



MEDIAÇÃO LITERÁRIA:

Literatura infantil para
crianças menores
de seis anos

Organizadoras

Renata Junqueira de Souza
Patrícia Albuquerque de Campos



Mediação Literária:

LITERATURA INFANTIL PARA CRIANÇAS MENORES DE SEIS ANOS



Organizadoras

Renata Junqueira de Souza

Patrícia Albuquerque de Campos



Formação de Professores
e as Práticas Educativas
em Leitura, Literatura e
Avaliação do texto literário





COMISSÃO ORGANIZADORA

Renata Junqueira de Souza
Leoneide Maria Brito Martins
Antonio Cezar Nascimento de Brito
Adriana Jesuíno Francisco
Aldenora Resende dos Santos Neta
Aline Barbosa de Almeida Cechinel
Ana Paula Carneiro
Andréia de Oliveira Alencar Iguma
Andreina de Melo Louveira Arteman
Cássia Cordeiro Furtado
Clara Cassiolato Junqueira
Claudia Leite Brandão

Djalda Maracira Castelo Branco Muniz
Estela Aparecida de Souza dos Santos
Gabrielly Doná
Hercilia Maria de Moura Vituriano
Isabela Delli Colli Zocolaro
Joana d'Arc Batista Herkenhoff
Kilma Cristeane Ferreira Guedes
Maria do Carmo Alves da Cruz
Rosangela Valachinski Gandin
Roosewelt Lins Silva
Vânia Maria Castelo Barbosa

Expediente:

Arte da capa e margens das páginas: Roger Melo

Editor Gráfico e Diagramação: Prof. Ms. Ricardo Cassiolato Torquato

As ideias e opiniões expressas nesta publicação são de responsabilidade dos autores, assim como as questões ortográficas, gramaticais. Os artigos não representam necessariamente as visões da PROLELI e não comprometem de forma alguma o grupo de pesquisa e ou seus outros participantes.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Mediação literária: literatura infantil para crianças menores de seis anos. *E-book (PDF)*/ organização de Renata Junqueira de Souza; Patrícia Albuquerque de Campos. — Lavras (MG): Editora Educação Literária, 2026. — 240 p.

Vários autores.

Inclui bibliografia.

Esta publicação é um produto dos trabalhos apresentados no VIII CILIJ - Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil, 2026, UFMA, São Luís. ISBN: 978-65-82655-03-6

1. Mediação literária 2. Literatura infantil. 3. Primeira infância 4. Educação literária I. Souza, Renata Junqueira de II. Campos, Patrícia Albuquerque de III. Título.

CDD 372.4
CDU 028.5:37



COMISSÃO CIENTÍFICA

Renata Junqueira de Souza

Universidade Estadual de São Paulo (UNESP); Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)

Leoneide Maria Brito Martins

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Naelza de Araújo Wanderley

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Daniela Maria Segabinazi

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Lúcia Maria Fernandes Rodrigues Barros

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESE_IPVC)

Fernando Rodrigues de Oliveira –

Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

Emanuela Carla Medeiros de Queiros

- Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Rosa Maria Hessel Silveira –

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS/ Neccso)

Clecio dos Santos Bunzen Júnior

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Alcione Maria dos Santos

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Rafael Ginane Bezerra –

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Fernando José Fraga de Azevedo

Instituto de Educação – Universidade do Minho

Ângela Maria Franco Martins Coelho de Paiva Balça

Universidade de Évora

Elisa Maria Dalla-Bona

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Regina Silva Michelli Perim

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Carola Vesely Avaria

Universidad de Santiago de Chile

Teresa de Lurdes Frutuoso Mendes

Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal

Ilsa do Carmo Vieira Goulart –

Universidade Federal de Lavras (UFLA)

Leonardo Montes Lopes –

Universidade de Rio Verde (UniRV)

Daniela Aparecida Eufrásio –

Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)

Cleudene de Oliveira Aragão –

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Leuda Evangelista de Oliveira –

Universidade Federal de Roraima (UFRR)

Felipe Munita

(Santiago, Chile)

Bru Junça

(Contadora de histórias, Évora, Portugal)



APRESENTAÇÃO

VIII CONGRESSO INTERNACIONAL DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL - SÃO LUÍS, MARANHÃO

Entre mares, ventos e palavras, São Luís do Maranhão tornou-se, em 2025, território fértil para o encontro de vozes que acreditam na literatura como gesto de formação, partilha e transformação humana. Foi ali, entre ruas históricas e horizontes abertos ao Atlântico, que aconteceu o **VIII Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil - Mediação Literária e Formação de Leitores**, reunindo pesquisadores(as), professores(as), escritores(as), mediadores(as) e leitores(as) em um movimento coletivo de escuta, criação e reflexão.

Se em outros tempos o Congresso encontrou abrigo em diferentes cidades e instituições, nesta edição maranhense reafirmou-se sua vocação itinerante e plural, uma travessia que reconhece a diversidade cultural do Brasil e a potência das muitas geografias que compõem o território da leitura literária. Cada edição, como uma nova página, amplia o diálogo entre sujeitos, saberes e experiências, permitindo que a literatura circule como rio vivo entre diferentes comunidades leitoras.

O tema que orientou este encontro - **Mediação Literária e Formação de Leitores** - nasce da consciência de que ler não é apenas decifrar signos, mas construir sentidos, criar vínculos e reconhecer-se no outro. A mediação, nesse contexto, não se restringe ao ato pedagógico: ela se constitui como ponte sensível entre textos e leitores, entre memória e imaginação, entre cultura e identidade. É nesse espaço de travessia que o leitor se forma, cresce e se reinventa.

Durante os dias do Congresso, conferências, mesas-redondas, comunicações e rodas de conversa fizeram ecoar múltiplas perspectivas sobre o ensino da literatura, a leitura literária e os desafios contemporâneos de formar leitores em um mundo em constante transformação. Foram momentos de intensa partilha intelectual e afetiva, nos quais a palavra literária se reafirmou como arte, linguagem e experiência humana essencial.

Este e-book reúne parte significativa dessas vozes que se encontraram em São Luís. Cada texto aqui apresentado é fruto de investigações, práticas pedagógicas e experiências de leitura que dialogam com os desafios e as possibilidades da formação literária em nosso tempo. Juntos, compõem um mosaico de reflexões que revelam a vitalidade da literatura infantil e juvenil e sua capacidade de produzir sentidos em diferentes contextos culturais e educacionais.

Assim como o mar que banha a cidade anfitriã, a literatura também se move, ora em ondas suaves, ora em correntes intensas, levando consigo histórias, memórias e sonhos. E é nesse movimento contínuo que a leitura literária se fortalece como direito, como experiência estética e como possibilidade de humanização.

Que as páginas que seguem sejam lidas como se percorre um caminho aberto: com curiosidade, sensibilidade e disponibilidade para o encontro com o outro. Que cada texto aqui reunido encontre



Mediação Literária:

Literatura infantil para crianças
menores de seis anos





abrigo na memória dos leitores e se transforme em semente de novas práticas, novos estudos e novas formas de mediar a literatura.

Porque, afinal, formar leitores é também formar mundos.

Boa leitura.

Renata Junqueira de Souza

Coordenadora Geral do CILIJ

Antonio Cezar Nascimento de Brito

Secretário Executivo do CILIJ

Mediação Literária:

Literatura infantil para crianças
menores de seis anos



ÍNDICE

- 4 APRESENTAÇÃO**
Renata Junqueira de Souza
Antonio Cezar Nascimento de Brito
- 10 MEDIAR LA LECTURA DE POESÍA: MÁS ALLÁ DEL SENTIDO ÚNICO**
Felipe Munita
- 18 BIBLIOTECA ESCOLAR E A FORMAÇÃO HUMANA**
Rovilson José da Silva
- 24 CENSURA E TEMAS POLÊMICOS NA LITERATURA: COMO ABORDÁ-LOS COM AS CRIANÇAS?**
Cyntia Graziella G. S. Giroto
- 39 LITERATURA INFANTIL E JUVENIL: PRÁTICAS QUE FORMAM LEITORES**
Ilsa do Carmo Vieira Goulart
- 49 A EXPERIÊNCIA COM A POESIA NO ENSINO MÉDIO: AS CONTRIBUIÇÕES DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA SALA DE AULA**
Marivaldo Omena Batista
- 56 A BIBLIODIVERSIDADE NA COMPOSIÇÃO DO ACERVO DAS OBRAS LITERÁRIAS DO LEEI**
Rosângela Márcia Magalhães
Daniela de Carvalho Pena Gonçalves
- 63 A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E A BRINCADEIRA COMO RECURSOS PARA A FORMAÇÃO DO PEQUENO LEITOR**
Paula Cristina Dantas dos Santos,
Renata Junqueira de Souza,
- 71 A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA PRÉ-ESCOLA: DESENVOLVENDO A ORALIDADE**
Paula Cristina Dantas dos Santos
Renata Junqueira de Souza



Mediação Literária:

Literatura infantil para crianças
menores de seis anos



79 A MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ABORDAGEM DIALÓGICA

Daniela Barbosa dos Santos
Patrícia Torres de Barros
Joelma Reis Correia

86 CABRINI NARRA: A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO PRÁTICA SOCIAL E FORMADORA DE LEITORES CRÍTICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Cristiane Rocha Ribas
Simone Lopes Dias

93 CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA LEEI PARA A FORMAÇÃO DE PEQUENOS LEITORES

Isabela Siqueira Fernandes
Paula Cristina Dantas dos Santos
Renata Junqueira de Souza

99 CORES, ESPAÇOS E GÊNERO: UMA ANÁLISE DE NINANÃO (2021) E OS HÓSPEDES (2023) NA LITERATURA PARA AS INFÂNCIAS

Camila Leal Ferreira
Letícia Victória Alves Borba
Patrícia Aparecida Beraldo Romano

107 ERA UMA VEZ UMA TELA... CURADORIA DE LIVROS DE LITERATURA INFANTIL SOBRE TECNOLOGIAS DIGITAIS

Michele Karina Bernardino Cantarelli
Mauricio Capobianco Lopes

116 MEDIAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA PREMATUROS: UM ESTÍMULO À VIDA

Florismar Lina Gasparotto

124 MEDIAÇÃO DE LIVROS-IMAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTRATÉGIAS PARA A PROMOÇÃO DA LEITURA VISUAL E DA ORALIDADE

Gisely Storch do Nascimento
Rafael Norberto de Aquino



Mediação Literária:

Literatura infantil para crianças
menores de seis anos



131 **MEDIAÇÃO LITERÁRIA COM CRIANÇAS PEQUENAS: A POTÊNCIA DOS LIVROS INTERATIVOS E BRINCANTES**

Clívia Melo Port
Franciele Vanzella da Silva

139 **O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA LITERATURA INFANTIL**

Michelle de Mesquita Botentuit Drumont
Cecília de Araújo Flor
Profa. Dra. Cristiane Dias Martins da Costa

145 **O ESPAÇO DA BIBLIOTECA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, PARA CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA, EM PESQUISAS DE 2009 A 2023***

Clívia Melo Port
Marília Forgearini Nunes

152 **O LIVRO DE LITERATURA INFANTIL E AS CRIANÇAS DO AGORA: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA OBRA “ALMOÇO DE FAMÍLIA”**

Juliana de Oliveira Cândido
Ilsa do Carmo Vieira Goulart

161 **OLHARES SOBRE O LOBO NA LITERATURA: A CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Ana Paula Lima Carvalho de Oliveira
Jocicleia Sousa Printes
Michele de Freitas Bissoli

168 **RELATO DE EXPERIÊNCIA: PIQUENIQUE LITERÁRIO**

Bernadete de Oliveira Mota
Nathália Andrade Karpinski
Ilsa do Carmo Vieira Goulart



Mediação Literária:

Literatura infantil para crianças
menores de seis anos



**176 SENTIDOS DE LITERATURA INFANTIL
EM ACERVOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DE
CONCEPÇÕES UTILITÁRIAS E MORALIZANTES**

Ana Beatriz Gomes Margonari
Delma Rosa dos Santos Bezerra

**185 TITIA! HISTÓRIA: PRÁTICA DE MEDIAÇÃO
LITERÁRIA NA CRECHE**

Maria Rosana do Rego e Silva
Ana Rosa Costa Picanço Moreira

**193 OS EDITAIS DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO
E DO MATERIAL DIDÁTICO PARA A EDUCAÇÃO
INFANTIL DOS ANOS DE 2022 E 2026**

Catarina Moro
Jordanna Castelo Branco

Mediação Literária:

Literatura infantil para crianças
menores de seis anos





MEDIAR LA LECTURA DE POESÍA: MÁS ALLÁ DEL SENTIDO ÚNICO

Felipe Munita

*Universidad Austral de Chile
Instituto Milenio para el Estudio de la Literacidad y el
Aprendizaje Transformativos (MISTRALL)*

EL POEMA: ENTRE EL MISTERIO Y LA EXPLICACIÓN

Para hablar de mediación de poesía, quisiera comenzar estas palabras citando a una de las voces poéticas más importantes del concierto latinoamericano, la poeta uruguaya Circe Maia, cuando dice:

...si se respira un misterio, ahí está, con eso quedó. Cada poema, según mi marido tendría que tener una explicación al lado, de cómo, por qué se escribió. No vale, no tiene sentido. [...] Si hablamos mucho nos equivocamos con relación a la poesía. Es otro modo, la poesía, de arrimarse a la realidad (2018: 420).

Es evidente que la idea de un misterio que se respira en el encuentro con el poema deriva en la imposibilidad de la explicación única, desechada por Maia pues se relacionaría con un modo positivista de aproximarse a la realidad que resulta ajeno al particular modo con el cual el lenguaje poético se acerca a esa realidad y la (re)construye mediante la palabra. Lo anterior, entonces, nos sitúa en un plano que se extiende más allá de las certezas y los sentidos únicos.

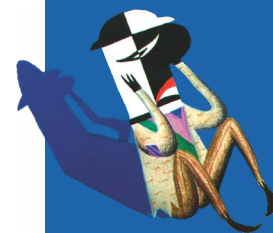
Sin embargo, en un llamativo contraste con esta idea de poesía, la investigación educativa continúa reportando la existencia de prácticas didácticas muy sesgadas y reduccionistas, entre las cuales una de las más comunes es la lección magistral en la que un/a docente “explica” el poema a sus estudiantes. Lo que subyace en esas clases es la idea de un sentido único que tendría el poema, sentido que se puede desentrañar analizándolo verso por verso. De este modo, el proceso de lectura se centraría en intentar entender “el mensaje” del poema, así como también en el análisis de los aspectos técnicos que lo configuran, lo que deriva en una sola forma “correcta” de interpretar la poesía. Un adolescente sintetiza lo anterior de manera categórica, cuando señala que “lamentablemente hay muchos profesores que hacen que los poemas parezcan una ecuación matemática, como si no hubiera otra manera, como si solo hubiera dos métodos de cómo trabajarlo y así es como hay que hacerlo” (Xerri, 2016: 7). A su vez, tras ello hay una concepción del docente en tanto “guardián” del significado, que luego es revelado a sus estudiantes mediante la explicación magistral.

Tal vez por eso es que existe tanto rechazo e incluso miedo a la poesía, tanto en las y los estudiantes como también en quienes la enseñan. Esto queda en evidencia en las palabras de esa profesora que una vez me dijo: “no entiendo la poesía, me complica, no sé qué hacer con ella en el aula... me genera hartor temor”. Sus palabras son solo un ejemplo entre muchos, para señalar las dificultades que atraviesa el poema cuando entra en la sala de clases y, en muchas ocasiones, comienza a ser “explicado”.



Mediação Literária:

Literatura infantil para crianças
menores de seis anos





Entonces: ¿tiene sentido insistir en “descubrir el mensaje” del poema? ¿Debemos continuar orientando las prácticas hacia la comprensión del significado -único y singular- del poema? En el intento por responder estas preguntas, me parece útil dar voz al gran escritor argentino Jorge Luis Borges, quien en una de sus conferencias señaló:

He sospechado muchas veces que el significado es, en realidad, algo que se le añade al poema. Sé a ciencia cierta que sentimos la belleza de un poema antes incluso de empezar a pensar en el significado. [...] Hay versos que, evidentemente, son hermosos y no tienen sentido. Pero, incluso así, tienen sentido: no para la razón, sino para la imaginación (2001: 104-105).

Una idea salta a la vista: desde la perspectiva borgeana, no hay un sentido único inherente al poema, que pueda aprehenderse desde las lógicas de la razón, sino más bien un sentido que se construye en el encuentro del lector con el texto, un sentido que parece habitar en el terreno de lo imaginario más que de lo fáctico. Desde esa perspectiva, el intento por “entender el significado” del poema parece ya no tener sentido. Llegados a este punto, es claro que la mediación de poesía debiese avanzar con otras coordenadas. ¿Cuáles son, entonces, esas coordenadas?

En otro lugar (Munita y Torres, 2024), intentamos proponer una síntesis teórica de las líneas de avance que parecen más prometedoras para hacer de la poesía una experiencia potente en la escuela. No obstante, en este texto prefiero mostrar una experiencia de mediación que, desde mi perspectiva, puede ayudar a entender esas líneas de avance desde la práctica pedagógica cotidiana.

Concretamente, presentaré a continuación una experiencia de educación poética desarrollada en la ciudad de Valdivia, sur de Chile, con un grupo de 3° año de enseñanza media (estudiantes de entre 16 y 17 años). Se trata de una secuencia didáctica sobre la poesía de Alejandra Pizarnik, cuyo producto final era una “Expo Pizarnik” que agrupaba una serie de objetos artísticos creados por el alumnado en torno a poemas de la autora argentina. Dicha secuencia fue co-diseñada colaborativamente por un grupo de docentes de enseñanza media, en el marco de un seminario-taller de educación poética desarrollado al alero de uno de mis proyectos de investigación. La descripción de algunos momentos de la secuencia, así como la visualización de una selección de trabajos elaborados por las y los estudiantes, sirve para abrir algunas líneas de reflexión que, desde mi perspectiva, pueden ser de interés para alimentar la discusión sobre la educación poética en nuestros días.

LEER POESÍA Y HABLAR SOBRE ELLA

Nos interesaba promover una experiencia de lectura anclada en diversas formas de encuentro con lo poético. Para ello, en la primera sesión se preparó un ambiente conformado por varias “estaciones de poesía”, las cuales agrupaban poemas de varios autores acerca de experiencias humanas como el amor, la identidad, el miedo o el viaje (aunque sin mencionarlas de modo explícito). La idea, aquí, era entrar a algunos de los grandes temas de la obra poética de Pizarnik, pero desde un espacio de lectura autónoma de otros poetas que también han abordado esas experiencias.

La docente a cargo del grupo (la profesora Mónica Munizaga, a quien agradezco su colaboración) ideó las estaciones intentando presentar los poemas mediante alguna propuesta artística que fuese más allá de la palabra en sí, pues esto serviría como modelamiento para el tipo de trabajo que se les



pediría como producto final de la secuencia. A modo de ejemplo, la estación sobre la palabra y el lenguaje incluía un texto del poeta mapuche Leonel Lienlaf, que relaciona la voz con el crepitar del fuego; este se presentó escrito en una caja de fósforos con la que se encendía una cerilla mientras se leía el poema (imagen 1). Cabe señalar que el hecho de ver a su profesora proponiendo un tipo de creación artístico-poética que luego les tocaría desarrollar, generó una especial motivación e interés en el alumnado.



Imagen 1. Creación artístico-poética.

Una vez que habían paseado por varias de las estaciones y que elegían la que más les había gustado, se generó una instancia de socialización a partir de una sencilla consigna: ¿qué tienen en común los poemas de nuestra estación? Así, la instrucción de intentar consensuar entre pares un título para la estación elegida ("Poemas sobre...") sirvió como disparador para un primer espacio de intercambio sobre su recepción de las obras.

En la sesión siguiente sucedió algo similar pero, esta vez, con conjuntos de poemas de Pizarnik en torno a las mismas experiencias humanas abordadas anteriormente. De nuevo, un primer espacio de lectura autónoma para el descubrimiento íntimo y personal de los textos, se acompañó luego con un plenario de conversación en torno a estos. Para dinamizar ese espacio, se utilizó una ruleta con varias consignas que, a modo de diversas "entradas" al poema (desde escoger versos





que nos parecen especiales hasta establecer conexiones con la propia vida), invitaban a las y los estudiantes a profundizar en ciertos aspectos de los textos leídos (imagen 2).

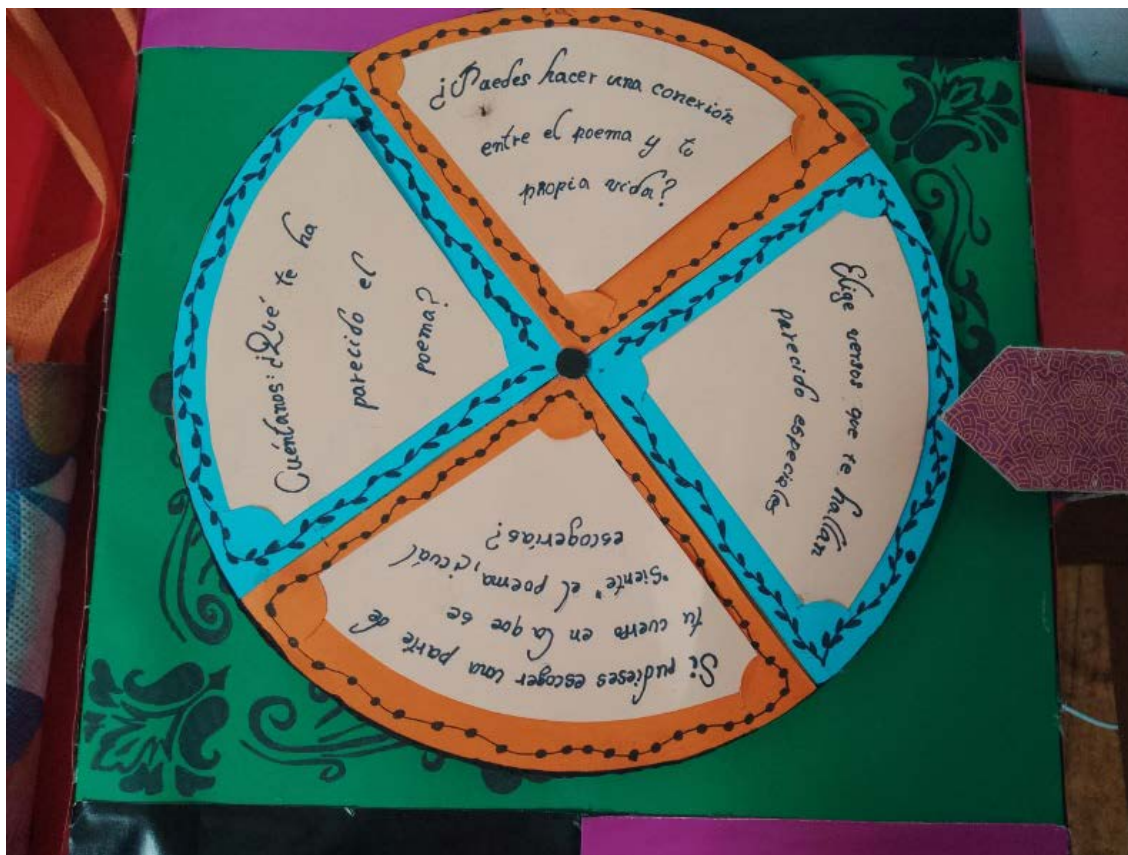


Imagen 2. Ruleta para dinamizar la conversación.

Poner en escena esa diversidad de entradas al texto nos parece especialmente relevante pues enseña que no hay un único modo de acercarse a la poesía, sino más bien que existen diversas formas de generar el diálogo personal con un texto poético (desde, por ejemplo, justificar en qué parte del cuerpo "siento" el poema hasta explicar ciertas sensaciones que nos deja lo leído). Por otro lado, dispositivos como estos permiten a las y los estudiantes aprender a conversar sobre los textos, ya que nos ofrecen maneras concretas para compartir la experiencia de lectura con otros. Ciertamente, este aprendizaje también fortalece la confianza que el alumnado puede necesitar al momento de leer y discutir sobre poesía.

En nuestra experiencia, tal vez lo más relevante luego de un largo tiempo de conversación "jugando" a la ruleta, fue la reflexión en torno a la trascendencia que puede tener el arte, en general, y la poesía, en particular, como una manera de expresar y vivenciar a nivel profundo ciertos sentimientos o experiencias de vida que no son fáciles de comunicar en el devenir cotidiano. En ese contexto sucedieron situaciones muy potentes, como la de un estudiante que nunca se había motivado con una experiencia lectora, y que esta vez expresó haber sentido una conexión muy particular con un poema



“La jaula”) que, en sus palabras, le permitió hablar de lo que le estaba pasando y de cómo a veces él también se siente encerrado e incomprendido. O bien, la intervención de una estudiante al señalar que cada uno elige qué se apropia del poema, cuáles son los versos que le llegan, qué fragmentos son los que le resuenan y le hacen más sentido dependiendo de las experiencias que está viviendo.

Estas reflexiones se sucedían en la medida en que cada cual intervenía en torno a su poema favorito, intervención que muchas veces generaba réplicas o nuevas disquisiciones por parte de otros/as compañeros/as. En ese sentido me gusta pensar, con Sergio Frugoni, que la poesía convoca “una dimensión intersubjetiva”, en la medida en que “nos pone en contacto con los otros frente a lo *no dicho* en el poema” (2019: 191). Se trata, entonces, de pensar en lo poético como una experiencia enraizada en ciertos espacios vacíos o abiertos que, en ocasiones, nos gusta explorar en diálogo con otros.

EXPRESAR EL MONÓLOGO INTERIOR CON LA POESÍA

Luego de varios espacios de lectura de (y conversación sobre) poemas de Pizarnik, comenzó el proceso de decidir la forma de representar el poema que cada estudiante había elegido. El único requisito base fue pensar en formas de expresión que fuesen más allá de lo lingüístico (por ejemplo: dibujo, fotografía, collage, representación física, cápsula audiovisual, objetos...). Tomamos esta opción pues creemos que, en el contexto escolar, puede dar más juego abordar una poesía compleja y hermética como la de Pizarnik desde una perspectiva sensorial más que puramente analítica. Así, el trasvase hacia otras formas expresivas refuerza la vivencia de que la poesía no solo se lee y se analiza sino que también se escucha, se visualiza, se observa, se siente... A su vez, la dimensión sensorial también se vincula con aspectos interpretativos, en la medida en que las decisiones acerca de cómo representar un poema nacen del sentido que las y los lectores han construido sobre el texto.

En efecto, tanto los productos finales como la justificación que las y los estudiantes ofrecieron en torno a las decisiones que tomaron para elaborarlos, dan cuenta de potentes procesos de apropiación personal y de construcción interpretativa en torno a los poemas elegidos. Así por ejemplo, una estudiante abordó un poema breve a partir de la interacción de diversas formas de representación (ver imagen 3): un dibujo (con la transcripción del poema integrada) acompañado de un objeto intervenido (una planta con dos figuras de plastilina debajo) y un texto explicativo.

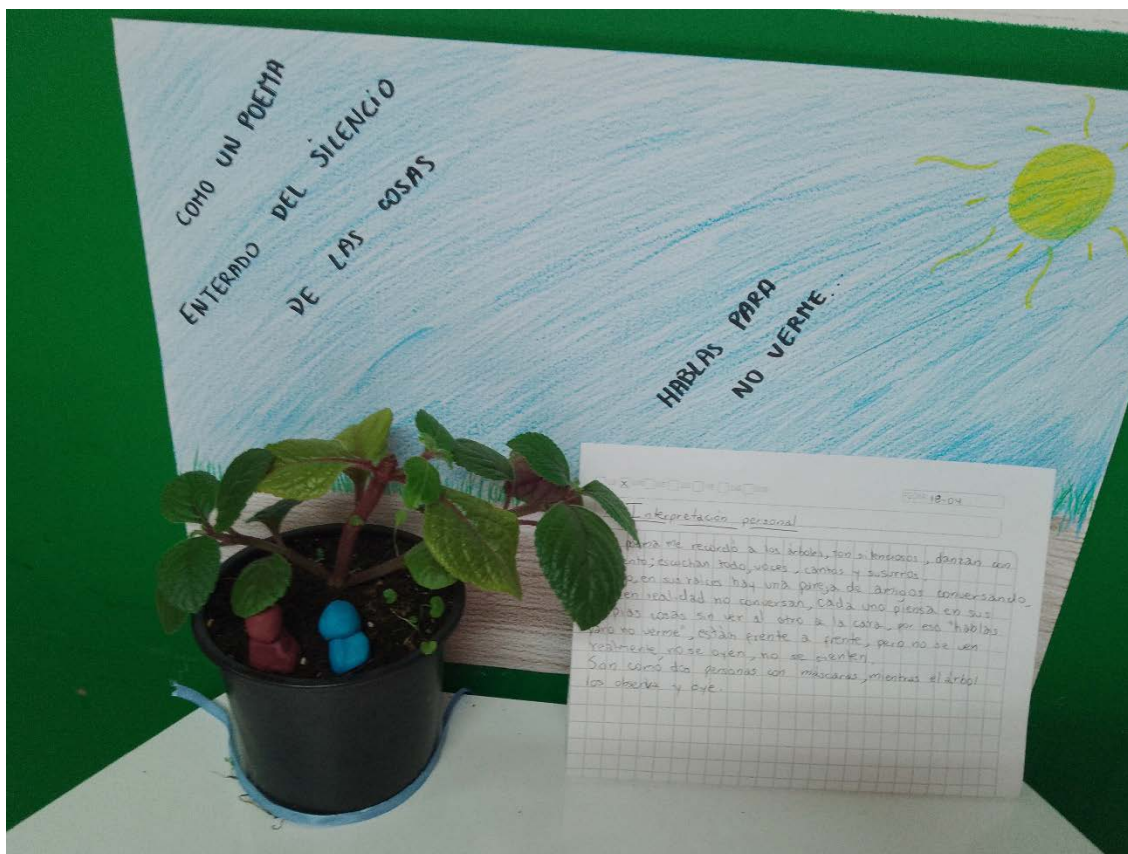


Imagen 3. Producto final de una estudiante.

Su escrito dice lo siguiente:

El poema me recordó a los árboles, son silenciosos, danzan con el viento; escuchan todo, voces, cantos y susurros. Abajo, en sus raíces hay una pareja de amigos conversando, pero en realidad no conversan, cada uno piensa en sus propias cosas sin ver al otro a la cara, por eso "hablas para no verme". Están frente a frente, pero no se ven realmente, no se oyen, no se sienten. Son como dos personas con máscaras, mientras el árbol los observa y oye.

Este texto nos deja algunas huellas de aquel monólogo interior que la estudiante vivió con el poema. A su vez, concebirlo como parte de una propuesta creativa más amplia permite que los procesos de escritura reflexiva dialoguen con otras formas de abordar la experiencia poética y de hacer emerger la respuesta personal frente al texto. De ese modo, se logra un producto visual que funciona a la vez como representación de la intimidad de la lectora y como una suerte de propuesta museográfica para invitar a otras/os a leer el poema.

Esta idea de una propuesta museográfica también estaba a la base de la propuesta de otro estudiante, quien abordó el poema "La palabra que sana". Especialmente impresionado por la idea de que "cada palabra dice lo que dice y además más y otra cosa", su primera idea era llenar peceras o cubos transparentes con agua y hacer un juego de reflejos de esas transparencias, intentando abrir



una reflexión acerca de cómo el lenguaje se ve de unas maneras pero puede verse también de otras. Finalmente, dada la dificultad técnica que esto implicaba, optó por llevar esa idea a un dibujo que colgó junto al poema (a la manera de una “literatura de cordel”), propuesta que, en sus palabras, buscaba atender a la idea de la transparencia de una palabra que deviene otra cosa y otra más (imagen 4).

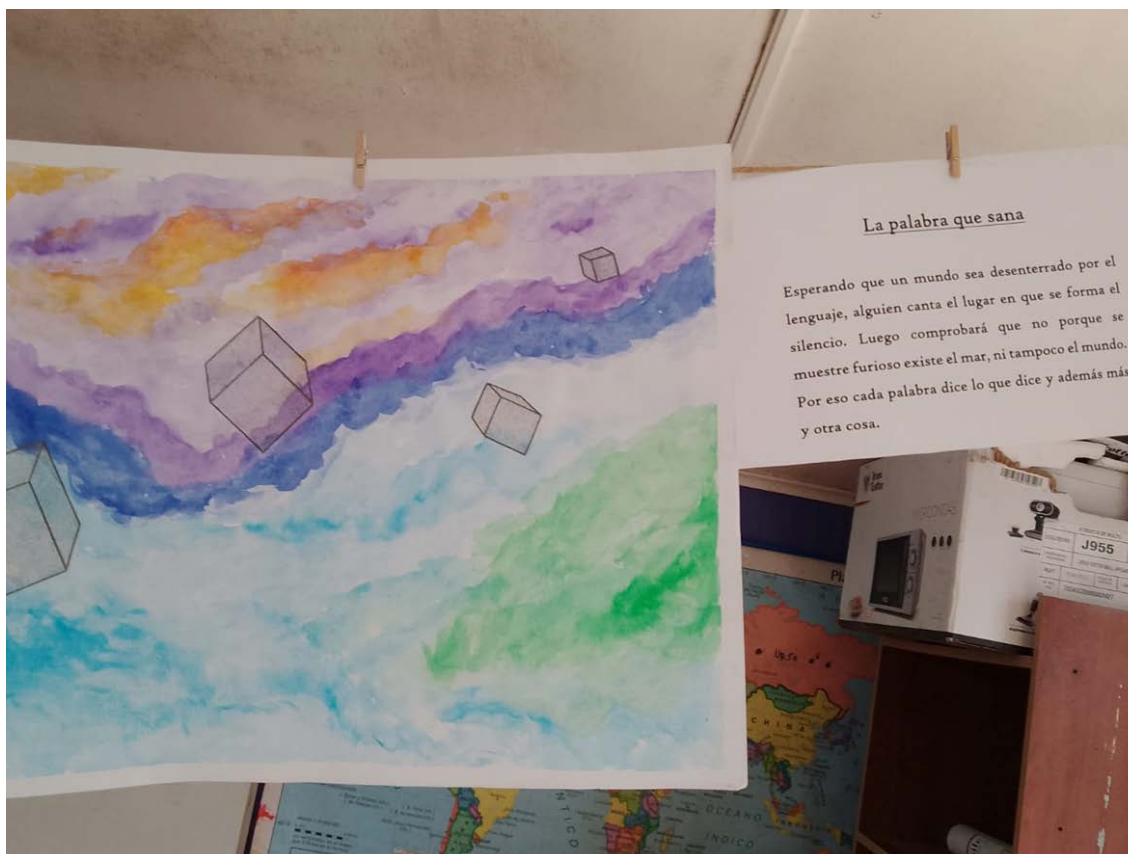


Imagen 4. Producto final de un estudiante

Volver a las producciones del alumnado, así como a sus propias voces en torno a estas, nos permite constatar la pujanza del diálogo entre lo dicho por el poema y lo que cada lector(a) aporta en el proceso de construcción de sentido cuando se apropia de esos versos. Esto nos recuerda aquello que dijera Octavio Paz cuando, hace muchos años, escribió: “Los muchachos leen versos para ayudarse a expresar o conocer sus sentimientos (...). Cada lector busca algo en el poema. Y no es insólito que lo encuentre: ya lo llevaba dentro” (1972: 24). Nos parece, pues, que productos como estos no son sino una bella muestra de la convergencia entre el mundo que se abre en el poema y el mundo interior de quien a él se acerca.

PALABRAS AL CIERRE

Cuando comenzamos a pensar este proyecto, no pocas personas nos manifestaron sus dudas y reticencias, señalando que la poesía de Pizarnik era demasiado compleja para llevarla al aula, que el alumnado adolescente no la entendería. Obviando aquí la cuestionable presunción de que la poesía



hay que “entenderla”, creemos que lo sucedido en esta secuencia demostró que es posible lograr una conexión profunda entre el alumnado y los textos poéticos.

Dicha conexión se demuestra en los productos aquí presentados, pero también la observamos en otras situaciones. La observamos, por ejemplo, en aquella estudiante que un día señaló “me enamoré de la poesía de Pizarnik”, y confesó que había buscado por su cuenta las cartas de la autora... para luego mostrárselas a varios de sus compañeros. O bien en aquel estudiante que comenzó a escribir poesía gracias a este proyecto, y que hasta hoy continúa haciéndolo. O en aquel compañero muy callado y tímido que, al finalizar la Expo Pizarnik, se quedó conversando a solas con la profesora para decirle que se sintió identificado con los poemas sobre el miedo (una de las “estaciones” ofrecidas), y que para él fue importante descubrir que la autora encontraba en la poesía una manera de expresar y canalizar sus propios temores.

Más allá de esto, interesa remarcar no solo el resultado final sino el camino seguido para llegar hasta allí, pues diría que en él hay ciertos aspectos que pueden ser de interés para la mediación sobre poesía. ¿Qué incluyó, pues, ese camino? Incluyó diversas formas de encuentro con lo poético, yendo más allá del tipo de acercamiento analítico que tradicionalmente ha primado en las aulas. Incluyó instrumentos mediadores que, como la ruleta, ayudaron a abrir conversaciones diversificadas en torno a lo poético. Incluyó espacios planificados para hablar con otros sobre los poemas leídos, sobrepasando así la recepción únicamente individual de los textos. E incluyó, también, la posibilidad de explorar múltiples formas de expresión del monólogo interior de cada cual con el poema. Todo ello ayudó a que, para muchos de estos estudiantes, la poesía finalmente deviniese experiencia. Una experiencia, como intenté demostrar, mucho más potente y movilizadora que buscar un sentido único para el poema y sus maravillosos misterios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORGES, J.L. (2001). **Arte poética: seis conferencias**. Barcelona: Crítica.

FRUGONI, S. (2019). Rítmicos fulgores: una aproximación a la poesía en la escuela. **Catalejos**, 9 (5), pp. 181-192.

MAIA, C. (2018). **Obra poética**. Montevideo: Rebeca Linke Editoras.

MUNITA, F. y Torres, C. (2024). La educación poética: tensiones, desafíos y líneas de avance. **Perfiles Educativos**, 46(183), pp. 150-167.

PAZ, O. (1972). **El arco y la lira**. México DF: Fondo de Cultura Económica.

XERRI, D. (2016) “Poems look like a mathematical equation’: Assessment in poetry education”. **International Journal of English Studies**, núm. 16(1), pp. 1-17.

BIBLIOTECA ESCOLAR E A FORMAÇÃO HUMANA

Rovilson José da Silva

EDU/PPGCI-UEL

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Biblioteca escolar e formação humana, esse título é uma tentativa de apreender aspectos que são amplos, complexos e construídos ao longo da história da humanidade, acerca dessa instituição que ainda não tem seu funcionamento pleno no cotidiano de nossas escolas.

A biblioteca é uma invenção humana, da civilização. E, portanto, a palavra utilizada para designá-la foi criada por mulheres e homens ao longo de nossa história. E vale a pena pontuar que interagimos com as invenções humanas como é o caso da biblioteca e que, assim, ao nos utilizarmos dela, ao inseri-la no cotidiano, torna-se mais uma ferramenta à formação de crianças e adolescentes, num mundo atual cujas telas digitais predominam.

A biblioteca contém acervo.

O que é um acervo? Como ele é construído?

Algumas variantes podem ser usadas para se pensar nesses aspectos, mas vou me ater apenas ao aspecto geral que carrega em si elementos as subjetividades individuais, ou seja:

o acervo é uma extensão do ser humano, do seu fazer, do seu conviver, dos estudos científicos, da imaginação e da criação estética.

Em 1972, no 4º Congresso de Leitura, realizado em Buenos Aires, o escritor argentino, Jorge Luís Borges, na época era diretor da Biblioteca Nacional de Buenos Aires escreveu e proferiu a palestra *Bibliotecas, livros e leitura* que afirmava:

Dos muitos instrumentos inventados pelo homem creio que nenhum pode se comparar, nem sequer de longe, com o livro, porque os outros instrumentos são extensões, são mecanismos desse outro mecanismo que é nosso corpo [...] por outro lado, o livro é uma extensão de algo mais íntimo; o livro é uma extensão da memória e da imaginação [...]. (Borges, 1972, p. 3)

Então esse é ponto: o livro ou o acervo que compõe uma biblioteca é uma extensão do ser humano, ou seja, por meio de livros o humano se manifesta pela palavra de quem as escreveu, pensou, sentiu...imaginou...criou. Com isso, o livro dialoga com o passado, com o presente e com o futuro.

Quando atuei como mediador de leitura com turmas na Educação infantil e nos Anos Iniciais, na primeira visita que fazíamos à biblioteca escolar (BE) eu procurava apresentar assim para as crianças:

[...] *a biblioteca é o espaço que condensa um pouco de tudo que existe no mundo... muitas pessoas escreveram esses livros a partir de estudos que fizeram... com o talento artístico que têm inventaram histórias mirabolantes... Aqui tem histórias que surgiram antes de vocês nasceram; antes mesmo de seus pais... de seus avós terem nascido! Antes de Cristo, do começo do mundo... das estrelas...dos dinossauros... das máquinas mais velozes, enfim há muita coisa para descobrir aqui e vocês são os convidados para explorar tudo isso.* (Silva, 2009, n.p)

Mediação Literária:

Literatura infantil para crianças
menores de seis anos



E, nesse contexto, como se pode compreender a humanização de crianças?

Pensar a humanização que a biblioteca pode trazer para as pessoas, especialmente, crianças e adolescentes...leva-nos a considerar como nos humanizamos.

A gente se humaniza no encontro, na convivência, nas trocas, nas relações com o outro ser humano e com aquilo que ele produz, cria e dissemina.

Cada escrita, cada história ou poema traz um pouco da natureza humana:

as belezas
as feiuras
os altos e baixos
e os dilemas humanos!
A compreensão de si,
do outro.
A convivência com outros mundos
que se parecem com o seu EU
e que não se parecem com você.
O desamor.
E o amor...que é uma de nossas bases de sustentação.

Com isso, somos instados a ir além do aspecto biológico com o qual nascemos: a memória, as funções psicológicas que serão desenvolvidas, atenção e percepção que contribuirão para o nosso desenvolvimento. (Miller,2020)

À medida que a criança está no mundo, o seu entorno está pleno de cultura que a leva além do aspecto biológico, inserindo-a no mundo da cultura, desenvolve seu pensamento, sua linguagem e, de acordo com as possibilidades e acesso ao legado que a humanidade produziu, produz, o ser humano vai se educando, vai se tornando humano.

Assim, a humanização também é uma construção social, cultural e que, portanto, deve ser cultivada, alimentada nas gerações que chegam, como é o caso das crianças, pois conforme Miller (2020, p.2) “[...] humanizamo-nos à medida que nos educamos, tendo em vista a quantidade e a qualidade dos recursos materiais e das relações humanas disponíveis no meio em que esse processo de educação acontece”.

BIBLIOTECA ESCOLAR

A biblioteca na escola pode ser um dos principais equipamentos que, em funcionamento, pode promover o encontro da criança com o livro e a leitura. Isso reforça a importância dessa instituição para a formação de leitores em nosso país. E, assim, a biblioteca no contexto escolar torna-se um instrumento fundamental, conforme dispõe o artigo o Art. 2º, da Lei 14.837 de 2024, que criou o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE):

Para os fins desta Lei, considera-se biblioteca escolar o **equipamento cultural** obrigatório e necessário ao desenvolvimento do processo educativo, cujos objetivos são [...]:



I - disponibilizar e democratizar a informação ao conhecimento e às novas tecnologias, em seus diversos suportes;

II - promover as habilidades, as competências e as atitudes que contribuam para a garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e alunas, em especial no campo da leitura e da escrita;

III - constituir-se como espaço de recursos educativos indissociavelmente integrado ao processo de ensino-aprendizagem;

IV - apresentar-se como espaço de estudo, de encontro e de lazer, destinado a servir de suporte para a comunidade em suas necessidades e anseios. (Brasil, 2025, n.p)

A biblioteca escolar pode ser considerada um instrumento de vanguarda, mas em nossa realidade brasileira ainda é difícil de encontrarmos uma rede pública de ensino bem estruturada, com rotina pedagógica consolidada e com profissionais habilitados.

BIBLIOTECAS: DOS ACERVOS ORAIS AOS ACERVOS ESCRITOS E IMAGÉTICOS

Hoje, estou aqui falando com vocês porque tive acesso a uma biblioteca durante minha infância e adolescência e que fez a diferença para a minha formação e dialogou comigo e com o mundo ao meu redor.

É provável que cada um daqui tenha sua história com alguma biblioteca pessoal, de um familiar, de uma pessoa amiga, do uso de uma biblioteca pública ou escolar.

Desde que fui instigado a pensar na temática para essa mesa, para este evento, passei por vários momentos de autorreflexão a respeito de outros que vieram antes de mim...e pensaram a biblioteca...

Antes de ser uma viagem para fora, para São Luís...iniciou-se uma viagem para dentro...

para dentro do leitor inacabado que sou

para dentro leitor que me constituí e constituo a cada dia.

Em princípio pensei que devesse falar das teorias acadêmicas, dos pensadores etc. de conceitos, para abordar essa temática... mas, pouco a pouco, me dei conta que minha própria trajetória é o resultado da humanização que o contato com a biblioteca pode oferecer à formação de uma criança, de uma pessoa, em qualquer que seja o espaço, região em que ela esteja.

Quando me dei conta, estava num processo freiriano, ou melhor, quando Paulo Freire foi convidado a proferir uma palestra no Cole (Congresso de Leitura), em Campinas no início da abertura política e, década de 1980 a respeito da importância do ato de ler. Freire, didaticamente nos auxilia a compreender a relação **“mundopalavra”** e **“palavramundo”** no processo do ato de ler para se chegar à leitura. E para isso Paulo Freire leva o leitor a visitar aspectos de sua infância, a sua casa... ao seu quintal.....às árvores...às relações familiares, que o levaram do ato de ler ...à leitura.

A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço – o sítio das avencas de minha mãe -, o quintal ampla que se achava, tudo isso foi meu primeiro mundo.

[...] aquele mundo especial se dava a mim como um mundo de minhas primeiras leituras. [...]

Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros [...]



Mediação Literária:

Literatura infantil para crianças
menores de seis anos



Na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam tempestades, trovões, relâmpagos;

[...] Na tonalidade diferente de cores de um mesmo fruto em momentos distintos:

- o verde da manga-espada verde,
- o verde da manga-espada inchada;
- o amarelo-esverdeado da mesma manga amadurecendo,
- as pintas negras da manga mais além de madura. (Freire, 2021, p.21)

Daí resultou a afirmação que transcende gerações e que parece que é de cada uma de nós...de tanto que é repetida “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura dessa não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente.” (Freire, 2021, p.19-20)

Daquele contexto freiriano, não pude deixar de pensar na minha própria trajetória de leitor em formação, pois na infância, antes da apropriação da escrita, da leitura da palavra escrita, eu fui alimentado pelas histórias orais de meus pais:

- histórias de assombração no período da quaresma na zona rural;
- histórias que minha mãe contava quando estávamos na cama (que mais tarde vim a saber que era uma versão da “Moura Torta”);
- “emboladas” que meu pai trouxe do sertão da Bahia para o Sul, quando emigrou.

Tudo isso foi combustível para minha imaginação, para meu coração, para minha formação leitora.

E, depois que me apropriei da palavra escrita na escola, tive a junção do mundo oral de meus pais ao mundo das letras escritas. Os mundos se juntaram e ampliaram o meu estar-no-mundo. E, quando me encontrei com a instituição biblioteca, não tinha ideia de que seria para a vida toda.

Em 2005 escrevi um texto intitulado *Da primeira biblioteca, a gente nunca se esquece*, que trazia memórias da biblioteca pública de minha infância e adolescência em Alvorada do Sul -PR, cidade com 5 mil habitantes no interior do Paraná.

A cidade era igual a tantas outras do norte do Paraná, cuja população média era cinco mil habitantes. Naquele tempo, a biblioteca pública estava localizada em frente à praça principal e única da cidade. Essa praça sempre foi um dos orgulhos da comunidade, nela havia uma “fonte luminosa” que jorrava águas coloridas ao som de músicas românticas para o deleite dos namorados. Existia um parquinho para as crianças: balanços, roda-que-girava, foguete-escorregador, era bom. E a porta da biblioteca pública estava de frente para tudo isso, era só atravessar a rua.

Não sei se intencional ou não, mas era uma conjunção perfeita: biblioteca, parque, brinquedos, jardins. Tudo confluía para que a expressão humana fosse a mais completa possível naquele contexto. A atmosfera conspirava, eu nem percebia, para que me tornasse assíduo frequentador da biblioteca, de modo a fortalecer o leitor em potencial que existia em mim.

Passar manhãs e tardes ali, transformou-se numa região vasta de minha imaginação.



Ao todo, eram aproximadamente dez prateleiras, dispostas em duas direções do prédio, mas que me pareciam veredas extensas, longínquas que, de acordo com a temática dos livros armazenados, me levavam a olhar para determinada região da natureza humana, do globo terrestre, me deixava menos só no mundo. (Silva, 2005, n.p)

Ali descobri tantas coisas sobre o mundo: paisagens, doenças, poetas da Antiguidade, histórias de heroísmo, de vingança, sofrimentos, encontros e desencontros. Comecei a entender melhor o “ciclo da humanidade”. Nisso tudo, a maior descoberta foi sobre mim, eu mesmo.

O acesso àquela biblioteca durante minha infância e adolescência me ofereceu fartura para o encontro com os materiais escritos e imagéticos, lugar onde sempre me senti acolhido, onde os livros não me eram censurados.

Ali eu podia “pegar/emprestar” o livro que eu quisesse, fisicamente eu estava naquele espaço, entre aquelas paredes... na minha imaginação eu estava em outras dimensões...reconhecendo outros mundos... estava me preparando para a vida que eu iria viver...esta aqui!

