

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

Viviane Glicerio Chaves

CAMINHOS E POSSIBILIDADES PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO NA ETAPA FINAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Produto Educacional: Letramento Literário na etapa final da
Educação Infantil: caderno de oficinas para planejamento
pedagógico docente.

Rio de Janeiro
2022



Viviane Glicerio Chaves

**CAMINHOS E POSSIBILIDADES PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO NA ETAPA
FINAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

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 de Educação Básica.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Flávia Vieira da Silva do Amparo.

Rio de Janeiro
2022

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER
CATALOGAÇÃO NA FONTE

C512 Chaves, Viviane Glicério

Caminhos e possibilidades para o letramento literário na etapa final da educação infantil / Viviane Glicério Chaves. - Rio de Janeiro, 2022.

147 f.

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

Orientador: Flávia Vieira da Silva do Amparo.

1. Letramento literário. 2. Educação infantil – Estudo e ensino. 3. Formação do leitor. I. Amparo, Flávia Vieira da Silva do. II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 372.6

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Todos os direitos de publicação reservados. O texto assinado, tanto no que diz respeito à linguagem como ao conteúdo e à normalização, é de inteira responsabilidade do autor, do orientador e da banca examinadora e não expressam, necessariamente, a opinião do Colégio Pedro II. É permitido citar parte do texto sem autorização prévia, desde que seja identificada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei n.º 9.610/1998) é crime estabelecido pelo Código Penal.

Viviane Glicerio Chaves

**CAMINHOS E POSSIBILIDADES PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO NA ETAPA
FINAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

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 de Educação Básica.

Aprovado em: ____ / ____ / ____.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Flávia Vieira da Silva do Amparo (Orientadora)
MPPEB - Colégio Pedro II

Prof.^a Dr.^a Aira Suzana Ribeiro Martins
MPPEB - Colégio Pedro II

Prof.^a Dr.^a Jonê Carla Baião
PPGEB - CAp UERJ

Prof.^a Dr.^a Simone da Cruz Chaves
MPPEB - Colégio Pedro II (Suplente)

Prof.^a Dr.^a Maria Betânia Almeida Pereira
PROFLetras- UERJ (Suplente)

Rio de Janeiro
2022

Dedico este trabalho às pessoas mais importantes da minha vida: minha mãe, que sempre acreditou em meu potencial, minha irmã que me ensinou o prazer de estudar e ao meu filho, que me ensina a ter coragem para enfrentar desafios.

AGRADECIMENTOS

Quero iniciar agradecendo às pessoas que dediquei este trabalho. Gratidão eterna e infinita àquela que é meu exemplo máximo de ser humano e que segue sempre ao meu lado, minha mãe, Vera Lúcia Glicerio. Gratidão à minha irmã e ao meu filho por estarem comigo durante todo esse processo e muitos outros. Obrigada por darem o suporte emocional necessário para seguir em frente e por me oferecerem escuta e amor frente aos momentos desafiadores que vivi. Sem vocês, não seria possível escrever uma só linha desse trabalho.

Agradeço à Prof.^a Dr.^a Flávia Vieira da Silva do Amparo, orientadora desta pesquisa, por ter me conferido autonomia na realização da pesquisa e na escrita do trabalho aqui apresentado. Aproveito para registrar minha felicidade e agradecimentos aos membros da banca de defesa: Prof.^a Dr.^a Aira Suzana Ribeiro Martins, Prof.^a Dr.^a Jonê Carla Baião, Prof.^a Dr.^a Simone da Cruz Chaves e Prof.^a Dr.^a Maria Betânia Pereira, por aceitarem fazer parte desta realização profissional e pessoal, que é a defesa de minha dissertação no Programa de Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica pelo Colégio Pedro II.

Agradeço especialmente a minha amiga Milena Rodrigues, essa força da natureza que me inspira todos os dias, desde quando a conheci. Obrigada por ter sido a primeira pessoa a acreditar que eu seria capaz, antes de mim mesma. Aproveito para agradecer também minhas amigas queridas, Tatiane Melo e Laís Fernandes, que conheci neste Programa de Mestrado. A amizade e afetividade construídas foram fundamentais para que eu chegasse até aqui. Obrigada pelas trocas, pelos sorrisos, pelo afeto incondicional e pelos incontáveis momentos de escuta, reconhecimento e acolhida.

Registro aqui meu agradecimento à Diretora e amiga Márcia Macena e a querida Professora Margarida Santos. Márcia me ofereceu seu apoio e fez tudo que parecia difícil, tornar-se apenas um desafio superado. Margarida abriu meus olhos para que eu percebesse que não estava sozinha. Obrigada por mostrarem que a vontade é a força motriz da realização.

Finalizo com meu agradecimento a Deus e a todos os espíritos de luz que me acompanham na jornada da vida. Gratidão por terem colocado todas essas pessoas especiais em meu caminho e, principalmente, por terem me concedido a benção da maternidade, para que eu tivesse um motivo para sonhar todos os dias da minha vida. Agradeço a vida de Heitor, que tem me ensinado que não importa o tamanho do desafio, mas sim a vontade de vencer! Ao meu filho dedico todo meu amor e toda minha gratidão em existir e em me fazer existir.

“Bendito é aquele que semeia livros, livros a
mão cheia e manda o povo pensar: o livro
caindo na alma é germe que faz a palma. É
chuva que faz o mar.”

(Castro Alves)

RESUMO

CHAVES, Viviane Glicerio. **Possibilidades e caminhos para o letramento literário na etapa final da Educação Infantil.** Dissertação (Mestrado) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Rio de Janeiro, 2022.

A presente pesquisa buscou compreender quais as possibilidades do letramento literário em relação ao trabalho pedagógico com a literatura, no desenvolvimento de habilidades leitoras, na etapa final da Educação Infantil. Diante dos diversos estudos realizados na área de letramento, tomou-se como referência as perspectivas de Ângela Kleiman (1995) e Magda Soares (2012). A fim de compreender o papel da literatura na formação inicial do leitor e desenvolver práticas de letramento de qualidade foram considerados os estudos de Patrícia Corsino (2003), Teresa Colomer (2003) e Rildo Cosson (2018). Considerou-se ainda, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI,1999) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC,2018) que orientam e regulamentam a elaboração de práticas pedagógicas direcionadas à Educação Infantil. O problema de pesquisa verificado foi: quais caminhos e as possibilidades para o desenvolvimento do letramento literário na Educação Infantil, de forma a contribuir para formação inicial do leitor? O objetivo geral é identificar a compreensão docente acerca do conceito de letramento literário e as possibilidades de desenvolvê-lo na etapa final da Educação Infantil, de maneira a contribuir para a formação inicial do leitor. Realizou-se uma abordagem qualitativa através da pesquisa-ação, que utilizou entrevistas, questionários e grupos de estudos como instrumentos de coletas de dados. Os dados gerados foram analisados separadamente por meio de categorizações e posteriormente relacionados entre si. Participaram da pesquisa docentes de Educação Infantil e coordenadores pedagógicos que atuam nesta etapa da Educação Básica e membros da equipe da Gerência de Educação Infantil, da Secretaria Municipal de Educação de Mesquita, cidade localizada na Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro, onde a pesquisa foi realizada. Observou-se que o conceito de letramento literário, tal qual o conceito de letramento, ainda não é compreendido de forma clara. Verificou-se a necessidade de investir na formação profissional dos(as) docentes que atuam nessa modalidade da Educação Básica, de maneira que eles possam desenvolver propostas pedagógicas com a literatura, na perspectiva do letramento literário. O Produto Educacional configura um material didático, organizado no formato de caderno, que contém oficinas de planejamento pedagógico, voltado aos professores(as) que atuam com as crianças na última etapa da Educação Infantil, para elaboração de propostas com a literatura, na perspectiva do letramento literário.

Palavras-chave: Educação Infantil; letramento literário; formação do leitor.

ABSTRACT

CHAVES, Viviane Glicerio. **Possibilidades e caminhos para o letramento literário na etapa final da Educação Infantil.** Dissertação (Mestrado) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Rio de Janeiro, 2022.

The present research sought to understand the possibilities of literary literacy in relation to pedagogical work with literature, in the development of reading skills, in the final stage of Early Childhood Education. In view of the various studies carried out in the area of literacy, the perspectives of Ângela Kleiman (1995) and Magda Soares (2012) were taken as reference. In order to understand the role of literature in the initial formation of the reader and to develop quality literacy practices, studies by Patrícia Corsino (2003), Teresa Colomer (2003) and Rildo Cosson (2018) were considered. The National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education and the National Common Curricular Base were also considered, which guide and regulate the development of pedagogical practices aimed at Early Childhood Education. The research problem verified was: how and which practices of literary literacy in Early Childhood Education can contribute to the formation of the beginning reader? The general objective was to research literary literacy practices that contributed to the maturation and expansion of the child's linguistic and literary repertoire. A qualitative approach was carried out through action research, which used interviews, questionnaires and study groups as instruments for data collection. The generated data were analyzed separately through categorizations and later related to each other. Participated in the research teachers of Early Childhood Education and pedagogical coordinators who work in this stage of Basic Education and members of the Early Childhood Education Management team, from the Municipal Education Department of Mesquita, a city located in the Baixada Fluminense of the State of Rio de Janeiro, where the research it was made. It was observed that the concept of literary literacy, like the concept of literacy, is still not clearly understood. There was a need to invest in the professional training of teachers who work in this modality of Basic Education, so that they can develop pedagogical proposals with literature, from the perspective of literary literacy. The Educational Product configures a didactic material, organized in a notebook format, which contains pedagogical planning workshops, aimed at teachers who work with children in the last stage of Early Childhood Education, for the elaboration of proposals with literature, from the perspective of the literary literacy.

Keywords: Child education; literary literacy; reader training.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Apreciação de curta metragem pelas participantes.....	118
FIGURA 2: Escolha da obra literária pelas participantes.....	120
FIGURA 3: Registro dos objetivos de aprendizagem a serem alcançados.....	121
FIGURA 4: Atividade de desfecho da oficina 2.....	124
FIGURA 5: Atividade de motivação à escuta da história “Será que ficaram doidos?”	126
FIGURA 6: Leitura de trecho da obra com uso da estratégia planejada.....	128
FIGURA 7: Observação da leitura realizada pela participante.....	129
FIGURA 8: Participantes registrando suas propostas de interação com a obra após a leitura.	130

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Formação profissional dos respondentes do questionário.....	79
GRÁFICO 2: Função desempenhada pelo(a) respondente do questionário	80
GRÁFICO 3: Presença de biblioteca na Unidade Escolar	84
GRÁFICO 4: Presença da leitura literária na rotina diária.....	84
GRÁFICO 5: Formação continuada do(a) respondente em letramento literário	85

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Metas de aprendizagem sobre a leitura para a pré-escola.....	38
TABELA 2 – Objetivos de aprendizagem sobre a linguagem escrita para crianças da etapa final Educação Infantil.....	71
TABELA 3: Organização dos grupos de estudo	86
TABELA 4: Perfil dos participantes dos grupos de estudo	88
TABELA 5: Ficha para elaboração do planejamento pedagógico.....	116

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular Nacional

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PNE – Plano Nacional de Educação.

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 CAMINHOS E POSSIBILIDADES PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO NA ETAPA FINAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL	20
1.1 Criança, linguagem e Educação Infantil	23
1.1.1 A criança: sujeito que se faz na linguagem.....	23
1.1.2 Educação Infantil: espaço de significação	27
1.1.3 A criança de cinco anos no contexto escolar	36
1.2 Letramento na Educação Infantil: o papel da leitura literária e o Letramento Literário	39
1.2.1 Letramento: a construção de um conceito	39
1.2.2 Leitura literária na Educação Infantil	43
2 METODOLOGIA	60
2.1 Caracterização do campo de estudo e forma de ingresso em campo.....	61
2.2 População e amostra	63
2.3 Instrumentos de coleta de dados.....	65
2.4 Descrição das etapas da pesquisa	66
3 ANÁLISE DOS DADOS (RESULTADOS E DISCUSSÕES).....	69
3.1 Análise das entrevistas	69
3.1.1 Entrevista 1: Visita ao campo de pesquisa.	69
3.1.2 Entrevista 2: Setor de Incentivo à leitura.....	74
3.2 Análise dos questionários	78
3.3 Grupos de Estudos: análise dos discursos encontrados.	85
3.3.1 Organização dos grupos de estudo.....	87
3.3.2 Análise dos encontros dos grupos de estudo.	89
4 PRODUTO EDUCACIONAL	115
4.1 Aplicação das oficinas	118

4.1.1	Aplicação da Oficina 1: Escolha da obra.....	118
4.1.2	Aplicação da Oficina 2: Ouvir por quê?	122
4.1.3	Aplicação da Oficina 3: Escuta aqui!	124
4.1.4	Aplicação da Oficina 4: E fim?	129
	CONCLUSÕES.....	132
	REFERÊNCIAS.....	136
	APÊNDICE A	141
	APÊNDICE B.....	144
	APÊNDICE C	146
	APÊNDICE D	147

INTRODUÇÃO

As transformações sociais ocorridas ao longo da história colocaram a leitura em uma posição privilegiada no contexto social, principalmente nos espaços urbanos pós-modernos. Saber ler passou a ser uma exigência social para obter acesso à informação, ao conhecimento e para exercer a cidadania de forma ampla e autônoma.

Dominar a habilidade leitora e fazer uso frequente dela, nos mais variados contextos, atualmente é uma necessidade. Perante a essa demanda, a escola assume a responsabilidade de promover tal aprendizagem, uma vez que é nesta instituição que ocorre o ensino formal das habilidades exigidas pela sociedade.

Sendo a escola um local de uma aprendizagem institucionalizada, faz-se necessário investigar quais as propostas pedagógicas ali desenvolvidas que contribuem para a aquisição da habilidade leitora, tão necessária nesse cenário sociocultural. Diante disso, é preciso ter a clareza de que o ensino da leitura, enquanto aprendizagem de uma técnica de decodificação do código escrito, ocorre no Ensino Fundamental, quando se inicia o processo formal de alfabetização.

Todavia, o processo de escolarização tem início na Educação Infantil, que atende crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade. Essa modalidade da Educação Básica, além de receber a criança no início de sua trajetória escolar, é responsável pelo desenvolvimento integral da criança, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96.

Junto a isso, é preciso considerar que o acesso à linguagem escrita pela criança precede sua entrada na instituição escolar. Isso permite que o sujeito crie suas próprias hipóteses, sobre os usos e o funcionamento do código escrito, muito antes de chegar ao processo de alfabetização proposto pelo sistema educacional.

Verifica-se então que a Educação Infantil, concebida hoje como espaço de produção e de construção de conhecimentos, também possui responsabilidade sobre o ensino de habilidades relacionadas à linguagem escrita. Este segmento da Educação Básica, ao objetivar o desenvolvimento integral da criança, tem por responsabilidade oferecer propostas pedagógicas com a intenção de ampliar as aprendizagens das crianças sobre a linguagem escrita.

Uma pesquisa elaborada por Barros e Spinillo (2010) demonstra que as práticas pedagógicas, oferecidas na etapa final da Educação Infantil, contribuem pouco para a construção de conhecimentos das crianças de 5 anos sobre a linguagem escrita. Os dados

levantados pela pesquisa apontam que elas apresentam um conhecimento muito elementar sobre os gêneros textuais, seus objetivos, funções e, também, sobre os portadores de textos.

Os resultados obtidos apontam em direção contrária àquela definida nos documentos oficiais sobre a proposta curricular para a Educação Infantil. Portanto, esses dados refletem uma discrepância entre a prática pedagógica desenvolvida e as orientações dispostas nos documentos legais para a organização curricular, relacionadas ao ensino-aprendizagem da linguagem escrita no âmbito da Educação Infantil.

Ao analisar o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 1999), observa-se a indicação da realização de práticas pedagógicas que permitam o acesso e a interação com a linguagem oral e a linguagem escrita. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) também traz, no corpo de seu texto, referências ao trabalho pedagógico com a linguagem escrita.

A BNCC (2018, p.45) estabelece objetivos de aprendizagens e desenvolvimento para cinco campos de experiência “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos”, “Traços, sons, cores e formas”, “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” e “Escuta, fala, pensamento e imaginação.” Este último confere destaque à comunicação. O corpo é considerado um instrumento comunicativo e o desenvolvimento da oralidade é compreendido a partir das interações. Nesse campo de experiência, também é abordada a curiosidade da criança sobre a linguagem escrita, que deve ser estimulada por meio de experiências que garantam a compreensão do código escrito enquanto sistema de representação da língua.

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. (BNCC, 2018, p.42)

Ambos os documentos, a BNCC (2018) e as DCNEI (1999), reconhecem as potencialidades da infância em relação a construção de conhecimentos e, embora não registrem de forma explícita essa questão, trazem no corpo de seu texto a proposta do conceito de letramento. Isso significa que as propostas pedagógicas desenvolvidas nos espaços de Educação Infantil devem ser pautadas pela aproximação dos sujeitos às situações de uso social da linguagem escrita.

Magda Soares (2012, p.18) indica que o termo letramento surgiu em torno de 1980, em resposta às novas determinações sociais, mas que não há uma definição precisa sobre o conceito. Entretanto, a mesma autora associa letramento ao envolvimento dos sujeitos nas diversas experiências que envolvem o uso social da leitura e da escrita.

Nessa mesma perspectiva, Ângela Kleiman (2003, p.380) relaciona o letramento às práticas sociais de linguagem. A autora adverte para a importância e a necessidade de se desenvolver práticas de letramento que representem de fato a realidade cultural e social do contexto vivido. Assim, o letramento precisa ser compreendido a partir de situações de uso da escrita e da leitura que contém uma relação de sentido real para os sujeitos que delas compartilham.

Uma perspectiva escolar de letramento – que, afirmo, não é contraditória a uma perspectiva social da escrita na esfera de atividades escolares – tem por foco atividades vinculadas a práticas em que a leitura e a escrita são ferramentas para agir socialmente. (KLEIMAN, 2003, p.380)

Contudo, observa-se a incompatibilidade entre o modelo de letramento oferecido pela escola e a realidade social, daí a necessidade de se repensar o trabalho pedagógico que vem sendo desenvolvido na Educação Infantil. Embora esse segmento da Educação Básica não tenha como obrigação a tarefa institucional de promover a alfabetização nessa fase da vida, existem atividades e práticas pedagógicas que, na perspectiva do letramento, podem e devem ser desenvolvidas nesse segmento.

Algumas práticas já estão inseridas na rotina do trabalho pedagógico, como a leitura de textos literários, a chamadinha e a leitura de imagens. Entretanto, existem outras possibilidades pertinentes a serem exploradas e incorporadas nas práticas pedagógicas direcionadas às crianças pequenas.

Na tentativa de promover o letramento das crianças pequenas, é comum tomar a literatura como fonte de aprendizado. A presença de obras literárias na Educação Infantil se tornou elemento obrigatório diante das novas concepções de criança e das novas orientações que permeiam o trabalho pedagógico nestas instituições. Por meio das narrativas é possível compreender e ressignificar o mundo. Por isso, não basta tomar a literatura enquanto instrumento pedagógico. É preciso compreender os limites e as possibilidades da literatura na formação dos sujeitos, bem como definir a intencionalidade pedagógica que cerca sua aplicação no contexto escolar, o que não se refere propriamente a aprendizagem de conteúdos e ao seu uso didático.

Assim como a Educação Infantil é a porta de entrada do processo de escolarização, a literatura é a porta de entrada para leitura. Incentivar a entrada da criança no universo da leitura, convidando-a a conhecer e fazer parte desse mundo de signos impressos com múltiplas significações, é uma das possibilidades que se apresenta ao trabalho com a literatura. A literatura também se torna importante ao possibilitar o desenvolvimento da imaginação e permitir a reflexão do sujeito sobre o seu lugar no mundo. Dessa maneira, por meio do texto literário, é possível desenvolver a formação da subjetividade humana e ampliar a leitura de mundo dos sujeitos.

Um levantamento realizado em outubro de 2020, no banco de dados de teses e dissertações da CAPES no último quadriênio (2016 a 2019), revelou um quantitativo de 1.786 pesquisas em que a Educação Infantil aparece como conceito-chave. Entretanto, considerando o mesmo período, quando a busca é acrescida dos conceitos-chave “letramento” e “letramento literário”, tendo a linguagem e o letramento como área de concentração, o número é reduzido para um total de 276 resultados.

A busca feita com os conceitos-chaves desta pesquisa indicou que pouco mais de 15% das pesquisas são dedicadas às investigações sobre práticas de letramento, orientadas pelo letramento literário. Além disso, a análise individual dos títulos e a leitura dos resumos indicaram a carência de pesquisas que buscam transformar a prática pedagógica na formação de leitores iniciantes por meio da literatura.

Diante disso, a pesquisa aqui proposta faz-se necessária no cenário da Educação Básica, na medida em que busca evidenciar as possibilidades de desenvolver o trabalho pedagógico com a literatura, na perspectiva do letramento literário, em espaços de Educação Infantil. Isso contribuirá para discussões futuras sobre o papel desta modalidade da educação na construção de habilidades leitoras, de modo que os docentes que atuam nesta modalidade da educação percebam o ato de ler na perspectiva da formação da subjetividade humana, para além de suas funções didáticas e sociais.

Nesse contexto, essa pesquisa buscou verificar as possibilidades do trabalho pedagógico com a literatura, na perspectiva do letramento literário, que viabilizam o incentivo à formação de leitores iniciantes, a ser realizadas com crianças de 5 anos.

O objetivo geral proposto é identificar a compreensão docente acerca do conceito de letramento literário e as possibilidades de desenvolvê-lo na etapa final da Educação Infantil, de maneira a contribuir para a formação inicial do leitor. A partir do objetivo geral exposto, a pesquisa teve como objetivos específicos: compreender as concepções sobre o letramento que compõem o discurso dos profissionais envolvidos no trabalho pedagógico com crianças

pequenas; ressignificar o espaço da literatura em sala de aula, de modo a promover o letramento literário no âmbito das propostas pedagógicas dirigidas às crianças de 5 anos; e contribuir para o fomento do interesse e o prazer pela leitura desde o início da formação leitora.

Para tanto, buscou-se, por meio de revisão bibliográfica, realizar um levantamento dos principais conceitos que organizam esse trabalho: Educação Infantil, letramento literário e formação do leitor. Assim, foram tomados como referência os estudos de Patrícia Corsino (2003), Magda Soares (2001), Ângela Kleiman (1995), Teresa Colomer (2003) e Rildo Cosson (2010).

A metodologia de pesquisa adotada foi a pesquisa-ação, com base nas indicações de Michel Thiollent (1986). Essa perspectiva foi adotada, por representar uma alternativa viável para explorar as possibilidades de trabalho com a literatura, no contexto da Educação Infantil, na perspectiva do letramento literário. Assim, os sujeitos dessa pesquisa foram professores (as) regentes e Professoras Coordenadoras Pedagógicas (PCP's) que atuam na Educação Infantil da rede pública municipal de educação da cidade de Mesquita/RJ.

Foram utilizados três instrumentos de coleta de dados para esta pesquisa. O primeiro deles foram duas entrevistas realizadas com duas profissionais que compõem a Equipe Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Mesquita/RJ. O segundo instrumento utilizado foi um questionário direcionado às docentes de atuam em regência de turma ou como PCP. E o terceiro instrumento foi a organização de grupos de estudos com os profissionais que atuam diretamente com as crianças de 5 anos (professores regentes e PCP's).

Os dados adquiridos através destes instrumentos foram examinados separadamente por meio da análise do discurso. Em seguida, buscou-se identificar as características que os aproximam e/ou os distanciam como forma de alcançar a resposta para o problema proposto pela pesquisa: “Quais os caminhos e as possibilidades para o desenvolvimento do letramento literário na Educação Infantil, de forma a contribuir para a formação inicial do leitor?”.

A análise dos dados obtidos evidenciou a necessidade de investir na formação docente e de oferecer, aos profissionais que atuam com as crianças na etapa final da Educação Infantil, materiais que contribuam para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, que possibilitem o desenvolvimento do letramento literário.

1 CAMINHOS E POSSIBILIDADES PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO NA ETAPA FINAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A presente pesquisa utilizou-se dos estudos de Patrícia Corsino (2003), sobre infância, linguagem e letramento. A autora encontra suas bases nas propostas de Vygotsky e Bakhtin. Para ela,

Estes autores abordam a linguagem na sua dimensão expressiva e histórica, trazem os múltiplos sentidos das palavras, veem o homem como sujeito social, ativo e produtor de sentido e nos possibilitam o repensar o nosso tempo e entender a potencialidade da linguagem, como própria condição da historicidade humana, conseqüentemente, como caminho para se lutar contra a *barbárie*. (CORSINO, 2003, p.65)

De acordo com as bases teóricas da autora, os sujeitos possuem a capacidade de construir seus próprios sentidos por meio da linguagem, de acordo com o momento histórico da sociedade na qual se insere. Tal percepção de sujeito vai ao encontro da proposta dessa pesquisa na medida em que a criança é percebida enquanto sujeito social, capaz de produzir cultura, a partir das interações sociais.

Mediado pela linguagem e fazendo dela seu instrumento de interação, os sujeitos desenvolvem sua episteme, sua sociabilidade e sua própria humanidade. A linguagem possui múltiplas expressões, que devem ser contempladas no âmbito da Educação Infantil, que é compreendida como espaço de construção de conhecimento, no qual a criança tem a possibilidade de se desenvolver de maneira integral.

Sobre o trabalho pedagógico desenvolvido nos espaços de Educação Infantil, esta pesquisa toma as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2008) e a Base Nacional Comum Curricular (2018) como referência. Ambos os documentos são responsáveis pela organização do trabalho pedagógico e pelo currículo a ser ofertado às crianças que frequentam a Educação Infantil e tomam as interações e as brincadeiras como eixos integrantes do trabalho. Tais documentos são tomados como referência por essa pesquisa pelo fato de serem os principais instrumentos da organização curricular e do trabalho pedagógico na Educação Infantil nacional, inclusive servem de base para a organização desta modalidade da Educação Básica no município de Mesquita/RJ, onde a pesquisa foi realizada.

No que se refere ao conceito de letramento, são trazidos os estudos de Magda Soares (2001) e Ângela Kleiman (1995). As autoras oferecem uma reflexão sócio-histórica do surgimento do conceito de letramento e fazem uma análise sobre a incorporação dele nas/pelas escolas. Assim, de maneira crítica, elas apontam a dificuldade de as instituições escolares compreenderem o conceito de letramento e a adoção de um modelo padrão por tais instituições, que não contemplam as camadas populares. Essa reflexão se faz pertinente, na medida em que

a pesquisa se desenvolve no contexto da escola pública, onde as crianças, em sua maioria, pertencem à classe trabalhadora.

Soares (2001, p.11) refere-se ao tratamento pedagógico dado ao ensino da língua portuguesa nas escolas. A autora percebe um distanciamento das práticas propostas em relação aos contextos sociais apresentados no contexto escolar, principalmente na educação pública. Assim, ainda que a instituição educacional se proponha a ampliar e garantir o acesso à população, tendo a igualdade e a democratização enquanto elementos fundamentais, ela não se torna capaz de atender a todos aqueles que a frequentam.

Isso ocorre porque a escola não está preparada para atender as desigualdades sociais que penetram seu interior, já que estabelece a cultura das classes socioeconomicamente privilegiadas como referências para as demais. Os saberes das classes populares têm dificuldades para achar espaço e reconhecimento na escola, que perpetua a ideologia da deficiência cultural, na qual o desempenho do aluno é determinado pelas desigualdades sociais.

Segundo essa concepção, as condições de vida de que gozam as classes privilegiadas e, em consequência, as formas de socialização da criança no contexto dessas condições permitem o desenvolvimento, desde a primeira infância, de características – hábitos, atitudes, conhecimentos habilidades, interesses – que lhe dão a possibilidade de ter sucesso na escola. Ao contrário, as condições de vida das camadas populares e as formas de socialização da criança no contexto dessas condições não favoreceriam o desenvolvimento dessas características, e assim seriam responsáveis pelas “dificuldades de aprendizagem” dos alunos delas provenientes. (SOARES, 2001, p. 20)

A criança da classe popular é percebida como um sujeito carente, que possui deficiências afetivas, cognitivas, linguísticas e econômicas. Sendo assim, há uma concepção pré-estabelecida de que não se pode esperar muito dele. Entretanto, a deficiência se encontra justamente na capacidade de a escola conseguir atender essas crianças sem que haja uma hierarquização cultural.

Ângela Kleiman (2010) também confere destaque aos processos de exclusão gerados dentro do espaço escolar. Ela observa que a escola pública favorece a valorização cultural dominante, mesmo recebendo, em sua maioria, a classe trabalhadora. Diante de tal realidade ela afirma que

Mais do que tentar transformar a instituição, parece necessário sugerir práticas e atividades que de fato visem ao desenvolvimento do letramento do aluno, entendido como o conjunto de práticas sociais nas quais a escrita tem um papel relevantes no processo de interpretação e compreensão dos textos orais ou escritos circulantes na vida social. (KLEIMAN, 2010, p. 377)

Ao explorar o conceito de letramento literário, a pesquisa faz uso das reflexões sobre o trabalho com a literatura no contexto escolar trazidas por Rildo Cosson (2018) e, também, por Patrícia Corsino (2003). Tais considerações são complementadas com as de Teresa Colomer (2003) sobre educação literária.

Rildo Cosson (2018) propõe uma reflexão sobre o ensino da literatura, para que o mesmo seja desenvolvido de forma mais significativa e acessível aos educandos. O autor compreende que a linguagem caracteriza o ser humano (COSSON, 2018, p.16) e a literatura corrobora para a exploração das potencialidades da linguagem. Assim ele afirma que “(...) é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos.” (COSSON, 2018, p.16).

Indo ao encontro das proposições de Cosson (2018), Patrícia Corsino afirma que “Entender a infância do homem é entender a constituição do sujeito da linguagem.” (2003, p.65) Observa-se que a autora também compreende a linguagem como um elemento genuinamente humano. Ao relacionar linguagem e literatura Corsino (2012) destaca o potencial formativo das narrativas, como uma das formas de expressão da linguagem, na constituição da subjetividade humana.

As ideias trazidas pelos autores citados são fundamentais para a compreensão do letramento literário enquanto caminho para o desenvolvimento de um trabalho com a literatura. Esse caminho deve contribuir para a formação de um leitor que considere o texto literário uma fonte de prazer e reflexão, na qual será possível significar o mundo e a si próprio.

Teresa Colomer (2003) contribui para essa compreensão ao apontar para a constituição histórico-social das narrativas infantis, ao afirmar que “(...) as características da narrativa infantil e juvenil atual que, tal como se assinalou na primeira parte, se define em função de seu destinatário e responde aos propósitos sociais, que lhe foram atribuídos em cada momento histórico.” (2003, p. 159)

Portanto, através do encadeamento das ideias de Rildo Cosson (2018), Patrícia Corsino (2003) e de Teresa Colomer (2003) foi possível compreender que as obras literárias refletem a cultura de um tempo histórico e que o ensino da literatura precisa contribuir para a significação da cultura pelo leitor.

1.1 Criança, linguagem e Educação Infantil

Ao realizarmos a pesquisa “Caminhos e possibilidades para o letramento literário na etapa final da Educação Infantil”, percebeu-se a necessidade de compreender a formação desta modalidade da Educação Básica no Brasil. Deu-se a igual necessidade de conhecer as crianças que dela fazem parte e o desenvolvimento da linguagem nessa etapa da vida.

Tais compreensões são importantes para servirem de base às concepções educacionais que nortearão este trabalho e para auxiliar na construção das ideias aqui propostas. Sendo assim, iniciaremos o capítulo em busca de compreender o conceito de criança elaborado historicamente. Em seguida, debruçaremos nossa atenção aos processos de formação da Educação Infantil, que culminaram no formato atual e encerraremos o capítulo com reflexões sobre as características da criança de cinco anos e a maneira como ela é percebida no espaço de Educação Infantil.

1.1.1 A criança: sujeito que se faz na linguagem

Pensar o sujeito criança requer, antes de tudo, a compreensão de que, assim como qualquer outro sujeito social, a criança se constituiu ao longo da história, dentro de uma cultura. Ou seja, significa compreender que a criança e o conceito de infância que a acompanha são formados dentro de uma perspectiva sócio-histórica.

Tal perspectiva pode ser facilmente observada nos estudos de Phillippe Ariès (apud CORSINO, 2003, p.12), que destaca a dimensão social dos conceitos de criança e família. Assim, ele aponta para a ausência do sentimento de infância na Idade Média, de maneira que a criança, concebida como um adulto pequeno e que tinha sua aprendizagem desenvolvida no convívio com os adultos.

A ascensão burguesa e as novas demandas sociais advindas do novo cenário socioeconômico que se instaurou, transformaram o sentimento de infância da sociedade. Deu-se, a partir de então, a necessidade de separar a criança dos adultos e esta passou a ser alvo de estudo e observação. (OLIVEIRA, 2011)

Corsino (2003, p.13) aponta que dois sentimentos dominavam os discursos e as teorias sobre a infância nessa época: a afetividade e a moralização. Contudo, a autora verifica o dualismo que tais sentimentos causavam, de forma que a ternura e a severidade passaram a conferir dois extremos no discurso sobre a criança. Nessa perspectiva, ganharam destaque duas

teorias sobre a infância, elaboradas por John Locke e Jean-Jacques Rousseau. (apud CORSINO, 2003, p. 16)

Para Locke (apud CORSINO, 2003, p. 16), o adulto tem a responsabilidade de moldar a criança a sua maneira. Esta aprende por meio da imitação, da recompensa e da repetição. Por conceber a criança enquanto um sujeito passivo, a disposição do adulto que lhe dava forma e conteúdo, tal teoria ficou conhecida como a “teoria da tábula rasa”. A sociedade passa a ser responsável pela criança e seu fracasso é o fracasso do adulto.

Em direção à uma perspectiva mais terna, Rousseau (1712-1778), traz a teoria de que o homem nasce bom, mas é corrompido pela sociedade (ROUSSEAU *Apud* CORSINO, 2003, p.16). Diante de tal percepção, desenvolver as potencialidades humanas é uma forma de afastar-se do mal. Para tanto, a educação deveria ser direcionada ao ensino da resolução de problemas e situações.

Decerto, de lá para cá, muitos estudos sobre o desenvolvimento infantil foram realizados e as próprias concepções de criança no seio social foram modificadas, pelo menos quando nos referimos às sociedades capitalistas urbanas. Todavia, Corsino (2003) pontua que o mimo e o castigo, elementos característicos das teorias apresentadas acima, ainda marcam a infância no Brasil.

Outro fator importante trazido pela autora anteriormente citada é que, no caso do Brasil, o sentimento de infância não se deu com a ascensão burguesa, como na Europa, mas sim nas bases de uma sociedade regida pela lógica escravocrata. Isso significou formas distintas de conceber a infância dentro de uma mesma sociedade, marcada por distorções e desigualdades.

Na prática, verificou-se que o filho do pobre é percebido como força produtiva, que dispensa formação escolar e deve se dedicar a contribuir para renda familiar. Tal percepção, perpetuou-se no sistema educacional brasileiro.

Garcia (1997) afirma que a educação conferida às crianças está relacionada à sua classe social, de maneira que os filhos do proletariado são educados para obedecer e os filhos das classes economicamente privilegiadas são educadas para comandar. Essa reflexão é importante para esse estudo, pelo fato de ele ter como campo de atuação uma escola pública municipal. Esta atende, em sua maioria, os filhos da classe trabalhadora.

O desafio que se coloca, portanto, para a escola é o que fazer e como fazer, no sentido de contribuir para que cada aluno, independentemente, de sua condição de classe, raça ou gênero, vá se capacitando para poder pretender se tornar governantes; ou seja que cada aluno da classe trabalhadora desenvolva, no decorrer de sua escolaridade, as condições gerais de poder governar. (GARCIA, 1997, p.12)

Assim, as atividades propostas pela escola devem contribuir para o desenvolvimento de habilidades individuais e coletivas, de modo a fazer a diferença na vida da criança. Em geral, os serviços públicos culturais e educacionais devem ser disponibilizados à criança, bem como a oportunidade de acesso a uma Educação Infantil que estimule diferentes linguagens e diferentes áreas do conhecimento, independente de sua classe social.

Nesse contexto, reafirma-se que todas as etapas da vida humana sofrem interferências culturais, políticas e biológicas. Tais interferências atuam de forma direta ou indireta nas orientações para o cuidado e a educação da criança. Portanto, “são o as formas de organização da sociedade e as condições de existência e de inserção da criança em cada contexto social, econômico, político e cultural que vão delineando as diferentes concepções de infância e as diferentes formas de ser criança.” (CORSINO, 2003, p. 26)

Nessa lógica, o discurso científico sobre a infância, marca do pensamento moderno, contribuiu para novas transformações na concepção dessa etapa da vida. A racionalidade e a ciência estruturaram a vida moderna, o que possibilitou a ampliação dos estudos psicológicos para desvendar a infância. Assim, a compreensão do desenvolvimento humano passou a ser orientada por etapas.

