

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,
EXTENSÃO E CULTURA
MESTRADO PROFISSIONAL EM PRÁTICAS NA
EDUCAÇÃO BÁSICA

Luiza Fernanda Dias dos Santos Silva

NUTRIÇÃO LITERÁRIA A LITERATURA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: produto educacional, contextos de nutrição literária com crianças
pequenas

Rio de Janeiro

2026

Luiza Fernanda Dias dos Santos Silva

NUTRIÇÃO LITERÁRIA A LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
produto educacional, contextos de nutrição literária com crianças pequenas

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica , vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Práticas em Educação Básica.

Orientador (a):Profª Drª. Flávia Vieira da Silva do Amparo

Rio de Janeiro
2026

CATALOGAÇÃO NA FONTE

COLÉGIO PEDRO II / PROPGPEC / BIBLIOTECA DA PROPGPEC

S586 Silva, Luiza Fernanda Dias dos Santos
Nutrição literária : a literatura na educação infantil : produto educacional,
contextos de nutrição literária com crianças pequenas / Luiza Fernanda Dias dos
Santos Silva. – Rio de Janeiro, 2026.

106 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) –
Colégio Pedro II. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientadora: Flávia Vieira da Silva do Amparo.

1. Literatura – Estudo e ensino. 2. Literatura infanto-juvenil. 3. Educação
Infantil. 4. Formação de leitores. I. Amparo, Flávia Vieira da Silva do. II.
Colégio Pedro II. III. Título.

CDD: 808.07

Elaborada pelo Bibliotecária Simone Alves – CRB-7: 5692.

Luiza Fernanda Dias dos Santos Silva

NUTRIÇÃO LITERÁRIA: A LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: produto educacional, contextos de nutrição literária com crianças pequenas

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas em Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas em Educação Básica.

Aprovado em: ____/____/____.

Banca Examinadora:

Profª Drª Flávia Vieira da Silva do Amparo (Orientador)
MPPEB-CPII

Profº Drº José Ricardo Dordron de Pinho MPPEB-CPII

Profª Drª Jonê Carla Baião PPGEB-UERJ

Rio de Janeiro
2026

Dedico este trabalho ao meu aluno João Pedro, que mesmo sem ter ideia me salvou do desânimo e me provocou várias vezes a oferecer mais.

AGRADECIMENTOS

Antes de tudo, gostaria de expressar minha profunda gratidão à minha família, especialmente às minhas filhas, Vivi e Gabi. Foi por elas que retomei minha jornada acadêmica, voltando a ser aluna, para que possam me enxergar como exemplo de possibilidades nesta vida. Somos resistência, vivemos em um mundo misógino e preconceituoso, onde ser mulher é um desafio diário, muitas vezes por uma escolha simples: ser quem somos. Que elas vejam nesse gesto o sonho que ficou guardado por tantos anos, nutrido por uma menina favelada que encontrou na Educação uma forma de superar as barreiras sociais que lhe foram impostas desde o nascimento. Foi por meio da Arte, especialmente da Arte Literária, que pude permitir a mim mesma a realização desse sonho de continuar estudando. Por mim, mas sobretudo por elas ser resistência é tão necessário quanto respirar.

Agradeço também ao meu companheiro de vida, Victor, pai das minhas filhas, pelo apoio constante e pelo cuidado dedicado às meninas enquanto me dedico aos estudos. Ele foi essencial para que eu pudesse voltar ao *status* de aluna. Mesmo quando seu trabalho o mantém afastado das dinâmicas da rotina doméstica, pois ele embarca por períodos do mês, ele sempre se preocupa e tenta articular soluções possíveis para que tudo se mantenha em equilíbrio.

Sou imensamente grata aos meus amigos pelo incentivo para retomar os estudos, especialmente à Lilian. Além de ser uma amiga de longa data, ela foi professora articuladora na unidade onde trabalhamos juntas na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Foi ela quem insistiu incansavelmente para que eu voltasse a escrever sobre minhas vivências com as crianças. A partir dessa insistência, experiências significativas da minha prática me trouxeram até aqui. Não posso deixar de agradecer também à Isabela, filha da Lilian, a quem vi crescer e com quem compartilhei muitas leituras. Hoje, uma mulher estudante da UFMG, ela me ajudou nas traduções dos resumos para o inglês, tanto para possíveis artigos quanto para esta dissertação.

Agradeço também à família da Juliana, mãe do João Pedro, a quem dedico esta dissertação, por cuidar da minha filha mais nova, Gabi, permitindo que eu estivesse presente nas aulas do mestrado enquanto meu marido estava embarcado. Sem a ajuda deles, seria impossível conciliar tudo.

Minha gratidão vai também à minha orientadora, Flávia Amparo, que acolheu meu tema e meu querido público-alvo, as crianças pequenas da Educação Infantil, assim com minhas ideias com muito carinho. Durante os seminários de orientação, ela viveu a minha realidade de aluna e mãe, com a participação constante das meninas. Sua influência direta também contribuiu para a ampliação literária de minhas filhas, que, agora, perguntam se ela pode indicar mais livros. Imensa gratidão dedico ao coordenador do programa, Edgar Miranda, que se tornou meu coorientador ao longo da caminhada na escrita desta dissertação. Além disso, agradeço a participação de José Ricardo Dodron, que, para além de sua atuação como professor no programa de mestrado, contribuiu significativamente para o desenvolvimento deste trabalho ao integrar a banca de qualificação, oferecendo valiosas reflexões, questionamentos e sugestões que contribuíram para o seu aprimoramento. Agradeço também a Danielle Pereira Ramos, do PPGEb, pelas considerações e contribuições compartilhadas ao longo desse percurso, que colaboraram para o fortalecimento e a qualificação desta pesquisa. Meus sinceros agradecimentos, também, vão para a professora Jonê Carla Baião do PPGEb-UERJ pela disponibilidade em participar da banca de defesa e pelas contribuições para este trabalho.

Agradeço ainda à turma de 2024 do MPPEB pelo acolhimento e pelas experiências compartilhadas. Quem vive o mestrado sabe bem o que essa jornada representa. Sobrevivemos!

Aos colegas professores que compartilharam com seus alunos momentos de leitura por meio de mim, deixo meu carinho e agradecimento, por nos proporcionar um encontro único com a leitura. Sinto-me grata quando retorno a esses espaços de Educação e sou reconhecida

não pelo meu nome, mas pelas histórias que compartilhei com as crianças.

Finalizo meus agradecimentos a cada aluno com quem compartilhei uma leitura e que de certa forma pude aproximá-lo da Arte Literária.

“A educação e a arte são dois pontos extremos de um campo de tensões e se alimentam uma da outra.”

(María Andruetto, 2012, p.118)

RESUMO

SANTOS, Luiza Fernanda Dias. **Nutrição literária: A literatura na Educação Infantil.** 2026. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2026.

Este estudo dialoga profundamente com as memórias afetivas e com as diversas expressões artísticas, buscando fundamentar a importância da literatura na Educação Infantil. Seu principal objetivo foi investigar o protagonismo infantil e o desenvolvimento das habilidades leitoras das crianças a partir da criação de espaços de acesso à leitura literária. A pesquisa compreendeu a leitura como um direito e como um meio de construção da identidade e da autoestima infantil, adotando o conceito de “nutrição literária” como potência para a descoberta e a ampliação de experiências. Ao final dos encontros, as crianças foram incentivadas a registrar suas percepções sobre os textos por meio de diferentes expressões artísticas, promovendo experiências significativas e sua participação ativa no processo de aprendizagem. O estudo apoiou-se em um referencial teórico consistente, composto por autores como Petit (2017), Larrosa (2012), Rodrigues (2023) e Freire (2007). Adotou uma abordagem qualitativa, fundamentada na pesquisa-ação, por articular investigação e prática, possibilitando a análise das demandas do contexto estudado e a promoção de transformações em sua realidade. Os dados obtidos serviram de base para a elaboração do produto educacional intitulado “Contextos de práticas de nutrição literária com crianças pequenas”, cujo propósito é compartilhar com professores experiências possíveis de leitura literária na Educação Infantil. Além disso, o caderno destaca a arte como propulsora de descobertas significativas, integrando a literatura a múltiplas formas de expressão. Espera-se que o material contribua para o aprimoramento das práticas pedagógicas, tornando as vivências literárias mais significativas, sensíveis e enriquecedoras para professores e crianças.

Palavras-chave: Protagonismo; Leitura; Literatura; Educação Infantil.

ABSTRACT

SANTOS, Luiza Fernanda Dias. **Literature in Early Childhood Education: literary literacy for the valorization of children's protagonism.** 2026. Dissertation (Professional Master's Degree in Basic Education Practices) – Colégio Pedro II, Dean of Graduate Studies, Research, Extension, and Culture, Rio de Janeiro, 2026.

This study engages deeply with emotional memories and various artistic expressions, aiming to highlight the importance of literature in Early Childhood Education. Its main goal was to investigate children's protagonism and the development of their reading skills through the creation of spaces for access to literary reading. The research understood reading as a right and as a means of building identity and self-esteem in children, adopting the concept of “literary nourishment” as a way to discover and broaden experiences. At the end of the sessions, the children were encouraged to record their thoughts on the texts through different artistic expressions, promoting meaningful experiences and their active participation in the learning process. The study was supported by a robust theoretical framework, including authors like Petit (2017), Larrosa (2012), Rodrigues (2023), and Freire (2007). It adopted a qualitative approach, seeking to support the importance of literature in Early Childhood Education. Its main objective was to investigate children's protagonism and the development of their reading skills through the creation of spaces for access to literary reading. The research understood reading as a right and as a means of building children's identity and self-esteem, adopting the concept of “literary nourishment” as a tool for discovery and expanding experiences. At the end of the sessions, children were encouraged to record their perceptions of the texts through different artistic expressions, promoting meaningful experiences and their active participation in the learning process. The study was based on a solid theoretical framework, composed of authors such as Petit (2017), Larrosa (2012), Rodrigues (2023), and Freire (2007). It adopted a qualitative approach, grounded in action research, by connecting investigation and practice, enabling the analysis of the demands of the studied context and the promotion of changes in their reality. The data obtained served as the basis for the development of the educational product entitled “Contexts of Literary Practice with Young Children,” which aims to share with teachers possible experiences of literary reading in Early Childhood Education. In addition, the booklet highlights art as a driver of meaningful discoveries, integrating literature with multiple forms of expression. It is expected that the material will contribute to the improvement of teaching practices, making literary experiences more meaningful, sensitive, and enriching for

teachers and children.

Keywords: Protagonism; Reading; Literature; Early Childhood Education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - **Quadro 1** : Textos selecionados. Pg. 26.

Tabela 2 - **Quadro 2** : Perfil dos professores. Pg. 56

Tabela 3 - **Quadro 3** : Roteiro para roda de conversa com os professores. Pg. 57.

Tabela 4 - **Quadro 4** : Idade das crianças participantes da pesquisa. Pg. 69.

Tabela 5 - **Quadro 5** : Roteiro para os encontros literários. Pg. 85.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DCNEI Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

LDB Lei de Diretrizes e Bases

SME/RJ Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

BNCC Base Nacional Comum Curricular

EI Educação Infantil

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO

1.1 Contexto de Estudo: A Literatura como propulsora de mudança, inquietações constituintes do problema de pesquisa

1.2 Justificativa: o problema de pesquisa

1.3 Nutrição Literária

1.4 Quais caminhos a seguir? Desenho da pesquisa

1.5 Organização do texto e proposta de produto educacional

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Relevância profissional;

2.1.1 Caminhos percorridos, para encontrar rotas a seguir: levantamento bibliográfico

2.1.2 Ler antes de ler: habilidades leitoras nas crianças pequenas

2.1.3 Papeando sobre letramento literário

2.1.4 Pequenos protagonistas

2.2 Relevância Social;

2.2.1 A Educação Infantil, o currículo e a Literatura

2.2.2 A Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica

2.2.3 Ser criança pequena na Educação Infantil no Brasil

2.2.4 Ser criança pequena e carioca

2.3 Relevância Acadêmica;

2.3.1 A Literatura nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

2.3.2 Base Nacional Comum Curricular: a Literatura como fonte de pesquisa

2.3.3 Proseando com o currículo carioca

3 METODOLOGIA

3.1 Caracterização do campo de pesquisa;

3.2 Participantes;

3.3 Descrição das etapas de pesquisa

4 PALAVRAS COMPARTILHADAS COM ADULTOS E CRIANÇAS: VEREDAS DA PESQUISA

4.1 Professores em foco, processos e descobertas

4.2 Oficinas literárias com as crianças

5 A PESQUISA COMO FONTE DE ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICA

6 PRODUTO EDUCACIONAL: Contextos de nutrição literária com crianças pequenas

6.1 Etapas de criação; oficinas literárias

6.2 A oficina em uma “Sacola de leituras”, primeira sessão do caderno;

6.3 Lendo histórias, segunda sessão do caderno

6.4 Quem reconta, conta usando a memória afetiva, terceira sessão do caderno

6.5 Papeando entre nós e as histórias, quarta sessão do caderno

6.6 Registros das leituras, quinta sessão do caderno

6.7 Oficina de criar histórias, sexta sessão do caderno

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

REFERÊNCIAS

APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS CRIANÇAS

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS RESPONSÁVEIS

APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO 1

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO 2

APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO 3

1 INTRODUÇÃO

“A literatura é também um produto social, exprimindo condições de cada civilização em que ocorre” (Cândido, 2023, p. 34).

Refletir sobre os espaços de acesso à Literatura evidencia o quanto ainda precisamos avançar enquanto sociedade. Antonio Candido é citado no início deste capítulo como um prelúdio crítico à falta de ambientes democráticos de leitura, frequentemente restritos ao contexto escolar, especialmente para as crianças que integram famílias da classe popular.

Ao pensar em como a Literatura chega às nossas crianças, especialmente às atendidas na primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil, nas redes públicas de ensino, percebo a quão limitada ainda é essa aproximação. Hoje, como professora da rede municipal do Rio, que atende às mais diversas infâncias desta cidade, a mesma em que fui aluna e à qual retorno agora como docente, reencontro na sala de aula práticas muito semelhantes às do meu tempo de estudante. Práticas que se limitam a destrinchar a estrutura dos textos, sem incentivar a leitura por prazer, o que, muitas vezes, gera um efeito contrário: o afastamento das crianças da Literatura.

Na contramão dessas abordagens, iniciei uma busca por estratégias que tornassem possível, desde a primeira infância, aproximar as crianças da leitura como experiência prazerosa. Essa busca se transformou em um movimento pessoal e profissional por novos caminhos que me permitissem tornar-me uma agente leitora, assumindo o compromisso de ler, com intencionalidade e respeito, cada palavra dos textos compartilhados com meus alunos que, neste caso, são ouvintes-leitores, por se tratar de crianças da faixa etária de dois a quatro anos.

Esse compromisso é também pedagógico, ao reconhecer na criança pequena uma potência em seu processo de aprendizagem; político, ao denunciar que o acesso ao conhecimento ainda não é universal no contexto social em que vivemos; e estético, ao questionar os padrões impostos socialmente, sobretudo considerando que o público da rede municipal, majoritariamente formado por crianças de origem humilde, como a minha, muitas vezes encontra na escola o único espaço de contato com a cultura e a literatura para além dos padrões em que vive.

Foi preciso buscar conhecimento. E, nesse caminho, o Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica, do Colégio Pedro II, surgiu como uma oportunidade de consolidar a prática por meio da teoria, atribuindo mais valor e sentido às vivências com as crianças

pequenas. Este estudo conversa intimamente com as memórias afetivas e com as mais diversas formas de Arte nas suas mais variadas formas de existir e de resistir nos espaços da Educação, em especial nos locais em que o público, muitas vezes, está à margem dos direitos básicos de existência.

1.1 Contexto de Estudo: A Literatura como propulsora de mudança, inquietações constituintes do problema de pesquisa

“Nós, os leitores, vamos à ficção para tentar compreender, para conhecer algo mais acerca de nossas contradições, nossas misérias e nossas grandezas, ou seja, acerca do mais profundamente humano.”

(María Teresa Andruetto, 2012, p. 54)

Esta seção se inicia com a prerrogativa de apresentar o que a literatura traz de potência para a minha formação enquanto pessoa e profissional, e como sua vivência constitui o problema da pesquisa. A Arte literária, para mim, é a arte humana com a qual mais profundamente me conecto para compreender e existir no mundo como ser humano. Trago essa breve citação da escritora argentina María Teresa Andruetto, que descreve profundamente o que a leitura representa para minha existência. Ao escolher atuar conscientemente na primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil, uma fase frequentemente estigmatizada por estereótipos de incapacidade e de suposto baixo retorno acadêmico nas etapas seguintes, enfrentei diversos desafios diários, potencializados pelas perguntas das crianças. Nesse contexto, deparei-me com a Literatura não apenas como uma ferramenta para tratar temas, atividades e projetos, mas como um meio para estabelecer vínculos significativos com os pequenos.

Nas unidades escolares onde atuei, encontrei acervos empobrecidos, com textos que não atendiam à diversidade cultural presente nesses espaços de educação pública. Em 2021, após pandemia da COVID-19, ao retornar ao atendimento presencial e buscando estabelecer um vínculo com as crianças, percebi que, embora precisasse atender às demandas burocráticas diárias - a leitura de histórias conforme propunha o projeto anual da unidade em que atuava, a literatura como arte e descoberta foi o caminho que passei a trilhar para me conectar com os pequenos. Durante a pandemia, procurei, por meios próprios, textos literários que haviam sido recomendados em cursos de curadoria leitora, feitos por mim em plataformas *on-line*, como a

Fundação Itaú Cultural, a Tabacaria: leitura em rede, Nova Escola. Embora tivesse que seguir o que estava planejado de acordo com o projeto, optei por ampliar o repertório de textos a partir de uma busca pessoal por acervos mais interessantes para as crianças.

No entanto, as crianças não permitiram que as aulas seguissem como esperado, com o planejamento pré definido da semana. Ao final da leitura, iniciava-se uma conversa entre elas, que buscavam lembrar o que havia sido lido. Nesse momento, como professora, optei por parar e observar esse processo, pois, como afirma Madalena Freire, “ver e ouvir demanda implicação, entrega ao outro” (Freire, 2008, p. 45).

Esse processo, originado pelas próprias crianças, me levou a repensar a prática da leitura com elas. Comecei a participar das conversas e sugeri fazer o registro escrito das suas interpretações das histórias compartilhadas, criando um repertório coletivo que narrado por eles e sendo registrado por mim no papel pardo ao final eram expostos na sala. Os escritos viraram um grande bloco de interpretações, os quais eram colados sobrepostos e os escritos foram que passaram a ser um grande bloco de interpretações feitas pelo grupo, era uma das produções mais buscadas pelas crianças, que manuseavam e buscavam pelas interpretações que foram mais significativas para elas. Esse momento despertou em mim a necessidade de reconhecer a leitura literária como uma potência transformadora.

Dia após dia, fui entendendo que a Literatura é uma ferramenta a serviço da Educação, especialmente na E.I., em que as crianças são muitas vezes vistas como incapazes de compreender narrativas mais elaboradas esteticamente ou de temas menos comuns em determinados contextos pedagógicos desse segmento de ensino. É comum vermos a escolha, na E.I., de livros não-literários cuja tendência, para essa faixa etária, é, sobretudo, explorar textos mais repetitivos para ensinar modos, comportamentos e práticas do dia a dia da criança ou conteúdos do currículo escolar.

Esse questionamento me levou a refletir sobre como a prática da leitura deveria ser revista nas minhas vivências com as crianças. Como disse Madalena Freire, “o ato de organizar é, em si, criação, estruturação, reinvenção, transformação do espaço no espaço, do tempo no tempo dos materiais, das atividades, da rotina que sempre se reestrutura” (Freire, 2008, p. 91). Atribui-se ao professor a responsabilidade de refletir sobre sua prática, buscando sempre ampliar os processos de aprendizagem, o dele em primeiro lugar e assim irradiar nas vivências das crianças. No caso da leitura literária com as crianças pequenas, essa prática gerou um desequilíbrio, o que me levou a buscar fundamentação teórica e estratégias sobre como ler literatura para os pequenos.

Muitas vezes, as crianças interagem com os textos de maneira diferente do esperado, como quando o adulto lê enquanto elas circulam pela sala. Isso não significa falta de atenção; em observações posteriores, vi que as crianças poderiam interagir com os textos de forma independente, sem a intervenção direta do adulto. Elas reproduziam, à sua maneira, as interpretações do leitor adulto, imitando entonações, gestos e expressões faciais. O mais interessante era perceber que as crianças não se limitavam ao conteúdo do texto, mas se prendiam à forma como ele era lido, e suas perguntas giravam em torno das interpretações que elas mesmas faziam da história, desviando-se completamente do objetivo pedagógico da atividade, deixando evidente que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 2021, p. 9). Nesse movimento do ato dinâmico e dialógico da leitura, as vivências de mundo das crianças se conectavam e se entrelaçavam com os textos e, desta forma, as crianças traziam suas interpretações desvelando possibilidades diante das histórias compartilhadas. Isso ocorre porque, antes da decodificação da palavra escrita, existe a interpretação intrínseca do que acontece ao redor, movimento gerado pela própria vida e pelo mover da mente da criança no ato de compreender outras linguagens que já integram seu repertório, como a oral, a corporal e a visual.

Dessa forma, como destaca Petit (2013), “a leitura pode ser, em qualquer idade, um atalho privilegiado para elaborar ou manter um espaço próprio, íntimo” (p. 41). Para crianças tão pequenas, ser tocadas por textos literários a ponto de compartilharem suas dúvidas e curiosidades exigia uma reflexão urgente sobre a ampliação do acesso à Literatura. Eu não poderia me manter alheia a esse movimento e senti a necessidade de repensar como proporcionar essas experiências literárias. Como professora, acredito que “aprender é superar modelos, recriando-os, e ao mesmo tempo, construindo o próprio” (Freire, 2008, p. 75). Nesse constante movimento de aprendizado, percebo a importância dos processos vividos de forma coletiva e individual no espaço de Educação.

A Literatura, apesar de estar presente nos textos das políticas públicas, sendo assegurada como um direito, é pouco discutida e explorada, de fato, no que diz respeito à formação dos profissionais que atendem este segmento, se fazendo necessário abordar de forma mais significativa e eficaz os recursos disponíveis para aperfeiçoar a mediação de leitura de textos literários na Educação Infantil. Muitas vezes, a leitura de textos literários nesta etapa da Educação é compreendida e explorada apenas como forma de conduzir processos únicos de investigação de planejamentos e projetos, engessadas na busca por objetivos já estipulados pelos adultos, em que o repertório está entrelaçado com esses objetivos e não há espaço para as crianças se aproximarem realmente da Literatura, já que os textos apresentados muitas vezes

trazem uma escrita e uma ilustração empobrecidas, se é que podem ser incluídos na categoria de textos literários, tratando-se, a maioria, de textos puramente informativos e/ou de conteúdo didático-pedagógico.

Diante dessa problemática em que a Literatura deve estar presente nos espaços de Educação, mas ainda traz um cunho de direcionamento de trabalho - e não estando claro nos textos de caráter curricular como potencializar esses momentos para aproximar as crianças da leitura por prazer -, sem que o percurso esteja vinculado unicamente à sistematização de conteúdos, se faz urgente refletir como ofertar espaços potentes em que as crianças tenham acesso aos mais variados textos literários e possam interagir com eles a partir do auxílio de um mediador comprometido.

Pensar na leitura literária como uma necessidade social, assegurada por documentos legais que orientam as práticas na Educação Infantil, coloca o professor diante da responsabilidade de estruturar um planejamento que torne essa prática significativa para as crianças pequenas. Para isso, é essencial levar em conta as especificidades dessa fase da educação. No cenário acadêmico, há uma urgência em encontrar caminhos que respeitem as demandas da primeira infância, garantindo que a literatura esteja presente de maneira a provocar nas crianças um movimento contínuo de busca por textos vigorosos, que seriam aqueles que promovem encantamento, espaços de discussão e reflexão, de maneira que as crianças possam se ver como potência diante dos textos compartilhados. Nesse processo, a Literatura não deve ter apenas uma função predefinida, didadizante, mas, sim, ser uma constante imersão no imaginário e na fabulação.

Essa busca pela compreensão ampla e profunda da literatura está alinhada à reflexão de Larrosa, que afirma: “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (2022, p. 18). Ao refletir sobre a urgência de entender a profundidade da arte literária no processo de aprendizagem dos alunos da Educação Infantil, reconhece-se que ela desperta muitas indagações nessa faixa etária, especialmente sobre os contextos sociais em que as crianças vivem, suas necessidades subjetivas e sua relação com o mundo. Isso fundamenta a relevância social de compartilhar textos literários com elas, como uma forma de estimular o acesso a uma arte que usa a palavra para compartilhar diferentes formas de existir.

Este estudo surge das minhas indagações sobre a função da literatura e dos livros literários, que não devem ser vistos apenas como ferramenta educativa com um objetivo predefinido, mas como um potente recurso de mediação para que as crianças se aproximem de textos ricos e qualidade estética, como igualdade de acesso aos bens e culturais da humanidade. Para que isso aconteça, se faz necessário um letramento literário que possibilite uma ampla

exploração e acesso à literatura. Nesse movimento, é importante entender que “aprender é, de alguma maneira, apreender, tomar para si algo que já foi compreendido e que agora se torna parte do repertório intelectual que estrutura um sujeito” (Rodrigues, 2023, p. 184). Assim, tornar-se um leitor autêntico, autônomo e consciente de suas escolhas é um processo alimentado por vivências significativas desde os primeiros anos de vida, especialmente quando o leitor tem a oportunidade de construir, desde cedo, um repertório literário rico.