Na Infância, a Dona Shirley, foi minha professora do 2º ano primário. Ela teve um papel fundamental na minha trajetória de leitor do texto escrito. Eu me sentia acolhido nas aulas dela.

Era a mulher mais encantadora que eu conhecia aos 8 anos. Delicada com os alunos...as horas da aula passavam sem a gente perceber. E, acima de tudo, foi a primeira pessoa a me emprestar o livro que eu quisesse...sem demonstrar medo em fazê-lo: de que eu o perdesse ou sujasse, pois eu morava na roça e chegava na escola com o calçado sujo de poeira, ou barro da terra vermelha do norte do Paraná nas roupas. Eram quase 20km todo dia até chegar à escola.

Aquela educadora ampliou meu mundo com os empréstimos dos livros do acervo da escola. A partir dali...eu levava os livros mais lindos! Mais grossos... e mais livros e livros! Nunca mais parei e isso me auxiliou a compreender o sentido de minha vida como leitor e, depois, como educador e mediador de leituras.

A convivência na biblioteca com seu acervo, com as pessoas que lá frequentavam, “lançou mundos no meu mundo” (Caetano Veloso, 2005, p.163).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eu, assim como de milhões de meninos e meninas do Brasil, embora tivesse pais trabalhadores, que cuidavam de mim em todos os aspectos que se pode oferecer a uma criança em desenvolvimento, eles não tinham condições econômicas para comprar livros, por isso o acesso à biblioteca pública, ou ao acervo escolar (BE) tornaram-se fundamentais para que eu tivesse acesso ao livro, à leitura.

E ainda hoje é assim para milhares de crianças em nosso país!

E, portanto, cabe a quem estiver no espaço escolar: professora ou bibliotecária deixar o livro chegar até a criança, pois isso ainda não tem ocorrido de forma plena nas escolas e nas bibliotecas.



Mediação Literária:

Literatura infantil para crianças
menores de seis anos





Nessas palavras de transitoriedade, reitero que em cada fase da nossa existência é possível usufruir da biblioteca (escolar ou outros tipos) para estabelecer o diálogo com o humano que existe em cada um de nós.

E a biblioteca na escola é mais um dos instrumentos que contribuem para a formação da criança e do adolescente e, portanto, destaco:

- a importância de a criança ter acesso livre à biblioteca, de buscá-la nos momentos em que ela desejar estar lá;
- e, ao mesmo, tempo que haja momentos em que o acesso seja mediador pelo adulto: professor e ou bibliotecário.

Enfim, é importante oportunizar que as crianças e adolescentes tenham em sua rotina escolar o uso cotidiano, sistemático e livre da biblioteca, de maneira que os estudantes “percam tempo” lá dentro, folheiem, vejam as imagens, fiquem em silêncio consigo mesmas, devaneiem...se humanizem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Imprensa Nacional. **Lei nº 14.837, de 8 de abril de 2024**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.837-de-8-de-abril-de-2024-552783113>. Acesso em: 30 dez. 2025.

BORGES, Jorge Luis. Bibliotecas, libros y lectura. In: CONGRESO MUNDIAL DE LECTURA DE LA IRA, 4., 1972, Buenos Aires. [Acta...]. Buenos Aires: Asociación de Lectura, 1972.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em tres artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2021.

MILLER, Stela. A hora e a vez de as crianças humanizarem-se. In: **Nahum**, Núcleo de Alfabetização Humanizadora, Boletim 1, 2020, p.2. Disponível em: <https://nahum-lescrever.com.br/wp-content/uploads/2021/01/1a-Edicao-do-Boletim-Alfabetizacao-Humanizadora.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2025.

SILVA, Rovilson José da. Da primeira biblioteca a gente nunca se esquece! **Infohome**, mar.2005. Disponível em: https://www.ofaj.com.br/colunas_conteudo.php?cod=111. Acesso em: 15 nov. 2025.

SILVA, Rovilson José da. A volta às aulas e a biblioteca escolar. **Infohome**, fev.2009. Disponível em: https://www.ofaj.com.br/colunas_conteudo.php?cod=416. Acesso em: 20 nov. 2025.

VELOSO, Caetano. Livros. In: FERRAZ, Eucanaã (org). Veneno Antinomotonia. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.



CENSURA E TEMAS POLÊMICOS NA LITERATURA: COMO ABORDÁ-LOS COM AS CRIANÇAS?¹

Cyntia Graziella G. S. Girotto

UNESP/Marília-SP

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Falar nesta tarde, nesta universidade, na UFMA, é uma honra e alegria. Conhecer a Princesa do Tocantins, no Portal da Amazônia, é uma experiência inigualável. Ver de olhos vivos a Atenas Brasileira, dos azulejos, que há duas décadas conheci pelos queridos alunos do DINTER, os quais me apresentaram inclusive, indiretamente, o guaraná de Jesus, o rio, as redes, o nordeste brasileiro do Maranhão – é mesmo oportunidade única. Porque agora pude contemplar de perto um pouco de sua vastidão caleidoscópica, dos detalhes em miríades desta diversidade cultural, das riquezas da imaginação e do saber popular, que se somam a um patrimônio natural igualmente rico! Muito obrigada pelo convite e pela possibilidade de aqui estar presente.

Gostaria de começar reafirmando, e por que reafirmando? – porque falo disso em todo lugar: as crianças são o nosso bem mais precioso, a prova mais concreta de que a cultura e a linguagem também lhes pertencem. Tratar da temática proposta remete inicialmente a esta ressalva.

Este Congresso também revela e é prova de que existem indivíduos, instituições e grupos que pensam e realizam ações e processos onde, através de livros e arte, os medos são exorcizados, a empatia é cultivada, as palavras são exercitadas e buscadas para criar novas palavras, bem como canções são cantadas para dismantelar a violência e semear sementes de liberdade – especialmente quando falamos de censura e temas polêmicos.

É desafiador fazer uma reflexão dessa natureza diante da diversidade de produções e possíveis propostas de recepção das obras que evidenciem os temas chamados polêmicos na literatura para crianças, vindo de uma pesquisadora que não propriamente se debruça exclusivamente sobre esta temática.

O ENSAIO REFLEXIVO

Temas como a vida em lares de pais divorciados, a morte trágica de entes queridos, o abandono parental, a busca por aceitação em grupos, a violência nas ruas, a aceitação do corpo e da sexualidade, a orientação sexual, a gravidez precoce, os conflitos entre gerações, o sentimento de solidão e incompreensão, a dor do racismo, o bullying e a discriminação, a experimentação de drogas e álcool, a

¹ Trata-se de texto base de apresentação oral em mesa redonda intitulada “CENSURA E TEMAS POLÊMICOS NA LITERATURA: COMO ABORDÁ-LOS COM AS CRIANÇAS?”, durante o VIII Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil - CILIJ – 2025: Mediação literária e formação de leitores, promovido pelo Grupo de Pesquisa: “Formação de Professores e as relações entre as práticas educativas em leitura, literatura e avaliação do texto literário” (PROLELI), da Universidade Estadual Paulista (UNESP), em parceria com o Grupo de Pesquisa e Extensão em Mediação e Práticas de Leitura (GEPPEM), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) – Departamento de Biblioteconomia.

Mediação Literária:

Literatura infantil para crianças
menores de seis anos





sufocação em ambientes emocionais tóxicos, a saúde mental, a desigualdade social, a fome, a guerra, a intolerância religiosa, dentre tantos outros assuntos frequentam as narrativas tidas como polêmicas.

Há aqueles que acreditam que talvez seja precipitado ou inadequado usar o termo ‘temas polêmicos’ e seus similares como ‘tabus, fraturantes, sensíveis, delicados, disruptivos, não convencionais, difíceis e tantas outras palavras para abordar esta questão. Eu tenho minhas dúvidas. E aliás, tenho uma pergunta prévia: Fraturante, difícil, polêmico para quem?

Na verdade, sabemos que o delicado, o fraturante, o disruptivo, o tabu está na cabeça do adulto; a criança está, por muitas vezes, apenas brincando e experienciando em seu mundo imaginário, simbólico, as tantas possibilidades de ser criança e viver sua infância conhecendo o mundo, o outro e a si mesmo.

Há um escritor venezuelano, especialista em Literatura Infantil e Juvenil, também conferencista e docente, que possivelmente muito de vocês conheçam. Ele foi base para minha fala de hoje, junto de algumas outras vozes, que surgiram neste meu ensaio reflexivo. Falo de Fanuel Hanan Diaz, que nos diz em sua obra *“Sombras, censuras y tabús en los libros infantiles”* (2020, p. 21), “o tabu, por si só é libertador, por sua condição de desafiar o poder”. Guardemos isso. Voltaremos as preciosas contribuições de Fanuel.

Precisamos também pensar quem é esta criança diante da criação literária (aqui a chamada polêmica). Ao falar de livro para infância, para criança, precisamos continuamente pensar no múltiplo, no plural, na coexistência de infâncias e crianças; nas singularidades de diferentes idades, realidades, contextos e culturas. Por isso, generalizações não cabem nesta abordagem.

Trago agora, para o diálogo Perry Nodelman (2020), outra voz essencial de nosso encontro, que tivemos a sorte de conhecê-lo, ainda que indiretamente, e as suas ideias, através de trechos e citações de Sophie Vander Linden, Maria Nikolajeva, Scott, Peter Hunt, e não faz muito tempo. Depois pude conhecê-lo, mais de perto, recentemente, por meio de uma publicação, há apenas 5 anos no cenário brasileiro, marcadamente expressiva e que reverbera em nossa reflexão: *“Somos mesmo todos censores?”* - pergunta instigante e intrigante.

Nodelman é um dos responsáveis por fazer chocar a própria voz sobre nossa palavra, nos fazer pensar em nosso ato responsivo e responsável como mediadores de leitura, e nos fazer pensar que pertencer a alguns grupos de crianças e não a outros previstos no endereçamento literário, provavelmente poderá ter um efeito profundo na forma como as crianças reagem à vida e à própria literatura. O que dizer, por exemplo, dos livros que não permitem o reconhecimento identitário de crianças negras, indígenas, pobres, imigrantes e tantas outras nas suas singularidades que lutam por compreender-se numa comunidade heteronormativa, machista, racista, sexista, xenofóbica, enfim, ultra conservadora em diversas dimensões?

Nos diz Nodelman (2020, p.50):

Quando as pessoas falam da inocência da infância, esquecem-se por exemplo dos 40 milhões de crianças no mundo que vivem nas ruas, sem lar, pais ou comida suficiente. A maioria das generalizações sobre o tipo de literatura com a qual as crianças conseguem se identificar implica o grau em que as pessoas **presumem que todas as crianças vivem as vidas confortáveis e protegidas dos norte-americanos brancos de classe média.** E embora as pessoas muitas vezes saibam que isso não é

verdade, elas conseguem esquecer quando falam sobre a escolha de livros. Elas também costumam esquecer — ou, talvez, tentam esconder de si mesmas — **o quanto a felicidade inocente, mesmo de crianças relativamente abastadas, é pura ficção.** (grifos nossos)

Isso é muito sério e nós não podemos nos furtar de pensar sobre isso. Parece que criamos, falsamente, um modo de educar as novas gerações sendo livres de dissonância ou conflito, ou do reconhecimento da pobreza ou da diferença cultural. Tal mundo inventou, por exemplo, uma infância que exclui a própria vivência de muitas crianças. A experiência de muitas crianças que sofrem abuso sexual ou físico, ou que são privadas de algum outro tipo de contexto em que possam manter sua suposta inocência².

Gostaria de chamar outra voz para entremear nossa discussão que está conosco há anos fazendo sua luz brilhar sobre os livros ilustrados e sobre todos nós e nossas crianças; figura ímpar, falo de nosso querido Roger, que nos alegrou nesta manhã do congresso.

Parece mesmo que nosso estimado Roger Mello gosta de desenhar asperezas, sem subestimar a habilidade de uma criança em reconhecer e compreender fenômenos culturais e imagens. O que dizer de suas obras de elevada qualidade estético-literária como “Meninos do Manguê” (2001), “Carvoeirinhos” (2009) e “João por um fio” (2005)? Neles Roger concilia mistério, poesia, referências populares e contemporaneidade.

Com o plástico queimado nas cores cítricas do fogo, ele narra a história do menino carvoeiro e seu par marimbondo nas fornalhas. Com o lixo recolhido na lama, relata a vida das crianças anfíbias dos mangues. E é com um fio costurado que conduz uma narrativa sobre a infância pesqueira.

Isso é de uma sensibilidade inigualável, enxergar as diferentes infâncias e crianças e nos presentear, a nós adultos e às crianças, com a possibilidade de se ver e reconhecer na arte da imagem e da escrita. Tal atitude é para poucos ‘artistas autores-ilustradores’ com letras garrafais e douradas.

Ele não se lembra, mas eu sim, guardei no meu coração cada palavra que com profunda generosidade ele partilhou comigo na Biblioteca de Florianópolis, em evento da professora Eliane Debus há alguns anos atrás. Lá estava também Graça Lima, outra notável carregada de generosidade e humildade como Roger. Eu esperei e fui pedir um autógrafo: vontade que eu tinha de estar ao lado de um ídolo, mas não sei ficar ‘tietando’, todavia, bastou me aproximar e ele me contou com detalhes sobre como produziu ‘João por um fio’, as técnicas de onde havia se inspirado para compor a história, enfim, tudo como se nós já nos conhecêssemos há tempos.

Ele havia feito uma fala, pela manhã, original e enriquecedora. Por ela pude entender porque a expressão literatura infantil deixa Roger particularmente desconfortável. Mais do que categorizar um tipo de literatura, ela pode pasteurizar a escrita, ao partir da premissa de que a criança ou adolescente não pode entrar em contato com determinados temas, e temos que concordar com ele. Eu registrei em minhas anotações e reafirmei vendo e lendo entrevistas concedidas por ele:

² Faço um convite: para quem não assistiu, ainda, é tarefa obrigatória, e quem já assistiu, vale a pena revistar (agora junto da voz deste canadense tão engajado) um documentário antigo, mas muito atual que se articula as discussões aqui postas sobre infância – falo do curta-metragem brasileiro, premiado em várias instâncias: ‘A invenção da infância’ – da década de 80.



Mediação Literária:
Literatura infantil para crianças
menores de seis anos



“Foi há pouquíssimo tempo que se inventou a noção de um livro só para crianças, que o adulto não conseguiria ler. Mas desse livro a criança também não gosta. Ela vai abandoná-lo, porque falta o perigo. Ela quer a poesia, o lúdico. Mas também o conflito”. (Fala do autor-ilustrador por mim registrada)

Vocês concordam comigo, o quanto de verdade encerra esta afirmativa? O quanto Roger é um ilustrador, um escritor que pensa, reflete, cria, produz ancorado na realidade das infâncias dos nossos Brasis? Trouxe aqui pesquisadores, teóricos para o diálogo de nossa mesa e este pensamento-síntese tem o poder de traduzir tanto. Roger, obrigada por ser este representante de nossa cultura! Obrigada por enxergar nossas crianças! Obrigada por ser um ilustrador-escritor a frente de seu tempo e me auxiliar em minha fala de hoje! Responsabilidade imensa falar depois de amigos tão ilustres.

Pois bem. Poupar não é verbo na literatura de Roger. Seus personagens não recebem concessão ou têm temáticas maquiadas. O premiado livro “Carvoeirinhos” (2009), por exemplo, conta a história de um marimbondo que, na luta para manter sua casa e dar de comer à sua larva, se depara com um menino trabalhador da fonalha.

Enquanto ambos protagonizam micro batalhas em meio a barro e picadas, a história revela a dureza da rotina do menino, que queima suas mãos num fogo intenso, arde os lábios no cigarro para aplacar a dor e se esconde da fiscalização do trabalho com medo de perder seu ganha-pão. O trabalho infantil não é a temática, mas zune em todas as direções e violências sofridas tanto pelo pequeno inseto quando pelo menino protagonista.

Novamente palavras de Roger :

A literatura é a maneira mais efetiva de se fazer uma denúncia, sem torná-la panfletária.

Com ela, é possível trabalhar temas universais, respeitando o personagem e inserindo-o dentro de uma história complexa que tenha sim viés social, mas também outras belezas narrativas. (Fala do autor-ilustrador por mim registrada e destaques meus)

Roger complementava, na ocasião, que essa literatura sem concessão cria o que chama de simulacro da realidade: a criança consegue desenvolver empatia, entendendo, à sua maneira, se determinada situação está errada, e como não reproduzi-la na vida real. Assim, ‘desenvolve sensibilidade com relação ao mundo, sem precisar de uma mastigação adulta dos temas’. Fantástico.

O autor-ilustrador encontra na militância da literatura uma forma de combate ao trabalho infantil e a outras violações. Quando em contato com o livro, a criança está longe da exploração e mais próxima do tempo a que realmente deve pertencer: o da imaginação e de descobrimento.

“Temos que encarar o livro como **objeto de ludicidade**. A criança devia estar lendo em vez de estar no trabalho infantil. Isso só é possível com políticas públicas mais firmes e com o envolvimento de todos na **militância por uma literatura mais acessível, que crie leitores participativos e críticos**”. (Fala do autor-ilustrador por mim registrada e destaques meus)

Roger defende que a literatura, principalmente as obras que estão ao alcance e apreciação das crianças, tem que ser aquela que não se prive de contar histórias, por medo de enveredar em *asperezas*:

“Não existe o tema duro. Existe o personagem, a história e a melhor maneira de contá-la. E para fazer isso, é necessário escrevê-la **sem julgamentos e filtros, fazendo-a atingível para a**



Mediação Literária:

Literatura infantil para crianças
menores de seis anos



criança, confiando na sua capacidade de interpretação. Sem esconder nada, para que esse pequeno leitor possa imaginar[...] Muitas vezes as crianças que vivem em situações de desigualdade ou pobreza não se reconhecem nos livros que leem. Suas casas não têm chaminés ou são feitas de tijolos como as dos contos tradicionais” (Fala do autor-ilustrador por mim registrada e destaques meus)

No site *Criança livre de Trabalho Infantil* encontramos a experiência com meninos da escola Municipal Vieira Fazenda, e grande alegria que foi quando descobriram o livro “*Meninos do Manguê*” (2001) na sua biblioteca. Seu colégio fica na região de Marambaia, no Rio de Janeiro, e a atividade de coleta de caranguejos é o modo de sobrevivências das famílias.

A partir dos livros, os meninos e meninas realizaram textos, peças de teatro e música ligada ao ambiente aquático do manguezal. Um trabalho importante de autoestima, de finalmente reconhecer-se na literatura. *‘minha casa é assim, esse modo de vida eu conheço!’* - palavras das crianças e isso faz toda diferença na sua percepção de mundo, pois não se sentem mais excluídos.

Vejam quão apropriadas são tais vozes. Notadamente as falas de Roger Mello, retomadas para nosso ensaio-reflexivo, já em grande parte respondem ao mote de nossa mesa redonda *Censura e temas polêmicos na literatura: como abordá-los com as crianças?*

Retomo agora Nodelman, que continua ao longo de sua notável obra a nos convidar a reflexões aprofundadas. É muito difícil, segundo ele – para não dizer impossível – agrupar crianças de contextos socioeconômicos e culturais tão distintos em uma categoria definida por sua idade de forma a homogeneizar a leitura de determinados textos, criando censuras.

Segundo Nodelman (2020, p. 13) “o que um menino de quatro anos acha difícil, outro pode desprezar por ser simples demais, dependendo de sua personalidade, inteligência básica e experiência prévia com os livros e com a vida”. Para o autor, essa proibição generalizada acaba privando muitas crianças de experiências enriquecedoras no contato com a literatura, por se acreditar que a idade é fator determinante para lidar com determinado conteúdo – mais do que vivência, maturidade ou experiências leitoras prévias. Chama ele atenção, agora, para a idade. E devemos nos perguntar: será ela apenas cronológica?

Alguns estudiosos da literatura infantil, no Brasil, fazem coro com esta afirmativa. Nelly Novaes Coelho, por exemplo, em seus estudos, compreende que a inclusão do leitor em determinada “categoria” depende não apenas de sua faixa etária, mas principalmente da inter-relação entre sua idade cronológica, nível de amadurecimento biopsíquico-afetivo-intelectual e grau ou nível de conhecimento/domínio do mecanismo da leitura. Daí que as indicações de livros para determinadas “faixas etárias” sejam sempre aproximativas.

A prática de categorização da literatura infantil em faixas etárias, também é utilizada pelo mercado editorial, e passa a ser replicada por educadores e, inevitavelmente, por aqueles que compram os livros, como os pais ou responsáveis pela criança ao pedir indicação em uma livraria ou consultar a indicação etária em sites de venda de livros, por exemplo. Essas práticas causam nos adultos a convicção de que sabem como proteger a criança do que é considerado apropriado ou inapropriado.

Nodelman (2020) adverte em seu livro que o simples fato de existir uma categoria de livros “para crianças” acaba gerando uma censura espontânea. Segundo ele, se somos de alguma forma censores



Mediação Literária:

Literatura infantil para crianças
menores de seis anos





dos livros para crianças, é porque nossas pressuposições sobre a infância, e por conseguinte também sobre a literatura infantil, são inerentemente censoras.

[...] Alguns séculos atrás, tal literatura sequer existia, e por uma boa razão: as crianças não eram consideradas tão diferentes dos adultos a ponto de necessitar de uma literatura especial. Tal necessidade emergiu apenas quando começou realmente a parecer que elas possuíam necessidades significativamente diferentes, necessidades quase sempre definidas em termos de sua relativa vulnerabilidade e da consequente obrigação dos adultos de protegê-las de um conhecimento completo e perigoso do mundo. (Nodelman, 2020, p. 32)

Mas, bem sabemos, os livros que abordam temáticas polêmicas, fraturantes, difíceis, por si só, não têm a intenção explícita de invadir o mundo do leitor para perturbá-lo, nem pretendem destruir a sua tão questionada inocência.

Assim podemos nos perguntar: o que fazem os livros então? Os livros permitem justamente *absorver com filtros estéticos essa crueza*, não porque o impacto que geram seja mais suave, mas porque garantem muitas formas de compreensão e elaboração do mundo externo e interno. Afinal, um ser humanizado, implicado socialmente, solidário, precisa reconhecer, nos diz Fanuel Hanan Díaz, “o mundo em que habita, em suas contradições, em sua dualidade, para que possa enfrentá-las e integrá-las com inteligência e sabedoria”. (Díaz, 2020, p. 95)

Para Hunt (2010), que também faz coro com Nodelman, a concepção dos autores de livros infantis busca romper com uma ideia, ainda presente na sociedade contemporânea ocidental, de que a literatura infantil tem o papel de formar as crianças em conformidade e obedientes a valores, normas e regras estabelecidas pelo mundo adulto.

Ao contrário, autores-ilustradores como Roger Mello, percebem as crianças como sujeitos de direitos, que participam ativamente da vida social e que, portanto, são produtoras de cultura. A criança é vista, nessa concepção, como alguém que interage com os objetos culturais e, a partir dessa interação, constrói significados particulares, sendo influenciada e influenciando o processo de produção das culturas humanas. É com essa noção de criança desejante, crítica e singular que os autores de livros de qualidade parecem dialogar. Quando investigamos e conhecemos tais livros, observamos temáticas do cotidiano, das relações humanas, das alegrias e também das dores vividas pelas crianças. Nesse sentido, podemos nos perguntar: se a realidade das crianças não é protegida, por que então mascarar a literatura infantil se ela é fruto das relações sociais, do cotidiano das pessoas?

As temáticas sociais são uma das mais presentes na ficção realista infantil da atualidade. Alguns exemplos são a defesa das minorias, assuntos ambientais, a não discriminação devido ao sexo ou à raça, temas relacionados à política, dentre outros. Livros infantis dessa natureza evidenciam o reflexo sociocultural ou a intenção de comunicar valores sociais, muitas vezes com uma abordagem crítica em relação a essas mensagens.

O que dizer por exemplo, de um já clássico da nossa literatura “*Cena de Rua*” de Angela Lago? Por si só a obra traz temáticas muito importantes, como medo, violência urbana, pobreza, preconceito, diferenças sociais, invisibilidade social, trabalho infantil etc. Vê-se, inclusive, como a pluralidade de infâncias é um ponto importante da obra: em vez de uma infância única, deparamo-nos com várias



infâncias ou, ao menos, duas. A vida da criança que vive na rua é muito diferente daquela que está dentro dos carros.

Diante dessas reflexões podemos concordar com Fanuel Díaz, que os recursos estéticos das obras literárias infantis contribuem com a construção de um espaço simbólico – e, portanto, seguro – que intermedeia o trato de temas difíceis (Díaz, 2020, p. 79). A inclusão de temas reais em obras literárias é uma forma de espelhar a realidade de muitos leitores, ajudando-os a encontrar, na ficção, semelhanças com sua vida. Assim podemos relativizar:

1. talvez os pequenos leitores não consigam compreender a sexualidade, mas conseguem compreender o amor – como exemplo trago a obra *‘Clara e o homem na janela’* de Maria Teresa Andruetto e Martina Trach (2020).
2. podem não compreender um estigma que começa em casa, mas descobrem que têm o direito de ser como são, conquistando sua identidade, deixando de dar importância às etiquetas que tentam rotular gestos e comportamentos infantis – vejamos a obra *‘A história de Júlia e sua sombra de menino’* (originalmente produzida em 1976) de Anne Bozellec e Christian Bruel (2011).
3. podem estar distantes do entendimento sobre orientação sexual ou da identificação com um gênero específico, mas se aproximam de forma lúdica da percepção do direito de ser como se é, fugindo de estereótipos sobre o que é ser mulher ou homem e dos papéis atribuídos a cada um. A obra *“Julián é uma Sereia” (Julian Is a Mermaid)*, de Jessica Love (2021) é expressiva desta afirmação.
4. talvez não consigam entender o divórcio, mas podem aprender a viver em duas casas distintas, amando seus pais. *“Lá e aqui”* de Odilon Moraes e Carolina Moreyra (2015) é um bom exemplo.
5. talvez não consigam entender a invisibilização da infância e a urgência imposta pelo mundo atual que posterga a convivência familiar, mas conseguem sentir o amor dos pais. O livro *“Papai Ó”* (2024) é um magnífico retrato produzido por Marcelo Tolentino.
6. podem não entender a morte, mas conseguem sentir a ausência, a saudade, validando seus sentimentos e valorizando as boas memórias. Há um fascinante exemplo elaborado por Wolf Erlbruch *“O Pato, a Morte e a Tulipa”* (2009).
7. podem não ser capazes de entender as razões que tornam as sociedades injustas, mas conseguem identificar-se com a história de uma criança de rua e reconhecer a sua fome e abandono. O premiado *“Cena de Rua”* de Angela Lago é espelho desta assertiva.
8. podem não entender a invisibilidade social, mas podem ter o superpoder de enxergar os marginalizados, pessoas que os adultos ignoram em situações cotidianas (idosos, moradores de rua e trabalhadores em serviços precarizados). Tino Freitas e Odilon Moraes criaram obra sensível desta temática *“Os Invisíveis”* (2021).
9. podem não compreender as raízes econômicas e políticas da má distribuição de renda, mas tem possibilidade de sentir a vida pulsante pela janela (da diversidade cultural) em uma



favela. O vencedor do Prêmio Jabuti de 2020, *“Da minha Janela”* (2019) de Otávio Júnior é o eleito para exemplificar este tema.

10. podem não compreender as forças da ordem e os abusos de poder, mas a solidariedade e a empatia, sim. Nada melhor, como exemplo, do que o alegre e festivo *“Daqui Ninguém Passa!”* (2016) escrito por Isabel Minhós Martins e ilustrado por Bernardo P. Carvalho.
11. talvez estejam longe de reconhecerem o ódio racial, os genocídios ou a ambição de poder, mas identificam neles uma raiva descontrolada. Dentre diversas obras podemos citar três: *“Amoras”* (2018) de Emicida e Aldo Fabrini; *“O menino Nito”* (2006) de Sonia Rosa e Victor Tavares; e *“Betina”* (2009) de Nilma Lino Gomes e Denise Nascimento.

A ficção, nestes casos, molda a realidade, não para facilitar a sua compreensão, nem para proteger o leitor, mas para situá-la no espaço do simbólico e do poético, cuja profundidade permite ao leitor mergulhar em universos de maior extensão e significado incomensurável. A literatura infantil, argumenta Hanan Diaz (2020) sustenta neste mecanismo uma de suas chaves mais sólidas, a partir da qual encontra sentido e definição: a capacidade de redefinir o óbvio.

Atitudes hipoteticamente protetivas, como o são as narrativas politicamente corretas, têm sido encontradas na literatura infantil contemporânea, havendo muitos livros e histórias assépticas, generalizantes, em que os temas difíceis são evitados, até mesmo excluídos das histórias, a fim de tornar a literatura um ambiente (falsamente) seguro para as crianças. Dessa forma, as escolas e os responsáveis que optam por tais obras tiram das crianças a riqueza da experimentação e vivência de emoções por meio da literatura. O ocultamento ou a negação nunca deixaram que coisas ruins deixassem de acontecer; a dor, a perda, o sofrimento, ou o medo, por exemplo, não deixaram de existir porque evitamos falar sobre eles.

Muitos contos clássicos têm passado por um processo de “higienização” em relação ao original, bem sabemos, visando suprimir trechos que possam “corromper” o pequeno leitor – isso acontece em outras mídias para além da literatura, como em filmes e peças de teatro. Mas, pensemos juntos, as histórias infantis ‘servem’ é justamente para mostrar o lado “feio” da vida de forma adequada à maturidade leitora das crianças, que entram em contato com sentimentos vistos como negativos através da fantasia, do fantástico, do irreal.

A preocupação exacerbada por parte dos adultos é uma contradição – um tanto hipócrita –, uma vez que vivemos em um mundo repleto de propagandas de TV, aparelhos eletrônicos de fácil acesso às crianças, como o celular, além de pessoas (inclusive outras crianças e seus pais) que possuem valores diferentes dos responsáveis indignados. Ou seja, manter as crianças afastadas de ideias e valores de que não gostamos é praticamente impossível.

Em *“Somos mesmo todos censores?”* (2020, p. 23), Nodelman reforça ainda: “Seria mais lógico protegê-las sem tentar suprimir materiais potencialmente perigosos, mas ajudando-as a aprender a importante habilidade de serem menos crédulas”. Enfim, menor deveria ser a preocupação com livros cuidadosamente escolhidos do que com o bombardeio de informações que recebemos sem poder de escolha.



Mediação Literária:

Literatura infantil para crianças
menores de seis anos





Mediação Literária:

Literatura infantil para crianças
menores de seis anos



Vê-se, portanto, que é inevitável tentar proteger as crianças do mundo caótico e perigoso em que vivemos. Cedo ou tarde, elas se depararão com situações frustrantes ou em que sentirão medo, tristeza, ou qualquer outro sentimento considerado “ruim” e causador de alguma “fratura” emocional. Sendo assim, o mais sábio a se fazer é justamente trabalhar tais temáticas consideradas “difíceis” por meio de formas lúdicas, como o é o livro infantil.

O mais desafiador parece ser como realizar práticas de leitura literária nesta direção das crianças reais, desejantes, de maneira a ser possível fazer a estética das obras contribuir para a apreciação e compreensão de temas vistos como difíceis, polêmicos na literatura.

Em sala de aula, livros que tratam desses temas podem gerar respostas emocionais inesperadas dos leitores, além de muitas mães e muitos pais que vão às escolas com intuito de vetar essas leituras. De que forma, então, os educadores podem justificar essas leituras aos responsáveis pelas crianças, que as consideram inapropriadas? Penso, então, que o grande desafio sejam as estratégias a serem utilizadas nesse processo.

Os bons livros, segundo Hanan Díaz (2020, p. 96), não se esgotam na primeira leitura; sua releitura é essencial, para que possamos olhar a narrativa sob diferentes perspectivas. Muitas vezes, mães e pais de crianças contestam certas obras sem nem terem lido a história. É muito importante que professores façam a mediação com os pais, mais do que com a própria criança – já que são os adultos que carregam a censura consigo. A literatura infantil tem a capacidade de absorver qualquer tema da condição humana como já foi dito.

Mesmo porque sempre há novos problemas transformando a realidade em que os leitores vivem, e a literatura deve oferecer-lhes oportunidades para discutir, abraçar e compreender essas mudanças.

O certo é que, como aprendemos com o círculo bakhtiniano, se o signo reflete e refrata a existência em formação (VOLÓCHINOV, 2017, p. 106), a criação cultural, cuja matéria é o signo, interpreta essa realidade conforme são estabelecidas as relações dos homens que a recriam. Então, podemos dizer que no reino da criação literária para crianças, o livro com suas histórias é o objeto mediador entre o homem e a realidade; assim a palavra verbal escrita e as imagens refratadas assumem, portanto, profundamente a sua função de signos ideológicos que se situam na relação entre o adulto e a criança que chega ao mundo.

Para os filósofos da linguagem o signo verbal, na essência de seus sentidos, se modifica conforme são modificadas as trocas e as mudanças sociais, porque ele mesmo dá condições para a criação das relações e para a recriação ininterrupta da cultura.

Concebemos, consideradas essas condições, o seu papel de mediador sensível, sempre! A palavra artística (aqui entendida como o enunciado escrito e enunciado visual) inscrita em suportes diversos, é manifestação concreta do ser humano que dela faz seu instrumento de recriação da realidade, de criação da cultura e de troca social entre homens e entre gerações. É assim que enxergamos as novas produções literárias, dentro dos temas ditos polêmicos, como recriação da base, recriação da realidade das relações sociais.



Então repito: sempre há novos problemas transformando a realidade em que os leitores vivem, e a literatura deve oferecer-lhes oportunidades para discutir, abraçar e compreender essas mudanças.

Nesta perspectiva sempre haverá temas difíceis, sempre haverá temas censurados, polêmicos, fraturantes. E sempre haverá adultos preocupados com as crianças em formação. Então, que tenham opções de qualidade para ingressar em territórios indissociáveis, é o que nos diz Fanuel (Díaz, 2020, p. 145). É justamente essa qualidade desafiadora inerente às obras polêmicas que abre caminho para conversa e permite uma diversidade de opiniões a partir das sensações que a leitura causa em cada um dos leitores.

Talvez esta seja uma qualidade inseparável destes livros, o seu poder de chocar e ressoar, porque não deixam o leitor parado, comovem-no e impelem-no a formar opiniões. (Díaz, 2020, p. 96).

Ainda no que diz respeito à mediação, gostaria de fazer uma ressalva que para mim é crucial: não é preciso que, necessariamente, esperemos que determinada situação aconteça para lermos histórias com temas considerados difíceis para ou com as crianças. E, por outro lado, essas narrativas, no fundo, são como quaisquer outras - nos disse lindamente Marina Colassanti em evento da UERJ, organizado pela querida professora Regina Michelli, essas literaturas 'apenas dão mais foco à realidade da vida'.

Falando do desafio das práticas, penso que a forma apropriada, portanto, vem justamente da leitura dialogada, compartilhada, portanto, da conversação literária, do valor da escuta neste encontro literário.

É importante que, no momento da mediação, da conversação literária (aqui falo da perspectiva de Chambers, 2023) fazer valer o valor da escuta (e da abordagem de Cecília Bajour, 2012, 2023) a fim de que as crianças tenham suas livres interpretações, propiciando diálogos e quebrando expectativas de responder o considerado certo, dado que cada um tem sua própria experiência, seja criança ou adulto; pois leituras compartilhadas acrescentam diferentes olhares e vivências sobre um mesmo tema.

Tudo isso lembrando que um encontro é mais do que choque entre dois outros, dois diferentes, entre um tu-eu afetantes, é uma troca em que saímos sempre outros pelos afetamentos refratados ou os afetos que absorvemos quando se chocam/trocam. Não são instantâneos, os efeitos se dão no movimento, na potência de agir que o encontro produz. Nos encontros, a troca genuína ocorre. E eu falo, aqui, dos bons encontros, das boas trocas de um encontro alegre, de um encontro feliz, que é aquele que aumenta a nossa potência de falar, de agir, de sentir; porque um encontro triste, um mal encontro, é aquele que decompõe e diminui a nossa potência de ação, nos coíbe, interdita, silencia. Onde palavras não podem ser ditas. Por isso um encontro não implica em uma questão de soma, um encontro compõe. O encontro é composição de muitas palavras, de muitas vozes. E podemos então dizer que quando um tu encontra um outro eu, não apenas corpos se encontram, uma consciência encontra outra consciência, uma ideia encontra outra ideia, e, podemos dizer, tanto acontece na relação que as duas se compõem para formar um todo mais potente.

Nas leituras do círculo Bakhtiniano (Bakhtin, 1992) passei a olhar com cuidado para a potência dos encontros no movimento do humanismo da alteridade. E o encontro com a palavra literária não é



diferente. Ninguém no fundo lê sozinho, lemos com uma comunidade de vozes que nos habitam, de palavras outras, porque é no humanismo da alteridade que forjamos a nossa capacidade de ler. É no jogo das negociações; no uso da palavra; na conexão com minhas experiências vindas do mundo da vida vivida com as palavras literárias; na mobilização de muitas estratégias de leitura, de inferências, predições, visualizações, sumarizações; no questionamento pra valer dos textos; por meio de meu projeto de leitura levado a cabo, diante das necessidades de ler criadas, dos sentidos atribuídos. Diante de tudo isso, e não exatamente nesta ordem, vamos construindo nossas histórias de leituras na assunção de nossa história de leitor.

Então, a mediação literária tem o potencial de enriquecer as conversas com as crianças, ao apresentar, por exemplo, caminhos da mente leitora e as estratégias de leitura que lhes fornecerão experiências literárias, cheias de sentido e humanizadoras. Inclusive porque, para tanto, os aspectos materiais e visuais das obras precisam ser conhecidos pelas crianças. A literatura infantil traz muitos exemplos de temáticas relevantes que abarcam os chamados temas delicados de forma sutil, fluida, proporcionando engajamento na leitura por seu belo entrelaçamento entre texto, projeto gráfico e ilustrações em genuínas experiências estéticas.

Um dia, após uma banca na Unicamp, escutei do próprio Odilon Moraes outro grande mestre das imagens (a pesquisa era sobre suas obras) 'ser mais importante como se conta, do que o que se conta'.

Aludir e não nomear diretamente implica um modo de contar que exige enormes habilidades para trabalhar sobre o explícito. Nesse sentido, muitas vezes sobrecarregar uma história com detalhes para torná-la mais vívida pode enterrar a alma de uma narrativa. Aludir em vez de apontar diretamente, trazer elipses que abrem espaço à interpretação, metáforas visuais e representação da perspectiva são alguns dos recursos que o professor pode e deve aprender a explorar no âmbito da "ficcionalização" da realidade retratada por meio dos temas polêmicos. Os recursos que ilustradores e escritores nos ofertam garantem abordagens mais simbólicas e poéticas, espaços-tempo nas páginas dos livros onde reconhecemos uma parte da nossa humanidade e fortalecemos o nosso encontro com a densidade do significado.

Essas boas obras, como as que citamos anteriormente e projetamos nos slides, permitem o diálogo com o leitor adulto, a partir de uma obra considerada do universo infantil, o que configura o que os pesquisadores tem chamado de voz narrativa dual, pois é aquela que conversa com o adulto e com a criança simultaneamente, sem que o mediador circunscreva-se unicamente entre o narrador e o ouvinte (a criança), ou seja, o par literário "inscrito" no texto, como era comum em publicações dirigidas às infâncias de antigamente (Colomer, 2003, p. 98). Esse é um aspecto que atribui qualidade à narrativa, pois dialoga com ampla faixa etária, fazendo com que importe mais a mensagem que o destinatário.

A reflexão caminha agora adornada por palavras de Cecília Bajour (2012 e 2023) colaborando para pensarmos nas abordagens de leitura literária com temas sensíveis. Segundo a pesquisadora, os modos do silêncio são múltiplos na arte. Seguir e descobrir as pistas do que está calado, sugerido, dito ou mostrado apenas em parte expande as possibilidades de interpretação e enriquece os caminhos da leitura. Ao lermos diversos textos artísticos somos convidados a ativar estratégias significativas para fazer laços entre o que está e o que não está. Atuamos como detetives e artífices de sentidos escondidos.



No sentido contrário ao excesso no que é dito e mostrado, certos livros trabalham minuciosamente os mapas do silêncio. Abordam a condensação do poético, convidam a esperas, questionamentos, privações e jogos retóricos que apelam à sugestão sem dizer ou mostrar nada, como peças de um maquinário silencioso que busca encontrar equilíbrio entre a presença e a ausência. Ao refletirmos sobre os livros ilustrados, o silêncio apresenta-se um componente vital da musicalidade e espacialidade da poesia. As pausas dentro e ao final dos versos, os espaços em branco desenhados na configuração espacial dos poemas, a gradação da informação no que é dito e como é dito, as opacidades, as manifestações do metafórico e do metonímico: o silêncio é necessário para entrelaçar o que é dito com o que não é, o que casa muito bem com a afirmação de Odilon Moraes a que me referi.

Esses conhecimentos são muito poderosos no trabalho de mediação, tanto em relação à seleção de textos, quanto aos modos de intervenção em situações de leitura. Saber compreender os textos e os leitores permite o surgimento de diferentes manifestações de silêncio dando espaço a múltiplas vozes. Afinal, os significados são sociais e nunca definitivos.

Defendo, portanto, que para trabalhar com os temas sensíveis/fraturantes os professores precisam tornar-se mediadores qualificados, porque quanto se apropriarem das questões técnicas relativas a construção formal dos livros e de outros objetos culturais (como são feitos, a construção das diferentes linguagens), os aspectos históricos (contextos de produção e recepção) e políticos (as possibilidades de acesso, circulação, apropriação etc.), mais possibilidades terão de escutar as maneiras que os leitores constroem suas leituras e de intervir de forma a enriquecê-las.

O conhecimento sobre as engrenagens e a arquitetura dos textos é fundamental para a expansão dos sentidos. Pode impulsionar o pensamento crítico ao proporcionar múltiplas vias de abordagem da leitura, problematizando o que se lê, discutindo os olhares reducionistas que tentam conduzir a um significado único e excludente. Por isso, são importantes as iniciativas sistemáticas de formação de mediadores que tratem dessas questões e que trabalhem não apenas aspectos temáticos como também os modos em que forma e conteúdo se manifestam nas diferentes linguagens e nas múltiplas maneiras de relacionarem-se entre si.

Em seu livro *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*, a pesquisadora argentina, trata justamente dessas discussões sobre o papel do mediador e a qualidade de suas intervenções, tendo como propósito principal refletir sobre a escuta como vínculo pedagógico entre docentes e alunos em diversas práticas de leitura literária.

A autora acredita que a leitura literária exerce papel significativo na constituição do ser humano, contribuindo, entre outras coisas, para instigar a imaginação, a criticidade e desafiar o leitor a buscar outros sentidos além do que está sendo sugerido. Nesse sentido, ela discute a concepção dialógica da leitura e da formação de leitores, em que se faz necessária a escuta atenta às entrelinhas nas atividades de mediação da leitura literária em contextos escolares ou não escolares.

Para Cecilia Bajour, a tarefa do professor é “escutar e se nutrir de leituras e saberes” a fim de descobrir como ocorre a construção de mundos com palavras e imagens. O mediador deve esboçar perguntas que instiguem a discussão, o pensamento sobre o lido. Para isso, entra a necessidade primeira de se conhecerem a fundo os textos que serão escolhidos. Somente assim tem-se uma escuta apurada no momento da conversa.



Por isso destaca, ainda, o potencial da conversação literária como possibilidade de mudança nos métodos tradicionais de leitura adotados na escola e aponta a seleção de textos como sendo um dos pilares no trabalho de formação de leitores.

Nesse sentido, essa obra é reveladora ao tratar da ação de escutar como uma prática que se aprende, que se constrói, que se conquista, que demanda tempo. É uma atitude política, porque engajada socialmente, que parte do compromisso com os leitores e com os textos e do lugar conferido a todos aqueles que participam da experiência de ler.

Quanto mais esses mediadores conhecerem a respeito dos textos e das maneiras de lê-los, menos ficarão presos a receitas, esquemas e critérios fixos no momento de fazer escolhas. Esses pontos de partida muitas vezes desprezam a importância do estético e propõem classificações e tipologias que deixam o literário e o artístico em segundo plano.

A autora alerta que “a escolha de textos vigorosos, abertos, desafiadores, que não caiam na sedução simplista e demagógica, que provoquem perguntas, silêncios, imagens, gestos, rejeições e atrações, é a antessala da escuta” (BAJOUR, 2012, p. 52). Fiquemos com toda esta potência da voz de Cecília, para compor com as delicadezas da/por uma infância literária.

Enfim, Cecília nos convoca (pois não é apenas um convite) a repensar e revistar nossas concepções dessas práticas ‘do como trabalhar’ com as crianças, porque é imprescindível e, sobretudo, primeiro que o parceiro mais experiente, o professor, o bibliotecário, como referência leitora, este mediador de leitura literária, esteja encharcado de muitas vozes sobre tudo isso que nos alerta Cecília. Porque ao falar do conjunto mediador estamos a falar da mediação sónica. Do que está presente no entorno literário, que não se trata apenas do meio físico, mas das relações, das trocas nele ocorridas. Se esperamos que as crianças possam se apropriar da cultura humana (e elas tem este direito, somos todos herdeiros, e como tal precisamos tomar posse do legado do humano materializado na arte literária) não esperemos que o professor ofereça aquilo que ele não tem. Ele precisa conhecer a robustez da cultura literária em toda sua pujança, em toda sua força estética.

Ao longo dos anos e dos estudos vygostiskianos e do Círculo de Bakhtin, da filosofia da linguagem, temos aprendido, inclusive com as pesquisas realizadas no interior do grupo de pesquisa pelos mestrandos e doutorandos, que quando falamos de mediação de leitura, não é o adulto isoladamente que medeia a relação da criança com a literatura, mas o conjunto sónico formado por livros, gestos e práticas sociais, vozes, olhares, sentimentos e emoções. Todo o ato humano presentificado na relação dos livros com as pessoas.

Qual o poder do livro? O que pode um livro? Para que serve um livro? O que esconde um livro fechado? Como ler um livro ilustrado sobre temas delicados, polêmicos? O que carrega de humano o ato de ler os enunciados escritos? Qual a diferença para o ato de ver os enunciados visuais? Como ler o diálogo entre eles na sua materialidade elaborada na obra? E como entregar este conjunto mediador?

As crianças precisarão ser boas ouvintes sim, mas precisaram sair da condição de ouvintes a leitoras. E, neste sentido, meus amigos a figura desse adulto, professor, bibliotecário precisa ser parte deste conjunto mediador. Por isso se é direito das crianças o humanizar-se por meio da literatura, antes e sobretudo tem que ser direito dos professores, direito de acesso a estes livros e ao entendimento, conhecimento sobre o projeto neles materializado.



Qual a especificidade de um mediador de leitura de crianças? Qual o perfil de um bom e comprometido mediador de leitura? Eu fiquei me perguntando nestes dias de preparação para estar com vocês neste bonito, colorido e feliz encontro: então em síntese, tem que ser um professor como referência de linguagem, de palavras literárias, que organiza o movimento dos livros na escola, permitindo um banho de linguagem literária para e com as crianças - metaforicamente, aqui no Maranhão, com esta natureza exuberante das águas dos lençóis, tal perspectiva se materializa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, gostaria de lembrar da antropóloga e pesquisadora francesa Michèle Petit (2009 e 2024), para quem palavras literárias são palavras habitáveis, por isso em sua visão e práticas especialmente com meninos e meninas de famílias imigrantes, tornar o mundo mais habitável está diretamente ligado à leitura, à cultura e à possibilidade de reconstruir a própria identidade, especialmente em contextos de crise e vulnerabilidade. Para ela, a leitura não é apenas uma atividade intelectual, mas uma forma de resistência, um espaço para a reconstrução do “eu” e para a criação de laços com o mundo.

Por isso Petit (2024) recobra o nosso mineiro Bartolomeu Campos de Queirós, destacando que ‘a beleza é para ser compartilhada’ – “quando encontramos a beleza, é extremamente triste estar só” (2024, p. 12). A autora considera que a beleza é, assim, em múltiplos aspectos, uma dimensão indispensável aos seres humanos, uma necessidade universal e cita o poeta espanhol Luis García Montero: “O direito à beleza deveria ser o resumo final de todos os outros direitos humanos” (2024, p. 17).

Ensinar como acolher a beleza é tarefa para professores, bibliotecários, mediadores da leitura, contadores de história e artistas que praticam dia após dia a arte de embelezar a vida.

Se “existe no coração da criança uma disposição epistêmica e enciclopédica indomável que é o amor pelo mundo” (2024, p. 56), palavras de Petit, como ela terminamos acreditando que os temas polêmicos tão bem abordados por escritores e ilustradores contemporâneos, genuína arte literária, é um direito de nossas crianças. Ou como diz Antonio Candido (2017), um direito inalienável.

Eu comecei dizendo que as palavras são buscadas para criar novas palavras e canções são cantadas para dismantelar a violência e semear as sementes da liberdade (especialmente quando falamos de censura e temas polêmicos). Fico com a certeza do poeta amazonense, Thiago de Mello (1965): ‘faz escuro, mas eu canto’. E a edição deste congresso, realizado no Maranhão, é prova cabal de que podemos muito continuar entoando nossas canções, na direção de trazer muitas outras vozes, em uníssono, para nossas batalhas, como esta do direito das crianças de terem acesso a mediação de obras literárias sobre temas polêmicos. Uma boa tarde a todos nós, recheada de melodias libertárias!

REFERÊNCIAS

ANDRUETTO, M.T. & TRACH, M. **Clara e o homem na janela**. SP: Editora Ameli, 2020.

BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. SP: Editora Pulo do Gato, 2012.

_____. **Cartografia dos encontros: literatura, silêncio e mediação**. SP: Editora Solisluna, 2023.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. SP: Martins Fontes, 1992.