Mesmo havendo inúmeros avanços, a nova forma de conceber a criança e sua infância caminhou para a cristalização da compreensão sobre o desenvolvimento infantil. Ou seja, a visão cronológica do desenvolvimento ocasionou a elaboração de procedimentos pontuais para cada etapa do desenvolvimento, bem como o direcionamento das produções culturais para cada etapa da vida.

Nessa corrente de estudos psicológicos na modernidade, ganharam força duas teorias: a biológico-evolucionista e a pedagógico-normativa (CORSINO, 2003). Na primeira, o desenvolvimento segue a aprendizagem, que se dá mediante a elaboração dos esquemas cognitivos, de acordo com uma evolução linear e cronológica, semelhante à dimensão biológica de evolução. Na segunda, a abordagem piagetiana é tomada como referência e confere uma supervalorização às características etárias na proposição de atividades e na elaboração curricular.

De acordo com Corsino (2003), ambas as perspectivas (biológico-evolucionista e pedagógico-normativa) direcionam o olhar para o sujeito epistêmico e desconsideram o sujeito social. Portanto, a dimensão biológica dos indivíduos ganha maior relevância, em detrimento da dimensão sociocultural. Dessa maneira, as teorias mencionadas não consideram as interferências que a sociedade e seus elementos sociais, políticos, econômicos e culturais podem realizar na formação da subjetividade e no desenvolvimento cognitivo dos sujeitos.

Assim sendo, a teoria de Levy Vygotsky sobre o desenvolvimento ganha espaço e passa a ser utilizada de forma ampla em diversos estudos. Isso porque o pesquisador compreende o homem como sujeito biológico e social, que aprende e se desenvolve a partir das relações que estabelece com o outro (VYGOTSKY *apud* CORSINO, 2003). Para Corsino

A teoria de Vygotsky sugere uma síntese, não como soma ou justaposição entre o ser e o vir a ser da criança, mas entende que no agora de cada criança intrinsecamente está presente o que foi antes e ao que será depois. Sua abordagem sócio-histórica também desconstrói a ideia abstrata e neutra de infância, situando-a ativamente na cultura. (Corsino, 2003, p.35)

Portanto, em sua teoria, Vygotsky compreende que a criança produz história e é produzida por ela. Sendo assim, a criança ressignifica o mundo à sua maneira, através da pesquisa, da investigação, da imaginação e do faz-de-conta. Ao interagir com o meio e com o outro, ela constrói suas impressões sobre o mundo e registra suas marcas.

Diante dessa nova visão de criança, no século XX, deu-se a ampliação de estudos sobre o desenvolvimento das crianças. Tais estudos acompanharam as transformações sociais, principalmente àquelas advindas do novo papel social da mulher, adquirido a partir de sua entrada no mercado de trabalho. Aqui, entende-se a referência feita à mulher da classe popular, que passou a integrar a mão-de-obra produtiva para garantir o sustento da família.

A compreensão de criança enquanto sujeito ativo, que se forma mediante constante interação sociocultural, foi sendo gradativamente elaborada e passou a integrar os discursos, perpetuando-se até os dias atuais. Isso pode ser facilmente observado no texto das DCNEI (1999) que compreende a criança como

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2008, p.12)

Observa-se, então, que a concepção de criança vai sofrendo alterações ao longo do tempo e acompanha as demandas sociais emergentes. Portanto, reafirma-se que a determinação do “ser criança” é elaborada a partir de elementos outros que não se restringem às questões biológicas do ser humano. Requer a compreensão do contexto social no qual esse ser está inserido.

Essa reflexão sobre a compreensão do conceito de criança é fundamental, pois ela determina os discursos e as práticas presentes na Educação Infantil. Por isso, neste trabalho toma-se como referência a concepção de criança proposta por Vygotsky. Considera-se como

referência o potencial das interações, que ocorrem de forma dialética, na construção da subjetividade e da episteme.

Em virtude disso, tomamos como base também, as considerações do mesmo autor sobre a linguagem. Isso porque Vygotsky confere um importante espaço para a linguagem em seus estudos, no que tange o desenvolvimento dos sujeitos. É por meio da linguagem que ocorrem os intercâmbios sociais, o que a torna objeto fundamental da mediação.

Assim, compreender o homem enquanto sujeito histórico, requer considerar a linguagem enquanto forma de apropriação do mundo. Linguagem esta que se manifesta de formas múltiplas, para simbolizar o mundo, expressar-se e se comunicar.

A construção da linguagem se dá por meio das interações com os demais sujeitos e com os objetos culturais. Corsino (2003) define que “linguagem é a apropriação e produção de significados que vão sendo socialmente partilhados, possibilitando comunicação, organização da realidade e criação. Portanto, é no coletivo que a linguagem se constitui na experiência da criança.” (CORSINO, 2003, p.15)

Em vista disso, as relações vivenciadas pela criança possibilitam a apreensão dos significados culturais, que envolvem comportamentos, signos, símbolos, valores sociais, expressões linguísticas, dentre outros elementos que compõem a cultura do contexto em que o indivíduo vive. Dessa forma, é fundamental corresponder aos sinais emitidos pelas crianças, posto que isso contribuirá para que elas construam e desenvolvam sua linguagem.

Corsino (2003, p. 18) alerta para as diversas formas de expressão da linguagem e que, no início da vida, são os sentidos do corpo que as produzem. Segundo ela, as primeiras formas de sentirmos o mundo se dá através dos sentidos do corpo humano. Ou seja, na ausência da linguagem verbal, o corpo se utiliza das sensações captadas do ambiente - sons, texturas, temperaturas, imagens, cores, sabores e cheiros para se conectar ao mundo e atribuir-lhe significado, o que se configura como uma das primeiras formas de manifestação da linguagem.

É a partir dessa compreensão da criança enquanto sujeito que participa de forma atuante no mundo que o cerca, por meio da linguagem, que partiremos para a reflexão da construção da Educação Infantil enquanto espaço de aprendizagem. Isso porque a Educação Infantil deve tomar a criança como centro do planejamento, organização e desenvolvimento de propostas pedagógicas.

1.1.2 Educação Infantil: espaço de significação

A Educação Infantil é a modalidade da Educação Básica que atende crianças entre 0 e 5 anos de idade e representa o início do processo de escolarização no processo educacional brasileiro. Tornou-se obrigatória em 2009, através da Emenda Constitucional 59/2009, para as crianças de 4 e 5 anos, mas sem implicações relativas à aprovação ou à reprovação.

O percurso histórico desta modalidade da educação, até chegar à configuração atual, foi permeado de muitas lutas sociais, econômicas e políticas. Tomar conhecimento dessa trajetória é importante para compreendermos a dimensão do papel da Educação Infantil na formação e no desenvolvimento dos sujeitos.

Diferentes concepções de Educação Infantil orientam os sistemas de ensino. Tais diferenças são resultado das tradições culturais e históricas que constituem cada sociedade e que fundamentam suas ações e suas concepções educacionais. Os elementos culturais são determinantes à percepção da ideia de criança e de infância que vão nortear as decisões de um dado grupo. São essas percepções que compõem as bases filosóficas, metodológicas e até políticas do trabalho pedagógico realizado nas instituições de Educação Infantil.

Esse espaço institucional de aprendizagem possui sua organização pautada na perspectiva sócio-histórica, tais quais os conceitos de criança e de infância que orientam este trabalho. Por isso, a Educação Infantil surge na medida em que a criança passa a ser percebida como um sujeito de aprendizagens, que não poderia mais ser tratado como um adulto pequeno.

Oliveira (2011, p. 91), ao falar sobre a construção das primeiras instituições de Educação Infantil no Brasil, aponta que a segunda metade do século XIX trouxe algumas mudanças importantes para o cenário sociopolítico, que ampliaram a preocupação com a infância. Dentre essas mudanças estão a abolição da escravatura, o aumento da população urbana, o desenvolvimento cultural e tecnológico e, a maior delas, a adoção da República enquanto organização de governo.

O surgimento de novas demandas sociais, advindas do crescimento urbano e da ampliação das indústrias, geraram modificações importantes na configuração da família nuclear. A entrada da mulher no mercado de trabalho trouxe profundas consequências sociais, pois era ela quem, no âmbito familiar, geralmente cuidava da criança. No momento em que ela se torna uma força de trabalho, como mão-de-obra indispensável no universo fabril, a sociedade precisou se adaptar a essa nova realidade e pensar na criação de estratégias para a suprir o cuidado com as crianças.

A mudança da estrutura familiar e as transformações econômicas, sociais e trabalhistas advindas da urbanização acelerada do país contribuíram para o surgimento das “criadeiras” e “fazedoras de anjos” (OLIVEIRA, 2011, p. 95). Essas pessoas foram encarregadas, de maneira

emergencial, a cuidarem das crianças oriundas da classe operária, para que as mães pudessem trabalhar.

A partir da Proclamação da República, deu-se o surgimento das entidades de amparo à criança, como creches, asilos e internatos. O ideário liberal, trazido pelo novo sistema de governo, passou a ser intensamente debatido e defendido. O combate à mortalidade infantil, que registrava taxas elevadíssimas, também contribuiu para a ampliação dos cuidados com a criança.

O Movimento Escola Nova, iniciado no final do século XIX e firmado na década de 1930, passou a apoiar a implementação dos jardins de infância no Brasil, tal qual vinha ocorrendo na Europa. Essa proposta versava entre duas perspectivas: local de guarda da criança ou espaço para o desenvolvimento infantil.

Os primeiros jardins de infância surgiram no Brasil em 1875, no Rio de Janeiro e em São Paulo, pela iniciativa privada. Anos depois, o setor público também passou a investir nesse setor. Contudo, havia forte crítica à manutenção dos jardins de infância pelo poder público, posto que estes eram destinados aos mais pobres.

A Reforma da Educação de 1882, proposta por Rui Barbosa, trouxe um forte movimento de proteção à infância. Entretanto, a preocupação com a criança, naquele momento, não foi marcada pela oferta de oportunidades de aprendizagem, mas sim pelas concepções assistencialista e caridosa.

Nesse momento já aparecem algumas posições históricas em face da Educação Infantil que iriam se arrastar até hoje: o assistencialismo e uma educação compensatória aos desafortunados socialmente. Planejar um ambiente promotor da educação era meta considerada com dificuldade. (OLIVEIRA, 2011, p. 93)

Assim como Oliveira (2011), Corsino (2003) também aponta para as consequências das situações sociais e econômicas no decorrer da história, que se estendem aos dias atuais. Muitas questões ainda não foram superadas e sanadas, como a igualdade de acesso aos bens culturais aos cidadãos de todas as classes sociais.

Hoje ainda é preciso lutar por uma Educação Infantil de qualidade, que considere as realidades sociais que integram a escola. Superar o caráter assistencialista e sanitarista ainda configuram um desafio ao trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil.

Nesse cenário de intensas transformações sociais, surgiram instituições que buscam amparar a criança e resguardar a infância. A título de exemplos, há a criação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância (1899), de iniciativa particular, e o Departamento da Criança, órgão governamental ligado à saúde pública, criado em 1919.

A chegada dos imigrantes ao Brasil, no início do século XX, também contribuiu para o surgimento de escolas infantis. Estes, na tentativa de preservar sua cultura e os laços com a terra natal, investiram na criação de escolas para as crianças pequenas. Entretanto, assim como nos dias de hoje, o governo manteve suas atenções para a garantia do ensino primário, desconsiderando essa população, tal qual os ex-escravizados e sua cultura. Toda essa cultura constitui a base da cultura popular, que desde o início da história da educação nacional fora silenciada e desconsiderada pelos documentos oficiais e pelas políticas públicas para a educação.

As lutas operárias trouxeram uma nova reivindicação: a criação de locais específicos que pudessem garantir a guarda das crianças para que suas mães pudessem trabalhar. Assim, de acordo com Oliveira (2011, p. 95), surgem as primeiras vilas operárias, clubes esportivos, creches e escolas maternas. O objetivo dessas organizações e instituições era garantir a força de trabalho feminina, que passa a ter sua responsabilidade compartilhada.

Vê-se então a forte ligação existente entre a escola de Educação Infantil pública e a classe trabalhadora. No Brasil, sua origem está estreitamente relacionada à luta de classe. Garcia (1997) aponta que a educação conferida às crianças está intimamente ligada à sua classe social. Dessa maneira, por razões históricas, os(as) filhos(as) da burguesia são educados para comandar, ao passo que os(as) filhos(as) do proletariado são educados para obedecer.

Essa mesma autora (Garcia, 1997, p.14) vai mais além ao afirmar que a escola estimula os valores capitalistas, como o individualismo, a competição e o consumismo, quando, na verdade, deveria estimular a consciência sobre a coletividade, a cooperação e a partilha. Segundo ela, a criança pobre tem maior necessidade de atendimento por parte da escola, uma vez que o capitalismo age de forma avassaladora para a propagação das desigualdades do sistema ao qual ela é submetida.

Sendo assim, a educação pública, por atender os filhos da classe trabalhadora, deve estar comprometida, desde a Educação Infantil, com o objetivo de fazer a criança proletária se perceber no papel de líder, capaz de assumir um protagonismo não-individualista, que tanto acredita em seu próprio potencial, quanto sabe aceitar e ouvir a voz do outro. À escola cabe o papel de contribuir para o desenvolvimento individual e coletivo, de maneira a promover habilidades que permitam ao sujeito realizar uma leitura crítica da realidade e traçar soluções aos desafios que aparecerem no plano coletivo.

Ainda observando a trajetória histórica da constituição da Educação Infantil enquanto modalidade da Educação Básica, observa-se que a preocupação com a oferta de um trabalho pedagógico de qualidade passou a ser pauta do movimento escolanovista. Em 1932, o Manifesto

dos Pioneiros da Educação Nova trouxe à discussão a defesa da educação pública e a proposta de um ensino ativo, no qual a experiência e a prática são consideradas elementos fundamentais ao desenvolvimento da aprendizagem. A educação pré-escolar entrava em cena a partir da “Disseminação das praças de jogos”, termo utilizado para os espaços públicos que se organizavam em praças, com trabalhos semelhantes aos jardins de infância.

Entretanto, o debate acerca da renovação pedagógica dirigiu-se mais aos jardins de infância, onde estudavam preferencialmente as crianças dos grupos sociais de prestígio, do que aos parques infantis, onde as crianças dos meios populares eram submetidas a propostas de trabalho educacional que pouco tinham em comum com os preceitos escolanovistas. Surgiram novos jardins de infância e cursos para formar seus professores, mas nenhum deles voltado ao atendimento prioritário das crianças das camadas populares. (Oliveira, 2011, p. 95)

Nesse contexto, as creches configuravam, na prática, uma medida paliativa às situações sanitárias emergentes da nova sociedade industrial. Por isso, na década de 1930, essas instituições eram atreladas à área da saúde, prevalecendo o higienismo, a filantropia e o acompanhamento do desenvolvimento global da criança, por intermédio da puericultura.

Até a década de 1950, o assistencialismo e a preocupação com as questões de manutenção à vida como a alimentação, higiene e a segurança dominaram o trabalho das instituições que atendiam as crianças pequenas. Havia pouca valorização do trabalho pedagógico e o discurso médico ganhava grande relevância.

Poucos avanços foram conquistados a partir de então, como a inclusão dos jardins de infância no sistema de ensino, proposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº 4024/61. Entretanto, não havia menção específica sobre as responsabilidades do setor público quanto à oferta e fiscalização do trabalho desenvolvido nesta modalidade da educação, que ainda não era concebido necessariamente enquanto direito adquirido, já que sua oferta e acesso não eram obrigatórios.

A política governamental pós-ditadura, concebeu creches e pré-escolas enquanto instrumentos de assistência social. O governo passou a ofertar subsídios às instituições filantrópicas e a desenvolver programas assistenciais de baixo custo, voltados às massas. Grande parte das pessoas envolvidas no trabalho desse programa não possuíam formação específica e desenvolviam suas funções no sistema de voluntariado.

Nessa dinâmica, o tecnicismo exerceu grande influência sobre a prática e favoreceu a elaboração de orientações técnicas para o trabalho pedagógico com as crianças. A política compensatória foi fartamente desempenhada para sanar carências orgânicas, culturais e minimizar o fracasso escolar.

Na década de 70, teorias elaboradas nos Estados Unidos e na Europa sustentavam que as crianças das camadas sociais mais pobres sofriam de “privação cultural” e eram invocadas para explicar o fracasso escolar delas. Conceitos como carência e marginalização cultural e educação compensatória foram então adotados, sem que houvesse uma reflexão crítica mais aprofundada sobre as raízes estruturais dos problemas sociais. Isso passou a influir também nas decisões políticas de Educação Infantil. (OLIVEIRA, 2011, p.103)

Intensos debates sobre o papel da Educação Infantil, principalmente sobre seus efeitos para as classes populares, reforçavam a ideia de que as instituições pré-escolares deveriam estar comprometidas com a diminuição das carências. Esse discurso contribuiu para reforçar o estímulo precoce das crianças, na intenção de prepará-las para as etapas de ensino posteriores e, ainda, para manter práticas assistencialistas.

O setor industrial, ainda sob forte expansão, continuou trazendo fortes mudanças ao cenário social. As pressões públicas por instituições que atendessem aos filhos da classe trabalhadora tiveram reflexo na Consolidação de Leis Trabalhistas, que passou a tratar o filho do trabalhador como público-alvo de atendimento do setor privado, cuja fiscalização por parte do setor público fora descartada.

Entretanto, o crescente aumento do número de instituições de Educação Infantil, frente a entrada das mulheres no mercado de trabalho, abarcou a necessidade de aprimorar a qualidade técnica dos profissionais envolvidos no trabalho com a criança pequena. Isso ocorreu porque a procura por essas instituições tornou-se cada vez mais frequente, mesmo por pessoas de classes sociais favorecidas, motivadas tanto pela maior independência e protagonismo feminino em setores até então exclusivamente masculinos, ou motivadas por questões específicas, como a importância dada aos estímulos cognitivos realizados desde a primeira infância

Observou-se então um forte dualismo nas práticas desenvolvidas pelas instituições de Educação Infantil. À classe operária era dirigido um discurso teórico-metodológico que girava em torno das políticas compensatórias. Entretanto, às classes burguesas o trabalho ofertado tinha como proposta o desenvolvimento integral da criança.

Estudos médicos e psicológicos passaram a ser utilizados com intensidade para validar o discurso das instituições que atendiam a criança pequena e, até mesmo, as políticas públicas que se dedicavam a garantir o direito das crianças pequenas. Nesse momento, passou-se a entender que a creche era necessária ao desenvolvimento da criança e começou-se a dar maior ênfase na criatividade e na solidariedade.

Oliveira (2011, p.110) destaca uma mudança de paradigma importante. Antes, a mãe precisava da creche para poder trabalhar. Depois, a creche passou a possibilitar que a mãe

trabalhasse. Isso significa que a participação da criança na creche mudou sua configuração inicial, não sendo mais apenas para que as mães sirvam de mão-de-obra no campo do trabalho, mas sim porque as instituições educacionais tornaram-se importantes para o desenvolvimento da capacidade cognitiva das crianças.

Esse novo olhar contribuiu de forma significativa para o aumento da procura e da oferta de Educação Infantil. Foram criados o Serviço de Educação Pré-escolar (1974) e a Coordenadoria de Ensino Pré-escolar (1975), ambos ligados ao Ministério de Educação e Cultura. Todo esse movimento contribuiu para que as famílias das classes populares começassem a reivindicar cada vez mais acesso à Educação Infantil.

O crescente aumento da pressão pública sobre o governo, principalmente no final da década de 1970, tornou a oferta de creches uma nova exigência social, que emergia como direito do trabalhador e dever do Estado. Entretanto, o número de instituições era insuficiente para se encarregar da quantidade de crianças que deveriam ser atendidas.

Assim, em 1982, deu-se a municipalização da educação pré-escolar pública, por meio da Emenda Constitucional Calmon. Em linhas gerais, ampliou-se o número de instituições, públicas ou conveniadas, e foram deflagradas ações emergenciais de baixo custo, mas não em número suficiente para sanar as demandas daquele momento. Diante da necessidade, a sociedade civil passou a implementar algumas ações e creches comunitárias começaram a ser organizadas pela própria população.

A década de 1980 trouxe indagações sobre a abordagem assistencialista e compensatória que dominava o trabalho direcionado à criança pequena. Os programas ofertados pelo governo, que tinham a classe média como padrão, não representavam avanços significativos no desenvolvimento das crianças das classes populares. Na prática, eram desenvolvidas atividades recreativas e de assistência à criança.

Verificou-se a dificuldade do setor público em romper com as práticas que mantinham a classe popular à margem do acesso aos bens culturais e ao conhecimento. A essa parcela da população, ficaram reservados serviços precários, que pouco ou nada contribuíam para a modificação do quadro social. Os programas e órgãos criados pelo Estado não possuíam verdadeira intenção de incorporar esses sujeitos na sociedade e dar-lhes iguais condições de acesso, mas sim manter o *status quo* das camadas socioeconomicamente privilegiadas.

Ao final do período militar, em 1986, o Plano Nacional de Desenvolvimento contemplou pela primeira vez as creches, reconhecidas então como responsabilidade do Estado. Ganhou destaque a dimensão política, de modo que creches e pré-escolas passaram a compor o palco de lutas contra a desigualdade. Pela primeira vez, as orientações para o trabalho a ser

desenvolvido passaram a dar ênfase, na função pedagógica, ao desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças.

Em linhas gerais, as décadas de 80 e 90 foram marcadas de forma intensa pela atenção ao mundo infantil. Essa crescente atenção e preocupação da sociedade para com a criança fora registrada na Constituição Federal de 1988. Em seu artigo 208, a Carta Magna garantiu o acesso às creches e pré-escolas para as crianças entre 0 e 6 anos.

O direito à Educação Infantil inserido na nova Constituição Federal, de 1988, trouxe consigo muitos outros direitos e novas perspectivas. A institucionalização da infância gerou investimentos com políticas públicas que pudessem garantir o acesso a esse direito.

No caminho legislativo, o Estatuto da Criança e do Adolescente, aprovado em 1990, configurou grande avanço. Agora, havia uma legislação própria que resguardava os direitos da criança e do adolescente e determinava os deveres do Estado com estes, então reconhecidos, cidadãos.

Junto a isso, somou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, que fortaleceu o discurso em defesa de um novo modelo de Educação Infantil. É nesse momento, que essa se torna a primeira etapa da Educação Básica nacional, ainda que não de forma obrigatória. Corsino (2003) afirma que a lei convidou as instituições de Educação Infantil a pensarem sobre seu papel na formação das crianças e na sua função educativa.

A LDBN nº9394/96 trouxe mudanças significativas para a forma de se conceber a educação. Esta teve seu conceito ampliado e passou a ser associada às práticas sociais e à formação para o trabalho. As novas concepções trouxeram avanços gradativos para a conquista da autonomia pedagógica, administrativa e financeira, mas também, juntamente com essas conquistas, vieram outras responsabilidades.

A legislação expandiu o papel do Estado em relação às instituições de Educação Infantil públicas e privadas. A elevada disparidade nos registros feitos pelo MEC e pelo IBGE sobre a população entre 0 e 6 anos, que frequentava creches e pré-escolas, denunciou a urgência em aumentar a oferta dessas instituições.

Além dessa preocupação com a quantidade de vagas disponíveis, o MEC também criou diretrizes relacionadas ao trabalho pedagógico a ser realizado nas instituições de Educação Infantil. Dentre essas medidas, destacaram-se o Plano Decenal de Educação para Todos (1993), a Política de Educação Infantil (1993), o programa “Por uma política de formação de profissionais de Educação Infantil” (1994), RCNEI (1998) e as DCNEI (1999).

Entretanto, esse conjunto de políticas públicas voltadas à Educação Infantil, embora tenha trazido avanços, não garantiu melhoria efetiva no campo pedagógico. Os investimentos

financeiros feitos nesta modalidade da educação ainda eram baixos, posto que o Ensino Fundamental concentrava grande parte dos recursos financeiros.

A falta de um regime de colaboração tanto da União quanto da maioria dos estados tem deixado, efetivamente, como sendo de competência exclusiva de cada município, gerir a Educação Infantil, com seus próprios recursos técnicos e financeiros. (CORSINO, 2003, p. 58)

Mesmo que em passos lentos, a Educação Infantil passou a receber maior atenção por parte da sociedade e do setor público. Esse novo olhar debruçado sobre ela provocou uma reelaboração no discurso sobre a organização do trabalho, a oferta e as práticas desenvolvidas pelos docentes e demais profissionais desse segmento. Contudo, na prática não se viu grandes transformações.

O PNE para a Educação Infantil, estabelecido pela lei nº20.1172/2001, propôs metas importantes a serem alcançadas no período de 10 anos, como: atender 50% das crianças entre 0 e 3 anos e 100% das crianças entre 4 e 6 anos, até o ano de 2011; investir na formação dos profissionais; garantir aos alunos desse segmento alimentação e acesso a materiais adequados; e ampliar os padrões de qualidade na Educação Infantil.

A avaliação da qualidade na educação, de maneira geral, envolve critérios voláteis. Esta costuma ser estabelecida com base em estudos e indicadores que fazem verificações pontuais, mas que, nem sempre, consideram as nuances específicas que ocorrem no sistema educacional.

Kagan (2011) realiza uma investigação sobre a qualidade na Educação Infantil, por meio da revisão de um estudo brasileiro. A conclusão obtida é que a expansão da oferta de vagas não caminhou junto à qualidade do serviço prestado. A autora reconhece a dificuldade em avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil e que diversos fatores podem influenciar os resultados. Todavia, resguarda que

(...) a qualidade da Educação Infantil deve ser compreendida numa perspectiva muito mais nuançada, que inclua os resultados alcançados pelas crianças, mas que os pondere como um elemento de um conjunto de fatores, incluindo importantes recursos programáticos. (KAGAN, 2011, p.61)

Dentre esses fatores, que contribuem para a baixa qualidade do trabalho ofertado, a autora registra o uso da força de trabalho majoritariamente feminina, com formação insuficiente, e investimentos escassos ou insuficientes para garantir a infraestrutura física das instituições, principalmente nas regiões mais pobres. Por isso, é preciso promover medidas que

atuem na ação reversa, ou seja, que possam favorecer a formação docente, a oferta de um trabalho pedagógico de mais qualidade e a melhoria da infraestrutura das instituições.

Torna-se necessário realizar diferentes abordagens em prol da elevação da qualidade dos profissionais que atuam na Educação Infantil. Faz-se urgente investir na formação em serviço, garantir materiais e espaços seguros, respeitar o número de crianças por turma e estabelecer uma relação de parceria com os responsáveis pelas crianças.

Corsino (2011) registra que o a expansão da Educação Infantil vivenciada a partir da promulgação da LDBN nº 9394/96, passou a exigir a ampliação das pesquisas sobre essa modalidade da educação. Estas começaram a apontar a importância da Educação Infantil, ao indicarem que as crianças tendem a obter resultados melhores em testes de desenvolvimento quando têm acesso a uma Educação Infantil de qualidade.

Na busca pela qualidade da Educação Infantil, Corsino (2011) destaca que formar professores é fundamental, haja visto o lugar que esses profissionais ocupam na educação da criança. Quanto ao papel desempenhado pelo(a) docente, a autora afirma que

São eles os responsáveis pela organização do tempo e do espaço institucionais, pelas propostas que resultarão em ampliações das experiências infantis, em produção e apropriação de conhecimentos, bem como pelo estabelecimento de vínculos afetivos, pelo clima institucional e pelas inúmeras interações que a instituição favorece a crianças, adultos e comunidade. (CORSINO, 2011, p.4)

O espaço ocupado pela figura docente é de grande importância para o desenvolvimento de uma educação humanista, sensível à realidade vivida pela criança. É o olhar do(a) professor(a) que irá trazer, para o espaço da sala de aula, propostas pedagógicas com intencionalidade pedagógica bem definida. São essas práticas que colocarão a criança no centro das ações, em constante interação com a cultura, no movimento dialógico de construir saberes e de se construir enquanto sujeito.

1.1.3 A criança de cinco anos no contexto escolar

Ao considerar o objetivo desta pesquisa, tornou-se relevante observar de forma mais atenta as características das crianças de cinco anos nos espaços de Educação Infantil, bem como verificar os pressupostos estabelecidos pelos documentos legais para esse grupo. No intuito de compreender as características desse sujeito que compõe a etapa final da pré-escola, realizar-se-ão observações sobre como a criança dessa faixa etária é percebida no contexto escolar.

As DCNEI (1999) fazem uma abordagem generalista sobre o trabalho a ser desenvolvido pelas instituições de Educação Infantil. Isso significa que seus fundamentos, concepções e objetivos devem estar presentes nos espaços dessa modalidade da educação e devem ser considerados na prática de todos os docentes, independentemente da faixa etária das crianças.

Todavia, a BNCC (2018), principal documento legal utilizado como referência para a organização curricular e a prática pedagógica, utiliza a classificação etária em sua estrutura. Esse documento organiza os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos cinco campos de experiências¹, ali estabelecidos, em três grupos etários: bebês, que corresponde às crianças de zero a um ano e seis meses de idade; crianças bem pequenas, que corresponde às crianças de um ano e sete meses a três anos e onze meses; e crianças pequenas, que corresponde às crianças de quatro anos a cinco anos e onze meses.

Observa-se que o documento se limita a registrar que tal divisão se dá pelas especificidades de cada grupo. Entretanto, não traz em seu texto elementos que contribuam para a melhor compreensão e conhecimento das características de cada grupo ou que expliquem e justifiquem tal organização.

Embora tenha caído em desuso, frente a homologação da BNCC (2018), os RCNEI (1998) trazem no corpo de seu texto algumas características, relevantes para este trabalho, sobre a faixa etária de 4 a 6, na qual as crianças de 5 anos estão circunscritas. Segundo o documento, nessa faixa etária as crianças tendem a desenvolver maior precisão nos gestos instrumentais (recortar, colar, pintar etc.), que tendem a ser ampliados, juntamente ao aprimoramento da coordenação motora. Além disso, os RCNEI (1998) acrescentam que se desenvolve também nesse momento também a ampliação, gradativa, da capacidade de antecipar e planejar. Ou seja, a criança começa a elaborar a ideia no pensamento, antes de executá-la e externá-la.

Ao que se refere às habilidades leitoras, foco de nosso estudo, Magda Soares (2020) expressa que a criança de cinco anos já é capaz de reconhecer o significado da palavra grafada e identificar a quantidade de palavras que compõem uma frase. A criança desta faixa etária identifica o gênero textual através do reconhecimento de sua estrutura gráfica e das características do seu portador, sendo capaz de identificar os elementos de um livro como: capa, autor e ilustrador. Soares (2020) destaca metas a serem alcançadas no ciclo de alfabetização e

¹ A BNCC estabelece cinco campos de experiência para a educação infantil: “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, “Traços, sons, corpo e imagem” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”.

letramento, iniciado na pré-escola, que podem ser encontradas de forma mais detalhada na tabela abaixo:

Tabela 1: Metas de aprendizagem sobre a leitura para a pré-escola.

<p>Metas para a pré-escola</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Inferir o significado de uma palavra com base no texto lido; • Identificar o gênero textual, com base na estrutura do texto e nas características do portador; • Diferenciar, no texto, a fala do narrador e a fala dos personagens, mediante a organização gráfica; • Identificar informações explícitas no texto; • Inferir informações implícitas; • Relatar oralmente narrativas com base em imagens; • Identificar as relações de causa nos fatos narrados; • Reconhecer a estrutura do texto narrativo, sendo capaz de identificar elementos como: situação inicial, conflito, busca de solução, clímax e desfecho; • Ler pequenos textos;
<p>Habilidades de leitura</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ouvir a leitura de textos, de forma atenta; • Utilizar em seu vocabulário palavras conhecidas através dos textos; • Identificar o gênero textual de acordo com a diagramação e as características do portador no qual está escrito. • Reconhecer, no objeto livro, elementos como capa, autor, título, ilustrador. • Elaborar previsões a partir da leitura oral de uma narrativa; • Associar imagens e texto; • Memorizar pequenos textos, de diferentes gêneros.
<p>Integração das metas de leitura e interpretação de texto</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ouvir de forma atenta a leitura de textos; • Fazer uso das novas palavras conhecidas através dos textos; • Identificar o gênero textual, conforme estrutura gráfica e portador; • Reconhecer a capa e o autor do livro; • Formular previsões sobre o texto; • Estabelecer relação entre o texto e as ilustrações; • Identificar informação explícita lida pelo(a) professor(a); • Memorizar textos pequenos como parlendas, trava-línguas e poemas curtos.

Fonte: Magda Soares, 2020, p. 296.

Cabe ainda mencionar que os RCNEI trazem uma importante reflexão ao falar sobre a influência cultural no desenvolvimento infantil. Dessa maneira, coloca-se que “As práticas culturais predominantes e as possibilidades de exploração oferecidas pelo meio no qual a

criança vive permitem que ela desenvolva capacidades e construa repertórios”. (RCNEI, Vol. 3, p. 24)

Portanto, para além dessas características biológicas, é preciso compreender a criança enquanto sujeito histórico, que participa de forma ativa e dialógica na construção de seu conhecimento. Faz-se necessário nos aproximarmos desse sujeito, para somente então pensarmos e organizarmos propostas pedagógicas intencionais que configurem aprendizagens significativas e que contribuam para a sua formação integral.

Em linhas gerais, as teorias psicológicas sobre o desenvolvimento humano, embora contribuam em muito para o campo da educação, sozinhas não abrangem as necessidades pedagógicas da criança. Por isso, é preciso que a(o) educadora(o) as conheça, assim como também é preciso que ele(a) compreenda bem o andamento do desenvolvimento infantil e tenha clareza sobre os objetivos das atividades propostas aos alunos da Educação Infantil. Somente assim, será possível transcender o padrão de infância instituído pelo senso comum e avançar na direção de ofertar práticas pedagógicas que contemplem a criança enquanto sujeito singular de um contexto sócio-histórico na formação do leitor iniciante.

1.2 Letramento na Educação Infantil: o papel da leitura literária e o Letramento Literário

Nesta Seção, pretende-se refletir sobre o trabalho com a literatura no contexto da Educação Infantil e sobre as suas potencialidades na formação humana e no desenvolvimento das habilidades leitoras. Objetiva-se realizar uma discussão sobre o conceito de letramento, suas implicações e desdobramentos, tendo o letramento literário como proposta no contexto da Educação Infantil.

Assim, faremos uma análise sobre o papel da literatura infantil nesse segmento educacional com base nas considerações trazidas por Patrícia Corsino (2003) em seus estudos, associadas às proposições de Teresa Colomer (2003) a respeito da educação literária. Junto a isso, somam-se os estudos de Magda Soares (2001) e Ângela Kleiman (1995), na construção e compreensão do conceito de letramento e nas considerações de Rildo Cosson (2018) sobre o letramento literário.

1.2.1 Letramento: a construção de um conceito

A alfabetização ocupa o centro do processo educativo. Entretanto, traduzir o código escrito por meio das habilidades de codificar e decodificar, não são suficientes em uma sociedade letrada, que utiliza de maneira cada vez mais recorrente a linguagem escrita, em diversos contextos, com diversos gêneros textuais, através de variados portadores.

Diante disso, constrói-se o conceito de letramento, no final do século XIX, como destaca Magda Soares (2001). A autora aponta que o conceito tem suas origens fora do Brasil e, por isso, corresponde a uma tradução para a palavra inglesa *literacy*. Esta reúne as palavras “*littera*”, que significa letra, e “*literate*”, que se refere a quem é educado e se torna capaz de ler e escrever. Etimologicamente, “*literacy*” corresponde a situação do sujeito que aprende a ler e escrever. (SOARES, 2001, p.24)

A definição proposta ao conceito de “*literacy*” atende às demandas e necessidades do contexto sócio-histórico do qual emergiu. De maneira geral, os países desenvolvidos possuem demandas culturais econômicas e sociais diferentes. Assim, o conceito de “*literacy*” é utilizado para se referir àquele que já domina as habilidades de ler e escrever.

No Brasil, o conceito de letramento chega ao final do século XX, mas associado ao analfabetismo. Sendo assim, inicialmente o letramento traz a denúncia de que a não utilização da leitura e da escrita em contextos sociais decorre do fato de não ter havido verdadeiramente essa aprendizagem.

Nesse contexto, Soares (2001) observa que nos países desenvolvidos a *illiteracy* (analfabetismo) não era o problema, mas sim a *literacy*, o uso das habilidades adquiridas no processo de alfabetização. Ao passo que no Brasil, o conceito se estabelece em torno de questões relacionadas à alfabetização, o que gerou e ainda gera confusão.

Kleiman (1995), assim como Soares (2001), aponta que o conceito de letramento é complexo e que não possui uma definição única ou específica. Ambas as autoras atentaram para o fato de a palavra letramento não constar no dicionário. Entretanto, a difusão do conceito e o aumento significativo do número de pesquisas na área modificaram fizeram a palavra ser dicionarizada.

Não há uma convenção para os conceitos de alfabetização e letramento que sejam amplamente compreendidos ou aceitos. Contudo, a centralidade ocupada pela escrita na sociedade moderna, principalmente naqueles presentes no contexto urbano, fez com que o letramento se tornasse um conceito importante e necessário.