A Literatura traz para as crianças pequenas espaços potentes, formas únicas e as mais diversificadas maneiras de se encontrar no mundo. Enquanto ouvem, podem formular e reformular hipóteses das mais variadas para conciliar com suas próprias vivências, e, quando uma história “*fala*” com elas de forma mais íntima, o pedido para que seja relida ocorre com frequência, para que a mensagem ali contida seja internalizada com mais profundidade. Para compreender este processo complexo do ato de apropriação da leitura, o adulto mediador precisa estar atento às nuances muitas vezes ditas no silêncio dos pequenos movimentos, além, é claro, da escuta atenta das crianças no decorrer desse processo de descoberta.

Considerando esses primeiros aspectos que julgo essenciais para iniciar esse percurso acadêmico como pesquisadora, delimitei o seguinte problema de pesquisa: “como criar espaços e momentos de leitura que promovam a nutrição literária e o protagonismo infantil na sala de aula da EI?” A partir desse questionamento, busco, como objetivo geral da pesquisa, investigar a promoção do protagonismo infantil e de habilidades leitoras das crianças da Educação Infantil a partir da criação de espaços e momentos prazerosos de acesso à leitura literária.

Para isso, iremos (1) analisar o papel da Literatura nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2017, assim como no Currículo Carioca da Prefeitura do Rio de Janeiro de 2020, e (2) implantar um espaço de acesso à leitura literária, com estrutura de funcionamento para que haja engajamento das crianças dentro da proposta do processo de letramento literário. E neste contexto seja possível, pretendemos também 3) desenvolver processos de encontros literários que sejam viáveis com as crianças pequenas atendidas na E. I., levando em consideração as especificidades dessa etapa da Educação Básica. Além disso, este estudo busca-se (4) refletir os caminhos percorridos com a criação do espaço de nutrição à leitura literária, buscando apresentar as vivências compartilhadas com as crianças no processo de letramento literário e os possíveis desdobramentos enfatizando o protagonismo infantil. E, com isso, seja possível: (5) elaborar um produto educacional(e-book) que agregue as vivências dos encontros literários com as crianças, para que instigue os professores a explorar a Literatura na EI.

1.2 Justificativa: o problema de pesquisa

Justificamos a presente pesquisa, a partir de três dimensões, a saber: acadêmica, social e profissional. No cenário acadêmico, existe uma urgência em respeitar as especificidades da primeira infância, garantindo que a Literatura esteja presente de maneira que estimule as crianças a buscar constantemente textos vigorosos, sem uma função pedagógica predefinida, mas como um mergulho contínuo no imaginário e na fabulação. Este estudo nasce das minhas próprias indagações sobre a relevância dos processos de mediação da Literatura em sala de aula, sempre a serviço da Educação, para que futuros leitores possam ter a oportunidade de se tornarem autênticos em suas escolhas literárias. Como Madalena Freire afirma, “é através da ação, do testar, do usar suas capacidades, que o pensamento se desenvolve” (2007, p. 29). As crianças pequenas são altamente capazes de contribuir em seu processo de aprendizagem, desde que vivenciem um processo de escuta sensível, que é fundamental na atuação do professor. A primeira infância deve ser vista como um solo fértil de possibilidades, não como um período de incapacidade infantil.

O brincar, que é o cerne da Educação Infantil, revela a especificidade dessa etapa da Educação Básica, enquanto a arte literária oferece às crianças um mundo de inventividade, usando palavras para explorar diversas formas de coexistir, perceber a humanidade e até mesmo criar outras formas de ver e estar no mundo. Como afirma Larrosa, “eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco” (Larrosa, 2022, p. 16).

Sob uma perspectiva social, este estudo destaca a urgência de compreender as demandas e especificidades da Educação Infantil, a base da Educação Básica, em que a criança vivencia grandes transformações cognitivas, sociais e emocionais, que servirão de alicerce para toda a vida. A relação da arte literária com a criatividade, desde a primeira infância, favorece a autenticidade de processos investigativos, permitindo um desenvolvimento integral, de modo que a criança possa compreender suas descobertas emocionais e até mesmo os processos políticos. Como afirma Rodrigues, “a arte não apenas questiona as certezas, mas também abre espaço para as dúvidas, que são as grandes motivadoras das pesquisas e investigações” (Rodrigues, 2023, p. 13).

Mesmo pequenas, as crianças pertencem a um grupo social e buscam compreender as relações estabelecidas, assim como sua identidade dentro desse grupo. A Educação Infantil, sendo o primeiro espaço formal fora do contexto familiar ou de primeira acolhida social, é onde

as crianças vivenciam experiências que contribuem para fundamentar suas estruturas cognitivas, sociais, emocionais e políticas. A experiência com os textos literários, mesmo em grupo, é íntima para elas, como descreve Larrosa: “a experiência é o que é, além disso mais outra coisa, e além disso uma coisa para você e outra coisa para mim, e uma coisa hoje e outra amanhã, e uma coisa aqui e outra ali” (2022, p. 44). Assim, a arte literária, compartilhada com as crianças, aciona processos internos únicos, estimulando sua capacidade criativa e fornecendo ferramentas para que, ainda na Educação Infantil, se tornem leitores autônomos e autênticos em suas escolhas.

Embora a alfabetização não seja uma exigência da Educação Infantil, é nessa etapa da Educação Básica que as crianças vivenciam, de maneira ampla e contextualizada, múltiplas experiências com a linguagem escrita. Nessa perspectiva, o letramento, compreendido como prática investigativa, busca fomentar processos significativos de aprendizagem, permitindo que as crianças se apropriem gradativamente dos usos sociais da palavra.

Ao participarem dessas experiências, ampliam sua compreensão sobre a função da leitura e da escrita na vida cotidiana, construindo sentidos a partir das interações que estabelecem com o mundo. Esse movimento contribui para a formação de leitores críticos, capazes de articular a leitura de mundo aos conhecimentos e conceitos vivenciados no contexto escolar.

1.3 Nutrição Literária

Ao pensar em nutrição, a definição apresentada pelo dicionário remete ao ato de "fazer aumentar a substância do corpo com alimentos; alimentar; sustentar; conservar; favorecer" (Priberam, 2026). Considerando todo o processo orgânico envolvido nessa dinâmica, compreende-se que a nutrição resulta da interação entre elementos externos aos alimentos ingeridos e o organismo, possibilitando seu desenvolvimento em toda a sua potencialidade física. Assim, a alimentação ultrapassa o simples ato de comer. Compreender o funcionamento do corpo, a qualidade dos alimentos consumidos e a maneira como as refeições são realizadas implica reconhecer os efeitos produzidos no organismo. Essa compreensão amplia o significado da nutrição, revelando-a em suas dimensões biológica, política e poética.

É a partir dessa perspectiva que emerge a proposta da nutrição literária, entendida como a necessidade de nutrir o sujeito por meio da arte literária desde os primeiros anos de vida. Trata-se de compreender de que maneira a literatura pode ocupar um lugar vivo no cotidiano

pedagógico, não como uma atividade pontual ou meramente instrumental, mas como uma prática cultural capaz de mobilizar afetos, despertar curiosidades e favorecer processos de criação.

Essa perspectiva pressupõe oferecer às crianças uma curadoria sensível e diversificada de obras, garantindo encontros frequentes e significativos com diferentes narrativas, autores, estilos e temas. Ao serem nutridas por experiências literárias ricas e variadas, as crianças ampliam seu repertório simbólico, constroem sua identidade e conectam-se a múltiplas formas de existir, sentir e compreender o mundo. A noção de nutrição literária configura-se, portanto, como um compromisso que atravessa diferentes dimensões do fazer pedagógico.

Ao transpor o conceito de nutrição para a literatura, compreende-se que também nos alimentamos de palavras, frases, enredos, histórias e contextos. Trata-se de um alimento que nutre a alma e alcança os sujeitos pelos ouvidos, pelos olhos, pela pele e por todos os sentidos que nos fazem experimentar a vida.

Cada história alimenta uma dimensão do ser humano. Há narrativas que tocam a pele e nos convidam a refletir sobre questões políticas, sociais e raciais, aproximando-nos daquilo que constitui nossa identidade. Outras desafiam o pensamento, exigindo um cérebro atento para descobrir a matemática escondida nos encontros entre palavras, ritmos e estruturas narrativas. Alguns acolhem a saudade e dialogam com sentimentos difíceis de nomear. Outras, repletas de alegria, convidam-nos a reencontrar o olhar curioso da criança pequena que descobre o mundo pela primeira vez. Assim, entre palavras, linhas e enredos, as histórias vão nutrindo o ofício, o ato e o próprio fato de sermos humanos.

Assim como a alimentação é indispensável para a saúde do corpo, a literatura torna-se essencial para a formação da sensibilidade, da imaginação e da subjetividade. Os alimentos constituem a principal fonte de nutrientes para o bom funcionamento do organismo, contribuindo para a qualidade de vida e o bem-estar. Por isso, uma alimentação adequada é fundamental para o desenvolvimento humano.

O Ministério da Saúde (2022) afirma que:

A infância é uma fase de descobertas. É quando a criança começa a aprender, e esses aprendizados vão dos mais básicos aos mais complexos. É uma fase de descoberta das cores, dos cheiros, dos sons, das texturas das coisas. É quando começa a fazer conexões, desenvolver habilidades motoras, criar vínculos, desenvolver emoções e criar hábitos. E a alimentação tem um papel de extrema importância nessa fase, não só na parte nutricional, mas também para o crescimento e desenvolvimento pleno dessa criança.

Compreender a complexidade da nutrição significa reconhecer seu impacto na constituição do ser humano. Afinal, "a alimentação na infância é um investimento para o futuro. Criar hábitos saudáveis nesse momento faz com que eles tenham maior probabilidade de serem mantidos ao longo da vida" (Ministério da Saúde, 2022). Em diálogo com o conceito apresentado para a nutrição dos alimentos ingeridos, a nutrição literária encontra nesta mesma definição a sua razão de ser e existir, buscando já na primeira infância um diálogo potente com os pequenos leitores.

Além disso, o mesmo documento ressalta que "o momento da refeição deve ser agradável e prazeroso para a criança e sua família. É um momento de convivência" (Ministério da Saúde, 2022).

A nutrição literária nasce desse mesmo pressuposto: assim como a alimentação do corpo exige qualidade, diversidade, frequência e prazer, a formação do leitor também demanda experiências literárias potentes, contínuas e afetivamente significativas. A literatura alimenta a imaginação, amplia os repertórios culturais e possibilita a construção de vínculos consigo, com o outro e com o mundo.

Ao refletir sobre os documentos que orientam a Educação Infantil e reconhecendo a importância da literatura desde a mais tenra idade, observei que, no contexto da unidade em que atuei, que atende crianças de dois a quatro anos, era necessário criar espaços e tempos dedicados àquilo que denominei nutrição literária. O termo foi cunhado durante o mergulho no referencial teórico que fundamenta esta pesquisa, inspirado, sobretudo, na reflexão proposta por Rodrigues (2023, p. 107), ao afirmar a necessidade de nutrir-se de arte:

A arte é fonte inesgotável do subjetivo que, por sua vez, traz nutrição para a formação de sujeitos. Mas, assim como os sujeitos, ela também depende da legitimidade para se constituir. Um ambiente onde há um sujeito permeado por reflexão e legitimidade torna-se também facilitador das reorganizações emocionais. E identidades se constroem naturalmente num meio como este.

À luz dessa compreensão, a nutrição literária manifesta-se como uma expressão coerente do conceito de literatura defendido neste trabalho. Mais do que incentivar a leitura, ela propõe a formação do pequeno leitor por meio de vivências estéticas significativas, nas quais a criança possa apreciar o texto literário, construir sentidos, desenvolver sua sensibilidade e, sobretudo, nutrir-se da literatura em sua plenitude.

1.4 Quais caminhos a seguir? Desenho da pesquisa

Pelo delineamento apresentado, compreendemos a pesquisa como de natureza aplicada, com uma abordagem qualitativa descritiva e de aspecto exploratório. Fundamenta-se, ainda, na pesquisa-ação, cujos princípios são delineados por Tripp (2005), que a define como uma metodologia que se distingue da prática tradicional ao modificar o objeto da pesquisa, sendo limitada pelo contexto e pela ética envolvida. Essa perspectiva foi adotada como forma de estabelecer procedimentos viáveis dentro do cenário escolhido, com o objetivo de analisar uma demanda originada da prática. A pesquisa reflete sobre essa prática e oferece construções possíveis para aprimorá-la. Segundo Gil (2017), a pesquisa-ação caracteriza-se por ser situacional, diagnosticando um problema específico em um contexto particular, com a intenção de alcançar resultados práticos.

O problema observado na prática educacional ultrapassa as fronteiras do campo empírico e busca fundamentação teórica para embasar uma possível mudança. A partir de uma análise preliminar das inquietações observadas, surge a necessidade de investigar a Literatura como uma vivência significativa para as crianças pequenas. Inicialmente, é imprescindível compreender a literatura na Educação Infantil como um componente essencial, conforme estipulado nos documentos legais que orientam a primeira etapa da Educação Básica no Brasil, com ênfase no documento do município do Rio de Janeiro. Ao refletir sobre esses documentos e perceber a importância da literatura desde a mais tenra idade, observa-se que, no contexto da unidade em que trabalho, que atende crianças de dois a quatro anos, é crucial criar espaços e tempos dedicados à “nutrição literária”, termo cunhado por mim após mergulhar no referencial teórico que dialoga com este estudo. Tal expressão surge da inspiração advinda do que propõe Rodrigues (2023, p.107), ao reafirmar a necessidade de nutrir-se de arte:

A arte é fonte inesgotável do subjetivo que, por sua vez, traz nutrição para a formação de sujeitos. Mas, assim como os sujeitos, ela também depende da legitimidade para se constituir. Um ambiente onde há um sujeito permeado por reflexão e legitimidade torna-se também facilitador das reorganizações emocionais. E identidades se constroem naturalmente num meio como este.

Diante do proposto por Rodrigues (2023), a “nutrição literária” manifesta-se como expressão coerente do processo e do conceito de fazer literário que é proposto neste trabalho,

que busca a formação do pequeno leitor através de vivências significativas com a literatura e com o prazer estético da criança ao apreciar o texto literário e nutrir-se dele.

Com base nessa análise, a construção de um repertório literário diversificado para a EI é essencial, contemplando diferentes culturas e suportes para registros. Após essa etapa, chamo de "encontros literários" os momentos de compartilhamento dos textos com as crianças, permitindo-lhes vivenciar novas leituras e despertar diferentes sensações a cada experiência. Rodrigues (2023) defende que, nos processos artísticos, a liberdade, a ampliação estética e a reflexão sejam condições essenciais para um olhar, pensar e escutar próprios. Cada encontro literário, então, será uma oportunidade única de descoberta, pois, ao compartilhar a arte literária de forma coletiva, também partilharemos percepções e diálogos íntimos com os textos, levando em consideração que, como afirma Petit (2013), "para transmitir o amor pela leitura, é preciso tê-lo experimentado".

Apesar de ser uma atividade coletiva, cada criança poderá vivenciar os textos de forma particular, aproximando-se, afastando-se ou permanecendo expectante, nutrindo-se desse processo de descoberta. Ao longo desse procedimento, que denomino "nutrição literária", as crianças serão incentivadas a registrar suas percepções dos textos ao final dos encontros, por meio de expressões artísticas. Este processo busca valorizar os aspectos criativos das crianças, uma vez que, como Rodrigues (2023) destaca, "a arte precisa, antes de tudo, promover reflexão ou não cumprirá seu papel questionador e desconstrutor de valores superficiais". Dessa forma, os textos compartilhados deverão gerar questionamentos nas crianças, e o caminho a ser seguido será construído coletivamente, a partir da interação com os pequenos e da livre expressão e registro, por meio da arte, de suas experiências leitoras.

A coleta de dados foi realizada por meio da construção de um diário de bordo, recurso que me permitiu não apenas realizar meu trabalho, mas também me observar, distanciando-me dos conflitos imediatos e ampliando minhas perspectivas sobre o que ocorria na prática (Batista, 2019). Além disso, foram feitas gravações em áudio das rodas de conversa que ocorreram ao final dos encontros literários, bem como observações participativas, uma vez que, segundo Gil (2017), "a observação consiste na participação real do pesquisador na vida da comunidade, da organização ou do grupo em que é realizada a pesquisa". Além da análise sobre as expressões artísticas das crianças, foi feita a análise desse material produzido pelas crianças. Esse método reforçou a ideia de pertencimento do pesquisador ao grupo, de modo a analisar e buscar intervenções que promovessem mudanças significativas no processo investigado.

Foram também realizadas rodas de conversa com as crianças, sobre os textos compartilhados, além de questionários com perguntas abertas e fechadas para os professores, a fim de que pudessem fornecer *feedback* sobre o progresso das crianças nas vivências literárias.

Para análise dados foi usado a análise de livre interpretação que pretende alcançar, segundo Anjos, Rôças e Pereira (2019, p.4):

A compreensão e a interação dos saberes e conhecimentos apreendidos levam a uma interpretação que reflui no campo de análise de uma pesquisa, na solicitação de um olhar do pesquisador de forma mais leve, responsável e livre de juízos de valor que cerceiem campos observatórios. Elas requerem um recorte interpretativo entre a história pessoal, daquele que se faz observador específico de um cenário, de uma situação, envolvendo fenômenos e acontecimentos, com a realidade social, educacional e cultural.

Diante dos instrumentos escolhidos, a análise de livre interpretação percorreu um complexo caminho entre a metodologia, referencial teórico e o campo de pesquisa que buscou trazer de forma coesa os resultados obtidos.

1.4 Organização do texto e proposta de produto educacional

A Literatura, em suas diversas manifestações, desempenha um papel transformador no desenvolvimento humano, especialmente na primeira infância, foco desta pesquisa. Este trabalho almeja mudanças de olhares sobre a Literatura nas vivências na Educação Infantil, explorando sua relevância no processo protagonista das crianças. Para isso, foram utilizados referenciais teóricos que orientaram a compreensão do tema e indicaram possíveis caminhos de acesso à Arte Literária.

Inicialmente, vamos apresentar um breve histórico sobre a Educação Infantil no país, com foco na realidade do município do Rio de Janeiro, para compreender as especificidades e desafios enfrentados nesse campo educacional. Em seguida, vamos discutir o papel da Literatura infantil no cenário nacional e sua inserção nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, bem como as interlocuções com o Currículo Carioca.

Com base nas conversas sobre letramento literário, abordaremos a ideia de "nutrir-se de leituras" como parte de vivências significativas com a Arte literária, destacando os Encontros Literários proporcionados por esta pesquisa e seus possíveis desdobramentos.

A análise dos dados coletados permitiu refletir sobre a eficácia dessas práticas e sugeriu caminhos para fortalecer o vínculo entre a Literatura e o cotidiano pedagógico, culminando em uma conclusão que reforçou a importância de oferecer às crianças acesso a obras literárias diversificadas e enriquecedoras. Dessa forma, este estudo refletiu sobre espaços significativos de leitura na Educação Infantil, além de apresentar possíveis contribuições para os educadores e para o fortalecimento da Literatura como uma experiência fundamental nessa etapa de ensino.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Com a justificativa de criar espaço tempo significativos na primeira infância de modo que a literatura seja potência de encontros significativos entre a arte e o conhecimento, neste capítulo discorreremos sobre os percursos pelos quais a literatura perpassa na Educação Infantil, buscando perceber as formas que a mesma assume nos contextos em que a primeira infância é propulsora de conhecimento. Diante disso, serão apresentados os referenciais que orientam este estudo e justificam as escolhas na forma de condução do trabalho com as crianças.

2.1.1 Caminhos percorridos, para encontrar rotas a seguir: levantamento bibliográfico

A Educação Infantil ocupa um espaço recente no contexto da Educação Básica, pois a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, passou a ser reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica. Nesse sentido, as discussões sobre suas especificidades ainda geram conflitos com as demais etapas do ensino, especialmente, considerando que os espaços destinados à primeira infância têm, como eixo central das vivências, o brincar.

Conforme a legislação, “educar e cuidar são ações indissociáveis e complementares da Educação Infantil, delimitando o que é específico no trabalho com as crianças pequenas.” (Guimarães, 2008, p. 37). A partir dessa premissa, a busca por estudos que se alinham com essa perspectiva de ensino para as crianças pequenas, e que de alguma forma se relacione com a Literatura, se faz necessária uma pesquisa por artigos e dissertações publicados nos repositórios.

As pesquisas foram realizadas no Portal de Periódicos, no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), SciELO e Educapes. Foram feitas pesquisas com diferentes palavras-chave relacionadas ao objetivo deste estudo, a fim de buscar trabalhos acadêmicos que tivessem o letramento literário

na Educação Infantil com foco no protagonismo das crianças, tendo como ponto de partida as seguintes palavras-chave: letramento literário, Educação Infantil, protagonismo e literatura. Esses descritores foram utilizados de forma associada nas seguintes combinações: "letramento literário + Educação Infantil + protagonismo" e "Educação Infantil + literatura + protagonismo". No Portal da CAPES, foram encontrados 30 artigos em português, em que a combinação de palavras trouxe a perspectiva do letramento racial na primeira infância e apenas 3 estavam alinhados à proposta desta pesquisa. Já no SciELO, Plataforma Sucupira e no Educapes, com as mesmas semelhanças, nenhum trabalho relevante para esta pesquisa foi identificado.

Os artigos selecionados foram tabulados no Quadro 1:

Quadro 1: Textos selecionados

TÍTULO	AUTORIA	AN O
Literatura na Educação Infantil: um direito da criança	Marieli Paim de Lima e Vanice dos Santos	2022
O trabalho no cotidiano escolar com a literatura infantil: experiências sobre o protagonismo infantil no ato de ler, contar e doar	Maria Luisa Furlin Bampi e Virginia Georg Shendlelm	2022
Metodologia de Projetos a partir da Literatura Infantil: uma abordagem para Educação Infantil sob o olhar de alunos e professores	Lia Herbelê de Almeida, Elenize Rangel Nicolette e José Vicente Lima Robaína	2023

Fonte: <https://www.periodicos.capes.gov.br/>

Os três trabalhos encontrados abordam, de certa forma, o cerne desta pesquisa, que é a Literatura para e com as crianças pequenas da Educação Infantil. O primeiro texto dialoga com as normatizações em relação às vivências em torno da literatura nos espaços de Educação Infantil, no qual enfatiza a importância de levar às crianças os mais diversos textos literários. Já o segundo trabalho conversa sobre a experiência de estágio das pesquisadoras em uma escola de Educação Infantil, na qual relatam a dinâmica e o impacto das leituras feitas em casa e compartilhadas pelas crianças de forma coletiva no espaço escolar. O último texto traz a temática de projeto como propulsora de investigação e dos desdobramentos com a literatura. Já os demais trabalhos que apareceram com a configuração de busca pelas palavras específicas, trouxeram o letramento racial como foco das discussões.

No entanto, apesar dessas reflexões, os trabalhos encontrados falam de vivências mais sistemáticas com a Literatura e não abordam a possível formação do pequeno leitor, de modo que ele pode ir se empoderando das escolhas literárias e, conseqüentemente, pode refletir num possível movimento de se tornar um leitor de qualidade no futuro. Logo, entende-se que é fundamental refletir sobre maneiras de abordar a Literatura, considerando estratégias que possibilitem uma exploração dessa arte de forma ampla, com diferentes textos que possam nutrir os pequenos de todos os segmentos atendidos na Educação Infantil. Se faz necessário estruturar um caminho que viabilize de forma efetiva o protagonismo das crianças diante das vivências literárias.

Para isso se faz necessário encontrar um referencial que comungue com essa ideia, pois “refletir sobre o que faz é fundamental para o educador, pois torna possível a ele fazer melhor amanhã o que fez e pensou hoje” (Freire, 2008, p. 50). Assim, é essencial ao professor criar espaços reflexivos de sua própria prática, a fim de buscar estratégias e possíveis caminhos a serem percorridos.

Paulo Freire (2021) nos diz que a leitura de mundo antecede a leitura formal; neste processo as crianças pequenas trazem para cada história compartilhada as diferentes formas de existir nos mais diversos territórios de que fazem parte. Corroborando processos significativos dos mais diversos, sobre como agir e existir sobre as histórias lidas, sendo necessário neste movimento estabelecer com o adulto-leitor um vínculo afetivo em que o comprometimento de quem lê, seguindo exatamente o que está escrito, transpareça de forma efetiva para quem ouve, para que possa elaborar suas próprias interpretações. Nesta complexa relação entre ler, ouvir e interpretar “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrivê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.” (Freire, 2021, p. 13) As crianças da Educação Infantil vão se aproximando das diferentes formas de existir e ser no mundo com as mais variadas histórias lidas, desta forma podem elaborar novas e potentes estratégias de agir sobre seus espaços sociais e individuais.

Nesse contexto, a antropóloga francesa Michèle Petit traz a percepção de como a leitura impacta a construção e a reconstrução da identidade, além de ressaltar a urgência de se criarem espaços significativos para a leitura nos espaços da cidade. Petit nos chama à reflexão ao questionar (2010, p. 22):

O que esperar dela ‘sem vãs ilusões’ em lugares onde a crise é particularmente intensa, seja em contextos de guerra ou de repetidas violências, de deslocamentos de populações mais ou menos forçados, ou de vertiginosas recessões econômicas? Em tais contextos, crianças, adolescentes e adultos poderiam redescobrir o papel dessa

atividade na reconstrução de si mesmos e, além disso, a contribuição única da literatura e da arte para a atividade psíquica. Para a vida, em suma.

Já o artista e arte-educador brasileiro Hélio Rodrigues, por sua vez, aponta a importância das vivências artísticas na construção da autoestima das crianças, fator que potencializa sua criatividade: “Além de transgressora, quando associada à reflexão, a arte se constitui dinamizadora do desenvolvimento de pessoas e povos ao instigar transformações e propor continuamente a construção e a renovação de identidades.” (Rodrigues, p.86, 2023) Diante deste processo que nasce de vivências coletivas, as mudanças são de caráter intrínseco de cada sujeito.