- BOZELLE, A. & BRUEL, C. **A história de Júlia e sua sombra de menino**. SP: Editora Scipione, 2011.
- CANDIDO, A. "O direito à literatura". In: _____. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2017, p. 179.
- CHAMBERS, A. *Diga-me: **As crianças, a leitura e a conversa***. SP: Editora Cortez, 2023.
- COLOMER, T. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.
- DIAZ, F. H. **Sombras, censuras y tabús en los libros infantiles**. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2020.
- EMICIDA & FABRINI, A. **Amoras**. SP: Companhia das Letrinhas, 2018.
- ERLBRUCH, W. **O Pato, a Morte e a Tulipa**. SP: Cosac Naify, 2009.
- FREITAS, T. & MOARES, O. **Os Invisíveis**. SP: Companhia das Letrinhas, 2021.
- GOMES, N.L. & NASCIMENTO, D. **Betina**. SP: Editora Mazza Edições, 2009.
- JÚNIOR, O. **Da minha janela**. SP: Companhia das Letrinhas, 2019.
- LAGO, A. **Cena de Rua**. SP: Editora RHJ, 2000.
- LOVE, J. **Júlian é uma sereia**. SP: Editora Boitatá, 2021.
- MARTINS, I.M. & CARVALHO, B.P., **Daqui ninguém passa**. SP: Editora SESI-SP, 2016.
- MELLO, R. **Meninos do Mangue**. SP: Companhia das Letrinhas, 2001.
- _____. **Carvoeirinhos**. SP: Companhia das Letrinhas, 2009.
- _____. **João por um fio**. SP: Companhia das Letrinhas, 2005.
- MELLO, T. **Faz escuro mas eu canto**. SP: Global Editora, 1965.
- MOREIRA, C. & MORAES, O. **Lá e aqui**. SP: Pequena Zahar, 2015.
- NOLDEMAN, P. **Somos mesmo todos censores?** Dois Ensaios. SP: Editora Solisluna, 2020.
- PETIT, M. **A arte de ler: ou como resistir à adversidade**. SP: Editora 34, 2009.
- _____. **Somos animais poéticos: a arte, os livros e a beleza em tempos de crise**. SP: Editora 34, 2024.
- ROSA, S. & TAVARES, V. **O menino Nito**. SP: Editora Pallas, 2006.
- TOLENTINO, M. **Papai Ó**. SP: Pequena Zahar, 2024.
- VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. SP: Editora 34, 2017.





LITERATURA INFANTIL E JUVENIL: PRÁTICAS QUE FORMAM LEITORES

Ilsa do Carmo Vieira Goulart³
Universidade Federal de Lavras

ABRINDO A REFLEXÃO

Não terá de buscar desculpas, porque o gesto é único, mas não é apenas um.
Terá que disseminar o gesto, multiplicá-lo não para si mesmo,
senão por suas variedades, suas variações:
o gesto da mão que escreve, o gesto de dar a ler,
o gesto de deixar ler, o gesto de ler, o gesto de abrir um livro.
Ler é um gesto que apenas pressupõe,
dificilmente quereria, ressuscitar os vivos.
Skiliar (2014, p.67)

A linguagem pode se manifestar de diferentes formas: na fala, na escrita, na música, na dança, nas artes plásticas, nas esculturas, no olhar, no sorriso e nos gestos, enfim, em possibilidades, entre outras, que nos permitem expressar, dizer algo e interagir com o outro de maneira única. E ser único não significa ser apenas um; nas variações do gesto, podemos entendê-lo como um ato que retrata a singularidade humana. Nessa abrangência de modos de configuração da linguagem, destacamos os gestos de “dar a ler”, “deixar ler”, “ler” e “abrir um livro”, conforme a epígrafe, como fios discursivos para uma reflexão dialógica.

A partir dessa ideia de gesto como um sinal que pode demarcar representações, modos de percepção, crenças, valores, sentimentos etc., consideramos que a leitura acontece como um gesto único na relação entre leitores e texto, que se distingue pela cultura escrita pertencente a esses sujeitos, ou seja, pelas práticas de leitura por eles realizadas ou com eles desenvolvidas.

Iniciemos a discussão temática a partir de dois pontos reflexivos. O primeiro refere-se à compreensão da leitura como gesto, como ação, como prática. Cabe, nesse caso, entender a que nos referimos quando falamos de gesto. Se recorrermos ao dicionário, encontramos para a palavra “gesto” o significado denotativo de movimento do corpo, principalmente dos membros superiores — mãos e braços —, da cabeça e do pescoço. Entretanto, esses movimentos não são aleatórios; eles expressam, comunicam ou sinalizam algo, pois todo gesto está carregado de sentidos. Compreendido como um signo, o gesto traz ou institui representações e demarca uma ação da linguagem.

Com base na ideia de leitura como gesto, delineamos a proposição da prática de leitura como uma linguagem em ação, como um fazer ou agir discursivo, dinâmico e dialógico, em pleno movimento. Ao pensarmos nesse “gesto de abrir um livro”, por exemplo, temos a imagem de um sujeito com o

³ Pós-doutorado em Educação pela Universidade de Barcelona. Docente do Departamento de Gestão Educacional, Teoria e Práticas de Ensino e do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Lavras – UFLA. Coordenadora do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita - NELLE/UFLA. Bolsista Produtividade FAPEMIG/CNPq. Email: ilsa.goulart@ufla.br

Mediação Literária:

Literatura infantil para crianças
menores de seis anos





livro nas mãos, abrindo suas páginas. Tal ação apresenta-se acompanhada de múltiplas representações, conforme o contexto externo, como: o modo como se segura o livro (com as duas mãos ou apenas com uma, deixando o polegar segurando as páginas do miolo), a posição do corpo do leitor (sentado, deitado, encostado) e o lugar em que ele se encontra (em casa ou em um espaço público).

Além disso, há aspectos relacionados à motivação: os objetivos da escolha do livro, a finalidade da leitura, a curiosidade e as indagações que movem essa atividade, as expectativas do leitor, as observações que se fazem da materialidade da obra, as buscas por palavras ou expressões, as relações construídas a partir do que se observa na capa do livro ou nos elementos gráficos e textuais que o compõem, as impressões sobre o texto, entre outras. Por tudo isso, a leitura de um livro de literatura infantil ou juvenil mostra-se uma prática, um fazer em movimento, porque põe em jogo saberes, percepções e emoções; criam-se relações que se moldam e se constituem com e pela linguagem.

Outro ponto a ser considerado refere-se à motivação do gesto, ou seja, às razões pelas quais se realiza uma prática de leitura. Essa questão envolve uma compreensão mais ampla do que a finalidade da leitura apenas na perspectiva do leitor, abrangendo também a motivação da prática no que diz respeito à cultura escrita e às relações sociais de proximidade ou distanciamento em relação aos materiais escritos. Por ser uma prática, a leitura é socialmente construída, e o livro envolve representações sociais, políticas, econômicas e educacionais (Chartier, 1990, 1996).

Por essa razão, a leitura não se mostra um gesto neutro, mas repleto de representações, concretizado em disputas discursivas que buscam assegurar a formação do gosto ou do hábito de ler. Em relação à escola, quais representações estariam implicadas nesse gesto de ler para as crianças? Até que ponto o professor tem consciência da extensão da mediação literária nas rodas de conversa sobre o texto?

Longe de almejar, neste texto, respostas para todas as questões postas, tecemos linhas de reflexão sobre a prática da leitura literária e o potencial da mediação no contexto escolar, de modo a abrir pontos de discussão para se pensar em ações formativas que contemplem uma formação literária docente mais efetiva.

Se, por um lado, há um esforço de diferentes instâncias sociais, políticas e educacionais de incentivo à leitura, por outro temos ações minguadas ou pouco fortalecidas que buscam garantir uma formação inicial ou continuada consistente em relação ao trabalho com a literatura nas escolas (Carvalho, 2026). Por vezes, as professoras reconhecem e descrevem a importância da literatura, os benefícios da leitura e realizam diversas propostas pedagógicas. Entretanto, as práticas de leitura parecem distanciar-se dos discursos teóricos e metodológicos descritos por essas mesmas professoras (Nascimento, 2021; Costa, 2025; Carvalho, 2026).

Na prática de leitura literária, como ação de linguagem, os leitores são sujeitos enunciativos que agem e operam por meio de atividades discursivas. Por isso, trata-se mais de um ato formativo do que informativo, por remeter a uma experiência concreta entre o leitor e o texto, “em que a compreensão leitora mobiliza ações interiores — cognitivas e afetivas —, possibilitando a transformação; ou seja, o leitor sai de um estado de conhecimento e avança a outro, com um saber mais elaborado, ampliado ou mais reflexivo que o anterior” (Goulart, 2023, p. 28).



As instituições escolares vêm demonstrando esforços em oferecer atividades de leitura, mas quais práticas de leitura têm sido realizadas? Em que medida as práticas de leitura literária oferecem ou promovem uma experiência significativa de leitura? De que modo as práticas escolares de leitura têm estimulado ou contribuído para a formação de leitores? Essas questões motivaram a reflexão proposta neste texto, em busca de identificar quais práticas de leitura acontecem no contexto escolar e caracterizá-las para, então, verificar como as situações de mediação podem promover ou estimular a formação literária das crianças.

Para tanto, apresentamos uma reflexão teórica sobre práticas que formam leitores, balizada em três eixos discursivos: a concepção enunciativo-discursiva de linguagem de Bakhtin (2023); o agir pelo discurso de Bronckart (2008); e a abordagem de mediação literária proposta por Novais (2023). O olhar reflexivo emerge a partir das pesquisas desenvolvidas pelo Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE), da Universidade Federal de Lavras, no período entre 2015 e 2025.

DA LINGUAGEM COMO INTERAÇÃO VERBAL AO AGIR PELO DISCURSO

Ao considerar esses dois pontos reflexivos da leitura literária — a leitura como gesto, como prática social, e a motivação para sua realização — adentramos na dimensão das relações discursivas constituídas entre leitor, texto e autor, estimuladas e mediadas por instâncias sociais e/ou pessoas, que se iniciam com o texto e seguem para além dele.

Nesse movimento discursivo, os enunciados do autor, presentes na composição da obra, e os enunciados do leitor se entrecruzam, porque a leitura coloca o leitor em contato com o discurso do outro, “representado por ecos como que distantes e mal percebidos das alternâncias dos sujeitos do discurso e pelas tonalidades dialógicas, enfraquecidas ao extremo pelos limites dos enunciados, totalmente permeáveis à expressão do autor” (Bakhtin, 2003, p. 299).

Essas tonalidades dialógicas põem em movimento uma prática de linguagem, em que esses ecos discursivos, menos ou mais perceptíveis aos leitores, tornam-se “um elo na cadeia da comunicação discursiva” (Bakhtin, 2003, p. 299). Essa ação da linguagem forma uma rede discursiva na relação com outros enunciados, gerando ações responsivas e promovendo outros gestos de linguagem, em ressonâncias dialógicas.

A compreensão da relação leitor-texto-autor como ação discursiva remete à concepção de que somos constituídos com e pela linguagem. Esse elo discursivo baliza-se pela necessidade de nos expressarmos e de nos comunicarmos; por isso, coloca-nos em relação com o outro. Diante de uma fala ou de um texto, posiciono-me, concordo ou discordo, e, com isso, ocorre uma manifestação concreta e ativa do sujeito. Trata-se de uma ação responsiva que, segundo Bakhtin (2003, p. 271), implica um posicionamento, pois “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza responsiva”. As respostas que manifestamos em palavras, gestos e/ou expressões marcam as relações dialógicas; ainda que não se expressem verbalmente, há uma linguagem interior, bem como gestos e expressões físicas que podem comunicar algo.

A concepção de linguagem como interação verbal mostra-se condizente para entendermos que o texto literário comunica algo ao leitor e abre espaços dialógicos. Comunicar algo não significa ensinar algo, mas permitir pensar sobre situações, temas e posicionamentos, sobre o mundo que nos cerca



ou sobre si mesmo. A literatura permite uma ação responsiva, como questionar, refletir, inquietar-se e emocionar-se, identificar-se ou distanciar-se de uma dada realidade. Isso ocorre porque ela “no nos lleva a la simplificación de la vida sino a su complejización, sorteando el pensamiento global, uniforme, para ir en busca de la construcción de un pensamiento propio” (Andruetto, 2015, p. 84).

Nessa perspectiva, a literatura nos forma porque nos constitui e nos move como seres de linguagem na relação com o outro — no caso, o texto — por fomentar uma ação responsiva que demarca um campo discursivo interativo, dinâmico e intenso. Bakhtin (2003, p. 312) traz a ideia de que somos produtores de discursos; por isso, “a atitude humana é um texto em potencial e pode ser compreendida (como atitude humana e não ação física) unicamente no contexto dialógico da própria época (como réplica, como posição semântica, como sistema de motivos)”.

Essa proposição de Bakhtin (2003) nos permite pensar a atitude humana como produção dialógica, o que nos coloca diante das questões postas neste estudo sobre as atuações de leitura literária como ação, como um fazer marcado por gestos discursivos.

Corroborando essa concepção, Bronckart (2008), ao estudar o agir nos discursos no contexto do trabalho docente, apresenta a ideia de “produções languageiras”, em que a linguagem verbal se associa a elementos não verbais, como o olhar, os gestos e as expressões, como mecanismos que entram em jogo na organização das práticas.

Nessa vertente, Bronckart (2006, 2008) propõe a abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que se constitui a partir das discussões propostas pelo interacionismo social, o qual se refere a uma posição epistemológica na qual se inserem diversas correntes da filosofia e das ciências humanas (Francisco, Goulart, Ferreira, 2020).

Essa abordagem proposta por Bronckart (2006, 2008) amplia as discussões referentes ao que se compreendia até então por ação e linguagem, visto que, “[...] a tese central do interacionismo sociodiscursivo é que a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (Bronckart, 2006, p. 42).

Nesse sentido, ao agente é atribuída a existência de um motivo, de uma intenção e de uma responsabilidade referentes ao seu agir. Aproximando essa reflexão das práticas de leitura, a linguagem propriamente emerge “[...] sob o efeito de uma negociação prática (ou inconsciente) das pretensões à validade designativa das produções sonoras dos membros de um grupo envolvidos em uma mesma atividade” (Bronckart, 2006, p. 33).

Em relação às práticas de leitura, a linguagem não somente perpassa as ações, mas as constitui: emerge a partir das negociações e das interações construídas entre os sujeitos, da ação responsiva que permeia as relações dialógicas com o texto, com os leitores presentes, com o contexto e consigo mesmo. Assim, temos a leitura como gesto, como ação concreta da linguagem, em que as práticas de leitura literária, que acontecem em contextos escolares, apresentam-se demarcadas por uma ação discursiva em potencial, a qual requer uma atenção cuidadosa.



ENTRE AS NOÇÕES DE PRÁTICAS E MEDIAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA

Quando falamos sobre as práticas de leitura e de mediação de leitura literária, estamos falando da mesma coisa? Embora, em algumas situações, essas expressões sejam usadas como sinônimas ou em proximidade significativa no mesmo contexto discursivo, elas representam ações distintas. Cabe explorarmos a noção desses conceitos separadamente para, em seguida, apresentarmos os pontos de convergência entre eles.

Destacamos a etimologia da palavra *prática*, *praktikós*, de origem grega, ligada ao verbo *prassein*, que significa fazer, agir. A concepção de prática pode seguir por duas vias: uma pragmática e outra teórica. A primeira traz a ideia de ação propriamente dita, de aplicação e de execução de algo. Essa ação percorre uma via externa, pois tem uma dimensão física concreta, situada no tempo e no espaço, por envolver uma ação a partir de materiais concretos. A outra trata da elaboração de ideias, de planejamentos, de ponderações e de verificação de possibilidades, com a elaboração de estratégias e a aplicação de conhecimentos teóricos. Trata-se de uma ação mental, que ocorre em um plano interno, no qual se acionam processos cognitivos — atenção, memória, percepção e relação de sentidos — ativando linguagem e pensamento em movimentos intensos, mas não visíveis.

As práticas de leitura constituem-se pelas duas vias, tanto a externa quanto a interna. A primeira retrata uma ação concreta entre o leitor e o texto, que acontece em um determinado lugar e tempo específicos, concretizada por materiais de leitura, com gestos reais e sensíveis que utilizam os sentidos — olhar, ouvir, falar, manusear, sentir — para sua efetivação. A dimensão interna é ativada pela via externa, acionando todo o potencial cognitivo, afetivo, argumentativo e reflexivo.

As discussões sobre as práticas de leitura chegam ao Brasil por volta de 1980, a partir das discussões acadêmicas sobre “práticas de letramento”, das quais as ações relacionadas à leitura seriam uma das possibilidades. O conceito de letramento foi difundido a partir de então, suprimindo uma lacuna discursiva na nomeação das práticas sociais de escrita, visto que “significa uma prática discursiva de determinado grupo social, relacionada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler e escrever” (Kleiman, 1985, p. 18).

Em relação ao conceito de letramento, muitos estudos foram dedicados a trazer uma definição mais precisa do termo (Soares, 1988, 2004). Dada sua natureza social, a expressão letramento passou a ser utilizada de forma composta: práticas de letramento e eventos de letramento (Street; Castanheira, 2014). Os eventos de letramento possuem um caráter concreto e designam uma situação em que a “escrita é parte estruturante da interação, seja diretamente, na forma de texto escrito, seja indiretamente, por influenciar a fala”. Já “uma prática de letramento tem natureza abstrata e pode ser compreendida sempre a partir de um evento de letramento” (Batista, 2014, p. 257-256).

Em 1990, estudos de pesquisadores franceses da sociologia, balizados pela abordagem da História Cultural, buscaram, por meio da historiografia, demarcar um campo de estudos referente à história do livro, da leitura e de suas práticas. Amparado por essa perspectiva, Chartier (1990, 1996) apresenta os conceitos de representações e práticas, definindo “práticas de leitura” como modos de ler e de interagir com o impresso, registrando tanto as ações realizadas pela leitura quanto as ações do corpo leitor.



Mediação Literária:

Literatura infantil para crianças
menores de seis anos



Chartier (1990) defende a concepção de leitura como prática social, na qual os sujeitos interagem socialmente com os modos de ler e constroem relações com o texto, especialmente com o livro, demarcando, na materialidade da obra, uma ação concreta de leitura. Os modos de relação construídos com os livros são ações compartilhadas social e culturalmente, que se alteram e se redefinem ao longo das gerações.

Em relação ao contexto escolar, Batista (2014) explica que a expressão “práticas de leitura” segue uma tradição escolar e pode designar duas ações: aquelas que acontecem a partir de situações reais de leitura e outras que incidem por meio da busca de apreensão e negociação de significados. Tal perspectiva corrobora a vertente que propomos para as práticas de leitura, delineada em um percurso de duas vias: a externa, que demarca uma relação real, concreta e visível da ação leitora, e a interna, que abarca os processos intrapsíquicos.

As práticas de leitura nas instituições escolares abrangem toda a Educação Básica, mas, para este estudo, restringimo-nos àquelas desenvolvidas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tais situações de leitura acontecem tanto na sala de aula ou sala de referência — planejadas e conduzidas pela professora — quanto na sala de leitura e/ou biblioteca escolar, organizadas por um profissional da educação (professor ou bibliotecário).

Algumas práticas de leitura são gerenciadas ou estimuladas pela escola ou pela professora, mas acontecem fora do espaço escolar. Geralmente compõem projetos como “Maleta de leitura”, “Maleta viajante”, “Livro viajante”, “Sacola viajante” ou “Sacola literária”, entre outras nomeações, que se tornaram práticas recorrentes em âmbito nacional. A atividade consiste em levar a “sacola” com livros para casa, revezando entre os alunos semanalmente. No retorno, geralmente há uma socialização da atividade realizada; na maioria das propostas seguem fichas de preenchimento sobre os dados do livro, registros em forma de desenhos ou impressões sobre a leitura da obra. Trata-se de uma situação de leitura que visa estimular o hábito de ler e ampliar as relações afetivas entre crianças, livro e família.

No contexto da sala de aula, temos duas situações de práticas de leitura: uma direcionada e outra espontânea ou independente. A direcionada trata-se de uma atividade pensada, organizada e realizada pela professora, conduzida pela leitura em voz alta, geralmente por um leitor mais experiente. Essa atividade pode acontecer em duas modalidades: realizada apenas pela professora ou por um leitor mais experiente; ou de forma coletiva, quando a leitura é realizada em conjunto, em voz alta, com todas as crianças ao mesmo tempo. Há ainda a leitura expressiva, que pode ser realizada em duplas ou em pequenos grupos.

A prática espontânea acontece de forma individualizada ou independente. Pode ocorrer em diferentes lugares, como a sala de leitura ou biblioteca escolar, a própria sala de aula, nas carteiras ou em espaços como o “cantinho de leitura”. Embora o tempo dessa leitura seja proposto ou determinado pela professora, a atividade acontece de maneira individualizada. A criança pode escolher o livro que deseja ler e o modo como irá realizar: ler as imagens, ler parcialmente o texto, ler várias obras ou reler a mesma, apenas folhear as páginas do livro, ler junto com um colega ou para ele. Trata-se, portanto, de uma ação singular desse leitor.

Em relação às práticas de leitura direcionadas pela professora, destacamos três pontos de reflexão: *quando, como e para que* acontecem. No primeiro aspecto — o *quando* — observamos que alguns



momentos de leitura aparecem de forma recorrente na rotina escolar, como a leitura de textos na abertura da aula, muitas vezes como leitura deleite, com poemas, narrativas curtas ou, em alguns casos, leituras sequenciadas. Também ocorre a leitura de um livro como momento de descanso ou relaxamento, geralmente após o intervalo, depois da educação física ou pouco antes da finalização da aula. Em algumas escolas, esse momento literário acontece em “aulas de biblioteca”, em um determinado dia da semana e com um tempo estabelecido, que varia entre 40 e 60 minutos por turma.

Sobre *como* acontecem as leituras, destacam-se formas de organização das crianças em círculos no chão, geralmente em um espaço à frente da sala, ou agrupadas sem formação de círculo, sentadas em fileiras nas carteiras. A professora, por sua vez, ora está sentada no chão, na mesma posição que as crianças, ora está sentada em sua carteira.

Acerca do *para que ler*, temos percebido nos registros das falas das professoras uma intenção bem definida: cumprir os objetivos de um projeto de leitura. A leitura literária aparece delimitada por um projeto institucional, que já estabelece uma temática e uma proposta de produto final a serem desenvolvidos pelas professoras, cabendo a elas a escolha das obras e das atividades a serem realizadas (Oliveira, 2019; Karpinsk, 2025; Rodrigues, 2026).

As pesquisas desenvolvidas em nosso grupo de estudos identificaram algumas problemáticas em relação às práticas de leitura, como o tempo de realização, que remete tanto à frequência com que ocorrem quanto à duração da própria leitura em sala de aula; o acervo disponível; e o modo como a leitura é conduzida (Nascimento, 2021; Costa, 2025; Carvalho, 2026; Rodrigues, 2005).

A frequência de realização da leitura aparece reduzida, geralmente uma vez por semana ou, por vezes, limitada apenas às “aulas de biblioteca”, quando oferecidas pelas escolas. O tempo de realização, na maioria dos casos, é comprimido, interrompido ou substituído por outras atividades (Costa, 2025; Carvalho, 2026).

Em relação ao acervo disponível, as professoras reclamam da escassez de livros de literatura infantil nas escolas. Há também a menção de um acervo ao qual nem sempre é possível o acesso das professoras nem das crianças. Por vezes, muitas acabam recorrendo ao acervo pessoal de livros. Em vários casos, observa-se a presença de coletâneas de livros consideradas de qualidade literária inferior (Costa, 2025; Carvalho, 2026; Rodrigues, 2005).

Outra problemática refere-se ao modo como se lê para as crianças. Essa ação aparece limitada a reflexões dialógicas: a leitura da obra ocorre sem avançar para uma conversa mais aprofundada sobre o texto, explorando o enredo narrativo ou refletindo sobre impressões, percepções ou discordâncias sobre o que foi lido (Nascimento, 2021; Costa, 2025; Carvalho, 2026).

Nesse contexto de ação direcionada, a atuação do professor como mediador da leitura literária é determinante. Mediar está relacionado a uma prática, a uma ação específica marcada por intencionalidade, por um fazer, por um ato de ler, ou por uma “atividade ou elemento que promova a construção de um propósito de leitura e/ou estabeleça as condições de apropriação para seu desenvolvimento, a fim de tornar o texto interessante para o leitor” (Novais, 2023, p. 54).

Dessa forma, a mediação literária se mostra “uma espécie de agenciamento, correlacionando textos, propósitos de leitura, gostos e práticas culturais diversas”; por isso, ela não acontece de forma



natural, mas culturalmente mediada, e “pode ocorrer de maneira tácita, pela convivência em comunidades de prática, comunidades interpretativas e de leitores, ou ser intencionalmente promovida, como no caso da escolar” (Novais, 2023, p. 59).

A mediação literária no contexto escolar requer um olhar diferenciado, pois a intencionalidade pedagógica é regida pelas ações docentes. Porém, “o que faz a diferença é o tipo de ação propiciada ao mediar o acesso ao objeto livro”, como esclarece Cardoso (2014, p. 211), já que envolve diferentes aspectos a serem considerados nessa relação entre leitor e livro, como estabelecer critérios para a seleção da obra, definir a intencionalidade de cada leitura e os modos de intervenção a partir do texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão proposta partiu da concepção de leitura como um gesto, como uma prática, apresentada em um percurso de duas vias: a dimensão externa, que demarca uma relação real, concreta e visível da ação leitora, e a dimensão interna, que abarca os processos intrapsíquicos. Com base nesta proposição e nos resultados das pesquisas realizadas no Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita, foi possível identificar e caracterizar as práticas de leitura que acontecem no contexto escolar.

No contexto da sala de aula, identificamos duas situações de práticas de leitura, que denominamos de: direcionadas, que são aquelas realizadas pela professora ou pelo profissional da biblioteca/sala de leitura; e outras espontâneas ou independentes, que ocorrem em momentos em que as crianças têm acesso livre ao acervo disponível, em sala de aula e/ou da biblioteca/sala de leitura, podendo escolher, manusear, ler e interagir com os materiais de forma mais livre. A partir das situações observadas, pudemos caracterizar as práticas de leitura quanto ao *quando*, *como* e *para que* acontecem.

Entre os aspectos que envolvem a frequência de realização, o modo como se organizam e a finalidade das atividades leitura, destaca-se o papel da mediação docente. Naquelas que acontecem de forma direcionada, a qualidade da leitura literária compartilhada não depende apenas do acervo ou do espaço físico, mas sobretudo da mediação das relações dialógicas com e sobre o texto. Assim, as práticas de leitura literária em sala de aula, para promover leitores, devem ser compreendidas como uma prática cultural, em que se põe em ação a própria linguagem. Trata-se de um momento de encontro entre leitor, texto e autor, em que o texto literário se torna ponto de partida para múltiplas vozes, experiências e reflexões, fortalecendo tanto a formação leitora quanto a construção de sentidos coletivos.

Nesse viés, destacamos a leitura literária como uma prática de linguagem, que precisa ser compreendida de forma mais aprofundada por aqueles que gerenciam ou estimulam essa atividade nas escolas. Contudo, o trabalho com a leitura literária requer uma visão ampla, sendo necessário perceber que a finalidade de ler ultrapassa a dimensão de decodificação de palavras ou de aprendizado curricular, pois, nas relações de sentidos produzidas, abrem-se múltiplas possibilidades para que os leitores se aventurem em um universo cultural, desbravem mundos e realidades ainda desconhecidas, compartilhem ideias e sentimentos, e reconheçam a si mesmos e ao outro no entrelaçamento da linguagem.

Por tudo isso, ler envolve uma prática formativa de leitores. As situações de mediação configuram e ampliam o potencial formativo, no que diz respeito ao *quando*, *como* e *para que* se realizam tais



práticas. Os gestos pensados, planejados e realizados, por vezes de forma sutil, carregam a intensidade da ação, ao valorizar e estimular a leitura — talvez para “não esquecer-se do humano”, ou “para que o humano não negue ao humano”, ou “para não esquecermos que estamos vivos”, ou ainda, como descrito na epígrafe, para “ressuscitar os vivos” (Skliar, 2014, p. 67).

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikail. **Estética da criação** verbal. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2003.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. Práticas de leitura. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Orgs.). **Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014. p. 257-256.

BRONCKART, Jean Paul. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

CADEMARTORI, Lígia. **O professor e a literatura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CARVALHO, Andreia Borges de Oliveira. **Percepção docente acerca das práticas de leitura literária na educação infantil**. 2026. 254 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2025.

CHARTIER, Roger. Textos, impressos, Leituras. In: CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990. 121-139.

CHARTIER, Roger (Org). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

COSTA, Larissa de Carvalho. **Práticas de leitura literária e mediação docente na educação infantil**. 2025. 95 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2025.

FRANCISCO, Edmilson; GOULART, Ilsa do Carmo Vieira; FERREIRA, Helena Maria. Uma proposta de análise discursiva fundamentada nos pressupostos metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 9, n. 18, p. 129–154, 2020. DOI: 10.33871/22386084.2020.9.18.129-154. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/revistaeduclings/article/view/6629> Acesso em: 4 mar. 2026.

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. **Leitura, leitura literária e ensino: representações discursivas da década de 1980**. Lavras: Editora Ufla, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufla.br/items/33723130-f850-4d-52-89d8-f4ccd2cd5439> Acesso em: 4 mar. 2026.

KARPINSKI, Nathália Andrade. **Projeto institucional de leitura na educação infantil: da idealização à efetivação das práticas literárias**. 2025. 108 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2026.

KLEIMAN, Angela. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela. 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.



NASCIMENTO, Claudia Roquini. **A intencionalidade docente nas propostas pedagógicas com a leitura e a contação de histórias na educação infantil**. 2021. 105 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2021.

NOVAIS, Carlos. Mediação da leitura na perspectiva do letramento literário. In: BELMIRO, Célia Abicalil; MARTINS, Aracy. **Mediações de Leitura Literária**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2023.

OLIVEIRA, Rita Cássia de. **“Lavras Lê”**: um estudo das ações e dos resultados dos projetos de leitura desenvolvidos na rede municipal de educação de Lavras, MG, em 2017. 2019. 114 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2019.

RODRIGUES, Rute dos Santos. **Percurso da mediação literária docente**: um olhar para um curso de formação. 2026. 206 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2025.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem**. Trad. Giane Lessa. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2014.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, 2004b.

STREET, Brian V. Os novos estudos do letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. (orgs.). **Cultura Escrita e Letramento**, Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 33-53.

Mediação Literária:

Literatura infantil para crianças
menores de seis anos



A EXPERIÊNCIA COM A POESIA NO ENSINO MÉDIO: AS CONTRIBUIÇÕES DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA SALA DE AULA

Marivaldo Omena Batista

(UNESP/FCT)

ENTRE O CAMINHO E O ÊXTASE: UM ENSAIO SOBRE O ENCONTRO POÉTICO

Estimo bastante as releituras. Cada retorno a um texto, literário ou não, abre a possibilidade de novas descobertas, de percursos inesperados e de outras formas de percepção. Rer é, de certo modo, retirar dos olhos o véu que o tempo, silenciosamente, costurou: aquilo que antes parecia opaco se torna novamente visível, ou ressignificado, e o texto revela camadas que permaneciam adormecidas. Foi movido por esse impulso que recentemente retornei à leitura de *Três poemas sobre o êxtase*, de Leo Spitzer (2003). A maneira como o estudioso aborda o êxtase é particularmente interessante, uma vez que ele o examina a partir da própria linguagem poética, do modo como o poema se apropria dessa experiência e a converte em percepções. O êxtase, assim, não é apenas um tema: ele se manifesta na tessitura do discurso poético, nas imagens, nos ritmos e nas potencialidades estéticas que estruturam o texto.

Ao comentar o poema “O Êxtase”, de John Donne, Leo Spitzer (2003) descreve, a título de exemplo, dois amantes reclinados sobre a relva, à beira de um rio. Nesse cenário de quietude, eles experimentam uma união de natureza quase mística: uma fusão de almas que suspende, por um instante, as distrações do corpo. Nesse momento de suspensão, a linguagem poética torna visível aquilo que, de outro modo, permaneceria indizível. À vista disso, essa leitura permite compreender o êxtase como encontro e dissolução, tal movimento que também pode definir a própria poesia. A poesia, assim como o êxtase, é um lugar de fusões: entre linguagem e experiência, entre sujeito e mundo, entre múltiplas dimensões da vida humana. É nesse território que podemos, ao mesmo tempo, isolar e revelar sentimentos, compreender nossas complexidades e perceber as delícias e, também, os horrores do mundo. Como lembra Antonio Candido (1995), a literatura humaniza: amplia nosso olhar e renova nossas percepções.

Octavio Paz (2012) aprofunda essa ideia ao afirmar que a poesia é um exercício espiritual, um método de libertação interior. A poesia revela este mundo e cria outro. Esse “exercício espiritual” pode ser compreendido também como uma forma de êxtase: uma suspensão do real cotidiano que nos permite ver, sentir e compreender o mundo sob outra luz. Dentro desse contexto, a poesia não se limita a representar o visível: ela o reinventa. O poema torna-se, assim, o espaço em que o êxtase acontece, não como fuga da realidade, mas como ampliação da consciência poética. Nelly Novaes Coelho (1981), por exemplo, denomina esse movimento de “olhar inaugural”: um olhar capaz de descobrir, no que já foi visto, um aspecto novo.



Mediação Literária:

Literatura infantil para crianças
menores de seis anos



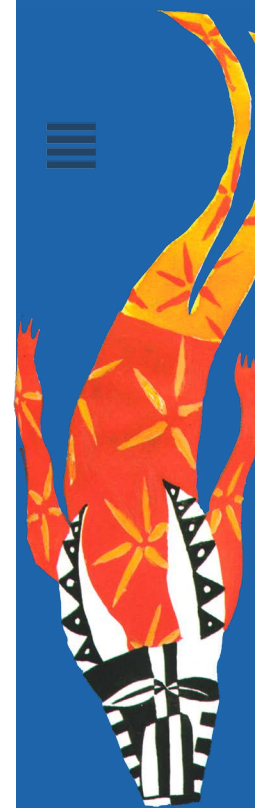


Ver o mesmo como se fosse pela primeira vez... No entanto, para que essa visão se torne uma experiência partilhável, é preciso um corpo: o corpo do poema. A estrutura, nesse sentido, não limita; ela sustenta o êxtase. É nela que o instante de revelação ganha forma e duração. Assim, a linguagem torna-se o corpo da experiência, pois conserva, ainda que por um instante, o olhar inaugural lançado sobre o mundo. Tomemos um exemplo: o pôr do sol, experiência já vivida por quase todos nós em algum momento da vida, pode ser ressignificado, ou mesmo reinventado pela poesia. O poema "Noite", do poeta José Paes de Lira, é um dos muitos casos desse olhar inaugural sobre as coisas. Observemos:

Quando o dia cai vencido,
cansado, fraco, doente,
bem prá lá da luz da serra.
A noite espelha o vestido,
beija a tristeza da gente
e cobre um lado da Terra.
Quando a tarde cai calada
e o dia despenca mudo,
a noite estende o lençol.
Um peito de mãe cansada
muito maior do que tudo,
muito mais quente que o sol.
Noite do riso tristonho,
noite que tanto me encanta,
rainha e mãe da poesia.
Dona da verve do sonho,
muito mais pura que a santa,
muito mais clara que o dia.
Noite que leva os poetas pra dormir junto com ela.
Zé da Luz foi ver Catulo, Florbela, Rita Medeiro,
Noel Rosa teve pressa, Angel Augusto foi ligeiro,
No peito da noite preta Cancão se sente tão bem,
Pinto Velho não queria, pelejou mas foi também.
E o tocadô de pandeiro, da Serra da Catingueira,
Ascenso, Rogaciano, Camões, Manoel Bandeira
E Lôro, do Pajeú, trocando as letras da lua,
tira o L, bota o R, a lua ilumina a rua.
Tira o R, bota um N, toda santa, toda nua.
Tira um N, bota um S,
Lourival até parece
pensar que a lua é só sua.
Noite, tão querendo te matar,
já dá pra ver o sangue nas brechas do teu vestido,
um sangue vermelho aurora.
Ah não noite. É o sol do novo dia.
Os portadores da insônia e da solidão
já podem dormir em paz.
E eu Manoel Filó, o que é que eu faço?

Mediação Literária:

Literatura infantil para crianças
menores de seis anos





Esse poema, que nasce inicialmente como resposta a uma prosa de Manuel Filó, poeta pernambucano, apresenta uma imagem belíssima do pôr do sol, uma imagem que se afasta de um olhar já automatizado para instaurar um olhar inaugural. Como lemos nos versos: “Quando o dia cai vencido,/ cansado, fraco, doente,/ bem prá lá da luz da serra”. Aqui, o dia surge profundamente humanizado: arrasta-se fraco, quase capengando em direção ao seu fim, para que a noite possa emergir. O poema prossegue: “Quando a tarde cai calada/ e o dia despenca mudo [...]”. Nesse movimento, o dia deixa de ser apenas um fenômeno e adquire uma dimensão humana. Já não é uma entidade distante ou divina, mas algo que nasce, cresce e morre. Um dia que, em sua queda silenciosa, pode também espelhar a nossa própria finitude. Esse é o olhar inaugural sobre as coisas que o poema nos possibilita.

Ainda sobre o poema, Octavio Paz (2012) o descreve como um caracol, no qual ressoa a música do mundo – voz do povo e do solitário, ao mesmo tempo pura e impura, sagrada e maldita. Para ele, o poema é criação, poesia erguida. É nesse corpo sonoro e imagético que o mundo se recria. Desse modo, o poema torna-se um espaço de encontro entre o singular e o universal, entre o íntimo e o coletivo. É por esse caminho que me recordo da sensação de assombro que sempre me acompanha quando penso no poema “Gesso”, de Manuel Bandeira. Nele, a partir do momento em que o eu poético ressignifica a “estatuazinha de gesso”, expõe-se, de forma delicada e profunda, a própria fragilidade da vida humana. Vejamos:

Esta minha estatuazinha de gesso, quando nova
— O gesso muito branco, as linhas muito puras —
Mal sugeria imagem de vida
(Embora a figura chorasse).
Há muitos anos tenho-a comigo.
O tempo envelheceu-a, carcomeu-a, manchou-a de pátina amarelo-suja.
Os meus olhos, de tanto a olharem,
Impregnaram-na da minha humanidade irônica de tísico.
Um dia mão estúpida
Inadvertidamente a derrubou e partiu.
Então ajoelhei com raiva, recolhi aqueles tristes fragmentos, recompus a figurinha que chorava.
E o tempo sobre as feridas escureceu ainda mais o sujo mordente da pátina...
Hoje este gessozinho comercial
É tocante e vive, e me fez agora refletir
Que só é verdadeiramente vivo o que já sofreu.

A leitura desse poema tende sempre a renovar minhas percepções sobre a vida. Ao me deparar, por exemplo, com os versos “Então ajoelhei com raiva, recolhi aqueles tristes fragmentos, recompus a figurinha que chorava”, percebo neles movimentos profundamente humanos, quase instintos de sobrevivência, que apontam para a capacidade de ressignificar as dores da existência. Como sugere o próprio poema: “Que só é verdadeiramente vivo o que já sofreu”. Sendo assim, o êxtase da leitura nasce justamente nesse ponto: quando leitor e poema se (con)fundem e passam a partilhar a mesma vibração. Nesse gesto, a poesia se revela como uma força que renova nossa humanidade. Ela faz com que cada leitor se reconheça nas múltiplas vozes, nos silêncios e nas máscaras da linguagem.



Tendo em vista o que foi discutido, encerro este primeiro momento da fala com uma ressalva e um questionamento. As reflexões que apresentamos sobre a poesia partiram, sobretudo, da perspectiva de um leitor proficiente, e não de um leitor em formação. Pensando, então, nesse leitor em formação, especialmente aquele que encontramos na sala de aula, proponho a seguinte pergunta: será que nossos estudantes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio têm vivenciado a poesia, em sala de aula, como uma experiência verdadeiramente transformadora e reveladora? Uma experiência capaz de fazê-los reconhecer-se na leitura, ampliando o olhar sobre si mesmos, sobre o outro e sobre o mundo?

A partir dessa pergunta, convido, então, a discutir caminhos que podem contribuir para uma experiência não somente prazerosa, mas também transformadora com a poesia na sala de aula.

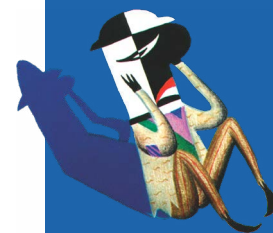
POSSÍVEIS CAMINHOS PARA O ENSINO DE POESIA NA SALA DE AULA: AS ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA, DE GIROTTO E SOUZA (2010)

Pesquisas como as de Souza (2000) e de Alves (2007) indicam que a poesia ainda é um dos gêneros menos vivenciados na escola, tanto nos planejamentos pedagógicos do professor quanto nos materiais didáticos. O próprio Hélder Pinheiro (2008) ressalta que, antes de qualquer tipo de planejamento, é fundamental que o professor seja, ele mesmo, um leitor, sobretudo de poesia. Afinal, o repertório de leitura, a experiência com as linguagens e a admiração por quem escreve poesia funcionam como uma espécie de pulso, de calor, de alimento que pode inflamar, contagiar. Desse modo, um dos grandes desafios, talvez, resida na própria formação do professor como leitor de poesia. A experiência pessoal com o gênero poético pode criar condições para que o texto poético seja vivenciado na sala de aula não apenas como conteúdo didático; e, sim, como experiência estética e humana, capaz de mobilizar sensibilidades e ampliar formas de perceber o mundo.

Ao afirma-se como leitor de poesia, o docente pode, através do gosto pela leitura, despertar paixões, interesses e curiosidades. Nesse sentido, Vincent Jouve (2002) diz que o encanto da leitura não está somente na interpretação racional, mas também na dimensão afetiva: nas emoções e simpatias que a leitura desperta e proporciona. Assim, quando o professor compartilha seus próprios afetos e admirações na sala de aula, ele inaugura uma relação viva, orgânica e sensível com o gênero poético.

A partir desse viés, a poesia deixa de ser apenas um conteúdo didático, constituindo-se como experiência: espaço de descoberta, de partilha e de transformação. Nesse sentido, aproximar-se da poesia não significa apenas analisá-la ou explicá-la, mas vivê-la como forma de sensibilidade e de conhecimento humano. Revelar-se como leitor, portanto, é também um gesto político, pedagógico e profundamente humano, já que, ao assumir-se como alguém que lê e se afeta pela literatura, o professor se coloca na disposição de ampliar o horizonte social, sensível e crítico de seus alunos, convidando-os a experimentar outras formas de olhar para si mesmos e para o mundo. É nesse movimento que o professor se torna, de fato, um mediador de encontros: entre texto e leitor, entre linguagem e experiência, entre subjetividade e mundo. A poesia, então, deixa de ser apenas objeto de estudo e passa a atuar como potência formadora.

Em face do exposto, discutimos e articulamos duas possíveis problemáticas relacionadas à ausência da poesia na sala de aula: a formação leitora do docente e o pouco espaço destinado ao texto



poético no planejamento pedagógico. Nesse sentido, torna-se fundamental refletir sobre possíveis caminhos para o ensino de poesia. Para isso, volto o olhar para a prática pedagógica, especialmente para as formas de mediação do poema, isto é, para os modos de possibilitar que o estudante assuma uma voz ativa no processo de leitura, participando da construção de sentidos. Nesse horizonte, Girotto e Souza (2010) lembram que as estratégias de leitura auxiliam o professor a lidar com os desafios desse processo, uma vez que permitem antecipar possíveis obstáculos, ajustar objetivos e favorecer o diálogo entre leitor e texto.

Tal postura metodológica do professor aproxima-se do modelo de ensino recíproco, discutido por Isabel Solé (1998), no qual o professor realiza a mediação enquanto os alunos compartilham e constroem significados de leitura de maneira coletiva. Nesse modelo, o professor acompanha, orienta e, progressivamente, abre espaço para que estudantes conduzam o processo de leitura com maior autonomia. Desse modo, o professor não é apenas aquele que ensina; ele cria condições para o diálogo, para a escuta e para a ampliação da compreensão. A sala de aula transforma-se, então, em um espaço de interação, no qual a leitura se constrói de forma colaborativa, permitindo que diferentes perspectivas e experiências de leitura se encontrem.

Com base nesses princípios, apresento, a seguir, uma proposta de práticas de leitura de poesia fundamentada em três categorias das estratégias de compreensão leitora: conhecimento prévio, inferência e conexões (entre texto e texto, texto e leitor, texto e mundo). As sugestões que apresento resultam de experiências de leitura da poesia de Alice Ruiz realizadas em sala de aula, também fundamentadas nas estratégias de leitura (Girotto e Souza, 2010). Tais experiências foram desenvolvidas durante meu doutorado⁴ no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob a orientação da professora doutora Renata Junqueira de Souza.

PRÁTICAS: AS CONTRIBUIÇÕES DAS ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA PARA O ENSINO DE POESIA

A experiência foi realizada na Escola Municipal José Sérgio Veras, localizada no município de Sertânia, no estado de Pernambuco, em 2022. A instituição atendia na época 536 estudantes, distribuídos entre Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, contando com doze salas de aula, biblioteca e quadra poliesportiva. O público participante da experiência foi uma turma do 2º ano do ensino médio, composta por 23 adolescentes, dos quais 19 apresentavam frequência regular. As aulas foram conduzidas pelo professor-pesquisador, que esteve à frente de todo o percurso. No entanto, a gestora da escola e a professora titular de Língua Portuguesa acompanharam, em alguns momentos, as mediações realizadas em sala. Ambas se mostraram receptivas às propostas apresentadas aos estudantes.

Nesse recorte, o objetivo central da proposta foi possibilitar aos estudantes uma experiência de leitura com a poesia de Alice Ruiz, fundamentada nas estratégias de compreensão leitora (Girotto e Souza, 2010). Tais estratégias favoreceram a construção de sentidos na leitura por meio da ativação do conhecimento prévio, da formulação de inferências e do estabelecimento de conexões entre texto e texto, texto e leitor e texto e mundo.

⁴ A tese tem como título “Um pacto silencioso com o corpo e com a sexualidade: a poesia de Alice Ruiz na sala de aula”. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/29998/1/MarivaldoOmenaBatista_Tese.pdf



Entre os poemas experienciados em sala de aula, estavam “vontade de ficar sozinha” e “sou uma moça polida”, ambos de Alice Ruiz (2009):

Vontade de ficar sozinha
só pra saber
se você ia
ou vinha
quando deixou
esse bagaço
no meu peito
pedaço estreito
defeito na mercadoria do jeito
que você queria

sou uma moça polida
levando
uma vida lascada
cada instante
pinta um grilo
por cima
da minha sacada

A leitura desses textos foi mediada por recursos didáticos que buscavam ampliar a participação dos estudantes e propiciar uma postura ativa diante do poema. Um desses recursos foi o “mosaico poético”, estratégia que consiste em fragmentar o poema em partes organizadas sequencialmente, permitindo que cada estudante interaja com um fragmento do texto. A dinâmica iniciava com a leitura em voz alta do primeiro verso, seguida da abertura de uma “carta-comando” que orientava a participação do leitor. A partir desse momento, os estudantes compartilhavam suas primeiras impressões sobre o verso lido, levantavam hipóteses e formulavam inferências acerca do desenvolvimento do poema. Em seguida, o participante convidava outro colega para dar continuidade à leitura.

Durante essa atividade, os estudantes passaram a interpretar o poema a partir de suas próprias experiências. Em uma das interações registradas, um aluno sugeriu que o texto narrava a história de uma mulher que desejava ficar sozinha após frustrações amorosas. Outros estudantes levantaram hipóteses sobre as possíveis razões desse sentimento, antecipando acontecimentos do poema antes mesmo de lerem os versos seguintes. Em determinado momento da discussão, uma aluna relacionou o tema do poema a uma canção contemporânea, “You Broke Me First”, interpretada pela cantora Tate McRae, estabelecendo uma conexão entre o texto literário e outras manifestações culturais. Essa associação evidenciou como os estudantes mobilizam repertórios pessoais para compreender o poema.

Outra experiência desenvolvida em sala de aula foi a prancheta poética, vivenciada na leitura do poema “sou uma moça polida”, de Alice Ruiz (2009). Nesse caso, as palavras e expressões do poema foram organizadas em cartões fixados a uma prancheta com velcro. Após a leitura inicial do texto, cada estudante retirava uma expressão do poema e a substituía por outra, escrita em um post-it, de acordo com seu repertório sociolinguístico. Em seguida, o novo termo era incorporado ao poema e o texto era novamente lido em voz alta. Essa dinâmica permitia a manipulação direta da palavra poética e estimulava a participação criativa dos alunos, possibilitando uma espécie de coautoria na leitura.

As discussões que surgiam dessa atividade revelaram leituras diversas sobre as expressões do poema. Os estudantes, por exemplo, debateram o significado de “moça polida”, relacionando a expressão a ideias de educação, disciplina e expectativas sociais impostas às mulheres. A partir dessa interpretação, discutiram também o sentido de “vida lascada”, associando-o a experiências de dificuldades e frustrações. Em determinado momento da atividade, uma estudante relacionou essas ideias



às desigualdades de gênero, sugerindo que o machismo poderia ser um fator responsável pela vida difícil da “moça” do poema. Esse tipo de reflexão demonstra como a leitura literária pode favorecer debates sociais e culturais relevantes dentro da sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, as atividades evidenciaram que as estratégias de compreensão leitora de Girotto e Souza (2010) são fundamentais para a experiência com poesia no contexto escolar. Ao ativarem conhecimentos prévios, inferências e conexões com outros textos e experiências, os estudantes passam a compreender o poema de forma mais profunda e participativa. Além disso, o contato direto com a linguagem poética e a possibilidade de manipular palavras e sentidos favorecem uma vivência com leitura de poesia, permitindo a formação leitora na sala de aula.