Assim, Magda Soares (2001, p. 44) define que “Letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita”. Nessa perspectiva, fica claro que o conceito abrange dois processos amplos e complementares, porém

distintos, que são os atos de aprender a ler e o aprender a escrever. Além disso, marca a tentativa de definir um fenômeno genuinamente social. Isso porque, o letramento traz consigo a denúncia de que ensinar a ler e escrever não encerra o problema. É preciso pensar no uso social de tais habilidades.

Ângela Kleiman (1995, p.19) reforça a dimensão social do conceito de letramento e coloca que “podemos definir hoje o letramento com um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia em contextos específicos, para objetivos específicos.”

Portanto, mesmo diante da dificuldade de se estabelecer a definição do conceito de maneira única, observa-se que o mesmo se situa em um espaço-tempo social e cultural. O que explica a própria dificuldade de defini-lo uma vez que as sociedades se colocam no mundo de forma plural e mutável e de acordo com seus interesses e necessidades ela desfaz, refaz e cria novos conceitos que atendam suas demandas.

Aprender a ler e a escrever, gradativamente, passou a ser visto como processo distinto de se apropriar da linguagem escrita. Por isso, a necessidade de diferenciar alfabetização de letramento e compreender que o primeiro está relacionado aos processos de aquisição das habilidades de leitura e escrita. Já o segundo refere-se à apropriação que os sujeitos fazem de tais habilidades, de maneira a colocá-las em uso nos contextos sociais de interação.

Sendo assim, como aponta Kleiman (1995), é possível que uma criança possua estratégias orais letradas antes mesmo de ser alfabetizada. Isso porque a criança é um sujeito social ativo que interage com a linguagem escrita em diferentes situações, seja dentro ou fora dos muros da escola.

Dessa forma, pensar no letramento e nas práticas sociais de uso da linguagem escrita propostos pela escola é algo que necessita de uma reflexão profunda, uma vez que recai nessa instituição a responsabilidade pelo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita e dos seus respectivos usos na sociedade.

Marta Koll (2007) ao se referir à escola estabelece que

Essa instituição tem o papel explícito de tornar “letrados” os membros da sociedade, fornecendo-lhes instrumentos para interagir ativamente com o sistema de leitura e escrita, com o conhecimento acumulado pelas diversas disciplinas científicas e com o modo de construir conhecimento que é próprio da ciência. (KOLL, 1995, p.156)

Fica registrada então a expectativa gerada sobre o papel da instituição escolar na ampliação dos níveis de letramento daqueles que a frequentam. Portanto, o tempo de

permanência no processo de escolarização costuma ser diretamente relacionado ao nível de letramento alcançado.

Contudo, Corsino (2003) denuncia que a escola tende a diminuir o papel social de outras instituições no processo de letramento. A autora enfatiza que a instituição escolar não considera as variantes linguísticas e culturais daqueles que a compõem. Tal perspectiva é compartilhada por Soares (2020), que ratifica o discurso excludente da escola, que tende a tomar a cultura das classes socioeconômicas privilegiadas como padrão. Segundo a autora as variações linguísticas oriundas da cultura das classes populares tendem a ser excluídas do espaço escolar, posto que representam algo inferior, que deve ser corrigido.

A dificuldade em avaliar e mensurar o desenvolvimento do letramento esbarra não só na ausência de uma definição precisa sobre o conceito. Esbarra ainda nas práticas escolares que selecionam e segmentam os conhecimentos considerados necessários e, por muitas vezes, reduzem o significado de letramento.

Soares (2001) chama atenção para a dimensão social do letramento, que mobiliza as habilidades e competências individuais de leitura e escrita associando-as às práticas sociais. Assim, ela destaca duas perspectivas em relação ao letramento: o funcional e a radical.

O letramento funcional coloca a leitura e a escrita enquanto habilidades necessárias à participação do sujeito nas práticas culturais do grupo no qual se insere. Já o letramento radical ou revolucionário busca questionar os valores e as tradições culturais, reconhecendo nelas as formas de poder. Aqui, encontra-se a perspectiva freiriana, onde o letramento é via de libertação na promoção da transformação social.

Resumindo, os conceitos de letramento que enfatizam sua dimensão social fundamentam-se ou em seu valor pragmático, isto é, na necessidade de letramento para o efetivo funcionamento na sociedade (a versão “fraca”) ou em seu poder “revolucionário, ou seja, em seu potencial para transformar relações e práticas sociais injustas (a versão “forte”). Apesar dessa diferença essencial, tanto a versão “fraca” quanto a “forte” evidenciam a relatividade do conceito de letramento porque as atividades sociais que envolvem a língua escrita dependem da natureza e estrutura da sociedade e dependem do projeto que cada grupo político pretende implementar, elas variam no tempo e no espaço. (SOARES, 2001, p.78)

Diante disso, é possível afirmar que o conceito de letramento está enraizado ao contexto histórico-social. Isso permite diferentes usos do letramento e, para ampliar sua relevância, considerar o uso da palavra no plural, dada a sua amplitude- letramentos.

Kleiman (1995) recorre a Street (1984) para trazer a proposição de dois modelos de letramentos definidos pelo autor: o letramento autônomo e o letramento ideológico. O primeiro refere-se a um modelo padrão e cristalizado de letramento, que o associa ao progresso, a

ascensão social e à civilidade. O segundo, letramento ideológico, assume a perspectiva cultural e social de letramento e reconhece a existência de diferentes práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento do letramento.

Ao analisar as características de cada modelo, Kleiman (1995), identifica que as práticas de letramento mais presentes na escola são as que caracterizam o modelo autônomo. Isso porque a escrita aparece de forma preponderante como objetivo final do processo.

Nessa perspectiva, o modelo autônomo de letramento percebe a escrita enquanto fim em si mesma e não a relaciona ao contexto social ou à oralidade daqueles que a produzem. Correlaciona-se o desenvolvimento da escrita e o desenvolvimento cognitivo e busca-se desenvolver habilidades necessárias ao processo de escolarização.

A escola é percebida por esse modelo como a principal agência de desenvolvimento do letramento. Valoriza-se o “saber dizer” sobre os conhecimentos e desvaloriza-se os grupos considerados não-letrados, em detrimento dos grupos letrados.

Não há dúvidas sobre a responsabilidade do sistema escolar na promoção do letramento. Espera-se que a escola não só ensine a tecnologia da leitura e da escrita, como também o uso de tais habilidades nas práticas sociais. Entretanto, é preciso reconhecê-lo enquanto processo contínuo e variável que ocorre em diversos níveis e em diversos contextos. Corsino (2012) admite o letramento enquanto processo de toda vida. Ela entende que

O letramento é um conceito que tem sido usado para designar o estado, a condição ou a qualidade de um indivíduo ou grupo que cultiva e exerce práticas sociais de leitura e de escrita. Como um processo sócio-histórico que entrelaça língua escrita e cultura, o letramento está diretamente relacionado às práticas de leitura e escrita do grupo em que o indivíduo está inserido, suas intenções e função enunciativas, bem como sua difusão e seu valor social. (CORSINO. 2012, p.44)

Diante do exposto e de toda a reflexão trazida, cabe atentar para o desenvolvimento do letramento nos espaços de Educação Infantil. Qual é a orientação proposta pelos documentos oficiais sobre letramento nesta modalidade da educação? Qual o papel da Educação Infantil no desenvolvimento do letramento? Quais as possibilidades de trabalho pedagógico na Educação Infantil, na perspectiva do letramento? Qual o papel da leitura literária na Educação Infantil no desenvolvimento do letramento literário?

1.2.2 Leitura literária na Educação Infantil

A nova forma de perceber a criança modificou não só seu papel na sociedade, como também deu origem a um novo nicho no mercado de consumo: o mercado da infância. Ao reconhecer a criança enquanto indivíduo detentor de características e especificidades bem peculiares, o capitalismo passou a produzir uma gama de produtos cada vez mais ampla, voltados ao público infantil.

O mercado editorial respondeu a essa mesma lógica. Na medida em que a criança se tornou sujeito potencial de desenvolvimento, capaz de aprender, e a sociedade ampliou a importância dada à leitura, passou-se a produzir cada vez mais materiais específicos direcionados ao público infantil e à escola, como materiais de natureza pedagógica para nortear o trabalho dessas instituições educativas.

O uso da leitura e da escrita, nas mais diversas situações do cotidiano, ampliou o contato das crianças com os textos. O acesso à leitura se tornou uma das possibilidades de exercer a cidadania, bem como de acessar os bens culturais, os conhecimentos e as informações produzidas pela sociedade.

Através da leitura, adquire-se independência e autonomia, nas mais variadas situações do cotidiano. Entretanto, adquirir e desenvolver tal habilidade ainda vem sendo um grande desafio à sociedade brasileira, vide os índices de proficiência em leitura que apontam nessa direção.

A revista “Retratos da Leitura no Brasil”, em sua 5ª edição, no ano de 2020, publicou dados da pesquisa realizada em 2019, com a população brasileira a partir dos 5 anos e mais, sem requisito de escolaridade mínima. A pesquisa foi realizada em território nacional e contemplou 208 municípios. Foram realizadas 8.076 entrevistas domiciliares, cujos registros foram feitos em tablets. O objetivo da pesquisa era conhecer o comportamento do(a) leitor(a) brasileiro e identificar os hábitos relacionados especificamente à literatura.

Em 2019, houve a estimativa de que a população brasileira se constitui de cerca de 193 milhões de indivíduos com 5 anos ou mais de idade. Dentre esses, 48 milhões são considerados não leitores, ou seja, não leram nenhum livro nos últimos três meses. Os dados coletados revelaram que 7% dos entrevistados não são alfabetizados ou não frequentaram a escola formal e apenas 12% deles possuem formação em nível superior. Essas informações ilustram a dificuldade da população em relação à leitura e indicam a ausência da prática leitora enquanto hábito no cotidiano social.

Outro dado relevante levantado pela pesquisa é que apenas 39% dos leitores de livros, no Brasil, estão estudando, o que se contrapõe à 53% de leitores que estão fora das instituições

educacionais formais. Isso nos leva a refletir sobre o papel da escola no processo de formação de leitores, bem como as influências do contexto social na formação desse leitor.

Devemos considerar então, que independente do processo de escolarização, o contato prévio com a leitura, nos mais diversos contextos, permite que a criança tome consciência de aspectos discursivos importantes para a sua formação leitora. Faz-se importante verificar os estímulos ambientais aos quais a criança teve, e tem acesso, e considerar como estes afetam diretamente a compreensão do sistema alfabético, ainda que ela não esteja em processo de alfabetização.

Diante disso, observa-se que os textos literários ocupam um espaço privilegiado na leitura feita com e para as crianças, por permitirem o desenvolvimento de um potencial imaginário de grande relevância para o aprendizado infantil. Por abordar, de forma extraordinária, situações e temáticas que envolvem o cotidiano social, a literatura infantil ganhou, pouco a pouco, posição de destaque no mercado editorial.

Além disso, a linguagem utilizada pela literatura permite a existência de um diálogo com a criança que a lê ou escuta. Isso contribui não só para o desenvolvimento de sua habilidade leitora, como também atua na formação de sua subjetividade.

Nesse contexto, invoca-se a necessidade urgente de conhecer os materiais produzidos pelo mercado editorial destinados à infância. Torna-se igualmente necessário pensar sobre o trabalho pedagógico com a literatura infantil nos espaços da Educação Infantil e como as práticas desenvolvidas podem contribuir para a formação inicial do leitor e para sua formação humana.

A crescente alfabetização do mundo ocidental, a progressiva ampliação da escolaridade a um período de vida cada vez mais prolongado, a entrada da literatura infantil e juvenil no âmbito escolar e o aumento de oferta editorial desse tipo de livros são fatores que permitem a meninos e meninas o contato com a literatura infantil e juvenil desde que nascem e durante toda a infância. (COLOMER, 2003, p.13)

Colomer (2003) destaca que a literatura passou a compor os espaços escolares na medida em que a alfabetização foi ganhando importância na sociedade letrada, a qual tinha como principal objetivo desenvolver ainda mais a habilidade leitora dos seus cidadãos. Diante da emergente necessidade, os livros de literatura infantil, que surgiram após a II Guerra Mundial, começaram a ser produzidos a partir do que era considerado pelos adultos como compreensível à criança.

O nascimento do livro infanto-juvenil enquanto fenômeno cultural, no século XVIII, refletiu a ampliação da alfabetização enquanto habilidade necessária às diversas camadas

sociais e a preocupação da sociedade com a leitura infantil. O fomento à educação moral e a adequação dos livros à faixa etária dos estudantes foram duas preocupações que nortearam a elaboração ou a adaptação das primeiras obras literárias para o público infantil. Além dessas preocupações, procurava-se explorar o potencial dos livros infantis e sua capacidade de projetar uma sociedade ideal, para servir de modelo aos seus cidadãos e educar as crianças dentro de um padrão moral, preservando pensamentos e ideologias socialmente valorizados.

Aqui cabe registrar que os livros direcionados ao público infantil são determinados pelo que o adulto acredita ser compreendido pela criança. Ou seja, leva-se em consideração a capacidade da criança em interpretar, bem como as temáticas julgadas interessantes à idade. Colomer (2003) afirma, inclusive, que as primeiras pesquisas sobre a literatura infantil e juvenil foram impulsionadas pela necessidade de estabelecer critérios para a definição da leitura de acordo com cada faixa etária. Dessa maneira, verifica-se que as obras literárias infantis enfatizam os elementos culturais que os adultos devem dirigir às novas gerações.

Compreender, portanto, o contexto em que surgiram as obras infantis pode contribuir para a compreensão da literatura infantil enquanto manifestação cultural e para identificar os objetivos que essas leituras propõem alcançar dentro da sociedade. Os livros destinados à criança delineiam o percurso de aprendizagem literária que se espera que o leitor trilhe desde o início da vida.

Em linhas gerais, Colomer (2003, p. 160) reafirma a perspectiva histórico-social da construção das narrativas e estabelece que elas configuram uma resposta ao contexto e se definem em função do leitor a que se destina. Por isso, os padrões de literatura infantil elaborados no século XIX não são os mesmos que os propostos pela literatura atual, posto que aqueles buscavam atender a demandas sociais diferentes e o leitor infantil era concebido de outra maneira.

Assim, de acordo com a percepção sobre o destinatário, as obras infantis costumam conferir maior ênfase na dimensão educativa ou na dimensão literária. Verifica-se uma oscilação entre ambas as perspectivas. Tal mudança de perspectiva se justifica pelo surgimento da ideia de infância como um local de sujeitos diferenciados, que contribuiu para a ampliação de produções específicas ao público infantil por parte do mercado editorial.

Outro fator que contribuiu para essa mudança de perspectiva das obras infantis foi a ampliação da escolarização. O aumento do número de crianças na primeira infância e de adolescentes passou a ser percebido pelas produções literárias, que passaram a ser utilizadas como um instrumento socializador.

No caminho das mudanças de paradigmas, os estudos de Psicanálise contribuíram para assegurar a infância enquanto etapa fundamental de aprendizagem. Esses estudos garantiram a necessidade de se resguardar o bem-estar físico e mental da criança e reafirmaram o ensino das exigências da sociedade industrial, junto a necessidade de um novo segmento de ensino para as crianças menores de 6 anos.

Nota-se, portanto, que a cultura social e o mercado editorial passaram a reafirmar a preocupação com o bem-estar psicológico das crianças. Essa nova abordagem cultural traz outra dinâmica à literatura, na tentativa de responder às mudanças culturais da sociedade. Nesta perspectiva, as relações da literatura com os meios culturais também contribuem para o surgimento de novas literaturas.

Nesse contexto, os livros infantis adquiriram características voltadas à transmissão e aceitação de normas e condutas sociais, diante da imposição de regras sociais de forma implícita. A negociação constante, a valorização dos problemas e a credulidade da imaginação são outras características presentes nas obras, destacadas por Colomer (2003).

Ora, além do fato de que a função educativa se adapta às mudanças sociais, o que resulta evidente é que a ênfase dada a esta função dos livros infantis tem variado ao longo da história. O peso desta questão foi diminuindo durante o século XIX e ainda no século XX, para ir aceitando, progressivamente, as funções de entretenimento e ócio, que forçaram o reconhecimento da função literária deste tipo de texto. O reconhecimento destas novas funções explicitou a dupla função dos livros destinados a crianças e jovens, e nas últimas décadas, inclusive, acabaram tornando predominante o aspecto literário. (COLOMER, 2003, p. 163)

Contudo, a autora ratifica que, mesmo ao versar entre as funções educativa e literária comuns às obras literárias infantis, é preciso se ater a dois princípios fundamentais. O primeiro delas é saber que a obra se destina a sujeitos em formação, por isso é preciso considerar a oferta de modelos de conduta que contribuam para a interpretação do mundo. O segundo princípio a ser considerado é o nível de compreensão dos textos uma vez que se destina as crianças leitoras e as não leitoras, que já possuem aproximação com a linguagem escrita em seu cotidiano social.

A pós-modernidade e a crescente cultura do consumo aumentaram a mobilidade dos modelos textuais e dos portadores de texto, que passaram a fazer parte dos mais variados contextos da vida em sociedade. Nesse tocante, Corsino (2003) chama atenção para o fato de que a ampliação do repertório de produtos da indústria cultural infantil, bem como a valorização desses artigos, acaba se tornando alvos do consumismo da sociedade contemporânea.

A evolução do mercado de livros infantis se deu na segunda metade do século XIX e se consolidou no século XX. Observa-se que a criação de uma literatura específica à infância cuja característica era essencialmente educativa, facilitou a aceitação do livro enquanto produto. As

obras infantis passaram a receber então um tratamento mais elaborado e sofisticado. Utilizaram-se de diferentes materiais, com ilustrações bem diagramadas, diferentes tipos de letras, texturas variadas, cores chamativas, entre outros elementos que se relacionam ao texto escrito.

Corsino (2012, p. 52) explica que, a partir de então, a função pedagógica dos livros infantis começou a aparecer. A informação tomou grande relevância na produção editorial, em detrimento da função conotativa do texto. Tal característica tornou o livro um instrumento de ensino de bons hábitos, saúde e higiene. Por isso, a autora afirma que estes não correspondem à literatura propriamente, mas a livros meramente didáticos/informativos, voltados ao público infantil.

Junto a isso, a autora coloca o fato de a cultura de massa intensificar a produção de obras mais baratas e acessíveis, que possuem apelo consumista, mas de qualidade duvidosa. Logo, o livro ganhou o *status* de objeto de trato visual, cujo *design* é mais relevante que a qualidade de sua linguagem literária.

Todavia, Corsino (2012) reconhece que a concepção de infância e de linguagem estão presentes em todas as obras. Inclusive, ela garante que são estas concepções que determinam a forma e o conteúdo do livro infantil.

Não é simples, nem de consenso, definir critérios de qualidade para o livro destinado aos pequenos. Porém, o primeiro passo para se pensar a qualidade do livro infantil é analisar forma e conteúdo simultaneamente, ou seja, a relação entre o projeto gráfico como um todo (ilustração, tamanho de letra, cores, diagramação) e o texto. Mesmo que o livro seja de imagens, as ilustrações devem possibilitar uma narrativa, devem se abrir a leituras. Não basta ser bonito, resistente, colorido e atraente; é preciso também ter um texto em que a literariedade e a textualidade sejam observadas e o tema seja abordado de forma interessantes, trazendo o novo e o surpreendente. (CORSINO, 2012, p.53)

No que concerne à qualidade das obras de literatura infantil, Colomer (2003, p. 47) aponta para os desafios que se colocam diante da falta de critérios estabelecidos para tal julgamento. Assim, a dificuldade em estabelecer critérios de qualidade gera a produção de obras que reduzem a experiência da criança e interferem na sua interação com o texto.

Colomer (2003, p. 163) chama atenção, ainda, para o papel do adulto no jogo sobre a qualidade das obras infantis. Segundo ela, as obras tendem a ser consideradas de qualidade pelos adultos quando alcançam os objetivos educativos e literário. Por isso, os autores (as) além de produzirem textos que agradem o público infantil, precisam atender aos distintos critérios de qualidade impostos pelos adultos. Ao mesmo tempo, os textos devem atender a grupos distintos de crianças com características muito diferentes.

Em geral, a expansão vertiginosa do mercado editorial reafirmou o consenso sobre a importância do livro, mas passou a integrá-lo à indústria cultural infantil. A produção de livros segue a lógica do mercado, que é guiada pelo senso comum da classe média e da realidade do consumidor.

Com isso, surge também o uso inadequado da especificação "literatura infantil", denunciado por Corsino (2003). A autora salienta que o uso da linguagem simbólica e a presença de personagens fictícios não configuram necessariamente uma obra de literatura infantil.

Nesse contexto, a autora identifica a necessidade sumária de diferenciar o livro infantil do livro de literatura infantil. O primeiro, embora contenha elementos característicos da literatura infantil, tem por intenção informar e ensinar procedimentos. Já o livro de literatura infantil busca proporcionar a imersão da criança no mundo ficcional, por meio do trabalho com a linguagem (CORSINO, 2012, p. 53).

Quem escreve uma obra de literatura infantil, comumente, deixa suas marcas culturais, que intervêm em vários momentos da produção do livro infantil. Este quase sempre é o adulto quem produz. Por isso, cabe a ele mediar a relação da criança com o consumo desse bem cultural do universo infantil.

A escola, enquanto instituição formal para realização do processo de ensino-aprendizagem da leitura, tem a responsabilidade de oportunizar o desenvolvimento da habilidade leitora. A Educação Infantil, embora não seja *locus* para aquisição da leitura enquanto tecnologia, também pode contribuir para a construção de habilidades leitoras, haja vista seu objetivo de promover o desenvolvimento integral da criança.

Contudo, é preciso refletir sobre quais contribuições essa modalidade da educação pode dar para a formação do leitor iniciante e ter a clareza de que a Educação Infantil não é responsável por ensinar a criança a decifrar o código escrito. A Educação Infantil é um espaço de construção de conhecimentos, inclusive sobre a linguagem escrita. Portanto, é seu papel oportunizar o acesso e o estímulo às diferentes linguagens por meio de propostas que aproximem os sujeitos de seu desenvolvimento pleno.

A partir da tomada de consciência sobre o papel da Educação Infantil no processo de letramento, principalmente no que tange à leitura, foco deste estudo, torna-se pertinente pensar o papel do adulto enquanto mediador desse processo. Isso porque a criança pequena, por não dominar a habilidade de decodificação do código linguístico, depende da mediação de um leitor mais experiente, geralmente um adulto.

Rildo Cosson (2020) aponta a dimensão individual da leitura, que a torna um ato solitário. Entretanto, a leitura em voz alta ou o ato de contar histórias, como ocorre na Educação Infantil, traz a dimensão solidária da leitura, através do cruzamento de interpretações daqueles que as escutam. Por isso, compartilhamos da concepção de leitura proposta pelo autor, que afirma que “ler é compartilhar sentidos de uma sociedade.” (COSSON, 2020, p.39)

Ao perceber a necessidade de construir sentidos através da leitura, é fundamental que haja espaços e tempos voltados à leitura nas instituições de Educação Infantil. Yunes (2014) assegura que quanto maior o acesso aos textos, pela escuta, maior e melhor será o desempenho da criança em leitura. Vê-se, então, que a oralidade ganha destaque na ação de ler ou de contar histórias.

Segundo essa mesma autora, a oralidade confere força à narrativa proposta, cujo vigor nem sempre consegue ser registrado no papel. Ao dar voz ao texto, a oralidade o coloca em local público e expande o pertencimento do texto. Isso porque, o mediador da leitura, seja um leitor ou um contador de histórias, tem a possibilidade de conectar o texto àquele que a ouve. Dar voz ao texto contribui para o desenvolvimento do imaginário infantil, na medida em que a fala faz uso de uma das características da linguagem: a sedução.

Portanto, ao mesmo tempo em que o(a) ouvinte é seduzido pela narrativa que lhe é dedicada, ele(a) também é convidado(a) a desenvolver sua capacidade imagética para dar forma ao discurso que lhe é apresentado. Nessa perspectiva, Yunes assinala que “o ato de falar não se limita ao enunciado, mas envolve o universo de discurso, ou seja, abrange a enunciação, o contexto do enunciado: seu caráter vivo tem a capacidade de variar de acordo com o falante e suas conjunturas.” (YUNES, 2014, p. 19)

Também é por meio da oralidade que se dá a participação da criança. Através da fala ela se aprofunda no enredo da história e, assim como quem conta, ela recria o que foi contado e cria outras enunciações. É nesse movimento de troca, entre o escrito, o lido e o ouvido, que a criança constrói sua linguagem e se apropria do mundo.

Patrícia Corsino (2003) traz as contribuições dos estudos de Vygotsky sobre o desenvolvimento da linguagem. Nesse sentido, a autora registra o intercâmbio social como uma das funções da linguagem e que, a nível Interpsíquico, os signos culturais interferem na realidade social e na consciência individual.

Por consequência, segundo Vygotsky (*apud* CORSINO, 2003, p.68) a linguagem é capaz de alterar as funções mentais superiores dos sujeitos e mantém uma relação indissociável com o pensamento. Tal relação se dá por meio da associação aos significados das palavras, que

são vivas e mutáveis. O pensamento, antes de se tornar fala, percorre o caminho dos significados e se transforma.

Não é só expressão que o pensamento encontra na fala, encontra sua realidade e sua forma. Segundo o autor, o pensamento passa por muitas transformações até tornar-se fala, se movendo em planos antes de ser expresso em palavras. Ao longo do desenvolvimento linguístico da criança, os dois planos da fala: interior (semântico e significativo) e exterior (fonético), embora formem uma unidade, seguem direções opostas em relação ao pensamento. (CORSINO, 2003, p.68)

Através da linguagem ocorre a mediação entre o indivíduo e o contexto, entre o homem e o mundo. É através da palavra que o mundo é apresentado e é por meio deste signo que se dá o acesso à compreensão. Corsino assinala que “o sujeito-leitor aumenta seu acervo em cada texto que lê, podendo fazer novas leituras de si mesmo, do outro e do mundo. Num processo contínuo, leitura de mundo e leitura da palavra se valem mutuamente, pois uma amplia a outra.” (CORSINO, 2003, p. 80)

É em vista dessa ampliação da leitura de mundo dos sujeitos, que se faz necessário revisitar o papel que a linguagem e suas múltiplas expressões vêm ocupando na escola e, mais além, na sociedade contemporânea. Corsino (2003) também defende o resgate da dimensão expressiva humana, por meio da ação coletiva, como forma de superação do uso restrito da linguagem enquanto fonte de informação.

A linguagem na modernidade não é mais a narrativa que trazia a experiência passada de pessoa para pessoa, mas sim a informação que traz a brevidade da novidade, carregada de explicações – conforme o ensaísta, justamente, a arte de narrar está em evitar explicações, deixando o sujeito livre para interpretar a história como quiser. Uma linguagem empobrecida, sem laços de coletividade, sem uma comunidade de ouvintes. Portanto, uma linguagem que se tornou monológica, sem troca, sem diálogo, sem marcar do e no outro. (CORSINO, 2003, p.86)

Mediante isso, compreendemos que a leitura envolve elementos inscritos no texto, mas também outros, inscritos nos sujeitos que com ele interagem, seja como leitor, seja como ouvinte. Por isso, a leitura proposta pelos signos impressos contribui de maneira expressiva para a ampliação da leitura de mundo daqueles envolvidos nessa relação dialógica que é o ato de ler.

Concebemos, tal qual Corsino (2003), a necessidade de a linguagem e suas múltiplas expressões estarem presentes no seio da Educação Infantil. Assim sendo, esse espaço deve contribuir para ampliar o universo cultural da criança, que precisa ter sua vez, voz e lugar de fala respeitados e garantidos.

Diante disso, faz-se imprescindível dar atenção às leituras literárias propostas no espaço da Educação Infantil. Isso nos leva a observar as possibilidades e os limites de seu alcance e de suas contribuições para o processo de letramento da criança pequena. Em linhas gerais, a crítica estabelecida pelos autores, que servem de referência para esta pesquisa, refere-se a abordagem realizada pela escola no ensino-aprendizagem da leitura. Para eles, a leitura é comumente tratada como uma habilidade que serve de ferramenta à formação. A má escolarização da literatura e a supervalorização da sua dimensão educativa reduz a função da literatura em si, que deixa de ser vista como arte e como expressão de vida.

Assim, um dos maiores desafios na atualidade, a ser encarado pela escola, é desenvolver o apreço pela leitura. Ou seja, é formar leitores que associem a leitura à sensação de prazer. No caminho para a superação desse desafio, encontra-se a leitura literária. Por isso, a necessidade de refletir sobre o papel ocupado pela literatura no processo de letramento, bem como sobre o trabalho com a literatura a ser desenvolvido no espaço da Educação Infantil.

Por consequência, é preciso considerar que assim como a Educação Infantil é a porta de entrada do processo de escolarização, uma vez que é a primeira modalidade da Educação Básica, a literatura é a porta de entrada para leitura, posto que seu uso é comum no princípio desse aprendizado. A literatura é elemento comumente empregado para promover o letramento das crianças pequenas.

A presença de obras literárias na Educação Infantil tornou-se elemento característico diante das novas concepções de criança e das novas orientações que permeiam o trabalho pedagógico nesse espaço da Educação Básica. Compartilhar histórias, por meio da narrativa, contribui para a formação da subjetividade e revela a humanidade presente no ser humano.

E as nossas primeiras narrativas acontecem na infância. Desde o gesto indicador de um desejo que é interpretado pelo outro, tornando-se palavra, às brincadeiras e jogos simbólicos e às falas egocêntricas que acompanham as ações. Chegando às histórias mais organizadas ouvidas e construídas no coletivo. Tudo isso, se soma e se inter-relaciona às leituras de mundo, ao olhar de criança que, rompendo a ideia de in-fans (aquele que não fala), percebe a linguagem das coisas, dando voz a si mesmo a partir do significado que apreende do que vê, ouve e sente do mundo material que o cerca. (CORSINO, 2012, p.57)

Quem conta uma história, oferece, portanto, comportamentos e modos de ler por meio da entonação, dos gestos e de olhares. Aquele que narra coloca suas marcas no texto impresso e contribui para o desenvolvimento da imaginação daquele que ouve. Dessa maneira, o ato de ler coloca a linguagem em sua ação formadora e transformadora.

Corsino (2012, p.74) afirma que a maneira com a qual a temática é tratada é mais importante e determinante do que a temática propriamente dita. A autora expande essa reflexão

ratificando a importância de a obra deixar abertura para a fruição da imaginação do leitor. Sendo assim, os textos precisam trazer o interesse das crianças e transcender o caráter didático que muitas obras adquirem.

Teresa Colomer (2003) aponta algumas reflexões acerca da produção literária destinada às crianças, que podem contribuir para compreendermos o percurso da aprendizagem literária. Ela esclarece que a literatura infantil e juvenil é definida conforme a conveniência educativa adotada e destaca que a gênese de sua definição, no século XVIII, deu-se em oposição à literatura produzida para os adultos. (COLOMER, 2003, p.43)

Colomer (2003, p. 72) confere destaque à evolução do mercado editorial na segunda metade do século XIX, cuja consolidação ocorre no século XX. Segundo ela, isso se deu mediante o surgimento da ideia de infância como local de sujeitos diferenciados, abrindo espaço para as produções específicas para esse novo público. Ou seja, ela reafirma as influências sociais na forma de perceber a criança e sobre as produções literárias.

Dessa maneira, a literatura vem se fazendo cada vez mais presente no contexto escolar, mesmo esbarrando em alguns entraves como a inexistência de bibliotecas ou salas de leituras em muitas escolas; número insuficiente de obras literárias de referência no acervo; dificuldade de acesso das crianças e dos próprios professores aos livros; disponibilização de obras mais baratas, mas de qualidade duvidosa, e poucas políticas públicas e culturais voltadas para a primeira infância.

(...) a progressiva ampliação da escolaridade a um período de vida cada vez mais prolongado, a entrada da literatura infantil e juvenil no âmbito escolar e o aumento de oferta editorial desse tipo de livros são fatores que permitem a meninos e meninas o contato com a literatura infantil e juvenil desde que nascem e durante toda infância. (COLOMER, 2003, p. 13)

Conhecer as obras de literatura infantil é fundamental para desenvolver um trabalho pedagógico na perspectiva do letramento literário. Isso porque o livro infantil traz consigo as representações sociais e as reencena. Assim, o objeto livro contribui para a perpetuação de elementos culturais para as próximas gerações. Daí a necessidade de apurar os olhos de forma crítica diante dos discursos circunscritos no texto literário. Eles estabelecerão o percurso de aprendizagem literária a ser trilhado pelo leitor desde o início de sua formação.

Outro ponto que chama a atenção, colocado por Colomer (2003), é a visibilidade conferida à criança e ao adolescente a partir da escolarização. Isso porque a literatura passou a ser instrumento socializador, e o domínio da informação no contexto social da sociedade industrial tornou-se fundamental.

Percebe-se, então, que a literatura assume novos contornos e novas funções. As funções da literatura interferem de forma direta na avaliação da qualidade das obras. Os adultos tendem a considerar a literatura de qualidade quando ela é capaz de alcançar os objetivos educativo e literário.

Junto a isso, soma-se a preocupação com bem-estar psíquico das crianças por parte do mercado editorial e da cultura social. Sendo assim, além de produzir textos que agradem as crianças, é preciso atender também aos critérios estabelecidos pelos adultos. “Assim, os autores devem comprometer-se com dois destinatários, que podem diferir em seus gostos e em suas normas de interpretação.” (COLOMER, 2003, p.165)

Em busca de contemplar as perspectivas da criança leitora/ouvinte e do adulto crítico/mediador, os(as) autores(as) das obras literárias conferem maior complexidade às suas produções. O tratamento mais elaborado dado às obras infantis também é observado por Corsino (2012) que destaca o uso de diferentes materiais para atender certas demandas, como no caso do livro-brinquedo.

Em linhas gerais, ambas as autoras verificam os avanços da indústria cultural infantil, que gradativamente amplia seu repertório de produtos voltados à criança. A valorização desses produtos vem sendo intensificada pela mídia, para que se tornem alvo do desejo consumista. Assim, “a infância tornou-se um grande nicho do mercado e o fetichismo da mercadoria a atinge diretamente” (CORSINO, 2012, p.52)

A autora, anteriormente citada, chama atenção para o uso inadequado da especificação “literatura infantil”. Segundo ela existe uma necessidade urgente em diferenciar o “livro infantil” da “literatura infantil”. Isso porque o “livro infantil” faz uso de linguagem simbólica e personagens fictícios com o objetivo de informar e ensinar procedimentos. Este exerce ora função de brinquedo, ora função de ensinar conteúdo.

Ao contrário disso, o livro de literatura infantil proporciona a imersão da criança no mundo ficcional, por meio do trabalho com a linguagem que lhe é própria. O trabalho com o texto literário envolve a construção de sentidos, através do uso de diferentes gêneros, para alcançar diferentes objetivos.

Nesse contexto, fica a cargo do adulto mediar a relação da criança com o consumo de bens culturais do universo infantil e livrá-la da “colonização cultural”. Isso porque a indústria cultural toma as classes economicamente favorecidas como padrão, já que são elas que possuem poder de compra. É o adulto quem decide o momento de trazer literaturas com temáticas pertinentes, de seu ponto de vista, a serem discutidas.

No caso da escola, o adulto responsável por essa mediação é o(a) professor(a), pois é ele(a) quem detém a responsabilidade sobre a escolha das obras literárias e sobre o planejamento de atividades pedagógicas a serem desencadeadas por elas. Além disso, é o(a) docente quem dá voz ao texto e ensina comportamentos leitores àqueles que ouvem.

Portanto, ao escolher uma obra literária, no contexto da Educação Infantil, é preciso considerar que ela se dirige a um leitor que se localiza em um determinado contexto cultural. Ou seja, o ouvinte é um sujeito que pertence a uma sociedade, que dispõe de várias manifestações da linguagem escrita, e que está iniciando sua formação leitora.

Colomer (2003, p.161) destaca que as narrativas atuais possuem algumas características comuns. Assim, observa-se a presença da Psicologia como base na elaboração do discurso e a abordagem dos atuais problemas de ordem social. Corsino (2012) confere relevo a capacidade de o texto literário abordar temáticas sensíveis de forma envolvente. Isso faz com que a literatura possa ser comumente utilizada, no contexto escolar, para trazer à pauta dos diálogos e das interações, temáticas variadas como questões de gênero, raça, inclusão e a diversidade.

Outras características observadas nas narrativas é o diálogo com outros gêneros da literatura, a ampliação da complexidade das obras, com mudanças estruturais, e a divisão das obras por faixa etária. Entretanto, tais características não podem servir à cristalização dos modelos literários apresentados à criança, que deve ser diversificado.

O estudo de Colomer (2003) sobre a formação do leitor literário contribui ainda na identificação das temáticas de maior interesse por faixa etária, mas não impede que outras temáticas sejam abordadas. A autora identifica os gêneros mais relevantes para grupos etários, dentre eles estão os leitores de 5 a 8 anos. Grande parte das narrativas identificadas com essa faixa etária contém elementos fantásticos, o que coincide com a distinção entre real e ficcional que começa a ser estabelecida no início dessa etapa de desenvolvimento infantil.