2.1.2 Ler antes de ler: habilidades leitoras nas crianças pequenas

O letramento atravessa as mais diversas atividades sociais das quais as crianças participam percebendo, assim, que “a infância é um momento histórico que se repete eternamente, e por isso ela manifesta, nesse eterno retorno, aquilo que essencialmente permanece como fato humano, a criação da linguagem. (Ministério da Educação, 2016, p.18)

Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil deve proporcionar vivências investigativas e significativas no cotidiano, sem a obrigatoriedade da alfabetização, mas com a intenção de ampliar, cada vez mais, a aproximação das crianças com a leitura e a escrita de forma sistemática, isto é, buscando contextualizá-las no uso real feito socialmente. Logo, é através do letramento que se busca desenvolver habilidades leitoras, interpretação e produção de textos (Soares, 2021, p.33) de modo que as crianças pequenas possam ir acessando a escrita e a leitura de forma significativa nos contextos de uso social.

Nesse movimento, a Literatura se apresenta como um recurso formal, sensível e potente de encontro genuíno com o universo da leitura, como afirma a BNCC (2017, p. 40):

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador,

mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo.

Diante disso, a aproximação das crianças com diferentes textos literários torna-se uma forma potente de inseri-las no universo da leitura. Para que esse contato seja significativo, é essencial que elas desenvolvam, ao longo do tempo, hábitos que deem sentido ao ato de ler. Nesse processo, destaca-se a importância de “demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando a escrita de ilustrações e acompanhando, com orientação do adulto” (BNCC, 2017, p. 47). Esse movimento é afirmado e reafirmado diariamente pela voz do adulto leitor, que com o compromisso de mediador de leitura lê o texto na íntegra se atendo a todo conteúdo nele descrito.

Trata-se de um percurso construído cotidianamente por meio da leitura realizada, que compartilha a estrutura da língua formal com os pequenos, aproximando-os da língua escrita. Assim, as crianças vão se nutrendo dos textos, das narrativas e da mediação sensível proporcionada pelo adulto durante a leitura. Ler os textos na sua íntegra para as crianças é assumir um compromisso de compreender a importância que “o pensamento acontece como uma totalidade e num só momento, mas, para que ele se torne uma realidade para um ouvinte qualquer, é necessário desenvolvê-lo numa sequência de palavras.” (Ministério da Educação, 2016, p.18) É importante perceber neste movimento a capacidade de aprendizagem das crianças ao irem se apropriando de novos enredos linguísticos e absorvendo as formas sociais de linguagem com uso da palavra falada, que pode também ser escrita pelo professor. Logo, se faz necessário compreender que:

É na infância que se constitui a necessidade da linguagem, e que, para penetrar na corrente viva da língua, a criança precisa transformar os gestos sonoros em signos linguísticos. Desde muito cedo, a criança busca estabelecer relações e se comunicar com o mundo físico e social. Essas primeiras tentativas envolvem o corpo todo, e nesses movimentos corporais, sempre ampliados pelo sentido que a mãe ou as pessoas próximas à criança lhes conferem, está contido o germe da constituição simbólica da realidade. É na fala da criança que observamos o gesto sonoro se emancipar do gesto manual, assumindo, aos poucos, uma posição predominante no uso da palavra plena. Ao compreender a infância articulada com a linguagem, concluímos que a criança não é apenas uma etapa cronológica na evolução da espécie humana a ser estudada – pela biologia ou pela psicologia do desenvolvimento –, mas sim um ser que participa da criação da cultura através do uso criativo da linguagem na interação com seus pares, adultos e

crianças, mas também com as coisas ou os objetos que existem ao seu redor. A representação simbólica da realidade evolui, ao longo da vida, em direções e formas cada vez mais sofisticadas ou inusitadas, tendo por base o diálogo permanente da criança com o seu contexto cultural. (Ministério da Educação, 2016, p.16)

A Educação Infantil, por ser o primeiro espaço formal que as crianças frequentam ainda tão pequenas, têm a responsabilidade de compreender a complexa dinâmica das linguagens que atravessam o ser humano ainda na primeira infância. Entre essas linguagens, destaca-se a leitura potente e fundamental que precisa ser vivenciada pelas crianças de diferentes maneiras. Neste trabalho, em especial, o foco recai sobre a Literatura em como essa linguagem abre caminhos, sentidos e descobertas para os seus leitores.

Compreender a linguagem da literatura na sua complexidade deixa evidente o quão potente é este movimento para a primeira infância, já que “as crianças experimentam a agonia da transformação do pensamento ou de experiências sensíveis em palavras.” (Ministério da Educação, 2016, p.19) Cada palavra compartilhada traz uma infinita bagagem de possibilidades de interpretações que vão dando sentido aos movimentos da vida, embora, para quem está conhecendo o mundo tão recentemente, esse movimento pode causar certo desconforto, desequilíbrio e desconhecimento, ao mesmo tempo que pode gerar encantamento e desejo de desbravamento. Por isso, “o uso da palavra como possibilidade de criação de uma experiência nova a ser compartilhada socialmente não é fácil para as crianças nem para os adultos. Criar o mundo na linguagem requer esforço e aprendizado.” (Ministério da Educação, 2016, p.19)

Assim, leitura e escrita se entrelaçam em um espaço lúdico e investigativo, no qual a infância atribui sentido ao uso social dessas linguagens e vai, aos poucos, se apropriando delas. Afinal, “as crianças são seres que ignoram que devem permitir permissão para começar a aprender; talvez devêssemos aceitar que podem saber, embora não lhes tenha sido dada a autorização institucional para tanto” (Ferreiro, 2011, p. 20). Quando brincam de ler histórias ao pegar um livro, repetindo a leitura feita pelo adulto ou narrando o que compreendem a partir das imagens, as crianças se aproximam do movimento social que a leitura proporciona. Da mesma forma, ao escrever suas próprias histórias, utilizando elementos gráficos para construir uma narrativa, vão compreendendo que a escrita precisa ter função e sentido no processo de produção (Ferreiro, 2011, p. 21). E, ao ilustrarem suas impressões sobre as leituras, atribuem sentido e significado às vivências literárias que experimentam. Para isso, é fundamental que o

professor-mediador mantenha um olhar sensível e uma escuta atenta para acompanhar os movimentos que emergem nesse processo criativo.

Diante das especificidades da primeira infância, espera-se que, ao longo das vivências com diferentes leituras, as crianças desenvolvam a capacidade de acompanhar com maior atenção o enredo das histórias compartilhadas levando em consideração texto e ilustração, assim como a formulação de perguntas pertinentes ao que foi narrado. Também é esperado que expressem opiniões sobre o que compreenderam e, gradualmente, construam um repertório próprio de preferências e escolhas literárias. Neste movimento, é importante que passem a solicitar ao adulto leitor seus interesses literários, demonstrando autonomia de sua preferência pessoal.

As crianças necessitam de experiências significativas com leitura para validarem seu uso social, assim sendo, na Educação Infantil, nos espaços investigativos em que a língua se torna foco, se faz necessário compreender que “o cérebro das crianças funciona de modo diferente. Seus corpos funcionam de maneira diferente.” (Barnett, 2024, p.30) Por esses motivos, não há obrigatoriedade na aprendizagem do código linguístico, mas é essencial em dar sentido real ao uso da língua, de modo que as crianças possam ir analisando o processo e criando hipóteses sobre a estrutura formal da língua escrita. Logo, torna-se necessário garantir momentos em que as crianças possam elaborar suas próprias ideias e acompanhar o desdobramento de suas hipóteses. Diante do que é proposto neste estudo, que compreende a Literatura como um espaço potente de experiência e construção de sentidos, é fundamental reconhecer que “a imaginação é uma das poucas coisas que as crianças podem realmente experimentar de forma independente. Um bom livro infantil respeita essa zona de autonomia e pode expandir seus limites.” (Barnett, 2024, p. 31). Pensando nessa expansão, como Ferreiro(2011, p.67) afirma que sobre os processos de aquisição da linguagem, que está que a escrita está intimamente ligada à leitura, mesmo em suas etapas iniciais:

Até há poucos anos as primeiras tentativas de escrever feitas pelas crianças eram consideradas meras garatujas, como se a escrita devesse começar diretamente com letras convencionais bem traçadas. Tudo o que ocorria antes era simplesmente considerado como tentativas de escrever como escrita real na melhor das hipóteses, era considerada como atividade puramente gráfica, relevante para a verdadeira escrita apenas na medida em que conduzia a um crescente controle dos instrumentos e espaços gráficos. Não se supunha que a execução de tais garatujas ocorresse simultaneamente com algum tipo de atividade cognitiva.

Essas estranhas marcas gráficas pareciam estar dispostas ao acaso. Mais ainda: quando as crianças começavam a traçar letras convencionais, porém em uma ordem não convencional, o resultado era considerado uma “má” reprodução de algumas letras convencionais, certo, teriam observado nalgum outro lugar.

A validação do processo de aquisição da leitura e escrita nas crianças pequenas se dá pela aproximação com o código e o uso social dele. É no cotidiano na Educação Infantil que as crianças vão vivenciando espaços investigativos que vão se apropriando de conhecimento e formalizando hipóteses sobre o código linguístico.

É importante reforçar, neste ponto, que não se trata de trazer a concepção de escolarização, mas de compreender a Literatura como experiência, buscando desvincular sua função da ideia ainda presente em muitos contextos. Nesse sentido, Barnett (2024, p. 60) afirma que:

Em vez de impor uma moral, a boa ficção convida o leitor a construir um sentido. A moral é uma lição imutável (codificada em uma história pelo autor) a ser instalada no cérebro da criança. O sentido, porém, é construído de forma colaborativa: a criança traz sua inteligência e experiência para uma obra de arte e, junto com os autores, decide qual é o sentido daquela história para ela. É claro que aprendemos coisas com a arte, mas as coisas que aprendemos e as maneiras como as aprendemos são complexas e difíceis de descrever.

Diante do que foi exposto até aqui acerca das habilidades leitoras importantes para as crianças pequenas, torna-se evidente a necessidade de refletir sobre como a língua deve estar presente no cotidiano da Educação Infantil, compreendida como um instrumento fundamental que fornece vivências investigativas. Nesse contexto, a estrutura da língua configura-se como um elemento capaz de promover descobertas potentes e de validar os saberes infantis. No que se refere à Literatura, foco deste estudo, ela não se limita a fomentar investigações consistentes sobre a estrutura da língua, mas busca ampliar o repertório das crianças com o propósito de nutrir o imaginário e dialogar com suas potências criativas.

2.1.3. Papeando sobre o letramento literário

“História é coisa para criança. É objeto de infância!”

(Celso Sisto, 2012, p.85)

Antes de mais nada e antes de qualquer coisa, comungo com Celso Sisto (2012) que histórias são objetos de infância, através do mergulho mais raso ou mais profundo nas linhas de um texto compartilhado com as crianças, este pode oferecer oportunidades únicas de acesso ao imaginário do leitor. Colomer (2003, p. 133) declara que aquilo que o leitor transporta para o texto é tão significativo quanto o que o próprio texto agrega ao leitor. Nesse movimento, as conexões entre o mundo da leitura e o leitor determinam um sentido próprio. Logo, antes de iniciar um processo de sistematização propriamente dito, como forma de aproximar as crianças da Literatura, se faz necessário permitir um encontro significativo com os textos e as crianças, empenhando-se num processo de “nutrição literária”, a que me inspiro para compreender como as crianças vão se relacionando com os textos.

O conceito de letramento reverbera a concepção de indivíduo que compreende e utiliza a língua escrita, conhecendo especialmente as nuances do seu uso social, a fim de exercer, de forma eficaz, seu papel de leitor, para além da decodificação da escrita, haja a decodificação das ideias que circulam no meio escrito. Uma vez que estamos envoltos com esta forma de comunicação, na qual a sociedade usa para exprimir suas mais diversas ideias, as crianças pequenas não estão alheias a este processo social. Soares declara que o letramento tem em seu cerne:

O objetivo é desenvolver habilidades de leitura, compreensão e produção de textos na modalidade escrita [...], sempre como o objetivo de formar um leitor e produtor de textos competente e promover a apropriação de leitura literária-ou letramento literário, que é o contato e a interação com as obras da literatura infantil. (2021, p. 32)

Ao refletir sobre a sistematização do letramento literário proposta por Cosson (2022), percebe-se que o processo inicia com uma etapa de motivação, que envolve a pesquisa dos participantes sobre os textos previamente selecionados pelo professor. Em seguida, ocorre a leitura propriamente dita e a introdução da obra, momento em que o autor e o contexto da obra são apresentados. Depois, vem a interpretação, etapa em que os alunos compartilham suas opiniões sobre o que leram. Conforme sugerido por Cosson, esse processo pode ser expandido por meio de projetos, propostas ou atividades adicionais (Cosson, 2022, p. 94).

Para além da compilação de propostas, acredito ser essencial buscar uma aproximação mais íntima com a arte literária, para que as crianças desenvolvam um vínculo genuíno com

ela. Nesse sentido, há o propósito de ampliar as vivências, tornando-as mais significativas, para que a Literatura seja, de fato, mas parte essencial do cotidiano da criança. Afinal, “a palavra, felizmente, é mais do que um signo: é uma força viva que se desfaz quando alcança a matéria que há de lhe dar nova forma. A palavra encarnar, seu destino é encarnar-se” (Larrosa, 2022, p. 113). Dessa forma, as histórias ocupam um espaço fundamental, nutrindo a imaginação das crianças por meio de diversos tipos de texto. Rodrigues (2023, p. 17) afirma que:

A importância da linguagem artística é percebida bem cedo, a partir das crianças ainda pequenas. Provavelmente, por terem um vocabulário verbal naturalmente limitado e ao mesmo tempo estando inseridos em um mundo repleto de estímulos, as crianças encontram na arte uma fonte de possibilidades para falarem de tudo o que descobrem, sentem e imaginam.

Ao ouvir um repertório rico de histórias, as crianças podem elaborar e reelaborar suas percepções do mundo, das relações interpessoais, dos sentimentos e das emoções humanas, ampliando assim seu repertório imaginário. “É o livro que as permite sonhar, elaborar seu mundo interior e sua subjetividade” (Petit, 2013, p. 107). Diante disso, antes de pensar em uma proposta sistemática, é necessário que os pequenos experimentem momentos com a Literatura que possam se inteirar dessa relação e criem um vínculo com essa arte, pois “estreitar a relação com a arte é também estreitar a relação consigo mesmo” (Rodrigues, 2023, p. 19). Como resultado disso, os pequenos vão se apropriando dos textos e, por consequência das suas preferências literárias, construindo um repertório potente, em que aprendem a solicitar leituras e defender seus gostos.

Neste movimento de empoderamento literário das crianças, em que o vínculo com a Literatura se fortalece, é evidente que o protagonismo dos pequenos é essencial. “A leitura pode tornar a pessoa crítica ou rebelde, e sugerindo que é possível ocupar um lugar na língua, em vez de ter sempre que se remeter aos outros” (Petit, 2013, p. 42). A arte literária impacta, desde a mais tenra idade, a forma como as crianças existem no mundo. À medida que adquirirem vínculo com o adulto leitor e com os textos, elas se apropriam desse movimento.

É fundamental criar espaços de diálogo, pois “é preciso também incentivar os alunos à prática das reflexões, pois são elas que legitimam e fixam os conhecimentos que se originam principalmente das subjetividades” (Rodrigues, 2023, p. 24). Para que as leituras sejam de fato internalizadas, as crianças vão até os livros e a eles retornam, buscando estabelecer uma conexão entre o que elas já sabem e o que ainda estão aprendendo com aquele texto. Não é raro observar nas atividades de leitura que o adulto leitor, é muitas vezes solicitado a ler o mesmo texto, mais e relê-lo com certa frequência, para um grupo de crianças ou até para uma única

criança. Colomer *et al.* (2024) reafirma a importância dessa conexão com a literatura ocorrer bem cedo, nos primeiros anos na infância:

Ser leitor [...] faz parte da forma como cada pessoa se percebe no mundo. Conectar-se o mais cedo possível com as formas literárias por meio de experiências emocionais gratificantes e em contato próximo com a leitura de outras pessoas possibilita às crianças que se sintam pessoalmente envolvidas nessa atividade cultural (p. 27).

Mesmo nas leituras coletivas, as vivências são individuais e afetam cada um de forma única e pessoal: “A experiência seria o modo de habitar o mundo de um ser que existe, de um ser que não tem outro ser, outra essência, além da sua própria existência corporal, finita, encarnada, tempo e no espaço, com outros.” (Larrosa, 2022, p. 43)

O processo de leitura com as crianças parte do princípio de que se deve ler o que está escrito sem excesso de controle dos sentidos do texto e sem intervenções constantes do adulto, pois “o excesso de intervenções durante o processo tende a controlar as experiências e consequentemente reduzir as descobertas” (Rodrigues, 2023, p. 191). Nesse contexto, o processo passa a ser mais do adulto que lê, buscando dar sentido ao que lê, do que ao processo de vivenciar a leitura na sua íntegra com as crianças. Portanto, é de grande relevância que o momento da leitura seja planejado e de qualidade, pois é através da mediação do leitor adulto que os pequenos poderão se nutrir das leituras, nas quais “as palavras adquirem outras ressonâncias, despertam outras associações, outras emoções, outros pensamentos.” (Petit, 2017, p. 146). As vivências literárias buscam provocar nas crianças experiências significativas, de modo que possam adquirir intimidade com os textos e assim fazer suas escolhas de forma autônoma e crítica. Para isso, a ação de um fortalecimento da autoestima anda em paralelo a este processo, que demanda um constante fluxo de incentivo de autoconhecimento e identidade, que vão refletir nas escolhas literárias. Rodrigues (2023, p. 23) nos diz que:

Todo indivíduo se nutre em grande parte das referências a que tem acesso durante seu percurso de vida, da infância até à fase adulta. As crianças alternam suas referências entre os modelos apresentados pelo ambiente familiar, que podemos chamar de referências diretas, e os modelos construídos a partir dos processos imaginativos e criativos; fundamentais para o equilíbrio das referências, já que o imaginar e o criar são próprios, pertencem a cada indivíduo.

Com este percurso de nutrição da subjetividade, a Arte literária vem como potência de descobertas para as crianças pequenas que, ao acessarem as mais diversas leituras, vão

alimentando a imaginação de forma potente e única: “A leitura me parece uma via por excelência para se ter acesso ao saber, mas também à fantasia, ao distante e portanto, ao pensamento” (Petit, 2017, p. 146). Significa dizer que a leitura precisa proporcionar aos pequenos um encontro intrínseco com suas maneiras de aprender a ler e conhecer o mundo ao seu redor.

Para que o processo de letramento literário na Educação Infantil aconteça de forma autêntica e potente, é fundamental compreender a importância da nutrição literária, entendida como “a presença das práticas que estimulam subjetivações, como é o caso da leitura, contemplação ou prática de qualquer linguagem artística, ao passarem por reflexões, potencializarem os indivíduos e facilitarem os processos de apropriação” (Rodrigues, 2023, p. 23). Assim, os processos sistêmicos da nutrição literária serão amplamente explorados com as crianças, visto que “a leitura é uma arte que se transmite mais do que se ensina” (Petit, 2010, p. 22). Assim, para explorar possibilidades da Literatura se faz necessária uma ampla conexão com esta Arte, reconhecendo que “é preciso antes de tudo fortalecer a relação desse indivíduo com ele mesmo, e a arte é a ferramenta pelo seu poder de promover autonutrição.” (Rodrigues, 2023, p. 186). Para além e muito mais, a Literatura com as crianças pequenas proporciona uma infinidade de encontros com as diversas formas de ver, perceber e existir no mundo. De igual modo, um livro passa a ser uma obra de arte a ser explorada na integralidade pelas mais diversas maneiras que as crianças pequenas têm de se relacionar com os objetos e com o mundo, Colomer *et al.* (2024) afirma que:

Os primeiros livros infantis oferecem às crianças pequenas a confirmação do mundo que elas conhecem: a vida cotidiana na família, fazer compras, brincar no parque, e assim por diante. Mas logo as crianças também precisam de um tipo de literatura que ampliem sua imaginação e suas habilidades perceptivas para além de seus limites atuais. (p. 36)

Quando o adulto leitor for construir o processo de Motivação do letramento literário, seguindo os procedimentos descritos por Cosson (2022), deve atentar para que os pequenos também possam fazer as suas escolhas de textos, não sendo recomendada uma hierarquização da figura do professor nessa dinâmica de seleção dos livros. Mesmo pequenos, as crianças devem ser protagonistas nesse processo, pois não há como ignorar que a nutrição literária implica também em nutrir-se de escolhas que sejam significativas para a formação/ descoberta / desenvolvimento do gosto estético de cada um.

Já na introdução da literatura, é relevante que os alunos tenham acesso à capa do livro, às informações visuais preliminares, ao autor e ao ilustrador das obras escolhidas e possam fazer perguntas, dando espaço à curiosidade a partir das novidades trazidas para incrementar este momento. Assim, quando a leitura do livro ocorrer, eles vão estar conscientes do enredo da história, de forma a facilitar a compreensão geral da obra e poder avançar na percepção dos detalhes. Já para a Interpretação, que é basicamente o registro feito por eles acerca do texto lido, o momento também pode ser de descoberta com o uso de diferentes materiais pictóricos que podem ser ofertados, a fim de criar desafios. Para este momento “é fundamental fornecer espaços e tempos para que as crianças possam explorar, criar e vivenciar” (Rodrigues, 2023, p. 191). A criatividade dos pequenos se amplia quando, instigados pelos textos compartilhados, conseguem interligar o que foi lido às suas produções.

Em resumo, o letramento literário com as crianças pode ser ampliado de forma significativa partindo da ideia de nutrição literária, processo que antecede o sistêmico do letramento propriamente dito. Assim, a Arte literária consegue atuar em paralelo ao protagonismo dos pequenos, não havendo como determinar previamente os textos sem que antes as crianças possam vivenciá-los na sua integralidade e, desse modo, consigam contribuir na escolha dos livros.

Outros pontos importantes nesse aprendizado, além da construção da identidade das crianças e da valorização da autoestima, são a experiência e o protagonismo, elementos essenciais para a construção de um aprendizado infantil significativo, que se consolida a partir de vivências reais, que perduram na memória afetiva das crianças. Esses dois elementos, respectivamente, são destacados pelo pedagogo espanhol Jorge Larrosa (2022), que aborda a experiência como um elemento essencial para a eficácia no processo de aprendizagem. Pois “a experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida.” (Larrosa, 2022, p. 33). É necessário tempo e disponibilidade para vivenciar a experiência, caso contrário, ela não nos atravessará.

A partir dessas considerações, continuamos nossas discussões focando na importância do protagonismo da criança.

2.1.4. Pequenos Protagonistas

“Para rir e brincar com o próprio processo de aprendizagem e dos demais precisamos alimentar nossa curiosidade, juntamente com nossa ansiedade para conhecer o novo, o inusitado”

(Madalena Freire, 2008, p. 30)

Início esta seção com uma frase de Madalena Freire para ilustrar o processo que considero fundamental: o protagonismo da criança, especialmente das crianças bem pequenas. Sua imaturidade, longe de desqualificar suas potencialidades de aprendizagem, não impede o desenvolvimento de habilidades, pois “aprendemos ativamente desde que nascemos, a partir de situações concretas, que aos poucos conseguimos ampliar e generalizar” (Moran, 2017, p. 2).

Para Madalena Freire (2008), reconhecida pelos seus estudos sobre as infâncias, é importante garantir que a criança se torne protagonista do seu próprio processo de aprendizagem. Buscando um movimento contínuo em que “o primeiro movimento do ensinar, está centrado no planejamento das hipóteses de intervenções por parte do educador. É neste exercício que ele vai estruturando seu aprendizado de aprender a perguntar.” (Freire, 2008, p. 87). Desta forma, provocando nas crianças a curiosidade de criar suas próprias perguntas, é possível ir construindo conjuntamente formas coletivas de aprendizado, incentivando e potencializando a participação de todos e o compartilhamento de saberes, que de alguma forma se tornam individuais através dos processos vivenciados por cada criança.

Refletir sobre a escolha desse referencial traz a prerrogativa de uma escolha política, estética e pedagógica por onde caminhará este estudo, que busca, antes de qualquer coisa, aproximar as crianças da Educação Infantil dos textos literários e de vivências estéticas/artísticas, como o objetivo de provocar neles a busca por histórias que lhes provoquem o imaginário e a criticidade de ser e expressar quem são, oferecendo o espaço de escuta, de compartilhamento e de liberdade criativa, com a intenção de desenvolver e ampliar suas potencialidades.

Ao considerar que a Educação Infantil é o primeiro espaço formal de Educação que as crianças pequenas frequentam, é importante destacar que esse é um momento de ruptura da pequena bolha do mundo que elas, até então, conheciam. Por isso deve-se ter cuidado nessa etapa para oferecer, igualmente, a oportunidade de estabelecer novos vínculos e de ampliar seus campos de interesse, a fim de expandir as fronteiras desse primeiro território que habitam. Para elas, estar em um ambiente com outras crianças e adultos que não conhecem é um grande desafio e de estranhamento, pois seus principais cuidadores normalmente são os familiares.

Levando-se em conta a definição de criança apresentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010), temos a seguinte definição global do ser criança em sua busca pelo conhecimento:

A criança é um sujeito histórico que, nas interações, relações e práticas que vivencia, constroi sua identidade pessoal e coletiva. Ela brinca, imagina, fantasia,

deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Para além de compreender quem é este sujeito, o mesmo documento define que as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem ser orientadas pelas interações e brincadeiras. Logo, todas as vivências precisam estar alicerçadas no direito central do “Brincar” como forma de aprender e compreender o mundo. Portanto, essa criança, imersa em um contexto social e histórico e na construção de sua própria identidade, não pode ser privada de seu direito ao protagonismo nas vivências no ambiente escolar. Afinal, “o processo de aprendizagem é único e diferente para cada ser humano, e cada pessoa aprende o que é mais relevante e o que faz sentido para si, gerando conexões cognitivas e emocionais” (Moran, 2017, p. 3).