Nesse processo, o prazer de atribuir significados, de dialogar com o texto e de se reconhecer nas experiências humanas contidas na linguagem poética pode contribuir para um encantamento com a leitura, ou, nas palavras de Leo Spitzer (2003), um momento de êxtase diante do poema.

Mediação Literária:

Literatura infantil para crianças
menores de seis anos





A BIBLIODIVERSIDADE NA COMPOSIÇÃO DO ACERVO DAS OBRAS LITERÁRIAS DO LEEI⁵

Rosângela Márcia Magalhães
(UFOP)

Daniela de Carvalho Pena Gonçalves
(UFOP)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A infância, entendida como um período privilegiado de descobertas, imaginação e construção de sentidos sobre o mundo, requer o acesso a experiências culturais diversas e significativas. Nesse contexto, a literatura, como arte, ocupa lugar central, pois cria condições para que crianças se aproximem da linguagem, dos modos de narrar, da estética e das múltiplas formas de expressão humana. O Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (PRO-LEEI), em consonância com o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), deliberada pela portaria MEC número 85 de 31 janeiro de 2025, dedica-se a aprofundar e consolidar a capacitação de docentes da Educação Infantil. Propõe uma formação continuada que compreende a leitura e a escrita como práticas sociais vividas desde a infância, em contextos significativos e mediados por interações de qualidade. Os cadernos formativos que compõem a coleção do LEEI enfatizam o currículo como experiência cotidiana, o protagonismo compartilhado entre crianças e adultos e a centralidade das práticas de leitura literária como espaço de fruição, diálogo e produção de sentidos (Brasil, 2023). Nessa perspectiva, os acervos literários assumem papel fundamental na organização dos tempos, espaços e materiais que sustentam as experiências educativas.

Reconhecer o potencial da Educação Infantil no desenvolvimento da oralidade, da escuta ativa, do fomento à leitura literária e da familiarização com a cultura do escrito é um passo relevante para superar visões reducionistas da apropriação da leitura e da escrita como um processo exclusivamente técnico ou escolarizado. Neste contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil- DCNEI (2009) concebem o currículo como um conjunto de práticas voltadas a articular as experiências e os saberes que as crianças trazem de suas vivências com os conhecimentos que integram o patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico da sociedade. Nessa perspectiva, destaca-se a relevância de práticas que reconheçam a literatura como dimensão constitutiva da formação humana, especialmente nos programas de formação docente, uma vez que o contato qualificado com uma diversidade de textos literários amplia práticas e repertórios culturais, favorecendo a imaginação, o desenvolvimento da linguagem e a produção de sentidos.

Frente ao exposto, o presente texto propõe-se a discutir a importância da bibliodiversidade na composição do acervo de obras literárias selecionadas para o curso de formação continuada do Pro-LEEI. O curso, realizado em 2024 no âmbito da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), foi

⁵ Este artigo constitui resultado parcial do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Sentidos de Literatura Infantil em Acervos da Educação Infantil: aproximações e distanciamentos de concepções utilitárias e moralizantes”, desenvolvida no âmbito do curso de Pedagogia, sob orientação da Dr.^a Delma Rosa dos Santos Bezerra.

Mediação Literária:

Literatura infantil para crianças
menores de seis anos





destinado a professoras da Educação Infantil. Dessa forma, a análise desse artigo visa refletir, a partir das percepções das pesquisadoras enquanto formadoras estaduais do LEEI polo UFOP, sobre como a variedade de vozes, estilos, gêneros e representações culturais presentes nesse acervo contribui para a formação estética, ética e leitora das crianças pequenas. Busca-se também discutir de que maneira a curadoria de obras consideradas de qualidade literária favorece práticas educativas que respeitem a infância em sua pluralidade, asseguram o direito à literatura e promovem experiências significativas de leitura literária.

BIBLIODIVERSIDADE NA COMPOSIÇÃO DE ACERVOS PARA CRIANÇAS

O termo bibliodiversidade emerge no campo da produção editorial e das políticas públicas do livro como um princípio que defende a diversidade cultural, estética e autoral presente nos catálogos e acervos de leitura. Embora seja amplamente utilizado no âmbito das editoras independentes, sua circulação se ampliou para os estudos da leitura, das infâncias e das políticas educacionais. Segundo Pimentel (2016), o termo bibliodiversidade é usado para designar a diversidade dos livros presentes em um acervo.

Conforme discute Altamirano (2015), a noção de bibliodiversidade está associada à presença de uma ampla variedade de elementos que constituem as obras literárias, tais como gêneros e modalidades textuais, estilos narrativos, temas abordados, autoria, ilustrações, projetos gráficos, relações entre imagem e texto e diferentes formatos editoriais. Nesse sentido, a bibliodiversidade configura-se como um princípio fundamental para a organização de acervos, ao colocar a diversidade como eixo central das escolhas e da composição das coleções literárias.

O termo bibliodiversidade ainda é pouco explorado em pesquisas no país, o que reforça a necessidade de discussões que enfoquem e dialoguem sobre a necessidade de se atentar para a diversidade de produções literárias, de vozes autorais e de representações culturais presentes na composição de acervos destinados às crianças. Além disso, torna-se necessário revisar e fortalecer os critérios que orientam a seleção, a distribuição e a mediação das obras literárias no âmbito das políticas públicas de leitura, especialmente no que se refere à garantia da diversidade cultural e estética dos acervos destinados às crianças.

A presença de lacunas nas diretrizes das políticas públicas de leitura constitui um obstáculo relevante para a consolidação de uma cultura leitora plural, democrática e socialmente referenciada. Conforme apontam estudos recentes no campo da educação e da leitura, políticas frágeis ou pouco sistematizadas tendem a comprometer a coerência das ações voltadas à formação de leitores, especialmente no que diz respeito à constituição, à atualização e à diversidade dos acervos literários (Colomer, 2017). Nesses contextos, não apenas a qualidade e a variedade das obras ofertadas são afetadas, mas também os processos mais amplos de formação educacional e cultural da população.

Colomer (2017) ainda destaca que a organização de acervos literários requer intencionalidade formativa, capaz de articular diversidade cultural, qualidade estética e adequação aos contextos de leitura. Quando essa intencionalidade não se materializa nas políticas públicas, bibliotecas escolares correm o risco de se constituírem como espaços com acervos limitados e pouco representativos da



Mediação Literária:

Literatura infantil para crianças
menores de seis anos





pluralidade social, cultural e linguística do país, enfraquecendo o direito à leitura como bem cultural essencial (Candido, 2011).

A bibliodiversidade, conceito discutido no campo do livro, da leitura e da formação de leitores, refere-se à valorização da diversidade de produções editoriais, vozes, estéticas, temas, culturas e perspectivas presentes nos acervos literários. Na primeira infância, a formação literária se torna uma peça fundamental, “como alternativa de nutrição emocional e cognitiva e como equipamento básico para habitar mundos possíveis na medida de cada ser humano” (Reyes, 2010, p. 14).

No contexto da infância, a bibliodiversidade assume um papel ainda mais relevante, pois os livros ofertados às crianças contribuem diretamente para a construção de identidades, para o reconhecimento do outro e para a ampliação das experiências simbólicas e culturais. Conforme Sepúlveda; Teberosky

Os livros expõem as crianças a uma linguagem variada e contextualizada (formas e estruturas de pouca frequência na linguagem oral). As mesmas palavras aparecem em diferentes tipos de enunciados (construções gramaticais) e, por isso, estimulam o enriquecimento do vocabulário e o desenvolvimento gramatical (por exemplo: uso de marcadores gramaticais tais como o plural dos substantivos com s, produção de frases complexas, entre outros)” (Sepúlveda; Teberosky, 2016, p.66)

A bibliodiversidade também deve estar presente nas políticas e práticas institucionais de seleção e aquisição de acervos. A discussão sobre critérios de escolha de livros por professoras da Educação Infantil no Brasil aponta que muitos acervos ainda são constituídos com base em aspectos estéticos simples (cor da capa ou tamanho da letra), enquanto critérios de diversidade temática e representatividade cultural ainda precisam ser mais valorizados e pesquisados.

Essa lacuna teórica e investigativa reforça a necessidade de aprofundar discussões que problematizam a importância de se atentar para a diversidade de vozes autorais, de representações culturais, de linguagens estéticas e de perspectivas narrativas presentes nos livros ofertados às crianças. Ao mesmo tempo, evidencia-se a urgência de refletir sobre os critérios que orientam as políticas públicas de seleção e distribuição de obras literárias, de modo a garantir acervos que não apenas ampliem o acesso ao livro, mas que promovam experiências de leitura significativas, plurais e socialmente referenciadas.

A bibliodiversidade não significa apenas variedade quantitativa de títulos, mas a presença de obras que explorem diferentes linguagens, gêneros textuais, estilos de ilustração e formas narrativas, respeitando a complexidade da infância. Diante disso, Colomer (2017) defende que a qualidade literária deve caminhar junto à diversidade temática e estética. Além disso, a bibliodiversidade está diretamente relacionada às políticas públicas de leitura e à organização de acervos em bibliotecas escolares e comunitárias. Conforme aponta Candido (2004), a literatura é um direito humano fundamental. Garantir esse direito às crianças implica oferecer acervos que não reproduzam estereótipos, silenciamentos ou exclusões, mas que promovam equidade, pluralidade e acesso à produção literária em sua amplitude. Segundo Carrasco (2014) “para que os leitores desfrutem desses materiais e ponham neles sua atenção e sua emoção, devemos assegurar que esses livros sejam de qualidade. Dessa forma, bibliodiversidade e qualidade são os dois requisitos básicos na construção de bibliotecas para a primeira infância” (Carrasco, 2014, p. 40).



Nesse sentido, o processo de seleção de obras, especialmente aquelas destinadas às crianças, exige atenção criteriosa à diversidade das experiências literárias ofertadas. Conforme orienta o Caderno 5 do Pró-LEEI (p. 123), é fundamental observar se no acervo “(...) há livros que ofereçam às crianças uma boa diversificação da experiência literária (diferentes gêneros, temas, etc.). (Caderno 5, p.123)

A construção da bibliodiversidade implica reconhecer e valorizar a diversidade de autores e editoras, a variedade editorial e estética das obras, as diferentes formas de circulação e acesso aos livros, bem como as temáticas e políticas de linguagem que asseguram a multiplicidade de vozes e perspectivas na produção editorial. Trata-se de um princípio que visa qualificar e enriquecer a composição dos acervos, promovendo a pluralidade de olhares, experiências e narrativas disponíveis aos leitores.

A BIBLIODIVERSIDADE NA FORMAÇÃO LITERÁRIA DOCENTE NO ÂMBITO DAS OFICINAS DO LEEI

No âmbito do percurso formativo do LEEI edição 2024, realizado pela Universidade Federal de Ouro Preto, foram realizadas quatro tertúlias e sete oficinas literárias, nas quais os acervos foram intencionalmente organizados e disponibilizados às cursistas como parte constitutiva das experiências formativas. Tendo como pressuposto que é fundamental que as docentes sejam leitoras de literatura para que em sua prática “a relação entre crianças e textos literários se efetive e resulte na formação de leitores perenes” (Baptista et al., 2016, p. 88).

As oficinas foram realizadas em encontros presenciais com duração de uma hora e meia, em conformidade com o cronograma previsto no material formativo. Ao longo do percurso, os encontros contemplaram distintas dimensões da literatura e de sua mediação na infância, abordando temáticas como: *Para que serve a literatura?; Infâncias, memórias e literatura; A literatura oral; Ser criança: culturas, linguagens e infâncias na literatura; Mediação da leitura literária; Qualidade em literatura infantil*; além da oficina que destacou a *bibliodiversidade na composição de acervos literários*. Embora cada encontro tenha se dedicado a temas específicos, o conjunto das oficinas esteve orientado por objetivos gerais comuns, alinhados aos pressupostos do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil. Dentre esses objetivos, ressaltou-se a apresentação de obras de literatura infantil e de outros textos literários, com vistas à ampliação do repertório cultural e leitor das professoras participantes.

Para a realização das oficinas nos encontros, as obras eram previamente selecionadas pela equipe de formadores que considerava o tema do encontro e as sugestões presentes na lista de obras indicadas no material formativo do curso, visando garantir a presença de um acervo diversificado e de qualidade. Parte dos exemplares sugeridos integrou o acervo do extinto Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), no período compreendido entre 2008 e 2014, especialmente nas edições destinadas à Educação Infantil, sendo, portanto, passíveis de localização nas bibliotecas escolares, contribuindo para a qualificação do acervo disponível. Em consonância com a proposta do material, buscou-se contemplar títulos que “abordassem a diversidade étnica e cultural da população brasileira, em especial, histórias cujos enredos, personagens e/ou autoria fossem indígenas, africanos e afro-brasileiros” (Caderno Oficina LEEI, p.2).

Nesse cenário, a proposta visa ampliar e diversificar as experiências de leitura das professoras e das crianças, favorecendo a compreensão da diversidade existente na produção de livros literários

infantis e da pluralidade de elementos que precisam ser considerados na constituição de um acervo pautado na bibliodiversidade. Para Corsino et al. (2016), o leitor vai sendo formado a partir da multiplicidade de modos de leitura, propósitos e usos dos textos e de seus suportes, ao observar e vivenciar múltiplas situações de leitura.

Desta forma, as oficinas também buscaram garantir às cursistas o acesso a livros de reconhecida qualidade estética e literária, considerando a competência leitora das crianças pequenas e reconhecendo-as como sujeitos capazes de produzir sentidos nas interações com os textos. Além disso, os encontros promoveram momentos sistemáticos de leitura, apreciação, reflexão coletiva e expressão individual das opiniões sobre os livros, os seus autores, questões relacionadas à temática das obras e sobre os critérios que demonstravam a qualidade temática, textual e gráfica para composição dos acervos e o trabalho com eles na Educação Infantil. A leitura das obras e o acesso a um acervo diversificado, disponibilizado em cada encontro formativo, possibilitaram a vivência de múltiplas experiências literárias. Essas experiências se constituíram tanto a partir do contato com novos títulos quanto da retomada de obras já conhecidas por elas, que foram ressignificadas por meio da socialização das leituras e do diálogo coletivo. O intercâmbio de percepções de diferentes critérios de análise e interpretações contribuiu para a ampliação do repertório das participantes e para o aprofundamento do olhar sobre a diversidade presente na produção da literatura infantil.

Em uma das oficinas, o acervo selecionado reuniu obras como *O pato, a morte e a tulipa*, de Wolf Erlbruch; *Barbazul*, de Anabella López; *A Travessia* de Anatole, de Gilles Eduar; *A Origem do Beija-Flor*, de Jaguarê Yamã e Taísa Borges, entre outros títulos. A diversidade e a qualidade literária do conjunto constituíram-se como elementos centrais para as discussões formativas, ao evidenciar distintas temáticas, identidades, estilos narrativos e propostas estéticas, incluindo a abordagem de temas fraturantes. O contato com esse acervo favoreceu reflexões acerca da literatura infantil compreendida como arte, ressaltando sua potência estética e simbólica. As discussões promovidas problematizaram concepções restritivas de literatura associadas exclusivamente ao “deleite”, com finalidades moralizantes ou didáticas, ampliando a compreensão da fruição literária como uma experiência artística complexa, sensível e provocadora. Ademais, a constituição de um acervo diversificado, que contemple as múltiplas infâncias, possibilita a construção de práticas pedagógicas que reconheçam e respeitem a infância em sua pluralidade.

No contexto da infância, a bibliodiversidade assume relevância ainda mais expressiva, uma vez que os livros disponibilizados às crianças contribuem diretamente para a construção de identidades, para o reconhecimento do outro e para a ampliação das experiências simbólicas e culturais. Conforme afirma Petit (2009), a literatura oferece às crianças espaços de identificação e de alteridade. Um acervo bibliodiverso possibilita que a criança se reconheça nas narrativas, ao mesmo tempo em que estabelece contato com realidades distintas da sua, ampliando sua compreensão de mundo. Tal diversidade mostra-se fundamental para a formação de leitores críticos, sensíveis e socialmente engajados.

Mediação Literária:

Literatura infantil para crianças
menores de seis anos





CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, a análise da importância da bibliodiversidade na composição do acervo de obras literárias nas oficinas desenvolvidas no âmbito do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (PROLEEI) evidencia a relevância da formação continuada como estratégia fundamental para a qualificação das práticas docentes na Educação Infantil, especialmente no que se refere à compreensão e à incorporação da bibliodiversidade na constituição de acervos literários. As oficinas, ao promoverem o contato sistemático das cursistas com obras de reconhecida qualidade estética e literária, configuraram-se como espaços formativos potentes, orientados pela articulação entre fundamentos teóricos e vivências práticas.

A exposição intencional de acervos bibliodiversos possibilitou às professoras o contato direto com obras oriundas de diferentes matrizes estéticas, culturais e narrativas, favorecendo processos de escuta, fruição, partilha de impressões, apropriação crítica e apreciação dos elementos constitutivos das obras de literatura infantil. Tais experiências contribuíram significativamente para a ampliação dos saberes docentes relacionados aos critérios de qualidade para a seleção de livros, fortalecendo a mediação qualificada das práticas leitoras e o reconhecimento da literatura infantil como linguagem artística.

Compreendemos a literatura, primordialmente, como uma manifestação artística que expressa as múltiplas subjetividades humanas e que, por essa razão, se constitui como um direito cultural inalienável de todas as pessoas. Nessa perspectiva, a qualidade estética das obras e a bibliodiversidade assumem papel central nas escolhas dos livros destinados às crianças e na organização dos acervos escolares, uma vez que possibilitam o acesso a diferentes vozes, culturas, estilos e modos de narrar, ampliando as experiências leitoras desde a infância.

Ao longo das oficinas formativas, as participantes tiveram a oportunidade de entrar em contato com autoras e autores diversos, bem como com diferentes projetos gráficos, estilos narrativos, gêneros e temáticas da literatura infantil, o que favoreceu o reconhecimento da pluralidade que caracteriza esse campo artístico e ampliou seus horizontes estéticos e interpretativos. Esse percurso formativo contribuiu para o fortalecimento de uma compreensão mais sensível e crítica acerca das potencialidades da literatura no contexto educativo, especialmente no que se refere às formas de mediação das interações entre crianças e obras literárias.

Ao vivenciarem experiências de leitura que valorizam a escuta, o diálogo e o encontro com o texto literário em sua dimensão estética, as participantes puderam refletir sobre práticas pedagógicas que superam abordagens utilitaristas da literatura, reafirmando seu papel formativo, humanizador e emancipatório. Nesse sentido, a ampliação do repertório leitor revelou-se um dos principais resultados das oficinas, ao favorecer um olhar mais atento e criterioso para as escolhas literárias e para a mediação no cotidiano educativo, contribuindo para a formação de leitores e para a efetivação do direito à literatura como dimensão constitutiva da formação humana.



REFERÊNCIAS

ALTAMIRANO, Alma Carrasco. **Escuelas y construcción de acervos: libros de calidad para la primera infancia**. In: BRASIL. Literatura na Educação Infantil: acervos, espaços e mediações. Brasília: MEC, 2015. p. 39 a 58.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 85, de 31 de janeiro de 2025**. Institui o Programa de Formação Continuada Leitura e Escrita na Educação Infantil (Pro-LEEI) no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, Diário Oficial da União, Brasília, DF, 04 fev. 2025.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília, DF: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2009.

BRASIL. **Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender** - Caderno 1. (Coleção leitura e escrita na Educação Infantil, v.1). Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, Brasília: MEC/SEB, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Leitura e Escrita na Educação Infantil: **Caderno de orientação para formadores LEEI. Brasília: Ed. dos Autores, 2024b**. (coleção Leitura e escrita na educação infantil). Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/proleei/arquivos/cadernoformacaocompressed.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2025.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 2017.

CORSINO, Patrícia. et al. **Leitura e Escrita na Educação Infantil: concepções e implicações pedagógicas**. In: MEC/SEB. Crianças como leitora e autoras. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016. (coleção Leitura e escrita na educação infantil).

EDUAR, Gilles. **A travessia de Anatole**. Tradução de Gilda de Aquino. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

ERLBRUCH, Wolf. **O pato, a morte e a tulipa**. Tradução de Rita Jover Faleiros. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2008.

LÓPEZ, Anabella. **Barbazul**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2013.

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

PIMENTEL, Cláudia. **E os livros do PNBE chegaram... Situações, projetos e atividades de leitura**. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Livros Infantis: acervos, espaços e mediações. 1.ed. - Brasília: MEC-SEB, 2016. Coleção Leitura e escrita na educação infantil. Caderno 7. v. 5. p. 55-109.

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

SEPÚLVEDA, Angélica; TEBEROSKY, Ana. **As crianças e as práticas de leitura e de escrita**. In: Crianças como leitoras e autoras / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.- 1.ed.- Brasília : MEC / SEB, 2016. 128 p. : il.; 20,5 x 27,5 cm.-(Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.6)

YAMÃ, Jaguarê; BORGES, Taísa. **A origem do beija-flor**. São Paulo: Peirópolis, 2013.



A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E A BRINCADEIRA COMO RECURSOS PARA A FORMAÇÃO DO PEQUENO LEITOR

Paula Cristina Dantas dos Santos,

Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente, Mestranda em Educação

Renata Junqueira de Souza,

Professora Sênior da Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente artigo traz um recorte de ações realizadas na educação infantil do município de Martinópolis, acerca da prática de contação de histórias associada à ludicidade como recurso para a possível formação de leitores.

A fundamentação teórica referente a contação de histórias e ludicidade foi embasada em autores como Candido (1972), Coelho (1997), RCNEI (Brasil, 1998), Bajard (2007), Busatto (2008), Freire (2011), Paiva e Carvalho (2011), Reyes (2012), Souza e Feba (2013), Dohme (2014), Celestino (2014), Moraes (2014), Bettelheim (2015), BNCC (Brasil, 2017) e Santos e Souza (2025) que auxiliaram em argumentar a importância da leitura e da contação de histórias atrelada a ludicidade na educação infantil.

Os procedimentos metodológicos utilizados foram a observação e a intervenção aplicadas em uma turma da educação infantil, na rede particular do município de Martinópolis/SP, realizada no ano de 2023. As atividades de contação ocorreram semanalmente, seguidas de brincadeiras relacionadas ao tema do conto. Ao término do ano letivo, constatou-se que as crianças passaram a manipular livros com mais frequência, como também desenvolveram habilidades de narração de histórias e de dramatização.

Nesse contexto, a contação de histórias e a leitura aliada à ludicidade revelou-se como uma estratégia pedagógica de suma importância na educação infantil, contribuindo de maneira significativa para despertar o interesse das crianças, desde os primeiros anos de vida, pela leitura e escuta de narrativas.

DO CONTAR AO ENCANTAR: PRESSUPOSTOS SOBRE LER E CONTAR HISTÓRIAS

A contação de histórias é conhecida e praticada no campo educacional devido a sua contribuição para o aprendizado integral da criança. A partir de atividades de cunho literário é possível ampliar o vocabulário das crianças (Souza e Feba, 2013), colaborar na resolução de conflitos internos (Bettelheim, 2015), contribuir para que os pequenos estabeleçam uma relação de prazer com a literatura (Reyes, 2012), além de provocar o desenvolvimento da imaginação e da fantasia (Busatto, 2008).

Nas sociedades rudimentares, os contos eram narrados em volta do fogo por anciãos sábios de cada comunidade, com o intuito de explicar fenômenos naturais, narrar aventuras, transmitir ensinamentos ou tradições que eram passadas de geração em geração (Coelho, 1997; Matos e Sorsy, 2009; Bettelheim, 2015).



Mediação Literária:

Literatura infantil para crianças
menores de seis anos





Na infância, a contação de histórias apresenta-se como uma atividade fundamental para o desenvolvimento da oralidade, da organização e sequência lógica dos fatos, e do contato prazeroso com a literatura (Girotto e Souza, 2009). De acordo com Souza e Feba (2013) esse contato positivo com os livros pode colaborar para a possível formação de um leitor, já que as crianças observam que os livros proporcionam a elas diversão e entretenimento.

De acordo com Santos e Souza (2025) é preciso observar três pontos principais antes de contar uma história: *o que contar, como contar e porque contar*. O primeiro ponto a ser observado consiste na escolha das histórias, visto que cada faixa etária demonstra interesse em temas diferentes. Porém isso não quer dizer que o tema não pode ser proposto para crianças maiores ou menores. Por exemplo, Coelho (1997) explica que crianças de 0 a 3 anos demonstram maior atenção em histórias que abordam temas do seu cotidiano, como fraldas, chupetas ou brinquedos. No entanto histórias desse cunho também podem ser apresentadas para crianças maiores.

O segundo ponto aborda as técnicas de contação de histórias apresentadas por Coelho (1997). A estudiosa apresenta a técnica de contação de história *simples narrativa* que consiste em utilizar a voz do contador como ferramenta para o ato de contar. Arelada a recursos como desenhos, livros, objetos, músicas, fantoches, palitoches, dedoches, gravuras, entre outros; a simples narrativa pode ser uma potente ferramenta na atividade de narrar na educação infantil.

O último ponto envolve a justificativa da atividade, ou seja, o porquê de contarmos histórias às crianças. Dohme (2014) justifica que os contos despertam o pensamento e senso crítico das crianças. Bajard (2007) corrobora ao afirmar que o ser humano tem a necessidade da ficção na sua vida, visto que quando ele não preenche seu cotidiano com livros, recorre a telenovelas e séries para suprir essa necessidade. Siqueira (2013) completa ao esclarecer que literatura infantil não foi feita somente para crianças, mas para quem quiser ler e apreciar.

Antonio Candido (1972) defende que o acesso a literatura como um direito universal, reconhecendo a importância do contato do ser humano com a cultura, poesia e ficção. O autor pontua que quanto temos acesso a esses escritos, desenvolvemos em nós a humanidade, ao passo que tornamo-nos mais compreensíveis e conseqüentemente mais sociáveis.

De acordo com o Referencial Nacional da Educação Infantil – RCNEI, “A aprendizagem da linguagem oral e escrita é um dos elementos importantes para as crianças ampliarem suas possibilidades de inserção e de participação nas diversas práticas sociais” (Brasil, 1998, p. 117). Nesse sentido, a literatura e a prática oral e escrita além de ser direito de toda criança, torna-se primordial na primeira infância, ao inseri-la no universo letrado.

A educação infantil deve promover espaços de interação com a língua por meio de atividades que envolvam o campo oral e escrito, proporcionar experiências significativas e desenvolvendo “as quatro competências linguísticas: falar, escutar, ler e escrever” (Brasil, 1998, p. 118). Portanto o RCNEI indica que o professor deve assumir o papel de mediador, proporcionando a exploração de textos e de literatura, e instigando a participação das crianças no universo das práticas de leitura e escrita na educação infantil.

O curso Leitura e Escrita na Educação Infantil – LEEI, é um programa de formação continuada de professores, que ocorreu em muitos estados brasileiros no ano de 2024 e integrou o Compromisso



Nacional da Criança Alfabetizada (Brasil, 2023), modificando-se para Pro-LEEI no ano de 2025 (Brasil, 2025). O programa conta com um caderno de apresentação, um caderno confeccionado para as famílias e oito cadernos com diferentes temas que abordam a leitura, a escrita e a educação infantil, totalizando dez cadernos no total.

O caderno 7 do LEEI intitulado *Livros infantis: acervos, espaços e mediações* (Brasil, 2016) apresenta a leitura como prática de mediação e organização de espaços, pensando e articulando a presença de livros na rotina das crianças, de forma estimulá-las à leitura. O programa defende o ponto de vista de que leitura não é somente a decodificação, mas envolve interação, imaginação e construção de sentido.

O autor Paulo Freire colabora para esse ponto de vista ao defender que a leitura de mundo precede a leitura da palavra, e a criança precisa entender o que está lendo para compreender o texto e suas entrelinhas:

A leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (Freire, 2011, p. 20).

Portanto, ler e contar histórias para as crianças é imprescindível para o seu desenvolvimento integral, estimulando a socialização, compreensão do mundo que a cerca, ao passo que diverte, ensina, humaniza e encanta.

ENTRE O FAZ DE CONTA E O REAL: PRESSUPOSTOS SOBRE A LUDICIDADE

A linguagem da criança é a brincadeira, nesse sentido tudo que é apresentado a ela com ludicidade obtém maior atenção. A brincadeira é o universo livre da criança, ao qual ela pode realizar tudo que na vida real ela não pode. Na brincadeira ela anda de moto, pula de paraquedas, dorme tarde e come doce antes do jantar. Portanto “O brincar da criança é então a imaginação e ação sempre imitando o adulto ou outra criança” (Celestino, 2014, p. 31).

Uma vez que o lúdico refere-se ao brincar, Moraes (2012, p. 62-63) define ludicidade como como atividades que causam prazer nas crianças, com objetivos e justificativas a serem propostos, utilizando do campo da imaginação e fantasia, ao passo que diverte e encanta:

Na atividade lúdica, o que mais importa é o momento vivido, o processo, as experiências, as sensações, a atenção focada, o grau de satisfação obtido e não apenas o resultado de quem a vivencia. Conforme a intensidade e o grau de percepção da experiência lúdica vivida, tal experiência leva ao encontro consigo mesmo e com o outro, ao desenvolvimento da fantasia e do imaginário, a viver momentos de ressignificação e percepção mais intensa e apurada, de autoconhecimento e reconhecimento do outro, de cuidar de si e poder olhar para o outro e reconhecê-lo. Enfim, são momentos de vida intensos e significativos (Moraes, 2012, p. 62).

Nesse sentido, a brincadeira e a ludicidade são fundamentais para a infância e apresentam-se como essenciais para o desenvolvimento das crianças da educação infantil. O Referencial Curricular





Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (Brasil, 1998) completa ao descrever que a brincadeira é primordial para o desenvolvimento da imaginação, memória e atenção:

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais (Brasil, 1998, p. 22).

E envolvendo o livro a temática da ludicidade e da brincadeira, o livro-brinquedo apresenta-se como um material essencial na educação infantil, ao passo que proporciona momentos de brincadeira, também oferece material de leitura, ao qual também atrai a atenção da criança por sua estrutura diferenciada e materiais que fogem do comum (Paiva e Carvalho, 2011, p. 14). São diversas possibilidades: livro móvel, livro pop-up, livro de banho, livro de pano, livro fantoche, livro quebra-cabeça, entre outros. O importante é sempre chamar a atenção da criança, oferecendo material de leitura e diversão simultaneamente.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, em seu campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” aponta como um dos objetivos de aprendizagem na pré-escola “(EIO3EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, alterações e ritmos” (Brasil, 2018, p. 51). Para a criança conseguir inventar uma brincadeira cantada, é preciso que ela possua um repertório de brincadeiras cantadas a ponto de ser estimulada a inventar uma de sua própria autoria. Então, compreende-se que as brincadeiras, as cantigas e as brincadeiras cantadas são importantes nessa faixa etária e devem ser trabalhadas constantemente, para que esse objetivo seja atingido.

Portanto a brincadeira é a principal forma ao qual a criança conhece e aprende o mundo que a cerca, a ludicidade demonstra-se então como procedimento metodológico primordial que envolve a educação infantil, e ao qual todo e qualquer conteúdo a ser ensinado, deve ser apresentado de maneira dinâmica e interativa. O livro-brinquedo pode ser utilizado como recurso para estimular a leitura, a contação de histórias e a interação entre criança e literatura e a brincadeira, ao qual as cantigas e a brincadeira cantada também podem ser utilizadas para que se atinja os objetivos propostos na BNCC na educação infantil.

PROCESSOS METODOLÓGICOS UTILIZADOS

Durante o ano letivo de 2023, uma vez na semana, era contada histórias para as crianças da pré-escola da rede particular do município de Martinópolis/SP. Baseando-se em técnicas de contação de histórias, recursos e procedimentos descritos por Coelho (1997), Busatto (2008) e Matos e Sorsy (2009), as crianças deliciavam-se com as narrativas, se inspiravam com os contos e divertiam-se com as atividades lúdicas proporcionadas após a contação de histórias.

Antes de tudo, é preciso selecionar a história, como nos ensina Coelho (1997), visto que cada faixa etária demonstra interesse em diferentes temas da literatura infantil. Como a idade das crianças eram de 4 e 5 anos, foi escolhido histórias que continham um enredo baseado nas experiências das crianças, contendo animais e objetos conhecidos, músicas, repetições e com um toque de encantamento.



Histórias como *O coelhinho que não era de páscoa* (Rocha, 2009), contado através da técnica da *simples narrativa* utilizando o *recurso do livro* (Coelho, 1997) eram apresentadas as crianças e posteriormente foi realizada uma roda de conversa sobre profissões. O assunto despertava tanto a necessidade de relatar as profissões que os pais e conhecidos exerciam, quanto relatar aos amigos as profissões que eles mesmos queriam exercer quando tornarem-se adultos.

A atividade da roda de conversa é um momento de falar, ouvir, aprender a conversar e organizar seus pensamentos e socializar (Bombassaro, 2010; Paiva, Araújo e Cruz, 2019); visto que nessa faixa etária a criança está em desenvolvimento e necessita aprender a conversar, esperar o seu momento para falar, e conseqüentemente ouvir os colegas de sala sobre o assunto a ser tratado. Após finalizada a roda de conversa, foi desenvolvida a brincadeira “coelhinho sai da toca”. As crianças eram os coelhos e alguns bambolês foram utilizados para representar as tocas. Ao sinal da professora, as crianças deveriam trocar de toca. Sempre havia um número menor de tocas em relação ao número de crianças participantes. O objetivo da brincadeira foi conseguir ficar em uma toca até o final. (Fonseca Junior, 2019, p. 68).

Outro exemplo de atividade desenvolvida foi a contação da história *Eu sou o mais forte* (Ramos, 2010). Utilizando-se da técnica da *simples narrativa* (Coelho, 1997) a história foi apresentada e posteriormente houve uma roda de conversa sobre a contação. As crianças realizaram a estratégia de leitura de conexão texto-texto (Giotto e Souza, 2010), ao qual consiste na releitura da obra recorrendo-se a sua bagagem de leitura, estabelecendo uma conexão entre um texto e outro. Na narrativa o lobo caminha e encontra com vários outros personagens dos contos de fadas na floresta, como a Chapeuzinho Vermelho, Os Três Porquinhos e os sete anões, referindo-se a outros contos clássicos da literatura infantil, ao qual promoveram a conexão com as histórias de Chapeuzinho Vermelho (Grimm e Grimm, 2008), Os Três Porquinhos (Jacobs, 2004) e a Branca de Neve (Grimm e Grimm, 1996).

Após finalizada a roda de conversa, foi desenvolvida uma brincadeira que as próprias crianças criaram e intitularam “Pega-pega do lobão”. A música intitulada Lobo Mau (Barro, 1969) foi apresentada as crianças somente para cantar, mas elas começaram a cantar e correr entre elas, inventando um pega-pega diferente:

Eu sou o lobo mau, lobo mau, lobo mau
Eu pego as crianças pra fazer mingau
Hoje estou contente, vai haver festança
Tenho um bom petisco pra encher a minha pança (Barro, 1969, s/p.)

A brincadeira consistia em todos cantarem em coro a música, uma das crianças era escolhida para representar o lobo, e após a música terminarem a cantoria, eles corriam para escapar das garras do grande lobo mau. Quem era pego voltava ao início com todo o grupo para cantar novamente a canção e sair em disparada para fugir do “lobão”. Como a escola possuía em seu parque pequenas casinhas de brinquedo, logo elas tornaram-se refúgio da criançada que ficavam bem escondida para não ser pega pelo pegador.

As atividades relatadas apresentam-se como fragmentos de todo o trabalho desenvolvido durante o ano com a turma da pré-escola, e demonstraram resultados significativos, ao passo que cada nova



história era apresentada, as crianças sempre lembravam das brincadeiras ensinadas anteriormente, e ao decorrer do desenvolvimento das atividades elas sempre escolhiam algumas para serem reproduzidas ao final de cada contação, sendo observadas pela professora como as brincadeiras favoritas da turma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contação de histórias, assim como a leitura é uma prática fundamental na educação infantil, pois proporciona o desenvolvimento integral das crianças, promove o estímulo da fantasia e imaginação, ao passo que ensina, encanta e promove a reflexão através dos contos e do encantamento. A educação infantil é primordial, pois é nessa faixa etária que se encontra o primeiro contato dos pequeninos com a literatura infantil, e essa experiência pode favorecer a formação do leitor literário antes mesmo da alfabetização formal.

É sabido que escutar histórias promove a ampliação de vocabulário, desenvolve a capacidade de narrar, concentrar-se, recontar histórias, organização mental de fatos, estimular a oralidade, o pensamento crítico, a descrição de sentimentos, a valorização da escuta e interiorização de novas culturas, tradições e modos de vida. Nesse sentido os contos vão além do entretenimento, colaborando para a formação integral das crianças na escola.

Atividades como manuseio de livros, leitura diária, contação de histórias com diferentes técnicas, roda de conversa sobre os contos apresentados, brincadeiras cantadas, brincadeiras relacionadas aos temas das narrativas, cantigas de roda, músicas inventadas para compor as histórias e dinâmicas durante as atividades de leitura são apontados pelos teóricos como uma forma de desenvolver a atenção, a concentração e o estímulo a leitura relacionado ao prazer (Coelho, 1997; Busatto, 2008; Souza e Feba, 2013; Santos e Souza, 2025).

As atividades desenvolvidas na pré-escola do município de Martinópolis/SP, proporcionaram nas crianças a habilidade de narrar e dramatizar histórias, houve um aumento de busca por livros e literatura, seja para manuseio na sala, ou para levar para casa para ler com a família. As brincadeiras desenvolvidas durante o ano letivo de 2023 perpetuaram na memória das crianças, de forma que mesmo após superarem a etapa da educação infantil, sempre que encontravam a professora lembravam de como era divertido desenvolver as histórias e as brincadeiras na sala de aula. Portanto a contação de histórias, a leitura e as brincadeiras revelaram-se como uma ferramenta primordial na educação infantil para provocar nas crianças o interesse por livros, leitura, literatura infantil e escuta de narrativas.

REFERÊNCIAS

BAJARD, Élie. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.

BARRO, João de. Cantigas de “Chapeuzinho Vermelho”. In: São Paulo, SP: Continental, 1969. (Coleção Disquinho, v. 1). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=F5mOT8yaOv4> Acesso em: 5 jan. 2026.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. 11 ed.



BOMBASSARO, Maria Cláudia. **A Roda na Educação Infantil:** Aprendendo a Roda aprendendo a conversar. 2010. 96f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/28810/000772947.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso 02 jan. 2026.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: Ministério da Educação e do Desporto – Secretaria de Educação Fundamental, 1998. Volume 3: *Conhecimento de Mundo* – Eixo de Trabalho: Linguagem Oral e Escrita. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pcns/educacao_infantil/volume3.PDF Acesso 05 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Caderno 7: Livros infantis: acervos, espaços e mediações.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2016. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil). Disponível em: https://lepi.fae.ufmg.br/arquivos/cadernos_colecao/Caderno_7.pdf Acesso 05 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal.pdf Acesso 05 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 11.856, de 12 de junho de 2023.** Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 jun 23. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm Acesso 05 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 85, de 31 de janeiro de 2025.** Institui o Programa de Formação Continuada Leitura e Escrita na Educação Infantil – Pro-LEEI no âmbito do Compromisso Nacional da Criança Alfabetizada. Diário Oficial da União: edição 24. seção 1 p. 26. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/Demanda1614PORTARIAMECN85DE31DEJANEIRODE2025.pdf> Acesso 05 jan. 2026.

BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar:** pequenos segredos da narrativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 5ª ed.

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem.** In *Ciência e Cultura*. São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, setembro de 1972.

CELESTINO, Fabiana Andreia. **Ludicidade e prática pedagógica em educação física para o maternal.** Primavera do Leste, Mato Grosso: 2014. Universidade de Brasília. Faculdade de Educação Física. Curso de Licenciatura em Educação Física. Monografia.

COELHO, Betty. **Contar histórias:** Uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 1997.

DOHME, Vania D'Angelo. **Atividades lúdicas na educação** – o caminho de tijolos amarelos do aprendizado. Texto integrante dos Anais do XVII Encontro Regional de História – o lugar da história. ANPUH/SP – UNICAMP. Campinas, 6 a 10 set de 2014. CD-ROM.

FONSECA JUNIOR, João de Deus. **Os jogos de origem africana e afro-brasileira:** uma proposta sociocultural para o ensino. 2019. 96f. Dissertação (Mestrado Profissional em História da África) – Centro de Artes, Humanidades e Letras da Universidade Federal do Recôncavo, Bahia, 2019. Disponível em: https://ufrb.edu.br/mphistoria/images/RELAT%C3%93RIO_FINAL_19.08_4.pdf Acesso 05 jan. 2026.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011. Coleção questões da nossa época v. 22.



GIROTTO, Cyntia Graziella Guezelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de Souza. A hora do conto na biblioteca escolar: o diálogo entre a leitura literária e outras linguagens. In: SOUZA, Renata Junqueira de. (Org.) **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2009, p. 19 a 47.

GIROTTO, Cyntia Graziella Guezelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de Souza. Estratégias de leitura para ensinar alunos e compreender o que leem. In: MENIN, Ana Maria da Costa Santos; GIROTTO, Cyntia Graziella Guezelim Simões; ARENA, Dagoberto Buim; SOUZA, Renata Junqueira de Souza (orgs). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2010.

GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. **Branca de Neve**. Trad. São Paulo: Ática, 1996.

GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. **Chapeuzinho Vermelho**. Trad. São Paulo: Paulinas, 2008.

JACOBS, Joseph. Os Três Porquinhos (adaptação de Maria Luísa de Abreu Lima Paz). São Paulo: Girassol, 2004.

MATOS, Gislayne Avelar; SORSY, Inno. **O ofício do contador de histórias: perguntas e respostas, exercícios práticos e um repertório para encantar**. São Paulo: Martins Fontes, 2009. 3ª ed.

MORAES, Fabio. **Contar histórias: a arte de brincar com as palavras**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PAIVA, Ana Paula; CARVALHO, Amanda Carla Minca. Livro-brinquedo, muito prazer. In: SOUZA, Renta Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari Feba (org.). **Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

PAIVA, Ana Caroline dos Santos de Sousa; ARAÚJO, Janice Débora de Alencar Batista; CRUZ, Silvia Helena Vieira. O desenvolvimento da atividade da “roda de conversa” em turmas de Educação Infantil. **Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional**, v. 9, n. 2, p. 73–88, 2019).

RAMOS, Mario. **Eu sou o mais forte**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

REYES, Yolanda. **Ler e brincar, tecer e cantar**. Tradução: Rodrigo Petronio. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

ROCHA, Ruth. **O coelhinho que não era de páscoa**. São Paulo: Salamandra, 2009.

SIQUEIRA, Andreia Carla Bono de. **O mundo imaginário da criança**. Laurentino, Santa Catarina: Secretaria da Educação, Cultura e Esportes, 2013.

SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (ORG.) **Ações para a formação do leitor literário: da teoria à prática**. Assis, São Paulo: Storbem Gráfica e Editora, 2013.

SANTOS, Paula Cristina Dantas; SOUZA, Renata Junqueira de. **A contação de histórias como estratégia pra a formação do pequeno leitor: um relato de experiência**. In: ANAIS do XVII Congresso Nacional de Educação EDUCERE – Ethos da Educação: (Re)conexões Ecosistêmicas; VIII Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSSE e o X Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA UNESCO); I Seminário Experiência Intercultural com Estudantes Universitários: Aprendizagem e Formação de Professores; III Congresso Internacional de Ação Humanitária e Cooperação para o desenvolvimento. Programa de Pós-Graduação em Educação, Escola de Educação e Humanidades, Curitiba, 2025. Disponível em: https://eventum.pucpr.br/static/anais_educere_2025.pdf Acesso 02 jan. 2026.



A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA PRÉ-ESCOLA: DESENVOLVENDO A ORALIDADE

Paula Cristina Dantas dos Santos

Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente, Mestranda em Educação

Renata Junqueira de Souza

Professora Sênior da Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho descreve uma experiência realizada em Martinópolis/SP, ao longo do ano letivo de 2024 e aborda a importância da contação de histórias na Educação Infantil como elemento fundamental para o desenvolvimento da oralidade nas crianças.

Esse estudo teve como objetivos: despertar o interesse dos alunos pela literatura infantil; utilizar e incentivar a contação de histórias como recurso pedagógico para promover a leitura literária e desenvolver habilidades de oralidade através da literatura. Os procedimentos metodológicos utilizados foram a observação e a intervenção, contemplando atividades de leitura, roda de leitores e contações de histórias, buscando estimular o interesse pela literatura infantil de maneira lúdica e dinâmica.

O embasamento teórico inclui autores como Coelho (1997), Abramovich (1997), Zilberman (2003), Vygotsky (2007), Busatto (2008), Girotto e Souza (2009), Candido (2011), Bakhtin (2011), Reyes (2012) Matos e Sorsy (2013), Girotto (2016), Campos, Carneiro e Souza (2020), e Santos e Souza (2025) que contribuem para contextualizar o cenário atual de leitura literária e contação de histórias e para evidenciar os benefícios da prática no desenvolvimento da oralidade das crianças.

Por meio do projeto desenvolvido em uma escola da rede pública de ensino de Martinópolis/SP, foi possível verificar o impacto da contação de histórias no comportamento leitor dos pequenos da 1ª etapa da educação infantil, bem como o desenvolvimento da oralidade. Os resultados indicaram que, por meio de rodas de conversa e recomendações literárias, especialmente com o uso da maleta viajante, houve o despertar para o universo da leitura, refletindo positivamente na rotina diária das crianças, e promovendo a modelagem de comportamentos leitores, estimulados pela prática da contação de histórias e leitura no ambiente escolar.

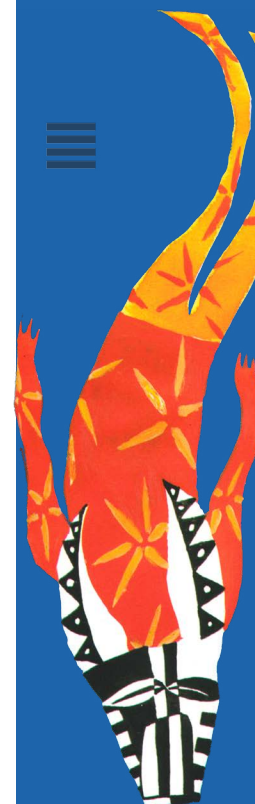
VOZES QUE ENCANTAM E NARRATIVAS QUE FORMAM: LEITURA, LITERATURA E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

A literatura é compreendida no meio acadêmico como a arte da linguagem, que expressa, interpreta e ressignifica a experiência humana. De acordo com Candido (2011) a literatura desenvolve no ser humano sensibilidade, imaginação e capacidade de reflexão. Para o autor, ela humaniza, organiza sentimentos, e contribui para a formação ética e social do sujeito, sendo considerada um direito inalienável.

Mediação Literária:

Literatura infantil para crianças
menores de seis anos





Mediação Literária:

Literatura infantil para crianças
menores de seis anos



O autor Bakhtin (2011) compreende a literatura como um fenômeno social e histórico, marcado pelo diálogo entre vozes, discursos e contextos. De acordo com seus estudos a obra literária é sempre atravessada pela cultura e pela interação humana. Girotto e Souza (2009) consideram a literatura como primordial na primeira infância, podendo desenvolver a oralidade, a organização lógica dos fatos e o prazer em ler e ouvir histórias.

A pré-escola é a faixa etária dos quatro aos cinco anos, etapa da educação infantil que tornou-se obrigatória a partir da publicação da Lei n. 12.796/2013 (Brasil, 2013) ao qual alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei n. 9.394/1996 (Brasil 1996) estabelecendo obrigatoriedade da educação básica dos 4 aos 17 anos no Brasil. Nesse sentido, a pré-escola recebe tanto alunos que frequentaram a creche, quanto alunos que nunca pisaram em uma instituição de educação infantil.

Portanto atividades que abordam a leitura e a contação de histórias na educação infantil demonstram uma importância significativa, ao passo que apresentam a literatura de forma prazerosa aos infantes que não a conhecem, também podem reforçar a ideia de leitura de livros atrelada ao prazer para os infantes que já tiveram um primeiro contato na creche. A pesquisadora Abramovich (1997, p. 16) destaca o papel da literatura na formação sensível e humana da criança ao dizer que “Ouvir histórias é o início da aprendizagem para ser leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão de mundo”

Nelly Novaes Coelho (2000) corrobora com a ideia, ao enfatizar que a literatura infantil é um elemento essencial no desenvolvimento integral das crianças “A literatura infantil, é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem e a vida através da palavra” (Coelho, 2000, p. 27), ou seja, a literatura representa o mundo e a diversidade das formas de se viver, encantando e desenvolvendo o público infantil.

Segundo Baptista, Petrovitch e Amaral (2021) o contado dos pequenos com livros mediados por adultos leitores contribuem para a formação das crianças leitoras ao passo que desenvolvem a compreensão e construção de sentido. Para que isso ocorra, as crianças devem vivenciar o contato com os livros de forma significativa, participando de mediações literárias que promovam a reflexão e a imaginação.

Campos, Carneiro e Souza (2020) destacam que crianças que entram em contato desde muito cedo com histórias, desenvolvem o gosto e o prazer pela leitura, observadas em pequenos gestos embrionários como ler e manipular livros com autonomia. As autoras pontuam que é na primeira infância o momento de introduzir estratégias de leitura, pois é nessa faixa etária que elas vão construindo comportamentos leitores.

De acordo com Girotto (2016) os gestos embrionários de leitura são aqueles que constituem-se como atos iniciais para se aprender a ler e escrever

[...] os pequenos e os pequeninhos usam, manuseiam, tocam, sentem, cheiram, brincam com os livros em sua materialidade gráfica ou via os suportes e dispositivos digitais; vão imitando os adultos; vão buscando significar os gestos relacionados ao ato de ler, aos modos de ser leitor, já desde pequeninhas, cristalizados neste objeto da cultura humana – o livro. (Girotto, 2016, p.37).