Diante disso, a autora identifica os contos populares e fantásticos como característicos da faixa etária de 5 a 8 anos. Ela também acrescenta que “a fantasia moderna é o gênero por excelência desta idade.” (COLOMER, 2003, p. 237). Este gênero traz animais humanizados, situações extraordinárias e a fantasia moderna nos textos escritos. Este último elemento costuma imperar nos livros voltados aos leitores iniciantes.

Por isso, é comum as obras literárias trazerem a este público temáticas voltadas ao enfrentamento de dificuldades pessoais, como o controle de emoções. Verifica-se, portanto, uma tendência em afastar tópicos considerados realistas, que abordam temáticas consideradas tabus.

Conhecer as características das obras literárias infantis e do leitor em formação é importante ao desenvolvimento do letramento literário, que envolve a experiência do leitor. Ao interagir com o texto, a criança formula conhecimentos sobre a linguagem escrita. Portanto, é preciso relacionar as propostas práticas ao discurso, de forma que a criança perceba a potência da literatura em sua formação.

Para a criança que vive em contextos pouco letrados, a escola representa um espaço de letramento por excelência. Nesse local, a voz significa textos e imagens e amplia a compreensão do sujeito sobre o contexto em que se insere. É nessa direção que se dá o início da formação do leitor, mediada por suas primeiras leituras de mundo. Estas se formam na escuta das narrativas e, principalmente, no seu envolvimento com práticas discursivas que medeiam a construção de significados.

Cosson (2010, p. 30) define que a simples leitura não é suficiente para formar o leitor. Segundo ele, as práticas de leitura são determinantes ao seu desenvolvimento. Diante das considerações já realizadas sobre o *lôcus* da leitura e da literatura na Educação Infantil, o letramento literário emerge como uma possibilidade para a prática pedagógica. Isso se dá pelo fato de a leitura literária nos permitir conhecer e articular a linguagem.

Por meio das narrativas literárias é possível compreender e ressignificar o mundo. Por isso, não basta tomar a literatura enquanto instrumento pedagógico. É preciso compreender os limites e as possibilidades da literatura na formação dos sujeitos, bem como definir a intencionalidade pedagógica que cerca sua aplicação no contexto escolar, como define a BNCC afirmando que

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, pelo educador de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas. (BRASIL, 2018, p.39)

Dá a necessidade e a pertinência de a literatura se fazer presente desde a Educação Infantil. Além da BNCC (2018), as DCNEI (1999) definem a necessidade de garantir experiências que promovam o relacionamento e a interação da criança com diversas manifestações da cultura, entre elas a literatura.

Embora tenha seu papel e importância reconhecidos no desenvolvimento dos sujeitos, ainda é preciso avançar na qualidade das práticas pedagógicas que envolvem a literatura, inclusive na Educação Infantil. Isso porque, a abordagem didatizante proposta no trabalho pedagógico com a literatura comumente tem apresentado como consequência direta o

desaparecimento do leitor literário para dar lugar ao leitor mecanizado, que lê por mera obrigação, sem compreender a relevância do ato de ler, tampouco sem refletir sobre o lido.

Rildo Cosson (2010, p.27) garante que os modos de ler oferecidos pela escola contribuem significativamente para a formação dos modos de ler do leitor fora de seus muros. Assim, mesmo diante de diversas iniciativas comumente observadas no chão da escola (projetos, feiras literárias, rodas de leitura, empréstimo de livros etc.), a baixa proficiência em leitura ainda é uma realidade no sistema educacional brasileiro.

O mesmo autor salienta que existe uma tendência histórica em associar literatura ao letramento tendo a erudição enquanto horizonte. Tal perspectiva, segundo ele, coloca a literatura em posição enrijecida e corrobora para a valorização de literaturas clássicas, em detrimento de outros textos. Por conseguinte, torna-se essencial pensar o letramento literário enquanto processo permanente de transformação e construção literária de sentidos.

A transformação proposta pelo autor se refere à ressignificação do texto e de si mesmo, ao se apropriar da narrativa. É nessa experiência de imersão textual e de interação verbal que se dá a construção de sentidos, mediada pelos repertórios culturais dos envolvidos.

Em suma, operando com a liberdade da linguagem, dando palavras à liberdade humana, a experiência da literatura proporciona uma forma singular diferenciada, de dar sentido ao mundo e a nós mesmos. É por isso que o contato com a literatura é tão fundamental ao desenvolvimento do ser humano. É por essa razão que concebemos o letramento literário como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos. (COSSON, 2010, p.65)

Mediante tais considerações, fica claro que a leitura literária nos permite conhecer e articular a linguagem e que, dentro de uma proposta de letramento literário, não cabe uma leitura simplista. Ou seja, para formar o leitor literário é preciso oferecer-lhe práticas de leitura que o aproximem da literatura. Práticas que oportunizem a leitura literária enquanto fonte de prazer e enquanto possibilidade de intercâmbio cultural, na construção de sentidos.

Ao compreendermos o letramento literário enquanto prática social, tal qual propõe Cosson (2010), compreendemos igualmente a responsabilidade da escola sobre seu desenvolvimento. Diante disso, e tendo em vista a amplitude da discussão, o objetivo desse material é ampliar o olhar docente para o seu papel neste processo.

O referido autor define que ao professor cabe auxiliar o(a) aluno(a) a construir seu repertório literário de forma crítica. Tal contribuição deve ser feita através da oferta de atividades que se conectem à história dos sujeitos. Para tanto, é preciso selecionar textos que contribuam para isso. Sendo assim, “ao professor cabe criar as condições para que o encontro

do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos.” (COSSON, 2010, p. 29)

Ainda que o autor direcione suas contribuições ao Ensino Fundamental, acreditamos que o professor da Educação Infantil tem igual responsabilidade e competência para tal tarefa. Por isso, também cabe aos professores e professoras que atuam nesta modalidade da Educação Básica planejar propostas pedagógicas intencionais e pensar em possibilidades de mediação capazes de impulsionar a formação do leitor literário desde o início de sua vida escolar.

Ratifica-se que as DCNEI (1999), no que tange as práticas pedagógicas da Educação Infantil, estabelecem a garantia de experiências pautadas em dois eixos: as interações e as brincadeiras. O objetivo a ser alcançado é a garantia ao acesso aos processos de conhecimento e aprendizagem das diferentes linguagens. Entretanto, não há menção à proposição do letramento literário.

A BNCC (2018) reitera que ao(à) professor(a) da Educação Infantil cabe refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar atividades que garantam o desenvolvimento pleno da criança. O documento registra de forma objetiva que é papel do educador organizar e proporcionar experiências que permitam à criança conhecer a si, o outro, o mundo (natural e social) e o conhecimento científico produzido pelo homem. Além disso, propõe que o(a) professor(a) proporcione, através de brincadeiras, experimentações de materiais e encontros com a literatura. Todavia, não adota em seu texto a concepção de letramento literário e não faz direcionamentos à realização de atividades pedagógica nessa perspectiva.

Sendo assim, por ser o profissional que planeja e realiza as ações pedagógicas com as crianças, o(a) professor(a) assume posição de destaque na oferta de modelos leitores. Haja vista que é ele(a) quem dá voz ao texto e ensina comportamentos leitores a quem o escuta. Além disso, o professor também é o responsável pelo desenvolvimento de propostas pedagógicas na perspectiva do letramento literário.

No contexto da Educação Infantil, faz-se necessário considerar essas funções, mas é preciso tomar ciência de que o(a) leitor(a)-ouvinte ainda não sabe ler e que são sujeitos que estão formando sua moral. Isso requer a sensibilidade no planejamento das abordagens pedagógicas, para que estas favoreçam uma interpretação textual compatível com a proposta da obra literária e para que sejam ofertados modelos de conduta que contribuam para a ampliação de sua leitura de mundo.

Ao se pensar nesse fazer docente na Educação Infantil, verifica-se a ampliação gradativa das funções do(a) professor(a). É notório que as mudanças ocorridas sobre a concepção de criança e de infância tiveram consequências imediatas para a organização do trabalho nas

instituições de Educação Infantil e, de forma direta, na prática docente. Diante disso, a formação do professor deve ser foco de atenção, haja vista o lugar ocupado por esses profissionais na educação da criança.

São eles os responsáveis pela organização do tempo e do espaço institucionais, pelas propostas que resultarão em ampliações das experiências infantil, em produção e apropriação de conhecimentos, bem como pelo estabelecimento de vínculos afetivos, pelo clima institucional e pelas inúmeras interações que a instituição favorece a crianças, adultos e comunidade. (CORSINO, 2003, p.4)

Portanto, é preciso ter clareza sobre as concepções que guiam a prática docente no momento de planejar as propostas a serem ofertadas à criança. A linguagem e suas múltiplas expressões devem estar no centro das propostas da Educação Infantil, de maneira que a criança tenha seu direito e lugar de fala respeitados.

Nessa direção, um planejamento pedagógico na Educação Infantil, comprometido com o desenvolvimento da criança, considera a linguagem como eixo que atravessa todas as diversas situações do cotidiano institucional. Planejar tornou-se um momento ímpar no exercício da docência. A sala de aula, tal qual o espaço escolar, é palco de múltiplas possibilidades, está repleta de abordagens inesperadas, trazidas pelas próprias crianças. Tal característica torna o planejamento flexível, mas não indispensável.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa pretendeu buscar conhecimentos que possibilitassem o aperfeiçoamento da prática pedagógica, na etapa final da Educação Infantil, no que se refere ao trabalho com a literatura, na perspectiva do letramento literário. Por isso, escolheu-se a metodologia da pesquisa-ação como a referência mais adequada para alcançar aos objetivos aqui delineados. De acordo com Michel Thiollent (1986) a pesquisa-ação é:

(...) um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1986, p. 14)

Nessa perspectiva, a pesquisa é orientada por ações intencionais e planejadas que visam à resolução de um problema ou à transformação de uma situação inicial compreendida como inadequada por um coletivo. Nesse tipo de pesquisa, os participantes têm espaço para expor suas ideias e planejar as ações que serão tomadas juntamente ao pesquisador. Isso porque a pesquisa-ação estabelece uma relação direta com a prática e conta com seus atores na construção dos conhecimentos necessários para a equalização do problema pesquisado.

Thiollent (1986) aponta que a pesquisa-ação é uma experimentação em situação real, daí a importância da interação entre pesquisadores e participantes. Ambos devem estabelecer os objetivos práticos e os objetivos de conhecimento, de acordo com os meios disponíveis. Entretanto, não se deve perder de vista a solução do problema, a promoção da consciência sobre o problema ou a produção de conhecimento.

Consideramos que a pesquisa-ação não é constituída apenas pela ação ou pela participação. Com ela é necessário produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate das questões abordadas. (THIOLLENT, 1986, p.22)

Assim, essa escolha se justifica pelo fato de essa pesquisa buscar conhecimentos teóricos e práticos que viabilizem a conscientização docente sobre a necessidade de aperfeiçoar a prática pedagógica na Educação Infantil. Dessa maneira, pretende-se que o(a) docente atuante neste segmento da Educação Básica reconheça a importância da literatura na formação do leitor iniciante e construção das identidades.

Diante disso, a pesquisa aqui proposta busca evidenciar as possibilidades de desenvolver o trabalho pedagógico com a literatura, na perspectiva do letramento literário, em espaços de Educação Infantil. Isso contribuirá para discussões futuras sobre o papel desta modalidade da

educação na construção de habilidades leitoras, de modo que os docentes que atuam nesta modalidade da educação percebam o ato de ler na perspectiva da formação da subjetividade humana, para além de suas funções didáticas e sociais.

Corsino (2003), ao final de sua tese de doutorado, coloca a investigação sobre práticas de letramento e apropriação de gêneros discursivos como uma das sugestões para pesquisas futuras. Embora a literatura infantil venha adquirindo maior espaço no âmbito da Educação Infantil, ainda é possível verificar a carência de pesquisas e estudos que contemplem o letramento literário nesta modalidade da educação básica.

Nesse contexto, essa pesquisa buscou verificar as possibilidades do trabalho pedagógico com a literatura, na perspectiva do letramento literário, que viabilizam o incentivo à formação de leitores iniciantes, a ser realizadas com crianças de 5 anos. Sendo assim, o problema de pesquisa proposto foi: quais práticas de letramento literário podem contribuir para a formação inicial do leitor na etapa final da Educação Infantil?

Essa questão inicial abriu espaço para outros dois questionamentos importantes: como a literatura pode contribuir para despertar o prazer e o interesse pela leitura, em crianças não alfabetizadas, desde o início da vida escolar? Qual o papel da literatura na formação do leitor(a) iniciante? Quais caminhos podem ser percorridos para desenvolver habilidades leitoras nas crianças de 5 cinco anos de idade?

Nesse contexto, essa pesquisa teve como objetivo geral identificar a compreensão docente acerca do conceito de letramento literário e as possibilidades de desenvolvê-lo na etapa final da Educação Infantil, de maneira a contribuir para a formação inicial do leitor. A partir do objetivo geral exposto, a pesquisa estabeleceu como objetivos específicos: compreender as concepções sobre o letramento que compõem o discurso dos profissionais envolvidos no trabalho pedagógico com crianças pequenas; ressignificar o espaço da literatura em sala de aula, de modo a promover o letramento literário no âmbito das propostas pedagógicas dirigidas às crianças de 5 anos; e contribuir para o fomento do interesse e o prazer pela leitura desde o início da formação leitora.

2.1 Caracterização do campo de estudo e forma de ingresso em campo

A pesquisa foi desenvolvida na Rede Pública Municipal de Educação da cidade de Mesquita, localizada na Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro. A cidade foi emancipada no ano de 1999 e, atualmente, possui cerca de 176.569 habitantes e taxa de 97,9% de escolarização (IBGE/2020).

O sistema público de educação da cidade de Mesquita/RJ conta com quarenta instituições de ensino. Dessas, quinze oferecem atendimento às crianças de cinco anos de idade, sendo cinco delas voltadas exclusivamente para a Educação Infantil, enquanto as demais oferecem também o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos. Isso é importante na medida em que as escolas de Educação Infantil que dividem espaço com o Ensino Fundamental possuem acesso à uma biblioteca. Entretanto, as escolas identificadas como EMEI ou CEMEI, exclusivas ao atendimento de Educação Infantil, não possuem uma biblioteca infantil em suas unidades.

A partir de tal informação surgem outros desdobramentos, como: a concepção de Educação Infantil e criança da instituição; a necessidade (ou não) da criança ser transferida ao final da Educação Infantil, para outra unidade escolar; a interação entre os(as) professores da etapa final da Educação Infantil e os professores das turmas de alfabetização; a continuidade ou interrupção da proposta pedagógica de um ano letivo para o outro; e, principalmente para o objetivo dessa pesquisa, como se dá o acesso ao livro nas escolas em que não há biblioteca ou salas de leitura.

O público atendido por estas instituições é bastante variado, sendo a proximidade ao domicílio o principal motivo alegado pelos responsáveis para realizar a matrícula dos filhos na rede. Assim, a localização das instituições assume condição determinante ao público que atende, de maneira que as escolas públicas localizadas próximas aos bairros mais periféricos e comunidades de baixa renda recebem maior número de crianças das classes populares.

Em compensação, as escolas situadas em bairros que abrigam a população de maior poder aquisitivo tendem a receber um maior número de crianças de classe média. Essa informação é relevante à pesquisa pelo fato de estudos apontarem uma relação direta entre níveis de letramento e classes econômicas. Logo, ao partirmos do pressuposto de que o(a) professor(a) deve considerar os conhecimentos trazidos pela criança, é importante conhecer o contexto em que ela está inserida para determinar os limites e as potencialidades da atuação docente.

Deve-se considerar que o acesso ao livro de literatura infantil pelas camadas populares ocorre, principalmente, no espaço escolar. Isso se dá pelo elevado valor econômico de grande parte das obras e até mesmo pelo grau de letramento das famílias, que tendem a atribuir valor cultural variado ao objeto livro, cujos membros nem sempre são alfabetizados.

A entrada em campo foi realizada por meio de uma visita à Gerência de Educação Infantil, setor da Secretaria Municipal de Educação responsável pela estruturação, organização e planejamento das atividades pedagógicas voltadas a esta modalidade da educação. Nessa

visita, foram apresentados os objetivos, metodologias e propostas deste projeto e, a partir desse contato inicial, desencadeou-se o desenvolvimento da pesquisa.

2.2 População e amostra

Foram convidados(a) a participar também professores(as) regentes e coordenadores(as) pedagógicos(as) da rede pública municipal de educação de Mesquita/RJ, que atuam na Educação Infantil. O município possui cargo específico para docência na Educação Infantil, que requer a formação de professores em nível médio como critério básico de seleção. Já o cargo de Professor Coordenador Pedagógico (PCP) requer formação profissional em nível superior. Entretanto, o cargo pode ser ocupado por um professor desviado de função de qualquer outra modalidade da Educação Básica oferecida pelo município, inclusive por um(a) professor(a) regente de Educação Infantil.

Foram incluídos na pesquisa todos os participantes que trabalham com crianças da Educação Infantil, posto que existe a possibilidade de transitar entre as diferentes faixas etárias e cargos dentro desta modalidade da educação. Outro critério de inclusão foi a manifestação voluntária dos participantes em considerar o tema da pesquisa importante e relevante, posto que a metodologia adotada requer a congruência de interesses e objetivos entre pesquisador e participante.

Foram excluídos da amostra aqueles docentes que não manifestaram interesse pela temática proposta ou em atuar nas turmas da etapa final da Educação Infantil. Considera-se que ambas as situações conferem um conflito de interesse à pesquisa, já que esta pretende construir conhecimentos que contribuam para o desenvolvimento de propostas para crianças desta faixa etária, tendo em vista o letramento literário, e por isso foram excluídos.

A amostra utilizada pela pesquisa contou com duas professoras que trabalham na SEMED de Mesquita/RJ, com vinte e quatro docentes respondentes aos questionários, dentre elas duas PCP's, e onze docentes regentes em turmas de Educação Infantil, que compuseram os grupos de estudos.

A primeira professora entrevistada integra a equipe de Gerência de Educação Infantil, setor que organiza e orienta as práticas pedagógicas das instituições públicas de Educação Infantil do município de Mesquita/RJ. A segunda professora compõe o Setor de Incentivo à Leitura, que atende todos os segmentos da Educação Básica oferecidos pela rede pública do município em questão.

Das professoras que responderam ao questionário *online*, dezenove são professoras regentes com experiência na etapa final da Educação Infantil, quatro são professoras regentes na Educação Infantil sem experiência na etapa final e uma atua como PCP.

Um dos possíveis riscos identificados por essa pesquisa foi a disponibilidade de tempo para as reuniões a serem realizadas pelos grupos, de forma a atender de forma equânime às disponibilidades de cada uma das participantes voluntárias. Para tanto, foram oferecidas previamente opções de dias e horários. O agendamento foi feito mediante acordo coletivo, de forma a atender o maior número de participantes possíveis.

Verificou-se dificuldade em encontrar dias e horários comuns a um número significativo de participantes, durante o período pandêmico ocasionado pelo vírus da COVID-19. Ainda assim, em agosto de 2021 a Prefeitura Municipal de Mesquita/RJ retomou suas atividades presenciais com os profissionais da educação e os(as) aluno(as) da rede municipal de educação.

Diante da nova organização, foi possível reunir docentes da rede pública em grupos de estudos presenciais, que surgiram os protocolos de segurança indicados pelas autoridades sanitárias. Para tanto, escolheu-se a EMEI Tiago Prado Santos, por ser uma Unidade Escolar de Educação Infantil da prefeitura municipal de Mesquita/RJ, que oferece horário de planejamento comum às docentes, durante o horário de trabalho, o que permitiu a reunião das docentes. Dessa forma, buscou-se minimizar a dificuldade de encontrar a congruência de horários propostas pelas participantes.

Solicitou-se a autorização da diretora geral da Unidade Escolar, para que fosse realizado o convite à equipe docente que atua na escola, nos turnos da manhã e da tarde. Após a autorização da gestora, o convite foi realizado às dezessete profissionais que compunham a equipe da escola. Deste total, nove docentes regentes aceitaram participar dos grupos de estudos, durante seu horário de planejamento coletivo.

Dessa forma os grupos de estudos foram compostos por quatro professoras que atuam na etapa final da Educação Infantil, no momento da realização da pesquisa, quatro professoras que já atuaram na etapa de Educação Infantil, em anos letivos anteriores à realização da pesquisa, e por 3 professoras que não possuem experiência com crianças da etapa final da Educação Infantil. As onze participantes, que ocupam a função de professoras regentes, manifestaram interesse pela questão-problema proposta. Cabe registrar que não houve aceite por parte de nenhuma profissional que atue, no momento da realização da pesquisa, enquanto Professora Coordenadora Pedagógica de Educação Infantil.

2.3 Instrumentos de coleta de dados

Para a coleta de dados da presente pesquisa foram utilizadas duas entrevistas semiestruturadas, um questionário e grupos de estudos. Os instrumentos selecionados foram escolhidos por permitirem que a pesquisadora entrasse em contato com os participantes da pesquisa, de maneira a identificar os discursos presentes nas práticas pedagógicas com a literatura infantil, na etapa final da Educação Infantil.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com professoras que atuam na SEMED de Mesquita/RJ. O objetivo das entrevistas foi verificar como o órgão municipal responsável pela composição e orientação das instituições de Educação Infantil da rede pública de ensino percebe e encaminha as práticas pedagógicas que envolvem a literatura infantil, na perspectiva do letramento literário, nesta modalidade da Educação Básica.

O questionário teve por objetivo contribuir para o levantamento de dados sobre o perfil dos participantes, bem como suas percepções sobre a infância e a Educação Infantil enquanto modalidade de ensino da Educação Básica. O questionário também colaborou para identificar as concepções iniciais dos participantes sobre os conceitos de letramento e letramento literário.

Os registros, realizados nos grupos de estudos, contribuíram para a compreensão do discurso docente que orienta as práticas pedagógicas no que se refere ao uso da literatura nos espaços de Educação Infantil. Tais registros foram importantes para ilustrar as possibilidades de transformação a serem desencadeadas a partir do desenvolvimento de propostas baseadas no letramento literário.

A análise feita pelos participantes, sobre as oficinas literárias, e a aplicação das mesmas contribuiu para a construção de uma proposta prática e concreta. Esta proposta pretende ser capaz de orientar o(a) professor(a) da Educação Infantil no planejamento de ações pedagógicas pautadas na perspectiva do letramento literário.

Os dados gerados pelos três instrumentos utilizados por essa pesquisa (entrevistas, questionário e grupos de estudo) foram examinados na perspectiva da análise do discurso. Essa metodologia implica em estabelecer uma relação entre o discurso proferido e as situações que contribuem para sua formação. Segundo Gregolin (1995),

Empreender a análise do discurso significa tentar entender e explicar como se constrói o sentido de um texto e como esse texto se articula com a história e a sociedade que o produziu. O discurso é um objeto, ao mesmo tempo, linguístico e histórico; entendê-lo requer a análise desses dois elementos simultaneamente. (GREGOLIN, 1995, p. 20)

A partir dessa compreensão, a escolha dessa metodologia se justifica pelo fato de a pesquisa compreender a formação dos sujeitos a partir da perspectiva sócio-histórica e ter o discurso como principal fonte de coleta de dados. Sendo assim, buscou-se identificar os elementos presentes nos discursos obtidos que contribuíssem para a compreensão do contexto analisado pela pesquisa.

2.4 Descrição das etapas da pesquisa

O início da pesquisa se deu a partir da aprovação do projeto na Plataforma Brasil. Em seguida, realizou-se uma busca e seleção de bases teóricas sobre o tema abordado. Nessa etapa buscou-se organizar a fundamentação teórica e definir os conceitos que subsidiaram toda a pesquisa. Foram selecionados os autores, pesquisas e documentos que se debruçam sobre as questões relacionadas ao letramento literário na Educação Infantil, as propostas de trabalho pedagógico com a literatura e ao desenvolvimento de habilidades leitoras nessa etapa da Educação Básica.

A partir da organização das bases teóricas da pesquisa deu-se início à fase exploratória. Nessa fase, foi realizada uma visita à Secretaria Municipal de Educação, da cidade de Mesquita, para conhecer o campo da pesquisa. Nessa visita foi realizada uma entrevista com a Gerente de Educação Infantil da Rede Municipal, através da qual recolheu-se dados relativos à organização da educação municipal e sobre as orientações da secretaria municipal de educação dadas ao corpo docente, relacionadas ao trabalho com a literatura.

Na visita realizada, foram expostos elementos da pesquisa, como o tema e os objetivos, para que fosse autorizada a divulgação do questionário *online*. Com a divulgação do questionário, pretendeu-se fazer um reconhecimento mais detalhado dos(as) participantes e perceber quais as expectativas deles diante da realização da pesquisa e quais as suas concepções sobre os principais conceitos que orientavam a pesquisa.

A primeira entrevista trouxe elementos significativos para a pesquisadora, como o trabalho desenvolvido pelo Setor de Incentivo à Leitura do município de Mesquita/RJ. Sendo assim, foi realizada uma segunda entrevista com uma professora que atua neste setor, para que fosse possível conhecer com mais detalhes o trabalho desenvolvido e as concepções que o orientam

O questionário destinou-se a todos os(as) professores(a) e coordenadores(a) pedagógicos(a) de Educação Infantil que atuam na Rede Pública Municipal de Educação da cidade de Mesquita/RJ e foi respondido *online*, em virtude do contexto inaugurado pela

pandemia da COVID-19. As respostas obtidas através do questionário contribuíram para a organização dos grupos de estudo dos participantes.

Objetivou-se selecionar 20 (vinte) participantes para essa pesquisa. Contudo, diante dos desafios enfrentados por essa pesquisa em organizar a logística do tempo disponibilizado pelos participantes, situações envolvendo a saúde física e psicológica dos docentes, sensivelmente abaladas diante do contexto pandêmico e pelo excesso de trabalho relatado por algumas respondentes, alcançou-se a marca de 11 (onze) participantes. Dessas, três não possuíam experiência e oito possuíam experiência com a etapa final de Educação Infantil. Não foi registrado aceite à participação de PCP's. Contudo, quatro professoras participantes declararam ter exercido anteriormente a função de coordenadora pedagógica e, atualmente, estão na regência de sala de aula.

Os grupos de estudos foram reunidos de forma remota (Grupo 1) e presencial (Grupo 2). Foram realizados dois encontros em cada grupo, com previsão de duração mínima de uma hora, havendo prorrogação de trinta minutos, quando houve necessidade e aceite por parte de todas as envolvidas.

No primeiro encontro foi discutido o tema central da pesquisa, pois de acordo com Thiollent (1986) é preciso promover um consenso nas expectativas entre todos os envolvidos, de forma que ocorra compartilhamento das preocupações e uma busca comum por soluções. Além desse debate inicial, também foi proposto um plano de ação, acordado junto as participantes.

Nesse mesmo encontro, foi assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o direito de uso de som e imagem das participantes. Esses documentos possibilitaram a realização de registros através de fotos, vídeos e áudios, para que pudesse ser realizada posterior análise de dados. Entretanto, também foram feitos registros escritos sobre as questões levadas aos participantes, compondo um diário de bordo que também foi utilizado na análise dos dados coletados pela pesquisadora.

Além de contextualizar a proposta trazida pela pesquisa, o primeiro encontro teve por objetivo provocar uma reflexão sobre as bases teóricas que orientam as práticas de letramento na Educação Infantil. Assim, houve uma abordagem teórica e, posteriormente, um momento de discussão sobre os conceitos de Educação Infantil, criança e letramento.

As informações coletadas contribuíram para a elaboração inicial de oficinas de planejamento pedagógico, que compõem o Produto Educacional desta pesquisa. As oficinas, elaboradas pela pesquisadora, são voltadas ao planejamento do trabalho com a literatura na última etapa da Educação Infantil, na perspectiva do letramento literário. Tais oficinas também

consideraram as informações levantadas na revisão da base teórica desta pesquisa e nos dados obtidos pelo questionário.

As participantes receberam, via e-mail e de forma impressa, um documento contendo o roteiro das oficinas de planejamento pedagógico elaborado, para que pudessem analisar o material disponibilizado e verificar sua viabilidade para a prática docente. Após o período de análise de duas semanas, conferido as participantes, foi agendado um novo encontro, para que fosse possível dialogar sobre as possibilidades da literatura infantil no espaço da Educação Infantil, bem como o desenvolvimento do letramento literário e suas contribuições para a formação do leitor e da subjetividade dos indivíduos.

As participantes que desejaram puderam compartilhar, junto aos demais, as práticas de letramento que tenham desenvolvido em sala de aula. O objetivo deste encontro foi enriquecer o debate sobre práticas que possibilitem o desenvolvimento do letramento literário. Assim, a análise dos participantes sobre o material proposto e suas perspectivas em relação ao letramento literário na Educação Infantil, expostas no segundo encontro, contribuíram para a ampliação dos dados coletados e para a revisão do Produto Educacional proposto.

A pesquisadora e as participantes acordaram que a melhor forma de divulgação dos resultados da pesquisa era por meio do uso de endereço eletrônico. Após o compartilhamento dos resultados, não houve registro de desacordos por parte dos participantes. Assim, deu-se a elaboração da dissertação e do Produto Educacional desta pesquisa: “Letramento literário na etapa final da Educação Infantil: caderno de oficinas para planejamento pedagógico docente”.

3 ANÁLISE DOS DADOS (RESULTADOS E DISCUSSÕES)

A pesquisa proposta contou com duas entrevistas, uma com a Gerente de Educação Infantil, Andrea Dutra, na Secretaria Municipal de Educação de Mesquita, e outra com Jaqueline Miranda, que integra o Setor de Incentivo à Leitura. Um questionário on-line, direcionado às professoras de educação Infantil e às coordenadoras pedagógicas que atuam na etapa final da Educação Infantil. Sendo finalizada com a organização de grupos de estudos, formados pelas onze professoras regentes participantes.

Nessa sessão, propõe-se a exposição dos dados levantados em cada instrumento e a análise dos discursos encontrados nos mesmos. Tal análise tomou como referência as bibliografia teórica utilizada na pesquisa e a técnica de análise do discurso.

3.1 Análise das entrevistas

As entrevistas realizadas por esta pesquisa tiveram por objetivo compreender as orientações e concepções advindas da SEMED – Mesquita, posto que é sobre tais orientações que se organiza a prática pedagógica docente da rede pública de educação municipal. Assim, foram analisados os discursos presentes nas entrevistas, tomando como princípio as discussões teóricas propostas nos capítulos anteriores e os documentos oficiais que organizam o trabalho instituições de Educação Infantil no município de Mesquita.

3.1.1 Entrevista 1: Visita ao campo de pesquisa.

Aos três dias de setembro de dois mil e vinte e dois foi realizada uma visita à SEMED de Mesquita/RJ, cujo objetivo principal foi conhecer a organização do município em relação a Educação Infantil. A visita foi previamente agendada, com a equipe de Gerência da Educação Infantil e a pesquisadora foi recebida por Andrea Dutra, gerente de Educação Infantil da rede.

Inicialmente, buscou-se identificar informações relacionadas a estrutura da Rede Municipal de Educação, no que tange a Educação Infantil. Assim, ao ser questionada sobre o número de professores de Educação Infantil, a entrevistada revelou não ter o número preciso de docentes que atuam com as crianças de 5 anos. Entretanto, realizou uma estimativa pelo número de turmas, de crianças com 5 anos, que corresponde à cinquenta e duas turmas,

divididas entre manhã e tarde. Cada turma atende o número máximo de 25 alunos, o que corresponde a uma média de mil e trezentas vagas para crianças de cinco anos.

Em seguida, buscou-se identificar o perfil dos professores(as) que atuam na educação infantil do município. Entretanto, foi relatado que no momento da entrevista não havia informações precisas e atualizadas sobre o perfil profissional dos docentes de Educação Infantil da rede. Andrea Dutra relatou que esse panorama havia sido traçado anos antes, mas que tais informações poderiam estar disponíveis no setor de recursos humanos.

Assim, evidenciou-se que o setor responsável pela organização geral do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, pela oferta de formação continuada aos profissionais da área, não detém de forma clara informações sobre os profissionais que nela atuam. As informações solicitadas são importantes porque podem contribuir para a proposição de formações que venham a agregar saberes essenciais à prática desses profissionais. Saber quantos profissionais compõem o quadro docente, bem como ter um perfil profissional dos mesmos, é primordial para ofertar capacitações que complementem a formação inicial desses profissionais e impliquem na melhoria da qualidade do trabalho ofertado pela rede de ensino.

Corsino (2012, p. 78) aponta que a expansão da Educação Infantil exige, entre vários outros fatores, a formação continuada de professores. Ela afirma que formar professores é fundamental, dado o lugar ocupado por esses profissionais. Dessa maneira, conhecê-los é o ponto de partida para ofertar formações que venham a sanar *déficits* da formação inicial e as necessidades que emergem na prática.

Na seqüência da entrevista, buscou-se realizar um levantamento sobre a organização curricular do município. Andrea Dutra destacou dois documentos que serviram de referência para a elaboração do documento oficial do município, que ainda não foi publicado. São a BNCC (2018) e a DCNEI (1999). Ela destaca as interações e as brincadeiras, propostas pela DCNEI (1999) e incorporadas pela BNCC (2018), enquanto eixos norteadores das práticas pedagógicas. Quanto a BNCC (2018), de maneira mais específica, a entrevistada enfatiza os direitos de aprendizagem e os campos de experiência, onde se dá o encontro com a literatura.

A concepção de criança, trazida por Andrea Dutra nessa entrevista, vai ao encontro da compreensão da criança enquanto sujeito que tem direito à voz e a escuta. Assim, traz consigo a perspectiva Vygotskyana, na qual o sujeito se constitui enquanto ser social a partir de sua inserção cultural.

Observa-se ainda, que a forma de perceber a criança proposta por Andrea Dutra caminha junto às propostas dos documentos por ela destacados. Tanto as DCNEI (1999) quanto a BNCC

(2018) colocam a criança na posição de sujeitos detentores de direitos e ativos na construção de suas aprendizagens.

Nesse momento, a entrevistada traz a literatura enquanto elemento da prática pedagógica no espaço infantil, que ganha respaldo legal nos campos de experiência propostos pela BNCC. No caso, o campo de experiência que mantém maior proximidade com a literatura é o campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação.”

Esse campo de experiência enfatiza a necessidade de a criança desenvolver seus conhecimentos sobre a língua escrita. Seus nove objetivos exploram a construção de conhecimentos sobre a linguagem escrita. A literatura não aparece de forma destacada, mas sim de maneira implícita nos objetivos:

Tabela 2 – Objetivos de aprendizagem sobre a linguagem escrita para crianças da etapa final Educação Infantil

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento – “Escuta, fala, pensamento e imaginação”	
EI03EF01	Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão;
EI03EF02	Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.
EI03EF03	Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.
EI03EF04	Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.
EI03EF05	Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.
EI03EF06	Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.
EI03EF07	Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.
EI03EF08	Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).

EI03EF09	Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.
----------	---

Fonte: BNCC, 2018, p. 50

A literatura pode ser observada ainda nos direitos de aprendizagens como no direito de brincar, que deve garantir o acesso às produções culturais, incluindo a literatura. Ou ainda no direito de participar ativamente, para desenvolver diferentes linguagens, o que inclui a linguagem literária, ainda que de maneira implícita.

Andrea Dutra destaca o pensamento freireano ao dizer que “A leitura de mundo precede a leitura da palavra”, para se referir à elaboração da proposta temática municipal de 2021: “Mesquita ressignificando caminhos: educação e responsabilidade social”. A temática proposta é atravessada pelo uso dos gêneros literários. A entrevistada ressalta que, mesmo diante da necessidade da educação remota, dado o contexto pandêmico ocasionado pelo vírus da COVID-19, o trabalho com a literatura se faz necessário. Isso porque ela considera que ainda que as crianças estejam fisicamente afastadas da escola, a leitura está presente no mundo.

Nesse contexto, é possível verificar que a criança é percebida enquanto sujeito social, inserido em um mundo letrado. O discurso de Andrea reafirma o pensamento de Kleiman (1995), que diz que a escola é a principal agência de letramento, uma vez que mesmo atuando de forma remota, busca formas de conectar a criança à linguagem escrita.

O ensino remoto na rede pública da cidade de Mesquita ocorreu por meio da oferta de roteiros de atividades na plataforma digital “Minha aula”, durante os anos letivos de 2020 e 2021. Os roteiros eram elaborados pelos professores de cada Unidade Escolar e enviados semanalmente à SEMED, que efetuava as postagens. Além disso, as escolas disponibilizavam os roteiros impressos às famílias das crianças de 4 e 5 anos na secretaria da Unidade Escolar, que eram posteriormente devolvidos pelas famílias no mesmo local da retirada do documento.

