P. O ato de ler na Educação Básica e a formação de alunos leitores. **Revista do Centro de Ciências da Educação**. V. 36, n 2, p. 724-740, Florianópolis,2018.

GALEANO, E. **As veias abertas da América Latina**. 12. ed. Tradução de Galeano de Freitas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

GASPARIN, J. L.; PETENUCCI, M. C. Pedagogia Histórico-Crítica: da teoria à prática no contexto escolar. **Dia a dia Educação**, Paraná, 2014. Disponível em: <http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>. Acesso em agosto/2020.

GIROTTTO, C. G. G. S. Reflexões sobre a formação do leitor mirim: leitura, literatura infantil e biblioteca escolar. **Ensino Em Re-Vista**, v.20, n.2, p.341--356, jul./dez. 2013

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.

GIROTTTO, C. G. G. S.; FRANCO, S. A. P.; BARROS, M. S. F.; TAMURA, A. L. H. **A leitura na educação infantil: das concepções e práticas de professores a bases científicas para uma didática da leitura**. 2016.

HERMANN, A. R. ZUIN, P. B. Práticas de letramento na educação infantil: a criança como sujeito da leitura, suas representações e significações. In: **Aquisição da linguagem na primeira infância: práticas na educação infantil e no processo de alfabetização**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

LARANGEIRA, C. Base nacional comum curricular: uma leitura a contrapelo dos avanços teóricos e metodológicos da Educação Infantil. **RevistAleph** – ISSN 1807-6211, Ano XV – Número 29, dez. 2017.

LAZARETTI, L. M. A brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. In: MARTINS, L. M., ABRANTES, A. A., & FACCI, M. G (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice** (p 129- 147). Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. **Actividad, conciencia, personalidad**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1981.

LIMA, A. A.; ARAÚJO, M. D. As práticas de leitura e escrita na Educação Infantil. **Revista Educação e (Trans)formação**, Garanhuns, v. 02, n. 01, nov. 2016 / abr. 2017.

LIMA, F. L. A. O; FREITAS, D. A. S. Mediação, Práticas de leitura, Educação Infantil - Diálogos na revisão bibliográfica. **Anais do XII Jogo do Livro e II Seminário Latino-Americano: Palavras em Deriva**, Belo Horizonte, 2018.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**.

São Paulo: EPU, 1986.

LUIZE, A. A linguagem escrita na Educação Infantil: uma análise sobre as práticas de leitura. **Revista Veras, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 21-32, janeiro/junho, 2016.**

LUKÁCS, G. **Ensaio sobre literatura.** Coordenação de Leandro Konder. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1965.

LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética marxista:** sobre a categoria da particularidade. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1970.

MALAGUZZI, L. **As Cem Linguagens da Criança.** (trad. Patrícia Chittoni Ramos). Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura.** São Paulo: Cia das Letras, 1997.

MANGUEL, Alberto. **A Biblioteca à Noite.** Tradução de Samuel Titan Junior. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política.** São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos.** Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MARX, K. ENGELS, F. **A ideologia alemã.** Tradução Luiz Claudio de Castro e Costa. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MELO, K. R. A; BRITO, A. E. Leitura e escrita na educação infantil: sobre usos e funções. **Interfaces da Educação, jan. 2015, Vol.5(15), p.67-90.**

MELLO, K. R. A; BRITO, A. E. Práticas de leitura e escrita na educação infantil: o texto como unidade de sentido. **Leitura: Teoria & Prática, Campinas, São Paulo, v.36, n.74, p.31-45, 2018.**

MELLO, S. A. As práticas educativas e as conquistas de desenvolvimento das crianças pequenas. In: RODRIGUES, Elaine; ROSIN, Sheila Maria. (Orgs.) **Infância e práticas educativas.** Maringá: Eduem, 2007, p. 11-22.