Assim sendo, gestos como a virada de página da esquerda para a direita, a proferição de balbucios e frases ou imitação de leitura com o contato com livro, leitura de imagem e reconto oral das histórias configuram-se como gestos embrionários ao antecederem a decodificação da língua mas estarem repletas de significado e compreensão do texto escrito.

A Lei n. 13.257/2016 (Brasil, 2016) dispõe sobre as políticas públicas da primeira infância, e em seu Art. 2º descreve que é considerado primeira infância os primeiros seis anos de vida de uma criança. Ou seja, a creche e pré-escola que atuam nessa faixa etária, abrangendo também o primeiro ano do ensino fundamental. Nesse sentido, destaca-se a importância da leitura, da literatura e da contação de história nessa etapa da educação básica.

ENTRE VOZES, PALAVRAS E SENTIDOS: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE ORALIDADE

A humanidade sempre realizou a transmissão de conhecimentos através da oralidade (Santos e Souza, 2025). São conhecimentos passados de uma geração para a outra, que garantem a perpetuação de costumes e do saber popular através do tempo. No campo da literatura infantil, a autora Zilberman (2003) ressalta “A literatura infantil constitui-se como uma das primeiras experiências culturais da criança, mediada, inicialmente, pela oralidade” (p. 18). A oralidade na educação infantil, torna-se então o principal acesso para literatura.

Anteriormente ao domínio da leitura convencional, a criança estabelece contato com o universo literário através da escuta de narrativas. Abramovich destaca que “[...] ouvir histórias é um momento de prazer, de imaginação, de construção de sentidos e também de aprendizagem da linguagem” (1997, p. 23), evidenciando a oralidade como primeiro caminho para a possível formação do leitor.

É na infância que a criança inicia sua comunicação com o mundo e com os indivíduos que a rodeiam, produzindo linguagem e compreendendo o ambiente que a cerca. Vygotsky (2007) fundamenta que primeiramente a criança comunica-se com os outros para posteriormente transformar as informações em linguagem interior, em pensamento. A ideia reforça a importância das interações orais e das práticas literárias compartilhadas, uma vez que a criança amplia seu repertório linguístico, simbólico e imaginativo.

Magda Soares ressalta que “[...] antes de ler e escrever, a criança vive intensamente práticas de oralidade, fundamentais para a sua inserção no mundo letrado” (2004, p. 24). Portanto a oralidade não se contrapõe com a alfabetização mas constitui sua base, especialmente quando articulada à literatura. Colomer completa ao afirmar que “[...] a escuta de textos literários permite à criança entrar no universo da leitura antes mesmo de dominar a leitura autônoma” (2007, p. 32). Assim, a literatura, mediada pela palavra falada, torna-se uma ferramenta para a construção de sentidos, a ampliação de vocabulário e o desenvolvimento da imaginação, reafirmando sua importância na educação infantil.

A habilidade de narrar histórias de maneira envolvente exige, por parte do educador, um vínculo próximo com a literatura. Giroto e Souza (2009) destacam que, para contar boas histórias, o professor deve se nutrir de narrativas oriundas da literatura, tornando-se um leitor assíduo e sensível. Ao vivenciar esse contato frequente com a literatura, o docente não apenas amplia seu repertório



narrativo, mas também transmite aos alunos a percepção da leitura como algo prazeroso e envolvente (Giroto, 2015).

Portanto, o prazer de ler e ouvir histórias nasce, antes de tudo, da sensibilidade e do entusiasmo do professor diante do texto literário. É por meio desse envolvimento afetivo e estético que se torna possível despertar nos estudantes o desejo de mergulhar no universo da leitura, da escuta e da imaginação.

Nesse sentido, a contação de histórias colabora para o aprendizado, ao passo que apresenta às crianças as histórias de maneira mais lúdica e divertida. “A história é um importante alimento para a imaginação” (Coelho, 1997, p. 12), e como tal deve ser utilizado em toda a vida escolar do estudante. Ela provoca emoções boas e ruins, e atua como instrumento humanizador da sociedade (Busatto, 2008; Candido 2011; Reyes, 2012).

Diante do exposto, o ato narrar e ler histórias na educação infantil mostra-se uma ferramenta eficaz e que atende a todas as particularidades da primeira infância, podendo ser desenvolvida com recursos para chamar a atenção dos pequenos, colaborando na resolução de seus próprios conflitos e contribuindo para o desenvolvimento da imaginação e fantasia (Bettelheim, 2015; Souza e Feba, 2013).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS UTILIZADOS

No letivo de 2024 na rede pública de ensino do município de Martinópolis/SP, foram desenvolvidas práticas de leitura de livros, contação de histórias e a realização de roda de leitores, no intuito de despertar nas crianças o gosto pela leitura literária. Embasados em Coelho (1997), Busatto (2008), Giroto e Souza (2010), a leitura de narrativas ocorria no mínimo três vezes por semana, envolvendo as crianças em uma roda de leitores para escutar, falar, refletir e compartilhar sobre as narrativas lidas. Já a contação de história acontecia, pelo menos uma vez na semana, utilizando-se de recursos, como aponta Coelho (1997) em seus estudos, a fim de promover ao mesmo tempo diversão e acesso a literatura de qualidade.

De acordo com Jorge (2003) o conceito de roda de histórias consiste em utilizar a narrativa como instrumento de educação, permitindo o exercício de narrar tanto pela criança quanto pelo mediador, reconhecendo a importância do momento de fala de cada um. Jacobik (2011) enfatiza que na roda de leitores as crianças tem permissão para falar, desde que não interrompa o outro enquanto fala, desenvolvendo o hábito de ouvir, falar e organizar seus pensamentos. Nesse sentido, a prática de leitura e contação de histórias oferecia essa atividade de escuta, fala e raciocínio acerca dos contos que foram trabalhados.

Os estudos de Matos e Sorsy (2013) destacam alguns itens para compor a apresentação das narrativas, a fim de envolver o ouvinte no mundo do encantamento mas também retirá-lo de lá de maneira suave, para que o conto continue a reverberar em seu peito mesmo após o seu término. A sequência a ser seguida consiste no *aquecimento*, *introdução*, *narração do conto* e *finalização*.

O *aquecimento* é o momento de inserção no universo da fantasia, pode ser realizado através de parlendas, músicas, adivinhas ou frases combinadas; o importante é que o contador conduza “[...] os



ouvintes em uma viagem pelas águas do imaginário” (Matos e Sorsy, 2013, p. 128). É através desse exercício que serão ligados o mundo real ao mundo do faz de conta.

A *introdução* consiste na confirmação da entrada para o universo imaginário, é nesse momento que “O contador – capitão do barco – solta as amarras do cais para ganhar o mar aberto” (Matos e Sorsy, 2013, p. 134). Nessa etapa os contos sempre trazem consigo expressões que indicam tempos (Há muito tempo atrás...) lugares (No país onde os bichos falavam) ou simplesmente as frases mágicas (Era uma vez...). E a partir da proferição dessas palavras, o momento indica que tudo é possível; vilões podem vencer, heróis podem lutar, bruxas podem aparecer e desaparecer, e a narrativa discorre de modo natural.

A *narração do conto* ocorre de forma particular para cada narrador ou contador. É nesse momento que utilizamos dos recursos descritos por Coelho (1997) apropriamo-nos da essência dos contos, ao passo que também adicionamos um pouco de nós nas narrativas, transformando-o “[...] em matéria prima viva adaptada as necessidades dos seus ouvintes” (Busatto, 2008, p. 22). Nesse sentido Cléo Busatto finaliza ao pontuar que “O contador de histórias empresta seu corpo, sua voz e seus afetos ao texto que ele narra, e o texto deixa de ser signo para se tornar significado” (Busatto, 2008, p. 9).

Matos e Sorsy (2013) completam a *narração do conto*, ao evidenciarem a importância da *voz do narrador*, que traz vida a narração; da *improvisação*, que requer experimentação, fluência e experimentação do conto junto ao público; e da *expressão corporal*, que consiste no envolvimento do corpo ao conteúdo narrado, apresentando coerência aos ouvintes.

Por fim, e não menos importante, é apresentada a *finalização*. Momento ao qual deve-se finalizar o conto, trazendo “[...] os ouvintes de volta à terra firme, é lembra-los de sua existência” (Matos e Sorsy, 2013, p. 152). É nessa etapa que o contador utiliza de uma frase para se comunicar com seus ouvintes que a contação chegou ao fim, como “E essa história entrou por uma porta e saiu pela outra, quem quiser que conte outra” ou “E essa história entrou por uma porte e saiu pela janela, quem não contar outra vai ficar banguela” ou ainda “Plim, plim, plim, esta história chega ao fim”. Pode ser sempre a mesma frase, pode-se utilizar a interferência do ouvinte (Coelho, 1997) para construir uma finalização com o público, pode-se inventar uma música; o importante é sempre indicar que o conto acabou de maneira suave.

Apoiando-se em todos esses autores, a professora desenvolveu com as crianças da pré-escola a leitura e a contação de histórias uma vez na semana. Após ambas as atividades, era realizada a roda de leitores, onde as crianças tinham oportunidade de compartilhar conhecimentos e experiências, ao passo que aprendiam a ouvir e falar, de acordo com a dinâmica da sala.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com a literatura é importante, pois a primeira infância é o momento onde as criança mais constroem conexões, aprendem e absorvem mais do mundo e compreendem o cotidiano a sua volta, refletindo sobre ele e sobre suas vivências.

A literatura infantil, como apontou o texto, é um quesito primordial na educação infantil para a formação de futuros leitores. Com ela podemos mostrar aos pequenos como livros são divertidos, histórias são fantásticas e contos ensinam lições profundas sobre a vida. A partir da leitura e contação



de histórias, é possível despertar o interesse das crianças, criando a possibilidade de formação de leitores críticos e autônomos.

Esse trabalho foi realizado durante todo o ano letivo de 2024, com a primeira etapa da rede regular de ensino do município de Martinópolis/SP, que ouviu histórias, conversou sobre os contos, realizou reconto oral das histórias, compartilharam experiências e opiniões através da roda de leitores e ao final do ano letivo pode-se observar os resultados.

Os alunos dessa sala demonstravam maior interesse no manuseio de livros literários, realizando a leitura de imagem das ilustrações, verbalizando algumas conexões texto-texto e texto-leitor (Giroto e Souza, 2010), bem como solicitando o empréstimos de algumas obras para ler com as famílias, em suas casas. Quando era apresentado um livro ao qual eles já haviam conhecido o autor, alguns alunos lembravam o seu nome, sua breve biografia, ou as curiosidades citadas pelo professor.

Nesse sentido, foi possível observar a mudança de comportamento, e a execução de alguns gestos embrionários de leitura (Souza, 2024) como o manuseio dos livros em sua escrita convencional (da esquerda para a direita), reconto oral das histórias através da leitura de imagem, e imitação das contações de histórias com ou sem os livros. Portanto tanto a contação de histórias quanto a leitura de narrativas demonstraram ferramentas eficazes na educação infantil para a modelização de comportamento leitor e desenvolvimento da oralidade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAPTISTA, Mônica Correia; PETROVITCH, Camila; AMARAL, Mariana Parreira Lara do. Livros de literatura para a primeira infância: a questão da qualidade. *Revista Eletrônica Leer, Escribir y Descubrir*. vol. 1. iss. 8, article 2. 2021. Disponível em: <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss8/2/> Acesso 8 jun 2026.

BETTELHEIM, Bruno. *Psicanálise dos contos de fadas*. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso 8 jun 2026.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases Da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm Acesso 8 jun 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas pública para a primeira infância e altera a Lei n. 8.069/1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm Acesso 8 jun 2026.

BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 5ª ed.

CAMPOS, Cleide de Araújo; CARNEIRO, Ana Paula; SOUZA, Renata Junqueira de. Ler e contar histórias na primeira infância: estratégias de leitura em foco. **Leitura & Literatura em Revista**, Cidade, v.1, edição 2020. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/llr/article/view/8804> Acesso 8 jun 2026.



CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. Vários escritos. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.

COELHO, Betty. **Contar histórias:** Uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 1997.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil:** teoria, análise, didática. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros:** a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

GIROTTO, Cyntia Graziella Guezelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de Souza. A hora do conto na biblioteca escolar: o diálogo entre a leitura literária e outras linguagens. In: SOUZA, Renata Junqueira de. (Org.) **Biblioteca escolar e práticas educativas:** o mediador em formação. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2009, p. 19 a 47.

GIROTTO, Cyntia Graziella Guezelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de Souza. Estratégias de leitura para ensinar alunos e compreender o que leem. In: MENIN, Ana Maria da Costa Santos; GIROTO, Cyntia Graziella Guezelim Simões; ARENA, Dagoberto Buim; SOUZA, Renata Junqueira de Souza (orgs). **Ler e compreender:** estratégias de leitura. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2010.

GIROTTO, Cyntia Graziella Guezelim Simões. Educação literária é coisa séria? Quando a literatura e a narrativa ressoam nas práticas de escuta e leitura na infância. In: SOUZA, Renata Junqueira de; MOTOYAMA, Juliane Francischetti Martins; SILVA, Valéria Santos da; VAGULA, Vania Kelen Belão (Org.) **A arte narrativa na infância:** práticas para o teatro da leitura e a contação de histórias. Campinas, SP: Mercado das letras, 2015.

GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. **A criança, o livro e a literatura:** a identidade leitora em constituição na infância. 2016. Tese (Livro Docência em Leitura e Escrita) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

JACOBNIK, Fabiana Andréia Dias. **Rodas de leitura na escola:** construindo leitores críticos. 2011. 176p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

JORGE, Linice da Silva. Roda de histórias: a criança e o prazer de ler, ouvir e contar histórias. In: NICOLAU, Marieta Lúcia Machado; DIAS, Maria Cecília Moraes (Org.). **Oficinas de Sonho e Realidade na formação do educador da infância.** Campinas: Papirus, 2003. p. 95-112.

MATOS, Gislayne Avelar; SORSY, Inno. **O ofício do contador de histórias:** perguntas e respostas, exercícios práticos e um repertório para encantar. São Paulo: Martins Fontes, 2013. 3ª ed.

REYES, Yolanda. **Ler e brincar, tecer e cantar.** Tradução: Rodrigo Petronio. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

SANTOS, Paula Cristina Dantas; SOUZA, Renata Junqueira de. **A contação de histórias como estratégia pra a formação do pequeno leitor:** um relato de experiência. In: ANAIS do XVII Congresso Nacional de Educação EDUCERE – Ethos da Educação: (Re)conexões Ecosistêmicas; VIII Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE e o X Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA UNESCO); I Seminário Experiência Intercultural com Estudantes Universitários: Aprendizagem e Formação de Professores; III Congresso Internacional de Ação Humanitária e Cooperação para o desenvolvimento. Programa de Pós-Graduação em Educação, Escola de Educação e Humanidades, Curitiba, 2025. Disponível em: https://eventum.pucpr.br/static/anais_educere_2025.pdf Acesso 02 jan. 2026.



SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (ORG.) **Ações para a formação do leitor literário**: da teoria à prática. Assis, São Paulo: Storbem Gráfica e Editora, 2013.

SOUZA, Renata Junqueira de. **Gestos embrionários de leitura na educação infantil**. São Paulo, SP: Editora Gaivota, 2024.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

Mediação Literária:

Literatura infantil para crianças
menores de seis anos



A MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ABORDAGEM DIALÓGICA

Daniela Barbosa dos Santos

Secretaria Municipal de Educação de São Luís

Patrícia Torres de Barros

Secretaria Municipal de Educação de São Luís

Joelma Reis Correia

Universidade Federal do Maranhão

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A primeira infância, fase crucial do desenvolvimento humano, que abrange do nascimento aos 06 anos de idade, constitui-se num período decisivo para a formação integral da pessoa, marcado por intensos processos de desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e cultural. Nesse contexto, a palavra assume um papel central, uma vez que é *na* e *pela* linguagem que a criança se constitui para si, para o outro e para o mundo. Assim, enquanto sujeito de linguagem, o direito à leitura, à literatura, à palavra e a outros bens culturais deve ser promovido e garantido como condição fundamental para o seu pleno desenvolvimento.

Compreender o acesso à literatura como um direito na primeira infância implica reconhecer que ela qualifica a experiência de ser criança, ampliando as possibilidades de imaginação, sensibilidade, empatia e expressão de sentimentos. Para que isso se concretize, é necessário assegurar às crianças o acesso a acervos diversificados e de qualidade, que representem múltiplas culturas, vozes e realidades. Corroborando essa afirmação, estudos recentes ressaltam que o contato precoce com a literatura contribui significativamente para o desenvolvimento integral das crianças, impactando as dimensões cognitivas, emocionais e sociais (FUNDAÇÃO MARIA CECILIA SOUTO VIDIGAL, 2025). Nessa mesma direção, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), ao tratar da Educação Infantil, destaca a importância de proporcionar vivências com diferentes gêneros literários, de modo a ampliar os repertórios culturais e linguísticos das crianças.

O trabalho com a literatura na Educação Infantil revela-se fundamental no processo de humanização da criança. Conforme aponta Candido (2004), a literatura constitui um direito humano, pois contribui para a formação ética, estética e sensível do sujeito e, quando vivenciada desde a primeira infância, também amplia as possibilidades de que a necessidade do ato de ler se torne permanente e acompanhe o sujeito ao longo de suas trajetórias pessoais e escolares.

Para que a literatura cumpra essa função formativa, o papel da professora é determinante. Cabe a ela organizar o trabalho pedagógico com este objeto cultural e mediar os encontros das crianças com os textos literários. Se o objetivo é formar leitores que desenvolvam preferências, façam escolhas e estabeleçam relações críticas com os textos, é necessário compreender a criança como um sujeito ativo, pensante e capaz de apreciar a literatura. Essa perspectiva implica que a professora reflita



Mediação Literária:

Literatura infantil para crianças
menores de seis anos





constantemente sobre que tipo de leitor deseja formar e, conseqüentemente, sobre como planejar as vivências das crianças com a literatura, selecionando obras de qualidade, gêneros variados e temas diversos.

Nesse contexto, a mediação literária assume uma dimensão dialógica e humanizadora. O professor é responsável por promover encontros significativos entre as crianças e os livros, atuando com intencionalidade, sensibilidade e escuta. Em um país onde existem grandes desigualdades de acesso à literatura de qualidade, a escola desempenha papel fundamental na garantia desse direito, oferecendo experiências de leitura que ultrapassem práticas meramente instrumentais. A mediação literária configura-se, dessa forma, como um processo relacional, no qual se estabelece uma tríade entre criança, livro e a professora, possibilitando a construção coletiva de sentidos e o fortalecimento do vínculo afetivo com a literatura.

Diante da importância do trabalho com a literatura na primeira infância e do papel da professora como mediadora literária, este estudo tem como objetivo refletir sobre a prática da mediação da leitura literária na Educação Infantil, a partir da vivência das professoras em uma sala de referência de uma escola da Rede Municipal de São Luís, que atende crianças de 05 e 06 anos. O estudo fundamenta-se nos aportes teóricos de Bakhtin (1992), Chambers (2007), Colomer (2007) e Ponte (2012), bem como nas discussões realizadas no Grupo de Estudos e Pesquisa em Leitura e Escrita como Processo Dialógico (GLEPDIAL/UFMA), que compreende os atos de ler e escrever como práticas sociais e humanizadoras.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa baseia-se na investigação da própria prática, conforme propõe Ponte (2012), entendendo a prática docente como espaço de reflexão, produção de conhecimento e transformação pedagógica. Foram registradas e analisadas experiências reais de mediação da leitura literária vivenciadas na sala de referência, à luz do enquadramento teórico mencionado. As sessões de mediação foram organizadas com base no enfoque “Diga-me”, de Chambers (2007), que valoriza a escuta e a expressão do leitor por meio de boas conversas literárias; nos estudos de Colomer (2007), que destacam a mediação literária como ação intencional; e nos princípios de Bakhtin (1992), que fundamentam o papel do diálogo na construção de sentidos.

MEDIAÇÃO LITERÁRIA: O ENFOQUE DIGA-ME E A FORMAÇÃO DE LEITORES

A mediação da leitura literária na Educação Infantil concretiza-se nas interações cotidianas entre crianças, professoras e textos, constituindo-se num processo em permanente construção. Nesse contexto, a mediação não se apresenta como um modelo fechado, mas como uma prática que se reinventa a partir das experiências vividas, das respostas das crianças e das escolhas pedagógicas realizadas pelas mediadoras. Sua relevância reside na possibilidade de promover encontros significativos com a literatura, favorecendo a expressão, a reflexão e a construção de sentidos a partir das narrativas.

Considerando a centralidade da conversa literária nesse processo, no âmbito deste estudo adotou-se o *Enfoque Diga-me* (CHAMBERS, 2023) como orientação para o planejamento das sessões de leitura literária. Tal escolha justifica-se por compreender a leitura como uma prática que se amplia no diálogo, valorizando a escuta e a participação ativa das crianças. Este Enfoque favorece a aproximação



Mediação Literária:

Literatura infantil para crianças
menores de seis anos



das crianças aos livros por meio de conversas literárias que reconhecem a pluralidade de sentidos e legitimam as respostas leitoras.

A mediação da leitura concebida como conversa crítica sobre os livros possibilita que as crianças falem sobre o que leram, expressem suas preferências, estranhamentos e estabeleçam relações com suas vivências. Nessa perspectiva, a literatura deixa de ocupar um lugar instrumental e passa a constituir-se como espaço de diálogo. Estudos que discutem o *Enfoque Diga-me* destacam que essa forma de mediação assegura a participação das crianças em boas conversas literárias, fundamentadas em perguntas abertas que favorecem a construção compartilhada de sentidos (CARVALHO; VALIENGO; SANDIM, 2025).

Chambers (2023, p.58) argumenta a favor de que sejam utilizadas “[...] perguntas que ajudem os leitores a descobrir e compartilhar a sua compreensão das partes que parecem claras para eles”. Propõe, assim, a mediação por meio de perguntas potentes (básicas, gerais e especiais), cada uma com uma função específica na promoção da reflexão e ampliação da conexão do leitor com o texto, sem, no entanto, funcionarem como um roteiro rígido, caracterizando-se pela possibilidade de reformulação ao longo da conversa de acordo com as características do contexto.

Nas sessões de mediação de leitura, objeto de análise deste estudo, por se tratar de crianças, optamos pelas perguntas *básicas* e *gerais*, as primeiras por serem geradoras da conversa e motivadoras iniciais, centrando-se no que o leitor gostou, não gostou, considerou importante, causou estranhamento, surpresa, e as segundas por permitirem aprofundar as reflexões e se adequarem a qualquer gênero textual, buscando, por exemplo, conexões com outras histórias lidas, as vivências das crianças, o que ela diria a outra pessoa sobre o que foi lido, o que poderia ser diferente, dentre outros aspectos. Dessa forma, as perguntas abrem possibilidade e guiam a (re)construção de sentidos, conduzindo uma boa conversa literária.

Ao integrar a conversa ao próprio ato de ler, o *Enfoque Diga-me* contribui para deslocar práticas de leitura centradas na interpretação, dirigida para as experiências que privilegiam a autonomia e o pensamento crítico das crianças. A conversa literária passa a ser compreendida como um espaço de elaboração das leituras, no qual as crianças organizam ideias, compartilham emoções e constroem compreensões sobre o texto.

Cabe ressaltar que o *Enfoque Diga-me* se caracteriza por sua flexibilidade, permitindo as mediadoras adaptar a condução da conversa às necessidades do grupo e às dinâmicas que emergem durante a leitura. No planejamento das sessões de mediação literária deste estudo, essa abordagem orientou o cuidado com a seleção de obras literárias diversificadas, a organização do encontro das crianças com o livro e a formulação de perguntas que favoreceram o diálogo, a escuta e a expressão das experiências leitoras.

Nesse sentido, a mediação literária orientada pelo *Enfoque Diga-me* distingue-se de práticas ainda recorrentes na Educação Infantil que associam a leitura à memorização ou à busca de respostas previamente estabelecidas. Em contraposição a essa abordagem escolarizante, valoriza o diálogo ativo e a construção de opiniões próprias, contribuindo para a formação de leitores desde a primeira infância e para o desenvolvimento de competências comunicativas que extrapolam o espaço escolar.



ENTRE LIVROS E ENCONTROS: A VIVÊNCIA DA MEDIAÇÃO LITERÁRIA NA SALA DE REFERÊNCIA

A vivência da mediação de leitura literária analisada neste estudo surgiu a partir das inquietações das professoras e investigadoras em relação às práticas de leitura desenvolvidas na Educação Infantil e da necessidade de fortalecer propostas que reconhecessem as crianças como sujeitos ativos no processo leitor. Observam, no cotidiano escolar, a recorrência de práticas centradas na compreensão literal do texto ou na realização de atividades posteriores à leitura, com pouca valorização das respostas leitoras das crianças. Diante desse cenário, delineou-se a proposta de desenvolver sessões de mediação literária fundamentadas em uma perspectiva dialógica e humanizadora, orientadas pelo Enfoque Diga-me.

O planejamento das sessões de leitura literária foi realizado em consonância com a compreensão de que a formação do leitor não ocorre espontaneamente. Conforme afirma Colomer (2003, p. 47), “A formação do leitor não é um processo espontâneo, mas o resultado de intervenções educativas intencionais”. Nesse sentido, procedeu-se à seleção criteriosa das obras literárias, priorizando livros de reconhecida qualidade estética, com narrativas instigantes, ilustrações expressivas e temáticas capazes de suscitar identificação, estranhamento e reflexão por parte das crianças. A escolha dos livros constituiu-se como elemento central da mediação, na medida em que é a partir do texto literário que se ampliam as possibilidades de diálogo e construção de sentidos.

No que se refere ao contexto da vivência, esta ocorreu em uma turma do Infantil II, composta por crianças entre 05 e 06 anos, em uma escola pública de tempo integral, situada em um bairro de São Luís marcado por elevada vulnerabilidade social. Torna-se importante ressaltar, que o acesso das crianças à literatura se dá, majoritariamente, por meio da escola, o que reforça o papel da instituição escolar como espaço privilegiado de garantia do direito à leitura. A proposta de mediação foi construída a partir da investigação da própria prática docente, conforme orienta Ponte (2012), tomando o cotidiano da sala de referência como espaço de reflexão, produção de conhecimento e transformação pedagógica.

Quanto ao processo de seleção das obras, este partiu dos interesses manifestados pelas próprias crianças, especialmente da curiosidade em torno da origem da macaxeira. A partir das conversas iniciais e das pesquisas realizadas coletivamente, elas, com a mediação da professora, identificaram a origem indígena da macaxeira, o que conduziu à busca por narrativas que abordassem essa temática. Nesse percurso, foram encontradas, em obras de Daniel Munduruku, lendas sobre o surgimento da macaxeira, o que ampliou o repertório de leituras e direcionou a mediação para livros de autores indígenas e não indígenas que apresentam histórias dos povos originários. Ao longo do segundo semestre, esse conjunto de narrativas consolidou-se como foco de grande interesse das crianças, com a presença de autores, como Olívio Jekupé, Cláudio Fragata e Jakson de Alencar nas sessões de leitura.

A partir da definição das obras, planejou-se os momentos do encontro das crianças com os livros, atentando-se ao ambiente, à organização do espaço e ao tempo destinado à leitura e à conversa literária. O planejamento não teve como objetivo engessar a prática, mas criar condições favoráveis para a escuta, o diálogo e a participação ativa das crianças. Esse cuidado com a organização das situações de leitura dialoga com a compreensão de que a intervenção do adulto é fundamental para



favorecer a construção de sentidos, conforme destaca Colomer (2003, p. 52), ao afirmar que ela "[...] é imprescindível para orientar a atenção dos leitores e favorecer a construção de sentidos".

A dinamização das sessões seguiu um percurso que se iniciava com a apresentação do livro, de modo a permitir que as crianças observassem a capa, o título e as ilustrações, formulando hipóteses sobre a narrativa. Em seguida, realizava-se a proferição do texto, respeitando o ritmo da história (e das crianças) e valorizando a expressividade na proferição. Após esse momento, abria-se espaço para a conversa literária, elemento central da mediação, conduzida por meio de perguntas, especialmente as básicas e gerais (CHAMBERS, 2023), que estimulavam as crianças a falar sobre o que sentiram, pensaram e imaginaram a partir da narrativa.

Nesse momento, o papel das professoras como mediadoras mostrou-se decisivo. As intervenções realizadas não buscavam conduzir as crianças a interpretações previamente definidas, mas favorecer a reflexão crítica, o diálogo e a expressão de diferentes pontos de vista. As perguntas formuladas permitiam retomar aspectos da narrativa, discutir personagens, situações e temas abordados no texto, bem como estabelecer relações com as vivências das próprias crianças. As falas infantis eram acolhidas e ampliadas pelas mediadoras, o que possibilitava conexões entre os diferentes sentidos apresentados pelo grupo.

A análise das interações ocorridas durante as sessões evidencia a leitura como prática social e dialógica, uma vez que os sentidos foram construídos na interação entre as vozes das crianças, das professoras e do texto literário. Essa compreensão aproxima-se da perspectiva bakhtiniana, segundo a qual "A enunciação é produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados" (BAKHTIN, 2003, p. 113). As respostas das crianças às narrativas, ao dialogarem entre si, com o texto, revelaram processos de construção coletiva de sentidos, reforçando a leitura como espaço de encontro e interlocução.

Nesse processo, as falas das crianças configuraram-se como respostas ativas ao texto, o que confirma a ideia de que compreender envolve posicionar-se diante da palavra do outro. Como afirma Bakhtin (2003, p. 94), "Compreender é opor à palavra do outro uma contrapalavra". Ao expressarem concordâncias, discordâncias, questionamentos e relações com suas experiências, as crianças demonstraram envolvimento crítico com as narrativas, evidenciando a potência da mediação dialógica na formação leitora desde a primeira infância.

A centralidade da conversa literária na vivência analisada corrobora a compreensão de que o sentido da leitura se amplia no diálogo. Conforme aponta Chambers (2023, p. 22), "Não sabemos o que pensamos sobre um livro até conversarmos sobre ele". As conversas literárias possibilitaram às crianças organizar os pensamentos, compartilhar emoções e elaborar sentidos sobre as histórias, reafirmando a leitura como um processo que se constrói na interação.

A condução das sessões também se aproxima do entendimento de Carvalho, Valiengo e Sandim (2025, p. 447), ao compreenderem a mediação da leitura, na perspectiva do *Enfoque Diga-me*, como "[...] uma conversa crítica sobre os livros, que valoriza a escuta e as respostas dos leitores". Ao privilegiar perguntas abertas e intervenções sensíveis, a mediação assegurou a participação das crianças em boas conversas literárias, nas quais suas interpretações foram legitimadas e ampliadas coletivamente.



Os resultados observados indicam que as sessões de mediação literária promoveram maior envolvimento das crianças com os livros, além de ampliarem sua participação nas conversas e favorecerem a construção coletiva de sentidos. As crianças demonstraram interesse em retomar histórias, comentar personagens e estabelecer relações entre as narrativas e suas vivências, o que evidencia que a leitura literária, quando mediada nessa perspectiva, contribui para o desenvolvimento da imaginação, da empatia e do pensamento crítico desde a primeira infância.

Assim, a vivência analisada reforça a compreensão da mediação literária como uma prática dialógica e humanizadora, na qual a professora exerce papel fundamental ao articular a escolha criteriosa dos livros, a condução da conversa por meio da escuta atenta, da escolha das perguntas e das intervenções realizadas a partir das falas das crianças. Desse modo, constitui-se um espaço privilegiado de diálogo, escuta e construção compartilhada de sentidos, no qual crianças e professoras se transformam mutuamente no processo de formação leitora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo refletir sobre a prática da mediação da leitura literária na Educação Infantil, a partir da vivência desenvolvida em uma sala de referência da Rede Municipal de São Luís, com crianças de 05 e 06 anos, fundamentada em uma perspectiva dialógica e humanizadora. A análise das experiências de mediação literária permitiu compreender de que maneira a organização intencional das sessões de leitura, aliada à escuta sensível e ao diálogo, contribui para a formação de leitores desde a primeira infância.

Os resultados indicam que práticas mediadoras de leitura, orientadas por uma abordagem dialógica, promoveram o envolvimento, a imaginação e a participação ativa das crianças durante as sessões de leitura literária. As conversas estabelecidas a partir dos textos possibilitaram que as crianças expressassem sentimentos, opiniões, questionamentos e relações com suas vivências, evidenciando que a leitura literária, quando mediada de forma intencional, configura-se como uma experiência significativa de construção de sentidos.

A mediação literária favoreceu a ampliação do repertório simbólico das crianças, bem como o fortalecimento de sua relação afetiva com os livros. A possibilidade de falar sobre o que foi lido, de ouvir os colegas e de dialogar sobre personagens, situações e temas das narrativas contribuiu para que as crianças se reconhecessem como participantes ativas do processo leitor. Nesse sentido, a leitura deixou de ocupar um lugar meramente instrumental e passou a constituir-se como espaço de encontro, diálogo e humanização.

Outro resultado relevante refere-se ao papel das professoras como mediadoras do processo de leitura literária. A análise evidenciou que a atuação docente foi determinante para a qualidade das interações estabelecidas, uma vez que coube às professoras articularem a escolha criteriosa dos textos, a condução da proferição e as intervenções realizadas a partir das falas das crianças. Ao adotar uma postura de escuta, acolhimento e ampliação das respostas leitoras, as mediadoras contribuíram para a construção de um ambiente dialógico, no qual diferentes interpretações foram legitimadas e articuladas coletivamente.



A vivência analisada também evidenciou a importância do planejamento das sessões de leitura literária, especialmente no que se refere à seleção das obras, à organização do espaço e ao cuidado com a formulação de perguntas abertas. Esses elementos mostraram-se fundamentais para promover boas conversas literárias e para estimular a reflexão crítica das crianças, reafirmando que a mediação da leitura não ocorre de forma espontânea, mas exige intencionalidade pedagógica e sensibilidade por parte do mediador.

Dessa forma, a pesquisa reafirma a mediação da leitura literária como uma prática pedagógica potente na Educação Infantil, capaz de promover experiências significativas de leitura desde a primeira infância. Ao reconhecer as crianças como sujeitos de linguagem e leitores em formação, a mediação dialógica contribui para a formação humana, cultural e social, fortalecendo o vínculo das crianças com a literatura e ampliando suas possibilidades de participação na cultura escrita.

Por fim, o estudo contribui para o campo das pesquisas sobre leitura e Educação Infantil ao evidenciar a relevância da mediação literária fundamentada no diálogo, na escuta e na valorização das respostas leitoras das crianças. Espera-se que as reflexões apresentadas possam inspirar outras práticas pedagógicas e investigações que reconheçam a leitura literária como direito, experiência estética e prática humanizadora desde os primeiros anos de vida.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004. p. 169–191.

CARVALHO, Simone Marques da Silva; VALIENGO, Amanda; SANDIM, Leila Cristina de Carvalho. “Diga-me”: uma conversa sobre educação literária. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, SP, v. 43, n. 93, p. 445–449, 2025.

CHAMBERS, Aidan. **Diga-me: crianças, leitura e conversa**. São Paulo: Cortez, 2023.

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

FUNDAÇÃO MARIA CECILIA SOUTO VIDIGAL. **Palavras que transformam: os impactos da literatura na primeira infância**. 2025. Disponível em: <https://fundacaomariacecilia.org.br/noticias/palavras-que-transformam-os-impactos-da-literatura-na-primeira-infancia/>. Acesso em: 23 dez. 2025.

PONTE, João Pedro da. Investigar a prática profissional. In: GRUPO DE TRABALHO INVESTIGAÇÃO (GTI). **Da prática ao conhecimento da prática**. Lisboa: APM, 2012. p. 19–41.



CABRINI NARRA: A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO PRÁTICA SOCIAL E FORMADORA DE LEITORES CRÍTICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Cristiane Rocha Ribas

Colégio Humboldt

Simone Lopes Dias

Colégio Madre Cabrini

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No cenário contemporâneo, em que a atenção das crianças é constantemente disputada por estímulos digitais velozes e fragmentados, cultivar o hábito da leitura literária e formar leitores críticos constitui um desafio e, ao mesmo tempo, uma urgência educativa. Vivenciada desde a primeira infância, a literatura contribui de forma significativa para o desenvolvimento da imaginação, da linguagem, da empatia e da autonomia intelectual — competências essenciais para que as crianças se posicionem de maneira ativa, sensível e reflexiva no mundo.

É nesse contexto que se insere o Projeto Cabrini Narra, que compreende a contação de histórias como prática pedagógica intencional e como potente experiência formativa. Ao apostar na oralidade, no encontro e na partilha, o projeto busca fortalecer vínculos, ampliar repertórios culturais e envolver as famílias no processo educativo, reconhecendo a literatura como prática social viva e humanizadora.

A proposta se fundamenta em bases teóricas consistentes. Para Bakhtin (1997), a linguagem é essencialmente dialógica, construída na interação entre diferentes vozes. Assim, ao escutar, narrar ou recontar uma história, a criança participa ativamente de um processo de construção de sentidos, posicionando-se frente ao texto e ao outro. Vygotsky (1998) reforça essa perspectiva ao destacar que o desenvolvimento cognitivo e linguístico ocorre mediado pelas relações sociais e afetivas. Desse modo, a leitura literária compartilhada torna-se um instrumento potente de aprendizagem, ampliação de linguagem e fortalecimento de vínculos.

A literatura infantil, portanto, ultrapassa o caráter de entretenimento e assume um papel central na formação ética, estética e crítica das crianças. Ao explorar narrativas, personagens e conflitos, elas aprendem a interpretar o mundo, reconhecer emoções, lidar com diferenças e construir valores. Em um contexto de saturação informacional e desafios sociais complexos, essa formação leitora revela-se ainda mais necessária.

Mediação Literária:

Literatura infantil para crianças
menores de seis anos





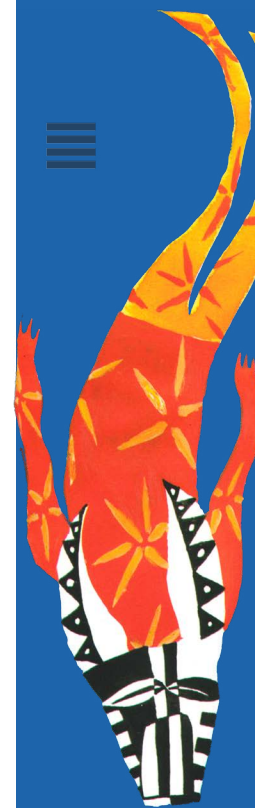
Figura 1 – Bosque Cabrini – fotografia Simone Lopes Dias

As ações do Cabrini Narra, realizadas mensalmente no Bosque Cabrini, potencializam esses processos ao deslocar a leitura para um ambiente natural, aberto e sensorial. O contato com a natureza favorece a atenção, desperta a curiosidade e amplia a experiência estética. Além disso, o caráter comunitário das atividades — que envolvem famílias, educadores, bibliotecária e funcionários na escolha de obras em português e inglês — reafirma a leitura como prática social situada (Street, 1984), evidenciando que ler é também compartilhar, pertencer e conviver.

A mediação literária intencional e o preparo cuidadoso dos contadores dialogam com a perspectiva transacional de Rosenblatt (1994), segundo a qual a leitura se constrói no encontro entre leitor e texto. Ao promover momentos de escuta, interação e diálogo, o projeto favorece a autonomia interpretativa das crianças e a construção compartilhada de sentidos, criando memórias afetivas duradouras ligadas ao universo literário.

O Projeto Cabrini Narra teve início em 2019, em um período de reestruturação dos contextos pedagógicos da escola, quando se buscavam propostas mais reflexivas e significativas para a aprendizagem. Inspirado na experiência do *Reggio Narra*, de Reggio Emilia, na Itália — em que a comunidade ocupa espaços públicos para narrar e escutar histórias —, o projeto foi concebido como uma ação coletiva, sustentada pelo engajamento de toda a equipe escolar. A chegada de Simone Lopes Dias contribuiu para o acompanhamento sistemático e o aprimoramento da proposta, ampliando suas possibilidades formativas.

Ao envolver crianças, educadores e famílias em experiências mensais de contação de histórias, o Cabrini Narra consolida a literatura como prática viva, compartilhada e culturalmente significativa, promovendo o desenvolvimento de leitores mais críticos, sensíveis e conectados com o mundo.





OBJETIVO GERAL

Fortalecer a integração entre escola e família por meio de um canal de comunicação vivo, afetivo e constante, utilizando a contação de histórias como ponte para aproximar pessoas, despertar a imaginação das crianças e cultivar o hábito da leitura desde a primeira infância. O projeto busca consolidar uma cultura leitora que valorize a oralidade, a partilha e o desenvolvimento socioemocional, contribuindo para a formação de crianças críticas, sensíveis e autônomas em sua relação com a leitura (Bakhtin, 1997; Vygotsky, 1998; Bajour, 2001).

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Criar um espaço de leitura que encanta e acolhe, oferecendo experiências de contação de histórias ao ar livre, no Bosque Cabrini, em que a natureza se torna cenário para estimular a fantasia, a sensibilidade e o prazer estético (Rosenblatt, 1994).
- Ampliar o envolvimento das famílias e educadores, incentivando a participação ativa de familiares, auxiliares e funcionários como mediadores de leitura, fortalecendo a parceria escola-família (Bronfenbrenner, 2001).
- Garantir uma seleção literária rica e diversificada, contemplando diferentes autores, culturas, gêneros e idiomas, ampliando o repertório das crianças (NCCRS, 2010).
- Estabelecer orientações claras para a mediação literária, assegurando a adequação das obras à faixa etária de 1 a 6 anos e a qualidade das narrativas (Bajour, 2001).
- Promover narrativas envolventes, preparando os contadores para o uso consciente da entonação, do ritmo e da linguagem corporal (Bakhtin, 1997; Rosenblatt, 1994).
- Organizar a vivência com cuidado e intencionalidade, planejando espaço, horários e dinâmica dos encontros (Vygotsky, 1998).
- Cultivar um ciclo contínuo de leitura, por meio de encontros mensais que reforcem a leitura como prática sociocultural.
- Acompanhar e aprimorar o impacto do projeto, coletando feedbacks para qualificar continuamente as ações (Bajour, 2001).

PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS E DIFERENCIAIS DO PROJETO

O Cabrini Narra promove uma integração genuína entre família e escola, transformando a leitura em experiência sensorial, afetiva e coletiva. A realização das contações em ambiente natural amplia o envolvimento das crianças e potencializa a imaginação.

A proposta é colaborativa e inclusiva, valorizando a diversidade de vozes e experiências, conforme aponta Rogoff (2003). A curadoria literária contempla obras em português e inglês, promovendo uma vivência bilíngue que amplia o vocabulário e o prazer pela leitura (Cummins, 2000).

A organização sistemática dos encontros, aliada ao planejamento e acompanhamento contínuos, consolida um ciclo de leitura que favorece a constância, a reflexão e o fortalecimento dos vínculos entre escola, família e literatura.



MOTIVAÇÕES DO PROJETO

O *Cabrini Narra* nasce do desejo de aproximar ainda mais escola e família, construindo um canal de comunicação sensível, aberto e transformador. A iniciativa reconhece que a leitura, quando cultivada desde cedo e compartilhada com adultos significativos, fortalece vínculos afetivos, amplia repertórios literários e desperta nas crianças o prazer genuíno pela escuta e pela imaginação. Cada encontro se torna, assim, uma experiência educativa e cultural, mas também profundamente humana — um momento de convivência, encantamento e construção de memórias afetivas ligadas ao universo da literatura.

METODOLOGIA

No início do ano, é enviado às famílias um formulário de interesse contendo questões de identificação, disponibilidade e sugestões. A partir das respostas, realiza-se o planejamento dos agendamentos e o envio de confirmações.

A seleção das histórias é feita de forma colaborativa, com curadoria da bibliotecária para garantir qualidade literária e adequação à faixa etária. Os contadores recebem orientações prévias sobre expressividade, ritmo e entonação, realizando a leitura antecipada das obras.

Os encontros ocorrem no Bosque Cabrini, com organização prévia do espaço e acolhimento dos participantes. As crianças escolhem as histórias por meio de um cartaz com capas e sínteses das obras, recebendo um ticket correspondente à escolha.

O cartaz apresenta o logo da UFRJ e o título 'Cabrini Narra' em uma fonte arredondada. Abaixo, indica o período mensal e o nome da história. No centro, há uma ilustração colorida de um mundo subaquático com um baleia azul, peixes e outros animais. Abaixo da ilustração, há um texto descritivo em português.

Cabrini Narra
período mensal - mês de 01

Igloo Booka. No fundo do mar.

Conheça as incríveis e divertidas histórias dos personagens do Fundo do Mar. A obra estimula a curiosidade dos pequenos por meio de animais escondidos em em seus habitats naturais.



Após cada edição, são coletadas impressões e sugestões dos participantes, permitindo o acompanhamento e o aprimoramento contínuo do projeto, conforme apontam Rosenblatt (1994) e Vygotsky (1998).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os encontros literários fortaleceram de maneira expressiva os vínculos entre família e escola. As sessões tornaram-se espaços privilegiados de convivência, diálogo e troca de experiências, permitindo que os adultos se aproximassem ainda mais do cotidiano das crianças. Ao participar desses momentos, pais e responsáveis passaram a compreender melhor os interesses, as emoções e as descobertas dos pequenos, criando uma atmosfera de confiança e parceria que reverbera positivamente no ambiente escolar.

O projeto também impulsionou um crescimento notável no engajamento familiar. Com o tempo, familiares e funcionários passaram a se envolver de forma mais ativa, aceitando o convite para narrar histórias, sugerir novos títulos e, principalmente, viver o prazer compartilhado da leitura. Essa participação não só democratiza a experiência literária, como também reforça a ideia de que todos podem ser mediadores de leitura, independentemente de formação acadêmica ou trajetória pessoal. Assim, o ato de contar histórias se transforma em gesto de cuidado, presença e afeto.

A ampliação do repertório literário das crianças é outro resultado marcante. A seleção diversificada de obras — contemplando diferentes autores, estilos narrativos, temas e idiomas — enriqueceu a vivência cultural dos pequenos e despertou sua curiosidade natural. Ao terem acesso a narrativas plurais, as crianças são convidadas a explorar novos mundos, refletir sobre perspectivas distintas e desenvolver sua sensibilidade estética, tornando-se leitoras mais críticas e atentas.

Além disso, o desenvolvimento linguístico, cognitivo e socioemocional foi significativamente potencializado. As histórias estimularam a oralidade, o vocabulário, a capacidade interpretativa e a





criatividade, ao mesmo tempo em que fortaleceram a empatia e a compreensão dos sentimentos próprios e alheios. A literatura, nesse contexto, torna-se um recurso pedagógico poderoso para formar crianças mais expressivas, reflexivas e emocionalmente seguras.

Os encontros mensais também contribuíram para a construção de um hábito contínuo de leitura. A regularidade das atividades criou uma rotina literária desejada e esperada pelas crianças, favorecendo a constância e a familiaridade com os livros. Ao mesmo tempo, esses momentos passaram a incentivar a reflexão e o prazer de ouvir e compartilhar histórias, consolidando a leitura como prática cotidiana e significativa.

O retorno positivo da comunidade reforça a relevância do projeto. Feedbacks de famílias, educadores e participantes indicam que a iniciativa não apenas cumpre seus objetivos, como também inspira novos caminhos de aprimoramento. Essa escuta ativa fortalece o compromisso coletivo de manter o projeto vivo, dinâmico e em constante evolução.

Por fim, o *Cabrini Narra* transformou a leitura em uma prática verdadeiramente coletiva e prazerosa. Ao reunir crianças, familiares e educadores em torno das histórias, o projeto criou um espaço de convivência afetiva e cultural, no qual a literatura serve como ponte para encontros significativos. Os resultados alcançados evidenciam o poder transformador das narrativas quando colocadas no centro das relações humanas — um elo que articula aprendizagem, afeto e cultura desde a primeira infância.

A escuta, a palavra e a construção coletiva de sentidos: O *Cabrini Narra* também se fundamenta na perspectiva de Cecília Bajour (2001), que nos lembra que a leitura nunca é totalmente individual ou autossuficiente. Dar escuta à palavra sobre o lido é, como observa Bajour, objetivar o pensamento, torná-lo visível para si mesmo e para os outros. Em outras palavras, é como escrever a leitura “em voz alta”, permitindo que outros compartilhem a experiência do texto que nossas mentes constroem enquanto leem.

Inspirados por essa ideia, o projeto buscou trazer diversos interlocutores — familiares, educadores, auxiliares e contadores — para narrar histórias às crianças, mostrando que cada pessoa possui sua própria entonação, ritmo e forma de contar e vivenciar uma narrativa. Essa pluralidade de vozes transforma a leitura em um evento vivo e relacional, em que o sentido emerge não apenas do texto em si, mas do encontro entre quem conta, quem escuta e quem prepara o momento literário.

Parar para criar um momento de leitura intencional faz toda a diferença. Não se trata apenas de ouvir ou contar uma história, mas de participar de um processo coletivo de construção de sentidos, em que cada envolvido contribui com sua experiência, percepção e interpretação. Como afirma Bajour, construir significados como outros sem precisar concluí-los é uma condição fundamental da escuta. Essa abordagem reconhece que a produção de sentido não é um ato meramente individual: ela acontece no diálogo, na interação e na reflexão conjunta.

No *Cabrini Narra*, a implementação dessa perspectiva teórica se dá de maneira prática e concreta. Cada sessão é planejada para potencializar a escuta ativa, oferecendo oportunidades para que as crianças percebam diferenças de ritmo, entonação e estilo narrativo. Ao mesmo tempo, os contadores e os participantes aprendem a perceber o efeito de suas palavras, ajustando suas narrativas e interações de acordo com as reações e interpretações das crianças. Esse processo cria um círculo de



construção de sentido, em que o aprendizado e a experiência estética são compartilhados, colaborativos e profundamente significativos.