Em abril de 2021, todas as escolas escolheram um canal midiático para ampliar o contato das crianças e de suas famílias com os docentes. Assim, diariamente, as professoras passaram a se comunicar com as crianças por meio de áudios, fotos e vídeos, onde eram compartilhadas as explicações e os resultados das atividades propostas. Diante desse cenário, a entrevistada reconheceu a presença da leitura em outros contextos, o que permite que a criança mantenha contato com a linguagem escrita, mesmo antes de ser submetida ao processo de escolarização.

Ao falar sobre a presença dos gêneros discursivos no cotidiano, Andrea aborda o papel da linguagem e afirma que “A gente também é formado pela linguagem, na linguagem e pela linguagem.” Essa fala nos remete à reflexão proposta por Corsino (2003), que finca suas ideias

nos pressupostos de Vygotsky e Bakhtin, na qual a linguagem é percebida como meio de compreensão e apropriação do mundo.

A partir de então, Andrea Dutra afirma que a Equipe de Gerência da Educação Infantil reconhece a potência da leitura literária enquanto ferramenta na formação do leitor, desde o início da trajetória escolar. Ela cita o trabalho desenvolvido por Jaqueline Miranda, professora da rede municipal de Mesquita, que atua no Setor de Incentivo à Leitura. De acordo com Andrea Dutra, a professora Jaqueline Miranda atua na oferta de formação continuada aos professores da rede e na contação de histórias para as crianças das escolas municipais.

Ao longo do período pandêmico, a professora citada realizou formações *online* com os(as) docentes da rede e assessorou o trabalho desenvolvido pelos(as) professores(as) da sala de leitura. Entretanto, o trabalho direto com as crianças ficou limitado, dadas as dificuldades de acesso por grande parte das crianças matriculadas na rede municipal de ensino de Mesquita.

Andrea Dutra confere ênfase na literatura ao dizer que a equipe “aposta” no viés literário e na sensibilização do professor e do coordenador pedagógico para a efetivação desse trabalho, ao qual se refere como “autoria de prática”. Nota-se então o reconhecimento sobre a importância do papel desempenhado pela figura docente na formação inicial do leitor e, conseqüentemente, na necessidade de se investir na formação continuada desse profissional.

A entrevista foi encerrada com a exposição do problema de pesquisa à entrevistada, para que ela realizasse suas considerações sobre a pertinência da temática abordada. Andrea Dutra fala que “Nunca ficou tão claro, tão importante militar nesse espaço. A gente precisa sim de uma Educação Infantil com uma leitura literária de qualidade”. Acredito que é um tema potente, atual, porque quando a gente percebe um edital que vem do governo federal onde o livro didático vem engessado para uma proposta de consciência fonológica, eu me pergunto: qual é o objetivo real da Educação Infantil, sabe?”.

A entrevistada associa a pertinência da pesquisa à necessidade de confrontar a crescente pressão para se promover uma pré-alfabetização na Educação Infantil. Isso porque o Governo Federal propôs um edital para elaboração de livros didáticos direcionados à Educação Infantil que, para Andrea Dutra, contraria toda a filosofia de trabalho proposta pela rede.

O referido material traz propostas de trabalho pedagógico desvinculadas do texto literário, com ênfase na associação entre fonemas e letras. Diante disso, a entrevistada considera a discussão proposta por esta pesquisa urgente, já que existe uma imposição ao incentivo do desenvolvimento da consciência fonológica, sob o jugo de uma vertente científica denominada “alfabetização por evidências.” A leitura literária de qualidade, para a entrevistada, configura-se como uma possibilidade de resistência a essa proposta.

A questão que a professora Andrea Dutra propôs a si mesma, sobre o real objetivo dessa modalidade da Educação Básica, enfatizou a necessidade de refletirmos sobre as propostas desenvolvidas nesse espaço de aprendizagem. Ela afirmou “Acredito que esse estudo venha auxiliar nesse processo de reflexões que a gente realmente (pausa), assim, fortalecer as nossas epistemes em relação a isso.” Dessa forma, Andrea Dutra encerrou sua participação com o registro de sua crença nesta pesquisa. Creditando nesta a possibilidade de ampliar as reflexões acerca das contribuições do letramento literário para o desenvolvimento dos sujeitos na Educação Infantil e a formação do leitor iniciante.

3.1.2 Entrevista 2: Setor de Incentivo à leitura.

A segunda entrevista foi feita com a professora Jaqueline Miranda, que atua no Setor de Incentivo à Leitura ligado à Secretaria Municipal de Educação. O objetivo dessa entrevista foi conhecer as concepções que orientam o trabalho desenvolvido pelo setor e identificar a existência de possíveis desafios a serem superados. A entrevista, realizada em 20 de outubro de 2021, iniciou-se com uma breve apresentação da temática proposta pela pesquisa aqui colocada.

Jaqueline Miranda fez uma breve apresentação profissional, na qual registrou que é professora dos anos iniciais da Rede Municipal de Mesquita, possui especialização em educação de crianças de 0 a 10 anos, pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Esteve à frente do Setor de Incentivo à Leitura entre 2015 e 2019. Desde então, desenvolve um projeto de leitura itinerante dentro do próprio setor.

Ao falar sobre o trabalho desenvolvido, Jaqueline Miranda explica que as escolas de anos iniciais do município possuem sala de leitura. Entretanto, as escolas de Educação Infantil não a possuem e não contam com a presença de um profissional que desenvolva um trabalho semelhante àquele realizado pelo(a) professor(a) da sala de leitura, conforme ocorre no ensino fundamental. Diante disso, Jaqueline Miranda identificou a necessidade de incluir a leitura literária na rotina das escolas de educação infantil.

A presença da literatura infantil no cotidiano da Educação Infantil vem sendo amplamente defendida no atual contexto social. A falta de um espaço como a biblioteca, conforme mencionado pela entrevistada, ratifica a denúncia de Corsino (2012) sobre a ausência de bibliotecas nas instituições de Educação Infantil. A autora confere ao texto literário a possibilidade de seduzir o leitor e apresentar-lhe temas comuns do cotidiano de forma

inesperada. Ela segue na defesa de que compartilhar histórias colabora para a formação da subjetividade, posto que o ser humano também composto por fragmentos de histórias.

Diante da necessidade eminente, observada pela própria entrevistada, Jaqueline Miranda relata que passou a dialogar com a equipe do Setor de Leitura sobre a possibilidade de promover a formação profissional, ideias e projetos junto às unidades de Educação Infantil da rede. Assim, passou a desenvolver um projeto de leitura itinerante, que consiste no movimento de promover a leitura literária junto às crianças, da creche à pré-escola.

A leitura itinerante é feita através de agendamento, por parte da escola com o Setor de Incentivo à Leitura, que pode ser feito por telefone ou e-mail. Assim, a professora vai até a Unidade Escolar, com livros selecionados por ela para diferentes faixas etárias, e realiza um momento de contação de história para as crianças. A organização desse momento, bem como do espaço onde será realizada a leitura, é feita pela escola. A leitura realizada busca trazer temas do cotidiano da criança e aborda principalmente as emoções. Essa interação ocorre na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Considerando o trabalho realizado por ela e a temática desta pesquisa, passou-se a conversar sobre a concepção de letramento literário e sobre sua importância no contexto da Educação Infantil. Jaqueline Miranda compreende que o letramento literário tem início com a inclusão da leitura literária na rotina das atividades da Educação Infantil. Segundo ela, oferecer acesso ao objeto livro, de maneira que a criança compreenda que a narrativa contada é aquela que está impressa, fomenta o interesse da criança pela leitura. Essa fala de Jaqueline Miranda nos remete à observação de Corsino (2012, p. 51), que afirma que o início da trajetória do leitor se dá na descoberta de que o impresso produz linguagem.

A entrevistada relacionou o objeto livro à condição de brinquedo e afirmou que poucos profissionais o exploram nessa perspectiva. Nesse sentido, ela ratifica a importância do brincar e do brinquedo na Educação Infantil e coloca o livro enquanto ferramenta do brincar ao afirmar que “Se na Educação Infantil a gente precisa brincar, é a arte, para mim é a arte do brincar. A brincadeira para mim está presente. O livro é esse brinquedo que nos mostra a questão de letramento literário. Mostrar o movimento de ler e escrever a partir dele, vem para mim dele. Não adianta, não dá para separar.”

Além do livro enquanto objeto, essa fala ganha relevância quando a entrevistada aborda, na sequência, a questão da qualidade do texto literário, associada ao planejamento da leitura. Jaqueline Miranda afirma que a qualidade está presente em toda literatura e que é preciso planejá-la. Ela destaca ainda a leitura literária enquanto fonte de prazer e de conhecimento, através da qual se é possível trazer reflexões importantes àqueles que a escutam.

Outro elemento importante trazido por Jaqueline Miranda é a relação entre as linguagens verbal e não-verbal presentes no livro de literatura infantil. Para ela, ainda que o texto seja curto ou tenha poucos personagens é preciso que o livro seja rico em ilustrações, posto que estas também compõem a construção de conhecimentos sobre a linguagem escrita. Diante disso, ela enfatiza a necessidade de explorar os elementos do livro e investir na formação docente para que esse trabalho seja realizado, já nas turmas com crianças de 5 anos.

A partir desse momento, Jaqueline Miranda traz para a conversa o papel daquele que lê a história, que conta a narrativa e que é capaz de seduzir quem escuta. Ela considera inviável o ensino da leitura sem a oferta de um modelo leitor. Considerando este uma referência de comportamentos e atitudes, durante o momento da leitura, conferida a quem está aprendendo a ler.

A entrevistada considera que o maior desafio de seu trabalho na formação docente é fazer com que o(a) professor(a) compreenda a importância de incluir a literatura na rotina da sala de aula. Ela garante que este é um desafio permanente e que ainda não alcança todos os profissionais. Segundo ela, há profissionais que tomam a leitura como hábito e que ela se faz presente em momentos simples do dia a dia.

Jaqueline Miranda garante que encarar a leitura enquanto fonte de prazer e elemento natural da rotina deve ser uma atitude do professor ao afirmar que “O professor precisa ler, ler para planejar.” Dessa forma, ela reafirma que o grande desafio é fazer com que o(a) docente acredite na importância da literatura na escola e tome consciência de seu papel na formação leitora.

Ao fazer sua análise sobre a rede municipal, ela reconhece que existem “escolas literárias”, referindo-se às instituições que trazem a literatura para sua prática cotidiana. Entretanto, ela também admite que ainda não é a prática de todas as escolas do município e que cabe ao recurso humano, no caso o(a) professor(a), compreender e modificar essa realidade para que o movimento ocorra em toda a rede.

A prática docente sem dúvida é um elemento fundamental para a incorporação da leitura literária na rotina da criança. As concepções que o(a) professor(a) traz consigo interferem significativamente no trabalho com a literatura, mas não é possível creditar unicamente a esse profissional a responsabilidade pelo desenvolvimento da habilidade leitora e o apreço pela leitura de forma unilateral. Faz-se imprescindível o investimento em recursos materiais e em formação profissional para que o docente tenha meios para realizar seu trabalho de forma competente e avaliada.

Jaqueline Miranda ressalta que quando promove formação profissional na rede municipal, ela o faz para todos os(a) profissionais, mas reconhece que não são todos os profissionais que colocam em prática a proposta que ela apresenta. Isso se mantém mesmo quando a própria unidade escolar oferece formação interna, de maneira independente. O acompanhamento sobre a formação é feito por meio visitas às unidades escolares e pela avaliação dos projetos pedagógicos desenvolvidos pelos profissionais que integram essas unidades.

Ao ser questionada sobre as dificuldades do professor em sua prática, a entrevistada inicia dando destaque aos recursos disponíveis. Assim, ela aponta que o último investimento recebido pelo município foi em 2018, por meio do Governo Federal, através do PNAIC/Educação Infantil. Através deste programa as quarenta escolas do município receberam livros literários.

Entretanto, ela chama atenção para a quantidade de livros que são lançados diariamente e a vulnerabilidade dos volumes adquiridos, que se deterioram com o tempo. Destaca-se a necessidade recorrente de manutenção e reposição do acervo disponível e a falta de verba municipal para fazê-lo.

Oferecer acesso ao livro é importante e crucial ao trabalho com a literatura, na perspectiva do letramento literário. Contudo, o município de Mesquita/RJ não dispõe de recursos próprios a serem direcionados para a compra de livros literários e fica na dependência de recursos federais. Este, por sua vez, não tem enviado livros ou realizado repasse de verbas para a realização de tal investimento.

A entrevistada chamou atenção para o investimento do mercado editorial na literatura infantil e menciona a necessidade de criação de um acervo pessoal, por parte dos professores, com seus próprios recursos financeiros. Ou seja, para ela o(a) professor(a) também deve investir na organização de seu próprio acervo, de forma independente e particular.

A entrevistada traz o questionamento sobre a formação do profissional de Educação Infantil voltada à promoção do letramento literário. Jaqueline Miranda considera tal formação essencial, mas registra que a questão esbarra em outras situações como tempo de planejamento e de formação que precisam ser reavaliados. Ela afirma que a formação profissional inicial não é suficiente para a prática pedagógica. Por isso, é preciso que o profissional esteja constantemente em busca de formação continuada, compreendida por ela enquanto investimento pessoal.

Embora a entrevistada ressalte a importância do investimento pessoal em formação profissional, cabe o registro de que o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica,

com recursos provenientes da arrecadação de impostos federais, prevê o investimento na formação docente. O valor distribuído aos estados e municípios é proporcional ao número de alunos(as) identificados no Censo Escolar realizado no ano anterior ao pagamento. Não foi identificado o valor exato recebido pelo município referente ao FUNDEB, em 2021. Entretanto, de acordo com o portal do FNDE, foi repassado o valor estimado de R\$ 4.145,04, por aluno(a) matriculado(a) em turmas pré-escola parcial e R\$ 4.898,68, por aluno(a) matriculado(a) em turmas de pré-escola integral. O valor recebido foi utilizado para o pagamento dos profissionais da educação básica, na infraestrutura das unidades escolares e em recursos materiais e pedagógicos para as escolas. Entretanto, não houve destino específico para a compra de livros literários para as escolas ou investimento na formação docente.

Ao ser convidada a realizar considerações finais, a entrevistada diz: “Leiam!” e segue reafirmando a necessidade de ofertar à criança pequena o contato com a leitura literária, posto que ainda não é a realidade da rede, enquanto unidade, mas sim de algumas instituições. Demonstrou-se indignada com o fato de o trabalho com a literatura não ser uma realidade unânime.

3.2 Análise dos questionários

Em outubro de 2020, após a realização da visita à SEMED da cidade de Mesquita, para dar início ao conhecimento do campo, foi elaborado um questionário online, direcionado às professoras de Educação Infantil e aos Professores Coordenadores Pedagógicos (PCP's) que compõem a Rede Municipal de Educação, de Mesquita. Registra-se que não houve identificação de docentes do sexo masculino desempenhando a função de regência de turma, mas o mesmo foi percebido exercendo a função de PCP, por isso o emprego dos gêneros feminino e masculino em tais especificações.

O objetivo desse questionário foi aproximar a pesquisadora do público-alvo desta pesquisa para que a mesma pudesse identificar e selecionar os potenciais participantes. Além disso, o questionário também teve por objetivo fazer um levantamento sobre a compreensão desses profissionais acerca dos principais conceitos que envolvem a pesquisa e identificar informações sobre a formação profissional.

O questionário possui um total de dez perguntas e o(a) docente ou PCP voluntário a responder não teve a obrigatoriedade de se identificar, salvo àqueles que se dispuseram a integrar os grupos de estudo propostos pela pesquisa-ação. Assim, foram propostas sete

perguntas de múltipla escolha e outras duas dissertativas e uma contendo espaço para identificação e contato.

As duas primeiras perguntas buscaram identificar informações referentes à formação profissional e a função desempenhada pelo profissional na escola. As demais perguntas tiveram o objetivo de conhecer as concepções dos profissionais acerca dos conceitos de letramento, letramento literário e identificar como ocorre a presença da leitura no cotidiano de sua práxis.

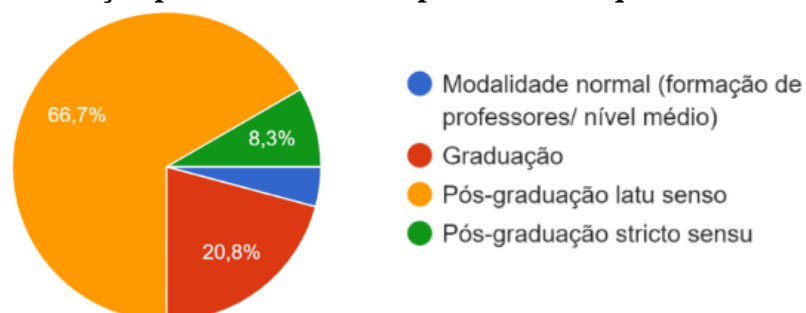
O formulário em questão foi divulgado através do grupo de WhatsApp da PCP's, de forma que estas foram convidadas a responder e encaminhar para as suas equipes de professoras. Essa divulgação foi realizada mediante autorização e colaboração da Equipe de Gerência de Educação Infantil. Após a divulgação, o questionário esteve disponível durante os meses de outubro e novembro.

Durante esse período, observou-se que poucas(os) PCP's contribuíram com a divulgação do questionário às suas equipes, conforme solicitado pela pesquisadora. A Equipe de Gerência de Educação Infantil atuou de forma decisiva e significativa em alguns momentos, incentivando a participação e a adesão à presente pesquisa, o que foi determinante para o aumento do número de respostas.

Assim, ao final de novembro, após dois meses de envio, foram registradas vinte e quatro respostas. Um número reduzido, frente a quantidade de profissionais que compõem o público-alvo dessa pesquisa, que alcança a marca de 81 profissionais, somando-se os 52 docentes regentes aos 29 PCP's que atuam na Educação Infantil da rede municipal de Mesquita/RJ. O questionário precisou ser encerrado para que os dados pudessem ser analisados e para que a pesquisa pudesse avançar para a elaboração dos grupos de estudos.

De acordo com os dados levantados, a maior parte dos respondentes possuem pós-graduação *latu senso*. Entretanto, ainda há profissionais que possuem apenas formação na modalidade normal, que corresponde a formação de professores em nível médio.

Gráfico 1: Formação profissional dos respondentes do questionário.

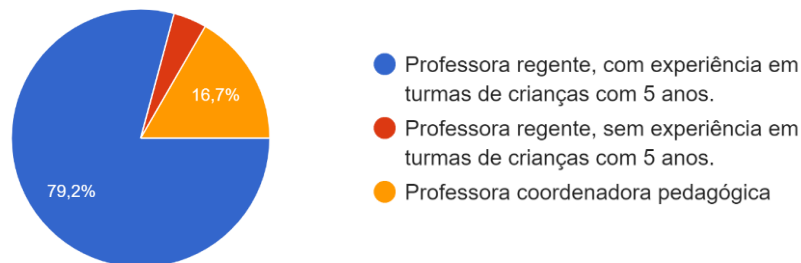


Fonte: Dados obtidos através do questionário aplicado.

Nesse contexto, a formação continuada a ser ofertada aos profissionais da rede encontra um público variado. Daí a necessidade de conhecer com maiores detalhes o perfil desses que atuam no espaço escolar.

Quanto à função desempenhada na unidade escolar, observou-se que a maior parte das respondentes desempenha a função de regência de sala de aula. A função de PCP, que atua diretamente com a equipe docente da escola na orientação de questões relacionadas ao trabalho pedagógico, apareceu em menor número. Cabe registrar que as PCP's tiveram acesso antes das professoras regentes, uma vez que que foi solicitado que essas repassassem o questionário às suas respectivas equipes.

Gráfico 2: Função desempenhada pelo(a) respondente do questionário



Fonte: Dados obtidos através do questionário aplicado.

A pergunta número 3, “O que você compreende por letramento literário?”, buscou identificar a compreensão dos respondentes sobre o conceito de letramento literário. A proposta da questão era a definição do conceito a partir de sua própria compreensão. Os discursos encontrados nas respostas foram analisados tendo o conceito de Rildo Cosson (2018) como referência. Assim, as 24 respostas recebidas apresentaram elementos comuns, mas também revelaram uma variedade de percepções sobre o conceito de letramento literário.

As palavras mais comuns presentes nas respostas encontradas foram: cotidiano, práticas, gêneros textuais, leitores, social, linguagem, prazer, experiência e livros. Tais palavras foram utilizadas com diferentes significações, como no caso do respondente 4, que registrou que “Letramento literário é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem.” e o respondente 6 que registrou que “É o resultado da ação de ler e escrever, entendendo a linguagem como prática social.” A quarta resposta reconhece o letramento literário enquanto processo, sendo a literatura compreendida como uma forma de linguagem que necessita de uma certa apropriação do leitor, já a sexta resposta reconhece o letramento literário enquanto

produto, adquirido por meio das habilidades de leitura e escrita e linguagem aparece associada às práticas sociais de forma geral.

Observou-se que três respostas não apresentaram uma definição. Os profissionais utilizaram o espaço para registrar a importância da leitura, para reconhecer a necessidade de formação sobre a temática e para admitir a falta de conhecimento sobre o conceito em questão. Houve associação clara ao conceito de alfabetização em quatro respostas obtidas.

Chama atenção o registro do respondente 7, que afirmou que o letramento literário “É um gancho muito valioso para alfabetização, pois o aluno começa a saber o som das letras e começa a relacionar aos grafemas. É uma leitura de mundo, onde a criança sabe o que está escrito em rótulos conhecidos.” Nesse contexto, a alfabetização ganha destaque na definição do conceito de letramento, como se o segundo estivesse à cargo do primeiro. Entretanto, conforme já discutido nas reflexões teóricas desta pesquisa, a alfabetização e o letramento são processos independentes e complementares, que se referem a situações distintas sobre as aprendizagens da linguagem escrita.

O respondente 7 confere relevo à consciência fonológica e traz uma abordagem simplista sobre a compreensão de leitura de mundo. Em entrevista, Andrea Dutra falou sobre a presença deste elemento nos livros didáticos sugeridos pelo MEC, direcionados à Educação Infantil. Ela esclarece que o trabalho a ser desenvolvido na Educação Infantil não deve trilhar esse caminho, mas sim colaborar para a construção de sentidos e a ampliação da leitura de mundo, em uma perspectiva mais ampla. Sendo assim, pode-se afirmar que a resposta trazida neste questionário vai de encontro as propostas colocadas pela Gerência de Educação Infantil do município de Mesquita.

Verificou-se que quatro respostas estabeleceram a definição tomando como parâmetro o conceito de letramento. Nessas, houve clara associação entre as propostas pedagógicas desenvolvidas e as práticas sociais de uso da leitura e da escrita, sem que houvesse menção à literatura, como no caso do respondente 6, mencionado anteriormente, e no caso do respondente 21 que afirma que o letramento literário corresponde “a função social da escrita. De acordo com o contexto das práticas sociais.”.

A percepção da literatura enquanto instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem escrita foi observada no proposto pelo respondente 19, quando o mesmo afirmou que o letramento literário consiste no “Reconhecimento de letras, livros, músicas...”. Além desta resposta outras três também foram identificadas com essa característica.

Duas respostas relacionaram o letramento literário à formação do leitor. Em uma delas, a respondente afirmou se tratar do início da formação do leitor, que posteriormente se expande

para a leitura de outros gêneros literários. Uma resposta associou o letramento literário à ludicidade e ao prazer concedido ao leitor por meio da leitura do texto literário.

Das respostas obtidas, seis trouxeram a literatura para o espaço de atribuição de sentidos pelo leitor, aproximando-se um pouco mais do conceito de letramento proposto por Rildo Cosson (2012). Segundo o autor, o letramento literário consiste em um processo contínuo pelo qual o leitor atribui significados ao contexto em que se inscreve, por meio do texto literário (COSSON, 2012, p. 65)

Em linhas gerais, as respostas obtidas na questão número 3 revelam que, em um total de vinte e quatro respostas, 18 delas estão distantes no conceito de letramento literário. Esse dado reforça a importância dessa pesquisa e a necessidade e urgência em investir na formação do (a) professor(a) como forma de investimento no desenvolvimento de práticas pedagógicas na perspectiva do letramento literário.

A pergunta número 4, “Qual o papel do professor de Educação Infantil, na formação do leitor iniciante?”, buscou identificar a percepção do respondente sobre o papel do(a) professor(a) de Educação Infantil na formação do leitor iniciante. Os discursos presentes na resposta foram analisados com base no que propõe Corsino (2003) e no que estabelece a BNCC (2018) quanto ao papel do(a) professor(a) no exercício da docência.

Nas 24 respostas registradas, observou-se que em 12 delas o(a) docente é percebido como o incentivador do interesse da criança pela leitura. Em 8 respostas, foi dada a este profissional a responsabilidade pela oferta de acesso aos variados gêneros textuais. A tarefa de mediar a leitura foi registrada em 3 respostas, assim como a de desenvolver o prazer pelo hábito de ler registradas em outros 3 discursos. A oferta de atividades lúdicas apareceu em 2 respostas, assim como o registro de que o(a) professor(a) representa um modelo leitor para a criança, que também apareceu em outras 2 respostas.

Em uma única resposta, feita pelo respondente 22, houve o registro sobre a responsabilidade de planejar a leitura a ser realizada pelo(a) professor(a). Este registrou que é papel do professor “Direcionar o trabalho para os interesses dos alunos e elaborar uma proposta que amplie seus conhecimentos.” Essa é uma das principais atribuições conferidas a este profissional pela BNCC (2018), que estabelece a necessidade de o docente atribuir intencionalidade pedagógica nas atividades propostas. Por isso a necessidade de planejar a ação pedagógica, pois é nesse momento de organização e definição das atividades a serem realizadas que o(a) professor(a) garante as estratégias que serão desenvolvidas para alcançar os objetivos propostos, ainda que o curso da realização das atividades altere o planejamento inicial.

O ensino sobre a função social da escrita também foi registrado em uma resposta, realizada pelo respondente 10: “Despertar o gosto pela leitura e compreender sua função social.” Essa responsabilidade atribuída ao professor(a) registra uma associação ao conceito de letramento. Ela reafirma que pensar o ensino da linguagem escrita na Educação Infantil envolve o letramento, por isso o ensino da função social da leitura é indissociável de sua função social. Chamou atenção a resposta registrada pelo respondente 5 do questionário: “Apresentar as sílabas e palavras, leitura o professor deverá ler para as crianças.” O discurso presente nessa resposta atribui ao(à) professor(a) da Educação Infantil a responsabilidade pelo ensino da alfabetização, o que foge à proposta trazida pela própria legislação vigente. Verifica-se a permanência da confusão feita entre os conceitos de alfabetização e letramento, que ainda não são compreendidos com clareza por todos os profissionais que atuam na Educação Infantil. Chama atenção também o reducionismo proposto na ação de ler para as crianças, já denunciado por Cosson (2018).

O respondente 8 também chamou atenção ao registrar que o papel do professor de Educação Infantil na formação do leitor iniciante é “Apresentação de leitura do mundo”. Essa definição distorce o significado atribuído por Paulo Freire sobre “leitura de mundo”. A respondente coloca a cargo do(a) professor(a) a tarefa de apresentar tal leitura, quando a proposta freiriana, que marca a gênese desse conceito, registra que a “leitura de mundo” é uma construção individual que se dá pelas experiências do sujeito com e no mundo que o cerca.

Esse mesmo conceito de “leitura de mundo” foi utilizado na resposta número 13, em que o respondente registrou “Em minha opinião, o professor deve despertar na criança o interesse pela descoberta da relação entre a fala e a escrita, e desta forma apresentar a criança formas diversificadas de se expressar para que assim ela tenha o interesse de estar sempre envolta a descoberta da leitura do mundo que à cerca.” Nota-se uma compreensão mais próxima ao proposto por Paulo Freire, de maneira que a leitura é colocada como instrumento de aproximação entre o leitor e a significação do mundo.

Cabe registrar que em uma mesma resposta foram registradas diferentes responsabilidades atribuídas à figura docente. O respondente 11 afirmou que “Na Educação Infantil apresentamos, muitas das vezes, os primeiros livros, contamos as primeiras histórias, recitamos os primeiros poemas para as crianças. E assim ela lê através de nós. Motivamos a leitura de imagem, utilizamos diferentes formas de linguagem e incentivamos o gosto pelos diferentes textos. (...) Para isso o professor tem esse papel de incentivador, de mediar essas descobertas e de proporcionar momentos de aprendizagem significativos para turma.” O respondente trouxe basicamente cinco ações para definir o papel docente: apresentar a

literatura, ler o texto, motivar, mediar, oferecer prazer. Nenhuma delas se refere ao ato de escolher a obra literária, planejar sua leitura e as propostas pedagógicas a serem ofertadas a partir dela.

Quanto a presença de bibliotecas na unidade escolar em que trabalha, o questionário revelou que mais da metade das pessoas que responderam atuam em unidades que não possuem biblioteca. Apenas uma pequena parcela das respostas registrou que a Unidade Escolar em que atua possui uma biblioteca infantil.

Gráfico 3: Presença de biblioteca na Unidade Escolar do respondente do questionário

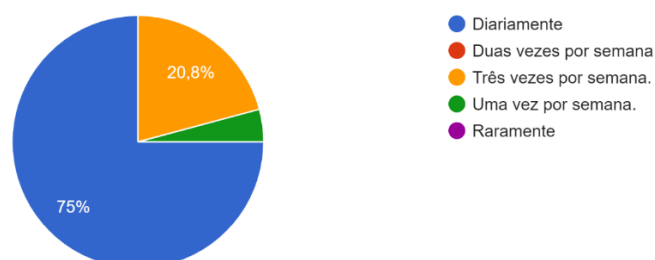


Fonte: Dados obtidos através do questionário aplicado.

Esse dado reafirma a fala da professora entrevistada Jaqueline Miranda sobre quantidade de bibliotecas direcionadas ao público infantil na rede municipal. Reafirma-se ainda proposição de Patrícia Corsino (2012) sobre o reduzido número de bibliotecas nas escolas de Educação Infantil e a limitação de seus acervos.

A presença da leitura literária na rotina diária é percebida pela maioria dos respondentes como necessária. Entretanto, não representa uma unanimidade entre os profissionais. Isso aponta a necessidade de investir na formação docente e de investigar quais práticas com o uso da literatura estão sendo desenvolvidas no município.

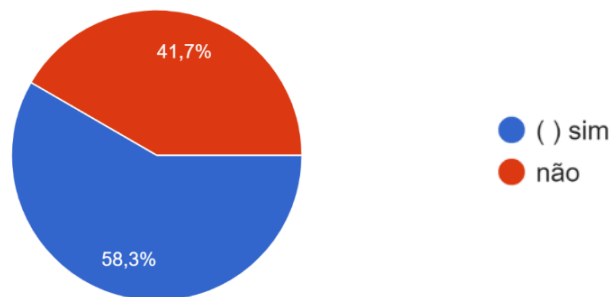
Gráfico 4: Presença da leitura literária na rotina diária



Fonte: Ar Dados obtidos através do questionário aplicado.

Com relação a envolvimento em formação continuada e/ou a realização de leituras feitas sobre o letramento literário, mais da metade dos respondentes declarou já terem participado ou lido sobre a temática. Contudo, o número de participantes que desconhece a temática proposta pela pesquisa (41,7%), é expressivo.

Gráfico 5: Formação continuada do(a) respondente em letramento literário



Fonte: Dados obtidos através do questionário aplicado.

Esse dado justifica o elevado número de respostas sobre a compreensão do conceito de letramento literário limitado às práticas sociais de leitura e escrita, semelhante ao conceito mais geral de letramento. Aponta também para a necessidade de se investir em formação continuada para os profissionais que atuam na Educação Infantil, para que estes disponham de conhecimentos mais sólidos a serem incorporados em sua prática de trabalho com a literatura.

A temática da pesquisa - letramento literário na Educação Infantil -, foi considerada importante e relevante para a prática pedagógica nesta modalidade da Educação Básica por 100% dos respondentes.

3.3 Grupos de Estudos: análise dos discursos encontrados.

Elaborou-se três grupos de estudos, compostos por professores com e sem experiência de trabalho com crianças de 5 anos e Professoras Coordenadoras Pedagógicas da Rede municipal de Educação de Mesquita. Os grupos de estudos tiveram por objetivo identificar as concepções relacionadas ao conceito de criança, Educação Infantil, letramento e letramento literário dos participantes envolvidos.

Inicialmente, a seleção dos participantes foi feita pelo questionário aplicado. Neste, 16 participantes manifestaram interesse em participar. Entretanto, foram registradas algumas dificuldades no agendamento das reuniões online. As dificuldades registradas foram: indisponibilidade de tempo, acúmulo de trabalho e problemas envolvendo a saúde. Assim, a reunião online contou a princípio com 3 participantes, que retornaram o contato e acordaram sobre a disponibilidade de dia e horário.

Diante dessa dificuldade e do retorno gradativo dos profissionais da rede ao sistema presencial de trabalho, buscou-se realizar encontros presenciais em uma unidade escolar de Educação Infantil da rede municipal de Mesquita. Assim, selecionou-se a EMEI Tiago Prado Santos, por esta ser uma escola voltada apenas ao atendimento de crianças da Educação Infantil, possuindo 4 turmas destinadas às crianças na etapa final da Educação Infantil, e que oferece tempo de planejamento diário ao corpo docente.

A diretora da unidade escolar autorizou a realização dos encontros na Unidade Escolar, durante o período de planejamento e todas as dezesseis (16) professoras que trabalham na instituição foram convidadas à participação. Destas, nove (9) aceitaram participar dos encontros presenciais, em seu turno de trabalho. Assim, houve a participação de quatro (4) professoras no turno da manhã e de cinco (5) professoras no turno da tarde.

Nesse contexto, a pesquisa contou um total de 12 participantes, organizadas em três grupos de estudos, cuja configuração se deu de acordo com a disponibilidade de tempo das participantes. Para fins de análise de dados, cada grupo será identificado por um número, de acordo com a ordem em que se deu a primeira reunião, e cada participante será identificada por uma letra do alfabeto, que não corresponde a inicial de seu nome.

Cabe registrar que foi assegurado as participantes o direito de sair do encontro, fosse remoto ou presencial, e também o direito de participar oralmente quando julgasse necessário e pertinente. Tais orientações foram dadas no primeiro encontro e mantidas nos demais para diminuir os riscos de as participantes se sentirem constrangidas ou envergonhadas. Assim sendo, a organização dos grupos e dos encontros ocorreu da seguinte forma:

Tabela 3: Organização dos grupos de estudo

Grupo de participação	Identificação das participantes	Modo de encontro
Grupo 1	Professora A Professora B	Encontros remotos
Grupo 2	Professora D Professora E Professora F Professora G	Encontros presenciais

Grupo 3	Participante H Participante I Professora J Professora K Professora L	Encontros presenciais
---------	--	-----------------------

Fonte: Dados recolhidos através dos Grupos de Estudos, organizados pela pesquisadora.

A 12^a participante, Professora C, confirmou participação nos encontros remotos do Grupo 1. Entretanto, mesmo realizando a confirmação prévia e recebendo recados via aplicativo eletrônico de mensagem, a participante não compareceu ao primeiro encontro. Posteriormente, a mesma entrou em contato e solicitou seu desligamento da pesquisa por estar com muitas atividades acumuladas. Sendo assim, a pesquisa prosseguiu com 11 participantes.

Cada encontro foi programado para uma hora de duração, entretanto, de acordo com o grupo, ganhou distintos contornos e o tempo de duração previsto foi alterado. No primeiro encontro, foram propostos para todos os grupos uma visão geral da pesquisa “Caminhos e possibilidades do letramento literário na etapa final da Educação Infantil.”, expondo-se o problema de pesquisa, os objetivos gerais e específicos estabelecidos, a metodologia adotada pela pesquisa. Nesse encontro buscou-se evidenciar as fundamentações teóricas apresentadas pela pesquisa sobre os conceitos de Educação Infantil, criança e letramento. Após as exposições teóricas, havia sempre uma pergunta para incentivar o diálogo.

No segundo encontro, buscou-se problematizar o trabalho com a literatura na Educação Infantil, em paralelo ao que é proposto pelos documentos legais, e o conceito de letramento literário. Nesse encontro, também foram apresentadas as oficinas de planejamento pedagógico que compõem o produto educacional desta pesquisa “Letramento literário na etapa final da Educação Infantil: Caderno de oficinas de planejamento pedagógico docente”, para que as participantes observassem a pertinência do material proposto.

Os dados gerados pelos encontros remotos ou presenciais nos grupos de estudo serão analisados com base nas reflexões teóricas apresentadas às participantes. Assim, serão considerados os discursos revelados pelas participantes durante os encontros, tendo os conceitos teóricos aqui abordados como ponto de partida.