Para entender melhor esse processo, é essencial conhecer a neuroplasticidade, que é a capacidade do cérebro de refazer suas conexões e trajetos ao longo do crescimento: “O cérebro do bebê desenvolve cerca de 1 milhão de novas conexões neurais a cada segundo. A maior parte da formação e moldagem do cérebro ocorre nos primeiros anos de vida” (Pathways, 2023). Por isso, a primeira infância é um período de intenso potencial para aprender coisas novas. Para tanto, estratégias viáveis através do Brincar, utilizando, por exemplo, o desenvolvimento das funções executivas, podem ser utilizadas com as crianças pequenas. Essas funções combinam habilidades motoras, sensoriais, de comunicação e cognitivas (Pathways, 2023). Esse conjunto de habilidades é ampliado pelas experiências das crianças à medida que interagem com os processos de aprendizagem.

Ou seja, existe uma ação inicial do adulto na oferta da proposta, em que “o processo de imitação é o que alicerça a aprendizagem, permitindo a construção do processo de diferenciação para a conquista da autonomia” (Freire, 2008, p. 75). Enquanto vivencia o desenrolar do encadeamento, a criança acrescenta sua própria experiência à dinâmica, o que amplia seu repertório sobre o que está sendo vivenciado de forma individual. Quando esse processo se internaliza, a criança compartilha com seus pares, ampliando diferentes formas de agir sobre a proposta. “Com a função executiva, pegamos o que sabemos e encontramos maneiras práticas e importantes de usar essas habilidades” (Pathways, 2023). Assim, as crianças expandem seu repertório de existência no mundo, agregando novas formas de aprender e de se relacionar.

Neste movimento, a função do professor é primordial, já que “ensinar significa acompanhar e instrumentalizar com intervenções, devoluções e encaminhamentos” (Freire, 2008, p. 86). Deste modo, o professor precisa buscar nas provocativas com as crianças, criar novas perguntas e descobertas acerca das formas de existir no mundo: “Ensinar e aprender tornam-se fascinantes quando se convertem em processos de pesquisa constantes, de

questionamentos, de criação, de experimentação, de reflexão e de compartilhamento crescentes” (Moran, 2017, p. 3).

A primeira infância é o tempo das primeiras descobertas de existir no mundo, de se relacionar, de se descobrir, de se perceber enquanto potência. São as experiências vividas neste período que ficarão marcadas na memória durante toda a vida. Larrosa (2022, p.25) nos diz que:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

O protagonismo, neste contexto, refere-se à capacidade de considerar as potencialidades das crianças pequenas dentro de suas vivências e processos de aprendizagem, o que impacta tanto os contextos individuais quanto coletivos. Esse protagonismo também se reflete na maneira como o professor percebe a importância de aprender a perguntar e de ceder espaço para a livre expressão do universo particular da criança, sem julgar o seu lugar de fala. Como afirma Rodrigues, “negar a cultura que é trazida por crianças e jovens quando ela não representa a cultura de seus professores é o mesmo que negar os próprios alunos, fragilizar suas identidades” (Rodrigues, 2023, p. 74).

Resumindo, compreender o protagonismo nas crianças pequenas significa adotar um olhar de respeito pela primeira infância, pelas vivências de cada uma delas e pelas contribuições de sua própria comunidade, reconhecendo que as especificidades da aprendizagem muitas vezes se manifestam através de gestos, olhares, toques e até mesmo balbucios. Como destaca Malaguzzi (1995), idealizador da abordagem pedagógica desenvolvida em Reggio Emilia, na Itália, em seu poema *As cem linguagens da criança*, as crianças constroem conhecimentos sobre o mundo e em interação com ele antes mesmo da apropriação da linguagem oral. O autor evidencia a multiplicidade de formas pelas quais as crianças percebem, interpretam e expressam suas experiências:

A criança tem cem mãos, cem pensamentos,
cem modos de pensar, de brincar e de falar.
Cem, sempre cem modos de escutar,
as maravilhas de amar. Cem alegrias

para cantar e compreender. Cem mundos
para descobrir, cem mundos para inventar,
cem mundos para sonhar.
(MALAGUZZI, 1995).

Assim sendo, torna-se importante entendermos as compreensões desses objetos nas políticas educacionais, já que as reconhecemos como indutora da conduta e da ação docente.

2.2.1. A Educação infantil, o currículo e a Literatura

“Precisamos de histórias, de poemas e de toda a literatura possível na escola, não para sublinhar ideias principais, mas para favorecer uma educação sentimental. Não para identificar a moral da história, ensinamentos e valores, mas para empreendermos essa antiga tarefa do “conhece-te a ti-mesmo” e “conheça os demais”.”

(Yolanda Reyes, 2012, p. 28)

A rede municipal do Rio de Janeiro divide a Educação Infantil em grupamentos em que as crianças de 6 meses a 5 anos e 11 meses são divididas em Berçário, Maternal e Pré. Logo a estrutura das vivências do Currículo “se relacionam com a aprendizagem e o desenvolvimento dos bebês, das crianças bem pequenas e das crianças pequenas” (Rio de Janeiro, 2020, p. 7).

Pensando nisso, e buscando a Literatura como um direito para as crianças, é possível observar na estrutura do Currículo Carioca, mesmo com uma suposta imaturidade das crianças, uma hierarquização das propostas estruturadas a elas.

Por isso iniciei esse capítulo com a fala provocativa de Yolanda Reyes (2012), que nos chama a refletir sobre coisificação da Literatura, num sentido de precisar dar uma função sistemática à Arte literária a todo tempo, sem permitir que ela tome um outro espaço. As propostas do currículo pairam sobre a ideia funcional de que cada atividade deve ser planejada e executada num passo a passo progressivo e sistemático, sem permitir espaço de abertura à criatividade. A organização dos conteúdos curriculares segue a perspectiva de graus de complexidade, como sendo degraus de aprendizagem, isto é, partem da ideia do simples para aquilo que se compreende como mais complexo.

Seguindo os pressupostos da BNCC (2017, p. 40), vemos como o documento define esse processo da experimentação literária:

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

Um exemplo disso pode ser observado nos segmentos de berçário e maternal, em que objetos são usados para contar histórias, e as crianças devem se expressar durante a contação. Já no Pré, a proposta envolve a participação das crianças na construção de diferentes textos. Para os grupos menores, a ideia é utilizar fantoches na contação de histórias, enquanto para o pré, a proposta é permitir que as crianças apreciem textos que se tornam especiais do grupo.

Essas propostas, que envolvem a Arte literária, evidenciam a carência de políticas públicas que possam estruturar um documento no qual a Literatura seja vivenciada em sua totalidade nos espaços escolares, em todas as etapas da educação básica. Isso porque não se trata apenas de uma interpretação superficial da temática, mas da preparação do professor para criar espaços significativos de acesso e estudo da arte literária. Na BNCC há “um silenciamento referente ao professor ou ao mediador de leitura, quase como se o processo de formação de leitores ocorresse pelo simples contato do aluno com o texto” (Amparo, 2024, p.174). O que fica evidente com as ofertas de atividades voltadas para a Literatura com os pequenos, deixando evidente um desconhecimento sobre o estudo da Arte literária e suas potencialidades nas vivências.

A concepção de se pensar num repertório de textos literários, não foi visto na construção do currículo, já que “faz-se necessário primeiramente inteirar-se da realidade do campo, da escola e do perfil de leitor dos alunos, a fim de selecionar as melhores obras e autores e ajustar essas escolhas de modo a favorecer a recepção do literário por parte do público-alvo”. (Amparo, 2024, p. 179), visto que para aproximar as crianças da Literatura, um repertório potente se faz urgente e necessário. Para isso, “pensar nos textos com antecedência é imaginar perguntas, modos de apresentar e adentrar os livros, estratégias de leitura e também de escrita ficcional, possíveis pontes entre o texto proposto e outros, etc.” (Bajour, 2012, p. 60). Desta forma é

necessário elaborar caminhos a serem desbravados pelas crianças de forma autêntica e potente e conhecer as especificidades dessa faixa etária para, assim, conseguir encontrar textos literários que abarque as percepções das crianças e que, de alguma forma, converse com suas experiências, as amplie ainda mais e permita que caminhem para novas experimentações.

Sobre a importância de a Literatura promover o encontro entre a palavra escrita e a Arte de existir no mundo, Rodari (2021, p. 15) nos diz que:

uma palavra lançada na mente ao acaso produz ondas na superfície e na profundidade; provoca uma série infinita de reações em cadeia, enredando em sua queda sons e imagens, analogias e recordações, significados e sonhos, num movimento que mexe com a experiência e a memória, a fantasia e o inconsciente, e se complica pelo fato de que essa mesma mente não reage de forma passiva à representação, mas nela intervém continuamente, para aceitar e rejeitar, relacionar e censurar, construir e destruir.

A forma como cada leitura compartilhada tocará cada indivíduo será única, mesmo que seja um texto dividido com um grupo aparentemente homogêneo (mesma idade, classe social e origem), cada um se aproximará ou se afastará dele de acordo com o modo de recepção da obra, e/ou percepção da realidade. O importante é que o mediador mantenha o olhar atento e a escuta sensível aos movimentos do grupo e assim possa intervir quando necessário.

Além disso, há uma ideia que perpassa as propostas do currículo, referente a categorizações presentes na E. I., que dividem os objetivos em cada grupamento: o berçário e o maternal precisam manter um diálogo com a contação de histórias, enquanto o Pré deve manter esse diálogo com a leitura. Carvalho e Baroukh (2018, p. 31) afirmam:

Muitas vezes, percebemos uma confusão entre ler e contar-e a presença do livro, objeto cultural, nos dois casos. Já presenciamos situações em que professores contavam histórias sem ler o texto, utilizando apenas as ilustrações como apoio. Ao fazer isso, o adulto suprime o trabalho do escritor, a relação do ilustrador com o texto e a permanência da linguagem escrita. No caso de contar, as imagens do livro subtraem o livre exercício da imaginação-um dos atributos do ouvir histórias.

Este movimento deixa claro o desconhecimento do professor em não proporcionar, também, a leitura para as crianças pequenas. Compreendo aqui a contação de história como um movimento cultural que compartilha a interpretação do orador de uma história já escrita ou de

circulação oral com os ouvintes, sendo fundamental “criar uma cumplicidade entre história e ouvinte, oferecendo espaços para o ouvinte se envolver e recriar” (Sisto, 2012, p.25). Há nesta arte de compartilhar histórias uma relação que se estabelece entre o orador e a interpretação profunda do texto a ser dividido com quem ouve e não meramente repetição do texto na sua íntegra. “É por isso que o contador de histórias é também aquele que descobriu que brincar com as palavras é prazeroso” (Sisto, 2012, p. 26). Nesta brincadeira entre a arte de ler e contar histórias através da oralidade pode aproximar o ouvinte das mais variadas maneiras de interpretar, em que o orador seja capaz de transmitir com sua interpretação. Já a leitura integral do texto possibilita que haja interpretação entre o texto escrito e as ilustrações de um livro, além de caminhar pela aproximação do uso da social da leitura e da escrita. Logo,

“viver em um ambiente povoado por livros, no qual as atividades estão relacionadas à linguagem escrita de forma constante e variada, leva à melhora contínua nas habilidades de leitura e de escrita das crianças.” (Colomer *et al.* , 2024, p.28)

Acredito que, antes de estruturar atividades sistemáticas para explorar a Literatura, segregando-a em etapas de conteúdo, deve-se ter, mesmo que isso pareça óbvio, uma consciência ativa de que a primeira infância é o momento das primeiras descobertas, das primeiras hipóteses e das primeiras formas criativas de se relacionar com o mundo. Logo, vivências que trazem a oportunidade de potencializar espaços significativos de acesso à leitura são fundamentais para “que o leitor aprenda a se dar a oportunidade de se deixar penetrar pela voz do livro, uma voz que dê o tom e crie o mundo mental no qual o leitor deve se colocar antes de decidir se deve ou não continuar a entrar nessa proposta artística. (Colomer *et al.*, 2024, p. 42).

Como ressalta Freire (2007, p. 29), “é através da ação, do testar, do usar suas capacidades, que o pensamento se desenvolve”. Assim, ao ter acesso aos livros e aprender a manuseá-los, bebês, crianças muito pequenas e crianças pequenas vão adquirindo as condições possíveis para explorar, de forma sistemática e integral, a arte literária, respondendo de maneira criativa e autêntica às propostas de exploração e percepção da criatividade artística.

Conforme Rodrigues (2023, p. 39) afirma, "o contato com o sublime sempre nos nutre intelectual e emocionalmente e, ao retornarmos ao espaço social, onde o abstrato e o concreto coexistem, podemos melhor atuar racional e criativamente". Nesse diálogo entre o interno e o externo, é possível criar uma ação eficaz no processo de aprendizagem das crianças, permitindo que agreguem suas opiniões individuais ao coletivo e assim possam elaborar e reelaborar conhecimentos.

Em conclusão, a análise do currículo em relação à Literatura evidencia a necessidade de políticas públicas adequadas para o estudo da Literatura e sua aplicação na Educação Básica, especialmente na Educação Infantil, onde as especificidades dessa etapa precisam ser respeitadas. Além disso, destaca-se a urgência em encontrar formas mais eficazes de apoiar o professor ou mediador de leitura, oferecendo formações mais eficazes de aproximar as crianças pequenas dos textos literários.

2.2.2. A Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica

A Constituição de 1988 trouxe a prerrogativa da Educação Infantil como função do Estado, na qual deveria atender crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade, no entanto sem a obrigatoriedade da mesma. Já em 2013, a LDB (1996) foi alterada, na qual ficou estabelecida a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos, logo tornando-se dever dos Municípios a matrícula de todas as crianças a partir dos 4 anos em unidades escolares que atendessem à primeira infância.

Os espaços de Educação Infantil, historicamente, estiveram intimamente associados ao cuidado e ao zelo com as crianças pequenas, tendo como principal finalidade garantir um local seguro, enquanto as mulheres exerciam suas atividades de trabalho. No entanto, a partir da década de 1980, o Brasil vivenciou um movimento de amplas discussões acerca da real função dos espaços destinados à primeira infância. Nesse contexto, “as creches passaram a ser pensadas e reivindicadas como o lugar de educação e cuidados coletivos das crianças de zero a seis anos. E educar deixou de ser, apenas, cuidar, assistir e higienizar” (Abramovicz; Wajskop, 1999, p. 10).

Diante dessa mudança de cenário, em que educar e cuidar passam a constituir o cerne da Educação Infantil, a identidade desse segmento começa a se consolidar por meio de um processo que reconhece a primeira infância como foco central das investigações sobre a aprendizagem. Nesse movimento, a ação direta das crianças torna-se fundamental para a construção de percursos, saberes e práticas coletivas.

Embora a história da Educação Infantil ainda carregue nomenclaturas que remetem a uma concepção centrada apenas no cuidado como a organização das crianças por faixas etárias, denominadas berçário, maternal e pré-escola, tais classificações cumprem, atualmente, uma função meramente organizacional. Elas não definem nem limitam as potências das crianças, que são reconhecidas, em todas as idades, como sujeitos ativos e competentes, constituindo-se no processo educativo a partir de suas vivências, interações e experiências, “isto significa que

novas concepções de criança, infância, e educação vêm sendo forjadas.” (Abramowicz; Wajskop, 1999, p. 12).

Ao longo do tempo, a Educação Infantil foi se constituindo a partir de suas especificidades estabelecendo maneiras específicas de propor interações e condições de aprendizado com e para as crianças. Um exemplo disso é a não adoção de rótulos já cristalizados em outras etapas da educação básica, como o termo estudante, que carrega a noção de que a criança aprende apenas no âmbito escolar. Na Educação Infantil, ao contrário, as potências das crianças são reconhecidas e valorizadas, fortalecendo um processo de aprendizagem que considera seus saberes, experiências e formas singulares de se relacionar com o mundo.

Para compreender de forma mais aprofundada o percurso da primeira infância, será apresentado um breve contexto da Educação Infantil no Brasil e no município do Rio de Janeiro, com o intuito de fundamentar este trabalho de pesquisa.

2.2.3. Ser criança pequena na Educação Infantil no Brasil

Os espaços de educação e cuidado na primeira infância, -tradicionalmente conhecidos como "creche" uma palavra de origem francesa que significa “manjedoura” -, foram criados para educar, proteger e abrigar crianças pequenas cujas mães precisavam trabalhar ou que necessitavam de assistência (Abramowicz; Wajskop, 1999, p. 10). No Brasil, esses espaços surgiram por volta da década de 1980, impulsionados por movimentos sociais. Eles nasceram da demanda por apoio às condições de trabalho das mães, ou seja, eram locais destinados a garantir a segurança das crianças, pois "a creche era entendida apenas como um ‘lugar para deixar a criança enquanto a mãe trabalha’, quase um depósito" (Guimarães, 2008, p. 40).

Esses espaços de cuidado coletivo da primeira infância, em sua maioria, foram criados a partir de iniciativas comunitárias, com apoio das Secretarias de Assistência Social ou Bem-Estar, por meio de diferentes formas de convênios (Guimarães, 2011, p. 30). Geralmente, eram organizados por coletivos de mulheres que se uniam para cuidar das crianças de outras mulheres. O surgimento das creches teve um caráter assistencialista, focando inicialmente no cuidado das crianças enquanto suas mães estavam no trabalho.

Apenas na Constituição de 1988 reconheceu-se a necessidade da Educação Infantil e de se pensar nela como uma etapa educativa, para além de uma mera permanência das crianças num determinado espaço enquanto os pais trabalhavam. Entretanto, ainda sobraram resquícios dessa antiga postura na sociedade brasileira: “a Educação Infantil, que até então era um direito apenas dos filhos de mães trabalhadoras” (Nunes, 2000, p. 19), visto que a “raiz histórica da

creche, a saber, o contexto da pobreza e do trabalho assalariado da mulher, marca até hoje a compreensão de suas funções na vida social brasileira” (Guimarães, 2008, p. 38)

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, reforçou essa condição. Entretanto, foi apenas na Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em dezembro de 1996, que se consolidou o vínculo entre o atendimento às crianças de 0 a 6 anos e a Educação. A partir de então, a Educação Infantil passou a integrar a Educação Básica, se tornando responsabilidade dos municípios, com resguardo financeiro do Estado Brasileiro.

2.2.4. Ser criança pequena e carioca

Com a LDB de 1996, a Educação Infantil passou a ser reconhecida como uma etapa da Educação Básica, o que significou que as creches e pré-escolas, sejam públicas, privadas, comunitárias ou filantrópicas, passaram a ser responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação de cada município. No Rio de Janeiro, em 2003, a Educação Infantil foi integrada à SME. Para atender melhor a essa etapa da Educação Básica, a SME/RJ organizou um Fórum de Formação em Educação Infantil nas suas coordenadorias regionais, com o objetivo de formar os docentes para atender às demandas dessa fase.

É importante compreender que, como aponta o documento da cidade do Rio de Janeiro (2007, p. 10), “os conceitos de criança e infância são produções historicamente construídas. A infância nem sempre teve o destaque que tem hoje em nossa sociedade. A concepção de infância foi mudando ao longo do tempo, de acordo com os momentos sócio-históricos e políticos”.

Esse movimento inicial da rede municipal tinha como objetivo oferecer um atendimento melhor às crianças da Educação Infantil, considerando o perfil diverso da população atendida pela rede. Como descrito no mesmo documento (Rio de Janeiro, 2007, p. 10), a rede municipal atende não só às crianças nascidas na cidade, mas também a crianças de outras localidades, com diferentes contextos familiares e sociais:

Há meninos e meninas que vivem com pais, avós, tios, amigos, e outros que residem em instituições. Algumas vêm de diferentes pontos da cidade, pertencendo a distintos grupos sociais, étnicos e religiosos, e há também as que possuem necessidades especiais. Em resumo, o panorama é de grande diversidade, e a partir disso, podemos entender que as crianças têm múltiplos modos de inserção e compreensão do mundo físico e social ao seu redor.

Em 2008, ocorreu o primeiro concurso público voltado para o atendimento das crianças da Educação Infantil, com a criação do cargo de Agente Auxiliar de Creche, que não tem a responsabilidade pedagógica e não atua sem a supervisão de um professor na turma. Em 2011, foi realizado o segundo concurso, criando o cargo de Professor de Educação Infantil que tem a titularidade da turma e a responsabilidade pedagógica pelo trabalho, em 2019, surgiu a nomenclatura de Professor Adjunto de Educação Infantil, ele divide a responsabilidade pedagógica da turma junto com o professor titular e assume a titularidade em sua ausência. Dessa forma, três classes de profissionais passaram a atuar nos diferentes grupamentos da Educação Infantil.

Além disso, a cidade do Rio de Janeiro conta com espaços denominados Creches e Espaços de Desenvolvimento Infantil, ambos recebem crianças de 0 a 5 e 11 meses, que contemplam o segmento creche (berçário e maternal) e pré-escolar.

Paralelamente, os documentos que orientam a Educação Infantil também evoluíram. Em 2010, foram publicadas as Diretrizes Nacionais e as Orientações Curriculares para a Educação Infantil da SME/RJ. Em 2017, foi promulgada a Base Nacional Comum Curricular, e, em 2020, foi implementado o Currículo Carioca para a E.I/RJ.

2.3.1. A Literatura nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil

Nas práticas pedagógicas da E.I., orientadas pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI), o currículo deve equilibrar as interações e o brincar, proporcionando às crianças experiências com narrativas, apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, além de convívio com diferentes suportes e gêneros textuais, tanto orais quanto escritos (2010, p. 25).

A partir dessa perspectiva, fica claro que a Literatura deve estar inserida no cotidiano das vivências infantis. Como afirma Petit (2010, p. 69), "oral ou escrita, a literatura é uma oferta de espaço. As palavras não cansam de revelar paisagens, passagens". Portanto, é essencial buscar formas de aproximar as crianças pequenas da arte literária, respeitando as especificidades desse estágio de desenvolvimento. Nada mais natural do que aprender a brincar com as palavras desde os primeiros anos.

Rodrigues (2023, p. 14) nos lembra: "É com a arte que se pode pensar por vários ângulos e ir além da medida comum". Esse aspecto provocativo do processo educacional permite que as crianças vivenciem experiências únicas ao compartilhar a leitura. Retomando a ideia de Larrosa (2022, p. 43), "A experiência é o que é, e além disso, mais outra coisa; uma coisa para

você e outra para mim, e uma coisa hoje e outra amanhã." Isso ilustra como um mesmo texto pode ser vivenciado de maneiras distintas, permitindo que a história se torne íntima e pessoal para cada criança. Para que isso aconteça, é fundamental criar espaços significativos de aproximação com o texto literário, garantindo que a interação da criança com a leitura seja realmente potente e transformadora.

2.3.2. Base Nacional Comum Curricular, a Literatura como fonte de pesquisa

A etapa da Educação Infantil é apresentada na BNCC (2017) como primeira etapa da Educação Básica, e traz os Campos de Experiências como áreas a serem desenvolvidas nas vivências com as crianças. Em relação à linguagem, foco deste trabalho de pesquisa, a base (2017, p.40) apresenta como “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e traz a ideia de que:

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua. (BNCC, 2017, p.40)

Apesar de evidenciar a exploração da linguagem falada e escrita como potência investigativa e validar o uso social dessas linguagens, as propostas apresentadas pela BNCC (2017) dialogam mais diretamente com a necessidade de investigar a estrutura dos textos compartilhados do que com a aproximação das crianças à Literatura, enquanto experiência estética e formativa, capaz de constituir-las como leitoras. Além disso, o documento não oferece

orientações consistentes ao professor-mediador sobre como pensar ou selecionar um repertório literário potente, percorrendo diversas possibilidades sem apresentar uma linha orientadora clara que assegure sentido e significado para as crianças. Amparo propõe que:

A seleção de gêneros por faixa etária pode ser uma alternativa para as escolas, no lugar de seguirem, de forma pragmática, orientações para que crianças ainda pequenas mergulhem na roda-viva de variados gêneros textuais e multimodais para alcançarem um patamar ‘superior’ de letramento linguístico. De igual modo não precisariam dar conta de formas diversificadas de textos literários para aprenderem o que é literatura. (2024, p.179)

Logo, a BNCC (2017) estabelece maior diálogo com a pesquisa e com a busca por atribuir sentido aos ganhos linguísticos do que com a aproximação efetiva das crianças aos textos literários. Diante desse cenário, o documento parece não reconhecer que, “quando as crianças leem, não são ajudadas apenas por suas mentes flexíveis, mas também pelo poder da imaginação” (Barnett, 2024, p. 90). Evidentemente, a literatura oferece uma gama significativa de aprendizagens linguísticas; contudo, o questionamento aqui proposto reside no fato de que o foco exclusivo nesse aspecto acaba por desconsiderar o conjunto de vivências significativas que os textos literários podem proporcionar às crianças.

Como destaca Barnett (2024, p. 92), “a genialidade das crianças é um desafio para todos os adultos que já terminaram de crescer”. Compreender que compartilhar a leitura de um texto com as crianças pode despertar as mais diversas perguntas e, a partir disso, construir projetos sistemáticos investigativos que ampliem e aprofundem o interesse por outros textos que contribuam de forma significativa para a aproximação real com a Literatura.

2.3.3. Proseando com o Currículo Carioca

A trajetória da Educação Infantil no Município do Rio de Janeiro é bem recente, logo seus documentos caminham de forma a compreender as especificidades dessa etapa da Educação Básica. Em 2017, com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular para a Educação nacional, a rede do Rio de Janeiro iniciou junto, aos profissionais que atendem a E.I, a elaboração de um currículo que dialogasse com as Orientações Curriculares para a Educação Infantil (2010) e com a BNCC (2017), a construção desse currículo (2020) parte de uma perspectiva que:

(...) dialogue com as práticas que já acontecem da Educação Infantil Carioca é cara demais para todos nós, profissionais de educação desta cidade. Sua estrutura foi pensada buscando facilitar a consulta e o estudo de nossos profissionais e, desta forma, contribuir para a construção do Projeto Político-Pedagógico e projetos sociopedagógicos e situacional, entendendo que, nesse período, elaboração, escolhemos o final do século XX como recorte temporal e situacional, entendendo que, nesse período, as discussões acerca da Educação Infantil começam a assumir um destaque maior no panorama político-educacional.