Dessa forma, o projeto não apenas promove o prazer pela leitura, mas também transforma a prática literária em um espaço de interação dialógica, aprendizado coletivo e desenvolvimento socioemocional. A leitura, nesse contexto, deixa de ser um ato passivo e se torna uma experiência viva, participativa e relacional, capaz de fortalecer vínculos, ampliar repertórios e cultivar a consciência de que compreender e interpretar textos é sempre uma construção compartilhada.

REFERÊNCIAS

- BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. 1. ed. São Paulo: Pulo do gato, 2012.
- BAKTIN, M. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- Bronfenbrenner, U. **The Ecology of Human Development**: Experiments by Nature and Design. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2001.
- CHARTIER, R. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: Unesp, 1990.
- COELHO, N. N. **Literatura infantil**: teoria, análise e didática. São Paulo: Moderna, 2000.
- COLOMER, T. **A formação do leitor literário**: narrativa infantil e juvenil. São Paulo: Global, 2007.
- CUMMINS, J. **Language, Power, and Pedagogy**: Bilingual Children in the Crossfire. Clevedon: Multilingual Matters, 2000.
- CUNHA, M. A. **Contar histórias**: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 1997.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.
- Machado, A. M. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.
- NCCRS – National Council for Curriculum and Standards. **Early Childhood Education Standards**. Washington, DC: NCCRS, 2010.
- PETIT, M. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. São Paulo: 34, 2009.
- ROGOFF, B. **The Cultural Nature of Human Development**. New York: Oxford University Press, 2003.
- ROSENBLATT, L. M. **The Reader, the Text, the Poem**: The Transactional Theory of the Literary Work. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1994.
- STREET, B. V. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press. 1984.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ZILBERMAN, R. **A leitura e o leitor**: importantes reflexões. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA LEEI PARA A FORMAÇÃO DE PEQUENOS LEITORES

Isabela Siqueira Fernandes

Unesp - Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente, Bolsista CAPES, Mestranda em Educação

Paula Cristina Dantas dos Santos

Unesp - Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente, Mestranda em Educação

Renata Junqueira de Souza

Professora Sênior da Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica, período singular de descobertas, interações e experimentações, em que grandes (e pequenas) coisas do mundo revelam-se, muitas vezes, pela primeira vez aos olhos curiosos dos pequenos. Diante disso, é recomendável que as ações desenvolvidas nesse ambiente sejam cuidadosamente pensadas e intencionalmente planejadas, de modo a favorecer o desenvolvimento integral das capacidades das crianças. Nesse sentido, é válido destacar a importância do papel das diferentes linguagens nesse processo educativo, especialmente a da literatura, por contribuir com o desenvolvimento humano em diferentes quesitos.

Indo de encontro à essa ideia, o Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) tem como princípio fortalecer as práticas pedagógicas relacionadas ao ensino da língua oral, da leitura e da escrita, propondo práticas para transformar intencionalmente as vivências cotidianas das crianças pequenas em momentos significativos de aprendizagem.

O programa visa proporcionar suporte teórico, metodológico e reflexivo aos docentes, capacitando os professores para trabalhar com as crianças, de modo que tenham sucesso em seu processo de alfabetização. Ao mesmo tempo, que a formação valoriza a trajetória e os saberes docentes, ela reconhece a importância de suas experiências para o planejamento de estratégias formativas, prezando pelo reconhecimento das especificidades e singularidades que caracterizam a Educação Infantil.

Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo refletir sobre algumas ideias propostas nos cadernos que compõem o material didático pedagógico do LEEI, especialmente no Caderno 4 (*Bebês como leitores e autores*), com foco nas contribuições que fomentam o desenvolvimento dos pequenos leitores

O estudo se caracteriza como uma investigação documental (Gil, 2002), tendo como fonte principal os cadernos do LEEI. A análise será conduzida por meio de uma abordagem qualitativa, buscando compreender como a infância, a literatura infantil e a linguagem são concebidas no escopo dessa formação, bem como averiguar de que maneira as práticas e estratégias de leitura são propostas e



Mediação Literária:

Literatura infantil para crianças
menores de seis anos





se dialogam com o desenvolvimento da criança em sua totalidade. Essa análise se fundamentará em referenciais teóricos.

A relevância desta investigação justifica-se tanto no campo acadêmico quanto no âmbito das políticas públicas educacionais, tendo em vista que o LEEI configura-se como uma importante ação formativa voltada aos profissionais da Educação Infantil em diferentes regiões do país. Analisar os materiais que compõem essa formação permite compreender quais concepções de infância, linguagem e leitura orientam as práticas pedagógicas propostas, contribuindo para o debate sobre a formação de leitores desde a primeira infância e sobre o papel da literatura infantil no desenvolvimento das crianças.

O referencial teórico que fundamenta este escrito dialoga com autores que discutem a temática, tais como Souza (2016), Reyes (2012), Ong (1998), Bettelheim (2015) e Bonalume (2010). Esses aportes teóricos permitem compreender a leitura como prática social, relacional e afetiva, essencial para a constituição do sujeito desde os primeiros anos de vida.

LEEI: CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA, LINGUAGEM E LITERATURA INFANTIL

Os materiais que compõem o Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) apresentam uma concepção de infância para além de ensinar apenas a língua e a leitura de forma técnica. A formação reconhece que a Educação Infantil é um espaço em que o cuidado e educação se entrelaçam, especialmente nos primeiros anos de vida, quando a criança está em processo de autoconhecimento, se descobrindo, construindo sua personalidade, sua linguagem e suas formas de ser e estar no mundo.

Nessa perspectiva, os cadernos do LEEI reforçam a ideia de que cada gesto, cada olhar e cada postura do professor impactam no desenvolvimento da criança e na construção de sua infância. Souza (2016, p. 14) menciona que “A infância é o momento da vida em que o indizível pode ser experimentado como algo superlativamente dizível”. Essa visão desloca a criança para o centro, reconhecendo que sua linguagem, ainda que em processo de amadurecimento, carrega sentidos que antecedem a própria palavra. É enfatizado que, quando a criança tenta transformar sons, silêncios e gestos em palavras, ela testemunha algo que ainda não é língua, mas que será o fundamento, a base, de tudo o que virá depois. Isso porque “A voz da criança é testemunha de algo que luta para ser dito. Não há língua possível que possa dar conta do que não é ainda língua.” (Souza, 2016, p. 14).

Assim, o balbucio, os murmúrios, as entonações e os sons aparentemente desconectados podem ser compreendidos como manifestações iniciais do desejo humano de significar o mundo (Souza, 2016). Ao valorizar essas expressões, o LEEI frisa a importância de práticas de leitura, escuta sensível e acolhimento às linguagens emergentes da criança. Nesse contexto, a mediação do texto literário assume papel fundamental, visto que favorece potencialidades e capacidades leitoras desde a primeira infância, trazendo à tona, a compreensão de que “[...] é tarefa do educador da infância criar nas crianças, ainda pequenas, muitos interesses pela atividade literária, novos desejos de conhecer e de saber sobre os livros de literatura infantil” (Souza, 2025, p. 37), promovendo desde a tenra idade, a possibilidade de desenvolverem uma relação estreita com o universo mágico literário.

Nessa direção, as concepções apresentadas pelo LEEI materializam-se de forma clara em seus cadernos formativos, os quais orientam o trabalho docente a partir de uma ótica sensível de infân-



cia e linguagem. Entre esses materiais, destaca-se o caderno 4 - *Bebês como leitores e autores*, que amplia essa compreensão ao associar a leitura às relações afetivas que fazem parte da vida desde muito cedo. Nesse material, a leitura, a literatura e o vínculo amoroso aparecem como dimensões inseparáveis, formando um verdadeiro e potente “triângulo amoroso”, como define Lopez (2016). A autora também salienta que os bebês necessitam de narração desde sempre; eles precisam de voz, de ritmo e das experiências poéticas que emergem no encontro com o outro, desse elo.

Ao reconhecer o bebê e a criança como sujeitos de linguagem e de sentidos, o LEEI aproxima-se de perspectivas que compreendem a literatura infantil como experiência cultural, sensível e estética. Assim, faz-se necessário aprofundar a discussão sobre a primeira infância e o papel da literatura nesse período, entendendo-a como prática mediada, atravessada pela oralidade, pelo afeto e pelas interações.

A PRIMEIRA INFÂNCIA E A LITERATURA INFANTIL

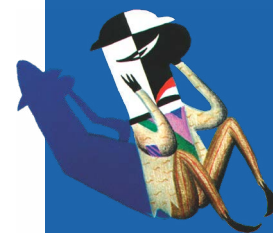
Desde os tempos remotos, o ser humano se reúne para contar e ouvir histórias e se encantar (Coelho, 1997). As histórias, sejam elas escritas ou faladas encantam, divertem e humanizam as pessoas. De acordo com Reyes (2012, p. 12) a literatura infantil contribui para sensibilizar a nós e aos outros, atribuindo sentido as nossas experiências. Nesse sentido, a autora esclarece:

Em meio a avalanche de mensagens e estímulos externos, a experiência literária brinda o leitor com as coordenadas para que ele possa nomear-se e ler-se nesses mundos simbólicos que outros seres humanos construíram. E embora ler literatura não transforme o mundo, pode fazê-lo ao menos mais habitável, pois o fato de nos vermos em perspectivas e de olharmos para dentro contribui para que se abram novas portas para a sensibilidade e para o entendimento de nós mesmos e dos outros (Reyes, 2012, p. 27-28).

Portanto, a escola é um espaço de estímulos ao qual a literatura pode atuar na formação humana. O autor Bruno Bettelheim (2015, p. 36) compartilha em seus estudos que os contos podem ser terapêuticos, auxiliando a criança em seus conflitos internos e fazendo-as refletir sobre suas próprias soluções para os problemas cotidianos.

A autora Yolanda Reyes descreve em seus estudos que nascemos para falar, e ao falar, atribuímos sentido as nossas vivências. A linguagem oral é nossa origem (Reyes, 2012, p. 12). A pesquisadora Valéria Silva (2014) acrescenta à discussão ao destacar que, na contemporaneidade, a oralidade tem atribuído um papel secundário, muitas vezes reduzida a um simples suporte da escrita. Tal rebaixamento, segundo a autora, representa uma perda significativa do patrimônio cultural e da memória coletiva construída por sociedades orais ao longo da história:

A sociedade contemporânea, ao tornar o oral secundário, uma espécie de assistente, de “muleta” para a escrita, relegou ao passado toda uma herança cultural, nesse caso, a memória e o conhecimento adquiridos nas trajetórias sociais, conquistados e semeados pelos povos orais. À medida que nos distanciamos desse legado, apartávamo-nos também de nossa essência, daquilo que nos tornava humanos. Ora, não é preciso muito para afirmar que, antes de aprender a escrever, o ser humano fala. É nessa palavra oral, nessa intenção com o outro que ele se funda e, de signo, passa a ser significado. (Silva, 2014, p. 29)



Segundo Ong (1998), tanto a oralidade quanto a escrita são fundamentais e devem ser compreendidas em sua interdependência, não em termos de hierarquia. A cultura oral depende da escrita para preservar e transmitir suas tradições ao longo do tempo; da mesma forma, a escrita tem suas raízes na oralidade, que lhe confere sentido e precede historicamente sua existência (Ong, 1998). Assim, há uma relação de complementaridade entre essas duas formas de linguagem, ambas essenciais para a construção do conhecimento e da memória coletiva.

A primeira infância é uma fase crucial para o desenvolvimento integral da criança, é nessa etapa que ela pode adentrar o universo da leitura através da oralidade e experimentação. A estudiosa Barone (2020) apoiando-se em Benveniste (1988), compartilha em seus estudos que a linguagem é a porta de entrada do recém-nascido ao mundo. É pelo contato com o outro que desenvolvem-se as primeiras formas de comunicação e humanização.

De acordo com Bonalume (2010) é a partir da leitura que desenvolve-se tanto a compreensão de mundo quanto a compreensão dos textos lidos. Ela descreve que um adulto experimenta as palavras pela imaginação, e em contrapartida um bebê experimenta o livro pela degustação:

A autora acredita ser de grande valia expor os pequenos aos livros. Segundo ela, a atitude do bebê de colocar o livro na boca pode mudar se um adulto disponível abre o livro e deixa emergir deste objeto de papel as palavras e imagens inventadas pelo autor ausente. A hipótese é a de que ao ler o livro para o bebê este rapidamente compreende que o que há de mais interessante não é o gosto do papel, mas sim as palavras e idéias que ele contém, bem como o momento de prazer compartilhado. Isto auxilia na construção individual e singular de cada bebê a cerca da linguagem e da leitura (Bonalume, 2010, p. 20).

Nessa fase do primeiro ano de vida, a criança vivencia todas as suas experiências através da boca. É pela boca que ela mantém sua necessidade constante de estar alimentada, é pela boca que ela manifesta suas necessidades, podendo ser demonstradas através do choro ou de mordidas, (Freud, 1984) e é também através da boca que ela descobre o universo fantástico da literatura.

De acordo com Martins, Souza e Daura (2021) os pequeninos exploram o mundo através dos sentidos, e essa exploração é a sua principal fonte de conhecimento:

Durante o primeiro ano de vida do bebê é comum que levem tudo a boca. Nesta fase, esse órgão é extremamente sensível e o paladar ou sistema degustativo torna-se a porta de entrada para a descoberta do mundo através de sabores, texturas e sensações que os diferentes objetos provocam. É importante lembrar que o maior prazer do bebê nesses primeiros meses de vida é a amamentação, é o momento em que ele se conecta com a mãe. Portanto, a boca é um órgão de satisfação também. Quando a visão ainda não está clara, os lábios, a língua e a gengiva são os principais órgãos de exploração dos bebês para que se conheçam texturas, sabores, consistências e possam avaliar as diferentes matérias existentes no universo que os rodeia (Martins, Souza e Daura, 2021, p. 23).

Nesse sentido, as autoras destacam a importância da primeiríssima infância, que abrangem os três primeiros anos dos bebês, aos quais eles possuem uma capacidade de aprendizado gigantesca. Zorzetto (2011) acrescenta a discussão quando destaca que os primeiros mil dias da vida de um bebê equivalem ao aprendizado de uma vida inteira. Nesse sentido, essa faixa etária apresenta grande importância na vida das crianças, visto que é nela que os pequenos absorvem todos os acontecimentos



do cotidiano, procurando entender como o universo funciona, compreendendo primeiramente como o ambiente em que ele está inserido funciona.

Nessa faixa etária elas estão atentas a tudo ao seu redor, observando, aprendendo e explorando. O livro-brinquedo então, mostra-se como um objetivo primordial na primeiríssima infância, capaz de ofertar descobertas, chamar a atenção e promover o aprendizado. Paiva e Carvalho (2011) definem o livro brinquedo como um “suporte que atrai a atenção das crianças pelo seu formato diferenciado, características ornamentais e apelos sensoriais” (p. 14). As autoras apresentam as diversas formas que um livro pode ser estruturado: banho, pano, pop-up, móbile, jogos. Portanto, esse tipo de material apresenta-se como adequado para a educação infantil, podendo ser explorado e apresentado as crianças de diversas formas, valorizando a sua materialidade e estimulando os sentidos dos bebês.

À luz dessas discussões, compreende-se que a literatura na primeira infância, conforme defendida pelos autores apresentados, encontra respaldo nas orientações do LEEI, que reconhece o bebê como leitor em potencial e valoriza as experiências mediadas de leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, observa-se que a Educação Infantil constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento das crianças, consolidando uma base rica de vivências e experiências, especialmente por meio da Literatura Infantil. Os resultados evidenciam que o LEEI valoriza uma abordagem pedagógica interativa, dialógica e com foco na criança, favorecendo o desenvolvimento de habilidades linguísticas e cognitivas desde cedo.

Entretanto, ressalta-se que a plena efetivação dessas práticas docentes está estritamente relacionada a fatores como a formação continuada dos educadores e o reconhecimento da literatura como elemento essencial na formação do sujeito desde os primeiros anos de vida.

De modo geral, conclui-se que o programa oferece subsídios significativos para repensar e aprimorar as práticas pedagógicas na Educação Infantil, ampliando as possibilidades de contato mediado entre crianças e textos literários. O material didático-pedagógico proposto apresenta-se de forma estruturada e organizada, convidando os educadores a articularem teoria e prática, favorecendo uma formação reflexiva. Logo, o LEEI, contribui de maneira importante para o planejamento de ações intencionais, sensíveis e fundamentadas.

Reconhece-se, contudo, que este estudo apresenta limites atrelados à pesquisa documental, pois se restringe à análise dos materiais formativos do programa, não contemplando a observação direta das práticas pedagógicas. Nesse sentido, aponta-se como possibilidade para investigações futuras a análise da implementação do LEEI em instituições de Educação Infantil, considerando as percepções dos professores e os impactos nas experiências leitoras das crianças.

REFERÊNCIAS

BARONE, Leda Maria Codeço. A literatura na primeira infância. Rev. psicopedag. vol.37 n.113 São Paulo maio/ago. 2020. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862020000200009 Acesso 18 nov. 2025.



BENVENISTE, Émile. Da subjetividade na linguagem. In: Benveniste, Émile. **Problemas de linguística geral I**. Campinas: Pontes Editores; 1988.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. 11 ed.

BONALUME, Karina de Fatima. **Leitura para bebês**: uma versão teórica. Monografia apresentada no curso de especialização Clínica Interdisciplinar com o Bebê – a Saúde Física e Psíquica na Primeira Infância (Cogeae/PUC) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, COGAE/PUC – SP, 2010

COELHO, Betty. **Contar histórias**: Uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 1997.

FREUD, Sigmund. **Resumo das Obras Completas**. Buenos Aires, Argentina: Livraria Atheneu, 1984. Tradução: Paulo da Costa Rzezinski. 284 p.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LOPEZ, Maria Emilia. Os bebês, as professoras e a literatura: um triângulo amoroso. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Bebês como leitores e autores**. Brasília: MEC/SEB, 2016. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, v. 3).

MARTINS, Juliane Francischeti; SOUZA, Renata Junqueira de; DAURA, Aline Priscila. **Bebeteca: bem-vindos pequenos leitores!!!** In: CASARIN, Helen de Castro Silva (org). Usuários da Informação e Diversidade. 1ª ed. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021. p. 250. p. 13-49.

ONG, Walter. **Oralidade e cultura escrita**: a tecnologização da palavra. Tradução: Enid Abreu Dobránszky. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1998.

PAIVA, Ana Paula; CARVALHO, Amanda Carla Minca. Livro-brinquedo, muito prazer. In: SOUZA, Renta Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari Feba (org.). **Leitura literária na escola**: reflexões e propostas na perspectiva do letramento. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

REYES, Yolanda. **Ler e brincar, tecer e cantar**. Tradução: Rodrigo Petronio. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

SILVA, Valéria dos Santos. **A hora do conto no cotidiano escolar**: reflexões sobre o ler e o contar na rotina de duas professoras dos anos iniciais. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Ciências e Tecnologia “Júlio de Mesquita Filho” – FCT UNESP, Presidente Prudente, São Paulo, 2014.

SOUZA, Solange Jobim e. Infância e linguagem. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ser criança na Educação Infantil: infância e linguagem**. Brasília: MEC/SEB, 2016. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, v. 3). p. 15-45.

SOUZA, Renata Junqueira de Souza. **Gestos embrionários de leitura na educação infantil**. 1. ed. São Paulo: Gaivota, 2025.

ZORZETTO, Ricardo. Mil dias que valem uma vida. 2011. **Rev. Pesquisa Fapesp**. Edição 179 jan. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/mil-dias-que-valem-uma-vida/> Acesso 03 jan. 2026.



CORES, ESPAÇOS E GÊNERO: UMA ANÁLISE DE NINANÃO (2021) E OS HÓSPEDES (2023) NA LITERATURA PARA AS INFÂNCIAS

Camila Leal Ferreira

(Unifesspa/LAERTE/CNPq)⁶

Letícia Victória Alves Borba

(Unifesspa/GEPLIJ/CNPq)⁷

Patrícia Aparecida Beraldo Romano

(Unifesspa/GEPLIJ/CNPq)⁸

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A produção literária voltada às infâncias constitui um dispositivo estratégico na estruturação das subjetividades e na interpretação do tecido social. Para além do entretenimento, o objeto-livro consolida um arcabouço de narrativas e imagens que balizam percepções éticas e estéticas, servindo como matriz para a construção de identidades e alteridades. Nesse sentido, compreende-se que a literatura para as infâncias é politicamente situada; ela atua tanto na reiteração de normas hegemônicas quanto na viabilização de discursos de resistência, sobretudo no que tange às hierarquias de gênero e aos papéis sociais cristalizados.

Embora o mercado editorial ainda apresente obras que reforçam a passividade feminina em oposição ao protagonismo masculino, vertentes contemporâneas têm desafiado essa binaridade. O presente trabalho analisa esse movimento de ruptura a partir de duas obras brasileiras: *Ninanão* (2021), de Daniela Galanti, e *Os Hóspedes* (2023), de Ana Fonseca. A análise apresenta como Galanti articula a autonomia infantil frente às pressões estéticas normatizadoras, enquanto Fonseca utiliza a cena doméstica para expor a invisibilidade e a sobrecarga do trabalho feminino. O exame conjunto das obras revela como o suporte literário tensiona convenções familiares e identitárias.

Do ponto de vista metodológico, optou-se por uma investigação qualitativa fundamentada na análise de conteúdo, conferindo igual peso ao texto escrito e à linguagem visual. O objetivo é explicitar como a convergência entre linguagem e imagem opera na desconstrução de paradigmas naturalizados. A análise está organizada em duas seções principais: a primeira estabelece um diálogo teórico

6 Graduada em Letras – Português pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Mestranda em Estudos Comparados, Culturais e Interdisciplinares em Literatura no Programa de Pós-Graduação em Letras da mesma instituição. Integra o Laboratório de Estudos de Resistência, Teoria do Testemunho e Ensino de Literatura (LAERTE/CNPq).

7 Graduada em Letras – Português pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Atualmente, é mestranda em Estudos Comparados, Culturais e Interdisciplinares em Literatura no Programa de Pós-Graduação em Letras da mesma instituição. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Literatura Infantil e Juvenil (GEPLIJ/CNPq).

8 Doutora em Letras pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Mestre em Teoria Literária e Licenciada em Letras, ambas pela Unicamp. Atualmente é professora Associada na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), campus de Marabá, onde atua no Curso de Graduação em Letras-Português e nos Programas Acadêmico e Profissional de Pós-Graduação em Letras, POSLET e PROFLETRAS. Lidera o Grupo de Estudos e Pesquisas em Literatura Infantil e Juvenil (GEPLIJ/CNPq).

Mediação Literária:

Literatura infantil para crianças
menores de seis anos





entre a dimensão formativa proposta por Cecília Meireles (1984) e o conceito de performatividade de gênero em Judith Butler (2009); a segunda dedica-se à análise interpretativa das obras, detalhando as estratégias narrativas que fomentam a consciência crítica e a pluralidade de existências na infância, focando na linguagem das cores como elemento semiótico de subversão dos estereótipos.

DISCURSOS DE GÊNERO NA PRODUÇÃO LITERÁRIA PARA AS INFÂNCIAS

A experiência literária na infância vai além do mero entretenimento, tornando-se um território determinante para a organização das subjetividades. Por meio do contato com narrativas, linguagens e suportes visuais, a criança inicia um complexo processo de interpretação dos códigos sociais e dos papéis que neles deve desempenhar. O livro infantil, portanto, atua como um mediador cultural que oferece um repertório simbólico capaz de moldar não apenas o imaginário, mas a própria autopercepção do sujeito em desenvolvimento. Sobre a marca duradoura que esse contato inicial exerce na trajetória de uma criança leitora, Cecília Meireles observa:

A natureza e intensidade dessas emoções podem repercutir na vida do pequeno leitor de maneira definitiva. Não apenas ele se lembrará, até a morte, desse primeiro encantamento, [...]; muitas vezes, a repercussão tem resultados práticos: vocações que surgem, rumos de vida, determinações futuras (Meireles, 1984, p. 128).

Se as histórias possuem o potencial de traçar "rumos de vida", torna-se importante analisar o conteúdo político e ideológico que elas carregam. Historicamente, a tradição literária para crianças serviu, em grande medida, como um mecanismo de manutenção de um imaginário social pautado em binarismos de gênero. Nessa estrutura, consolidou-se uma assimetria narrativa: enquanto as figuras femininas eram frequentemente confinadas a papéis de passividade, cuidado e recolhimento doméstico, as masculinas eram projetadas como detentoras da ação, da coragem e do domínio do espaço público.

Essas representações não são traços inerentes à condição humana, mas construções reiteradas que, por meio da repetição cultural, passam a ser absorvidas como verdades biológicas ou naturais. É nesse ponto que a compreensão do gênero como performance se torna central. Segundo Judith Butler.

Dizer que o gênero é performativo significa dizer que existe uma determinada expressão e manifestação, uma vez que a aparência do gênero, muitas vezes, é confundida com um sinal de sua verdade interna ou inerente. O gênero está condicionado por normas obrigatórias que o fazem definir-se em um sentido ou outro (geralmente dentro de um quadro binário) e, portanto, a reprodução do gênero é sempre uma negociação de poder (Butler, 2009, p. 322).

Sob essa ótica, a produção literária contemporânea para as infâncias apresenta-se como um dos meios privilegiados dessa "negociação de poder". Quando as obras reiteram divisões rígidas, como ao desencorajar meninas de interesses investigativos ou ridicularizar meninos que manifestam afeto e vulnerabilidade, elas operam como dispositivos de controle que tentam enquadrar a identidade infantil em molduras pré-estabelecidas. Tais limitações simbólicas geram consequências reais na





formação da autoestima, produzindo sentimentos de inadequação naqueles cujos desejos e identidades não dialogam com as expectativas normativas.

No entanto, o campo literário não é estático. A narrativa também possui uma dimensão subversiva, capaz de abrir brechas na estrutura dos estereótipos. O ato de ler, nesse contexto, configura-se como um exercício de autonomia e de construção subjetiva livre. Ao apresentar personagens que desafiam padrões hegemônicos, o livro oferece à criança um espaço seguro para explorar versões plurais de si mesma. A literatura deixa de ser apenas um espelho das normas vigentes para se tornar um instrumento de resistência e reinvenção social, permitindo que a diversidade seja percebida não como uma exceção, mas como um elemento legítimo e enriquecedor da vida humana.

Essa transição da norma para a ruptura é o que move a análise comparativa entre *Ninanão* (2021), de Daniela Galanti, e *Os Hóspedes* (2023), de Ana Fonseca. Embora partam de premissas narrativas distintas, ambos os títulos dialogam na proposta de tensionar as fronteiras de gênero. Em *Ninanão*, o foco central está na autodeterminação da criança frente às pressões externas sobre sua estética e seus gostos pessoais. Já em *Os Hóspedes*, a crítica se direciona para a estrutura de poder no cotidiano doméstico, denunciando a invisibilidade e a sobrecarga do trabalho de cuidado imposto à mulher. Juntas, essas obras demonstram que a literatura para as infâncias pode enfrentar desigualdades históricas, a exemplo da exclusão feminina dos espaços de decisão e da rígida divisão sexual do trabalho, e fomentar uma consciência crítica desde os primeiros anos de vida, transformando o "encantamento" mencionado por Meireles (1984) em uma ferramenta de emancipação.

INFÂNCIA, GÊNERO E SUBVERSÃO DOS PAPÉIS SOCIAIS NAS NARRATIVAS DE NINANÃO (2021) E OS HÓSPEDES (2023)

Este tópico tem como objetivo analisar as construções narrativas e ilustrativas das obras *Ninanão* (2021), de Daniela Galanti, e *Os Hóspedes* (2023), de Ana Fonseca, tomando como eixo central as representações da infância e as desigualdades de gênero presentes em ambas as narrativas. Embora distintas em suas estruturas e perspectivas narrativas, as duas obras dialogam de forma significativa com debates contemporâneos sobre gênero na literatura destinada à primeira infância, ao problematizarem normas sociais historicamente naturalizadas e ao ampliarem, desde muito cedo, as possibilidades de existência e de identificação oferecidas às crianças leitoras.

Tanto *Ninanão* (2021) quanto *Os Hóspedes* (2023) rompem com convenções tradicionalmente associadas à literatura infantil, sobretudo aquelas que reforçam papéis de gênero fixos e hierarquizados. As obras abordam temas complexos com sensibilidade estética e narrativa, apostando em uma linguagem acessível às crianças pequenas, sem abrir mão de uma crítica social contundente. Dessa forma, contribuem para a formação de um repertório simbólico mais plural, no qual a infância não é concebida como um espaço neutro ou despolitizado, mas como um campo atravessado por disputas culturais, sociais e de gênero.

Em *Ninanão* (2021), a autora constrói uma protagonista que desafia expectativas socialmente impostas às meninas, especialmente aquelas relacionadas ao comportamento, à aparência e às preferências consideradas "adequadas" ao feminino. O gesto recorrente do "não" assume, na narrativa, um valor simbólico de afirmação da autonomia infantil e de contestação das normas de gênero



amplamente naturalizadas. Ao legitimar a recusa da personagem, a obra tensiona discursos hegemônicos e oferece às crianças pequenas a possibilidade de se reconhecerem para além de estereótipos rígidos e limitadores.

Figura 1: capa do livro *Nina Não* (2021)



Fonte: Galanti, 2021.

Ao adentrarmos a narrativa, percebe-se que a subversão dos padrões associados ao universo feminino se inicia já nos elementos gráficos da obra. O título, grafado em letras rosas sobre um fundo branco, pode, à primeira vista, sugerir uma adesão a códigos tradicionalmente associados ao feminino. No entanto, essa escolha visual é estrategicamente ressignificada ao longo da narrativa, uma vez que a própria personagem rejeita a associação entre a cor rosa e sua identidade. Essa tensão entre aparência e conteúdo funciona como um recurso narrativo potente, que convida a criança leitora a questionar convenções aparentemente naturais.

Ao longo da história, constrói-se um embate delicado entre a rigidez das expectativas sociais e o desejo da protagonista por liberdade, autenticidade e autoexpressão. Essa oposição é apresentada de forma sensível, permitindo que a criança compreenda, ainda que de modo intuitivo, que seus gostos, escolhas e preferências não precisam se conformar a normas externas. Nesse sentido, *Ninanão* (2021) se configura como um convite à experimentação da autonomia e da pluralidade desde a primeira infância.

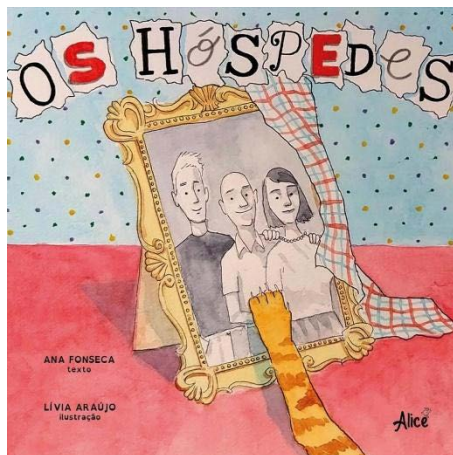
Em contraponto, *Os Hóspedes* (2023), obra escrita por Ana Fonseca e ilustrada por Livia Araújo, adota uma abordagem centrada nas dinâmicas familiares e na desigualdade na divisão do trabalho doméstico, deslocando o foco da criança protagonista para o ambiente que estrutura sua socialização. Embora a narrativa não apresente uma criança como protagonista central, a obra estabelece um diálogo profundo com a primeira infância, justamente por revelar como as desigualdades de gênero estruturam o cotidiano familiar, espaço fundamental na formação do repertório simbólico das crianças pequenas. A narrativa, conduzida majoritariamente a partir do ponto de vista adulto, especialmente da figura materna, evidencia como papéis sociais desiguais são observados, absorvidos e, muitas vezes, reproduzidos desde cedo.

A família retratada é apresentada como aparentemente comum, marcada por situações corriqueiras do dia a dia. No entanto, por meio de uma abordagem sensível e irônica, a obra expõe a sobrecarga doméstica atribuída à mulher, mesmo quando ela desempenha múltiplas funções fora do lar.



Para a criança, que aprende sobretudo pela observação e pela convivência, essas cenas funcionam como um espelho das relações sociais que a cercam, revelando como a desigualdade de gênero se naturaliza no âmbito privado.

Figura 2: capa do livro *Os Hóspedes* (2023)



Fonte: Fonseca, Araújo, 2023.

Avançando para a análise do enredo narrativo e ilustrativo de *Ninanão* (Galanti, 2021), observa-se que a protagonista constrói sua identidade a partir da recusa explícita de normas sociais associadas ao feminino, sendo a cor rosa o principal símbolo dessa imposição. Nina rejeita o rosa de forma categórica, gesto que ultrapassa a dimensão estética e assume um caráter político e identitário. A cor, historicamente associada à feminilidade, funciona como um dispositivo pedagógico que disciplina corpos infantis e orienta comportamentos considerados adequados para meninas.

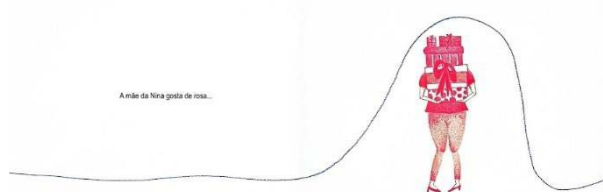
Conforme discute João Paulo Balisei (2020), a divisão simbólica entre o azul e o rosa tem sido utilizada como estratégia de normatização dos corpos infantis, vinculando o azul ao masculino e o rosa ao feminino, reforçando expectativas de comportamento e identidade desde os primeiros anos de vida. Nesse sentido, a recusa de Nina à cor rosa opera como uma crítica direta à construção social do gênero e às formas sutis pelas quais a desigualdade se instala na infância.

Essa crítica se materializa de maneira evidente nas imagens iniciais da obra. A mãe de Nina aparece segurando caixas de presente predominantemente rosas, simbolizando a tentativa de enquadrar a filha em um ideal de feminilidade socialmente esperado. Em seguida, Nina demonstra desinteresse e desconforto diante do vestido rosa recebido, recusando-se a performar a identidade que lhe é imposta. Essas cenas visuais reforçam o conflito central da narrativa: o embate entre expectativas externas e o desejo da criança por autonomia e autenticidade.



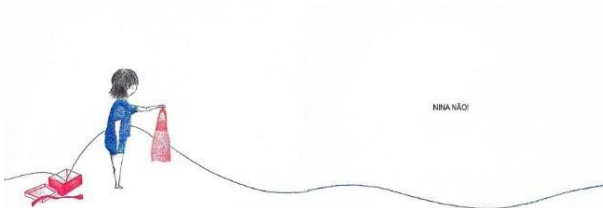


Figura 1: a mãe de Nina segura caixas rosas com presentes



Fonte: Galanti, 2021, p. 9 - 10.

Figura 2: Nina demonstra desinteresse no vestido rosa que ganhou de sua mãe



Fonte: Galanti, 2021, p. 11 - 12.

A narrativa se aprofunda quando Nina frequenta o balé, espaço tradicionalmente associado à feminilidade, à disciplina corporal e à delicadeza. No entanto, mesmo nesse ambiente, a protagonista rompe com o padrão ao vestir-se de azul, cor que, na lógica binária de gênero, é associada ao masculino. Essa escolha visual reforça a subversão proposta pela obra, evidenciando que a identidade de gênero não deve ser determinada por códigos cromáticos ou expectativas sociais rígidas.

Figura 3: Nina vai ao balé vestida em uma roupa azul



Fonte: Galanti, 2021, p. 17 - 18.

Ao rejeitar o rosa e optar pelo azul, Nina rompe com essa linearidade e afirma o direito à escolha, demonstrando que o gênero é uma construção cultural passível de questionamento e resignificação. É importante destacar que o uso do azul não implica uma associação direta à homoafetividade ou à masculinização da personagem, mas reafirma o direito de escolha e a liberdade de expressão. A obra deixa claro que meninas podem vestir azul, assim como podem rejeitar padrões impostos, sem que isso determine sua sexualidade ou identidade de forma fixa.

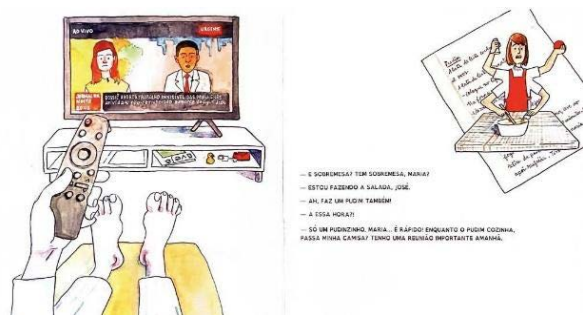
Passando para a análise de *Os Hóspedes* (Fonseca, 2019), observa-se que a construção gráfica e narrativa complementa e aprofunda a crítica às desigualdades de gênero ao retratar as dinâmicas familiares e a divisão desigual do trabalho doméstico. Desde a capa, a obra explicita sua proposta crítica: o retrato de uma família em que o pai ocupa a posição central, enquanto Maria, a protagonista,



aparece deslocada à esquerda. O gato, figura simbólica fundamental da narrativa, coloca a pata sobre o pai, rasgando a imagem em um gesto de revolta e ruptura. A divisão cromática da capa, azul na parte superior e rosa na inferior, reforça a associação tradicional entre gêneros, enquanto o pano de prato que cobre parcialmente o retrato simboliza a invisibilidade e o cansaço do trabalho doméstico feminino. O título, composto por letras recortadas de jornais, sugere fragmentação e desconexão, funcionando como metáfora das imposições sociais naturalizadas.

Ao longo da narrativa, Maria é constantemente representada em movimento, realizando múltiplas tarefas, enquanto o marido e o filho aparecem em posições de descanso e passividade. O simbolismo se intensifica quando Maria é representada com quatro braços, imagem que evidencia a multiplicidade de tarefas simultâneas que exerce e materializa o conceito de “trabalho invisível”. Enquanto ela cozinha, limpa e organiza a casa, o marido permanece no sofá assistindo ao noticiário.

Figura 8: Maria faz as tarefas de casa enquanto o marido repousa no sofá e assiste ao noticiário



Fonte: Fonseca, 2023, p. 9 - 10.

Outro momento significativo ocorre quando o marido imagina Maria caminhando tranquilamente pela rua com um vestido rosa, enquanto ela narra a exaustão de ter caminhado longas quadras até chegar em casa. Essa imagem revela a completa desconexão entre a percepção masculina e a realidade vivida pela mulher, reforçando a naturalização da desigualdade. O clímax da narrativa acontece quando o gato rasga o jornal do pai e reorganiza as letras para formar a frase “eles não são hóspedes” (Fonseca, 2019, p. 14), explicitando aquilo que o enredo vinha sugerindo desde o início: o marido e o filho ocupam a casa como hóspedes, enquanto Maria sustenta sozinha o funcionamento do lar.

Figura 10: O marido tem uma visão distorcida e idealizada de como foi o dia exaustivo de Maria



Fonte: Fonseca, 2023, p. 11.



A dedicatória da obra à mãe da autora, Flora, que viveu por quase vinte anos com um “homem-hóspede”, acrescenta um tom autobiográfico à narrativa e reforça a crítica às estruturas tradicionais de gênero. Somada às escolhas visuais e simbólicas, essa dimensão transforma *Os Hóspedes* em uma obra potente sobre a invisibilidade do trabalho feminino e a urgência de reconfiguração das relações domésticas.

Dessa forma, tanto *Ninanão* (2021) quanto *Os Hóspedes* (2023) demonstram que a literatura para a primeira infância, mesmo quando não apresenta crianças como protagonistas diretas, pode desempenhar um papel fundamental na construção de uma consciência crítica desde cedo. Ao articular texto e imagem de maneira sensível e provocadora, as obras ampliam o imaginário infantil, questionam normas de gênero naturalizadas e oferecem novas possibilidades de existência, identidade e convivência no cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises de *Ninanão* (Galanti, 2021) e *Os Hóspedes* (Fonseca, 2023) evidenciam o potencial da literatura para as infâncias como espaço de reflexão ética e social. Ambas as obras questionam modelos rígidos de comportamento e dialogam com as complexidades da vida contemporânea: enquanto Galanti subverte expectativas sociais sobre afetos e preferências infantis, Fonseca problematiza a organização familiar ao denunciar a invisibilidade do trabalho feminino e as desigualdades históricas do cuidado doméstico.

A subversão dos papéis tradicionais de gênero nessas narrativas cumpre uma função formativa ao oferecer caminhos que respeitam a pluralidade das identidades. Ao apresentar trajetórias que escapam a padrões fixos, os livros estimulam a consciência crítica de crianças e adultos mediadores da leitura, evidenciando que divisões sociais são construções passíveis de questionamento.

Nesse sentido, a literatura para as infâncias afirma-se como um compromisso com a construção de novas sensibilidades. O impacto dessas narrativas é potencializado pela integração entre texto e imagem, especialmente pelo uso das cores como código semiótico e político, que rompe com estereótipos. Assim, linguagem, tons e contrastes reforçam esse campo literário como espaço de liberdade estética e de afirmação de identidades plurais.

REFERÊNCIAS

BALISCEI, João Paulo. **Abordagem histórica e artística do uso das cores azul e rosa como pedagogias de gênero**. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 21, p. 223–244, 2020. DOI: 10.12957/teias.2020.46113. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/46113>. Acesso em: 10 fev. 2025.

BUTLER, Judith. **Performatividade, precariedad y políticas sexuales**. Revista de Antropologia Iberoamericana, Madrid, v. 4, n. 3, sep./dec. 2009, p. 321-336.

FONSECA, Ana. **Os hóspedes**. Ilustração: Lívia Araújo. Porto Alegre: Alice, 2023.

GALANTI, Daniela. **Ninanão**. 1. ed. São Paulo: Maralto, 2021.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.



ERA UMA VEZ UMA TELA... CURADORIA DE LIVROS DE LITERATURA INFANTIL SOBRE TECNOLOGIAS DIGITAIS

Michele Karina Bernardino Cantarelli
Universidade Regional de Blumenau – Furb

Mauricio Capobianco Lopes
Universidade Regional de Blumenau – Furb

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A literatura ocupa um lugar importante no processo de leitura. Fernandes e Cordeiro (2012, p. 319) observam que “o texto literário proporciona conhecimentos que vão além da mera interpretação textual, já que, por meio das construções de sentidos, dialoga com o leitor”. Assim, a literatura ajuda o leitor a pensar sobre a história e as narrativas, dando significado às suas experiências.

Se a literatura é uma necessidade em todas as fases da vida, na infância ela ganha um papel ainda mais relevante. Mallmann (2011) aponta que a literatura infantil contribui para formar o sujeito e o leitor crítico, além de favorecer a construção de valores que acompanham o desenvolvimento das crianças.

Uma das questões da literatura infantil é a experiência de ouvir histórias. Como as crianças pequenas ainda não dominam a leitura, é por meio da mediação de um adulto que elas entram em contato com os livros. A literatura infantil não se restringe ao entretenimento, mas se constitui como espaço de aprendizagens múltiplas e significativas. Lima (2021) compreende a literatura infantil como um recurso pedagógico que amplia a imaginação, favorece a oralidade, estimula a criatividade, fortalece práticas de leitura e escrita, possibilita discussões sobre valores sociais e culturais, e permite pensar e compreender o mundo de diferentes maneiras.

A presença das tecnologias digitais na vida das crianças, às quais estão expostas desde muito cedo, tem preocupado educadores e famílias, sobretudo pela ausência de um raciocínio crítico sobre seu uso. Se, por um lado, esse contato pode trazer benefícios importantes, considerando que “na cultura digital, as crianças assumem um papel ativo, sendo reconhecidas como agentes capazes de criar, decidir e interagir de maneira significativa” (Couto, 2013, p. 899), por outro, o uso excessivo suscita preocupações quanto aos efeitos no desenvolvimento infantil. Como observa Buckingham (2007, p. 7), “as crianças hoje passam mais tempo em companhia dos meios de comunicação do que com seus familiares, professores e amigos”, o que, segundo Postman (1999), pode expô-las precocemente a conteúdos antes restritos ao mundo adulto.

Diante disso, torna-se importante que escolas e famílias atuem em conjunto para apoiar as crianças no uso equilibrado das tecnologias. A Resolução CNE/CEB nº 2/2025 orienta que famílias e comunidade escolar sejam envolvidas em processos formativos, visando à construção de práticas seguras e saudáveis no uso de dispositivos digitais, bem como ao uso das tecnologias com intencionalidade pedagógica e em caráter excepcional (Brasil, 2025).



Todavia, retirar as tecnologias digitais dos ambientes escolares não é simples, considerando que grande parte das crianças está imersa em locais nos quais elas são onipresentes, seja na mão dos familiares, em grandes telas na sala da casa ou em espaços públicos e privados. Nesse sentido, é relevante que os atores educacionais estabeleçam discussões e investigações que norteiem o uso equilibrado das tecnologias digitais, considerando seus potenciais benefícios e malefícios. Na presente pesquisa, entendemos que, na Educação Infantil, a literatura possa ser esse agente de conscientização e crítica.

Na Educação Infantil, o papel da escola e do professor deve ser de aproximar as crianças da literatura. É por meio das práticas diárias, como a contação e a leitura em voz alta, que o livro se torna parte da vida escolar. Como afirma Paiva (2016, p. 40), “na Educação Infantil, a leitura literária conta, em grande medida, com a mediação de professores e bibliotecários, em atividades de contação e leitura em voz alta de histórias, de poemas, que possibilitem a construção de sentidos por esse ‘leitor’”. O trabalho com obras literárias pode despertar o gosto pela leitura, aproximar as crianças dos usos sociais da escrita e preparar para a alfabetização, além de estimular a crítica e a reflexão sobre o que se está lendo.

Nesse cenário, o objetivo deste artigo é apresentar uma curadoria de livros infantis que tenham a temática relacionada às tecnologias digitais, podendo auxiliar escolas e famílias a oferecerem às crianças uma forma simples, acessível e lúdica de ter contato com o tema. O estudo é resultante de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática (PPGECIM) da Universidade Regional de Blumenau (Furb), cujo objetivo é inferir como materiais literários podem subsidiar práticas educativas com crianças e familiares sobre tecnologias digitais na Educação Infantil.

Entre os objetivos específicos da pesquisa, destaca-se a realização de uma curadoria de livros voltada a identificar e selecionar obras que abordem a temática das tecnologias digitais, definindo critérios de escolha fundamentados em referenciais teóricos e em documentos oficiais.

CURADORIA

Discutir a noção de curadoria no campo educacional exige compreender suas raízes históricas e conceituais, que remetem à ideia de cuidado e de organização criteriosa de conteúdos e materiais. A palavra curadoria deriva do latim *curare*, relacionado ao ato de selecionar, organizar e preservar (Garcia; Czeszak, 2019). No contexto educacional, essa noção orienta escolhas pedagógicas, atribuindo valor e sentido aos materiais selecionados.

No campo da literatura infantil, a curadoria vai além de escolher títulos disponíveis. Paiva (2016) enfatiza que a seleção deve garantir às crianças o contato com obras literárias de qualidade, para que vivenciem fruição estética e construam sentidos na leitura. Além disso, Fernandes e Cordeiro (2012, p. 319) lembram que “o texto literário proporciona conhecimentos que vão além da mera interpretação textual, já que, por meio das construções de sentidos, dialoga com o leitor”.

A ação de curadoria no campo educacional pode assumir múltiplas formas, sempre marcada pelo cuidado, pela orientação e pela intencionalidade. Como ressaltam Garcia e Czeszak (2019, p. 45), “curar é também propagar, disseminar, envolver outras pessoas em redes de reflexões e buscar soluções comuns a problemas identificados e que estão no âmbito do interesse dos alunos”. Dessa



forma, a curadoria pedagógica não se restringe à seleção de materiais, mas constitui-se como prática colaborativa e transformadora, capaz de articular professores, crianças e famílias em torno de temas relevantes e atuais. Nesse sentido, a seção a seguir descreve o processo de seleção de obras literárias que abordam a temática das tecnologias digitais no universo infantil.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de caráter descritivo, fundamentada na análise documental. Segundo Minayo (2012, p. 21), “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado”. Essa abordagem mostra-se pertinente, uma vez que o estudo busca compreender e sistematizar como a literatura infantil pode contribuir para reflexões sobre o uso consciente das tecnologias digitais na Educação Infantil.

O caráter descritivo justifica-se porque, conforme Triviños (1987, p. 110), “a pesquisa descritiva procura descobrir as características de um fenômeno como tal, descrevendo-o, analisando-o e interpretando-o”. Nesse sentido, a investigação tem por finalidade descrever o processo de curadoria de livros, os critérios estabelecidos para a seleção e as possibilidades pedagógicas que surgem dessa organização.

A análise documental constituiu-se no procedimento metodológico adotado, considerando-se que os livros de literatura infantil selecionados para a curadoria foram tratados como documentos culturais e pedagógicos. Para Cellard (2008, p. 295), “o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador, representando uma fonte estável e rica”. Dessa forma, os livros de literatura infantil foram entendidos como registros culturais capazes de expressar valores e representações da infância no contexto da cultura digital e de oferecer subsídios para práticas educativas.

A curadoria foi realizada entre novembro de 2024 e fevereiro de 2025 a partir de buscas em *sites* de editoras, livrarias e indicações de profissionais da área. Em relação às editoras, foram pesquisados livros sobre a temática na internet e realizado contato para obtenção de recomendações semelhantes. Nas livrarias *online*, foram pesquisados livros infantis que tratam do tema de tecnologias. Tanto as editoras quanto as livrarias recomendaram títulos semelhantes, assim essas indicações também foram analisadas para a seleção dos livros. Nas indicações de profissionais, foi considerado um *site* sobre curadoria de livros que já apresentava algumas sugestões, bem como foi contactada uma autora, pelo Instagram, que sugeriu outras obras de sua autoria. Os critérios de inclusão foram: livros que tivessem como temática as tecnologias digitais, fossem adequados ao público da pré-escola e estivessem disponíveis em versão impressa.