3.3.1 Organização dos grupos de estudo

Na intenção de compreender os discursos apresentados pelas participantes, buscou-se traçar o perfil dos participantes dos três grupos de estudos que foram organizados, cujas informações constam na tabela abaixo:

Tabela 4: Perfil dos participantes dos grupos de estudo

Participante	Grupo de estudo em que participou.	Função / Experiência Profissional	Tempo de atuação no município de Mesquita/RJ
Professora A	Grupo 1	Professora regente, com experiência na etapa final de Educação Infantil e na função de PCP.	10 anos
Professora B	Grupo 1	com experiência na etapa final de Educação Infantil e na função de PCP.	12 anos
Professora D	Grupo 2	Professora regente, com experiência na etapa final de Educação Infantil e na função de PCP.	14 anos
Professora E	Grupo 2	Professora regente, com experiência na etapa final de Educação Infantil	9 anos
Professora F	Grupo 2	Professora regente, sem experiência na etapa final de Educação Infantil e com experiência na função de PCP.	10 anos
Professora G	Grupo 2	Professora regente, com experiência na etapa final de Educação Infantil.	3 anos
Professora H	Grupo 3	Professora regente, sem experiência na etapa final de Educação Infantil.	6 anos

Professora I	Grupo 3	Professora regente, com experiência na etapa final de Educação Infantil.	10 anos
Professora J	Grupo 3	Professora regente, com experiência na etapa final de Educação Infantil.	4 anos
Professora K	Grupo 3	Professora regente, com experiência na etapa final de Educação Infantil e na função de PCP.	6 anos
Professora L	Grupo	Professora regente, sem experiência na etapa final de Educação Infantil.	3 anos

Fonte: Dados recolhidos através dos Grupos de Estudos, organizados pela pesquisadora.

3.3.2 Análise dos encontros dos grupos de estudo.

Tendo em vista que a estrutura dos encontros foi a mesma proposta para os três grupos e que o discurso produzido pelas participantes é onde se concentra o interesse dessa pesquisa, a análise aqui proposta será organizada a partir das perguntas propostas às professoras participantes. As respostas serão organizadas de acordo com o grupo da participante, colocadas na ordem em que foram apresentadas durante a reunião do grupo.

Cada pergunta realizada foi introduzida por uma breve contextualização teórica, que contribuiu para fomentar as reflexões e complementar a discussão proposta para cada grupo.

Pergunta 1: Educação Infantil, o que cabe nesse espaço?

A questão foi introduzida a partir do art. 29 da LDBN nº 9394/96 que traz em sua redação a finalidade da Educação Infantil enquanto primeira etapa da educação básica. A partir da exposição desse artigo e apoiada nas DCNEI (1999) e na BNCC (2018), a pesquisadora expôs como o espaço de Educação Infantil é percebido pela legislação.

Nesse momento ressaltou-se a educação e o cuidado enquanto elementos intrínsecos a prática pedagógica na Educação Infantil. Reiterou-se também o papel das interações e das

brincadeiras que são apontados pelos documentos legais como eixos norteadores do trabalho pedagógico.

Os espaços de Educação Infantil foram percebidos de forma semelhante pelas participantes. A este espaço foram associadas palavras como: prazer, vivências, criação e imaginação. Observou-se que o discurso docente coloca a criança no centro do processo educativo. Verificou-se que o discurso presente na legislação que organiza o trabalho pedagógico na Educação Infantil deixa marcas nos discursos trazidos pelas professoras participantes.

- Grupo 1

No grupo *online* as professoras levaram um breve tempo para se manifestarem e precisaram de um estímulo para iniciar o diálogo. Então, a Professora A iniciou a conversa e disse que em sua prática busca alcançar os objetivos propostos à Educação Infantil. Ela registra que “Eu tento buscar os objetivos da Educação Infantil, trabalhando a criatividade da criança, oferecendo, não aquela prática maçante que às vezes a gente vê em educação, aquela coisa de cópia. É oferecendo o momento da contação de história, que eles têm o momento de criar. A criança precisa ter esse espaço, esse momento de criar.” Observa-se que uma crítica às práticas tradicionais de ensino, que têm foco na repetição e coordenação motora, e a oferta da leitura literária é considerada por ela como uma prática que destoa dessa perspectiva tradicional, na medida em que ela permite que a criança tenha a oportunidade de criar a partir do texto literário proposto.

A Professora A segue em sua fala e avalia ter aprendido muito em sua prática na Educação Infantil, tendo visto que ela atuou por 10 anos no Ensino Fundamental. A professora afirma que vem aprimorando sua prática e que procura desenvolver um trabalho mais próximo aos elementos da natureza. Aqui é possível verificar que a professora realiza uma reflexão sobre a transformação da sua prática pedagógica, que já não é a mesma desempenhada no início de sua carreira docente. Ressalta-se o papel da experiência profissional na formação continuada, que contribui para que o(a) docente transforme suas concepções e ações, tendo como base aquilo que é posto em prática.

A referida participante encerra com a afirmativa de que “A gente vai se adaptando de acordo com a nossa experiência, com a LDB e tudo que a gente acha que vai agregando nossa prática.”. Em sua fala, aparece o verbo adaptar, que no contexto apresentado, remete à modificação de sua prática para se ajustar às novas demandas que surgem. De fato, o trabalho

em educação está em constante movimento, dadas as constantes alterações nas configurações sociais, econômicas e políticas da sociedade contemporânea. Tais alterações requerem a transformação da prática pedagógica, que deve encontrar apoio não só na experiência profissional, mas também na formação acadêmica docente.

A Professora B inicia sua participação com o registro de seu tempo de trabalho, dizendo atuar há 9 anos na mesma escola e que acredita que o espaço de Educação Infantil é feito para a criança. Segundo a professora “Existe esse espaço feito para ela (criança), existe uma harmonia, um buscar na criança para a gente. Porque as vezes você está com uma aula pronta, tudo arrumadinho, tudo bonitinho e a criança chega com alguma novidade, com um interesse próprio.” Sua fala traz o registro de que a criança traz seus conhecimentos para o planejamento proposto, que por vezes acaba sendo modificado. O interesse da criança pelo que ela mesma traz faz o(a) docente realizar modificações em seu planejamento.

Esse discurso registra a transformação história na concepção de Educação Infantil, que deixa de ser um espaço de abrigo e tutela e passa a ser concebido como espaço destinado a garantir o interesse da criança, o que requer a garantia dos direitos de fala e de escuta desse sujeito. A participante afirma que em sua prática há espaço para a escrita, para o reconhecimento de letras, “toda essa parte tem que ter” e na sequência fala sobre a transição da criança para o Ensino Fundamental, como algo dolorido. Ela registra que a criança, ao realizar a transição, sente falta das práticas desenvolvidas na Educação Infantil, que integram a rotina da sala de aula. Segundo a Professora B, no Ensino Fundamental, o professor até tenta realizar práticas diferenciadas, mas a cobrança que começa a existir e as comparações que aparecem de várias vertentes diferentes, muitas vezes travam sua prática.

Outro elemento que aparece na fala da Professora B é a diferenciação entre as crianças que frequentam a escola pública e as que frequentam escola particular, que segundo ela influenciam na rotina de sala de aula. Essa colocação nos remete à reflexão trazida Kleiman (1995), que evidencia as diferentes marcas impressas na educação das crianças de grupos com maior nível de escolarização e de menor nível de escolarização.

A participante B finaliza sua colocação ratificando que a Educação Infantil é um espaço de viver com o outro e destaca a separação da família para um núcleo em que a criança passa a dividir a atenção. Essa percepção de Educação Infantil enquanto espaço de convivência é observada nas DCNEI (1999) e na BNCC (2018). Ambos os documentos remetem trazer o conviver enquanto direito de aprendizagem a ser resguardado pelas práticas pedagógicas a serem desenvolvidas.

A Professora B registrou ainda que considera a Educação Infantil um espaço que proporciona bem-estar à criança, que desenvolve o respeito mútuo e prepara para a vida em sociedade. Contudo, há de se ressaltar que a Educação Infantil configura um momento da vida em sociedade, uma vez que a criança que a compõe não está alheia a vida social. Ela se encontra inserida em contextos, dentro e fora da escola, dos quais participa, aprende, constrói e desconstrói significados.

Em linhas gerais, os discursos proferidos pelas participantes deste grupo enfatizam que a Educação Infantil é feita para a criança e deve privilegiar seus interesses. Esse discurso registra a transformação histórica na concepção de Educação Infantil, que deixa de ser um espaço de abrigo e tutela e passa a ser concebido como espaço destinado a garantir o interesse da criança, o que requer a garantia dos direitos de fala e de escuta desse sujeito.

- Grupo 2

A professora E destacou que a Educação Infantil é um espaço de ser para todos que ali estão, crianças e profissionais. Ela relaciona esse espaço ao prazer e a possibilidade dada ao adulto de visitar a criança que o habita. Assim, ela coloca a cargo da docência a tarefa de oferecer e viver momentos prazerosos. A participante destaca que além de pensar na criança, também é preciso pensar na figura docente.

O discurso da professora traz uma nova perspectiva para a percepção do espaço de Educação Infantil. Isso porque ela coloca a criança e o docente no centro do processo educativo, ao considerar que ambos os personagens devem obter prazer e devem ser considerados na mesma medida ao longo do processo educativo. Essa percepção traz consigo o papel ocupado pela figura docente nesta modalidade da Educação Básica. O texto da BNCC (2018) garante que “parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças.” (BNCC, 2018, p. 39).

Os documentos oficiais fazem uma abordagem sobre a figura docente como aquela responsável pela organização e planejamento das propostas pedagógicas a serem desenvolvidas. Não há referência deste profissional como um sujeito que imprime suas marcas culturais e suas sensações e emoções nas práticas propostas.

A Professora F se reportou ao art. 29 da LDBN nº 9394/96, citado na contextualização da reflexão proposta. Ela falou que as práticas pedagógicas são organizadas a partir do que se acredita ser possível de ser realizado, sem considerar o que pode dar errado. Ela considera que

“antes daquela parte pedagógica, eu tenho uma demanda de outras questões que eu só vou conseguir atingir, se eu conseguir atingir esse artigo aí (referindo-se ao art. 29 da LDBN nº 9394/96)”.

Portanto, a Professora F destaca que, além dos elementos pedagógicos, há outras demandas que transcendem a pedagogia como as características biológicas e sociais dos sujeitos que compõem a sala de aula. Essa fala marca a presença de outras áreas de conhecimento na formulação do discurso docente, principalmente no que se refere a influência dos estudos psicológicos, como aponta Corsino (2003).

O discurso da professora, embora tenha trazido elementos importantes à discussão, não contemplou uma resposta objetiva à pergunta proposta. Por isso, a pesquisadora optou por retomar a pergunta inicial: “Educação Infantil: o que cabe nesse espaço?” e retomar o foco da reflexão proposta.

Então, a professora afirmou que a Educação Infantil é um espaço de contraste, que configura o melhor segmento de todo o processo de escolarização. Segundo ela, as propostas que acontecem na Educação Infantil deveriam se estender aos demais segmentos. Sua hipótese é de que a extensão das práticas de Educação Infantil contribuiria para a formação de sujeitos críticos e autônomos.

A Professora E contrapôs a ideia proposta e trouxe outro ponto de vista sobre a hipótese formulada pela professora F, onde afirmou que cada etapa tem suas nuances. Para a Participante E a Educação Infantil também peca, mas a docente não chegou a fazer apontamentos objetivos sobre os erros aos quais se refere.

A Professora E segue na exposição de sua ideia e declara que há professoras do 1º ano do Ensino Fundamental que são muito focadas e criativas. Além disso, a participante destacou que na Educação Infantil não há um conteúdo específico, ao contrário da proposta do Ensino Fundamental, e isso concede liberdade ao trabalho docente na primeira modalidade da Educação Básica.

Cabe registrar que o município de Mesquita/RJ não possui uma proposta curricular definida, conforme foi posto pela entrevistada Andrea Dutra, gerente de Educação Infantil do município. As orientações feitas pela SEMED direcionam o(a) docente a utilizar a BNCC em sua prática pedagógica. Este documento não traz consigo conteúdos direcionados aos grupos etários, mas sim direitos de aprendizagens a serem assegurados em toda a Educação Infantil e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que colocam as habilidades a serem adquiridas e desenvolvidas em foco, sem fazer menção a conteúdo.

Após escuta atenta das demais participantes, a professora D complementou as respostas dadas à pergunta inicial e falou que a Educação Infantil é um espaço de vivência. Segundo ela, a criança aprende praticando e cita a definição dos campos de experiência da BNCC para validar seu discurso. Logo, a participante estabeleceu que a prioridade é vivenciar e declarou que se não mostrarmos a literatura, não haverá a possibilidade de vivenciá-la.

O discurso proferido pela Professora D demonstra uma compreensão de criança enquanto sujeito ativo, que constrói suas aprendizagens e se constrói por meio da prática, tal qual o discurso da Professora A, pertencente ao Grupo 1. Além disso, ela traz em sua fala uma das responsabilidades docentes que é a oferta de propostas que permitam experimentações e interações, configurando a vivência. Ao fazer referência aos campos de experiência, percebe-se a influência dos documentos normatizadores em seu discurso. Embora a professora não utilize a concepção de desenvolvimento integral, como propõe o documento, ela traz elementos do texto normativo que legitimam sua concepção de Educação Infantil.

A Professora G permaneceu em silêncio durante a fala das demais participantes. Manteve-se com seu olhar direcionado ao centro da roda. Quando indagada se gostaria de dar sua colaboração, respondeu prontamente com a afirmativa de que a Educação Infantil é um alicerce que estrutura o processo de escolarização. Ela registra que na Educação Infantil “a gente traz a criança para um mundo mágico, sabe? Para o mundo da ludicidade. Aqui você vê que a criança sai um pouco daquele contexto que ele vive, daquela vida que vive lá de fora.”.

Destaca-se que a fala da Professora G coloca a Educação Infantil como um espaço de entretenimento e cuidado moral. Entretanto, seu discurso não confere à Educação Infantil a ação pedagógica intencional, ainda que coloque a criança no centro das propostas de trabalho. Outro elemento que chama atenção no discurso proferido é a marginalização cultural dos sujeitos, destacado por Magda Soares (2020, p. 20), na medida em que a professora registra a retirada da criança de seu contexto social para um novo contexto ofertado pela escola como algo positivo. Essa questão é amplamente problematizada pela autora que afirma que é fundamental reconhecer a diversidade cultural sem hierarquizá-las.

A percepção da Professora G sobre o contexto vivido pelas crianças demonstra que a escola, em muitas ocasiões, ignora a cultura das classes populares e corrobora para difusão de uma modelo cultural homogeneizado. Entretanto, o papel da escola é justamente o oposto. Cabe a escola trazer para seus espaços a cultura e as narrativas das crianças que a integram e proporcionar aprendizagens que contribuam para (re)significar os contextos nos quais elas se inserem.

- Grupo 3

A Professora J inicia a discussão do grupo dizendo “Eu entendo que esse complementar (referindo-se à ação da escola em relação a ação da família, conforme proposto pelo art. 29 da LDBN n °9394/96) está muito relacionado ao cuidar e educar da creche. Ao cuidar e educar da Educação Infantil que a gente aprende desde lá da faculdade.” Assim, a professora reconhece que nas turmas de creche a presença do ato de cuidar é inerente ao trabalho desenvolvido. Nessa perspectiva ela aponta que percebe a Educação Infantil “É um espaço de desenvolvimento cognitivo, social, a criança brinca, aprende brincando, interage.”

Percebe-se então uma proximidade entre o discurso da Professora J e o discurso proposto pelas DCNEI (1999), onde é estabelecido que o cuidar e o educar são práticas indissociáveis na Educação Infantil e as interações e as brincadeiras são os estruturantes das atividades pedagógicas. Esse mesmo discurso é observado na BNCC (2018), que faz referência às DCNEI (1999) e reforça a importância de as crianças desenvolverem sua aprendizagem a partir de vivências que garantam a presença dos respectivos eixos estruturantes.

Além da socialização, outra marca relevante trazida no discurso da Professora J é a constatação de que as interações, advindas dessa socialização, contribuem para a transformação do sujeito. Ela afirma que “A gente vê que as crianças saem de casa pra vir pra creche, elas mudam porque elas têm contato com outras crianças da mesma idade, então é um espaço muito rico de interações.”

A Professora I corrobora com o discurso da Professora J e registra que “O professor² leva ao banheiro. Na creche (referindo-se às turmas de 0 a 3 anos), o professor atua em situações de cuidado.” Através dos relatos das professoras, percebe-se que as situações que envolvem as ações de cuidado ocorrem com maior frequência em turmas de creche, quando a criança tem menos autonomia.

Nesse momento, a Professora I segue sua fala destacando as mudanças sofridas pela criança ao longo de um ano letivo. Embora a professora não registre nesse momento sua compreensão sobre o papel da Educação Infantil, ela traz um elemento bastante relevante sobre o papel do professor que atua nesta modalidade da educação ao dizer que “A criança muda muito ao longo do ano, chega à creche irritada e ao final do ano já desenvolveu sua autonomia, capaz de reconhecer seus pertences, se alimenta sozinha. Em casa isso não acontece. Quem vê de fora, não compreende determinadas ações pedagógicas de não fazer pela criança, como não

² A fala da Professora I foi realizada no gênero masculino e preservou-se a originalidade de seu discurso.

descascar a banana, por exemplo. É importante dar a oportunidade de a criança fazer, praticar para se desenvolver. Ao final do ano, para as crianças pequenas, é uma diferença muito grande.”

Nessa fala a Professora I ressalta o papel do professor em contribuir para o desenvolvimento da autonomia da criança e revela que nem sempre a ação pedagógica de deixar a criança praticar para aprender é vista de forma positiva. Isso aponta para a importância e necessidade de a docência na Educação Infantil tomar posse de seu lugar de fala, de maneira que a intencionalidade de suas ações, conforme previsto pela BNCC, sejam respeitadas e reconhecidas como legítimas.

A Professora H falou que entende a Educação Infantil como um espaço até maior do que legislação sugere. Segundo ela, “Às vezes nós não complementamos o trabalho da família, nós fazemos o trabalho da família, que não é o nosso.” Todas as participantes concordaram com a fala da professora que prosseguiu afirmando que “às vezes a criança chega na escola e não tem, ou tem pouca, referência de valores. A gente trabalha com tudo na Educação Infantil.”

Percebe-se então que o discurso da Professora H possui um modelo padrão de valores éticos e sociais que diferem daqueles encontrados nos comportamentos das crianças. Sua perspectiva é posta como referência a ser oferecida às crianças e suas famílias. Isso se torna ainda mais claro na sequência de sua fala, em que ela registra que “parece que ela (a criança) veio de um outro planeta, que não é o nosso, mas é o da família dela. Que deveria ter feito esse trabalho e a gente acaba tendo que fazer. E a gente assume esse trabalho e o nosso trabalho fica muito mais difícil, porque não conseguimos complementar.”

Em sua perspectiva, o trabalho pedagógico é dificultado pelas falhas formadas na base familiar e incumbe a escola de oferecer à criança aquilo que não lhe foi oferecido no seio de sua família. Esse discurso ilustra a ideologia da deficiência cultural, apontada por Magda Soares (2020, p.20), em que a criança vive em uma situação de “pobreza cultural”, visto que seu meio social sofre de deficiências afetivas, cognitivas, linguísticas, econômicas e culturais. Logo, a causa das dificuldades está na criança que possui déficits socioculturais.

Essa percepção se torna ainda mais clara quando a Professora H diz “Não vou dizer que ela chega sem bagagem cultural, mas a cultura da família dela não apresentou esses materiais”, referindo-se a portadores textuais diversos como embalagens, folders, panfletos e livros. Embora a Professora H tenha encontrado apoio de seu discurso em outras falas, como por exemplo na fala da Professora J, que registrou concordar que tais materiais são básicos, houve posições contrárias.

A Professora I disse que, na realidade, muitas mães não sabem ler, que escrevem o nome, mas é possível ver que não são alfabetizadas. Ela busca evidenciar que não é oferecido

à criança, porque não se tem para oferecer. A Professora H concorda e diz que é para isso que ela está apontando: “A família não tem, então a criança também não tem. Não tem livro, revista em casa, então o que tem na escola é realmente tudo muito novo. A gente complementa, a gente sugere que a família tenha mostrado, que ela tenha já essa bagagem, às vezes ela não teve, e a gente faz esse trabalho.”.

Diante disso, as demais professoras participantes concordam com a afirmação. Essa deficiência cultural, apontada pela professora H é somada à deficiência sobre os cuidados com a higiene. A Professora L cita o caso de uma criança de sua sala de aula, em que a criança se recusou a participar do momento de brincadeira com o seu grupo e o da outra turma, por considerar que não estava arrumado. A Professora L considerou que a própria criança se discriminou, que ele já tem essa percepção e reconhece que a família tem cuidado, mas que não é aquele cuidado que se espera.

Nesse momento, fica claro que as expectativas em relação ao cuidado da criança são marcadas pelo nosso lugar de fala, que estabelece um padrão imposto como parâmetro de julgamento aos demais modelos que aparecem. Salientou-se às participantes que o padrão estabelecido pela escola nem sempre pode ser acompanhado pelas famílias, uma vez que muitas delas desconhecem esses modelos pré-estabelecidos ou não têm as condições básicas de infraestrutura para a manutenção desses padrões.

As participantes concordam com a colocação da pesquisadora. A Professora H compartilha o relato de uma aluna, que ia para escola somente com a chave de casa pendurada no pescoço, sem nenhum material escolar. Ela diz que era comum ver a criança após a aula no Centro da cidade, vendendo doces. A partir desse exemplo, ela reitera que “A sociedade não fez a parte dela, a família também não fez, mas a escola tem que fazer. A escola precisa suprir todas as necessidades, pois aquela criança era carente de tudo.”

A professora K não registrou sua percepção sobre o espaço de Educação Infantil, acompanhou a discussão das ideias geradas pelas demais participantes, mas optou por apenas ouvir.

Pergunta 2: Como percebemos a criança de 5 anos?

A pesquisadora tomou como referência a concepção de criança presente nas DCNEI (1999). Ressaltou-se que neste documento a criança é reconhecida enquanto sujeito histórico, que compartilha de uma cultura e a constrói, na medida em que interage e dialoga com os outros sujeitos e símbolos culturais.

Junto a proposta do documento, foi trazida a percepção da autora Patrícia Corsino (2003) que reconhece a pluralidade da infância enquanto etapa da vida de um sujeito cultural. Assim, a autora problematiza a recepção do conceito de infância no plural, infâncias, posto que essa se apresenta de múltiplas formas e mantém relação com a cultura e a classe social na qual o sujeito se insere.

A criança de cinco anos foi percebida em grande parte dos discursos como sujeito que interage e constrói seus conhecimentos sobre o mundo que o cerca. As professoras participantes destacaram algumas características comuns a essas crianças como a criatividade, a competitividade e a curiosidade.

- Grupo 1

A Professora A reconhece a criança de 5 anos como sujeito cheio de desejo e vontade de aprender. Ela observa que as crianças nessa faixa etária se interessam por ouvir histórias literárias, são criativas e críticas. Diante de tais características, a referida professora considera que “A gente percebe a criança, tem esse olhar que a gente precisa ter, que é um sujeito crítico, criativo. A gente desde a Educação Infantil tem que provocar isso nele, para ele ter essa...de se colocar, de se ver ele como sujeito ativo dentro da sala de aula.”. Percebe-se em seu discurso a importância conferida a abertura do espaço da sala de aula para o protagonismo infantil.

A professora fala que tais características não são aproveitadas pelo Ensino Fundamental, que foca na alfabetização. Essa fala reafirma a proposição de Corsino (2012, p.19), em que ressalta que o processo de escolarização tem por objetivo central a alfabetização. Diante disso, as práticas pedagógicas tendem a ser direcionadas ao ensino-aprendizagem das habilidades de leitura e escrita.

A professora B pontua que a criança com 5 anos representa o nascer de um cidadão. Ela afirma que, como professora, consegue perceber o amadurecimento da criança de 5 anos, mas que seu pensamento nem sempre é ouvido. A professora participante observa que se fala com a criança, mas nem sempre ela é ouvida.

De acordo com sua percepção, as crianças possuem explicações para todas as coisas e já possuem vivências e experiências. A professora aponta que as crianças de 5 anos percebem os acontecimentos ao seu redor (escola e casa) e notam comportamentos. Ela também afirma que há características individuais que já identificam os traços da personalidade do sujeito.

Nesse contexto, a professora aponta para a necessidade de se permitir que a criança se expresse e que isso possibilita um mundo de descobertas. Sua fala se encerra com a afirmativa de que “É preciso prestar atenção nas crianças, pois elas nos ensinam.”.

Percebe-se que os discursos das professoras foram complementares. Além disso, suas falas remetem ao protagonismo infantil proposto por Corsino (2003), que considera que as manifestações infantis e suas interações devem ocupar o centro das práticas pedagógicas nos espaços de Educação Infantil.

- Grupo 2

Enquanto eram feitas as considerações teóricas sobre as concepções de infância e de percepção da criança, presentes na prática docente, a Professora F propôs uma reflexão: “O nosso modelo de educação foi baseado no modelo de educação europeia. Será que a gente ainda tem um resquício desta infância dita há um tempo, quando veio o período industrial? Será que a gente ainda pensa dessa maneira? Porque tem muita coisa que às vezes reproduz, a gente fala assim, faz parte do papel do professor, mas será que a criança precisa?”.

A indagação é endossada pela Professora D, que destaca o fato de o Brasil não ter vivenciado a Idade Média, mesmo assim pensamos as origens do sentimento de infância a partir desse período histórico da humanidade e não de nossa realidade nacional. Contudo, a Professora E traz uma memória pessoal, em que estudou sobre a criança no Brasil. Ela trouxe para luz da discussão a visão ingênua e dócil sobre a figura da criança, mas nem sempre isso corresponde à realidade. A Professora G coloca, então, que nossas percepções individuais, a partir da nossa posição social e de nossas experiências, influenciam diretamente na nossa forma de compreender a infância enquanto etapa da vida.

O discurso da Professora G vai ao encontro de Corsino (2003, p. 10), à medida que ela aponta para a mistura dos discursos individuais e dos discursos do contexto sócio-histórico. Portanto, o discurso proferido pelas professoras reflete a mistura de suas experiências sociais e individuais e se traduzem em concepções e práticas distintas que em determinado momento se cruzam e, em outros momentos, distanciam-se.

Ao propor a questão “**Como percebemos a criança de 5 anos?**”, a Professora E inicia afirma que “A criança é uma esponja, absorve tudo. Você consegue perceber que eles absorvem o jeito dos pais.” Ainda em seu discurso, a Professora E destaca que é importante ter um olhar individualizado para cada criança.

O discurso da Professora E ganha relevo por colocar a criança em uma posição passiva no processo de ensino-aprendizagem. Ao compreender a criança como uma “esponja”, retira-se a percepção dialógica da interação. Ou seja, a criança deixa de ser percebida enquanto sujeito que realiza trocas, conforme ressaltado pela Professora D na questão proposta anteriormente, e passa a ser um sujeito estático que apenas interioriza aquilo que lhe é oferecido.

Registra-se ainda que esse discurso se contrapõe também à fala da Professora B, do Grupo 1, que afirma a necessidade de ouvirmos a criança. A Professora B ratifica que a criança, enquanto sujeito, possui consciência e é capaz de compreender o que acontece a sua volta.

A Professora D coloca que “Eles são produtores de cultura.” Ela prossegue afirmando que em suas práticas evidencia o protagonismo da criança para que ela participe. Contudo, a professora destaca que “Nem tudo parte deles, é uma troca. É o que eu trago e eles acrescentam. O que eles trazem eu acrescento.” Esse discurso evidencia uma forma de perceber a criança sujeito capaz de aprender e ensinar e coloca o processo ensino-aprendizagem sob uma ótica dialógica.

A Professora F disse não ter experiência com crianças de 5 anos enquanto professora regente, mas lida com crianças dessa faixa etária em outro espaço. Assim, ela registra que percebe grande apreço pelos desafios, que são extremamente competitivos. Chama atenção, quando a professora afirma que “Geralmente, com 5 anos, a criança já está indo para escola particular. Então você pergunta: qual sua matéria preferida? Ah, Educação Física! E geralmente quando você pergunta o professor tem esse olhar (quem vai vencer? Tem que pular!) – fazendo alusão à fala de um professor de Educação Física em momento de aula - então eu percebo que eles gostam e estão muito abertos.”

As participantes presentes concordaram com a fala da professora sobre o gosto das crianças por desafios, mas não se manifestaram quanto ao uso deles em suas práticas. Percebe-se que o discurso da Professora F colocou o uso de desafios na prática pedagógica, na etapa final da Educação Infantil, como uma característica da escola particular, mas não da escola pública.

Além disso, é importante registrar que o currículo dessa modalidade da Educação Básica, no que se refere a proposta presente pela BNCC (2018), documento oficial que orienta a elaboração curricular de todas as modalidades da Educação Básica, pública ou particular, não se dá por disciplinas. O documento orienta que os currículos sejam estruturados em cinco campos de experiência: “O eu, o outro e o nós”, “Traços, sons, cores e formas”, “Corpo, gestos e movimentos”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Espaço, tempos, quantidades, relações e transformações”.

A Professora G destaca que as crianças dessa faixa etária são participativas e possuem bastante energia. Segundo ela, “Quando você desenvolve um bom trabalho, eles desenvolvem a oratória, eles sugam você o máximo que eles podem. Quanto mais você dá, mais eles querem.” Dessa maneira, a professora trata sobre a importância de conceder momentos de escuta e momentos de fala à criança na etapa final da Educação Infantil, visando ao seu desenvolvimento.

- Grupo 3

A Professora H inicia a discussão da questão a partir da riqueza cultural do país e cita que a realidade do país é muito diferente. Para ela, além da diferença econômica, há também a diferença cultural. Perante a dimensão territorial do Brasil e sua diversidade cultural, ela prossegue com a afirmação de que “poderia pegar as minhas experiências daqui e levar para uma escola lá dentro do Amazonas e achar que vai dar certo, mas não vai porque são realidades diferentes.” Essa perspectiva trazida no discurso da Professora H aponta para uma compreensão sócio-histórica da concepção de criança e sujeito, conforme propõe Corsino (2003)

Outro elemento relevante no discurso da professora é sobre a percepção de que a classe social influencia significativamente na compreensão da infância. Isso pode ser observado quando a Professora H diz que “A gente está no Rio de Janeiro, e a gente está em Mesquita, e se a gente pensar a classe trabalhadora também se divide em muitas. Talvez o nosso filho na escola seja diferente do filho de outro trabalhador que estuda nessa escola.”

Dessa forma, a participante se situa em um espaço-tempo e reconhece tal situação como um elemento definidor de suas concepções e registra sua percepção de diferentes realidades mesmo dentro de uma mesma classe social, em especial, a classe trabalhadora. A Professora H, ao mesmo tempo em que se reconhece como parte da classe trabalhadora, traz uma categorização que a coloca distante de outras realidades pertencentes à mesma classe.

Mesmo diante da constatação de que existem elementos sociais que influenciam na percepção da criança e da infância, a professora registra que uma característica comum às crianças de 5 anos, independentemente de sua classe social, é a sua capacidade questionadora. “eles são muito questionadores, eles têm essa curiosidade de querer saber, de perguntar. Já estão em uma fase diferente de quando eles chegam na Educação Infantil.” Junto a isso, a professora traz como características dessa faixa etária o desejo de participar ativamente e a vontade constante de falar e perguntar sobre todas as coisas. Tais elementos também estiveram presentes

no discurso da Professora G, do Grupo 2, quando a mesma ressaltou que as crianças de 5 anos exigem sempre mais do(a) professor(a).

Diante disso, a Professora K complementa a fala da Professora H e fala de exemplo pessoal. Ela relata que uma criança de sua família, que está com 5 anos, tem sempre uma sugestão a dar para o que as pessoas estão fazendo. A Professora K brinca dizendo que a criança é “levantadora de hipóteses”, posto que uma de suas características é sempre elaborar frases iniciadas por “se”, para expor suas hipóteses sobre a possibilidade de fazer algo diferente, nas mais variadas situações do cotidiano.

A Professora J deu continuidade à discussão proposta e citou o relato do caso mencionado pela Professora H, sobre a criança que vendia doces no Centro da cidade após a aula. Ela colocou que “A infância da criança citada pela Professora H é outra”. Isso demonstra que a professora também reconhece, em seu discurso, a existência de infâncias plurais, que devem ser consideradas na construção do conceito de infância.

A Professora J também registra que até aquele momento não havia feito uma reflexão sobre as diferentes infâncias e como elas coabitam a escola, mesmo já realizando estudos sobre a construção do sentimento de infância em trabalhos acadêmicos ao longo de sua formação. “Eu nunca havia parado para pensar que essa construção da infância no Brasil realmente é diferente e eu ainda estou pensando sobre isso.”

Sobre as características da criança de 5 anos, ela estabelece que é relativo, pois o lugar em que nos situamos influencia tal percepção. Ela diz que “Vai depender da região em que vive, da classe social.” A professora prossegue em um relato de experiência profissional, em uma colônia de férias, na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro. Segundo ela, o comportamento e a fala das crianças, classificadas por ela como ricas, a fez decidir “não gosto de trabalhar com criança rica, quero trabalhar com criança pobre.”

Essa exposição feita pela Professora J se estende a uma comparação local. Segundo ela, a diferença encontrada entre as crianças da Zona Sul e da Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro também podem ser encontradas no município de Mesquita/RJ. Para tanto, ela registra que “As crianças recebidas pela EMEI que se localiza no Cosmorama são diferentes das crianças que moram na Chatuba, mesmo ambos sendo bairros de uma mesma cidade.

A reflexão trazida pela Professora J nos remete à constatação feita por Garcia (1997), em que a autora coloca que a educação conferida às crianças está intimamente ligada à sua classe social. Garcia aponta (1997, p. 15) que as crianças das classes burguesas são educadas para comandar, ao passo que as crianças do proletariado são educadas para obedecer. Esse

dualismo, apontado pela autora, pode ser percebido no comportamento das crianças com as quais a Professora J trabalhou.

Entretanto, o papel docente não se encontra necessariamente em reconhecer na criança pobre um sujeito que torna o trabalho docente mais confortável. Espera-se que o trabalho pedagógico seja capaz de promover a emancipação da criança pobre, não para que ela reproduza comportamentos característicos da classe burguesa, mas para que ela perceba que também é capaz de comandar e governar, com consciência sobre coletividade, cooperação e partilha.

A partir da fala da última professora citada, a Professora K profere que “As bagagens e experiências individuais fazem com que haja diferenças dentro da escola.” Todas as professoras participantes do encontro concordaram. A Professora H endossou o discurso anterior e reafirmou que, no mesmo bairro, é possível encontrar uma realidade diferente. Percebe-se, então, que a influência do contexto social na concepção de criança e infância foi aceita pelas participantes, que passaram a refletir sobre exemplos próximos a sua realidade.

A Professora K complementou dizendo que até mesmo os interesses trazidos pelas crianças são diferentes. Ela diz que o(a) professor(a) leva uma proposta para um contexto e não desperta interesse e, ao levar a mesma proposta para outro contexto, gera o interesse desejado.

Mediante o exposto, a Professora I ressalta que dentro de uma sala de aula há diferenças. Ela retoma seus tempos de escola e diz que naquele período era possível distinguir quem era da escola pública e quem era da escola privada. Tal discurso aponta para um estereótipo padronizado, que cristaliza as identidades dos sujeitos que compõem ambos os espaços.

Entretanto, a Professora I afirma que, atualmente, tal identificação já não é possível. Segundo ela “ao mesmo tempo em que há uma criança em situação de pobreza, há outra que apresenta uma situação econômica mais favorecida.” Esse recorte feito pela professora revela uma necessidade de investigar com cautela quais os sujeitos que vêm compondo os espaços da escola pública. Isso contribuirá para a desconstrução de muitos estereótipos e padrões que perpetuam preconceitos e práticas pedagógicas que mantêm a escola pública de educação básica, pertencentes as redes municipal e estadual, em situação marginal diante da escola privada.

Pergunta 3: Qual letramento proposto pela escola?

A questão “Qual letramento proposto pela escola?” foi introduzida a partir das considerações teóricas de Magda Soares (2013) e Ângela Kleiman (1995) sobre a construção sócio-histórica do conceito de letramento. Destacou-se para participantes as dimensões política,

social e cognitiva que compõem o conceito de letramento adotado por essa pesquisa, bem como as habilidade e competências mobilizadas no processo de letramento.

Buscou-se evidenciar o papel da escola, enquanto instituição formal, sobre sua responsabilidade no processo de construção de conhecimentos sobre o uso social da linguagem escrita e a marginalização vivenciada pelos sujeitos que não desenvolvem tal habilidade. Destacou-se ainda a compreensão de Ângela Kleiman (1995) sobre o letramento autônomo e o letramento ideológico, como formas de incitar a reflexão sobre o letramento que vem sendo proposto pela escola.

- Grupo 1

A Professora A relata que observa uma aceitação de que tudo é letramento, mas se questiona quanto ao objetivo do que é proposto. Ela cita a oportunidade de acesso a vários portadores textuais em sua sala de aula, inclusive a Bíblia. A participante determina que seu objetivo é dar a oportunidade de acesso a todo tipo de material. Ela sustenta o discurso sobre sua prática, por meio do relato de uma criança que, de maneira autônoma e espontânea, pega uma cadeira, observa e manipula os materiais disponibilizados.