MELLO, S. A. Uma teoria para orientar o pensar e o agir docentes: o enfoque histórico-cultural na prática de educação infantil. In: CHAVES, M. **Intervenções Pedagógicas e Educação Infantil.** Maringá: EDUEM, 2012, p.19-36.

MENDES, L. B. **As práticas de leitura literária na Educação Infantil: lendo para crianças do berçário.** Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Trabalho de Conclusão de Curso, 2017.

MICHAELIS. <https://michaelis.uol.com.br>. Acesso em dez. 2020.

MIGUEL, C. M. **Leitura e escrita na educação infantil: concepções e práticas em uma escola pública de Santo André – SP.** Dissertação. Universidade Nove de Julho, UNINOVE, São Paulo, 2015.

MORAIS, A. G; SILVA, A; NASICMENTO, G. S. Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na educação infantil: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Educação** v. 25 e250018 2020.

MUNHOZ, M. R. C. **Formação, Arte e Leitura de Mundo Humanizada: possibilidades na ação docente.** 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

NASCIMENTO, L. F; CAVALCANTE, M. M. D. Formação docente para a Educação Infantil: uma leitura do curso de Pedagogia pós diretrizes curriculares. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 09, n. 17, p. 107-124, ago./dez. 2017.

NUNES, M. F. R; CORSINO, P. Leitura e escrita na educação infantil: contextos e práticas em diálogo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 100-126, out./dez. 2019

NUNES, T. F; MOURA, P. S; MACHADO, G. Práticas de leitura na Educação Infantil. **9º SIEPE**. 2018.

OLIBONI, D. G. F. **O texto literário na educação infantil: práticas e concepções de leitura dos professores na infância.** Dissertação. Universidade de Passo Fundo, 2019.

PASQUALINI, J. C. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da Escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. (Org.). **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 71-97.

PASQUALINI, J. C. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. In: MARTINS, L. M., ABRANTES, A. A., & FACCI, M. G (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice** (p 63-90). Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

PEREIRA, A. E; GABRIEL, R; JUSTICE, L. M. O papel da formulação de questões durante a leitura compartilhada de livros na educação infantil. **Ilha do Desterro** v. 72, nº 3, p. 201-221, Florianópolis, set/dez 2019.

PETIT, M. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009.

POYARES, V. T. **O lúdico nas práticas de leitura e escrita na educação infantil**. Universidade de Brasília. Trabalho de Conclusão De curso, 2019.

PRESTES, Z. R. **Quando não é a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PRESTES, Z. R. A brincadeira de faz-de-conta como atividade-guia. In: **Congresso de Educação Básica**, 2011. Florianópolis: COEB, v. 1, 2011.

PRIETO, M. N; SAMPAIO, M; LIMA, E. A. Propostas pedagógicas na Educação Infantil: questões sobre o tempo, a leitura e a contação de histórias. **Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas, 23(3):439-453, set./dez., 2018.

RODRIGUES, S M. A prática de leitura na Educação Infantil como incentivo na formação de futuros leitores. **Revista Eventos Pedagógicos**. v.6, n.2 (15. ed.), número regular, p. 241-249, jun./jul. 2015.

RODRIGUES, M. C; SILVEIRA, F. F; PELISSON, M. C. C. Teoria da mente e leitura: estudo qualitativo na Educação Infantil. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 21, Número 2, Maio/Agosto de 2017: 195-204.

RUIZ, M. J. F. A escola estatal capitalista e a educação do trabalhador. **Revista Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v.23 , n.1, p. 119-137, jan-abr. 2014.  
Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9082>>  
Acesso em: abril/2020.

SANTOS, C. A. S; ALMEIDA, A. P. **Práticas de leitura na educação infantil**. 2019. Arquivo indisponível.

SANTOS, C. P; MOURA, P. S. **Alfabetização e letramento na educação infantil**: inserindo crianças pré-escolares em práticas de leitura, escrita e oralidade. 2015.