Os critérios de análise foram inspirados em Paiva (2016), que destaca três dimensões interligadas na avaliação de livros infantis: qualidade textual, qualidade temática e qualidade gráfica. A qualidade textual considera se o texto apresenta aspectos literários, éticos e estéticos e uma linguagem narrativa correspondente ao nível educativo, no caso, a Educação Infantil. A qualidade temática verifica a pertinência do assunto para a infância, o interesse que desperta e o diálogo com o universo cultural e social das crianças. A qualidade gráfica analisa se as ilustrações e a diagramação contribuem para a leitura e ampliam os significados do texto.



No presente artigo, demos ênfase à análise da qualidade temática de livros infantis sobre tecnologias digitais adequados à pré-escola. Para orientar a análise, formulamos um conjunto de perguntas, apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Critérios de análise dos livros infantis sobre o uso consciente das tecnologias digitais

Nº	Critério
P1	A história apresenta um contexto de cultura digital próximo da realidade das crianças?
P2	A história aborda aspectos positivos do uso das tecnologias na infância?
P3	A história aborda os possíveis riscos do uso das tecnologias na infância?
P4	A história ajuda a pensar sobre o tempo que a criança passa nas telas?
P5	A história permite refletir sobre a importância do brincar e do conviver para além das tecnologias?
P6	A história tenta “ensinar” uma forma correta de usar tecnologias?
P7	A história convida a criança a expressar-se sobre a forma como lida com as tecnologias?
P8	A história possibilita que a criança se reconheça como parte do contexto, constituindo sua própria identidade?
P9	A história incentiva conversas entre crianças, famílias e professores sobre tecnologias?
P10	A história é complementada com ilustrações que enriquecem o texto?

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Com o propósito de compreender como os livros infantis apresentam o tema das tecnologias digitais, as perguntas foram criadas para identificar se as histórias trazem situações próximas da vivência das crianças, se incentivam reflexões sobre o tempo de tela e o brincar e se favorecem o diálogo entre família e escola. Esses critérios também foram elaborados com base nos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento previstos na BNCC (Brasil, 2017), que garantem às crianças o direito de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Na seção a seguir, apresentamos os livros selecionados e uma síntese das análises realizadas de acordo com as perguntas do Quadro 1.

RESULTADOS

A curadoria resultou na análise de 20 livros infantis que abordam as tecnologias digitais na infância. O Quadro 2 apresenta os livros selecionados e onde foram encontrados.

Quadro 2 – Lista de livros da curadoria

Título	Autor(es)	Editora	Ano	Como foi encontrado
A fabulosa máquina de amigos	Nick Bland	Brinque-Book	2018	L
A máquina maluca	Ruth Rocha	Moderna	2010	L
A menina da cabeça quadrada	Emília Nuñez	Tibi	2017	E
A mini fashionista	Emília Nuñez	Tibi	2019	P
Alistela, larga essa tela	A. Steinberg	Marisco Edições	2021	E



Mediação Literária:

Literatura infantil para crianças
menores de seis anos



Título	Autor(es)	Editora	Ano	Como foi encontrado
Bela e sua tela	Carina Ispier; Cíntia Barbizan	Ases da Literatura	2024	E
Desligue e abra	Ilan Brenman	Santillana	2022	L
Inácio! Larga esse celular	Sergio Vale da Paixão	Madrepérola	2020	L
Larga esse celular!	Bui Phuong Tam	Caminho Suave	2024	P
O menino tecnológico	Adriana Zanonato; Luiz C. Prado	Arte em Livros	2018	L
O menino verde	Eduardo Schütz	Sinopsys	2023	E
O menino que foi morar dentro da televisão	Flávia Vilhena	Editora Um Livro	2021	L
O reino dos unicórnios de cabelos coloridos	Emília Nuñez	Tibi	2022	P
O sumiço das telas	Helen Docherty; Thomas Docherty	Nanabooks	2023	L
Papai, ó!	Marcelo Tolentino	Pequena Zahar	2024	L
Pedro, você não vem brincar?	Ilan Brenman	Moderna	2021	L
Quero minha mãe-robô?	Davide Cali	Rovelle	2013	L
TECnologia: um amor quase perfeito	Vanina Cartaxo	Sinopsys	2016	E
Um senhor notável	Olga Tokarczuk; Joanna Concejo	Baião	2023	L
Zumbi.net	Emília Nuñez	Tibi	2020	P

Fonte: Dados da pesquisa (2025). Legenda: L – Site de livreria; E – Site de editora; P – Indicação de profissional

Com base no quadro, é possível verificar o crescimento das publicações sobre o tema, destacando que 13 dos 20 livros foram editados nos últimos cinco anos. A seguir, o Quadro 3 apresenta os critérios de análise definidos para compreender de que forma os livros infantis tratam o uso das tecnologias digitais e incentivam o seu uso consciente.



Quadro 3 – Avaliação dos livros da curadoria com base nos critérios propostos

Título da obra	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
A fabulosa máquina de amigos	A	P	A	P	A	A	A	A	A	A
A máquina maluca	P	P	A	N	P	A	P	P	P	A
A menina da cabeça quadrada	A	P	A	A	A	A	A	A	A	A
A mini fashionista	A	P	A	P	P	A	A	A	A	A
Alistela, larga essa tela!	A	P	A	A	A	A	A	A	A	A
Bela e sua tela	A	P	A	A	A	A	A	A	A	A
Desligue e abra	P	P	A	P	A	A	A	A	A	A
Inácio! Larga esse celular!	A	P	A	A	A	A	A	A	A	A
Larga esse celular!	A	P	A	A	A	A	A	A	A	A
O menino tecnológico	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
O menino verde	A	P	A	P	A	A	A	A	A	A
O menino que foi morar dentro da televisão	A	P	A	A	A	A	A	A	A	A
O reino dos unicórnios de cabelos coloridos	P	A	P	P	P	A	A	A	P	A
O sumiço das telas	P	P	A	N	P	P	P	P	P	A
Papai, ó!	A	P	A	P	A	A	A	A	A	A
Pedro, você não vem brincar?	A	P	A	A	A	A	A	A	A	A
Quero minha mãe-robô?	P	A	A	N	P	A	P	P	P	A
TECnologia: um amor quase perfeito	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
Um senhor notável	A	P	A	P	A	A	A	A	A	A
Zumbi.net	A	P	A	A	A	A	A	A	A	A

Fonte: Elaborado pelos autores (2025). Legenda: A – Atende; P – Atende Parcialmente; N – Não Atende

Ao analisar as obras da curadoria, partimos da preocupação de não transformar a literatura em um instrumento meramente didatizante. A intenção não foi julgar ou enquadrar as histórias em certo ou errado, mas compreender como elas podem dialogar com as crianças e com as famílias a partir de temas que fazem parte da vida atual. Assim, a partir dos critérios de análise, observamos que a maioria dos livros da curadoria apresenta contextos muito próximos da realidade vivida pelas crianças na cultura digital (P1). Histórias como *A menina da cabeça quadrada*, *Zumbi.net*, *O menino que foi morar dentro da televisão*, *Larga esse celular!* e *Pedro, você não vem brincar?* retratam situações cotidianas em que as crianças se reconhecem e refletem sobre os próprios hábitos com as telas. Já livros como *A máquina maluca*, *O sumiço das telas* e *Quero minha mãe-robô?* tratam das tecnologias de maneira mais simbólica, sem trazer diretamente a experiência digital infantil, atendendo apenas parcialmente a esse aspecto.

Com relação aos aspectos positivos do uso das tecnologias (P2), poucos livros trazem uma abordagem otimista, o que mostra que o tema ainda aparece mais como um alerta do que como uma possibilidade de criação. Mesmo assim, obras como *O menino tecnológico*, *TECnologia: um amor quase perfeito* e *O reino dos unicórnios de cabelos coloridos* apresentam a tecnologia como espaço de invenção, aprendizado e curiosidade. Já livros como *Bela e sua tela*, *Inácio! Larga esse celular!* e *A fabulosa máquina de amigos* abordam os riscos e os efeitos do uso exagerado, evidenciando a necessidade de equilíbrio entre o digital e o real.



No critério seguinte (P3), referente aos riscos e consequências do uso das tecnologias, obras como *A mini fashionista*, *Um senhor notável*, *Bela e sua tela* e *Papai, ó!* mostram os efeitos do excesso de telas e chamam a atenção para comportamentos de dependência, isolamento ou exposição. Essas histórias acabam funcionando como espelhos das situações vividas por muitas crianças e famílias, abrindo espaço para reflexões sobre limites e convivência.

Já em relação ao tempo de uso das telas (P4), livros como *Larga esse celular!*, *Pedro, você não vem brincar?*, *Desligue e abra* e *A menina da cabeça quadrada* convidam as crianças a repensar o tempo que passam conectadas, incentivando momentos de desconexão e de contato com o brincar e o conviver. Essa reflexão se liga aos direitos de brincar, conviver e participar previstos na BNCC, pois valoriza experiências reais, imaginação e descobertas fora das telas. Outras histórias, como *A máquina maluca* e *Quero minha mãe-robô*, tratam o tema de modo indireto, abordando mais a ausência ou substituição das relações humanas.

Nos critérios sobre o brincar e o conviver (P5), livros como *Bela e sua tela*, *Desligue e abra*, *Alistela, larga essa tela!* e *Pedro, você não vem brincar?* destacam o valor das relações presenciais e do brincar compartilhado, lembrando a importância da convivência e o tempo com os outros na infância. Já *A máquina maluca* e *O reino dos unicórnios de cabelos coloridos* trazem mais a curiosidade científica e as invenções, mas sem deixar de valorizar a interação e a experimentação como parte da realidade das crianças.

Sobre o critério que trata das formas corretas ou equilibradas de uso das tecnologias (P6), várias histórias apresentam, de maneira sutil, caminhos possíveis de equilíbrio. Em *A fabulosa máquina de amigos*, *TECnologia: um amor quase perfeito* e *O menino tecnológico*, o uso consciente aparece como algo possível. Já em *O sumiço das telas* e *Quero minha mãe-robô?*, o tema é abordado de maneira mais simbólica, mostrando a ausência ou o exagero, o que faz com que atendam parcialmente a esse critério.

Em relação à possibilidade de expressão sobre o tema (P7), muitas histórias favorecem que as crianças falem de suas próprias experiências digitais e se reconheçam nas situações dos personagens. *Zumbi.net*, *O menino que foi morar dentro da televisão*, *Bela e sua tela*, *A fabulosa máquina de amigos*, *A mini fashionista* e *O menino verde* são exemplos de livros que abrem espaço para o diálogo e permitem que as crianças reflitam sobre seus hábitos e sentimentos em relação às telas.

Quando se pensa no reconhecimento e na construção da identidade (P8), várias obras ajudam as crianças a se perceberem como participantes do mundo digital e social. *A menina da cabeça quadrada*, *Zumbi.net*, *A mini fashionista* e *A fabulosa máquina de amigos* são exemplos que trazem personagens e situações em que as crianças se enxergam, mesmo que simbolicamente. *O reino dos unicórnios de cabelos coloridos* também contribui ao incentivar o interesse pelas experiências, invenções e pela curiosidade científica, despertando o sentimento de pertencimento e de descoberta. O diálogo entre crianças e famílias (P9) aparece em várias narrativas. *Papai, ó!*, *O menino verde*, *Larga esse celular!* e *TECnologia: um amor quase perfeito* mostram situações de convivência familiar e de tempo compartilhado, que podem estimular o diálogo sobre as tecnologias dentro de casa. Já *A mini fashionista* e *Um senhor notável* apresentam temas como a exposição nas redes e a busca por aprovação digital, ajudando na reflexão sobre comportamentos e limites.



Por fim, no critério que avalia a relação entre texto e ilustração (P10), todas as obras da curadoria o atendem, uma vez que as imagens complementam as narrativas e ampliam a compreensão do texto. Em livros como *A menina da cabeça quadrada*, *Bela e sua tela*, *A fabulosa máquina de amigos* e *Um senhor notável*, o projeto gráfico expressa sentimentos, cenários e comportamentos, tornando a leitura mais atrativa para as crianças.

De modo geral, a análise mostra que os livros da curadoria, com diferentes linguagens e estilos, têm o potencial de provocar reflexões sobre o uso equilibrado das tecnologias, estimular o diálogo entre crianças, famílias e professores e contribuir para práticas de leitura com as crianças. A literatura infantil, nesse conjunto, pode ser um recurso para promover reflexões por meio da imaginação, da linguagem literária e do encantamento das histórias, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças e valorizando a literatura como uma forma de ampliar experiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração da curadoria evidenciou a diversidade de livros infantis que tratam das tecnologias digitais sob diferentes perspectivas. Reunir 20 obras já mostra que, mesmo sendo um campo recente, existe uma produção significativa capaz de ampliar a compreensão sobre a relação da infância com as tecnologias digitais.

Os resultados indicam que, quando escolhidos a partir de critérios de qualidade temática e alinhados aos direitos de aprendizagem da BNCC, os livros podem oferecer diferentes possibilidades de diálogo e reflexão sobre o uso das telas. A curadoria estruturou um conjunto de obras variadas, evidenciando que não existe uma única forma de abordagem, mas várias leituras que se complementam. Para o professor, essa curadoria pode funcionar como um recurso que amplia as possibilidades de mediação com as crianças sobre as tecnologias digitais. Ao mesmo tempo, possibilita que esse profissional compreenda que a literatura pode ser uma possibilidade de abordar temas atuais, promovendo diálogos sem perder o encantamento e as experiências da infância.

Ao entrar em contato com editoras e livrarias virtuais, houve retorno com a indicação de novos títulos, mostrando que a produção está em crescimento e que os acervos começam a se ampliar. Essa devolutiva reforça que a procura de pesquisadores pode abrir caminhos para novas descobertas e para o fortalecimento desse campo. Do mesmo modo, o acesso a essas obras pode oferecer às famílias a oportunidade de reconhecer a literatura como espaço para apoio, não de crítica, para pensar sobre o tempo de tela e as experiências digitais das crianças. A leitura compartilhada em casa, inspirada por histórias como as desta curadoria, pode favorecer conversas sobre hábitos e convivência.

A curadoria apresentada permitiu analisar como os títulos escolhidos podem apoiar a reflexão sobre as tecnologias na infância. Assim, deixa um convite a professores, familiares e demais pessoas envolvidas com a educação para que trabalhem essa temática e ampliem a busca por novos livros infantis que tratem das tecnologias digitais, fortalecendo esse diálogo.



REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 6 de maio de 2025**. Dispõe sobre a educação digital e sua integração às competências da Educação Básica. Brasília, DF: CNE/CEB, 2025.

BUCKINGHAM, D. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Loyola, 2007.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295–316.

COUTO, E. S. A infância e o brincar na cultura digital. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 3, p. 897–916, 2013.

FERNANDES, C.; CORDEIRO, V. Critérios de avaliação e seleção do PNBE: um estudo diacrônico. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 319–328, 2012.

GARCIA, M. S. S.; CZESZAK, W. **Curadoria educacional**: práticas pedagógicas para tratar (o excesso de) informação e fake news em sala de aula. São Paulo: Senac São Paulo, 2019.

LIMA, I. A. **Contribuições da literatura para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na educação infantil em consonância com a BNCC**. 2021. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Estado da Bahia, Barreiras, 2021.

MALLMANN, M. C. **A literatura infantil no processo educacional**: despertando os valores morais. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Biblioteconomia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

PAIVA, A. Livros infantis: critérios de seleção – as contribuições do PNBE. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Caderno 7: livros infantis** – acervos, espaços e mediações. Brasília: MEC/SEB, 2016. p. 13–45.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.



MEDIAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA PREMATUROS: UM ESTÍMULO À VIDA

Florismar Lina Gasparotto

Associação Viva e Deixe Viver – Brasília

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A contação de histórias é uma prática que apresenta impactos significativos no estado emocional e físico de pacientes em ambientes hospitalares. A partir de uma pesquisa realizada em 2018 no Hospital Fernandes Figueira (RJ), observou-se que ouvir histórias tem efeitos positivos em crianças internadas, reduzindo dor, estresse e ansiedade. Com base nesse estudo, a Associação Viva e Deixe Viver realizou uma nova pesquisa com mães de recém-nascidos prematuros. Este artigo analisa os efeitos da contação de histórias para esses bebês e suas mães, destacando a importância da experiência dos contadores de histórias em contexto hospitalar.

A Associação Viva e Deixe Viver foi fundada em 1997, com a missão de levar saúde, cultura e educação a pacientes em contextos hospitalares, utilizando a contação de histórias como uma ferramenta terapêutica. Desde sua criação, a organização tem se dedicado a transformar a experiência hospitalar, promovendo a empatia e o acolhimento, fundamentais para o bem-estar emocional de crianças e familiares. O trabalho dos voluntários da associação é fundamental, pois eles atuam diretamente nas enfermarias, oferecendo um suporte que vai além do tratamento médico, focando na humanização do atendimento.

Os voluntários da Associação realizam atividades de contação de histórias, aproximando-se diretamente dos pacientes e suas famílias. Essa interação proporciona um espaço de conforto, permitindo que as mães compartilhem suas experiências e sentimentos, ao mesmo tempo em que os bebês são beneficiados pela linguagem e estímulos auditivos. De acordo com dados recentes, a associação já atendeu milhares de crianças e mães em diversas regiões do Brasil, desenvolvendo programas em hospitais de referência, como a experiência no Hospital Materno-infantil de Brasília.

Figura 1: Rede Viva e Deixe Viver no Brasil



Fonte: <https://www.vivaedeixeviver.org.br/>, 2025.

Em Brasília, a atuação da Associação Viva e Deixe Viver se destaca na Unidade de Cuidados Intermediários Neonatais (UCIN) e nas UTIs pediátricas do Hospital Materno-infantil. Os voluntários, que na maioria das vezes têm formação em áreas de humanidades ou são estudantes, se preparam para criar um ambiente acolhedor e educacional durante suas visitas.

Figura 2: Voluntários Viva e Deixe Viver em Brasília no HMIB – Hospital Materno Infantil de Brasília



Fonte: arquivo pessoal, 2024.

Mediação Literária:

Literatura infantil para crianças
menores de seis anos





Além das contações, também são promovidos momentos de interação e diversão, que têm se mostrado essenciais para melhorar a qualidade de vida dos pequenos pacientes e suas famílias, proporcionando consolo em momentos de delicadeza e vulnerabilidade.

CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa realizada pela Associação Viva e Deixe Viver envolve 64 registros de atividades realizadas com mães-canguru e bebês internados no Hospital Materno-infantil de Brasília entre junho de 2023 e setembro de 2024. As mães-canguru carregam seus bebês em contato próximo, promovendo vínculos afetivos.

Os registros são particulares e fazem parte do acompanhamento das práticas de contação nos hospitais. Cada voluntário documenta em um diário de campo as percepções antes e depois das atividades, informações como nome, idade, acompanhantes, gênero e se apresentou mudanças de comportamento após a atividade. É vedado ao voluntário realizar perguntas sobre o prognóstico, questões que envolvem a cultura familiar, crenças.

O método canguru (Brasil, 2025) é uma abordagem de cuidado que visa promover o vínculo entre mães e bebês prematuros por meio do contato pele a pele. Essa prática é fundamental em ambientes hospitalares e envolve diversas ações, que incluem:

Contato Pele a Pele: A mãe carrega o bebê, que está despido, em contato direto com sua pele. Esse contato é feito normalmente com o bebê acomodado em um pano ou faixa que o segura junto ao corpo da mãe, mantendo-o aquecido e seguro. Esse vínculo físico ajuda a regular a temperatura do bebê e a fortalecer a ligação emocional entre mãe e filho.

Alimentação e Amamentação: O método canguru incentiva a amamentação, promovendo a oferta direta do leite materno ao bebê. O contato próximo facilita a sucção e pode aumentar a produção de leite, além de tornar a alimentação mais eficiente e natural.

Estímulo ao Desenvolvimento: O método oferece estímulos sensoriais importantes, como o cheiro da mãe e a sensação do toque, que são fundamentais para o desenvolvimento emocional e cognitivo do bebê. Essa prática contribui para a estimulação dos sentidos, favorecendo a formação de conexões neurais.

Promoção do Vínculo Emocional: A prática do canguru promove um vínculo afetivo profundo. O contato constante ajuda as mães a se conectarem com seus bebês, reduzindo a sensação de estresse e ansiedade, tanto para a mãe quanto para a criança.

Acompanhamento Médico: O método canguru deve ser implementado com a supervisão de profissionais de saúde, que monitoram a evolução do bebê. O ambiente hospitalar é adaptado para permitir essa prática, garantindo a segurança e o bem-estar de mães e bebês.

Atividades de Interação: Além do contato físico, o método canguru pode incluir práticas como a leitura de histórias, cantigas e conversas durante o tempo de contato, que enriquecem a experiência emocional e contribuem para o desenvolvimento afetivo do bebê.



Figura 3: Método canguru envolve cuidado humanizado



Fonte: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2022/novembro/metodo-canguru-envolve-cuidado-humanizado-e-contato-pele-a-pele-entenda-como-funciona-1>, 2025.

As práticas do método canguru têm demonstrado benefícios significativos para a saúde e bem-estar dos bebês prematuros, promovendo não apenas a recuperação física, mas também o vínculo emocional entre mães e filhos. Essas práticas são essenciais para um atendimento humanizado em unidades de cuidados neonatais e terapias intensivas.

AMBIENTE HOSPITALAR

O ambiente hospitalar apresenta desafios, como a rotatividade e diversidade de mães. Identificou-se que muitas mães nunca ouviram histórias anteriormente. Esse cenário ressalta a relevância das atividades da Associação.

Estudos anteriores, como os de Querevalu (2018) corroboram para o entendimento da importância da atuação literária em hospitais. Ao explorar o conceito de biblioterapia, que combina leitura e terapia na busca de benefícios psicossociais para os pacientes hospitalizados. A biblioterapia se baseia na ideia de que a literatura pode servir como uma ferramenta de tratamento, proporcionando alívio emocional e promovendo a interação social. Este recurso é especialmente relevante no ambiente hospitalar, onde as crianças frequentemente enfrentam estresse, ansiedade e solidão devido à internação.

A mediação de leitura, um dos focos do artigo, refere-se ao ato de introduzir a leitura de histórias com intenção terapêutica. Essa prática estimula o envolvimento não apenas intelectual, mas também emocional, contribuindo para o bem-estar dos pacientes. As interações mediadas durante a leitura ajudam a diminuir as barreiras emocionais, permitindo que as crianças se expressem e se conectem com suas experiências de forma mais saudável.



Querevalu (2018) enfatiza a importância da leitura na formação da identidade e do desenvolvimento cognitivo das crianças. A leitura não é apenas uma atividade isolada, mas um ato que pode transformar a percepção de mundo da criança, influenciando seu desenvolvimento emocional e social. A mediação de leitura nos hospitais visa criar um ambiente propício para que essas crianças possam explorar novas narrativas e ressignificar suas experiências.

O estudo também analisa o impacto positivo que a mediação de leitura pode ter na relação entre profissionais de saúde e pacientes. A conexão estabelecida por meio da narrativa não só melhora a experiência do paciente, mas também proporciona um diferencial na atuação dos profissionais, que podem observar e compreender melhor as emoções e necessidades das crianças. Essa abordagem humanizada é essencial para um atendimento integral e compreensivo.

A contribuição da Associação Viva e Deixe Viver, torna contínuas as ações de mediação de leitura em ambientes hospitalares. A experiência acumulada e a pesquisa demonstram que essa abordagem não apenas apazigua a experiência da internação, mas também promove o desenvolvimento integral dos pequenos pacientes. A integração de literatura e suporte emocional se revela um caminho promissor para a melhoria da qualidade de vida das crianças hospitalizadas e das mães. As contações não apenas entretêm, mas proporcionam um "respiro" emocional. Fortalecem o vínculo afetivo, que já é favorecido pelo contato pele a pele do método mães-canguru. A prática pode melhorar a regulação emocional e física dos bebês.

[...] os sistemas sensoriais do recém-nascido são operacionais desde o nascimento, capazes de dar informações ao bebê sobre ele mesmo e de ajudá-lo a se relacionar com seu meio ambiente. Como suas faculdades expressivas, entre elas a voz, os músculos faciais e os movimentos também são controlados, um recém-nascido, está longe de ser uma criatura inerte, que não sente nada e não tem consciência de nada, como diziam que ele era há poucas décadas. (Verny e Weintraub, 2014, p. 125)

A leitura para bebês, desde os primeiros meses de vida, é uma prática fundamental para o seu desenvolvimento emocional e cognitivo. Ao expor os pequenos a diferentes narrativas, ritmos e sonoridades, estimula-se o desenvolvimento da linguagem e a conscientização sobre as estruturas da comunicação. A literatura para bebês utiliza ilustrações simples e letras rítmicas que capturam a atenção dos menores, promovendo uma experiência sensorial e afetiva.

O pediatra Roberto Cooper, influenciador na internet, em um de seus artigos, interpela os pais que

A partir dos 6 meses, leiam livros para seus filhos. Mostrem as figuras e falem, mudando o tom da voz, contando historinhas. Permitam que mexam nos livros, coloquem na boca, brinquem e não se preocupem em ler uma história inteira. Deixem que a atenção do seu filho determine o tempo de duração da leitura. Mas, tornem a leitura um hábito rotineiro, cotidiano. É o que há de melhor para desenvolver não só a visão, mas, também, a linguagem e o intelecto. O mais importante é que façam de cada momento de estímulo algo divertido e carinhoso. Nada de considerar esses momentos como tarefas com objetivos definidos e metas a serem atingidas. Deixem isso para bem mais tarde. Nesse período da vida, tudo que os bebês querem é carinho e cuidado. Sintam prazer dando ambos. (Cooper, 2013, s.p.)

Ademais, a contação de histórias estabelece um vínculo forte entre pais, cuidadores e bebês. Esse momento de troca não apenas cria memórias afetivas duradouras, mas também fortalece o apego



emocional, essencial para o bem-estar psicológico da criança. Durante a leitura, a interação com os cuidadores, por meio de perguntas ou expressões, permite que os bebês reconheçam suas próprias emoções e desenvolvam habilidades sociais desde cedo.

Outro aspecto relevante da leitura para bebês é o estímulo à imaginação e à criatividade. À medida que as histórias são lidas e ouvidas, os bebês começam a explorar mundos novos e personagens, promovendo uma mentalidade mais aberta e curiosa. Essa exploração não apenas diversifica seu repertório cultural, mas também fundamenta habilidades críticas que serão importantes ao longo de sua vida escolar e pessoal.

Além disso, a literatura para bebês nos ensina sobre a importância da rotina. Incorporar a leitura como uma atividade habitual antes de dormir, por exemplo, pode auxiliar na criação de uma atmosfera tranquila propícia ao relaxamento e ao sono. Essa prática regular ajuda os bebês a se sentirem seguros e confortáveis, promovendo um ambiente que favoreça o seu desenvolvimento físico e emocional.

Por fim, a leitura para bebês é uma ferramenta valiosa para promover o letramento inicial. Ao familiarizar as crianças com livros e histórias desde cedo, criamos um alicerce que contribui para o interesse pela leitura no futuro. Essa base sólida é essencial, pois crianças que desenvolvem uma relação positiva com a leitura tendem a ter melhores resultados acadêmicos e um maior apreço pela literatura ao longo de suas vidas. Dessa forma, ler para bebês é investir não apenas em seu presente, mas também em seu futuro.

EXPERIÊNCIA PESSOAL NO VOLUNTARIADO COM MÃES E BEBÊS PREMATUROS

Havia um desejo especial de atuar como voluntária para contar histórias a partir de um sonho recorrente desde 2013. Aqui se inicia uma busca por algum grupo que já desenvolvesse esse trabalho no contexto dos hospitais. Até que em 2016, surgiu a oportunidade de participar do curso de preparação da Associação Viva e Deixe Viver, sobre atuação do contador de histórias nos hospitais, pré-requisito para atuar com crianças e mães hospitalizadas.

No curso presencial, com 10 módulos, incluindo prática de estágio com um veterano, as normas ultrapassam questões conceituais sobre a arte de contar histórias, mas como proceder para não ser um agente de contaminação no ambiente. As atividades consistem na leitura de histórias, poemas e cantigas para mães e bebês. O impacto emocional é registrado nos diários das voluntárias, incluindo observações sobre as reações das mães e bebês antes e após as atividades. Dados coletados indicam que 58 mães relataram melhora emocional após contações, e 42 bebês reagiram positivamente com movimentos e calma.

Figura 4: Experiência de voluntariado com mães cangurus



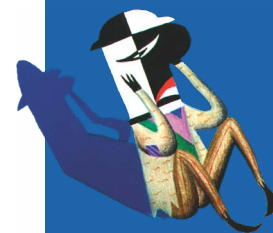
Fonte: arquivo pessoal, 2019.

O contato com as mães cangurus acontece na enfermaria. Por uma necessidade percebida pela administração do hospital, o horário das contações foi definido para acontecer após o término da visitação, uma vez que posterior à visita algumas mães apresentavam estado depressivo. O tempo para a atividade é de até duas horas, podendo ser prorrogado de acordo com a percepção dos voluntários.

A escolha dos títulos acontece por afinidade e procura promover o entretenimento e a fruição, pode acontecer ainda uma conversa literária de acordo com a abertura das pessoas para a escuta. Os voluntários apresentam-se e oferecem a contação, aguardando a autorização das mães internas, que podem também negar-se a ouvir. Histórias recorrentes como Maria-vai-com-as-outras, Sylvia Orthof, Bom-dia, todas as cores, Rute Rocha, adivinhações, promovem uma integração e vínculo de confiança entre as mães, sem intenção terapêutica direta, moralização ou objetivos políticos e religiosos, permitindo que o momento seja de escuta e partilha de ideias.

Os bebês prematuros são estimulados por meio de acalantos e também ouvem histórias. Muitas já interagem com o livro, observando as imagens e os movimentos dos voluntários. Dessa forma, durante um tempo produtivo as mães podem dedicar-se à escuta sensível, enquanto ficam em contato pele a pele com seus bebês. Algumas vezes os bebês participam do momento de contação no colo ou na incubadora.





Existe um interesse de trabalho com esse público diante da formação em psicologia e atendimento de paciente em situações de alto nível de estresse. Os bebês passam por um tempo de estimulação, tranquilidade e de alguma forma há uma intervenção nos padrões emocionais das mães internas. É necessário preparar-se para momentos totalmente atípicos durante a visita dos voluntários.

Frente às diversas observações, é possível afirmar que os bebês respondem aos estímulos auditivos e emocionais nas contações realizadas. A linguagem e a narrativa sutilmente moldam experiências e reações dos participantes hospitalizados. Acredita-se que a conexão emocional durante a contação é vital para o desenvolvimento psíquico e até a regulação emocional no ambiente de confinamento para atender às necessidades de amamentação e cuidados exigidos.

CONSIDERAÇÕES

Os primeiros anos de vida são cruciais para o desenvolvimento humano, e a contação de histórias desempenha um papel fundamental na formação emocional e cognitiva dos bebês prematuros. O vínculo criado entre mães e filhos durante essa prática contribui para um investimento significativo no futuro das crianças.

Conclui-se que a contação de histórias não é apenas uma atividade de lazer, mas uma ferramenta poderosa para a construção de resiliência e bem-estar emocional no contexto hospitalar.

Existe um interesse direto em levar histórias para hospitais a partir da iniciativa da Associação Viva e Deixe Viver, responsável pela preparação teórico/prática dos voluntários, com o objetivo de formar leitores.

De acordo com a experiência vivida pela autora, enquanto voluntária, há um aspecto emocional, social e de responsabilidade que envolve o trabalho com as mães-cangurus e os bebês prematuros apontando um estímulo à vida a partir deste contato com a arte literária, trazendo conforto, vínculo e incentivo para que as mães interajam com seus bebês desde a mais tenra idade contando e lendo boas histórias.

REFERÊNCIAS

VERNY, Thomas; Weintraub, Paloma. **O bebê do amanhã**: um novo paradigma para criação dos filhos. Trad. Dinah de Azevedo. São Paulo: Barany, 2014.

RIBEIRO, Maiara. **Bebês prematuros**: tudo o que você precisa saber. Disponível em: <https://drauziovarella.uol.com.br/pediatria/bebes-prematuros-tudo-o-que-voce-precisa-saber/>. Acesso em: 16 out. 2025.

ASSOCIAÇÃO VIVA E DEIXE VIVER. Disponível em: <https://www.vivaedeixeviver.org.br/> Acesso em: 16 out. 2025

QUEREVALU, Lilian Pereira. **Mediação de leitura para bebês e crianças**: uma experiência no hospital Fernandes Figueira. Trabalho de Conclusão de Curso. Disponível em <http://hdl.handle.net/11422/11849>. Acesso em: 17 out. 2025.

COOPER, Roberto. **A visão do bebê**. Disponível em <https://www.robertocooper.com/2013/02/01/a-vi-sao-do-bebe/> Acesso em: 18 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Mães canguru. Disponível em: Método Canguru — Ministério da Saúde. Acesso de: 21 out. 2025.



MEDIAÇÃO DE LIVROS-IMAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTRATÉGIAS PARA A PROMOÇÃO DA LEITURA VISUAL E DA ORALIDADE

Gisely Storch do Nascimento

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia

Rafael Norberto de Aquino

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A experiência com a literatura é um dos pilares para o desenvolvimento integral na Educação Infantil. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a criança, enquanto sujeito histórico e de direitos, deve ter garantido o acesso aos bens culturais, entre eles, o livro e a leitura. No entanto, a forma como este acesso é mediado é determinante para a construção de um leitor ativo e crítico.

Dentro do vasto universo da literatura infantil, o livro-imagem emerge como um gênero singular e potente. Neste formato, a narrativa se constrói predominantemente ou exclusivamente a partir da linguagem visual, exigindo do leitor um papel diferenciado: o de decodificador de símbolos, cores, traços e composições que, juntos, edificam o sentido da história. A ausência de texto verbal ou a sua presença em caráter complementar desafia o leitor, especialmente a criança, a desenvolver a leitura visual, essencial na cultura contemporânea saturada de imagens.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao elencar os campos de experiências, especialmente “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação” e “Traços, Sons, Cores e Formas”, reitera a necessidade de práticas que incentivem a exploração e a expressão em diversas linguagens. A mediação do livro-imagem, portanto, alinha-se diretamente a essas diretrizes, pois exige o exercício da observação detalhada e do desenvolvimento da oralidade para expressar as interpretações visuais.

Apesar de sua relevância, a mediação do livro-imagem muitas vezes é conduzida de maneira simplificada, com o adulto limitando-se a folhear as páginas em silêncio ou narrando a história de forma unilateral. Neste contexto, o presente artigo tem como objetivo compreender e analisar as principais estratégias para a mediação literária de livros-imagem na Educação Infantil que, realizadas de forma intencional e sensível, promovem ativamente a leitura visual e a oralidade das crianças.

Para alcançar este propósito, este estudo propõe uma reflexão sobre estratégias pedagógicas e estéticas de mediação de livros-imagem na Educação Infantil, fundamentada em um estudo bibliográfico de natureza qualitativa. O texto organiza-se em três partes: (1) discussão teórica sobre mediação literária e o papel do professor-mediador; (2) análise do livro-imagem como obra artística e recurso educativo; e (3) apresentação das quatro estratégias centrais identificadas — observação orientada, levantamento de hipóteses narrativas, escuta ativa e narrativa coletiva.

Mediação Literária:

Literatura infantil para crianças
menores de seis anos





INTRODUÇÃO

A literatura infantil, em especial na Educação Infantil, tem como uma de suas principais funções despertar nas crianças o prazer estético e o desejo de interagir com o texto literário como forma de conhecimento de si e do mundo. Nesse contexto, a mediação literária assume papel essencial, pois permite o encontro sensível entre leitor, obra e mediador — este último entendido como aquele que cria condições para que o texto literário se torne experiência viva e compartilhada (Colomer, 2007; Petit, 2008; Andruetto, 2012).

Na contemporaneidade, os livros-imagem emergem como objetos artísticos complexos, que comunicam narrativas por meio de ilustrações, cores, enquadramentos e composições gráficas. A relação entre palavra e imagem nesses livros é dialógica, ambas as linguagens se complementam e se tensionam na construção do sentido. Assim, o leitor é convidado a participar ativamente da narrativa, interpretando visualmente aquilo que o texto não enuncia de modo explícito.

Na Educação Infantil, essa leitura imagética adquire relevância ainda maior, pois as crianças menores de seis anos se expressam e compreendem o mundo primordialmente por meio de gestos, sons, imagens e brincadeiras simbólicas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) reconhece as múltiplas linguagens como direito de aprendizagem e defende que o campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” seja central na formação integral da criança.

Portanto, refletir sobre a mediação de livros-imagem implica repensar a prática docente, deslocando o professor do papel de transmissor para o de mediador e coautor da experiência estética. Como afirma Freire (1996, p. 68), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. A mediação literária, nesse sentido, é um ato de criação compartilhada e de leitura de mundo, que, para além do texto, envolve a escuta, o olhar e o diálogo.

MEDIAÇÃO LITERÁRIA E O PAPEL DO PROFESSOR COMO LEITOR-MEDIADOR

A mediação literária é compreendida como uma prática cultural e educativa que tem por finalidade criar condições para que o leitor se aproxime da literatura de modo sensível e autônomo. Para Colomer (2007, p. 21), “a mediação é o conjunto de práticas e discursos que orientam e estimulam o encontro entre o leitor e o texto literário”. Essa perspectiva desloca a leitura da dimensão meramente instrumental e utilitária, reafirmando seu valor estético e humanizador.

Michèle Petit (2008) destaca que ler é sempre um ato relacional: o leitor não lê sozinho, mas a partir dos vínculos e sentidos que se constroem coletivamente. A leitura compartilhada, sobretudo na infância, cria espaços de escuta e acolhimento — dimensões fundamentais para o desenvolvimento emocional e linguístico das crianças. Para a autora, “ler é uma forma de resistência e de reinvenção de si” (Petit, 2008, p. 47).

Na mesma direção, Andruetto (2012) considera que o mediador é um *ponteador*, aquele que cria pontes entre a obra e o leitor, mas sem impor interpretações. A mediação literária, segundo a autora, deve favorecer a liberdade interpretativa e o encontro com o desconhecido. Ela lembra que “os livros são pontes para o outro e para zonas desconhecidas de nós mesmos” (Andruetto, 2012, p. 15).



Essas ideias dialogam com o pensamento freiriano, segundo o qual o ato de ler ultrapassa o texto escrito: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1989, p. 9). Assim, mediar literatura é também mediar o mundo, possibilitando que as crianças leiam imagens, sons, gestos e emoções, numa perspectiva ampla de letramento literário (Cosson, 2014).

A literatura, nessa perspectiva, é experiência estética e ética. Ela não ensina valores prontos, mas suscita perguntas e convites à imaginação. Rouxel (2013) lembra que a leitura literária se caracteriza pela pluralidade de sentidos e pelo diálogo entre leitor e texto. O professor-mediador, portanto, atua como facilitador desse diálogo, acolhendo as múltiplas vozes das crianças e suas interpretações singulares.

Na Educação Infantil, esse papel é essencial, pois a criança é um sujeito de linguagem em formação, que aprende no contato com o outro. Vigotski (2007) defende que o desenvolvimento ocorre nas interações sociais mediadas, e que o brincar, a fala e a imaginação constituem os eixos das aprendizagens simbólicas. Desse modo, o professor que lê e conversa com as crianças sobre livros-imagem promove, simultaneamente, a alfabetização visual, o desenvolvimento da linguagem oral e a formação estética.

O LIVRO-IMAGEM NA FORMAÇÃO LEITORA DA INFÂNCIA

O livro-imagem constitui uma das manifestações mais ricas e complexas da literatura infantil contemporânea. Diferentemente de livros ilustrados convencionais, ele não utiliza a imagem apenas como elemento decorativo ou complementar, mas como parte essencial da narrativa. O livro-imagem opera em um sistema semiótico duplo, no qual texto e imagem se articulam em um diálogo dinâmico, construindo significados que emergem justamente da tensão entre ambos.

Para Ramos e Mendonça (2021, p. 18), o livro-imagem “é uma experiência estética que envolve o olhar, a sensibilidade e a capacidade interpretativa do leitor, independentemente da idade”. As autoras destacam que, mesmo quando destinado a crianças pequenas, esse tipo de livro demanda do leitor um ato ativo de leitura — um “ler com os olhos”, que se aproxima da leitura crítica e da fruição artística.

Nessa perspectiva, a leitura visual se aproxima da noção de letramento estético (Colomer, 2007; Cosson, 2014), pois mobiliza competências interpretativas, simbólicas e afetivas. A criança, ao observar as imagens, constrói hipóteses narrativas, interpreta emoções, identifica relações espaciais e temporais, e, sobretudo, produz sentidos. O mediador, portanto, deve favorecer esse processo, estimulando o olhar sensível e a leitura compartilhada das imagens.

A literatura para crianças pequenas também se define pela integração entre arte e educação. Eliane Debus (2017) lembra que o livro-imagem amplia as possibilidades de leitura literária na Educação Infantil, ao permitir o diálogo entre arte visual, imaginação e linguagem. A autora afirma que “os livros para bebês e crianças pequenas são objetos artísticos que convocam o olhar, o toque e a emoção” (Debus, 2017, p. 63).

Essa compreensão também se alinha ao que aponta Ariosi (2019) ao investigar a literatura para bebês: a autora observa que o contato com livros-imagem desde a primeiríssima infância contribui para a formação estética e para a constituição simbólica do sujeito. Para ela, “a literatura para bebês é uma poética do encontro, uma experiência que envolve o olhar, a voz e o gesto” (Ariosi, 2019, p. 41).



Zilberman (2009) acrescenta que o livro-imagem promove um tipo de leitura emancipatória, pois convida o leitor a interpretar, inferir e participar da construção do sentido. Ao contrário de textos moralizantes ou excessivamente didáticos, as narrativas visuais respeitam a inteligência da criança e reconhecem sua capacidade de imaginar. Isso as aproxima da concepção de literatura defendida por Andruetto (2012), que alerta para o risco de instrumentalizar a arte literária em função de objetivos pedagógicos: “a literatura não serve para ensinar nada, mas nos ensina tudo quando nos permite pensar, sentir e compreender o outro” (p. 78).

Por essas razões, o livro-imagem deve ser compreendido não apenas como recurso didático, mas como obra de arte. Sua materialidade — papel, textura, formato, sequência de páginas — compõe a experiência estética e sensorial da leitura. Linden (2011) ressalta que o design e a materialidade do livro influenciam diretamente o modo como o leitor interage com a narrativa. Assim, a mediação sensível desses objetos na Educação Infantil favorece a alfabetização visual, a ampliação da linguagem e a valorização da arte como forma de conhecimento.

ORALIDADE E LEITURA VISUAL COMO PRÁTICAS INTEGRADORAS

A oralidade ocupa lugar central na Educação Infantil e é um dos eixos do desenvolvimento linguístico e cultural das crianças. A BNCC (BRASIL, 2017) reconhece a oralidade como forma de expressão, comunicação e criação, defendendo que as práticas de linguagem nessa etapa devem promover “situações em que as crianças possam falar, ouvir, contar e recontar histórias, construindo sentidos coletivamente” (p. 42).

Vigotski (2007) explica que a linguagem oral, o brincar e a imaginação são processos interdependentes no desenvolvimento cognitivo e simbólico. Na mediação de livros-imagem, esses elementos se articulam, pois a criança verbaliza o que vê, cria hipóteses narrativas, escuta o outro e reconstrói coletivamente o enredo.

A leitura visual e a oralidade, portanto, não são práticas opostas, mas complementares. Bakhtin (2011) já havia destacado que a linguagem é essencialmente dialógica — toda palavra é resposta a outra palavra, e todo discurso se constitui na interação. Dessa forma, quando a criança descreve o que observa nas imagens, ela se torna coautora da narrativa, produzindo linguagem a partir de experiências estéticas.

Larrosa (2003, p. 156) contribui com essa reflexão ao afirmar que “a experiência é aquilo que nos acontece e que nos transforma”. Assim, o encontro da criança com o livro-imagem, mediado pela fala e pela escuta, é uma experiência de linguagem e de subjetividade. Ao contar o que vê e ouvir o que o outro percebe, a criança exercita a empatia, a imaginação e a alteridade — fundamentos éticos e estéticos da literatura.

A oralidade, nesse contexto, deixa de ser apenas uma habilidade linguística e passa a ser também uma forma de arte, um modo de dar voz às imagens e de transformar o olhar em palavra. Essa integração entre oralidade e leitura visual é o que torna a mediação de livros-imagem uma prática potente para a formação leitora e humana.

ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO DE LIVROS-IMAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O sucesso da mediação de livros-imagem está na aplicação de estratégias que guiam a criança na decodificação visual e estimulam a expressão oral, transformando o ato de folhear em uma experiência de troca e construção conjunta de sentidos. A pesquisa identificou quatro estratégias centrais, que se complementam e potencializam a leitura.

- **Observação orientada**

A observação orientada consiste em estimular o olhar atento das crianças durante o contato inicial com o livro-imagem. O mediador convida o grupo a perceber detalhes como cores, expressões, gestos, cenários e elementos gráficos. Essa estratégia amplia a percepção visual e a consciência estética, conforme sugerem Ramos e Mendonça (2021), para quem “a leitura das imagens é um exercício de observação, de pausa e de escuta do olhar” (p. 24).

Andruetto (2012) reforça que o mediador deve “criar pontes e não cercas” entre o leitor e o livro. Assim, durante a observação, é fundamental evitar explicações imediatas, permitindo que as crianças descubram os sentidos por si mesmas. A observação orientada prepara o terreno para a construção de hipóteses narrativas e para o desenvolvimento da linguagem descritiva e emocional.

- **Levantamento de hipóteses narrativas**

O levantamento de hipóteses é o momento em que as crianças tentam antecipar os eventos da história a partir das imagens. Essa estratégia estimula a imaginação e o raciocínio simbólico, elementos centrais no desenvolvimento cognitivo, conforme Vigotski (2007). Colomer (2007) observa que a leitura literária se apoia na capacidade de prever, inferir e reinterpretar, habilidades que se desenvolvem desde a primeira infância.

Ao levantar hipóteses, as crianças também aprendem a conviver com a incerteza, compreendendo que há múltiplas possibilidades de leitura. Isso reforça a ideia de leitura como prática de liberdade, defendida por Freire (1989) e retomada por Rouxel (2013), que vê a interpretação como espaço de negociação de sentidos e não de reprodução.

- **Escuta ativa**

A escuta ativa implica valorizar a voz das crianças e suas interpretações, transformando o momento da leitura em diálogo. Freire (1996, p. 43) ensina que “escutar é mais do que ouvir; é estar aberto à fala do outro e reconhecer o direito de ser diferente”. Na mediação literária, a escuta é um gesto ético e estético, pois acolhe as leituras singulares que cada criança faz das imagens.

Petit (2008) também enfatiza que a leitura se realiza na partilha e que o mediador deve ouvir o leitor com atenção genuína, sem antecipar respostas. Essa escuta sensível fortalece vínculos e contribui para a formação de leitores críticos e empáticos.



- **Narrativa coletiva**

A narrativa coletiva ocorre quando as crianças, com o apoio do mediador, constroem juntas o enredo da história observada nas imagens. Trata-se de uma forma de autoria compartilhada, que promove a cooperação, a oralidade e o pensamento criativo. Bakhtin (2011) destaca que a linguagem é sempre resultado de uma interação social; logo, narrar coletivamente é um modo de aprender a dialogar.

Essa prática também dialoga com a perspectiva da BNCC (BRASIL, 2017), que orienta o professor a promover experiências de “escuta, fala e imaginação em contextos significativos” (p. 48). A narrativa coletiva valoriza o protagonismo infantil e transforma o ato de ler em um espaço de convivência, autoria e afeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mediação de livros-imagem na Educação Infantil configura-se como uma prática educativa e artística que transcende o simples ato de leitura. Ao favorecer o encontro entre palavra, imagem e imaginação, essa mediação promove experiências significativas de linguagem, sensibilidade e convivência.

A partir do estudo teórico realizado, foi possível compreender que o livro-imagem não é apenas um suporte de ilustração, mas um espaço simbólico de criação, onde o leitor é convidado a observar, interpretar, imaginar e narrar. Essa leitura visual, mediada por um professor sensível e atento, contribui para o desenvolvimento da oralidade, da escuta ativa e da construção de sentidos coletivos — dimensões fundamentais do desenvolvimento infantil, conforme preconiza a BNCC (Brasil, 2017).

As quatro estratégias discutidas — observação orientada, levantamento de hipóteses narrativas, escuta ativa e narrativa coletiva — demonstram que a mediação literária pode ser tanto uma prática pedagógica quanto uma experiência estética. Elas estimulam a curiosidade, o diálogo, a imaginação e a autonomia interpretativa das crianças, permitindo que cada uma produza significados a partir de sua vivência e repertório.

A mediação literária com livros-imagem, portanto, deve ser compreendida como um ato de criação compartilhada, em que o professor-mediador se coloca como parceiro do processo de descoberta, e não como transmissor de respostas prontas. Essa concepção se apoia em Freire (1996), para quem ensinar é criar possibilidades de construção do conhecimento, e em Andruetto (2012), que entende o mediador como aquele que oferece pontes entre o leitor e a obra.

Além disso, o diálogo entre oralidade e leitura visual revela o potencial da literatura infantil para formar sujeitos críticos e sensíveis. Ao interpretar imagens, as crianças ampliam sua percepção estética e aprendem a expressar o mundo por meio da linguagem. Assim, o livro-imagem se torna um território de liberdade e invenção, no qual o olhar e a voz se entrelaçam para produzir sentido.