A Professora A considera que “O livro é muito comum de oferecer, mas cadernos de receita, Bíblia e propagandas são materiais que a gente não traz para a escola.” A fala da professora atesta o apontamento de Corsino (2012) para o fato de os livros terem se tornado um elemento comum nos espaços de Educação Infantil. Entretanto, ainda se faz necessário pensar sobre a qualidade das obras oferecidas e sobre as propostas pedagógicas desenvolvidas a partir de seus textos.

Em seu discurso, a professora afirma que “Às vezes a criança acaba se interessando por algo que não lhe é comum, embora a Bíblia seja comum para as crianças com quem trabalho. Eles dialogam sobre os materiais que eu entrego.” Ela registra que gosta de observar essa troca que as crianças realizam entre si. Destaca-se aqui que a prática pedagógica apontada pela participante registra a importância da interação com o objeto e com outros indivíduos na construção do conhecimento, conforme propõe os documentos legais, DCNEI (1999) e BNCC (2018).

Segundo a Professora A, é importante buscar outras propostas, pois há falta de livros nas instituições. Entretanto, a instituição municipal em que a professora trabalha conta com uma biblioteca, mas ela é utilizada por toda a escola, que possui alunos(as) da Educação Infantil, primeiro e segundo segmentos do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

Verifica-se, mais uma vez, a necessidade de investir em recursos que instrumentalizem o(a) docente para o exercício de um trabalho pedagógico de qualidade com a literatura.

A Professora A, ao se referir aos colegas da categoria, afirma que “Mesmo diante da reclamação sobre a falta de livros nas escolas, os professores não buscam outras propostas. As crianças gostam de observar encartes, comentam, criam histórias.” A observação da professora destaca a capacidade imagética da criança, que possibilita que ela imagine e recrie algo novo a partir do que lhe é posto.

A Pesquisadora perguntou sobre a possibilidade de conectar esses diferentes gêneros e portadores textuais à literatura, e a Professora A responde que “Tudo é possível. As crianças perguntam muito e querem saber mais sobre. Por incrível que pareça, o livro se tornou comum.” Diante disso, a Professora A registra que concorda com a crítica das autoras em relação ao letramento escolar. Este se refere a oferta de práticas envolvendo o uso da língua escrita que ganham mais sentido dentro da escola do que fora dela.

Diante de sua constatação, a professora segue seu discurso em busca de razões que justifiquem tais práticas: “falta de preparo docente, acomodação (inclui-se). Supervalorização da linguagem escrita em detrimento de outros conhecimentos, já na Educação Infantil.

A Professora B não esteve presente nesse momento, pois estava com problemas de conexão com a Internet, que foram resolvidos em outro momento.

- Grupo 2

Professora E registrou que as propostas de letramento variam de acordo com a escola. Segundo ela “O PPP da escola faz um direcionamento sobre sua prática. Além disso, a prática do professor está atrelada a sua história, ou a reproduz ou busca repertórios diferenciados.” Em sua fala, registra que a escola não é única responsável, mas que, de fato, muitas práticas desenvolvidas em seu espaço limitam o conceito de letramento.

Embora a Professora E não cite as práticas das quais se refere, ela afirma “Existe o letramento da escola, é triste, mas é mais específico em uma prática do que da instituição como todo. Os gostos pessoais, as histórias individuais, influenciam a prática do letramento.”

O discurso da Professora E confirma o proposto por Kleiman, (1995, p. 376) que coloca a necessidade de examinar as trajetórias individuais que compõem os coletivos, pois essas interferem no processo de letramento dos envolvidos. Ao associar a relação entre as trajetórias individuais e a prática de letramento proposta pelo professor, a Professora E ilustra o que a autora propôs, ou seja, é preciso deter o olhar sobre os caminhos que o docente percorreu ao

longo de seu próprio processo de letramento, isso contribuirá para compreensão da prática que ele desenvolve. Confirma-se, então, que as práticas discursivas sustentam as práticas pedagógicas e reformulam as formas de expressão (KLEIMAN, 1995, p. 380)

A Professora D endossou a fala da colega dizendo que “O professor irá utilizar aquilo que sabe e que conhece em sua prática. A partir disso, ele pode ampliar seu olhar. Às vezes, para o professor, o que ele oferece faz muito sentido, até porque tem muito professor que ainda confunde letramento e alfabetização.”

A constatação feita pela Professora D, associada à fala inicial da Participante E, aponta para a necessidade de investir na formação docente. Kleiman (1995, p. 44) fala sobre essa deficiência de formação, que contribui para a reprodução de um modelo de letramento que perpetua a marginalização dos sujeitos que não correspondem ao padrão estabelecido pela escola. Nesse contexto, avançar para uma formação docente que amplie os conhecimentos docentes, de forma que interfira na transformação das práticas desenvolvidas na e/pela escola contribuirá para a melhoria da qualidade das propostas pedagógicas ofertadas.

Outro momento importante da fala trazida pela Professora D é quando ela afirma que, em determinados momentos: “O professor quer mostrar um trabalho o qual não domina. Por isso, é necessário ‘instrumentar’ o professor para que ele modifique sua prática. Ele não fará o que não conhece.” Essa constatação, reafirma a necessidade de realizar investimentos em recursos formativos e em materiais pedagógicos, para que o(a) docente fortaleça sua trajetória e seu repertório formativo, em prol da qualidade das práticas que irá ofertar.

A Professora E considerou que “conhecer não é falar, mas sim observar o outro fazer. A prática é importante, para resgatar o sentido.” De forma complementar a esta fala, a Professora F destaca que “O planejamento coletivo é importante para abrir o diálogo sobre as práticas.”

Kleiman (1995) considera importante descrever práticas de letramento em pesquisas, inclusive as que se direcionam aos grupos menos favorecidos. Embora a autora tenha proposto essa divulgação há 26 anos atrás, percebe-se que tais estudos ainda se fazem necessários, já que as professoras que atuam em sala de aula, nos dias de hoje, observam a importância de dialogar com e de observar novas práticas para compor seus conhecimentos.

Registra-se que a maior parte do debate foi dominado pelas Professoras D e Professora E, as professoras do Grupo 2 que possuem maior experiência com as crianças de 5 anos. As Professoras F e G passaram a maior parte do tempo concordando com as colegas, não trazendo contribuições novas ao debate.

- Grupo 3

A Professora H se contrapõe à crítica feita pelas autoras Magda Soares (2011) e Ângela Kleiman (1995) em relação ao letramento escolar. A professora diz “Eu não consigo pensar em um letramento que não sai da escola. Tudo o que é proposto, cada objetivo é para que eles cresçam em todos os aspectos da vida deles.” A participante cita exemplos de trabalhos pedagógicos desenvolvidos por ela para endossar a sua fala: “A gente propõe uma atividade que fala do mercado, a gente fala do preço. Quando fala da casa, do valor. Enfim, é um letramento que a gente propõe que a gente espera que seja colocado em prática também quando saírem daqui.” Observa-se que os exemplos utilizados pela professora não correspondem a exemplos de propostas de letramento relacionados à linguagem escrita.

Ao final de sua fala, a Professora H afirma que o letramento proposto em sala de aula é para que seja colocado em prática fora do espaço escolar e que o mesmo deve continuar se desenvolvendo ao longo da vida escolar do sujeito. Observa-se que, em seu discurso, a escola é vista como responsável pela promoção do letramento, posto que ela coloca sobre a responsabilidade da vida escolar do sujeito a ampliação de seu letramento. Contudo, há de se reconhecer que o letramento é um processo amplo, que não tem uma programação agendada para ser iniciado e também não se encerra, mesmo quando a vida escolar dos sujeitos se concluir.

A Professora J registrou que, enquanto sua colega falava, estava refletindo sobre a crítica proposta. Ela associa o letramento escolar a uma forma de tolher a expressão, a serviço da adequação ao espaço escolar, a regras que só competem à escola. A professora H contrapõe a ideia proposta pela Professora J e diz que “As regras estão presentes em todos os lugares.”

Nesse momento, a pesquisadora interveio e falou que a crítica se refere às propostas que engessam os limites do texto e se restringem às informações prescritas, que fazem um tratamento didático de informações, sem que haja vínculo com a realidade vivida. Além disso, reafirmou-se que a crítica é feita sobre a escola, não especificamente sobre a Educação Infantil.

Diante disso, a Professora H segue reafirmando que, ainda que não haja sentido no ensino de determinados conteúdos propostos pela escola, em algum momento da vida, o conteúdo aprendido pode ser utilizado pelo sujeito. Entretanto, destaca que “Alguns recursos utilizados pelo professor são fora do campo semântico de significados da criança. Isso não deve ocorrer.”

A fala da Professora H, que encerra a discussão do grupo, traz consigo a perspectiva curricular. Ao aponta que “em algum momento da vida o conteúdo aprendido será utilizado”, a

professora traz a proposta curricular realizada pela escola para o campo das incertezas. Logo, revela-se que a escola, de alguma maneira, se distancia da perspectiva sociocultural do letramento, principalmente quando a professora fala sobre o uso de sentidos distantes da criança, que, algumas vezes, são trazidos para o contexto da sala de aula pelo(a) professor(a).

Sendo assim, embora a professora verbalize sua discordância quanto à crítica feita em relação ao letramento que é desenvolvido pela escola, em seu discurso aparecem elementos que apontam para a promoção de um letramento distante da realidade da criança. É preciso ter clareza de que o currículo deve trazer conteúdos relevantes, vinculados à prática social, principalmente no que se refere ao desenvolvimento de conhecimentos relacionados à língua e à linguagem.

As demais professoras do Grupo 3 não se pronunciaram, embora estivessem atentas às colocações feitas pelas Professoras H e J.

Pergunta 4: Qual o papel da literatura e as possibilidades de trabalho para o letramento literário na Educação Infantil?

Antes da discussão sobre o papel da literatura na Educação Infantil, foram propostas as contribuições da autora Patrícia Corsino (2012) sobre as influências da cultura de massa no mercado editorial. A autora observa que houve uma ampliação na produção de livros infantis, mas que algumas características dos mesmos, como a ausência da linguagem literária e a presença de elementos interativos configuram-no como um objeto-brinquedo, impedem que sejam igualmente classificados como literatura infantil. Assim, propôs-se uma reflexão sobre a qualidade das obras oferecidas e o acesso aos livros literários na Educação Infantil.

Foi trazido para esse debate também o uso essencialmente didático da literatura. Buscou-se evidenciar a supervalorização da função educativa do livro literário, em detrimento de sua função literária, que é igualmente importante e relevante na formação do leitor.

Além dos estudos feitos por Corsino (2012), foi trazido para debate o tema acerca do espaço ocupado pela literatura infantil nos documentos legais que organizam e orientam as práticas pedagógicas da Educação Infantil. Observou-se junto às participantes que o trabalho com a literatura infantil é trazido pelas DCNEI (1999) e pela BNCC (2018), relacionadas a propostas de desenvolvimento da linguagem oral e de aprendizagens sobre a linguagem escrita.

A discussão acerca das possibilidades do letramento literário na Educação Infantil tomou como referência as abordagens feitas por Rildo Cosson (2018). O autor realiza uma crítica à escolarização da literatura, complementando as ideias expostas por Corsino (2012) na

questão anterior, e expande sua reflexão sobre a abordagem inadequada do texto literário em sala de aula.

- Grupo 1

A Professora A reconhece a importância da literatura no âmbito da Educação Infantil, mas registra que parou de investir na formação de um acervo pessoal. Segundo ela, isso se deu pelo elevado valor dos livros e a constante deterioração do material. Diante disso, ela passou a utilizar obras mais baratas, as quais reconhece que o texto é de baixa qualidade, mas afirma que procura ressignificar a mensagem por ela mesma.

Segundo a Professora A: “O acervo da escola também é defasado. O professor acaba não recebendo um material rico para a criança, a prefeitura não compra. Poucos professores querem investir, desanimam frente ao sumiço de obras. A riqueza das boas obras faz falta, pois muitas crianças não têm acesso em casa.”

O discurso da Professora A faz menção a questões relevantes ao trabalho com a literatura, como o investimento feito no acervo literário, a qualidade das obras às quais a criança tem acesso e o papel docente na mediação entre texto e leitor, que vai desde a escolha da obra a ser lida até o momento de sua efetiva leitura. Corsino (2012, p. 74) aponta que a literatura de qualidade enfrenta obstáculos para chegar ao leitor. Um dos obstáculos a ser considerado é o investimento financeiro para incorporar tais obras ao acervo da escola que, no contexto da escola pública, é de responsabilidade do Estado, não do professor.

É preciso conferir destaque também à mediação realizada pela figura docente, que tem início desde a escolha da obra. O(a) professor(a) realiza a mediação entre o autor, o texto e o leitor (CORSINO, 2012, p. 47), na medida em apresenta o autor e o texto à criança que escuta. Ao fazer sua escolha sobre a obra literária e ao conferir voz ao texto, o(a) professor(a) também imprime suas marcas, através de seu discurso e de suas ações.

A Professora A, aparentemente envergonhada, relata que inicialmente sua prática era voltada ao uso didático da obra literária, com foco no conteúdo. Ela diz que: “Há várias formas de uso da literatura. Ela (literatura) permite o desenvolvimento da sensibilidade da criança. A literatura pode ser utilizada para que a criança expresse seus sentimentos, sem que tenha uma associação ao conteúdo da escola.”

O discurso presente na fala da professora destaca a dimensão literária das obras e aponta para a realização de um trabalho com a literatura que considere o texto para além do olhar curricular. Essa percepção foi reafirmada mais adiante, quando ela afirmou que “Às vezes o

professor esquece que através da literatura a criança pode se abrir e falar sobre várias temáticas e acaba se prendendo ao conteúdo, ao foco educativo. É importante permitir que a criança seja o centro da atenção, não o professor.”

Corsino (2012) faz esse mesmo apontamento sobre o papel da criança e do(a) professor(a) no ato de leitura. A autora destaca que as práticas ofertadas devem conferir protagonismo à criança e ao(à) professor(a) como mediador da relação texto- leitor.

A Professora B chama atenção sobre a função educativa da literatura, posto que segundo ela “A literatura pode ser utilizada didaticamente também, associa à alfabetização. Também pode ser utilizada para estabelecer um diálogo com a criança, para que ela se expresse. As crianças pedem para contar mais de uma vez a mesma história. Então, a mesma leitura pode ser utilizada de várias maneiras, para diferentes objetivos.”

A fala da Professora B estabelece uma relação direta entre a leitura e o processo de alfabetização. Por isso, é importante reafirmar que o processo de alfabetização não é o objetivo a ser alcançado na Educação Infantil. Entretanto, é preciso reconhecer que ao ler o texto, o mediador da leitura ensina convenções sobre a linguagem escrita (CORSINO, 2012, p. 47). Tais aprendizagens irão favorecer a futura alfabetização, mas no espaço de Educação Infantil elas devem ter como perspectiva o letramento.

Há de se considerar que conferir ênfase à função educativa da obra literária reduz a função da literatura, que perde sua dimensão artística e sensível. Além disso, a escolarização da literatura traz um tratamento didático ao texto literário, que pouco contribui para que o(a) leitor(a) venha a se tornar um leitor literário.

A Professora B registra que não conhece o autor Rildo Cosson ao iniciar suas considerações sobre o que compreende por letramento literário. Ela afirma que “De fato é possível iniciar o letramento literário na Educação Infantil.” Fala que por acompanhar a coordenação pedagógica no Ensino Fundamental verifica que “A contação de história diminui, pois o tempo é mais corrido. A partir do primeiro ano isso se perde.”

Chama atenção a fala da Professora B sobre o fato de a leitura literária diminuir ao longo do processo escolar. Parece contraditório constatar que na medida em que a criança aprende a ler, já que a aquisição e a apropriação da habilidade leitora é o que se espera da escola, ela passa a fazer menos uso da leitura literária.

A Professora B menciona que já trabalhou em sala de leitura e afirma que “muitas vezes é um espaço esquecido pela escola. O professor da sala de leitura precisa resgatar a criança, que não aprendeu a gostar de leitura. A dramatização e o teatro contribuem para esse resgate.”

Observa-se que o discurso da Professora B atribui ao(à) professor(a) que trabalha na sala de leitura uma responsabilidade e importância especiais no que se refere ao incentivo pelo apreço à leitura. Contudo, há de se considerar que este profissional tem um tempo de trabalho mais limitado com os(as) alunos(as) ao longo da vida escolar, do que o(a) professor(a) regente.

Não se trata de eximir o(a) professor(a) da sala de leitura de sua responsabilidade em relação ao incentivo e desenvolvimento da habilidade leitora. Trata-se de reconhecer que o poder de atuação do(a) professor(a) regente é mais amplo, uma vez que este profissional é quem planeja, organiza e realiza as práticas de leitura a serem propostas diariamente ou não. Além disso, há escolas que não possuem um(a) professor(a) de sala de leitura, nem mesmo biblioteca. Por isso, é importante que o compromisso com a formação do leitor seja tomado pela escola, de maneira a envolver toda a comunidade escolar.

A Professora B encerra sua participação afirmando que “A literatura, não só na Educação Infantil, deveria ocupar um espaço privilegiado na educação. Deveria ser reservado um momento para essa leitura literária. A leitura literária não pode ficar somente na EI. A criança precisa ter estímulo para ler!”

Observa-se que em seu último discurso a professora utiliza a expressão “leitura literária”, não “letramento literário”. Por isso, cabe registrar que não há clareza no discurso da professora sobre o que ela compreende por letramento literário, que não deve ser confundido com a leitura literária, que já acontece nos espaços de Educação Infantil.

O letramento literário remete à experiência vivenciada pelo leitor(a) e exige a mediação docente ao longo de seu desenvolvimento, posto que é um processo. A leitura literária se refere a ação de ler o texto literário por alguém, que pode ou não ser o professor e que não exige necessariamente sua mediação. Embora se trate de conceitos diferentes, ambos são complementares, na formação do leitor literário.

- Grupo 2

A Professora E iniciou o diálogo sobre a questão ressaltando que, na primeira reunião do grupo, as participantes já haviam trazido considerações a respeito da literatura no espaço de Educação Infantil. Assim, ela ratificou a ideia de que “a Educação Infantil é o local e o momento propício para desenvolver o trabalho com o letramento literário. A gente entende que ela (referindo-se à criança) já tem uma bagagem e vai considerar o todo que ela traz e, a partir daquilo, a gente vai apresentando mais e mais.”

A Professora F tomou a palavra e disse que o trabalho com a literatura na Educação Infantil deve “explorar o que a criança traz e, em cima disso, tentar construir esse vocabulário com ela e essa reflexão, o olhar que ela tem sobre a literatura e, em cima disso, a gente pode seguir vários caminhos dentro da Educação Infantil. Eu acho que é muito eficaz esse trabalho na Educação Infantil.”

O discurso trazido pela Professora F ratifica o discurso da Professora E. Ambos ilustram a importância de conferir espaços de fala à criança, para que ela expresse suas ideias e conhecimentos. Dessa maneira, será possível estabelecer o ponto de partida para o desenvolvimento da aprendizagem, que considera a criança como parte do processo. O trabalho com a literatura deve ser desenvolvido para potencializar a ampliação dos conhecimentos e contribuir para a formação da subjetividade dos sujeitos que a acessam.

A Professora D concorda com as Professoras E e F e diz que “na Educação Infantil a gente já tem que começar a despertar, e eles já tem muito, esse senso crítico deles sobre as coisas. Que eles contestam, porque eles ainda veem o mundo de uma forma muito literal. Então como a poesia tem uma linguagem mais metafórica, isso traz o senso crítico deles para o mundo das palavras. Pois a palavra pode abarcar diferentes significados. Então eu acho que é nesse momento que ele está aprendendo o significado das coisas, das palavras no mundo, que a gente tem que aguçar o senso crítico que eles já têm.”

Observa-se que a Professora D refere-se a um gênero específico da literatura, a poesia, para se referir à linguagem metafórica. Contudo, a linguagem literária, nos mais distintos gêneros, tem como característica utilizar as palavras como forma de estimular a imaginação e a significação, por meio do uso da palavra com diferentes significados. Nesse sentido, o trabalho com a literatura infantil na perspectiva do letramento literário contribui para a ampliação da leitura de mundo dos sujeitos, na medida em que a mediação entre texto-leitor(a) consegue transcender o texto impresso e alcança o contexto social.

A Professora G não esteve presente nesse momento, pois precisou se ausentar da reunião para realizar tratamento médico.

- Grupo 3

No Grupo 3, a literatura foi percebida como parte da rotina diária das crianças. As professoras deram destaque às funções educativas e literária das obras literárias. Chamou atenção a fala da Professora K quando ela expõe que considera “interessante a capacidade dos espaços de Educação Infantil em trabalhar tantos conceitos importantes como afetividade,

higiene, valores sociais, desenvolvimento motor e cognitivo por meio da literatura.” Reafirmando o poder sedutor da literatura, trazido por Corsino (2012, p. 64), em trazer para discussão temáticas sensíveis e corriqueiras.

A questão das temáticas abordadas pelas obras literárias também ganhou espaço nesta reunião diante do relato pessoal da Participante L, ao pontuar que “meu filho, agora que está entrando na adolescência é que está encontrando seu estilo. Ele tem gostado bastante de livros de horror.” Nesse momento, a Professora H afirmou que: “É uma literatura que dificilmente entra na escola, ainda mais na Educação Infantil.”

Esse discurso chama atenção para a questão da docilização da infância, pelos adultos, que, como aponta COLOMER (2003), tendem a selecionar temas para as crianças que preservem sua condição de pureza. Ressalta-se, então, que nos espaços de Educação Infantil, a escolha da obra a ser adquirida para o acervo da escola é feita mediante as escolhas de adultos. Além disso, na maioria das vezes, a obra literária a ser lida é fruto da escolha dos profissionais (adultos) que irão realizar a proposta pedagógica. Todavia, há de se abrir espaço para a fala das crianças e considerar seus gostos e interesses no momento da escolha, ou de preferência dar-lhes a chance de fazer essa escolha.

Em relação ao letramento literário na Educação Infantil, ganhou destaque a fala da Professora I. Segundo ela, letramento literário é: “Compreender através dos poemas literários. O objetivo é fazer uma intervenção na leitura de poemas, proporcionando a autonomia na elaboração de sentidos e leituras na perspectiva do letramento literário significativo.”

Embora em seu discurso tenha sido contemplado de forma explícita o poema, enquanto gênero literário, cabe registrar que a literatura infantil se apresenta em um repertório amplo. Além dos poemas, considera-se literatura infantil contos (maravilhosos e fantásticos), folclore, fábulas, narrativas de aventuras, narrativas de humor, fantasia moderna, ficção científica, ficção realista e a narrativa histórica. (COLOMER, 2003). Sendo assim, o trabalho com a literatura, na perspectiva do letramento literário, deve fazer uso de um amplo repertório literário, na medida em que estas leituras escolhidas façam parte dos interesses do(a) leitor(a)-ouvinte.

Outro ponto que merece destaque é a identificação da mediação enquanto elemento do letramento literário, mas não há uma definição clara do que vem a ser a “perspectiva do letramento literário significativo”. Ou seja, a Professora I não esclarece efetivamente o que vem a ser letramento literário, mesmo que a participante tenha entrado em contato com a proposta de Rildo Cosson (2018) no início da reunião.

A Professora J percebe o letramento literário na Educação Infantil “como a assimilação e a associação de práticas cotidianas de textos, dos mais variados gêneros, em que a criança tem

contato. O letramento do indivíduo em si se relaciona à forma como se articula a leitura e sua vivência.”

A perspectiva da Professora J é bastante próxima à proposta de Cosson (2018). Chama atenção também o uso “dos variados gêneros”, que inclui vários outros gêneros textuais, não somente o literário, indicando a possibilidade de relacionar a literatura com outros tipos de texto. Essa fala provoca alguns questionamentos que esbarram no limite de ação dessa pesquisa, como: “Quais relações podem ser feitas entre a literatura e outros gêneros textuais discursivos na Educação Infantil?” ou “Como utilizar o letramento literário na perspectiva do desenvolvimento de multiletramentos na Educação Infantil?”

A última participante a falar sobre o letramento literário na Educação Infantil foi a Professora K. Ela destacou que compreende esse tipo de letramento como “o conhecimento através da literatura, da leitura pelo prazer, pela curiosidade, pelo desejo de querer aprender. Não sei o conceito, mas na minha prática de sala de aula sempre gostei de compartilhar e criar histórias com as crianças.”

A fala da Professora K é muito relevante para essa pesquisa, posto que ela evidencia que não sabe conceituar de forma precisa o letramento literário, mas utiliza sua prática como respaldo para defender o trabalho com a literatura. Tal consideração ilustra a importância do protagonismo da prática docente, que precisa ser reconhecido, valorizado e potencializado.

4 PRODUTO EDUCACIONAL

A revisão bibliográfica realizada por essa pesquisa e os dados levantados através dos instrumentos por ela utilizados apontaram para a necessidade de investir em instrumentos que contribuam para o fazer docente e para sua formação continuada. Assim, um dos caminhos possíveis para o desenvolvimento do letramento literário na Educação Infantil está no planejamento pedagógico realizado pelo(a) docente.

Planejar a atividade pedagógica a ser realizada é fundamental para que se alcance os objetivos propostos pela ação intencional de ensinar. O planejamento da proposta permite que o(a) professor(a) reflita organize suas ideias, reflita sobre sua ação e realize propostas que sejam significativas à aprendizagem das crianças.

Frente a importância da ação de planejar para a prática docente e por esta ser um dos caminhos possíveis e viáveis para o desenvolvimento de práticas pedagógicas com a literatura, pelo viés do letramento literário, organizou-se como Produto Educacional desta pesquisa um Caderno de Oficinas de Planejamento Pedagógico, para professores(as) que atuam na etapa final da pré-escola. O objetivo do material elaborado é oferecer ao docente um suporte para as reflexões teóricas que orientam sua prática e contribuir para o desenvolvimento do letramento literário desde a Educação Infantil.

O material proposto estabelece um diálogo com o(a) professor(a)-leitor(a) desde sua apresentação. No primeiro capítulo são trazidas as considerações teóricas que guiam a organização de todo o Produto Educacional. Assim, na primeira parte do texto são realizadas considerações sobre a organização da Educação Infantil e as características das crianças na faixa etária de 5 anos. Em seguida, faz-se uma reflexão sobre o conceito de letramento e as contribuições da leitura literária e do letramento literário para a formação do leitor iniciante, na etapa final da Educação Infantil.

No segundo capítulo, são propostos quatro roteiros de Oficinas de Planejamento Pedagógico para o desenvolvimento do letramento literário, com docentes que atuam em turmas de crianças com cinco anos. As Oficinas expostas no Produto Educacional foram elaboradas a partir da proposta de Sequência básica de letramento literário, proposta por Rildo Cosson (2010). O autor destaca quatro momentos básicos para a organização de uma proposta pedagógica de letramento literário: motivação, introdução, leitura e interpretação.

Nesse contexto, buscou-se evidenciar em cada oficina um momento da proposta com literatura, tendo o letramento literário como proposta. Todas as oficinas propostas estão

estruturadas da seguinte forma: descrição geral da oficina, objetivo geral, objetivos específicos, desenvolvimento, recursos e avaliação. O desenvolvimento de cada oficina é composto por uma atividade de motivação, orientações ao mediador, referencial teórico para o mediador atividade prática para os professores e uma atividade de desfecho. Ao final da realização das quatro oficinas, espera-se que o(a) professor(a) tenha elaborado uma proposta pedagógica de letramento literário para colocar em prática com as crianças de 5 anos.

A Oficina 1, “Escolhendo a obra”, tem por objetivos reconhecer a importância de definir os objetivos de aprendizagem, com foco na leitura, no início do planejamento pedagógico, e conhecer critérios de seleção de obras literárias voltadas para crianças de 5 anos. Assim, ela propõe reflexões e atividades sobre o trabalho com a literatura que começam muito antes do ato de ler. Nesta primeira oficina, evidencia-se o início do percurso docente na elaboração de seu planejamento, que começa na seleção dos objetivos a serem alcançados e avança para a escolha do texto literário. Aqui, é oferecido ao participante da oficina uma ficha de planejamento pedagógico, que contribuirá para a organização do planejamento pedagógica e será preenchida ao longo das oficinas.

Tabela 5: Ficha para elaboração do planejamento pedagógico.

Nome da oficina literária:
Participante (s):
Objetivos a serem alcançados: <ul style="list-style-type: none"> • • •
Obra literária selecionada:
Justificativa:
Estratégia de motivação:
Estratégia de leitura: <p style="text-align: center;">Elementos da história a serem destacados:</p>

Proposta de interação/brincadeira:
Recursos a serem utilizados:
Avaliação:

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora com base na proposta de COSSON (2018)

A Oficina 2, “Ouvir por quê?”, propõe ao professor uma reflexão sobre as possibilidades de envolver a criança na proposta literária a ser desenvolvida. Nessa direção, a oficina busca ampliar o planejamento pedagógico em direção ao momento que precede a leitura efetiva do texto literário. Logo, nessa segunda oficina, explora-se o momento prévio à leitura, destacando elementos importantes como o(a) autor(a) da obra, o título, as ilustrações da capa e demais elementos que se unem a estes.

A Oficina 3, “Escuta aqui!”, reporta à importância de planejar o ato de leitura a ser realizado para/ com a criança. A proposta é voltar a atenção para o ato de leitura a ser realizado pelo professor. Assim, coloca-se em evidência a necessidade de conhecer o texto a ser lido para a criança de forma prévia, para que se possa planejar as intervenções a serem realizadas junto ao grupo. Além disso, são abordadas a utilização de recursos materiais, ou não, e da entonação da voz no momento da leitura do texto para criança.

A Oficina 4, “E fim?”, tem como objetivo levar o(a) professor(a) a perceber a necessidade de conectar o texto literário ao contexto vivido, para promover efetivar o letramento literário. retende direcionar o planejamento docente para o momento posterior à leitura do texto literário. A ideia principal desta oficina é levar o(a) docente a explorar o texto literário, de forma a estabelecer uma conexão entre o sentido do texto e o contexto no qual a criança está inserida, tornando a leitura significativa.

Após os roteiros das oficinas, o Produto Educacional traz um capítulo ilustrando a aplicação das oficinas de planejamento de letramento literário. Essa aplicação foi realizada com um grupo de quatro professoras regentes de Educação Infantil, que atuam em uma escola pública municipal de Educação Infantil, localizada no município de Mesquita/RJ.

Ao final deste material são disponibilizadas as considerações finais da pesquisadora sobre o desenvolvimento do letramento literário na Educação Infantil.

4.1 Aplicação das oficinas

As oficinas de planejamento pedagógico propostas nesse caderno foram aplicadas com um grupo de quatro professoras. Estas trabalham em uma escola de Educação Infantil, na Rede Municipal de Educação da cidade de Mesquita, localizada na Baixada Fluminense, no Estado do Rio de Janeiro. Duas professoras atuam em turmas de crianças com cinco anos de idade e duas atuam em turmas de crianças com dois anos e quatro anos, mas possuem experiência com o trabalho pedagógico voltado às crianças de cinco anos de idade.

Durante a aplicação das oficinas, buscou-se observar a eficiência das propostas, a participação das professoras e o material produzido por elas. De acordo com o número de participantes (quatro), optou-se por realizar as atividades práticas de forma individual.

4.1.1 Aplicação da Oficina 1: Escolha da obra

As professoras participantes tomaram conhecimento do objetivo a ser alcançado pela oficina na sequência assistiram ao vídeo “Aprender a aprender”, conforme proposto no roteiro da Oficina 1. Durante a exibição do curta-metragem foi possível verificar a mudança na expressão facial das participantes.

Figura 1: Apreciação de curta metragem pelas participantes.



Fonte: Arquivo pessoal

A professora H identificou a representação de um mediador da aprendizagem, que atua a partir das tentativas da criança em realizar a tarefa proposta. A professora registrou que enquanto assistia pensava nos conceitos de zona de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento proximal, conceitos esses elaborados por Levi Vygotsky para explicar a atuação do professor enquanto mediador na interação criança-objeto, na qual se constroem as aprendizagens.

A professora L destacou o papel do personagem que representava o mediador, aquele que ensinava o aprendiz. A participante observou que sua atuação foi fundamental à motivação do aprendiz, principalmente quando este último apresentava frustração diante de seus resultados.

Logo, foi possível perceber que o vídeo atingiu o objetivo proposto e a mediadora destacou que essa exibição pretendia destacar a importância do(a) professor(a) no processo de ensino-aprendizagem. Assim, cabe a este personagem planejar propostas e ações pedagógicas intencionais que contribuam para o desenvolvimento da criança.

O desenvolvimento teórico da oficina conferiu destaque ao campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, proposto pela BNCC, às metas de aprendizagens das habilidades leitoras, propostas por Magda Soares (2020) e as características das obras literárias voltadas às crianças de 5 anos de acordo com o Teresa Colomer (2003).

Nesta etapa da oficina, salientou-se a ausência dos conceitos de letramento no principal documento que orienta a prática pedagógica neste momento sócio-histórico, que é a BNCC.

Outra questão trazida pelo desenvolvimento teórico da oficina foi a abordagem feita sobre o trabalho com a literatura nas escolas. Evidenciou-se que embora seja bastante presente na escola, a leitura literária não é comum fora da escola, como aponta a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2019). Daí a necessidade de planejar propostas que envolvam o leitor e contribuam para a formação do leitor literário.

Durante a realização da atividade prática, todas as participantes foram convidadas a fazer uso do material impresso fornecido, que continham os objetivos de aprendizagem da BNCC (2018), as metas de aprendizagem propostas por Magda Soares (2020), uma ficha para organização do planejamento pedagógico e a sinopse das obras literárias disponibilizadas para elaboração da proposta pedagógica. Todos estes materiais encontram-se disponíveis nesse caderno.

Assim, as participantes se dedicaram à escolha da obra literária e ao planejamento da proposta pedagógica com a literatura infantil. A professora L demonstrou conhecer as histórias “Bruxa, Bruxa venha a minha festa” (DRUCE, 2007) e “Até as princesas soltam pum”

(BRENMAN, 2008). A professora G apontou conhecer a obra “Até as princesas soltam pum” (BRENMAN, 2008) e relatou ter a obra disponibilizada aos seus alunos(as) em sua sala de aula. As outras duas participantes não verbalizaram conhecer as obras disponibilizadas.

As participantes observaram a capa, folhearam as obras, trocaram interpretações e então fizeram suas escolhas, sem que houvesse interferência da mediadora. Durante esse processo, as professoras destacaram elementos como o tamanho das obras e o jogo de palavras existente em algumas delas que possibilitaria brincadeiras com esses vocábulos. A professora L foi a primeira a realizar a escolha que foi “Bruxa, bruxa venha a minha festa!”. Em seguida, a professora G escolheu a obra “Cadê?”. A professora H e a professora C escolheram as obras “Até as princesas soltam pum!” (BRENMAN, 2008) e “No canto dos olhos.”, respectivamente.

Figura 2: Escolha da obra literária pelas participantes.



Fonte: Arquivo pessoal

Após as escolhas, elas dedicaram-se à seleção dos objetivos. Neste momento as participantes ficaram mais concentradas e em silêncio. Conforme concluíram suas escolhas,

começaram a realizar as trocas. As professoras L e H identificaram a escolha de dois objetivos em comum. Nesse momento, a mediadora aproveitou para destacar que a literatura tem a característica de alcançar os mesmos objetivos, por meio de diferentes temáticas.

A professora G perguntou se poderia escrever os objetivos da sua maneira, tomando como base os documentos oferecidos. A mediadora confirmou a possibilidade e ratificou que as proposições da BNCC (2018) e de Magda Soares (2020) servem como elementos norteadores ao trabalho, mas que elas possuem autonomia em sua escrita.

Figura 3: Registro dos objetivos de aprendizagem a serem alcançados.



Fonte: Arquivo pessoal

Durante a organização do planejamento, verificou-se que o material escrito foi utilizado como suporte pelas professoras. Ao observar a escrita realizada por elas, constatou-se que as professoras tomaram os objetivos contidos no material impresso como referência, mas fizeram uso de sua autonomia em seus registros.

Todas as professoras destacaram elementos da obra para justificar suas escolhas. Duas delas registraram de forma direta a relação de tais características com a faixa etária da criança,

o que demonstra a influência das proposições teóricas trazidas pela oficina na organização do planejamento. Cabe registrar ainda que duas professoras verbalizaram a intenção de aplicar em sua sala de aula o planejamento elaborado na oficina.

A oficina foi finalizada com a apreciação do poema "Ou isto ou aquilo", de Cecília Meireles. Após a conclusão da atividade, a mediadora, aproveitando a temática principal do poema lido, ressaltou o poder de escolha que o docente possui ao planejar uma proposta pedagógica.

4.1.2 Aplicação da Oficina 2: Ouvir por quê?

A oficina teve início com a explicitação de seus objetivos. Na sequência, foi exibida a imagem, de título: "Convite", do ilustrador coreano Jungho Lee. As professoras observaram que a imagem representava o interesse pela leitura. Então, a mediadora ratificou que a abordagem feita pela escola sobre a leitura literária interfere diretamente na formação do leitor literário.