Diante dessa proposição inicial, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro solicitou que seus profissionais enviassem contribuições para a elaboração das orientações curriculares da Educação Infantil. Esse processo mostrou-se bastante complexo, considerando a dimensão da rede municipal, que atualmente conta com um número expressivo de profissionais distribuídos nas 11 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs). Essas coordenadorias abrangem cerca de 13 mil servidores, atuantes em 973 unidades escolares que atendem à Educação Infantil.

A dinâmica de participação dos servidores ocorreu nos Centros de Estudos semestrais, previstos no calendário anual previamente estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Em cada unidade escolar, os profissionais elaboraram coletivamente um texto contendo propostas de atividades articuladas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que posteriormente foram encaminhadas à SME para compor o documento final do currículo.

Tais sugestões oriundas dos profissionais deveriam caminhar de acordo com as alterações ocorridas no cenário político do país acerca da Educação infantil, por isso o Currículo Carioca (2020) deveria partir da concepção reflexiva de que:

Deixamos de pensar objetivos e habilidades previstos nas Orientações Curriculares para pensar os Campos de Experiências como forma de organização curricular que entende as crianças e suas singularidades como eixos centrais para uma proposta pedagógica[...] Esse novo olhar reconfigura, diretamente, algumas práticas e, a partir dele, buscamos possibilitar a criação de uma pedagogia multicultural que contemple as diferenças e a diversidade da educação carioca.

A partir da BNCC (2017), e considerando a etapa da Educação Infantil, os profissionais da rede carioca, com base na concepção dos campos de experiências, buscaram elaborar propostas de vivências que se alinham à estrutura do currículo. De acordo com os campos de experiências — "O EU, O OUTRO E O NÓS", "CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS", "TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS", "FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO", "ESPAÇOS, TEMPOS", e "QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES" — os profissionais definiram um objetivo principal, complementado por outros objetivos interligados, além de sugerir atividades práticas. As experiências realizadas foram ilustradas por fotografias de propostas que aconteceram na rede, evidenciando como os campos de experiências foram apresentados.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa é de natureza aplicada, com uma abordagem qualitativa descritiva e aspectos exploratórios. Fundamenta-se, ainda, na pesquisa-ação, cujos princípios são delineados por Tripp (2005), que a define como uma metodologia que se distingue da prática tradicional ao modificar o objeto da pesquisa, sendo limitada pelo contexto e pela ética envolvida. Essa perspectiva foi adotada como forma de estabelecer procedimentos viáveis dentro do cenário escolhido, com o objetivo de analisar uma demanda originada da prática. A pesquisa visa refletir sobre essa prática e oferecer construções possíveis para aprimorá-la. Segundo Gil (2017), a pesquisa-ação caracteriza-se por ser situacional, diagnosticando um problema específico em um contexto particular, com a intenção de alcançar resultados práticos.

O problema observado na prática educacional ultrapassa as fronteiras do campo empírico e busca fundamentação teórica para embasar uma possível mudança. A partir de uma análise preliminar das inquietações observadas na EI, surge a necessidade de investigar a Literatura como uma vivência significativa para as crianças pequenas. Inicialmente, é imprescindível compreender a literatura na Educação Infantil como um componente essencial, conforme estipulado nos documentos legais que orientam a primeira etapa da Educação Básica no Brasil, com ênfase no documento do município do Rio de Janeiro.

Ao refletir sobre esses documentos e reconhecer a importância da literatura desde a mais tenra idade, observa-se que, no contexto da unidade em que atuo, que atende crianças de dois a quatro anos, torna-se fundamental a criação de espaços e tempos destinados à nutrição literária. Como afirma o autor, para que cada sujeito possa estabelecer conexões com suas capacidades criadoras, cognitivas e emocionais, é necessário nutrir-se da diversidade, consolidando sua

identidade e ampliando suas possibilidades de relação com as múltiplas formas de pensar e compreender o mundo.

Com base no conceito de nutrição literária discutido neste trabalho, evidencia-se que a construção de um repertório literário diversificado é essencial. Tal repertório deve contemplar diferentes culturas, narrativas, linguagens e suportes de registro, possibilitando às crianças experiências estéticas e culturais amplas, capazes de enriquecer sua formação humana e fortalecer sua relação com a literatura

Após essa etapa, chamo de "encontros literários" os momentos de compartilhamento dos textos com as crianças, permitindo-lhes vivenciar novas leituras e despertar diferentes sensações a cada experiência. Rodrigues (2023) defende que, nos processos artísticos, a liberdade, a ampliação estética e a reflexão são condições essenciais para um olhar, pensar e escutar próprios. Cada encontro literário será uma oportunidade única de descoberta, pois, ao compartilhar a arte literária de forma coletiva, também partilharemos percepções e diálogos íntimos com os textos, levando em consideração que, como afirma Petit (2013), "para transmitir o amor pela leitura, é preciso tê-lo experimentado".

Apesar de ser uma atividade coletiva, cada criança poderá vivenciar os textos de forma particular, aproximando-se, afastando-se ou permanecendo expectante, alimentando-se desse processo de descoberta. Ao longo desse procedimento, de "nutrição literária", as crianças são incentivadas a registrar suas percepções dos textos ao final dos encontros, por meio de expressões artísticas. Este processo buscou valorizar os aspectos criativos das crianças, uma vez que, como Rodrigues (2023) destaca, "a arte precisa, antes de tudo, promover reflexão ou não cumprirá seu papel questionador e desconstrutor de valores superficiais". Dessa forma, os textos compartilhados deverão gerar questionamentos nas crianças, e o caminho a ser seguido será construído coletivamente, a partir da interação com os pequenos e do incentivo à sua livre expressão artística.

Por esses parâmetros, reconhecemos a pesquisa-ação como abordagem metodológica para fornecer procedimentos viáveis dentro do contexto específico deste estudo, cujo objetivo é analisar uma demanda que emerge diretamente da prática educacional. Através dessa abordagem, busca-se refletir sobre as questões identificadas e, a partir dessa reflexão, devolver ações concretas e fundamentadas, baseadas nas análises realizadas ao longo do processo investigativo. Como afirma Gil (2017), a pesquisa-ação se caracteriza por ser situacional, pois visa diagnosticar problemas específicos em contextos também específicos, com o intuito de alcançar resultados práticos que possam efetivamente melhorar a realidade observada.

Considerando as limitações de tempo para o desenvolvimento da pesquisa, a metodologia da pesquisa-ação se mostra adequada para encontrar caminhos viáveis e implementar soluções para o problema central deste estudo. Engel (2000) destaca que a pesquisa-ação busca integrar o conhecimento teórico à prática, permitindo que a compreensão sobre a problemática investigada seja continuamente construída como parte da ação cotidiana. Isso torna essa abordagem particularmente útil em cenários nos quais a interação entre teoria e prática é fundamental para promover mudanças e melhorias significativas.

Além disso, a pesquisa-ação se destaca pela sua flexibilidade, já que permite a adaptação de suas estratégias conforme as necessidades que surgem ao longo do processo. Essa capacidade de ajustar o foco da pesquisa conforme o contexto e os desafios observados é um diferencial importante para o sucesso do estudo, especialmente em ambientes dinâmicos e em constante transformação, como os espaços educativos. Ao adotar essa metodologia, o pesquisador não apenas observa e analisa, mas também se envolve ativamente nas mudanças que são necessárias, atuando de forma colaborativa com os participantes da pesquisa.

No contexto desta pesquisa, a implementação de ações práticas, de maneira interativa e reflexiva, busca promover um ciclo contínuo de ação, reflexão e avaliação. Esse processo não apenas visa entender o problema de forma mais aprofundada, mas também propor soluções que sejam aplicáveis dentro dos parâmetros temporais e estruturais definidos, garantindo que os resultados obtidos possam ter um impacto direto na prática educacional e na formação dos sujeitos envolvidos.

Portanto, a pesquisa-ação se mostra como uma abordagem eficaz para a análise e solução de problemas que surgem no dia a dia da prática educacional, pois promove uma constante interação entre teoria, prática e reflexão, permitindo que o conhecimento gerado seja imediatamente aplicado e ajustado conforme as necessidades do contexto investigado.

3.1 Caracterização do campo de estudo

A pesquisa foi realizada na unidade municipal Creche Tia Auta, localizada na comunidade do Santa Maria, no bairro da Taquara, Jacarepaguá. Esta unidade atende cerca de 140 crianças, predominantemente provenientes da própria comunidade, embora também receba crianças de outras comunidades próximas à unidade escolar. O estudo abrangeu aproximadamente 120 crianças, divididas em cinco grupamentos distintos. Cada grupo foi atendido por uma hora, uma vez por semana, ao longo de cerca de seis meses. Paralelamente, os professores responsáveis por esses grupamentos participaram do estudo, contribuindo com

suas observações sobre os efeitos dos encontros literários nas crianças. Para isso, responderão a questionários com perguntas abertas e fechadas. As propostas de atividades foram realizadas dentro dos próprios grupamentos, sob a responsabilidade de cada docente.

3.2 Participantes

Os participantes da pesquisa são crianças matriculadas na etapa da Educação Infantil na creche municipal Tia Auta e professores que atendem esse segmento, a primeira etapa da Educação Básica, no caso a E.I. atendidas pela Prefeitura do Rio de Janeiro na mesma unidade. A participação neste estudo será viável para as crianças cujos responsáveis autorizarem sua inclusão, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual estarão descritos os procedimentos da pesquisa, incluindo registros fotográficos e audiovisuais. Além disso, as crianças também manifestarão seu assentimento durante uma roda de conversa com o pesquisador. Os professores regentes das turmas da Creche Municipal Tia Auta poderão participar da pesquisa, caso autorizem sua participação assinando o TCLE. A assinatura deste termo garante que todos os participantes estejam plenamente informados sobre os objetivos, procedimentos e possíveis implicações da pesquisa, assegurando o respeito à ética e ao consentimento consciente ao longo de todo o processo investigativo.

3.3 Descrição das etapas de pesquisa

O objetivo da pesquisa foi o engajamento das crianças, ao se engajarem com as experiências literárias propostas, de forma a se tornarem capazes de expressar livremente seus desejos e interesses literários. Como observa Andruetto (2005), "nada há de mais libertário e revulsivo que a possibilidade que o homem tem de duvidar, de se questionar" (2005, p. 68), o que destaca a importância da literatura como um meio de despertar a curiosidade, o pensamento crítico e a reflexão nas crianças. Além disso, pretendeu-se desenvolver na criança a autonomia de forma a incentivá-las a representar artisticamente os textos que compartilham ou ao colaborar na construção coletiva de novas narrativas. Esse movimento de expressão e criatividade não se limitou ao universo literário, mas se refletiu em outras áreas do seu desenvolvimento, uma vez que, como Freire (2007) nos ensina, "é através da ação, do testar, do usar suas capacidades, que o pensamento se desenvolve" (p. 29).

Ao proporcionar vivências significativas, que vão além da simples leitura, a criatividade das crianças tende a se expandir. Nesse sentido, viu-se que a interação permitiu que com os textos, elas conseguissem não apenas expressar suas escolhas literárias de forma clara e assertiva, mas também registrar essas experiências de maneira autêntica, utilizando os recursos pictóricos disponíveis. A arte de registrar suas interpretações e sentimentos em relação aos textos, por meio de desenhos, pinturas ou outras formas de expressão visual, possibilitou que as crianças construíssem uma conexão profunda com a literatura e desenvolvessem uma relação pessoal e única com o mundo das palavras. Essa interação criativa pode servir como um espaço de autoconhecimento e de exploração das próprias emoções e ideias, permitindo que elas se tornem, cada vez mais, autoras e intérpretes de suas próprias histórias.

Portanto, o desenvolvimento da criatividade nas crianças não se restringiu apenas ao produto final de uma atividade, mas envolveu um processo contínuo de exploração, questionamento e expressão. Ao se engajarem com os textos literários e com os diferentes recursos de expressão artística, as crianças foram convidadas a ampliar seus horizontes, a desenvolver seu pensamento crítico e a construir, com autenticidade, suas próprias narrativas. Assim, a literatura e a arte tornaram-se ferramentas poderosas de transformação e de empoderamento, proporcionando às crianças um espaço seguro para experimentar, questionar e criar, enquanto desenvolvem competências essenciais para o seu crescimento pessoal e intelectual.

A pesquisa iniciou com uma roda de conversa com os professores, a fim de promover uma troca de vivências e saberes acerca da temática, seguindo com o compartilhamento do primeiro questionário para os professores, que tinha a finalidade de apurar o conhecimento dos mesmos em relação às normatizações em relação à Literatura na primeira infância. Seguindo para o atendimento em forma de oficina dos cinco grupamentos de crianças participantes da pesquisa, com uma hora de duração realizada uma vez por semana de março a julho de 2025.

4 PALAVRAS COMPARTILHADAS COM ADULTOS E CRIANÇAS: VEREDAS DA PESQUISA

O intuito deste trabalho foi dialogar com os docentes da unidade escolar acerca das potencialidades das vivências literárias com as crianças pequenas da Educação Infantil, bem como refletir sobre a construção de um espaço significativo e potente, no qual a nutrição literária se constituísse como um campo fértil de investigação e de possíveis desdobramentos

com as crianças. Foi necessário, para isso, levar em consideração as especificidades da primeira infância como potência de descobertas, além de refletir sobre a importância do protagonismo infantil no processo vivenciado no decorrer das vivências literárias.

4.1. Professores em foco, processos e descobertas

“Cada um de nós cultiva um campo de coisas que nos interessa porque se articulam com algo olhando prematuramente e não visto, ou visto e não compreendido”

(María Teresa Andruetto, 2012, p.1+01)

Este estudo, embora não tenha se voltado diretamente para a formação de professores, dialoga profundamente com as vivências em sala de aula, especialmente por se tratar de uma pesquisa com características de pesquisa-ação. Início este capítulo com uma reflexão de María Teresa Andruetto, que nos convida a pensar sobre questões essenciais do cotidiano nos espaços educativos.

A pesquisa envolveu cinco dos seis grupamentos atendidos pela unidade escolar onde foi desenvolvida. Participaram um grupamento de maternal I, que atende crianças de dois anos; dois grupamentos de Maternal II, com crianças de três anos; e dois grupamentos de Pré I, com crianças de quatro anos, totalizando 108 participantes. O único grupamento não incluído na pesquisa foi o outro maternal I, devido à falta de tempo hábil para a execução viável das atividades. Cada turma foi atendida por uma hora, uma vez por semana.

Ao todo, 14 professores que atendem estes grupamentos participaram do estudo colaborando em rodas de conversa e respondendo a 3 questionários semi-estruturados que foram sendo disponibilizados ao longo do processo de pesquisa. A seguir a tabela apresenta algumas características dos professores participantes

Quadro 2- Perfil dos professores

Quantos anos de experiência na docência 0 a 5 anos: 2 5 a 10 anos: 8 10 a 20 anos: 4
Experiência em escola particular: 12
Experiência em escola Pública: 14
Em relação a formação: Graduação: 14 Pós-graduação: 5 Mestrado

(fonte: autor, 2025)

Os professores foram convidados a participar de uma primeira roda de conversa, guiada por perguntas disparadoras, que buscavam abrir espaço para o diálogo diante da temática da pesquisa, isto é, a Literatura.

Quadro 3 – Roteiro para roda de conversa com os professores

Comente sobre os documentos que guiam a Educação Infantil na perspectiva da leitura literária;
Comente as formas que a leitura assume em seu planejamento;

Comente sobre o que significa a leitura literária na sua compreensão;
Comente as formas os registros são feitos após as leituras;
É possível criar histórias? De que forma?

(fonte: autor,2025)

Este primeiro momento de conversa despertou, nos participantes da pesquisa, um sentimento de insegurança, natural, diante da percepção do que é “certo” ou “errado”. Contudo, esse espaço teve como propósito promover um movimento de reflexão e construção coletiva de aprendizagens. Para compreender o que emergiu desse processo, Anjos *et al.* nos convida a refletir sobre o potencial analítico que a análise de livre interpretação ALI propõe ao afirmar que:

a ALI vai ser somada ao conhecimento em que se aportou o professor pesquisador, na experiência pessoal de cada sujeito envolvido na pesquisa, nas relações que dispõem canais verbais e não verbais, como forma de interações que comungam compreensão e captação dos contextos circundantes e comunicativos. (2019, 32)

Diante disso, esse primeiro cenário de desconforto evidenciou que estar em foco de um estudo mesmo entre pares, pode desestabilizar o professor, mesmo que ele compartilhe o mesmo espaço de trabalho, sem dúvidas, eles têm consciência que deveriam estar seguros e de se apropriarem do que legitimam e estrutura a sua prática, entretanto refletira sobre a sua prática pode criar um impacto paralisante

Para que a roda de conversa ocorresse de forma mais fluida, foi necessário adotar um discurso que incentivasse a troca de saberes e o compartilhamento de práticas entre os docentes. No entanto, diante da primeira pergunta disparadora, instaurou-se um longo e uníssono silêncio. Foi preciso esclarecer, novamente, que não havia respostas certas ou erradas, mas sim um espaço aberto à reflexão, no qual caminhos e soluções poderiam ser construídos coletivamente.

A partir desse momento, os professores passaram a se sentir mais à vontade para compartilhar suas impressões sobre a questão inicial, que abordava a apropriação dos documentos com os quais possuíam maior familiaridade. As respostas circularam entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), o Currículo Carioca (2020) e a revista da Coordenadoria de Educação Infantil e Primeira Infância, intitulada “Leitura e Escrita na Educação Infantil: do Compromisso à Prática” (2024).

Nessa primeira questão, “a interpretação terá em foco a ideia central, inteirando-se as ideias secundárias expressas nas falas” (Anjos et al., 2019, p. 33), procurou-se distinguir o domínio real do assunto de uma simples menção superficial, já que citar os documentos não garante, por si só, sua efetiva apropriação. Diante das respostas foi possível perceber que os três documentos citados estão amplamente presente nos discursos e nas formações continuadas organizadas pela gerência da primeira infância da rede municipal, de que os docentes participam regularmente.

Quando a discussão se voltou para a reflexão de como a leitura está presente no planejamento, houve consenso entre os participantes de que “tudo pode ser lido”. Trazendo uma ideia do que propõe Paulo Freire (2021) sobre ler o mundo. Esta pergunta trouxe uma perspectiva ambígua para a roda de conversa, pois buscou provocar a diferenciação entre o que propõe Freire (2021) e a decodificação do código propriamente dito. A Educação Infantil deve fornecer espaços potentes de letramento, visto que “a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita.”(Soares,2021, p27)

Ao trazer a temática de leitura literária, observou-se certa confusão entre os conceitos de leitura informativa e leitura literária. Parte do grupo afirmou que a leitura literária era ação de acessar diferentes estruturas de textos, e outra parte afirmou ser uma leitura feita por prazer, já em relação à pergunta que fomenta as estratégias de registro, houve um consenso entre o grupo afirmar que pouco se pensa ou se discute sobre isso nos contextos escolares, visto a escassez de materiais disponíveis.

Quanto às propostas de criação de histórias, ficou evidente que essas ocorrem, porém na maioria das vezes com grande interferência dos adultos e pouco protagonismo das crianças. Normalmente esses momentos estão vinculados a alguma proposta de atividade e que precisa gerar um produto para um momento de culminância. A exemplo disso foi da colocação de Carla

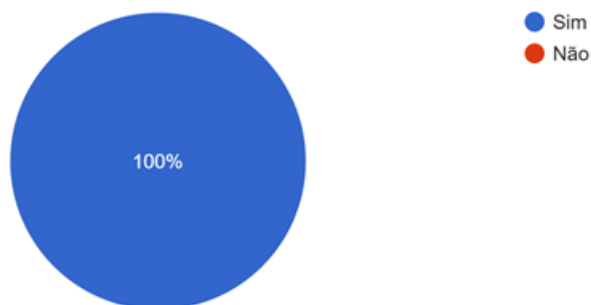
(nome fictício) ao afirmar que “só penso em criar uma história se for o objetivo do projeto, e mesmo assim é feito de forma intencional com o que se espera do projeto”, ou a fala de Silvia (nome fictício) que trouxe a fala “nunca pensei em criar histórias com as crianças, pelo fato deles serem muito pequenos e eu não saber muito bem como fazer”. Além disso, outra docente se coloca afirmando, “ eu não penso muito na literatura no dia a dia, acabo usando-a como distração, naqueles momentos em que a turma está bem agitada, então criar histórias nunca foi uma opção”.

Durante essa roda de conversa, em que a literatura ocupou o centro do debate, tornou-se evidente que, muitas vezes, ela é utilizada como um recurso para acalmar, distrair ou orientar o planejamento e não como uma linguagem potente em si, com valor estético, crítico e formativo.

Ao final da roda de conversa seguimos com um momento de imersão na estrutura da oficina que seria implementada com as crianças, com o objetivo de compartilhar com os professores o cerne da proposta deste estudo. Durante esse encontro, alguns títulos foram lidos e, em seguida, os professores foram convidados a realizar registros reflexivos sobre a experiência.

O primeiro questionário semiestruturado trouxe a proposta aos professores de refletir um pouco mais sobre a literatura nos espaços da EI, com a prerrogativa de pensar sobre a prática literária em sala de aula as perguntas giraram em torno das leis, escolhas de estruturas de textos, a materialidade e espaços significativos de apreciação dos livros. Dos quatorze professores participantes, dez responderam ao questionário.

Você conhece as DCNEIs (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil)?
10 respostas

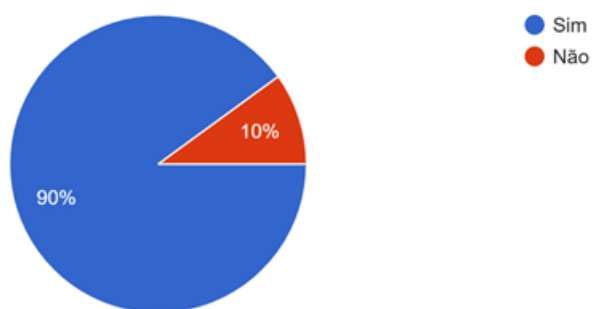


(Fonte:autor 2025)

Com a provocativa de compreender o conhecimento sobre os documentos que guiam o EI, esta pergunta surge como forma de validar o saber coletivo dos professores no que diz respeito ao conhecimento do documento.

Sobre o Currículo Carioca, você o utiliza em seu planejamento?

10 respostas

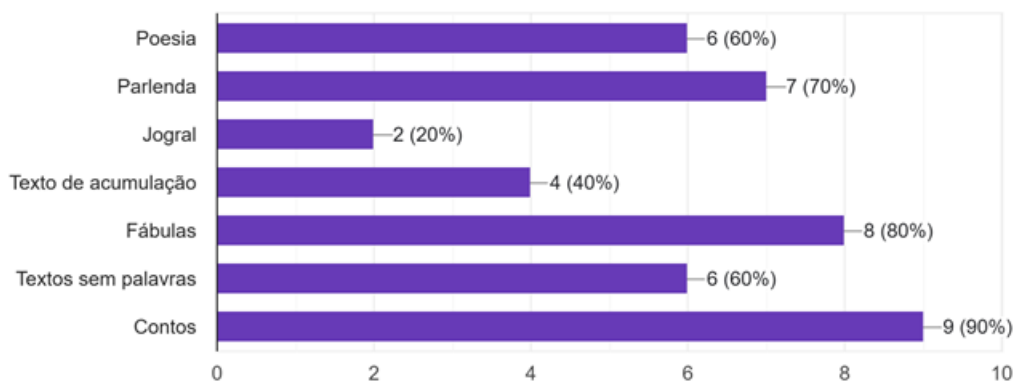


(Fonte:autor 2025)

Já o domínio sobre o currículo carioca, documento que rege a EI no município do Rio de Janeiro é de conhecimento coletivo, porém não é utilizado na íntegra pelos professores que responderam como referência nas elaborações dos planejamentos.

Você inclui diferentes textos no seu planejamento?

10 respostas

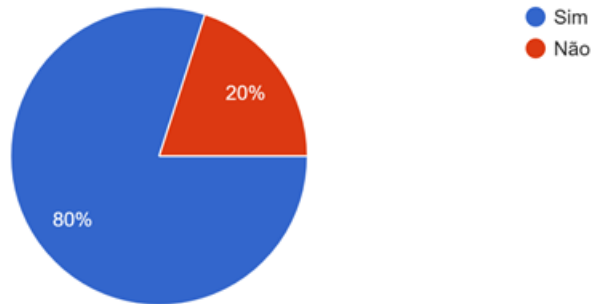


(Fonte:autor 2025)

Em relação a diversidade de gêneros literários compartilhados com as crianças, há uma oscilação entre as respostas. Demonstrando que não há uma preferência, mas possibilidades do que se pode levar para as crianças.

Você pensa da materialidade dos livros?

10 respostas

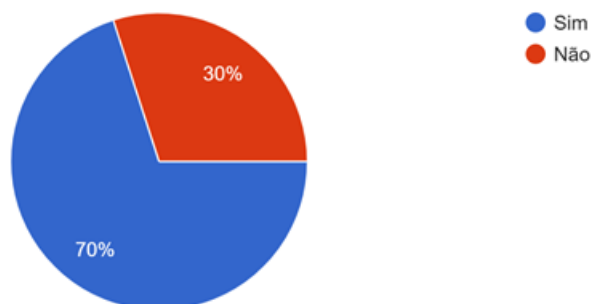


(Fonte:autor 2025)

Quando se trata da materialidade dos livros, fica evidente que a maior parte afirma pensar no que é oferecido para as crianças.

Você pensa em temáticas quando vai escolher os livros para compartilhar com as crianças?