SANTOS, D. C. M; MENEZES, J. J. S; SANTOS, D. S. Um olhar sobre a formação de leitores: práticas de leitura na educação infantil. **VIII FIPED**. 2020.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica e a educação escolar. In: Bernardo, M. V. C. [et al]. **Pensando a educação**: ensaios sobre a formação do professor e a política educacional. São Paulo: UNESP, Universidade Estadual Paulista, 1989, p. 22-33.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 13. ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 2007a.

SAVIANI, D. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 12, n. 34 jan./abr. 2007b.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, C. A. A leitura dos contos de fada e sua influência na formação e educação da criança pré-escolar nos centros municipais de educação infantil no município do Recife-PE. **ACADEMO** Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades, Vol. 3 N 1, Julio 2016.

SILVA, A. Z; CAMPOS, K. P. B. Vivenciando práticas de leitura literárias na educação infantil. **IV CONEDU**, 2017.

SILVA, G. F; ARENA D. B. O pequeno leitor e o processo de mediação da leitura literária. **Álabe** 6, dezembro 2012.

SILVA, M. A; KAYSER, A. M. A construção das práticas de leitura, escrita e oralidade na Educação Infantil. **ÁGORA** Revista Eletrônica Ano XIV Nº 26 Dezembro de 2018.

SILVA, M. C. L. **Leitura e escrita na educação infantil**: práticas de ensino de professoras participantes do curso de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Dissertação. Universidade Federal de Pernambuco. 2019.

SILVA, M. C; AMORIM, G. L. S; SILVA, L. M. Programa Alfa e Beto e a avaliação da leitura e da escrita na Educação Infantil: quais concepções estão presentes nos documentos? **Tópicos Educacionais**, Recife, v. 26, n.1, p. 57-93, jan/jun. 2020.

SILVA, N. F; BARROS, G. A. S. As práticas de leitura na educação infantil numa escola do município do agreste pernambucano. **Revista Educação e (Trans)formação**, Garanhuns, v. 05, n. 01, jan. 2020 / jun. 2020.

SIMIANO, L. P; VASQUES, C. C. Entre palavras e vida: uma leitura sobre documentação pedagógica e narrativa no contexto da Educação Infantil inclusiva. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 3, p. 281-298, Set./Dez. 2015.

SOLEDADE, J. A. G; CAMARGO, R. M. **Práticas de leitura e de escrita com as crianças da educação infantil**: relato de uma experiência de formação em serviço na ação de extensão da Universidade Federal do Amazonas. 2015.

SOUZA , S. P. **Estratégias de leitura e o ensino do ato de ler**. Marília, 2014. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2014.

SOUZA, R. J; GIROTTO, A. G. G. S.; SILVA, J. R. M. Educação literária e formação de leitores: da leitura em si para leitura para si. **Ensino Em Re-Vista**, v. 19, n. 1, jan./jun. 2012

TULESKI, S. C; EIDT, N. M. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In: . In: MARTINS, L. M., ABRANTES, A. A., & FACCI, M. G (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice (p. 35-62). Campinas, SP:

Autores Associados, 2016.

VIANA, M. M. M. **Nas trilhas do dito e do escrito: práticas de ensino de leitura na Educação Infantil em Catalão – GO**. Dissertação. Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Educação, Catalão, Programa de Pós-Graduação em Educação, Catalão, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Madrid: Visor, 1995.

VIGOTSKI, L. S. Método de investigación. In: **Obras escogidas III: historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Madrid, Visor, 2000b, p. 47-96)

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VIGOTSKI, L.S. Sete aulas de L. S. **Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução Claudia da Costa Guimarães Santana, 1. ed., Rio de Janeiro, E-Papers, 2018.

ZILBERMAN, R.; MAGALHÃES, L. C. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.

ZUIN, P. B; BOTTEON, B. G. Práticas de leitura na Educação infantil: Apropriações de histórias por meio das atividades plásticas. 2018. In: **Aquisição da linguagem na primeira infância: práticas na educação infantil e no processo de alfabetização**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.