A professora C, relatou um caso familiar em que sua prima sempre foi incentivada a ler e, em seus aniversários, sempre ganhava livros de presente. Hoje, aos 22 anos sua prima apresenta desinteresse pela leitura e dá preferência aos jogos eletrônicos em seus momentos de lazer.

A professora G também trouxe um caso pessoal para luz da reflexão, onde relatou que seu filho, que atravessa a adolescência, está começando a descobrir seu gosto literário. Segundo a professora, ele tem manifestado interesse por livros de horror.

Observou-se então, que o leitor(a) está sempre em busca de leituras que o satisfazem. Cada leitor possui um perfil, um gênero ou mais de um gênero textual que o atrai e o mantém na condição de leitor. Contudo, todas as participantes concordaram que a leitura literária vem perdendo espaço no cotidiano das pessoas, enquanto elemento associado ao lazer.

As considerações teóricas da oficina chamaram a atenção das participantes para a necessidade de se planejar ações prévias ao momento da leitura, que levem ao envolvimento do leitor perante a narrativa que será alcançada. Evidenciou-se que esse envolvimento não se dá somente pelo uso de materiais concretos relacionados a temática da história a ser contada, mas também pela organização do espaço, pela impostação da voz e pelo uso de recursos sonoros.

A participante G, contribuiu afirmando que a disposição do(a) mediador(a) em realizar a leitura também exerce influência na motivação daquele que escuta a história. Seu comentário foi bastante pertinente e foi bem recebido pelas demais participantes e endossado pela

mediadora. Na sequência destacou-se também o trabalho com os elementos presentes no livro, como as ilustrações, o título e o(a) autor(a) da obra, que devem ser trabalhos com as crianças para que estas levantem suas hipóteses sobre a leitura a ser feita.

A participação das professoras durante as considerações teóricas da oficina foi fundamental para a discussão. As falas trazidas pelas professoras ressaltaram o tom dialógico da proposta, que reconhece o saber e o fazer docentes e busca ampliá-los por meio do intercâmbio de ideias.

A proposta de atividade prática desta oficina foi refletir sobre a apresentação da narrativa escolhida às crianças de cinco anos, a partir dos elementos destacados no momento das considerações teóricas. Assim, as professoras deveriam planejar a maneira com a qual pretendiam desenvolver a motivação nas crianças para o envolvimento delas na situação de leitura a ser proposta.

Duas participantes consideraram essa tarefa difícil. Observou-se que as elas conversaram pouco e não realizaram trocas durante esse momento. A professora G, verbalizou que não sabia se havia feito a proposta corretamente. Nesse momento, houve a interferência da mediadora que esclareceu não haver certo ou errado, mas sim o propósito de refletir e planejar os caminhos a serem percorridos na atividade de motivação de leitura em sala de aula. A professora relaxou seus ombros e seguiu em sua escrita.

Nos registros das professoras, feitos nas fichas de planejamento oferecida na primeira oficina, verificou-se a predominância do uso do objeto livro para realizar a proposta de motivação. Todas as professoras utilizaram a observação da ilustração presente na capa e a realização de perguntas como estratégias de criação de hipótese pelas crianças. Uma das professoras incluiu o uso de um recurso concreto, o espelho, como forma de aproximar a criança da temática proposta pela obra literária “No canto dos olhos”.

Os registros realizados pelas professoras evidenciaram a necessidade de dar ênfase a outros recursos que podem contribuir para desenvolver a motivação da criança em ouvir a história, como a organização do espaço para o momento da leitura. Trazer elementos para compor o espaço pode contribuir para aguçar a imaginação da criança e contribuir para a elaboração das hipóteses sobre o texto. Diante do tempo despendido para o planejamento do momento de motivação, optou-se por sortear uma das professoras para apresentar sua proposta de motivação, aplicando-a com as demais.

A oficina encerrou com uma brincadeira, na qual as participantes foram provocadas a recorrer aos seus conhecimentos prévios sobre autores e obras literárias através do uso de imagens. Foi um momento de bastante descontração no qual foram identificadas mais obras

literárias do que autores. Essa proposta teve por objetivo evidenciar as aprendizagens adquiridas por meio do letramento literário, defendida ao longo de nossa formação leitora.

Figura 4: Atividade de desfecho da oficina 2



Fonte: Arquivo pessoal

Ao apresentarem suas propostas de motivação, as participantes propuseram a explanação dos elementos presentes na capa dos livros escolhidos. Todas conferiram destaque a ilustração da capa e propuseram um diálogo sobre a imagem para o levantamento de pontos sobre o texto.

Nessa etapa da oficina, ganhou destaque a proposta da participante C, que, além de explorar os elementos da capa, propôs o uso de um espelho para que as crianças possam observar seus olhos e ver como elas se expressam. Essa proposta permite aproximar a criança da temática trazida pelo livro escolhido pela professora “No canto dos olhos” (PEIXOTO, 2017), que, na forma de poesia, oferece várias possibilidades para que os olhos expressem o que sentimos.

4.1.3 Aplicação da Oficina 3: Escuta aqui!

A oficina 3: “Escuta aqui” teve como atividade de motivação o curta-metragem “A importância do ato de ler”. No final da exibição do curta, a professora H destacou a adição de cores ao gráfico do vídeo na medida em que o personagem desenvolvia a sua habilidade leitora. A professora C também declarou ter percebido a mudança gradativa. Diante disso, constatou-se a observação feita por Magda Soares (2012), que registra a expectativa que se coloca na escola sobre o desenvolvimento da leitura, esperando que quanto mais tempo o sujeito permanece na escola, maior se torne seu nível de letramento.

As considerações teóricas realizadas pela mediadora abordaram o papel da linguagem no ato de leitura, para possibilitar que o leitor se conecte com texto e seja capaz de (re)significá-lo. Considerou-se também a figura docente enquanto mediador da leitura, que, ao dar voz ao texto, oferece a quem escuta modos de ler, com suas expressões corporais e a entonação colocada em sua voz.

A partir das reflexões teóricas, a mediadora chamou a atenção das participantes para a necessidade de planejar o momento da leitura. Afinal, tão importante quanto motivar a criança a ouvir é mantê-la interessada pela narrativa durante a leitura. Destacou-se, então, que as estratégias de leitura adotadas devem ser coerentes ao texto proposto. Dessa maneira, cada obra literária vai apresentar nuances e peculiaridades que apontarão caminhos para sua leitura.

Diante do exposto, a professora L destacou que a obra escolhida por ela, “Bruxa, Bruxa, venha à minha festa” (DRUCE, 2007), provoca uma interação com o leitor e o faz dar a resposta esperada ao longo da trama, posto que a criança percebe a repetição e o ritmo da narrativa. Assim, ela expõe que é possível contar a história de uma maneira mais interativa, o que nem sempre ocorre em outras narrativas.

A atividade prática da Oficina 3 trouxe duas propostas: a primeira consistiu em apreciar uma leitura literária, feita pela mediadora, e identificar os elementos que contribuíram para manter o ouvinte interessado atento e participativo na leitura. A segunda proposta - foi o registro de quais estratégias de leitura poderiam ser adotadas pelo professor em seu planejamento, diante da obra literária escolhida na primeira oficina deste caderno.

A mediadora ofereceu então a leitura da obra “Será que ficaram doidos?” (O’CALLAGHAN, 2009), uma das indicações literárias deste produto educacional. Este texto foi escolhido por abordar a temática da família de forma divertida, de maneira a provocar as participantes sobre suas lembranças e memórias. O protagonista da história, que é um menino, compara a sua casa e o comportamento de seus pais antes e depois da chegada de um novo membro da família, julgado por ele como um elemento estranho.

Antes de iniciar a leitura, a mediadora solicitou que as participantes fechassem os olhos e que pensassem nas pessoas que transformaram seus percursos, que dividiram suas vidas em antes e depois.

Figura 5: Atividade de motivação à escuta da história “Será que ficaram doidos?” (O’CALLAGHAN, 2009)



Fonte: Arquivo pessoal

Feito isso, as participantes abriram os olhos e deram início à leitura literária proposta, na qual o mediador apresentava uma página de cada vez e fazia suspense em relação à próxima página. Essa estratégia foi utilizada para estimular a curiosidade das participantes sobre o que aconteceria na sequência da história, já que a obra relaciona texto e imagem, de forma que as ilustrações, por vezes, ganham destaque em relação ao texto escrito. Daí a importância e necessidade de ler e explorar a imagem ao mesmo tempo em que se realiza a leitura.

Durante a leitura, as professoras esticavam o corpo e demonstravam curiosidade em relação à página subsequente. Ao longo da história, as participantes riam e comentavam a bagunça na casa, que era representada nas imagens depois do ocorrido com a família. No momento em que o texto passou a apontar as atitudes esquisitas dos personagens adultos, as professoras passaram a dizer como e em que sentido se reconheciam na narrativa lida. Assim, elas utilizavam frases como “Eu já fiz” (Professora L), “Isso não” (Professora H) e “Quem

nunca?” (Professora G). Antes de revelar o motivo de tantas esquisitices, o menino afirma não compreender o que está acontecendo em sua casa. Nesse momento, as participantes foram convidadas a elaborar suas hipóteses sobre o que está havendo naquela casa. As professoras L e G acreditaram na chegada de um bebê, a participante H achou que a família passava por problemas financeiros, possivelmente o pai está desempregado, enquanto a participante C acreditou ser o crescimento do menino o verdadeiro motivo, uma vez que ele teria passado a dar mais trabalho para sua família.

Após o levantamento das hipóteses, a mediadora revelou que a chegada de um bebê, há três meses, foi o verdadeiro motivo da mudança. Percebeu-se então, pelas próprias participantes, a influência das vivências pessoais atuando de maneira direta na interpretação da história narrada. As duas professoras que indicaram ser a chegada de um bebê desfrutaram da experiência da maternidade, ao passo que as outras não. A professora I relatou ser uma pessoa preocupada com as finanças e a professora C, embora não tenha filhos, relatou acompanhar de perto o crescimento de sua sobrinha.

As participantes foram convidadas, então, a partilhar com o grupo seus pensamentos iniciais, conforme proposto na atividade de motivação. Apenas as professoras L e G partilharam suas vivências, causaram emoção ao grupo, e fizeram relatos sobre como se sentem diante da responsabilidade que a maternidade traz. A mediadora ressaltou que essa é a proposta do letramento literário: afetar o leitor-ouvinte por meio do texto literário, de maneira que este consiga construir o sentido do texto e ressignifique suas vivências.

Após o momento de emoção, retomou-se a atividade proposta e as professoras relataram oralmente que a estratégia utilizada para contar a história, de mostrar uma página de cada vez e fazer suspense em relação ao que está por vir, contribuiu para manter a atenção durante a leitura. De igual modo, chamar a atenção para as imagens e usar boa entonação da voz também ajudaram a prender o ouvinte e a integrá-lo mais ao contexto narrado. A professora H disse que as participantes, ao ouvirem a narração, pareciam as próprias crianças para as quais dão aula.

A partir de então, solicitou-se que as participantes pensassem nas estratégias que pudessem ser adotadas para fazer a contação das obras literárias escolhidas na primeira oficina e registrassem na ficha. Foi concedido um tempo para a elaboração das propostas e para o registro escrito desse planejamento.

A professora L escolheu como estratégia de leitura a participação das crianças, chamando-as para interagir e contar a narrativa “Bruxa, Bruxa, venha à minha festa” (DRUCE, 2007) de forma coletiva. Em sua ficha de planejamento registrou “Caprichar na entonação da voz”. A professora C registrou que a leitura da obra “No canto dos olhos” (PEIXOTO, 2017)

deveria permitir a interação da criança com as perguntas propostas no próprio texto, assim como sugeriu também o uso de expressões corporais e da entonação da voz para auxiliar o trabalho da contação de história. A professora H registrou como estratégia para leitura da obra “Até as princesas soltam pum” (BRENMAN, 2008) a realização de pausas ao longo da leitura para realizar perguntas e o uso de diferentes entonações na voz. A professora G registrou de forma sucinta e objetiva que utilizaria a entonação da voz e faria uso de suspense para apresentar cada página da obra “Cadê?” (LINS, 2009).

Observou-se que as atividades propostas por esta oficina desprenderam tempo maior do que o estimado, de maneira que a oficina já havia completado uma hora e as professoras estavam se dedicando aos registros das estratégias de leitura. Diante disso, como atividade de desfecho, solicitou-se que uma professora, de forma voluntária, escolhesse um trecho de uma obra que selecionou e realizasse a leitura de acordo com a estratégia planejada por ela.

A apresentação prosseguiu conforme o registro da ficha, com a professora buscando incitar a curiosidade das demais por meio do suspense. A estratégia foi considerada adequada pelas demais participantes, inclusive pelo fato de as ilustrações do livro serem representadas em partes e não inteiras.

Figura 6: Leitura de trecho da obra com uso da estratégia planejada.



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 7: observação da leitura realizada pela participante



Fonte: Arquivo pessoal

4.1.4 Aplicação da Oficina 4: E fim?

A Oficina 4: E fim? foi iniciada com a exposição da leitura do texto “A pergunta da leitura e o enigma da morte” (COSSON, 2019). As participantes ouviram atentamente a narrativa do rei que tentava enganar a morte e ter vida longa. Ao final, tiveram acesso à reflexão proposta pelo próprio autor, que estabelece uma analogia entre a morte e a eternidade, refletindo sobre a efemeridade da vida.

As participantes concordaram com a afirmativa do autor de que “Ler é perguntar” (COSSON, 2020, p. 43). As professoras do grupo chamaram atenção para as possibilidades que as perguntas abrem para as interpretações de uma narrativa. A participante G falou sobre o fato de a criança trazer respostas que dão novos rumos ao planejamento proposto.

As considerações teóricas apresentadas nesta oficina evidenciaram que o trabalho com a literatura deve ter a criança como protagonista e precisa explorar não apenas os elementos escritos do texto, mas também os que estão inscritos e subscritos. Dessa forma, é possível ampliar a leitura de mundo dos sujeitos, compreendendo esta como a capacidade de

reassignificar os contextos nos quais estão inseridos ou por meio das relações estabelecidas entre eles e o texto. Valorizou-se também o papel da literatura no estímulo da imaginação e da criatividade e buscou-se destacar o prazer de ler para o desenvolvimento do gosto pela leitura.

A professora C registrou que “A motivação para a leitura deve começar pelo professor.” e as demais participantes concordaram com sua fala. A participante L afirmou que quando há a participação na leitura, a interação da criança com o texto permite uma melhor compreensão da narrativa.

A atividade prática proposta foi a proposição de perguntas que pudessem ser feitas após a leitura para o(a) leitor(a)-ouvinte. A mediadora salientou que nesse momento não se faz necessário realizar perguntas cujas respostas estão implícitas ao texto, mas sim perguntas que contribuam para a aproximação do(a) leitor(a) com o texto, colocando-o(a) a refletir sobre as situações postas no enredo.

Figura 8: Participantes registrando suas propostas de interação com a obra após a leitura.



Fonte: Arquivo pessoal

A participante G registrou quatro perguntas sobre a obra “Cadê?” e propôs uma brincadeira de esconde-esconde. A professora L formulou uma pergunta, na qual a criança era convidada a se colocar no papel da Bruxa. Além disso, sugeriu uma brincadeira de passar o

chapéu da Bruxa, de modo que este circulasse de mão em mão ao som de uma música. Quando o som parasse, o participante que estivesse segurando o chapéu deveria sair da brincadeira.

Ainda em relação à obra "Cadê?", a professora C pensou em uma questão na qual as crianças expressassem o sentimento observado enquanto admirassem seus olhos no espelho. Em seguida, propôs que as crianças desenhassem seus olhos e a turma construísse coletivamente um gráfico dos sentimentos. A professora H trouxe uma reflexão sobre o comportamento dos príncipes e das princesas reais. Apontou para a conclusão de que tais personagens, fictícios ou reais, são pessoas como nós e propôs uma festa a fantasias, com príncipes e princesas.

Observou-se a necessidade de ampliar o tempo de elaboração e registro das propostas de interação. Em decorrência disso, a atividade de desfecho, em que se sugeriu a exposição oral das participantes sobre sua percepção acerca do desenvolvimento do letramento literário na Educação Infantil, foi registrada apenas por escrito, junto à avaliação das participantes sobre as oficinas desenvolvidas.

CONCLUSÕES

A Educação Infantil enquanto modalidade obrigatória da Educação Básica, tal qual é concebida nos tempos atuais, é resultado de muitas lutas sociais, advindas de uma sociedade que se transformou e que ainda se transforma de maneira constante. Seu formato original, assistencialista e higienista, baseava-se em uma concepção de criança e infância que já não corresponde às concepções atuais. Daí a necessidade de repensarmos o papel da educação no cenário social atual.

Entre o cuidar e o educar, conforme propõem os documentos oficiais que regulamentam o trabalho na Educação Infantil, hoje há a intencionalidade pedagógica, que deve reunir ambas as perspectivas. Logo, o(a) professor(a) é chamado a refletir sobre a configuração dessa modalidade da educação e sobre as oportunidades de aprendizagens ofertadas, posto que é ele(a) quem planeja, organiza e põe em prática tais propostas.

Nesse contexto, examinar esse espaço de formação requer compreender a criança que nele habita, posto que esse é o sujeito central das práticas educativas ali desenvolvidas. Requer ainda considerar a criança e as aprendizagens que ela traz consigo para o seio das práticas educativas na Educação Infantil.

Isso significa que o discurso produzido pela criança é parte fundamental para a construção de um espaço de Educação Infantil preocupado em oferecer à criança oportunidades significativas de aprendizagem e desenvolvê-la de maneira integral. Ou seja, é preciso considerar o lugar de fala da criança envolvida nos processos de aprendizagem e garantir-lhes as oportunidades de experimentar e manifestarem-se através de múltiplas linguagens.

A linguagem escrita, tanto na forma da leitura quanto na forma escrita, ganha destaque no contexto social moderno urbano. Há uma grande variedade de textos escritos, em diversos portadores, nos mais variados contextos. Por isso, a participação dos sujeitos em eventos envolvendo a leitura e a escrita precede sua entrada na instituição escolar, ainda que ocorra de forma tímida, em meios menos letrados.

A Educação Infantil não é o espaço institucional formalmente responsável pelo ensino e aprendizagem da técnica de leitura, no que tange a decodificação dos signos escritos. Contudo, enquanto espaço de educação institucional é responsável pelo desenvolvimento integral dos sujeitos. Logo, compete a esse segmento da Educação Básica a promoção de atividades que contribuam para aprendizagens de habilidades leitoras que não implicam necessariamente na decodificação.

Cabe à Educação Infantil desenvolver práticas de letramento que, assim como ocorre na vida cotidiana, possibilitem a construção de hipóteses sobre a utilização e a organização dos signos da linguagem escrita. Envolver a criança em propostas significativas do uso da língua contribuirá para que a criança se aproxime de suas funções sociais e encontre prazer em utilizá-la.

Nesta pesquisa, buscou-se evidenciar os discursos docentes que atuam no planejamento e na execução do trabalho com a literatura no âmbito da Educação Infantil, tendo como foco as possibilidades trazidas pelo letramento literário. Acreditamos na potência do texto literário para a formação do leitor e, principalmente, para a formação da subjetividade humana. Consideramos que a relação dialética que ocorre entre texto e leitor/ouvinte durante o ato de leitura permite o mesmo desenvolver habilidades leitoras.

A leitura tornou-se uma ferramenta de inclusão social, na medida em que àqueles que não sabem utilizá-la ficam à margem da sociedade. Por meio da leitura é possível desenvolver outras habilidades, refletir sobre o contexto sócio-histórico vivido, significar a si e o mundo a sua volta.

A escola enquanto espaço institucional responsável pelo ensino formal da leitura é chamada a sua responsabilidade. Em linhas gerais, o ensino da linguagem escrita ainda consiste em um desafio para o sistema educacional brasileiro, principalmente para o setor público, que atende as crianças das classes populares.

Nesse contexto, é preciso reconhecer o ato de ler enquanto processo de significação, que amplia a leitura de mundo daquele que entra em contato com o texto escrito, seja como leitor ou como ouvinte. Implica também reconhecer que a Educação Infantil não é responsável por preparar a criança para aprender a ler e nem deve antecipar o processo de aprendizagem da leitura.

Requer a sensibilidade e a lucidez de saber que a Educação Infantil é a modalidade da educação que integra o processo de aprendizagem da leitura e que suas práticas devem ser pautadas no letramento. Esse deve ser pensado como processo longínquo, que dá ao sujeito a possibilidade de compreender o uso social da linguagem escrita, e que expande as possibilidades de participação dos sujeitos na medida em que estes ampliam seu nível de letramento.

A criança de 5 anos, que está na última etapa da Educação Infantil, deve ter seus direitos de aprendizagem respeitados. A ela devem ser oferecidas oportunidades de desenvolver seu nível de letramento, de maneira que ela possa interagir e brincar. Além disso, respeitar os

interesses da criança, estar aberto a ouvir suas narrativas e compreender seu discurso é fundamental à uma prática pedagógica comprometida com a criança.

A literatura ganha espaço por trazer ao contexto da infância uma forma própria de comunicar e expressar. A linguagem literária envolve a criança no universo das palavras, dando-lhes espaço para criar e recriar infinitas situações. Com a literatura, é possível refletir sobre as questões que se colocam no seio social, nas mais variadas circunstâncias.

O letramento literário se apresenta então enquanto caminho possível para desenvolver um trabalho pedagógico com a literatura, já na Educação Infantil. Planejar propostas que envolvam a literatura na sua perspectiva mais humana, faz-se necessário desde o início do processo de escolarização. É preciso conceber o texto literário para além de suas possibilidades didáticas e ensinar a criança sobre a potência do texto literário no processo de significação do mundo que a cerca.

Os dados coletados por essa pesquisa apontaram para a presença de algumas concepções sobre a criança e a infância que precisam ser superadas, como a ideia de que a criança pequena absorve tudo que a rodeia. Outra questão a ser resolvida é a necessidade de investir em recursos materiais que possibilitem o desenvolvimento do trabalho pedagógico com a literatura na etapa final da Educação Infantil, como a organização de espaços propícios ao desenvolvimento da prática leitora e a ampliação e manutenção do acervo literário disponível. A oferta de espaços formativos, que possibilitem discussões sobre suas compreensões sobre letramento literário, entre outras tantas temáticas, de forma a contribuir para a sua formação profissional continuada, torna-se imperiosa.

Faz-se urgente investir na formação docente que atua na Educação Infantil, para que estes possam refletir sobre sua prática e transformá-la. Esses profissionais também são responsáveis pelo ensino das habilidades leitoras, haja visto que o ensino da leitura é um processo que não se limita à alfabetização, mas que se estabelece ao longo de toda a vida por meio do letramento.

Diante disso, o Produto Educacional desta pesquisa, intitulado “Letramento literário na etapa final da Educação Infantil: caderno de oficinas para planejamento pedagógico docente.” Confere um uma resposta ao problema de pesquisa aqui proposto: “Quais práticas de letramento literário podem contribuir para a formação inicial do leitor na etapa final da Educação Infantil?”.

A aplicação das oficinas de planejamento, propostas pelo referido Produto Educacional, evidenciou o protagonismo docente frente suas escolhas registradas no ato de planejar. Mostrou

que, assim como nossas crianças, estamos em constante processo de construção e que pensar nossa prática pedagógica contribui para o aperfeiçoamento das propostas ofertadas.

Uma Educação Infantil de qualidade, que tem a criança na centralidade de suas ações, pressupõe investimentos na formação docente. Disponibilizar recursos teóricos, materiais e metodológicos é fundamental para que o(a) professor(a), de qualquer modalidade da educação, é fundamental para que se desenvolva um trabalho competente e de qualidade.

Espera-se que os dados coletados pela presente pesquisa e o material elaborado a partir dela contribuam de maneira significativa para a prática docente daqueles que atuam na última etapa da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL, MEC. SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 1999.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BARRETO, Cíntia. **Lia lia**. Ilustrado por Camilo Martins. 1. Ed. Divino de São Lourenço, ES: Semente Editorial, 2020.

BARROS, Maria Tarciana de Almeida; SPINILLO, Alina Galvão. Contribuição da Educação Infantil para o letramento: um estudo a partir do conhecimento de crianças sobre textos. **Psicologia Reflexiva Crítica**, Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 542-550, 2011. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722011000300015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 Out. 2019.

BELÉM, Valéria. **Cabelo de Lelé**. Ilustrado por Adriana Mendonça. 1. Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz; Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? *In*: BRANDAO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. (Org.). **Ler e Escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autentica, 2011, p. 13-31.

BRENMAN, Ilan. **Até as princesas soltam pum**. Ilustrações de Ionit Zilberman, São Paulo: Brinque-Book, 2008.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

CORSINO, Patrícia (Org.) **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea).

_____. **INFÂNCIA E LITERATURA: ENTRE CONCEITOS, PALAVRAS E IMAGENS**. *Revista Teias*, [S.l.], v. 16, n. 41, p. 108-123, jun. 2015. ISSN 1982-0305. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24516>>. Acesso em: 28 ago. 2020.

COSSON, Rildo & PAULINO, Graça. **Letramento Literário: para viver dentro e fora da escola**. In: _____. Regina Zilberman & Tania M.K. Rosing (orgs). **Escola e Leitura: Velha Crise novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1ª ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020. 189p.

_____. **Letramento literário: teoria e prática**. 2 ed. 8ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

_____. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020. 224p.

DRUCE, Arden. **Bruxa, Bruxa, venha à minha festa**. Ilustrado por Pat Ludlow. Traduzido por Gilda Aquino, 2. Ed. São Paulo: Brinque-Book, 2007.

FERNANDES, Elaine Leal. **Os gêneros textuais e contexto da Educação Infantil**. *Revista Práticas de Linguagem*. v. 6, n. 1, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2016/08/45-62-Os-g%C3%AAneros-textuais-e-o-contexto-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil.pdf>> Acesso em 10 de julho de 2019.

FONSECA, Edi. **Interações: com olhos de ler, apontamentos sobre a leitura para a prática do professor da educação infantil**. São Paulo: Blucher, 2012. Coleção InterAções.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 30. Ed. São Paulo: Cortez, 1995 – Coleção questões da nossa época; v, 13.

GARCIA, Regina L. **Revisitando a Pré-escola**. 3.^a edição. São Paulo: Cortez, 1997.

GIL, Antônio Carlos. Como Delinear uma Pesquisa-ação? *In*:_____. **Como elaborar projetos de pesquisa?** 5^a ed. São Paulo: Atlas. 2010. p. 151-155.

GUIMARÃES, Daniela. CORSINO, Patrícia. **Prática educativa da língua portuguesa na educação infantil**. 1.ed. rev.- Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2012. 114p.

KATO, Mary. Aquisição da escrita e “métodos” de alfabetização. *In*: KATO, Mary. **O aprendizado da Leitura**. 6^a ed. Ed. Martins Fontes, São Paulo: 2007. p. 5-20

KLEIMAN, Ângela B. (Orgs). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. 294p.

KLEIMAN, Ângela B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 375-400, jul./dez. 2010.

KLEIMAN, Ângela B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva>. Acesso em: Nov. 2019.

LINS, Guto. **Cadê?** Ilustrações do autor. 2.ed. São Paulo: Globo livros, 2009.

MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. Ilustrações de Thais Linhares. 6. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002

O'CALLAGHAN, Elena. **Será que ficaram doidos?** Ilustrações de África Fanlo. Tradução de Irami B. Silva São Paulo: Escala Educacional, 2009.

ORTHOFF, Sylvia. **Maria vai com as outras**. Ilustrado pela autora. 22. Ed. São Paulo: Ática, 2019.

PAULINO, Graça. COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: _____ **Coleção Leitura e formação** – Escola e leitura: velha crise, novas alternativas. 1ª ed. São Paulo, nº 3077, 2009, p. 61-79.

PEIXOTO, Maria Cristina. **No canto dos olhos**. Ilustrações de André Flauzino 1. Ed. Rio de Janeiro: Bambolê, 2017.

RAMOS, Lázaro. **Sinto o que sinto**. Ilustrações de Ana Maria Sena. 1. Ed. São Paulo: Carochinha, 2019.

RODRIGUES, Marisa Cosenza; SILVEIRA, Flávia Fraga; PELISSON, Maíze Carla Costa. Teoria da mente e leitura: estudo qualitativo na educação infantil. **Psicologia, Escola e Educação**, Maringá, v. 21, n. 2, p. 195-204, Aug. 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141385572017000200195&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 07 de julho de 2019.

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Marcia. (Org.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7ª e, 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020. 192p.

_____. **Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. 1. Ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020, 352p.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.25, p.5-17, Apr.2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782004000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 16 de julho 2019.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001.

_____. **Linguagem e escola: Uma perspectiva social**. 18. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020. 160p.

STEFFENSMEIER, Alexander. **Mimosa não consegue dormir**. Ilustrado pelo autor. Tradução de Hedi Gnädinger. 1. Ed. São Paulo: Telos Editora, 2020.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a Ler e a Escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

THE POTTER: **Aprender a aprender**. Direção: Joshua Burton. YouTube. 2005. 8 minutos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GvsEqthCTxU>. Acesso em: 05 de janeiro de 2021.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986. Pesquisa-ação nas organizações. São Paulo: Atlas, 1997.

YUNES, Eliana. É contando que se dá a ler. **Letras em revista**, Teresina, v. 5, n. 2, p. 9-22, 2 jul. 2014. Disponível em: <https://pluriverso.online/wp-content/uploads/2021/03/Eliana-Yunes.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2022.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – MAIORES DE IDADE

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa denominada “Caminhos e possibilidades para o letramento literário na etapa final da Educação Infantil”, realizada no âmbito do programa de Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica/ Colégio Pedro II e que diz respeito a uma pesquisa sobre prática pedagógica correspondente a uma dissertação de mestrado profissional.

1. OBJETIVO: é pesquisar práticas de letramento literário que contribuam para o amadurecimento e a ampliação do repertório linguístico e literário da criança, de modo a desenvolver habilidades e competências na formação do leitor iniciante. Essa pesquisa faz-se necessária no cenário da Educação Básica, na medida em que demonstrará as possibilidades de trabalho pedagógico com a literatura na formação do leitor, desde a sua formação inicial, na Educação Infantil. Isso contribuirá para discussões futuras sobre o papel da Educação Infantil na construção de habilidades leitoras, de modo a contribuir para que os indivíduos sejam capazes de perceber o ato de ler na perspectiva da formação da subjetividade humana, para além de suas funções didáticas e sociais.

2. PROCEDIMENTOS: a sua participação consistirá em: responder questionário, formar grupos de estudos e expressar seus conhecimentos e opiniões sobre os temas abordados em cada um deles e validar o produto educacional elaborado pela pesquisadora. O participante, inicialmente, irá responder um questionário, que será armazenado junto aos dos demais participantes. Com base nesse questionário serão organizados grupos de estudos, de acordo com as seguintes categorias: categoria 1 - docentes que atuam ou já atuaram em turmas com crianças de cinco anos de idade; categoria 2 - docentes que não atuaram em turmas com crianças de 5 anos de idade; categoria 3- coordenadores pedagógicos de turmas de Educação Infantil. O objetivo dessa categorização é perceber como cada grupo de profissionais percebe o trabalho pedagógico na perspectiva do letramento literário e como isso aparece em sua prática. Os grupos participarão de reuniões com aproximadamente uma hora de duração e previamente agendadas. As reuniões serão gravadas para que haja a possibilidade de análise posterior pela pesquisadora e serão utilizadas apenas para fins relacionados diretamente à pesquisa. Além disso, a pesquisadora também fará registros escritos sobre as discussões realizadas. A fase final

da pesquisa consistirá na análise de um produto educacional, elaborado pela pesquisadora. O participante deverá avaliar a pertinência do conteúdo elaborado e a viabilidade de sua aplicação, dando seu parecer. Considerando o contexto pandêmico no qual vivemos atualmente, todas as etapas ocorrerão remotamente, por meio da Internet.

3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS: Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como baixo, isto é, o participante pode apresentar timidez ou vergonha e pouca disponibilidade de tempo para as reuniões a serem realizadas em grupo. Objetivando minimizar esses riscos, o participante tem a possibilidade de permanecer com a câmera desligada, nas reuniões on-line, e participar via chat. Também serão oferecidas previamente opções de dias e horários e o agendamento será feito mediante acordo coletivo que atenda sempre o maior número de participantes possível. Por outro lado, são esperados os seguintes benefícios da participação na pesquisa: o participante terá espaço para expor suas concepções e conhecimentos sobre os temas abordados; terá a possibilidade de ampliar seus conhecimentos e construir novas práticas pedagógicas de letramento a partir do trabalho com a literatura, por meio do conhecimento adquirido; e contribuirá para a reflexão e promoção de práticas pedagógicas de qualidade a serem desenvolvidas no espaço da Educação Infantil que irão refletir na formação dos cidadãos de nossa sociedade.

4. GARANTIA DE SIGILO: os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a sua privacidade será respeitada e o seu nome ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o (a) identificar, será mantida em sigilo. A pesquisadora responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

5. LIBERDADE DE RECUSA: a sua participação neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar sair da pesquisa você não sofrerá qualquer prejuízo.

6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido a sua participação no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES: você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com o(a) pesquisador(a). Caso você concorde em participar, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada por você e pelo(a) pesquisador(a). O(a) pesquisador(a) garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso à pesquisadora Viviane Glicerio Chaves pelo telefone (21) 99595-2664 ou pelo e-mail: vihglicerio@gmail.com Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPII), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: cep@cp2.g12.br

CONSENTIMENTO

Eu, _____ li e concordo em participara da pesquisa.

Assinatura do(a) participante	Data: ____/____/____
-------------------------------	-------------------------

Eu, _____ obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do(a) participante da pesquisa.

Viviane Glicerio Chaves	Data: ____/____/____
-------------------------	-------------------------

APÊNDICE B

MODELO DE QUESTIONÁRIO ENVIADO AOS PARTICIPANTES

Esse formulário pretende levantar dados para a pesquisa do Programa de Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica vinculada ao Colégio Pedro II. A pesquisa "Caminhos e possibilidades para o letramento literário na etapa final da Educação Infantil", desenvolvida pela Professora de Educação Infantil e Pesquisadora Viviane Glicerio e orientada pela Prof.^a Dr.^a Flavia Amparo, tem por objetivo investigar quais práticas de letramento literário podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades leitoras na etapa final da Educação Infantil. Por meio de uma abordagem qualitativa, será realizada uma pesquisa-ação que utilizará questionário, grupos de estudos e a validação de oficinas literárias, com foco no letramento literário, como instrumentos de coletas de dados. O produto da pesquisa será um caderno de oficinas literárias, direcionado aos professores da Educação Infantil que tenham experiência com turmas na faixa etária de 5 anos, que contribuirá para elaboração de oficinas literárias, na perspectiva do letramento literário. Contato: yihglicerio@gmail.com

1. Qual sua formação profissional?
 modalidade normal (formação de professores/ nível médio)
 graduação
 pós-graduação *latu senso*
 pós-graduação *stricto sensu*

2. Qual função desempenha em sua unidade escolar?
 professora regente
 professora coordenadora pedagógica

3. O que você compreende por letramento?

4. Qual o papel do professor de Educação Infantil, na formação do leitor iniciante?

5. A escola em que você trabalha possui biblioteca?

Não Sim, uma biblioteca para toda escola.

Sim, sendo uma voltada para a Educação Infantil.

6. Quantas vezes a leitura literária aparece na rotina das crianças com quem você trabalha?

diariamente Três vezes por semana.

duas vezes por semana Uma vez por semana.

raramente

7. Você já participou de alguma formação continuada sobre letramento literário ou já leu sobre essa temática, voltada para a Educação Infantil?

sim

não

8. Você tem interesse em participar dessa pesquisa?

não

Sim

9. Caso a resposta anterior tenha sido positiva, deixe seu e-mail e telefone para contato:

Telefone: _____

E-mail: _____

APÊNDICE C

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA 1

Ao iniciar a entrevista, solicitou-se que a entrevistada que realizasse uma breve apresentação de sua formação profissional e de seu trabalho realizado. Em seguida, passou-se às seguintes questões:

1. Quantos profissionais atuam na Educação Infantil do município, especialmente nas turmas de 5 anos?
2. Qual perfil profissional dos docentes que atuam na Educação Infantil?
3. Como o sujeito criança é percebido pela estrutura curricular do município e como essa é organizada?
4. Quais são as orientações da Rede Municipal de Educação, voltadas à Educação Infantil, para o trabalho com a literatura?
5. Qual a pertinência do problema de pesquisa: “como e quais práticas de letramento literário na Educação Infantil podem contribuir para a formação do leitor iniciante?”

APÊNDICE D

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA 2

1. Qual é trabalho realizado por você no Setor de Incentivo à Leitura?
2. Como se dá o acesso à literatura nas escolas do município de Mesquita?
3. Qual o papel docente no desenvolvimento do trabalho com a literatura e quais os maiores desafios enfrentados por eles?
4. Qual maior desafio enfrentado pelo Setor de Incentivo à Leitura?
5. Como você compreende o conceito de letramento literário e suas possibilidades na modalidade da Educação Infantil?