10 respostas

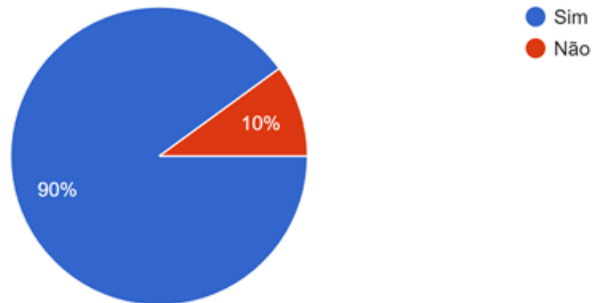


(Fonte:autor 2025)

Em relação aos textos temáticos, a oscilação entre os professores fica ainda maior ao se posicionarem favoráveis, em sua maioria, aos temas na hora de escolher os textos literários para as crianças.

Há momentos para apreciação de diferentes textos literários sem estar vinculado a alguma proposta?

10 respostas



(Fonte:autor 2025)

Quando indagados acerca de momentos para apreciação dos livros em momentos não direcionados, a maioria afirma possibilitar que as crianças explorem sem necessariamente estar vinculados a alguma proposta.

A parcela de professores que participou respondendo ao questionário, traz para a espaço de diálogo um importante dado informativo de que grande parte dos participantes desse grupo de pesquisa em específico demonstra conhecer as políticas públicas que normatizam o trabalho com a EI, deixando claro nas respostas que a literatura é percebida com assunto importante a ser discutido e vivenciado nos espaços da primeira infância.

Apesar de nem todos os professores responderem ao questionário com o início das oficinas com as crianças, alguns relatos dos professores me fizeram solicitar um breve momento de conversa no dia de Centro de Estudos da unidade escolar, para ouvir um pouco mais sobre essas primeiras impressões dos docentes no decorrer do primeiro mês de encontros com as crianças.

Esta roda de conversa, não prevista inicialmente, mas surgida do interesse investigativo do corpo docente da unidade escolar, evidenciou a necessidade de criar espaços de reflexão coletiva que possibilitassem a construção e reconstrução de caminhos possíveis.

Durante o encontro, uma professora compartilhou um relato: em um momento de apreciação de livros em sala, uma criança pegou um exemplar, virou-o e encontrou a foto do

autor, mostrando-a para ela. A docente comentou que, até então, não costumava apresentar a autoria dos livros às crianças, mas que, ao longo das oficinas, percebeu que elas passaram a “esperar” por esse momento. Além disso, segundo seus relatos, ela observou que as crianças gostam de ouvir as mesmas histórias repetidas vezes, e ela não conseguia entender o motivo, porém percebeu que este movimento as ajudava a se apropriar dos textos.

Em relação aos registros produzidos nas oficinas e expostos em sala, as crianças costumam mostrá-los aos adultos que visitam o espaço de referência, elaborando enredos para explicar o que foi vivenciado ali. Assim como essa professora, outras também relataram observações semelhantes, inclusive sobre crianças que, em outros momentos do cotidiano, não demonstravam interesse em realizar registros. No entanto, durante as oficinas, essas mesmas crianças têm se engajado na atividade. Além disso, segundo relatos das famílias, muitas crianças demonstram entusiasmo ao perguntar quando aconteceria a próxima oficina, informação que os responsáveis costumam compartilhar com as docentes no momento da chegada à escola.

Diante das respostas do questionário e das falas atribuídas aos professores, após as primeiras oficinas com as crianças, foi possível perceber o enrijecimento do uso da literatura nas vivências na EI. No entanto, também, foi possível perceber uma mudança de postura oriunda das crianças que começam a solicitar outros movimentos por parte dos adultos.

No decorrer da pesquisa com as crianças, os professores receberam mais dois questionários semiestruturados. A partir das perguntas propostas, buscou-se, conforme apontam Anjos et al. (2019, p. 37), “a compreensão das falas, de modo que a síntese das ideias seja trabalhada de forma profunda, revisitando as narrativas para extrair elementos mais consistentes para reflexão.”

O primeiro questionário teve como objetivo identificar fundamentos relacionados às vivências literárias com as crianças, mas apenas oito docentes o responderam. A pergunta inicial, que buscava compreender o conceito de letramento literário, revelou um resultado unânime: todos os participantes demonstraram compreensão sobre a temática.

A segunda questão buscava compreender as estratégias utilizadas pelas participantes para incentivar o gosto pela leitura entre as crianças. As respostas evidenciaram a importância da criação de momentos coletivos de aproximação com a literatura, nos quais o adulto assume o papel de mediador por meio da leitura e da contação de histórias.

Entre os relatos obtidos no questionário, destaca-se a afirmação de que “ler para as crianças é importante todos os dias e se deve variar os tipos de livros entre contos, fábulas, imagens grandes, somente imagens, ilustrações chamativas, com textos etc.”. Outra participante ressaltou que “deve-se contar histórias todos os dias e deixar livros à disposição das crianças a qualquer momento”. Também foi mencionado que a escolha de livros com diferentes formatos favorece a curiosidade e estimula a interação entre as crianças, ampliando suas possibilidades de exploração e envolvimento com a leitura.

De modo geral, as respostas revelam uma compreensão compartilhada acerca da importância da frequência, da diversidade de materiais literários e da acessibilidade dos livros como elementos fundamentais para a formação de vínculos significativos das crianças com a literatura desde a primeira infância.

Já a terceira pergunta investiga como os livros são disponibilizados de forma livre para as crianças nas salas de referência. As respostas apontaram que, em geral, os livros são oferecidos em mobiliários apropriados para a finalidade de exposição de livros, ou em espaços organizados de maneira acolhedora, com almofadas, tapetes e cestos que muitas vezes utilizando o acervo pessoal das professoras usados para enriquecer este processo.

Refletindo sobre o protagonismo das crianças durante a leitura, os professores foram indagados acerca de suas percepções em relação a este processo. As respostas afirmavam que as crianças assumiram o protagonismo à medida que iam estabelecendo maior intimidade com as histórias contadas, pois eles passam a reconhecer os personagens, e começam a criar brincadeiras e inserem os inserem nestes contextos brincantes.

Paralelamente a esse movimento de respostas, as oficinas com as crianças estavam em andamento. A próxima pergunta do questionário buscava investigar as possíveis mudanças de comportamento das crianças em relação à leitura. As respostas revelaram um consenso entre os professores de que já havia ocorrido uma mudança significativa.

Essas transformações foram observadas, principalmente, no aumento do interesse das crianças pelos livros e em sua iniciativa de se sentarem sozinhas ou em duplas para explorar as imagens e manusear os exemplares disponíveis na sala. Também foi possível perceber a ampliação do repertório linguístico, evidenciada pelo uso de novas palavras no cotidiano e

durante a construção de textos coletivos, além do crescente envolvimento nas dramatizações das histórias.

Os relatos dos professores reforçam essas observações ao evidenciarem mudanças significativas na relação das crianças com a literatura. Durante os momentos de leitura compartilhada, elas passaram a demonstrar interesse pela materialidade e pela produção dos livros, questionando quem eram os autores das histórias e os responsáveis pelas ilustrações. Além disso, quando convidadas para as rodas de leitura, dirigiam-se espontaneamente ao acervo da sala para escolher os livros que desejavam ouvir. Em algumas situações, chegavam a questionar a escolha feita pelo adulto e solicitavam outras obras, utilizando referências das histórias para identificá-las e até mesmo criando títulos alternativos. Um exemplo desse movimento ocorreu quando uma criança pediu a leitura do livro *Bem lá no Alto* (2012), de Suzanne Strasser, referindo-se à obra simplesmente como “Bolo”, em alusão a um elemento central da narrativa. Tais atitudes evidenciam não apenas o envolvimento das crianças com as histórias, mas também a construção de repertórios literários próprios e a expressão de seus desejos e preferências de leitura.

Outro aspecto apontado foi a curiosidade em observar a foto do autor na contracapa dos livros, bem como o desejo de conhecer novas histórias. As crianças passaram a demonstrar maior entusiasmo pelos momentos de leitura livre e, com frequência, pediam para que histórias já conhecidas fossem recontadas. Tornaram-se, assim, mais participativas e atentas durante as narrativas, conforme as observações feitas pelos professores que participaram dessa etapa de investigação.

A questão seguinte, “Qual é a sua abordagem para mediar a leitura com as crianças? Você prefere realizar a leitura de forma dialogada ou apenas ler o texto?” buscou compreender as estratégias de mediação adotadas pelas docentes durante os momentos de leitura. As respostas indicaram uma preferência pela leitura dialogada, reconhecida como uma prática que favorece de maneira mais efetiva a interação, a escuta ativa e a participação das crianças. Além disso, essa abordagem possibilita a construção compartilhada de sentidos, estimulando a expressão de opiniões, hipóteses e interpretações sobre as narrativas apresentadas.

Alguns professores destacaram que a escolha entre realizar a leitura de maneira ininterrupta ou dialogada depende do momento e do objetivo da atividade. Ressaltaram ainda

que a mediação dialogada favorece a oralidade das crianças, possibilitando a construção de análises, descobertas e comparações ao longo da leitura.

Seguindo com as provocações, a próxima pergunta buscou compreender quais atividades complementares foram realizadas após a leitura. Todos os participantes afirmaram oferecer diferentes propostas às crianças. De acordo com a maioria das respostas, essas atividades foram essenciais para enriquecer a experiência com os livros, pois aprofundaram a compreensão das histórias e permitiram que as crianças expressassem seus sentimentos por meio de produções artísticas. As práticas mencionadas variaram entre momentos de reconto, embora esse processo não tenha sido detalhado destacou-se a, produção de desenhos sobre as histórias e, sobretudo, a exposição dessas criações nos espaços da escola, gerando grande satisfação por parte das crianças.

Pensando no processo de leitura no ambiente escolar, os professores foram indagados sobre os desafios de se fazer a leitura para o coletivo, se há dificuldades ou não. Perante este cenário, parte das respostas giraram em torno da importância de manter a entonação, gestos, expressões e sons ao contar histórias para o grupo. Dessa forma, as crianças mostram interesse em ouvir atentamente e a acompanhar a história. A desatenção que algumas crianças demonstraram foi tratada como individualidade e, como um processo normal para a faixa etária. No entanto, a outra parte das respostas, os professores apresentaram certa dificuldade em motivar as crianças para participar do momento da leitura, uma vez que alguns docentes declararam que as crianças não demonstram interesse, nem tampouco resistência em participar.

Trazer a estética para o espaço da leitura fomenta uma perspectiva que ultrapassa o senso comum, convidando a repensar a leitura como uma experiência sensível e significativa. Nesse sentido, os professores foram questionados sobre como despertar o interesse das crianças pelos livros. A partir das reflexões e das vivências paralelas às oficinas com as crianças, as respostas concentraram-se na necessidade de ressignificar o “cantinho da leitura”, tornando-o um ambiente mais atrativo, além de promover momentos de leitura em outros espaços da escola.

A pergunta seguinte complementou essa discussão, buscando aprofundar a reflexão sobre o tema. No entanto, as respostas mantiveram-se centradas na importância de oferecer livros às crianças.

Ao refletir sobre o letramento literário, a sala de referência mostra-se uma potente ferramenta de descoberta e de registro das experiências infantis. Quando questionados se o ambiente favorece o letramento literário, os professores demonstraram certa confusão na interpretação da questão: parte dos participantes afirmou que sim, enquanto outra parte limitou-se a destacar a existência de livros disponíveis para as crianças.

O protagonismo infantil como potência de descobertas no processo de aprendizagem foi a próxima questão apresentada aos docentes. Ela trouxe a indagação da importância desse protagonismo para os momentos de leitura com as crianças, perante esta provocativa as respostas foram em sua maioria generalistas no sentido de afirmarem que o protagonismo é vivenciado em todos os momentos e vivências com as crianças. Porém, uma minoria afirmou observar que as crianças se apropriam das histórias e fazendo uma imitação da leitura que o adulto faz, repetindo as palavras em seu ínterim.

A próxima pergunta comunga com a anterior, no sentido de perceber o destaque significativo das crianças no processo de escolhas de suas leituras ou durante o processo de mediação de leitura, de forma geral as respostas abarcaram uma resposta afirmativa.

A oportunidade de escolher os livros que serão lidos ou de recontar histórias por iniciativa própria representa uma importante forma de protagonismo infantil. Nesse contexto, os professores foram questionados sobre a possibilidade de oferecer esse espaço de escolha às crianças. De acordo com as respostas, essa prática, além de estimular o imaginário, a capacidade cognitiva e a inteligência emocional, também fortalece o vínculo entre crianças e educadores em sala. Observou-se ainda que os pequenos demonstram entusiasmo e alegria quando têm a oportunidade de escolher de forma autônoma.

Ainda refletindo sobre o olhar do professor em relação à criança, a questão seguinte buscou compreender se era possível perceber maior segurança das crianças ao expressarem suas opiniões sobre as histórias, considerando as vivências nas oficinas literárias que fundamentam este estudo. De modo geral, as respostas foram afirmativas, destacando que a escuta atenta do educador válida e incentiva a participação efetiva das crianças nos momentos de leitura. Diante do percurso deste estudo, algumas respostas trazem uma perspectiva interessante e que busca uma mudança de postura dos professores em relação à leitura que trazem em uma das respostas a necessidade de “incentivar a autonomia da criança”. Além de refletir uma “oferta melhor de livros e ambientes estimulantes”. Assim, como a necessidade de “menos projetos e mais

vivências significativas com a literatura.” E um ponto interessante é que uma das respostas traz a referência do processo vivenciado no desenvolvimento deste estudo.

O letramento literário e o protagonismo infantil, temas centrais deste estudo, fundamentam a questão que busca compreender as dificuldades enfrentadas pelos professores nesse processo. As respostas apontam desafios relacionados à construção de vínculos de confiança e afeto com as crianças, à manutenção da atenção durante as vivências, à baixa participação nas atividades que envolvem as famílias, às limitações impostas pela rotina escolar, que muitas vezes não permite alterações significativas, ao receio de danificar o acervo literário da unidade e à falta de recursos para aprimorar o “cantinho da leitura” nas salas de referência.

Diante dessas dificuldades, os docentes foram questionados sobre o que poderia ser feito para aprimorar o trabalho com a leitura e ampliar o protagonismo das crianças na Educação Infantil. As respostas destacaram a importância da escuta sensível como prática essencial, bem como a ampliação de momentos em que a literatura fora explorada não apenas como objeto de pesquisa, mas como experiência estética e afetiva. Além disso, ressaltaram a necessidade de incentivar a autonomia leitora e de diversificar o repertório literário, conforme vem sendo proposto neste estudo.

4.2. Oficinas literárias com as crianças

“Uma palavra lançada na mente ao acaso produz ondas na superfície e na profundidade; provoca uma série infinita de reações em cadeia, enredando em sua queda sons e imagens, analogias e recordações, significados e sonhos, num movimento que mexe com a experiência e a memória, a fantasia e o inconsciente, e se complica pelo fato de que essa mesma mente não reage de forma passiva à representação, mas nela intervém continuamente, para aceitar e rejeitar, relacionar e censurar, construir e destruir.”

Gianni Rodari (2021, p.15)

Início esta seção com Gianni Rodari, que propõe uma reflexão provocativa acerca do impacto que cada palavra lida pode exercer sobre o leitor ou, neste caso, sobre o leitor-ouvinte, considerando tratar-se de crianças pequenas. As oficinas desta pesquisa tiveram duração de uma hora para cada grupo de cerca de 20 crianças, organizadas ao longo dos dias da semana. Essa

organização do tempo ocorreu em consonância com a Lei nº 11.738/2008, que assegura aos docentes o direito a $\frac{1}{3}$ da carga horária destinada ao planejamento extraclasse.

Participaram desta pesquisa 110 crianças autorizadas pelos responsáveis que assinaram o TCLA.

Quadro 4 – Idade das crianças participantes

Crianças de 2 anos	22
Crianças de 3 anos	48
Crianças de 4 anos	40

(Fonte: autor:2025)

Cada grupo teve cerca de doze encontros em média, no período de abril a julho de 2025. As oficinas literárias ocorreram nas salas de referência de cada grupo, isto é, o professor pesquisador ia ao encontro das crianças levando uma grande sacola com o acervo literário a ser compartilhado, junto com os materiais para serem usados com a finalidade de registro. As crianças eram convidadas a sentar em roda ou apenas sentar de forma ordenada para que todos pudessem ver o conteúdo que seria retirado da sacola, combinados previamente estabelecidos com as crianças sobre a participação da oficina.

A dinâmica da leitura iniciava-se com a indagação ao grupo sobre as suas hipóteses acerca do conteúdo, os primeiros encontros da pesquisa em todos os grupos trouxeram uma ligação entre personagens de desenhos animados e influenciadores, o que deixava evidente o distanciamento entre a infância e a Literatura. Diferentemente do que eles apresentavam como respostas, trouxe como provocação o imaginário das histórias para as crianças, como forma de encantar e aguçar o interesse deles em desvendar o conteúdo da sacola.

As primeiras leituras dos textos, articuladas à interpretação por meio de gestos e expressões corporais, despertaram o silêncio atento das crianças, que buscavam compreender a dinâmica proposta. Ao final de cada encontro, elas eram convidadas a produzir seus próprios registros, momento que provocava espanto e entusiasmo, uma vez que os materiais disponibilizados diferiam daqueles habitualmente oferecidos no cotidiano escolar.

De modo geral, os recursos utilizados nas instituições apresentam limitações em sua qualidade material, o que, muitas vezes, dificulta sua aderência às superfícies destinadas aos registros. Nesse contexto, a exploração da materialidade constituiu a principal experiência dos primeiros encontros em todos os grupamentos. Inicialmente, não havia uma relação direta entre os registros produzidos e as histórias compartilhadas; o interesse das crianças concentrava-se na descoberta e exploração dos materiais.

Assim, mãos, braços e boca tornaram-se instrumentos de investigação. Os materiais foram explorados intensamente, enquanto marcas e traços eram produzidos sobre diferentes partes do corpo, observados com curiosidade e apreciados pelas crianças. Gradativamente, esses registros passaram a adquirir significado: as mãos começaram a traçar caminhos sobre o papel e as vozes passaram a narrar, relembrar e comentar as histórias lidas.

Ao final, o conjunto das produções apresentava um aparente caos visual que, aos olhos adultos, poderia parecer desprovido de sentido. Entretanto, para aqueles que vivenciaram o processo e se dispuseram a exercer uma escuta sensível, tornavam-se perceptíveis as múltiplas nuances e significados ali expressos. Esse movimento foi se ampliando ao longo da pesquisa, à medida que as crianças se apropriavam dos materiais e passavam a realizar registros cada vez mais relacionados às narrativas compartilhadas.

No decorrer dos primeiros três encontros, as crianças foram se apropriando dos títulos compartilhados nas oficinas e passaram a fazer pedidos antes de começar o momento das leituras, o que no início era interligado com desenhos animados e influenciadores, passou a corroborar com o engajamento das crianças na oficina literária, que interagiram com afinho e determinação em suas escolhas literárias, evidenciando o protagonismo infantil neste movimento de nutrição literária.

No momento de manusear os livros o encantamento esteve presente, e normalmente as crianças solicitaram que os livros fossem emprestados, já que os disponibilizados em sala não eram tão “legais” segundo eles. Esta fala deixou claro o quanto é importante se pensar no repertório, mas também na materialidade dos livros ofertados às crianças.

Normalmente as crianças se organizam em pequenos grupos, em que uma delas assume o papel de leitor e faz a leitura aos demais, outros preferem conversar sobre as histórias compartilhadas com seus pares e ou com o adulto mediador. Com o decorrer das oficinas, o

adulto mediador assumiu um papel mais de observador do que de participante, já que as crianças preferiram ficar apreciando os textos ou sozinhas ou com seus pares.

A partir do quarto encontro os títulos lidos passaram a ser enfileirados para que ao final, fosse feita uma eleição, no qual cada criança compartilhava seu voto, que era registrado em um papel. No final fazíamos a contagem dos votos e o título vencedor se tornava o ponto central de discussão em grupo, em que o adulto e crianças podiam dar sua opinião acerca das suas impressões nesse movimento, a realidade social dialogava com as palavras lidas de alguma forma e eram compartilhadas no grupo. Em seguida, os pequenos eram convidados a fazer seus registros sobre o que mais chamou a sua atenção na história, na discussão. Estes momentos registros passaram a apresentar um processo em que traços, movimentos e histórias dialogavam nas produções das crianças.

O sétimo encontro apresentou o desafio da construção de histórias. A oficina trouxe como provocação um balde contendo diferentes objetos, com o intuito de aguçar a imaginação das crianças. A primeira ação consistiu em atribuir um nome ao objeto que abrigava os materiais. Após a sugestão de dois nomes: *Balde de Desafio Misterioso* e *Balde de Histórias*, foi realizada uma eleição entre os cinco grupamentos, sendo escolhido o nome *Balde de Desafio Misterioso*.

Superado esse momento inicial de apresentação, as crianças foram apresentadas à estrutura que compõem uma história. A dinâmica acontecia a partir do convite a uma criança que, com os olhos vendados, sorteava três elementos do balde para compor a narrativa, a qual seria construída de forma coletiva. A partir dos objetos sorteados, o grupo era convidado a definir os elementos centrais da história: protagonista, antagonista e o local onde se passaria a narrativa.

Com esses elementos definidos, as crianças iniciavam a construção da história, enquanto o adulto assumia o papel de escriba, registrando o processo criativo do grupo. Nesse momento, buscava-se interferir o mínimo possível no contexto proposto pelas crianças, realizando apenas intervenções pontuais, por meio de perguntas pertinentes, a fim de garantir a coerência e a continuidade da narrativa. Ao final o texto era lido na íntegra para o grupo, a fim de que pensassem num título que também era registrado.

A ilustração da história ocorreu de forma mais individualizada, sendo que uma criança por vez, era convidada a ilustrar um elemento da narrativa. Ao final, essas produções

compuseram o livro impresso, que foi devolvido ao grupo. A impressão reunia a história na íntegra, acompanhada das ilustrações e das fotografias das crianças autoras.

O livro passou a integrar o projeto da unidade escolar voltado ao compartilhamento da literatura com as famílias. Nesse projeto, uma criança era sorteada no último dia da semana e poderia escolher um livro de um acervo previamente definido para levar para casa. As famílias, por sua vez, realizavam registros em vídeo ou fotografia do momento de leitura e os compartilhavam nas redes sociais da unidade escolar.

A história coletiva passou a compor esse acervo e tornou-se um dos textos mais escolhidos pelas crianças dos cinco grupos participantes da pesquisa, evidenciando a relevância da nutrição literária e do protagonismo infantil no processo de formação dos pequenos leitores.

As oficinas nasceram da ideia inicial de nutrição literária em que as crianças foram apresentadas a diferentes histórias com o intuito de criar um repertório que perpassou o interesse de cada grupo atendido, o interessante foi perceber que os mesmos títulos se tornaram preferência nos cinco grupos. Ao fim de cada oficina, as crianças podiam manusear os livros e outros que ficavam guardados na “*sacola de leituras*”, este momento é reservado para conversas entre os pares e o adulto, no qual as crianças iam perguntando sobre as histórias lidas e outros títulos não compartilhados e iam compartilhando seus interesses literários para os próximos encontros.

5. A PESQUISA COMO FONTE DE ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA

Para a realização da pesquisa, o diálogo com a equipe da unidade escolar mostrou-se fundamental, especialmente diante das reflexões acerca do cerne do processo a ser vivenciado com os docentes e as crianças, além da importância de pensar os espaços e os tempos nos quais a arte literária deve se constituir com e para as crianças pequenas.

Considerando o exposto e as demandas da rede municipal do Rio de Janeiro, a equipe sugeriu que a pesquisa integrasse o plano de dimensões da unidade escolar, legitimando, assim, o processo investigativo. Logo, além do processo investigativo, as demandas do plano de dimensão ficaram sob minha responsabilidade.

Além disso, a gestão da unidade escolar solicitou a minha análise na aquisição de livros a serem comprados na Bienal do livro 2025 e que passariam a compor o acervo da unidade escolar.

5.1 Nutrição literária como prática pedagógica

As unidades escolares do município do Rio de Janeiro, além do projeto anual a ser desenvolvido, precisam elaborar um Plano de Dimensões, construído de forma colaborativa, com o objetivo de atender às diferentes dimensões propostas. Nesse processo, os servidores se colocam como voluntários nas ações a serem executadas, contribuindo ativamente para a implementação do plano.

As dimensões que compõem o Plano de Dimensões são: Ambiente; Currículo, Interações e Práticas Pedagógicas; Dimensão Étnico-Racial; Dimensão de Inclusão e Diversidade; Dimensão de Equipe e Gestão; e Dimensão de Segurança.

O Plano de Dimensões, segundo a Prefeitura do Rio de Janeiro (2025), é o:

Documento pedagógico que apresenta o marco operativo do Projeto Político Pedagógico e o Projeto Político Anual das Unidades Exclusivas de Educação Infantil e Educação Especial, Classes Especiais, turmas de Educação Infantil em escolas de Ensino Fundamental, Bibliotecas Escolares Municipais, Educação de Jovens e Adultos e Unidades de Extensão. O Plano é elaborado no contexto do início do ano letivo pela equipe de Gestão das Unidades e a comunidade escolar, por meio de Dimensões de trabalho, a partir das Orientações Pedagógicas direcionadas por cada área da E/SUBE e Nota Técnica que estabelece critérios qualitativos e quantitativos para sua execução.

Cada dimensão apresenta um cenário a ser repensado pela equipe, que busca alternativas para transformá-lo de maneira significativa e permanente. Diante das demandas do plano a ser desenvolvido, a pesquisa surgiu como uma provocação para refletir sobre a presença da Literatura no cotidiano da Educação Infantil. Assim, foi pensada dentro do plano com o objetivo de ampliar as múltiplas linguagens infantis por meio da convivência com a Literatura, compreendida dentro da dimensão referente a “Currículo, Interações e Práticas Pedagógicas”. Os objetivos da pesquisa caminharam em diálogo com o plano, buscando abrir caminhos com a comunidade escolar sobre possíveis perspectivas de como trazer novas vivências literárias para as crianças pequenas.

Com a realização de formações com os profissionais da unidade escolar, a pesquisa contribuiu para a formação docente, possibilitando a reflexão sobre estratégias para repensar as formas que a Literatura assume no cotidiano da escola. Do mesmo modo, os encontros literários

com as crianças e a produção de histórias criadas por elas evidenciaram o protagonismo infantil nas produções desenvolvidas ao longo das oficinas.

5.2 Aquisição de livros, processo de consultoria

Em 2025, a UNESCO nomeou o Rio de Janeiro como Capital Mundial da Leitura, em um momento histórico marcado pela intensa imersão de crianças, jovens e adultos nas tecnologias. Essa iniciativa buscava resgatar e fortalecer a conexão com a leitura, reafirmando o reconhecimento da arte literária e de seu papel formativo na sociedade. A UNESCO (2025) estabelece que:

reconheceram o fato de o Rio de Janeiro demonstrar a importância de seu patrimônio literário, juntamente com uma visão claramente definida e um plano de ação para promover a literatura, a sustentabilidade do mercado editorial e a leitura entre os jovens, aproveitando as tecnologias digitais. Esta é a primeira vez que uma cidade de língua portuguesa é nomeada Capital Mundial do Livro. Em conformidade com as prioridades expressas na Carta da Capital Mundial do Livro, o Rio de Janeiro concebe seu projeto como tendo a capacidade de promover mudanças sociais – por exemplo, por meio da alfabetização, da educação e da erradicação da pobreza – e produzir benefícios econômicos sustentáveis relacionados aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU.

Diante das diretrizes propostas pela UNESCO e da realização da Bienal do Livro, ocorrida entre os dias 13 e 22 de junho de 2025, as unidades escolares receberam uma verba de mil reais destinada à aquisição de livros. A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro disponibilizou uma lista com sugestões de obras, organizadas por grupos de interesse, como étnico-racial, Educação Infantil, diversidade e línguas estrangeiras.

A pesquisa contribuiu para a avaliação dos títulos sugeridos para a Educação Infantil, com o objetivo de verificar seu real potencial significativo para as crianças. Em uma análise prévia, evidenciou-se que muitas escolhas pareciam-se basear em uma leitura superficial dos títulos, sobretudo por estarem associados a intelectuais que direcionam sua produção ao público infantil com uma Literatura intencionalmente orientada por conteúdos.

A partir do diálogo com a gestão da unidade escolar e da problematização desses aspectos, surgiu a proposta de que eu realizasse a compra dos livros para a unidade. Dessa

forma, as aquisições foram feitas de acordo com os objetivos previamente estabelecidos ao longo desta pesquisa, incluindo obras que integravam meu acervo pessoal e que despertavam grande interesse nas crianças, passando, assim, a compor o acervo da unidade escolar.

5.3 A oficina literária no Seminário de Intersetorialidade



(fonte:Autor,2025)

O Seminário de Intersetorialidade acontece desde 2022 na rede municipal do Rio de Janeiro e constitui um importante espaço de reflexão sobre as práticas desenvolvidas na rede. Em 2025, a proposta do seminário trouxe a Literatura como eixo central das discussões. Para isso, as unidades escolares foram convidadas a participar por meio do envio de uma produção coletiva, que comporia uma grande colcha de retalhos com as vivências literárias das crianças.

Embora exista a figura do professor responsável pela disciplina de Literaturas na Infância, com carga horária de duas horas semanais, prevista na matriz curricular da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (2026) e destinada à promoção de experiências literárias apenas com as crianças da Pré-Escola, em diálogo com as vivências, interações e com o Currículo Carioca, esses profissionais não recebem formação específica para a mediação de

leitura. Trata-se de professores que precisam complementar sua carga horária de trabalho e que, muitas vezes, sequer são professores que atuam diretamente com o seguimento da EI.

No âmbito das dinâmicas realizadas com as turmas, e a pedido da gestão da unidade escolar, os processos da pesquisa foram solicitados a integrar a exposição do seminário. Essa participação evidenciou a relevância e o impacto da pesquisa para a unidade escolar, culminando na exposição do painel no espaço central do evento, processo marcado pela organização do evento e compartilhado com a gestão.

Esse seminário busca, segundo a Prefeitura do Rio de Janeiro (2025):

Ação formativa que apresenta a política da intersetorialidade e seus desdobramentos na primeira infância, a partir do viés da formação continuada de todos os profissionais que atuam na Educação Infantil, possibilitando práticas que reafirmem a participação infantil na elaboração das políticas públicas e fortalecendo as unidades na atuação intersetorial.

Assim, este seminário evidenciou a importância da articulação entre teoria e prática, reconhecendo as experiências vivenciadas na rede como elemento central do processo formativo. No contexto deste estudo, esse movimento contribuiu para a validação do percurso desenvolvido com as crianças, demonstrando que a nutrição literária pode favorecer uma aproximação significativa com a literatura, estimulando o interesse pelos livros e contribuindo para a formação dos pequenos leitores.

6. PRODUTO EDUCACIONAL: Contextos de nutrição literária com crianças pequenas



(Fonte:autor, 2025. Legenda: Foto 1 - capa do produto educacional; Foto 2 - criança desenhando)

“O desafio é formar pessoas desejosas de embrenhar-se em outros mundos possíveis que a literatura nos oferece, dispostas a identificar-se com o semelhante ou a solidarizar-se com o diferente e capazes de apreciar a qualidade literária. Assumir este desafio significa abandonar as atividades mecânicas e desprovidas de sentido, que levem as crianças a distanciar-se da leitura por considerá-la uma mera obrigação escolar.”

(Delia Lerner, 2002,p.28)

O problema desta pesquisa buscou refletir sobre a criação de um espaço de leitura para crianças pequenas. Isso refletiu diretamente na produção de um produto educacional que comportou essa indagação que foi usado como epígrafe. Delia Lerner (2002) aparece na abertura desse capítulo trazendo esta reflexão urgente e necessária, que provoca reflexão a respeito de repensar ações mais eficazes em relação à leitura de textos literários com as crianças.

Aqui discorreremos sobre o processo de elaboração do produto educacional intitulado de *Contextos de nutrição literária com crianças pequenas*. Para sua fundamentação, e como forma de justificar a sua elaboração, foi necessário buscar um referencial que abrangesse a concepção, que considero extremamente importante, de que, para que ocorra a "nutrição literária", as crianças pequenas precisam se aproximar da Arte literária. Além disso, essa aproximação precisa respeitar e incentivar protagonismo infantil, defendido por Madalena Freire (2007, p.45), compreendendo que:

É fundamental que as crianças tomem consciência de que elas estão fazendo, conquistando, estão se apoderando do seu processo de conhecimento, E que o professor, igualmente, com elas, os dois são sujeitos desse processo na busca do conhecimento. Daí que o papel do professor não é o de “dono da verdade”, que chega e disserta [...], mas assim o de quem, por maior experiência e maior sistematização, tem a informações do objeto de conhecimento.

Já para as vivências literárias, a antropóloga Michèle Petit, em seus estudos sobre a importância de espaços para a leitura nas cidades, mostra como o ato de ler impacta diretamente a construção e reconstrução da identidade das pessoas. Petit (2013) afirma que os pequenos precisam acessar os livros o mais cedo possível, para que não venham a temê-los no futuro. Jorge Larrosa fala da experiência como potência de aprendizagem, “eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco” (Larrosa, p.16, 2022).

Para que as vivências com a Literatura sejam exploradas na sua magnitude, o artista e arte-educador Hélio Rodrigues fala da importância da construção da identidade através da arte, afirmando que o “autorreconhecimento a partir dos seus reflexos é também a base da construção da autoestima. Sem ela não há ousadia para se pensar e agir extraordinariamente.” (Rodrigues, 2023 p.51)

A partir deste referencial e considerando que, na maioria das unidades da rede SME/RJ, não há espaços físicos destinados a bibliotecas, ou estes desempenham diversas funções como depósitos, sala de professores e sala de coordenação. No caso da creche Tia Auta, embora exista um espaço físico destinado a guardar o acervo literário, ele atualmente desempenha uma outra função de sala de coordenação, o que impede que seja utilizado para explorar a literatura. Partindo da ideia de que os encontros literários não precisam ocorrer necessariamente em um

espaço específico, e de que as vivências literárias podem ocupar diferentes áreas da unidade escolar, esta pesquisa se ancora nos documentos orientadores para a Educação Infantil, no caso a DCNEI (2010), que garante o acesso à literatura a fim de subsidiar os percursos para a se pensar na elaboração deste produto.

A DCNEI (2010, p.25) visa à garantia de promover experiências significativas que e permitam que as crianças tenham acesso a língua oral e escrita e a convivência com diversos estilos de textos. Partindo desse pressuposto e buscando fundamentos para a elaboração de um acervo potente de textos que dialoguem com as temáticas da primeira infância, que ampliem de alguma forma as experiências dos pequenos. Os textos precisam de alguma forma despertar nas crianças desequilíbrios e como consequência disso perguntas sobre o que fora compartilhado. Por isso é fundamental pensar da qualidade do texto, na materialidade, já que ele este conjunto deve promover ao leitor um espaço desequilíbrio e reflexão, claro que “sem menosprezar sua capacidade de entendimento da história.” (Carvalho e Baroukh, 2018, p.42)

Este caderno busca refletir os processos vivenciados para a elaboração das oficinas literárias com as crianças, para isso na primeira parte deste dialoga com as estratégias para pensar no acervo que será oferecido para as crianças é fundamental, visto que “contar histórias não é nunca uma opção ingênua. É uma maneira de olhar o mundo.”(Sisto,2012, p.39) A SME/RJ fornece as suas unidades coleções predefinidas que abarca toda rede ou verba que suas gestões efetuam a compra dos livros, que normalmente vem seguido de orientações da própria rede. É possível perceber uma carência de livros que contemplem assuntos considerados tabu para a primeira infância Carvalho e Barouk (2018, p.47) nos chamam à reflexão ao afirmarem:

As crianças também gostam de histórias que tratem das questões do crescimento, das perdas, das lutas, dos conflitos, das descobertas (que podem ser elaboradas, por exemplo, em histórias de aventura), da amizade, do afastar-se gradualmente da família, dos múltiplos olhares que se pode ter para o mundo, para outras culturas, outros modos de vida e infância.

No acervo da unidade, percebe-se um excesso de coleções com temáticas predefinidas, como animais do campo, animais da cidade, meios de transporte e temas como "coisas de menino" e "coisas de menina". Essa organização parece restrita à função didatizante da Literatura, reunindo uma variedade de livros, sem qualidade estético-literária, o que, sem dúvidas, limita as possibilidades de exploração artística dos textos. Portanto, é importante refletir sobre como as crianças estão interagindo com esse espaço de leitura.

Ao considerar os direitos de aprendizagem afirmados pela DCNEI (2010) - conviver, brincar, participar, expressar, expressar e conhecer-se, surgiu a necessidade de desenvolver uma pesquisa sobre livros que abordassem esses aspectos, sem necessariamente explicitá-los no título. O objetivo é que esses livros, considerando tanto o texto quanto sua materialidade, provoquem nas crianças reflexões, estimulando a criação de hipóteses e possibilitando discussões e ampliações autênticas nos encontros literários.

Ponderando, aqui, a criação de um repertório capaz de sair do senso comum, referente ao uso da Literatura como ferramenta puramente didática, parte-se do princípio amplo de que a Arte literária, como Reyes (2010, p. 63) afirma, nos convida a pensar que:

Não se trata apenas da que se mostra nos livros, mas da que circula na memória coletiva - é uma fonte de nutrição a que a criança recorre em busca de ferramentas mentais e simbólicas para organizar o fluxo de acontecimentos e situar-se e revelar-se e decifra-se, também ela, na cadeia temporal instaurada na linguagem.

Visto que as vivências fora do espaço escolar irão agregar as interpretações, e vice-versa, os textos literários devem promover um encontro com seus pares e consigo mesmo, por isso “a leitura pode ser, em qualquer idade, um atalho privilegiado para elaborar ou manter um espaço próprio, um espaço íntimo, privado.” (Petit, 2013, p. 41)

Ainda pequenas as crianças acessam a Literatura por meio do adulto leitor para elaborar e reelaborar situações que ainda não compreendem, por isso é tão característica a solicitação para se ler mais de uma vez a mesma história.

Caminhando para a construção de um repertório potente e, claro, partindo dos direitos de aprendizagem, é importante refletir sobre questões relevantes para a primeira infância, como sentimentos e emoções, diversidade cultural e étnica, diferentes estruturas familiares, entre outras. Logo, “é necessário afastar-se do livro para olhar para a estante e ver que as obras oferecem tanto uma escada para subir a competência literária quanto a gama de possibilidades” (Colomer *et al.*, 2024, p. 312).

Por isso, é importante iniciarmos pela escolha do repertório, buscando por histórias que abordem essas e outras temáticas, sempre levando em consideração a materialidade do livro e

do texto e buscando obras que sejam instigantes, provocativas e que não tragam respostas prontas.

Assim chego a alguns textos curiosos e imaginativos como os de: 1) Nick Bromley (2020), *Abra com cuidado! Um livro mordido*, em que o próprio livro é o suporte fantástico que traz uma grande surpresa no desenrolar da história. 2) Gilles Bachelet (2017), *Meu gato mais tonto do mundo*, que apresenta um gato que não é dos mais típicos [descreva melhor o gato]”; 3) Caroline Carvalho (2023), *Chuva*, que brinca com esse fenômeno da natureza, trazendo o protagonismo negro em suas páginas com as aventuras do menino Benjamin 4) Daniel Kondo (2024), *Lobo mau com dor de dente*, cujo protagonista pede ajuda às mais diversas personagens conhecidas dos clássicos infantis, mas quem será corajoso o suficiente para ajudá-lo?; 5) Katerina Gorelik (2022), *Olhe pela janela*, que nos convida a ser bisbilhoteiro e a olhar pelas mais diversas janelas em seu livro.

Há ainda livros que trabalham com elementos familiares e sócio-culturais, ampliando discussões sobre família e sobre a formação cultural e as relações étnico-raciais, dentre outros aspectos como os de: 1) Cristiana Gomes (2020), que nos convida a pensar sobre a relação entre pai e filha sob outra perspectiva, com um texto lindo chamado *O pai da mamãe*; 2) Reginaldo Prandi, que traz em sua coleção os orixás e outras histórias dos deuses africanos que vieram para o Brasil com os escravos, como “*Ifá, o adivinho*” (2002), “*Xangô, o trovão*” (2003) e “*Oxumarê, o arco-íris*” (2004); 3) Taro Gomi, em *Eu te disse*” (2013), que brinca com a relação de autoridade entre adulto e criança.; 4) Audrey Wood, em “*A casa sonolenta*” (1999), que convida o leitor a perceber a importância dos detalhes e das pequenas coisas que podem alterar a rotina de uma casa; 5) Marianna Sztyma (2024), em seu texto *O vazio*, que traz um assunto muito profundo e pouco falado, o luto; 6) Patricia Auerbach (2021), em *Eu também!*, que fala da relação fraterna e de seus percalços, trazendo o protagonismo negro como um importante tema; 7) Ângela Cuartas (2023), em *Tartaruga*, que faz uma analogia em seu texto instigando o leitor a reviver suas memórias afetivas com entes queridos; 8) Ana Fátima (2023), em *Os dengos na moringa de voinha*, que fala com afetividade das memórias da infância; 9) Alphen Jean-Claude (2019) em *Girafas*, que usa o texto como forma de registrar uma brincadeira entre pai e filho; e, por fim, 10) André Neves (2010), em *Obax*, nos apresenta a menina da história e nos mostra suas peripécias pelo continente africano.

Outros textos são capazes de instigar a curiosidade e trabalhar o imaginário da criança, seja pelas histórias que exploram o elemento fantástico, seja pelas narrativas que usam o livro como um jogo que exige a colaboração/ interação do leitor, esse é o caso de; 1) *Monstronário: Monstros e assombrações do Brasil de A e Z* (2013), que traz uma enciclopédia assustadoramente intrigante e horripilante em que a autora, Lúcia Tulchinski, compartilha informações precisas dos monstros brasileiros; 2) *Tem alguém em casa?* (2022), de Aline Abreu, que usa a materialidade de seu livro “como elemento provocativo desta história envolvente; 3) . *O muro no meio do livro*” (2020), de Jon Agee “, que traz a reflexão importantíssima sobre aprender a observar bem as coisas e informações ao redor, com a ideia de mostrar que nem tudo é o que parece ser.; 4) Daniel Cabral (2024), em “*O invasor*” (2024), que brinca com o leitor do início ao fim, provocando mistério e deixando uma grande surpresa para o final; 5) Eric Carle (2012), em *Da cabeça aos pés* (2012), que convida o corpo do leitor a participar da narrativa; 6) Oliver Jeffers (2014), que traz a infância de forma inusitada em *Presos*, mostrando para a criança formas alternativas de solucionar um problema, além de *Tem um fantasma nesta casa* (2022), do mesmo autor, que usa a materialidade do livro para brincar com a imaginação do leitor; 7) Guilherme Karsten (2020), em *A caçada*, que traz uma brincadeira em forma de texto, instigando o leitor a adivinhar que brincadeira é essa. 8) Alexandre Rampazo (2023), com o livro *Se eu abrir essa porta agora*, cuja materialidade permite ao leitor usá-lo como ferramenta investigativa.

Também recebem destaque os livros que exploram os sentimentos, incentivam ações de cuidado com a natureza e fazem as crianças ampliarem suas percepções de mundo, como em: 1) *Que bicho me mordeu?* (2024), de María Leach, que questiona sobre a forma como o leitor está se sentindo; 2) *Uma chapeuzinha vermelho*” (2012), de Marjolaine Leray, “que levanta dúvidas no leitor sobre se ele realmente conhece a personagem que nomeia o livro; 3) “*O protesto*” (2021), de Eduarda Lima, que busca conversar com as crianças sobre o meio ambiente; 4) os livros *Um planta muito faminta* (2021), *Dia de Sol* (2022) e *Dia de Chuva* (2023), de Renato Moriconi, que brincam com elementos da natureza e exploram seus significados pelo olhar da criança; 5) *Baleia na banheira*” (2020), de Susanne Strasser, “que explora com curiosidade os mais diversos animais num cenário improvável. Alexandre Rampazo traz uma belíssima ilustração ao nos apresenta “*Este é o lobo*” em que um vilão temido pelo imaginário popular brinca com as emoções enquanto as páginas vão sendo foleadas (2020).

Lane Smith apresenta “*É um livro*” (2010), como uma descoberta na era das telas no qual o texto traz a livro físico como uma redescoberta para as crianças.

Os textos apresentados aqui são apenas uma parte do acervo, que inclui outros títulos. A ideia é mostrar que não há uma linearidade ou uma ideia predefinida nos títulos, mas sim uma oportunidade de descoberta nos enredos de cada texto.

Ao finalizar a construção do acervo a ser compartilhado com as crianças, o caderno traz alternativas criativas de trazer as histórias em forma de fantoches, utilizando materiais como feltro e tecido. Esse suporte permite que as crianças exercitem a memória ao contarem as histórias, aproveitando as experiências de leitura compartilhada pelo adulto leitor. Essa abordagem traz um apelo mais lúdico e envolvente, enriquecendo os encontros literários.

Com todo material organizado, inicia a indagação de onde será o espaço de leitura? Todo o processo questionador das possíveis estratégias é compartilhado no caderno, para que o professor possa refletir e encontrar estratégias viáveis dentro da sua realidade. Partindo do pressuposto trazido para DCNEI (2010, p.20) que fala sobre a importância dos deslocamentos nos espaços da unidade escolar para além das salas de referência, como forma de pertencimento das crianças a esse espaço de Educação. Logo os encontros literários poderiam ocorrer em qualquer parte da escola. Para isso, uma grande sacola de tecido foi confeccionada para abrigar os materiais. A grande sacola de tecido passou a ser o local de leituras, um local transportável, que cabe em qualquer sala de aula, sem exigir do professor um espaço que muitas escolas não disponibilizam.

Pensando nas possíveis formas de registro, o caderno de *Contextos de nutrição literária com crianças* pequenas traz soluções simples para o cotidiano. Após as leituras, diferentes materiais riscantes e papéis de diversas gramaturas, cortados em formatos variados, foram disponibilizados para estimular ainda mais a criatividade das crianças. Essa proposta buscou promover um envolvimento mais profundo com as palavras compartilhadas durante as leituras. Rodrigues nos convida à reflexão ao afirmar que:

A apropriação artística é um recurso de legitimação que reforça a característica dinâmica da arte: aquilo que era seu ou que por mim foi encontrado, agora pode ser matéria-prima ou linguagem contribuidora para a minha expressão. (2023, p.19)

Pensando em como as crianças pequenas ainda estão descobrindo formas de explorar a fazer registros acerca do que veem, elas potencializam essas descobertas e adquirem formas autênticas de fazê-las ao usarem diferentes materiais para expressarem seus sentimentos e percepções.

Com a aquisição de um bom repertório de livros literários, a preparação do local das atividades de leitura e do material diversificado para os registros artísticos das crianças, e se faz necessário refletir sobre o roteiro dos encontros literários. Seguimos com caminhos possíveis dentro da realidade e de fácil adaptação a qualquer realidade. Por isso, esse caderno pretende construir um roteiro, baseado nas ações práticas em sala de aula, de como organizar a oficina com as crianças.

Quadro 5 - Roteiro para Encontro Literários

Roteiro para os encontros literários
Dentro da sacola: Não há temas predefinidos, títulos que forem se tornando preferência podem ficar, mas novos títulos devem ser acrescentados para serem compartilhados.
Hora da leitura: De forma aleatória retirar um ou mais um livro e fazer a leitura integral do texto para as crianças, a quantidade de leitura dependerá do interesse do grupo. Cabe ao adulto mediador perceber como o grupo segue interessado.
Reconto: Não é obrigatório, mas o adulto mediador pode indagar se alguma criança gostaria de fazer o reconto para os colegas e qual suporte gostaria de usar, caso a história tenha um. (Livro físico ou fantoche) Se houver mais de um candidato, a sugestão é fazer um sorteio.
Conversas sobre as Leituras: Não é obrigatório, o adulto mediador pode perguntar se as crianças gostariam de falar sobre alguma história específica que foi lida no dia e o porquê.
Registro: Não é obrigatório, mas é interessante que as crianças possam registrar as suas impressões sobre o encontro e possam também escolher o material que gostariam de usar para fazer esses registros.

A não obrigatoriedade de alguns itens do roteiro permitiu que as crianças que não se sentissem confortáveis em participar apenas observassem o processo vivenciado e se

aproximassem das propostas com cautela. O adulto mediador precisa encontrar novas estratégias para aproximar essas crianças menos entrosadas com as atividades, tendo, logicamente, sensibilidade para realizar essa aproximação, respeitando o tempo e o espaço desses alunos. Rodrigues nos convida a refletir sobre a importância de compreender a dinâmica de oferta de espaços reflexivos para as crianças:

É necessário que se estabeleça um trânsito entre o interno e o externo, porque, se não houver algum equilíbrio entre essas duas forças, torna-se difícil proporcionar a uma criança a oportunidade de um bom desenvolvimento como sujeito, ou seja, um indivíduo que escuta, reflete, descobre e opina. (2023, p.23)

Cabe ao adulto mediador, “abrir tempos, espaços onde o desejo de ler possa traçar seu caminho, é uma postura que se deve manter muito sutilmente para que dê liberdade”. (Petit, 2023, p.26). Busca-se, nesse movimento, permitir uma real aproximação da criança com a Arte literária.

6.1. Etapas de criação: Oficinas literárias

O espaço físico não deve se tornar um impedimento; diante dessa prerrogativa, a proposta é compreender a escola como um lugar de leitura em todos os seus espaços. Assim, a estratégia consiste em pensar formas de criar ambientes que estimulem o interesse das crianças pelos momentos de leitura.

No encontro com as crianças, é fundamental considerar que cada grupo pode demonstrar diferentes formas de envolvimento com as leituras. Não há regras fixas, mas sim caminhos possíveis a serem construídos em conjunto com as crianças, de modo que o encontro aconteça de forma fluida. Alguns grupos podem optar por sentar em roda para compartilhar o momento da leitura; outros podem se aproximar do adulto leitor, aglomerando-se ao seu redor, o que revela a empolgação em estar perto dos livros e de quem lê.

Para que a dinâmica da oficina se desenvolva de maneira harmoniosa, é necessário estabelecer combinados. A estrutura da proposta precisa ser previamente compartilhada com as

crianças, explicitando o que será vivenciado: leitura, momento de conversa, releitura e momento de registro. Esse movimento torna a dinâmica mais compreensível para o grupo e favorece a previsibilidade do processo, contribuindo para o envolvimento e a participação das crianças.

6.2. A oficina em uma “Sacola de Leituras”, primeira sessão do caderno

Os encontros literários com as crianças foram iniciados. Mesmo sendo elas organizadas em grupos distintos, como Maternal e Pré, foi seguido o mesmo roteiro. No começo, a proposta de leitura ainda não possuía um título específico. Já no segundo encontro com o grupo do Pré, as crianças, já familiarizadas com a dinâmica, disseram espontaneamente ao me ver: *“Vai começar a Sacola de Leituras!”*

Freire (2007) ressalta a importância de exercitarmos a observação e cultivarmos um olhar e uma escuta sensíveis, o que nos ajuda a desconstruir perspectivas estereotipadas às quais estamos tão habituados. Inspirada por esse pensamento, perguntei às crianças o motivo dessa expressão. Com simplicidade, responderam: *“Ué, porque aí tem um monte de histórias e leituras. Parece até uma fábrica de histórias!”*

Embora uma sacola não possa, literalmente, fazer leituras, a analogia criada por elas faz muito sentido. Como Rodari observa:

Muitos dos ‘erros’ das crianças não são erros; são criações autônomas que ajudam a assimilar uma realidade desconhecida. [...] A criança não confia nelas e, assimilando o objeto pela ação que ele implica, transforma-o. (2021, p. 42)

Nesse caso, a sacola, que abrigava as histórias, se tornou o nosso espaço de leitura, adquirindo um novo significado por meio do olhar das crianças. Aproveitando a situação, perguntei se poderíamos chamar os encontros de *Sacola de Leituras*, e elas concordaram animadamente. O fato de o nome ter surgido por iniciativa delas e ser fruto de uma analogia surgida a partir de suas criações tornou os encontros ainda mais significativos, fortalecendo o sentido das leituras compartilhadas a partir de então.

Apresentei o título aos demais grupos de crianças, que aceitaram o nome com entusiasmo. O mais interessante foi perceber como a sacola passou a ser facilmente reconhecida

por todos. Quando me deslocava pelos espaços da unidade escolar com ela, crianças de outros grupos, que não participaram do encontro naquele momento, logo perguntavam: “*Luiza, vai levar a Sacola de Leituras para onde? É para a gente?*”. Essa interação demonstrava como o *objeto/espaço/tempo* se tornou significativo e pertencente ao grupo, reforçando o vínculo com a proposta literária. A ideia de um indivíduo como uma biblioteca, portátil e móvel, que se desloca para estar mais próxima dos leitores, se coaduna com a visão de Montes (2020, p. 41): “não precisa ser a maior biblioteca do mundo, às vezes uma pessoa poder ser uma biblioteca em si.”

6.3 Lendo histórias, segunda sessão do caderno



(Fonte: autor, 2025. Legenda: Foto 1 - crianças sentadas em semicírculo em volta de um tapete; Foto 2 - crianças aglomeradas em volta do adulto mediador sentadas sobre o tapete)

Em um cenário idealizado pelo adulto, sentar em roda seria o formato perfeito para os encontros literários. No entanto, após algumas tentativas frustradas de implementar essa configuração, percebi que as crianças preferiam estar o mais próximas possível da grande sacola e do adulto leitor. Então se faz necessário adaptar-se ao público e a sua configuração.

Diante disso, senti a necessidade urgente de parar, observar e compreender a situação, reconhecendo que era preciso criar novas estratégias. Esse processo de reflexão é fundamental, pois, como destaca Freire (2008, p. 49):

Toda ação reflexiva leva sempre a constatações, descobertas, reparos, aprofundamentos e, portanto, nos conduz a transformar algo em nós, nos outros, na realidade. [...] Num primeiro movimento, a reflexão passa por um movimento de desintoxicação da visão autoritária que cada um viveu.

Logo se fez necessário estabelecer combinados com os pequenos, que foi estabelecido que pudessem sentar onde quisessem, desde que todos conseguissem ver os livros e todos ficassem sentados para ouvir as leituras. Desta forma eles demonstraram mais contentamento e participação nos encontros literários.

As leituras dos livros não seguiram uma regra ou quantidade, tudo dependia do envolvimento das crianças. Livros que se tornaram preferências do grupo foram sempre solicitados, enquanto títulos novos, quando lidos pela primeira vez, causaram um silenciamento entre eles, independente do enredo. Considerando essas duas situações, não houve como avaliar de imediato qual livro passaria a ser parte do repertório de preferências. Segundo Bajour: “os textos literários nos tocam e nos questionam acerca de nossas visões sobre o mundo e nos convidam a perguntarmo-nos como viveríamos o que é representado nas ficções.” (Bajour, 2012, p.26).| Este movimento de inserir novos textos nos encontros provocou nos pequenos indagações e oportunidades únicas de ampliar e refletir sobre novas formas de existir no mundo. E quando a solicitação de um texto novo foi feito por alguma criança, foi possível perceber que algo naquele enredo a tocou de alguma forma e ela precisa revivê-lo.

6.4 Quem reconta, conta usando a memória afetiva, terceira sessão do caderno



(Fonte: autor, 2025. Legenda: Foto 1 - criança reconta a um colega a história que mais gostou; Foto 2 - criança pede o microfone que o adulto mediador usa nas oficinas e usa para recontar a história que mais gostou para alguns colegas)

Ao final das leituras, quase sempre há o desejo iminente da criança de manipular não só os textos, mas também os materiais utilizados para contar as histórias. Este processo surge do interesse do que foi despertado ao longo do encontro, tornando-se um momento de acessar a materialidade do livro e de recordar o que foi lido pelo adulto leitor, além de ter a vivência de “usar os livros, pois eles funcionam como objetos. Esse é um conhecimento que começa desde os primeiros contatos, para que as crianças saibam muito cedo como virar as páginas.” (Colomer et al, 2024, p.78). Desta forma o hábito de apreciação e cuidado vão sendo adquiridos durante o processo diário de manipulação do material.

6.5 Papeando entre nós e as histórias, quarta sessão



(Fonte: autor, 2025. Legenda: Foto 1- conversa sobre o livro; Foto 2 - criança demonstra seu sentimento em relação a história lida.)

Conversar sobre o que mais impactou as crianças é fundamental para que o vínculo entre o adulto leitor e os pequenos vá sendo estabelecido ao longo dos encontros; além disso “habitar um ambiente de leitura, como deve ser o escolar, implica a visão frequente de leitores que espontaneamente trocam opiniões sobre obras” (Colomer *et al.*, 2024, p. 262). Isto é, até entre eles as conversas sobre o que foi lido podem ocorrer. Nesse momento, o adulto exerce a função de observador, que busca ouvir os diálogos e compreender o fluxo das investigações feitas pelas crianças.

6.6 Registros das leituras, quinta sessão do caderno



(Fonte: autor, 2025. Legenda: Foto 1- registro da oficina sendo feito no jardim da unidade escolar; Foto 2 - criança mostra registro feito com a técnica monotipia.)

O registro após o encontro surge como forma de deixar marcas do que as crianças viveram nas leituras. Mesmo na Educação Infantil, em que muitas vezes não há intencionalidade entre o risco e o registro, as crianças o fazem de forma a explorar a sensorialidade e, neste processo de usar os materiais, vão narrando as histórias lidas, além de fazerem “misturas” entre as histórias que mais as impactaram de alguma forma. Colomer *et al.* (2024, p. 45) nos diz que:

As crianças gostam de encontrar maneiras de prolongar seu tempo com os livros. Trata-se, portanto, de realizar atividades que deem tempo e espaço para pensar sobre o que foi lido, para incentivar a releitura e para deixar o livro exercer sua influência de uma forma mais reflexiva.

Com materiais pictóricos diversos e outros instrumentos usados para servirem de base para os registros, como diferentes papéis e tintas, há o interesse em desenvolver o gosto estético da criança a partir da ideia de aproximação com as Artes Plásticas, para dar-lhe a oportunidade de explorar a sensorialidade, enquanto se relaciona com as narrativas e as imagens das histórias. É neste processo que traços e falas se conectam e a experiência do sujeito acontece, Larrosa afirma que (2022, p. 41):

o sujeito da experiência não é, em primeiro lugar, um sujeito ativo, e sim um sujeito passional, receptivo, aberto exposto. O que não quer dizer que seja passivo, inativo[...] Mas se trata de manter sempre na experiência esse princípio de receptividade, de abertura, de disponibilidade, esse princípio de paixão, que é o que faz com que na experiência, o que se

descobre é a própria ignorância, a própria impotência, o que repetidamente escapa ao nosso saber, ao nosso poder e à nossa vontade.

Enquanto as crianças vão se familiarizando com os materiais e contando com diferentes textos ilustrados, seus registros vão tomando ainda mais sentido e significado durante o processo das leituras no decorrer dos encontros literários.

7.7 Oficina de criar histórias, sexta sessão do caderno



(Fonte: autor, 2025. Legenda: Foto 1- história criada pelas crianças de 2 anos; Foto 2 - história criada pelas crianças de 3 anos)



(Fonte: autor, 2025. Legenda: história criada pelas crianças de 4 anos.)

A oficina de criar histórias contou com recursos que convidam a criatividade das crianças a elaborar diferentes cenários que suas imaginações possam imaginar. Em uma caixa organizadora, diferentes objetos são guardados, a fim de despertar a curiosidade e a ação imaginativa das crianças. Previamente, em roda de conversa, a estrutura de como uma história deve ser estruturada é explicada para as crianças e, neste movimento, elas vão se tornando protagonistas da ação. O processo criativo ocorre de forma coletiva e vai sendo registrado pelo

adulto escriba que assume um papel de mediador, buscando interferir o menos possível no enredo criado pelas crianças. Enquanto escreve, o enredo que nasce da criação coletiva traz a ideia fundamental de que “o registro escrito amplia a memória e historifica o processo em seus momentos e movimentos na conquista do produto de um grupo.”(Freire, 2008, p.55). As crianças vão se apropriando do enredo criado por elas, modificando e ou validando o percurso por elas trilhado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação, desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica (MPPEB), teve como objetivo analisar e intervir nas práticas de leitura literária na Educação Infantil, compreendendo a literatura como direito fundamental das crianças e como linguagem constitutiva dos processos de desenvolvimento, aprendizagem e formação cultural. O percurso investigativo assumiu caráter aplicado, articulando produção de conhecimento, intervenção pedagógica e elaboração de um produto educacional voltado à qualificação das práticas docentes.

Os dados construídos ao longo da pesquisa evidenciaram que, apesar do reconhecimento da importância da literatura por parte dos professores, ainda se observam práticas marcadas por usos instrumentais do texto literário. Em resposta a essa realidade, a pesquisa-intervenção possibilitou a construção de experiências formativas que ampliaram o olhar docente para a literatura como experiência estética, espaço de escuta e possibilidade de autoria infantil.

Nesse contexto, o produto educacional elaborado configura-se como resultado aplicado da pesquisa, atendendo aos princípios do MPPEB ao articular fundamentação teórica, análise do contexto investigado e proposições práticas. O produto foi concebido a partir das demandas do campo, dos diálogos estabelecidos com os professores e das observações das vivências das crianças, apresentando-se como um dispositivo formativo que orienta a organização de tempos, espaços e mediações de leitura literária na Educação Infantil.

A implementação do produto educacional evidenciou seu potencial formativo, tanto no que se refere à ampliação das experiências literárias das crianças quanto à reflexão crítica dos professores sobre suas práticas. As propostas desenvolvidas favoreceram o protagonismo infantil, a produção de sentidos, a expressão por meio de múltiplas linguagens e a construção de registros autorais, reafirmando a criança como sujeito de direitos e produtora de cultura.

Em consonância com os critérios do mestrado profissional, destaca-se que o produto educacional possui caráter flexível e reaplicável, podendo ser adaptado a diferentes contextos

da Educação Infantil, respeitando as especificidades institucionais, territoriais e culturais. Dessa forma, ultrapassa a condição de material pontual, constituindo-se como ferramenta de formação continuada e de intervenção pedagógica, com potencial de impacto no cotidiano escolar.

Ressalta-se, ainda, que o processo de elaboração e aplicação do produto fortaleceu o diálogo entre teoria e prática, elemento central do MPPEB, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais conscientes, intencionais e alinhadas às diretrizes da Educação Básica. A pesquisa reafirma, assim, o papel do mestrado profissional como espaço de produção de conhecimento comprometido com a transformação da realidade educacional.

Por fim, espera-se que esta dissertação e o produto educacional dela decorrente possam contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas que assegurem às crianças pequenas o direito à literatura, à imaginação e à escuta sensível, ao mesmo tempo em que incentivem novos estudos, intervenções e produtos que ampliem o campo das pesquisas aplicadas na Educação Infantil.

A Nutrição Literária não é um luxo ou complemento opcional na Educação Infantil, mas uma necessidade fundamental para o pleno desenvolvimento das crianças. Assim como o corpo precisa de alimento de qualidade para crescer saudável, a mente, a imaginação, a sensibilidade e a criticidade das crianças precisam ser nutridas com literatura de qualidade, oferecida de forma sistemática, intencional e prazerosa.

Esta pesquisa convida os educadores a assumirem o papel de nutricionistas literários, curadores atentos e mediadores apaixonados, garantindo que todas as crianças, especialmente as da escola pública, tenham acesso a esse direito fundamental: o direito de se alimentar de boas histórias, de mergulhar em mundos imaginários, de se reconhecer e se transformar através da literatura.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; WAJSKOP, Gisela. **Educação Infantil Creches: Atividades para crianças de zero a seis anos**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1999.

ABREU, Aline. **Tem alguém em casa?**. São Paulo: Jujuba, 2022.

AGEE, Jon. **O muro no meio do livro**. Tradução: Juliana Freire. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2020.

AMPARO, Flávia. O ENSINO DE LITERATURA E A BUSCA POR UMA POÉTICA DO MAGISTÉRIO. In: MOLINA, Maria de Fátima Castro de Oliveira; CAMPOS, Sheila Praxedes Pereira; DIAS, André. **TRÂNSITOS E FRONTEIRAS LITERÁRIAS: ENSINO**. Boa Vista, RR: UFRR; Rio de Janeiro: Edições Makunaima, 2024. PDF.

ANJOS, Maylta Brandão dos; RÔÇAS, Giselle; PEREIRA, Marcus Vinicius. **Análise de livre interpretação como uma possibilidade de caminho metodológico**. Ensino, Saúde e Ambiente, [s. l.], v. 12, p. 27-39, 1 dez. 2019.

ANJOS, Maylta Brandão dos; RÔÇAS, Giselle; PEREIRA, Marcus Vinicius. **Análise de livre interpretação como uma possibilidade de caminho metodológico**. Ensino, Saúde e Ambient, [s. l.], 2 dez. 2019.

AUERBACH, Patricia. **Eu também!**. Ilustração: Isabela Santos. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2021.

BACHELET, Gilles. **Meu gato mais tonto do mundo**. Tradução: Bernardo Bojadsen. São Paulo: Estação Liberdade, 2017.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARNETT, Mac. **A passagem secreta: porque os livros infantis são uma coisa muito séria**. 1 ed. Campinas, SP: Nanabooks, 2024

BEDRAN, Bia. **A arte de cantar e contar histórias: Narrativas orais e processos criativos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

BIENAL do Livro, 2025. Disponível em: <https://www.bienaldolivro.com.br/>. Acesso em: 13 jan. 2026.

BRASIL, **Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012. Acesso em: 1 jun. 2025pdf. Acesso em: 1 jun. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 12 jan. 2025.

BROMLEY, Nick. **Abra com cuidado!**: Um livro mordido. Ilustração: Nicola O'byrne; Tradução: Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-book, 2020.

CABRAL, Daniel. **O invasor**. Ilustração: Fereshteh Najafi. São Paulo: Boitatá, 2024.

Candido, Antonio: **Literatura e sociedade**: estudos de teoria e história literária. 1 ed. São Paulo. Ainda, 2023

CARLE, Eric. **Da cabeça aos pés**. Tradução: Janette Tavano. São Paulo: Callis, 2012.

CARVALHO, Ana Carolina; BAROUKH, Josca Ailine. **Ler antes de saber ler**: oito mitos escolares sobre a leitura literária. São Paulo: Panda Books, 2018.

CARVALHO, Caroline. **Chuva**. Ilustração: Guilherme Karsten. Belo Horizonte: Alebebê, 2023.
KONDO, Daniel. **Lobo mau com dor de dente**. São Paulo: Carambaia, 2024.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**: Narrativa infantil e juvenil atual. São Paulo: Global, 2003.

COLOMER, Teresa; MANRESA, Mireia; PRIETO, Lucas Ramada; LÓPEZ, Lara Reyes. **Narrativas literárias na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo: Global, 2024.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

CUARTAS, Ângela. **Tartaruga**. Ilustração: Dipacho. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2023.

FÁTIMA, Ana. **Os dengos na moringa de voinha**. Ilustração: Fernanda Rodrigues. São Paulo: Brinque-book, 2023.

Ferreiro, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2011.-(Coleção questões da nossa época;v.6)

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**: Relato de uma professora. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Madalena. **Educador**, educa a dor. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2021.

FREIRE, Paulo, 1921. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GOMES, Cristiana. **O pai da mamãe**. Ilustração: Odilon Moraes. São Paulo: Caixote, 2020.

GOMI, Taro. **Eu te disse**. Tradução: Stéphanie Havar. São Paulo: Berlendis, 2013.

GOBELIK, Katerina. **Olhe pela janela**. Tradução: Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-book, 2022.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre bebês e adultos na creche**: O cuidado como ética. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre crianças e adultos no berçário de uma creche pública na cidade do Rio de Janeiro**: Técnicas corporais, responsividade, cuidado. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - PUC, Rio de Janeiro, 2008.

JEAN-CLAUDE, Alphen. **Girafas**. São Paulo: Brinque-book, 2019.

JEFFERS, Oliver. **Presos**. Tradução: Yuraki Fujimura. São Paulo: Salamandra, 2014.

JEFFERS, Oliver. **Tem um fantasma nesta casa**. Tradução: Yukari Fujimura. São Paulo: Santilla Educação, 2022.

KARSTEN, Guilherme. **A caçada**. Rio de Janeiro: Harperkids, 2020.

LARROSA, Jorge. **Tremores: Escritos sobre experiências**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

LEACH, María. **Que bicho me mordeu?**. Ilustração: Olga de Dios; Tradução: Monica Stahel. São Paulo: Boitatá, 2024.

LERAY, Marjolaine. **Uma chapeuzinha vermelho**. Tradução: Júlia Moritz Schwarcz. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2012.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIMA, Eduarda. **O protexto**. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretária De Educação Básica. **Ser criança na educação infantil**: infância e linguagem. 1. ed. Brasília: MEC, 2016. v. 2. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil v.3)

MONTES, Graciela. **Buscar Indícios, construir sentidos**. Tradução: Cícero Oliveira. Salvador: Selo Emília e Solisluna Editora, 2020.

MORICONI, Renato. **Dia de lua**. Jujuba: São Paulo, 2023.

MORICONI, Renato. **Dia de sol**. São Paulo: Jujuba, 2022.

MORICONI, Renato. **Uma planta muito faminta**. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2021.

NEVES, André. **Obax**. São Paulo: Brinque-book, 2010.

NUNES, Deise. **Da roda à creche**: proteção e reconhecimento social da infância de 0 a 6 anos. 2000. Tese (Doutorado) - UFRJ, Rio de Janeiro, 2000.

PETIT, Michèle. **A arte de ler**: ou como resistir à adversidade. 2. ed. São Paulo: 34, 2010.

PETIT, Michèle. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**. São Paulo: Editora 34, 2013

PRANDI, Reginaldo. **Ifá, o adivinho**: outras histórias dos deuses africanos que vieram para o Brasil com os escravos Ilustração: Pedro Rafael. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2002.

PRANDI, Reginaldo. **Oxumarê, o arco-íris**: outras histórias dos deuses africanos que vieram para o Brasil com os escravos. Ilustração: Pedro Rafael. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2004.

PRANDI, Reginaldo. **Xangô, o trovão**: outras histórias dos deuses africanos que vieram para o Brasil com os escravos. Ilustração: Pedro Rafael. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2003.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação **Currículo Carioca** : Educação Infantil, Rio de Janeiro: Subsecretaria de Ensino, 2020.

PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO (Rio de Janeiro). Secretaria de Educação. **Orientações Pedagógicas dos Planos das Dimensões: Gestão de aprendizagem de resultados**. In: Orientações Pedagógicas dos Planos das Dimensões. 3. [S. l.], 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 13 jan. 2026.

PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO (Rio de Janeiro). Secretaria de Educação : **SUBE – Primeira Infância.Seminário Infância e Intersetorialidade**, 2025. Disponível em: <https://educacao.prefeitura.rio/sube-primeira-infancia-2/>. Acesso em: 21 jan. 2026.

PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO. **LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013.**, 2025. Disponível em: <https://educacao.prefeitura.rio/sube-gra-acoess/>. Acesso em: 13 jan. 2026.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA CASA CIVIL SUBCHEFIA PARA ASSUNTOS JURÍDICOS. **LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013. nº 12.796, de 4 de abril de 2013. I** - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola;. [S. l.], 4 abr. 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 28 dez. 2025.

PRIBERAM, Dicionário . Significado de nutrir "nutrir", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Significado de nutrir "nutrir", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2026, <https://dicionario.priberam.org/nutrir.>, 2026. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/nutrir>. Acesso em: 20 jul. 2026.

RAMPAZO, Alexandre. **Este é o lobo**. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2020.

RAMPAZO, Alexandre. **Se eu abrir essa porta agora**. Jandira,SP: Ciranda na escola, 2023.

REYES, Yolanda. **A casa imaginária**: Leitura e literatura na primeira infância. São Paulo: Global, 2010.

RIO DE JANEIRO, Secretaria Municipal de Educação. **Multieducação**: Educação Infantil: Revendo percursos no diálogo com os educadores. 2. ed. Rio de Janeiro: SME, 2007.

RIO DE JANEIRO. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil**. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, Subsecretaria de Ensino, Coordenadoria de Educação, 2010.

RIO DE JANEIRO. **Currículo para a Educação Infantil**. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, Subsecretaria de Ensino, 2020.

RODARI, Gianni. **Gramática Fantasia**: Uma introdução à arte de inventar histórias. São Paulo: Summus, 2021.

RODRIGUES, Helio. **Arte-educação**: pelas dinâmicas das práticas reflexivas. 2. ed. São Paulo: Scortecci, 2023.

RODRIGUES, Helio. **Na formação do arte-educador**: uma visão contemporânea. São Paulo: Scortecci, 2023.

SAÚDE, Ministério Da. Por que é tão importante uma alimentação adequada e saudável no início da vida?. Governo Federal, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-brasil/eu-quero-me-alimentar-melhor/noticias/2022/por-que-e-tao-importante-uma-alimentacao-adequada-e-saudavel-no-inicio-da-vida>. Acesso em: 19 jul. 2026.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. ATO DO SECRETÁRIO RESOLUÇÃO SME N.º 541, DE 13 DE NOVEMBRO DE 2025. **MATRIZ CURRICULAR DAS UNIDADES ESCOLARES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO**, 13 nov. 2025. Disponível em: <https://doweb.rio.rj.gov.br/>. Acesso em: 27 jan. 2026.

SISTO, Celso. **Textos & pretextos sobre a arte de contar histórias**. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

SMITH, Lane. **É um livro**. Tradução: Júlia Moritz Schwarcz. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2010.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2021.

STRABER, Susanne. **Baleia na banheira**. Tradução: Julia Bussius. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2020.

SZTYMA, Marianna. **O vazio**. Tradução: Olga Baginska-Shinzato. Porto Alegre, RS: Piu, 2024.

TULCHINKI, Lúcia. **Monstronário**: Monstros e assombrações do Brasil de A e Z. Ilustração: Alexandre Carvalho. Itapira, SP: Estrela Cultural, 2019.

UNESCO nomeia o Rio de Janeiro a Capital Mundial do Livro 2025. [S. l.], 2025. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/articles/unesco-nomeia-o-rio-de-janeiro-capital-mundial-do-livro-2025>. Acesso em: 13 jan. 2026.

WOOD, Audrey. **A casa sonolenta**. Ilustração: Don Wood; Tradução: Gisela Maria Padowan. São Paulo: Ática, 1999.

APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS CRIANÇAS

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS RESPONSÁVEIS

APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES

APÊNDICE D– QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO 1

Você conhece as DCNEIs (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil)?

Sim

Não

Se sim, sabe o que ela traz sobre apresentar textos literários para as crianças pequenas?

Sobre o Currículo Carioca, você o utiliza em seu planejamento?

Sim

Não

Se sim, sabe o que ele traz sobre apresentar textos literários para as crianças pequenas?

Você inclui diferentes textos no seu planejamento?

Poesia

Parlenda

Jogral

Texto de acumulação

Fábulas

Textos sem palavras

Contos

Como você proporciona as vivências com esses textos?

Você pensa da materialidade dos livros?

Sim

Não

Você pensa em temáticas quando vai escolher os livros para compartilhar com as crianças?

Sim

Não

Se sim, quais temáticas se fazem presentes nas escolhas dos títulos que serão compartilhados?

Qual a finalidade da literatura nas organizações das propostas com as crianças?

Há momentos para apreciação de diferentes textos literários sem estar vinculado a alguma proposta?

Sim

Não

Se sim, como ocorrem esses momentos?

APÊNDICE E– QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO 2

Você sabe o que é letramento literário?

Sim

Não

Quais estratégias você utiliza para promover o gosto pela leitura entre as crianças?

Como você cria espaços de leitura dentro da sala de aula?

Você percebe que as crianças assumem algum tipo de protagonismo durante a leitura? Pode citar exemplos?

Você já percebeu alguma mudança no comportamento ou no desenvolvimento das crianças relacionadas à leitura?

Sim

Não

Quais mudanças?

Qual a sua abordagem para mediar a leitura com as crianças? Você prefere fazer a leitura de forma dialogada? ou Faz apenas a leitura?

Você utiliza atividades complementares à leitura (desenhos, dramatizações, recontagem de histórias)?

Sim

Não

Como você lida com a leitura em grupo? As crianças participam ativamente ou você percebe dificuldades?

APÊNDICE F– QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO 3

Quais recursos você utiliza para tornar o ambiente de leitura mais atrativo e acessível para as crianças?

Você considera importante que o espaço de leitura seja adequado para que as crianças se sintam à vontade e estimuladas a ler?

A sala de aula oferece um ambiente que favorece o letramento literário? 7

Você acredita que o protagonismo infantil pode ser trabalhado durante as atividades de leitura?

Você já percebeu alguma criança se destacando no processo de escolha de livros ou de mediação da leitura?

Como as crianças reagem quando têm a oportunidade de escolher os livros que vão ser lidos ou recontar histórias por conta própria?

Você consegue perceber que as crianças se sentem mais seguras ao expressar suas opiniões sobre as histórias?

Quais desafios você encontra ao tentar promover o letramento literário e o protagonismo das crianças?

O que você acredita que poderia ser feito para melhorar o trabalho com a leitura e aumentar o protagonismo das crianças na Educação Infantil?

Quais ações você acha que poderiam ser implementadas para tornar a leitura mais prazerosa e significativa para as crianças pequenas?