Por fim, cabe destacar que a formação de professores-mediadores é condição essencial para o fortalecimento dessas práticas. O mediador precisa ser também leitor — alguém que compreende a literatura como experiência de alteridade e de escuta do outro. Em tempos de cultura digital e de



Mediação Literária:
Literatura infantil para crianças
menores de seis anos





fragmentação da atenção, a mediação de livros-imagem reafirma a importância da pausa, da contemplação e da partilha como atos de resistência poética e educativa.

Assim, mediar livros-imagem na Educação Infantil é mais do que ensinar a ler: é ensinar a olhar, sentir, imaginar e dialogar com o mundo — um gesto profundamente humano e formador.

REFERÊNCIAS

ANDRUETTO, María Teresa. **O território da ficção**: ensaios sobre leitura, literatura e formação. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

ARIOSi, Cinthia Magda Fernandes. **A literatura para bebês e as primeiras experiências estéticas**. Curitiba: CRV, 2019.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

DEBUS, Eliane Santana Dias. **Literatura infantil e práticas educativas**: mediação, leitura e formação do leitor. Florianópolis: UFSC, 2017.

DRUMMOND DE ANDRADE, Carlos. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1988.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

PETIT, Michèle. **A arte de ler**: ou como resistir à adversidade. 3. ed. São Paulo: 34, 2008.

RAMOS, Graça; MENDONÇA, Teresa Colomer. **Leitura de imagens na escola**: teoria e prática. Porto Alegre: Penso, 2021.

ROUXEL, Annie. **A leitura literária: da recepção à interpretação**. São Paulo: Contexto, 2013.

ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil**: autoritarismo e emancipação. São Paulo: Global, 2009.



MEDIAÇÃO LITERÁRIA COM CRIANÇAS PEQUENAS: A POTÊNCIA DOS LIVROS INTERATIVOS E BRINCANTES

Clívia Melo Port
(UFRGS)

Franciele Vanzella da Silva
(UFRGS)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As crianças da Educação Infantil estão inseridas na cultura escrita e, embora ainda não decodifiquem palavras, leem o mundo em que vivem e as imagens presentes nos livros de literatura infantil. São leitoras, mas muitas vezes não reconhecidas como tal, o que dificulta seu acesso aos livros, tanto no ambiente familiar quanto no escolar. Isso ocorre, em parte, pela ideia de que os livros são frágeis e possuem alto custo, o que leva adultos a evitarem oferecê-los às crianças pequenas. Contudo, Cosson (2006) afirma que não se forma uma comunidade leitora sem acesso aos livros.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) orientam que as propostas pedagógicas devem assegurar às crianças experiências com a linguagem oral e escrita, em práticas sociais mediadas por interações e brincadeiras. Nesse contexto, o papel da professora como mediadora de leitura é essencial, atuando como ponte ao aproximar as crianças dos livros.

Segundo a Equação Bajour (figura 1), sistematizada pela pesquisadora Melo (2022) a partir da leitura do livro *Ouvir nas entrelinhas*, escrito por Cecilia Bajour (2012), a mediação envolve quatro ações: seleção, leitura, escuta e conversa. Todos os itens são fundamentais na mediação, mas, neste trabalho, enfatizamos a importância do primeiro item: **seleção**.

Figura 1: Equação Bajour.



Fonte: (NUNES, et al, 2022, p. 88)

Diante de tantas opções disponíveis no mercado editorial, selecionar o que vamos ler com as crianças é uma etapa fundamental da mediação, pois garante que as demais ações se consolidem. Bajour (2012, p. 27) defende a seguinte ideia:

Ao escolhermos o que será lido com outros, estamos imaginando por onde poderemos introduzir os textos nas conversas literárias, por onde entrarão os demais leitores, que encontros e desencontros a discussão poderá suscitar, como faremos para ajudá-los nesses achados, como deixaremos aberta a possibilidade de que o próprio texto os ajude com algumas respostas ou lhes abra caminho para novas perguntas, como faremos para intervir sem fechar sentidos.



Patte (2012, p. 94) corrobora esse pensamento ao afirmar que “selecionar não quer dizer restringir, muito pelo contrário. Selecionar significa valorizar”. Para selecionar os livros que iremos ler com os leitores, precisamos conhecer e escutar o grupo de crianças com o qual realizaremos a mediação de leitura. Contudo, nos primeiros dias de aula, quando ainda conhecemos pouco o grupo, podemos nos apoiar em “livros coringa” — obras interativas, brincantes e com linguagem acessível, que promovem a aproximação das crianças com a literatura.

Tendo em vista a importância da seleção, realizamos um recorte de um conjunto de livros para análise nesta pesquisa. A escolha teve como critério principal livros brincantes já mediados por nós, ou seja, obras que, além de apresentarem qualidade textual e gráfica, já nos encantaram e cujo encantamento levamos para a sala de aula com as crianças. São livros que já foram lidos e brincados pelas e com as crianças — livros que carregam o carimbo de aprovação dos mais importantes entendedores do assunto: as crianças leitoras.

Figura 2: Corpus de livros analisados neste artigo



Fonte: Organizado pelas autoras (2026)

Portanto, esta pesquisa propõe refletir sobre os elementos que tornam esses livros atrativos para as crianças, a partir da análise de um corpus (figura 2) composto por *Aperte aqui* (2011), *Bem lá no alto* (2016), *Mágica: Nina e Ludovico* (2020), *Não abra este livro* (2016), *No mato* (2019) e *O sapo Bocarrão* (2000). Com base nessa análise, busca-se contribuir para o estabelecimento de critérios que auxiliem





as mediadoras na seleção de obras que favoreçam a formação literária dos pequenos leitores da Educação Infantil.

O QUE É UM LIVRO BRINCANTE?

Já evidenciamos que é fundamental que os livros estejam nas mãos das crianças e que a seleção é uma etapa essencial na mediação de leitura. Também destacamos que, entre os “livros coringa” escolhidos para compor o corpus desta pesquisa, estão os livros brincantes. Mas o que configura um livro como brincante?

Filiamo-nos a Medeiros e Ribeiro (2024), que definem o conceito de livro brincante da seguinte forma:

[...] entendemos que o livro brincante, oposto ao livro-brinquedo, é um instrumento (leia aqui dispositivo) de brincar, um provocador de possibilidades. Dessa forma, ele não é mero entretenimento feito para a criança (mão única, experimento), mas sim algo que se expande com as crianças (mão dupla, experiência). Por ser retroalimentado pela performance leitora, transforma-se em um quintal para encenar, tocar, criar... brincar. É, portanto, indescritível e irredutível! (Medeiros e Ribeiro, 2024, p.49)

As autoras exploram ainda a ideia de que os livros brincantes se configuram como um “[...] espaço lúdico e (co)criativo para que o corpo-leitor entre em contato com o corpo-livro. Nessa via, as materialidades exploram a potência dos sentidos (tanto os da obra quanto os dos órgãos sensórios), tornando a leitura uma experiência [...]” (Medeiros e Ribeiro, 2024, p. 49). Portanto, cada livro brincante é mediado de uma forma, pois, nesse tipo de obra, a palavra, a imagem e o projeto gráfico convidam as crianças leitoras a viver experiências distintas a cada leitura. A seguir, analisaremos cada livro, de modo a exemplificar como as materialidades de cada obra sugerem interações e convites a novas experiências literárias.

A POTÊNCIA DOS LIVROS BRINCANTES

Os livros selecionados para este artigo contemplam um importante requisito a ser considerado no processo de seleção: a bibliodiversidade. As seis obras analisadas são de autores e editoras diferentes, incluindo produções nacionais e estrangeiras, e apresentam diversidade tanto nos traços e técnicas utilizadas nas ilustrações quanto no design e no projeto gráfico dos livros.

É importante recordar também que os livros selecionados são literários, ou seja, não têm a obrigação de ensinar algo de forma explícita e, ainda assim, ensinam muito, pois cada uma dessas obras apresenta chaves de leitura que precisam ser descobertas pelos leitores. Pádua (2022, p. 89) afirma que “ao se deliciar com a leitura brincante, a criança está desenvolvendo não apenas o prazer literário, algo vital na formação humana, mas também habilidades leitoras”.

Isso pode ser observado no livro *Aperte aqui* (Tullet, 2013). A obra apresenta um formato convencional no que diz respeito à organização das páginas, seguindo o modelo do códex tradicional. No entanto, é justamente na virada das páginas que a mágica acontece. O narrador propõe comandos aos leitores, como “aperte a bola amarela e vire a página”. Ao realizar a ação sugerida, o leitor se surpreende ao perceber que a bolinha amarela não está mais presente, dando lugar a novas cores e



composições. A brincadeira consiste em seguir as instruções e se surpreender com o que acontece na página seguinte. Nesse livro, o leitor precisa movimentar o livro e realizar as ações propostas para que a obra se concretize como um livro brincante.

Figura 3: Capa do livro *Aperte aqui*.



Fonte: Site da Amazon (2026)

Já o livro *Bem lá no alto* (Straßer, 2016) apresenta uma narrativa acumulativa, na qual, a cada página, um novo personagem entra em cena. O texto verbal faz uso da repetição da frase “O bolo está bem lá no alto”, enquanto os personagens permanecem bem abaixo dele. A cada virada de página, um novo animal se junta à tentativa de alcançar o bolo. Os leitores rapidamente compreendem a dinâmica da narrativa e passam a antecipar que, na página seguinte, outro personagem aparecerá, restando descobrir qual será.

Nesse caso, o projeto gráfico — em formato vertical — é decisivo para representar a dimensão da distância entre os personagens e o bolo. Se o livro tivesse um formato quadrado ou horizontal, o efeito não seria o mesmo. As ilustrações também propõem um desafio adicional aos leitores, ao apresentarem uma narrativa paralela protagonizada por um passarinho que não é mencionado no texto verbal, acrescentando uma camada de leitura perceptível apenas aos leitores atentos.



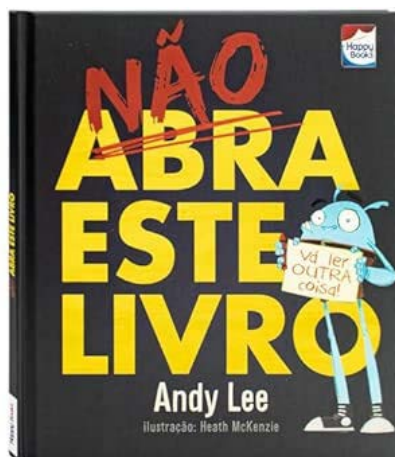
Figura 4: Capa do livro *Bem lá no alto*.



Fonte: Site da Amazon (2026)

O que torna *Não abra este livro* (Lee, 2016) uma obra interativa e interessante é o uso da proibição como estratégia narrativa, despertando a curiosidade das crianças, que desejam virar a página, enquanto outras demonstram certo receio. O narrador é o próprio protagonista da história, que dialoga diretamente com o leitor. Apesar de ser um livro-coringa, com qualidade textual e gráfica e grande aceitação entre as crianças, trata-se de uma obra que exige que a mediadora conheça previamente o grupo, pois costuma gerar muita euforia, sendo importante que alguns comportamentos leitores já estejam minimamente estabelecidos.

Figura 5: Capa do livro *Não abra este livro*.



Fonte: Site da Amazon (2026)

O livro *No mato* (Federizzi, 2019) apresenta um design completamente diferenciado, com formato *spinner*, no qual as páginas são giradas, dando a sensação de que o livro não tem fim. Em cada página

aparece um personagem — rato, gato ou pato — e o texto curto e rimado confere musicalidade à narrativa. Seu formato infinito, por si só, já constitui um convite à brincadeira, evidenciando que a literatura, quando vivida de forma sensível e lúdica, pode gerar experiências (trans)formadoras.

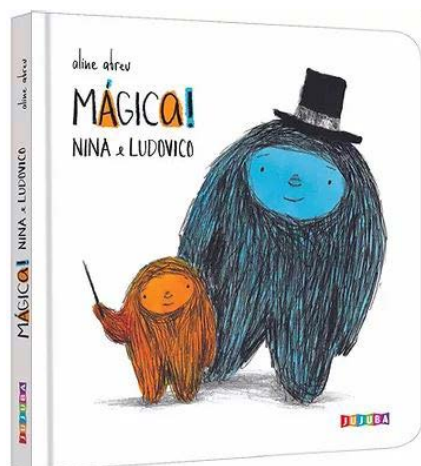
Figura 6: Capa do livro *No mato*.



Fonte: Acervo pessoal (2026)

O livro *Mágica! Nina e Ludovico* (Abreu, 2016) integra a coleção “Leitura de colo”, da editora Jujuba, e apresenta um projeto gráfico pensado especialmente para crianças bem pequenas. O papel possui gramatura mais espessa e cantos arredondados, garantindo segurança aos leitores. Além disso, o livro conta com abas dobráveis que escondem e revelam as mágicas realizadas na história. Nina brinca de transformar Ludovico em diferentes animais, recitando frases rimadas, cuja conclusão só se revela quando o leitor abre a aba correspondente. Nesse caso, palavra, imagem e projeto gráfico atuam de forma integrada para a construção da narrativa, tornando a leitura dinâmica, envolvente, surpreendente e divertida.

Figura 7: Capa do livro *Mágica! Nina e Ludovico*.



Fonte: Site da Amazon (2026)



Mediação Literária:
Literatura infantil para crianças
menores de seis anos





Por fim, em *O sapo Bocarrão* (2000), o leitor conhece a história de um sapo de boca enorme, curioso e apreciador de moscas. Ao longo da narrativa, o personagem questiona os hábitos alimentares de outros animais, até se deparar com um grande predador, momento em que precisa encontrar uma estratégia para se salvar. O formato pop-up gera movimento e encantamento, fazendo com que os personagens “saltem” das páginas e parecem interagir diretamente com os pequenos leitores.

Figura 8: Capa do livro *O Sapo Bocarrão*.



Fonte: Site da Amazon (2026)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, evidenciou-se que a seleção de livros para a mediação literária com crianças pequenas é um gesto pedagógico e político, que demanda intencionalidade e escuta sensível. Os livros analisados contemplam critérios fundamentais para essa escolha, como a bibliodiversidade, a qualidade literária e a variedade de projetos gráficos, reafirmando que a formação do leitor começa muito antes da decodificação da escrita.

As narrativas presentes no corpus destacam-se por seu caráter divertido e envolvente, sem renunciar à densidade literária. Textos rimados, frases curtas e narrativas lineares favorecem a participação ativa das crianças, permitindo que antecipem acontecimentos, reconheçam padrões e descubram, a cada leitura, novas possibilidades de sentido.

Os livros brincantes analisados evidenciam, ainda, a potência da interação entre leitor e obra. Por meio de comandos, abas, formatos diferenciados ou elementos pop-up, essas obras convidam as crianças a tocar, movimentar e brincar com o livro, transformando a leitura em uma experiência corporal, sensorial e compartilhada.

Por fim, o projeto gráfico mostra-se elemento central na constituição do livro brincante, atuando como parte integrante da narrativa. Formato, dobras, orientação e movimento ampliam os sentidos do texto e potencializam a experiência literária, reafirmando a importância de práticas de mediação que reconheçam o livro como espaço de encontro, brincadeira e formação literária desde a Educação Infantil.



REFERÊNCIAS

ABREU, Aline. **Mágica!** Nina e Ludovico. São Paulo: Jujuba, 2020.

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas** - o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Editora Pulo do gato, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/CNE, 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

FAULKNER, Keith; LAMBERT, Jonathan. **O sapo bocarrão**. São Paulo: Companhia das letrinhas, 1996.

FEDERIZZI, Gisele Link. **No mato**. Publicação independente, 2019.

LEE, Andy; MCKENZIE, Heath. **Não abra este livro**. China: Happy books, 2016

MEDEIROS, Juliana Pádua Silva Medeiros. **TROUXE A CHAVE?: as materialidades do livro interativo analógico na literatura de infância, um convite a abrir as portas da percepção**. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2022. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/handle/10899/28885>. Acesso em: 8 jan. 2026.

MEDEIROS, Juliana Pádua Silva Medeiros; RIBEIRO, Joana Marques. **Mediação de leitura: a literatura em jogo**. Londrina: Editora Madrepérola, 2024.

MELO, Camila Alves de. "Criação de esconderijos": funções do mediador de leitura. In: NUNES, Marília Forgearini Nunes; SPERRHAKE, Renata; MELO, Camila Alves de; SILVA, Lílian Carine Madureira Vieira da (orgs). **LER para mediar: a literatura infantil na roda**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/ler-medar/>. Acesso em: 26 nov. 2025.

PATTE, Geneviève. **Deixem que leiam**. Rio de Janeiro: Rocco, 2012.

STRAßER, Susanne. **Bem lá no alto**. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2016.

TULLET, Hervé. **Aperte aqui**. São Paulo: Ática, 2013

O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA LITERATURA INFANTIL

Michelle de Mesquita Botentuit Drumont

UFMA

Cecília de Araújo Flor

UFMA

Profa. Dra. Cristiane Dias Martins da Costa

UFMA

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O desenvolvimento da linguagem constitui um processo central na Educação Infantil, pois é por meio dela que a criança amplia suas formas de expressão, interação e compreensão do mundo. Entre as habilidades linguísticas fundamentais, destaca-se a consciência fonológica, compreendida como a capacidade de refletir sobre os sons da fala e manipulá-los de forma intencional.

O desenvolvimento da consciência fonológica está diretamente relacionado ao sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita. No entanto, tal desenvolvimento não deve ocorrer de maneira mecânica ou antecipatória, mas sim integrado a práticas significativas que respeitem as especificidades da infância. Nesse contexto, a literatura infantil apresenta-se como um recurso pedagógico privilegiado, pois articula ludicidade, imaginação e linguagem.

O presente artigo tem como objetivo discutir o desenvolvimento da consciência fonológica na Educação Infantil a partir da literatura infantil, destacando sua relevância para a constituição de práticas pedagógicas que favoreçam a aproximação das crianças com a linguagem escrita. A pesquisa fundamenta-se em abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, dialogando com autores como Soares(2003), Morais(2006), Ferreiro, Cosson(2014) e Zilberman(2003), que contribuem para a compreensão do desenvolvimento da linguagem a partir de práticas literárias na infância.

EDUCAÇÃO INFANTIL, LINGUAGEM E LITERATURA

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, emocional, social e cognitivo. Essa concepção fundamenta-se na compreensão da criança como sujeito histórico, social e de direitos, que constrói conhecimentos a partir das interações que estabelece com o outro e com o meio. Nesse contexto, a linguagem ocupa lugar central, uma vez que se constitui como meio de interação, expressão, comunicação e construção de sentidos, mediando as relações da criança consigo mesma, com os outros e com o mundo (Brasil, 2017, p. 38; Vygotsky, 1998, p. 112).



Mediação Literária:

Literatura infantil para crianças
menores de seis anos





Mediação Literária:

Literatura infantil para crianças
menores de seis anos



As práticas pedagógicas voltadas à Educação Infantil devem, portanto, priorizar a oralidade, a escuta, o diálogo e o contato com diferentes gêneros textuais, respeitando as especificidades do desenvolvimento infantil e os modos próprios de aprender das crianças. A Base Nacional Comum Curricular destaca que é por meio dessas experiências com a linguagem que a criança amplia seu repertório comunicativo, expressa sentimentos, formula hipóteses e participa ativamente das interações sociais (Brasil, 2017, p. 39).

Nesse cenário, a literatura infantil desempenha papel fundamental, pois possibilita às crianças o contato com narrativas, poesias, parlendas, cantigas e textos rimados que exploram a musicalidade da língua. Ao ouvir histórias, a criança amplia seu vocabulário, desenvolve a atenção auditiva, a imaginação e constrói significados sobre a linguagem e o mundo. Segundo Zilberman (2003 p. 27), a literatura infantil constitui-se como uma prática social de linguagem que contribui para a formação do leitor desde a infância.

O trabalho com a literatura infantil, quando mediado de forma intencional pelo professor, favorece o desenvolvimento da consciência fonológica, especialmente por meio de atividades que exploram os sons da língua de maneira lúdica e contextualizada. Práticas como leitura em voz alta, recanto oral, identificação de rimas, jogos de segmentação silábica e exploração dos sons iniciais das palavras contribuem para a ampliação da percepção sonora da língua. Para Soares (2016, p. 38), a consciência fonológica refere-se à capacidade de refletir sobre os sons da fala, habilidade essencial para a apropriação do sistema de escrita alfabética.

Essas práticas devem ocorrer em um ambiente lúdico, acolhedor e desafiador, no qual a criança se sinta segura para experimentar, errar e expressar suas hipóteses linguísticas. O erro, nesse contexto, é compreendido como parte constitutiva do processo de aprendizagem. Conforme Kishimoto (2010 p. 42), o brincar constitui um eixo estruturante da Educação Infantil, pois favorece a aprendizagem significativa e o desenvolvimento das múltiplas linguagens da criança.

O professor da Educação Infantil assume papel essencial na mediação das experiências linguísticas das crianças. Cabe a ele selecionar obras literárias de qualidade, organizar o espaço pedagógico e propor situações que estimulem a curiosidade, a participação ativa e o diálogo. Ao atuar como leitor-mediador, o professor contribui para a construção de um ambiente propício para o desenvolvimento da linguagem, no qual a literatura infantil se configura como um instrumento potente para o desenvolvimento da linguagem oral e da consciência fonológica. (Cosson, 2014, p. 47).

A inserção da literatura na rotina da Educação Infantil ultrapassa o simples ouvir histórias; trata-se de promover o encontro da criança com a alteridade e com diferentes visões de mundo. Como prática de linguagem, o texto literário oferece um 'espaço de manobra' onde o pequeno leitor, ao confrontar-se com o lúdico, começa a perceber que a língua possui uma forma, um ritmo e uma estrutura que podem ser explorados e ressignificados.

A Base Nacional Comum Curricular reforça a importância das experiências com a oralidade, a escuta e a linguagem escrita na Educação Infantil, orientando que as práticas pedagógicas garantam às crianças oportunidades de brincar com sons, palavras e histórias, favorecendo a construção de conhecimentos linguísticos de forma significativa (Brasil, 2017, p. 40).



Dessa forma, o desenvolvimento da consciência fonológica a partir da literatura infantil exige planejamento intencional por parte do professor, considerando os diferentes ritmos de aprendizagem e as singularidades das crianças. A escolha criteriosa das obras, a organização do espaço e a mediação sensível das atividades são elementos fundamentais para o sucesso das práticas pedagógicas.

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O uso da linguagem, no contexto das práticas pedagógicas da Educação Infantil, transcende sua função meramente comunicativa e assume o papel de objeto de reflexão, especialmente quando compreendida como elemento estruturante do pensamento e da construção do conhecimento, mediando as relações da criança consigo mesma, com o outro e com o mundo social e cultural.

Essa perspectiva está diretamente relacionada à consciência metalinguística, entendida como a capacidade de refletir intencionalmente sobre a linguagem e suas funções no processo de compreensão e produção textual. De acordo com Gombert (1992, p. 17), “a consciência metalinguística é uma condição para o desenvolvimento de habilidades linguísticas mais complexas, pois permite que o indivíduo tome a linguagem como objeto de análise e manipulação consciente”.

Segundo Gombert (1992), essa capacidade humana de refletir conscientemente sobre a linguagem pode ser exercida em diferentes níveis, abrangendo os aspectos fonológico, morfológico, sintático, textual e pragmático. Dentre esses aspectos, destaca-se a consciência fonológica, que constitui um dos níveis da capacidade metalinguística e desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da linguagem e na aquisição da escrita.

A consciência fonológica refere-se, de acordo com Morais (2006, p.25), “na capacidade de o indivíduo refletir sobre a estrutura sonora da linguagem oral e manipulá-la voluntariamente, seja dividindo uma palavra em sílabas ou fonemas, seja invertendo, substituindo ou suprimindo esses elementos.”

Para que uma criança atinja essa habilidade, é essencial compreender que a consciência fonológica não é um fenômeno isolado, ao contrário, ela se desenvolve por meio de diversos marcos da linguagem. O contato da criança com diferentes capacidades metafonológicas é essencial nesse processo. Entre essas capacidades, destacam-se a identificação e a produção de rimas, a percepção de aliterações, a contagem de fonemas e a segmentação de palavras. De acordo com Morais (2006, 26-27), é fundamental distinguir fonologia de fonêmica, pois as habilidades de análise fonológica estão diretamente relacionadas à aquisição da escrita.

Com base nas conceituações aqui já expostas, podemos destacar que a consciência fonológica passa pela identificação de que aquilo que se fala pode ser transformado em palavras, ou seja, a reflexão sobre os sons que formam a palavra. De acordo com Capovilla & Capovilla (2000b, p. 10–20), “a percepção e manipulação consciente dos sons da fala dependem da intencionalidade e mediação presente no trabalho pedagógico.”

O desenvolvimento da consciência fonológica nessa fase não deve ser confundido com a introdução formal da leitura e da escrita, mas sim compreendido como uma oportunidade para que as crianças interajam com os sons da língua de maneira natural e prazerosa através de brincadeiras (Soares, 2003).



Mediação Literária:

Literatura infantil para crianças
menores de seis anos



O desenvolvimento da consciência fonológica ocorre de forma gradual e progressiva, acompanhando o amadurecimento cognitivo e linguístico da criança. Inicialmente, as crianças demonstram maior sensibilidade a unidades sonoras mais amplas, como palavras e rimas, avançando posteriormente para a percepção silábica e, em etapas mais complexas, para a identificação de fonemas (Soares, 2018). Esse percurso evidencia que a consciência fonológica não emerge de maneira espontânea ou inata, mas é construída ao longo das interações sociais e das experiências linguísticas vivenciadas pela criança.

As crianças na Educação Infantil aprendem prioritariamente por meio da brincadeira. Nesse contexto, atividades lúdicas que estimulam a percepção e manipulação dos sons das palavras favorecem o desenvolvimento da consciência fonológica sem impor a pressão de um ensino formal. Estratégias como jogos de rimas, aliterações, cantigas, trava-línguas e histórias rimadas proporcionam experiências ricas e dinâmicas, tornando o aprendizado um processo espontâneo e envolvente (Cardoso-Martins, 2004; Serniclaes et al., 2004).

O ensino que visa desenvolver a consciência fonológica pode e deve ter um sentido lúdico e de promoção da curiosidade metalinguística das crianças, respeitando a evolução de suas capacidades de pensar sobre as partes orais de palavras e permitindo que o contato com a escrita dessas mesmas palavras favoreça a reflexão metalinguística (Morais, 2019, p. 225).

A relação entre o brincar e a linguagem é também destacada por Scliar-Cabral (2003, p. 3942), que afirma que “a relação entre consciência fonológica e ludicidade se revela na forma como o brincar desperta o desejo de compreender a estrutura sonora da língua” e conforme Kishimoto (2010), o brincar constitui um eixo estruturante da Educação Infantil, sendo por meio dele que a criança aprende de forma significativa.

A literatura infantil contribui não apenas para o desenvolvimento da consciência fonológica, mas também para a formação do leitor desde a infância. Segundo Cosson (2014), a leitura literária possibilita à criança desenvolver competências interpretativas, ampliar seu repertório cultural e construir sentidos sobre o mundo. Ao ouvir histórias, a criança entra em contato com estruturas narrativas, repetições, ritmos e sonoridades que favorecem a percepção dos sons da língua.

Zilberman (2003, p. 27) afirma que “o contato precoce com o texto literário possibilita à criança desenvolver a imaginação, a sensibilidade e a capacidade de interpretar o mundo”. Essa dimensão estética da linguagem literária fortalece a oralidade e amplia as possibilidades de exploração dos aspectos sonoros da língua, contribuindo diretamente para o desenvolvimento da consciência fonológica.

Além disso, a leitura em voz alta e a contação de histórias favorecem a ampliação do vocabulário, a organização do pensamento e o desenvolvimento da escuta atenta. Essas habilidades são fundamentais para o leitor, uma vez que a criança passa a reconhecer regularidades linguísticas e a atribuir sentido às práticas de leitura e escrita.

O desenvolvimento da consciência fonológica a partir da literatura infantil exige planejamento intencional por parte do professor. A escolha criteriosa das obras, a organização do espaço e a mediação das atividades são elementos fundamentais para o sucesso das práticas pedagógicas. Ao integrar literatura infantil e consciência fonológica, o professor promove práticas pedagógicas que respeitam as especificidades da infância, favorecendo o desenvolvimento integral da criança.



Essas práticas contribuem para a construção de um ambiente propício para o desenvolvimento da linguagem, vivenciada de forma prazerosa, crítica e socialmente contextualizada.

Assim, a consciência fonológica deve ser compreendida como parte de um processo mais amplo de desenvolvimento linguístico e cognitivo, no qual a criança constrói conhecimentos a partir da interação com o outro e com a cultura. Ao explorar os sons da língua em contextos significativos, a criança desenvolve competências comunicativas essenciais para sua participação social e cultural (Brasil, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas neste estudo evidenciam que a literatura infantil constitui um recurso pedagógico relevante e potente para o desenvolvimento da consciência fonológica na Educação Infantil. Ao articular ludicidade, imaginação e linguagem, os textos literários possibilitam à criança explorar os sons da língua de forma significativa, favorecendo o aprimoramento da oralidade, da escuta atenta e do repertório linguístico, elementos essenciais para o desenvolvimento integral infantil.

Ao longo do artigo apontam que práticas pedagógicas fundamentadas na literatura infantil, quando mediadas de maneira intencional pelo professor, colaboram de forma efetiva para a construção de bases importantes para o processo do desenvolvimento da linguagem. Atividades como leitura em voz alta, reconto, exploração de rimas, jogos sonoros e identificação de sons iniciais das palavras possibilitam experiências linguísticas coerentes com as especificidades da infância, respeitando o brincar, a curiosidade e os ritmos próprios de aprendizagem das crianças, conforme orientam os documentos oficiais e os estudos da área.

Destaca-se, nesse contexto, o papel do professor como mediador das experiências literárias e linguísticas vivenciadas pelas crianças. Cabe a ele selecionar obras de qualidade, organizar intencionalmente o ambiente educativo e propor situações que estimulem a participação ativa, o diálogo e a reflexão sobre a linguagem. Tais práticas favorecem a construção de um ambiente alfabetizador significativo, no qual a literatura infantil se configura como prática social de linguagem e não apenas como recurso didático instrumentalizado.

Ressalta-se, mais uma vez, que o desenvolvimento da consciência fonológica na Educação Infantil não deve ser compreendido como antecipação da alfabetização formal, mas como parte de um processo mais amplo de desenvolvimento linguístico e cognitivo. Ao interagir com a literatura infantil, a criança constrói conhecimentos sobre a língua, amplia suas competências comunicativas e estabelece relações entre oralidade e escrita de maneira natural e prazerosa, preparando-se gradativamente para etapas posteriores de escolarização.

Por fim, considera-se fundamental ampliar pesquisas e práticas pedagógicas que investiguem a relação entre literatura infantil e consciência fonológica na Educação Infantil, contemplando diferentes contextos educativos e realidades socioculturais. Tais investigações podem contribuir para o fortalecimento de propostas pedagógicas mais sensíveis, inclusivas e fundamentadas teoricamente, que promovam uma relação positiva, crítica e significativa das crianças com a linguagem escrita desde os primeiros anos de escolarização.



REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- CAPOVILLA, Fernando César; CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra. **Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica**. São Paulo: Memnon, 2000.
- CARDOSO-MARTINS, Cláudia. **Consciência fonológica e aprendizagem da leitura**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.
- GOMBERT, J. E. **Metalinguistic Development**. Chicago: University of Chicago Press, 1992.
- KISHIMOTO, T. M. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2010.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MORAIS, A. G. **Consciência fonológica no ciclo de alfabetização**. In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- MORAIS, J. **A arte de ler**. Tradução de Álvaro Lorencini e Sandra M. M. Vasconcelos. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.
- SERNICLAES, Willy et al. **Allophonic perception and learning to read**. *Scientific Studies of Reading*, Londres, v. 8, n. 2, p. 1–21, 2004.
- SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.
- SOARES, M. **Alfaletrar: fundamentos e práticas**. São Paulo: Contexto, 2016.
- SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2018.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003



Mediação Literária:

Literatura infantil para crianças
menores de seis anos





O ESPAÇO DA BIBLIOTECA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, PARA CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA, EM PESQUISAS DE 2009 A 2023*

Clívia Melo Port

UFRGS/PPGEDU - Mestrado - (Proex-Capes)

Marília Forgearini Nunes

UFRGS/PPGEDU

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Parte-se do pressuposto de que as crianças desde muito pequenas podem e precisam ser incentivadas a visitar bibliotecas regularmente (MORO e ESTABEL, 2016; TEBEROSKY e COLOMER, 2003). Pensar neste espaço dentro da escola de Educação Infantil parece natural uma vez que as crianças passam muitas horas ou até dias inteiros nestas instituições. Porém, a investigação à qual este trabalho está vinculado tem observado que nem sempre essa prática recebe a relevância necessária para que ela se efetive nas escolas para crianças pequenas.

Pensar em espaços mediadores para que esta leitura aconteça dentro da escola é reconhecer o caráter humanizador da literatura, assim como um direito das crianças (CÂNDIDO, 1995). Trata-se de criar e manter um lugar para ler com as crianças de forma intencional, com boas escolhas de textos literários, de forma sistemática e planejada, aproximando a teoria e a prática. Para que este trabalho seja viável, se concretize e se configure em aprendizagem, o espaço físico é muito importante, mas não é suficiente, pois ele depende de uma ação mediadora intencional voltada à leitura. Apesar do contato com o livro ser fundamental para as crianças pequenas, a mediação de um adulto é imprescindível para que esse encontro se torne interação e produza sentidos: “Mediar significa estar entre duas coisas; no caso específico da mediação literária na Educação Infantil, entre o livro de literatura infantil e a criança”. (CARDOSO, 2014).

Refletir sobre mediação de leitura com crianças pequenas, a importância da biblioteca e por que ela deve estar presente nas escolas de educação infantil é uma problematização ampla e complexa. Assim, este artigo tem o propósito de apresentar pesquisas realizadas no Brasil, entre os anos 2009 a 2023, que abordaram a questão do espaço para a leitura literária com crianças da educação infantil, etapa pré-escola, investigando suas colaborações para o avanço da discussão sobre a relevância deste espaço e sobre práticas que oportunizam o contato das crianças com os livros e com a leitura literária.

O início deste estudo se deu, assumindo como ação metodológica a investigação do tipo “Estado do Conhecimento”. E o que configura essa ação? Para Morosini *et al.* (2021, p.23):

Estado do Conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

Mediação Literária:

Literatura infantil para crianças menores de seis anos





DELIMITANDO A PESQUISA

A busca e o estudo dos dados encontrados permitiram ter uma ideia do que foi produzido, dentro dos recortes definidos, e em quais perspectivas esse tema já foi pesquisado. Esse movimento nos coloca em diálogo com outras vozes que abordam o mesmo tema de interesse.

O recorte temporal escolhido para a pesquisa situa-se entre os anos de 2009 e 2023. O início em 2009 é devido a fixação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI - pela Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009. E o marco final deste recorte é 2023, ano em que se iniciou esta pesquisa

Nas buscas, outro recorte importante foi a opção pelas pesquisas realizadas apenas no Brasil. Na área da Educação Infantil, todas as conquistas foram sempre lentas e muito esperadas, resultado de lutas e demandas de diversas esferas sociais. Por isso esse delineamento, para valorizar essas conquistas legais, dar voz aos pesquisadores brasileiros, ver como está sendo pesquisada, estudada e pensada essa área do conhecimento como oportunidade de mudança e progresso ao que já foi conquistado.

O princípio da busca se deu nos repositórios mais conhecidos e usados em pesquisas no Brasil: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Sabi + (Catálogo Online da UFRGS). Nessa averiguação descobrimos que pesquisas associando literatura e Educação Infantil não eram tão raras e que havia muitos estudos sobre esta temática e muitas pessoas envolvidas em ações e propostas para melhorar e/ou levar literatura para as crianças pequenas, frequentadoras de escolas de Educação Infantil. Os números dos trabalhos selecionados conforme os repositórios investigados ficaram assim: BDTD - 10; SciELO - 3; CAPES - 2; Sabi + 1; totalizando 16 trabalhos.

Para identificar tais trabalhos utilizamos expressões bastante utilizadas nas realidades escolares e/ou encontradas em estudos anteriores sobre o espaço físico e sobre o trabalho em si com literatura na escola com crianças pequenas, sendo eles: *cantinho da leitura - Espaço de leitura - Espaços de leitura - Espaço de leitura na educação infantil - "Espaço de leitura na educação infantil" - "Leitura Literária" AND "Educação Infantil" - "Leitura literária na educação infantil" - "Literatura" AND "Educação Infantil"*. O uso das mesmas expressões com aspas foi um recurso utilizado para que o sistema mostrasse as publicações com estas expressões de forma literal nos textos. O uso do operador booleano AND foi aplicado para que o sistema encontrasse as duas expressões juntas.

Para aumentar a possibilidade de pesquisa, num escopo maior de discussões e experiências, optamos por buscar quatro gêneros acadêmicos: trabalhos de conclusão de curso (TCC), dissertações, teses e artigos. Os trabalhos selecionados estavam, de alguma forma, relacionados ao tema em questão. O próximo passo, seguindo esta metodologia, foi a construção das bibliografias que compõem o Estado do Conhecimento (Morosini, 2021).

CONSTRUINDO AS BIBLIOGRAFIAS

Na primeira etapa, que Morosini *et al* (2021) denomina "Bibliografia Anotada", escolhemos 16 trabalhos que falam sobre espaços de leitura na Educação Infantil e práticas de leitura com crianças pequenas. O foco era pensar no espaço onde o contato das crianças com a literatura acontecia.



Entretanto, numa leitura inicial, foram selecionados também trabalhos que analisavam práticas de leitura com as crianças. Trabalhos como os de Zerbini (2023); Micarello e Baptista (2018) e Tebaldi e Carvalho (2023) pareceram relevantes para pensar o lugar onde tais práticas aconteciam e como o espaço era pensado para a realização destas atividades, o espaço mediador.

A “Bibliografia Sistematizada” foi a segunda etapa, que caracteriza-se por uma leitura mais criteriosa, analisando os objetivos, a metodologia e os resultados para avaliar se as pesquisas selecionadas estavam de acordo com o escopo do tema a ser pesquisado.

Nessa segunda etapa, após a leitura atenta dos resumos, foram excluídos dois trabalhos: a) “Leitura literária na educação infantil: entre saberes e práticas” (Oliveira, 2017), porque apesar do estudo ser bastante interessante, percebemos que não era pertinente, pois o foco neste trabalho são os efeitos das vivências com textos literários e a produção de sentidos pelas crianças, não há referências ao espaço onde acontece o encontro das crianças com a literatura; b) “Práticas de leitura na educação infantil: convergências e discrepâncias na formação de leitores” (Barbosa, 2021), porque o objetivo desta pesquisa é investigar as práticas de leitura existentes na Educação Infantil, a partir de artigos acadêmicos sobre o assunto. Mesmo sabendo da importância da atuação do profissional da Educação Infantil para que a leitura literária aconteça nas instituições, aqui o espaço onde se realizam essas práticas não é mencionado e portanto não estabelece diálogo com o objetivo geral desta pesquisa que se descreve.

Desta forma, ficamos com 14 trabalhos para a próxima etapa, a “Bibliografia Categorizada”. Nesta fase, o objetivo foi reunir os trabalhos selecionados em grupos onde as pesquisas versavam com o mesmo tema e segundo Morosini (2021, p.69), são chamados de categorias. Organizamos os trabalhos em três categorias.

A primeira categoria reúne os trabalhos que abordam o espaço onde acontecia ou não o contato das crianças com a leitura literária. Essa categoria abrange o maior número de trabalhos entre os selecionados. São pesquisas importantes na medida em que analisam espaços criados pela intencionalidade do professor (mediador) ou aqueles mais estruturados frequentados pelas crianças como o descrito em Silva (2014), para a leitura com crianças da Educação Infantil. Essas abordagens fomentam a reflexão sobre os diferentes conceitos de espaço, porém as abordagens desse tema tão amplo variam.

Pesquisas como a de Albuquerque (2013) e Furtado (2016) têm como foco de estudo saber da existência ou não destes espaços relacionados à leitura literária na Educação Infantil em Recife e Florianópolis, respectivamente. Ambas apontam a precariedade ou ausência destes espaços e a falta de formação adequada de profissionais para atuarem junto a eles.

Pensar no tempo dedicado à leitura literária com as crianças da Educação Infantil, associando isso ao espaço onde acontecem as mediações é foco dos estudos de Souza (2018) e Furtado (2022).

A produção científica de Barbosa (2019) parte de sua inquietação sobre a necessidade de ter um espaço para leitura com as crianças até a mobilização de um grupo de professores e gestores para a concretização deste espaço dentro da escola de Educação Infantil onde trabalhava.

Lino (2019) tinha como objetivo analisar a função da biblioteca na escola e quais suas especificidades dentro da educação infantil. Porém, se deparou com realidades bem precárias em relação à leitura com as crianças, qualidade do acervo ou propostas com leitura elaboradas pelas professoras.



Pereira (2014) investigou as práticas de leitura literária com crianças de 4 e 5 anos de uma escola de Educação Infantil de Belo Horizonte e constatou que as professoras reconhecem a importância da literatura para as crianças pequenas, embora essa prática não seja parte da rotina semanal das turmas observadas.

As pesquisas de Silva (2014) e Silva (2023) tratam dos espaços da biblioteca e suas especificidades em relação ao público da Educação Infantil. Em Silva (2014), a pesquisadora, formada em Biblioteconomia, remonta, quando assumiu profissionalmente a responsabilidade por uma biblioteca e se viu diante da tarefa de mediar leitura com as crianças pequenas. Em Silva (2023) a pesquisa corresponde ao trabalho de conclusão do curso de Pedagogia e o foco também era o espaço da biblioteca, porém voltado às possibilidades e potencialidades para o trabalho com as crianças, neste espaço dentro da escola de Educação Infantil.

A segunda categoria analisa especificamente práticas de leitura com crianças pequenas. Embora o foco deste estudo seja pensar no espaço onde ocorrem essas leituras, as pesquisas envolvendo práticas de mediação podem auxiliar essa investigação no sentido de pensar este espaço com o leitor e a responsabilidade do adulto que atua nele, proporcionando às crianças a expansão de suas vivências com a literatura. Zerbini (2023) na construção de sua dissertação constatou que os professores reconheciam a importância de trabalhar literatura com as crianças pequenas, mas lhes faltava o conhecimento de como planejar, executar e avaliar este trabalho. Assim foi proposta pela pesquisadora uma formação onde os professores eram convidados a vivenciar a literatura e ressignificá-la reconstruindo assim um novo sentido para trabalho com literatura na escola de Educação Infantil.

Os artigos de Micarello e Baptista (2018) e Tebaldi e Carvalho (2023) sobre a importância da mediação e da prática docente para o desenvolvimento das crianças são decorrentes de pesquisas pensadas a partir de contextos universitários e de desenvolvimento da Educação Infantil diferentes, oferecendo duas perspectivas que podem ser relevantes para as reflexões desta investigação que se apresenta. A escolha destes artigos se fez porque ambos relatam sobre a importância de “contextos educativos” e “contextos promotores” como possibilidades de espaço para “a ampliação das experiências” e a expressão dessas vivências por parte das crianças.

A categoria três reúne trabalhos relacionados à ideia de “cantinho da leitura”⁹, denominação usada na dissertação de Costa (2017) e no artigo de Souza e Cosson (2018), o que chamou a atenção durante as buscas nas bases de dados. Na leitura de seus resumos julgamos a relevância de tais trabalhos para refletir sobre a organização deste espaço e a intencionalidade do profissional que pensa as propostas realizadas nestes locais. O Cantinho da leitura é descrito como um recurso educativo e, embora uma das pesquisas tenha ocorrido no Ensino Fundamental, aborda o conceito de letramento literário na prática, o que permite a ampliação do olhar sobre este conceito para orientá-lo em relação ao espaço também na Educação Infantil.

9 Não estou me referindo aqui aos Cantinhos da Leitura relacionados à Resolução CD/FNDE/MEC n°22, de 24 de outubro de 2023 que dispõe sobre critérios e as formas de transferência, execução e prestação de contas dos recursos financeiros destinado ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada para viabilizar a instalação de espaços de incentivo a práticas de leitura em sala de aulas apropriados à faixa etária, ao contexto sociocultural, ao gênero e ao pertencimento étnico-racial dos estudantes.



Depois da categorização, a quarta etapa da elaboração de um estado do conhecimento como descrito por Morosini *et al* (2021) é a “Bibliografia Propositiva”. É um novo olhar sobre um mesmo tema.

Diante dos trabalhos selecionados e analisados, percebemos que as pesquisas reconhecem a importância dos espaços para a leitura com as crianças nas instituições de Educação Infantil. No entanto, observamos que elas não caracterizam este espaço em si, enquanto espaço físico, fixo, permanente e não improvisado, para que seja planejado/organizado como uma alternativa ao trabalho realizado na sala de aula. Nenhum dos trabalhos lidos considera o espaço como modo de possibilitar e facilitar o acesso ao livro e às histórias, oportunizando a todas as crianças que frequentam a instituição uma interação planejada, sistemática e constante com a literatura infantil durante o ano letivo. Os trabalhos também não abordam o espaço para leitura literária a partir de uma perspectiva que alinhe teoria e prática para pensar neste espaço também como mediador, no sentido de servir como ponte (conforme definido por Yolanda Reyes (2014)) para o encontro das crianças com a literatura, o que certamente trará efeitos profícuos nos futuros adultos leitores que se tornarão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante destas constatações, feitas a partir da análise dos trabalhos selecionados, este estudo propõe uma reflexão sobre as potencialidades deste espaço de leitura literária na escola de Educação Infantil.

Assim, mesmo diante de estudos sobre o espaço na Educação Infantil e da importância da leitura com crianças, desde a mais tenra idade, essa revisão bibliográfica apresentada demonstra que ainda não há estudos especificando este espaço e/ou lugar de forma permanente, destinado à leitura com crianças pequenas, nas instituições de Educação Infantil.

Isso reforça a relevância de (re)lançar o olhar para a importância da leitura literária com crianças pequenas pensando onde essas crianças encontram lugar para ler nas escolas. Trata-se de propor não somente um lugar, mas um espaço que permita a regularidade e a continuidade de um trabalho sistemático, planejado para favorecer o contato das crianças com a literatura. Um espaço que aproxima a criança do livro e desperte a curiosidade para ler, mesmo que ainda não esteja alfabetizada (Zilberman, 2012, p. 149). Um espaço para ler e ouvir histórias, pois este “é o início da aprendizagem para ser leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo” (Abramovich, 1997, p. 16).

Os achados dessa investigação, baseada em ações metodológicas do estado do conhecimento, apresentam um coro de vozes que manifestam a importância do trabalho com literatura na escola de Educação Infantil. Pesquisas que, embora localizem-se em lugares distintos, mostram a força desta tarefa, que não é solitária, para o acesso à leitura. Também evidenciam que há o que se estudar e o que se propor em relação à constituição, implementação e planejamento envolvendo espaços de leitura literária voltados à Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997



ALBUQUERQUE, Cinthia Silva de. **Os acervos, os espaços e os projetos de leitura em instituições públicas de educação infantil do Recife.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, p.120. 2013. Disponível em <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12856>

CÂNDIDO, A. **O Direito à Literatura.** In: __. Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

BARBOSA, Amanda Mester. **Entre Acervos, Espaço e Leituras: O Processo Formativo de Construção da Sala de Leitura de um Espaço de Desenvolvimento Infantil.** Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, p.176. 2019. Disponível em <https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes2019/dAmandaMesterBarbosa.pdf>

BARBOSA, Pâmela Cristina Guslen Rufino dos Santos. **Práticas de leitura na educação infantil: convergências e discrepâncias na formação de leitores.** Dissertação (Mestrado) Universidade estadual de Londrina. Londrina, p. 79. 2021 Disponível em: <https://www.ppedu.uel.br/pt/mais/dissertacoes-teses/dissertacoes/category/21-2021?download=434:barbosa-pamela-cristina-guslen-rufino-dos-santos>

CARDOSO, Beatriz. **Mediação de leitura na educação infantil.** In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte:[s.n.], 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/mediacao-literaria-na-educacao-infantil>. Acesso em: 05 de novembro 2025.

COSTA, Danielle Caroline Batista da. **Continho de Leitura - Reflexões sobre Leitura, Literatura e Formação.** (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, p.96. 2017. Disponível em https://www.ufopa.edu.br/ppge/images/dissertacoes/turma_2015/danielle_caroline_batista_da_costa.pdf

FURTADO, Thamirys Frigo. **Espaços e tempos coletivos de leitura literária na educação infantil da rede municipal de Florianópolis (SC).** Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, p. 151 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/169071>

FURTADO, Thamirys Frigo. **A mediação na formação do leitor: Encontros com a literatura nos tempos e espaços da educação infantil.** Tese (Doutorado) Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Florianópolis, p.222. 2022. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/238273>

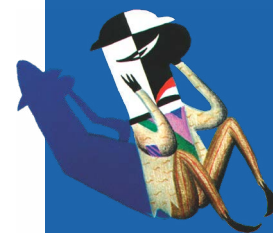
LINO, Lis de Gusmão. **Biblioteca escolar: espaços, acervos, atividades e interações na educação infantil.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, p. 168. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/35738>

Micarello, H., & Baptista, M. C.. (2018). **Literatura na educação infantil: pesquisa e formação docente.** *Educar Em Revista*, 34(72), 169–186. Disponível em <https://doi.org/10.1590/0104-4060.62731>

MORO, Eliane L.S e ESTABEL, Lizandra B. **A biblioteca escolar e as crianças pequenas.** Revista Pátio, Porto Alegre, nº 46, 8-11, jan-mar/ 2016.

MOROSINI, Marília et al. **Estado do Conhecimento: teoria e prática.** Curitiba: CRV, 2021.

OLIVEIRA, Márcia Mariana Santos. **Leitura literária na educação infantil: entre saberes e práticas.** Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF – Minas Gerais. Juiz de Fora, p.193. 2017. Disponível em <https://repositorio.ufff.br/jspui/handle/ufff/5929>



PEREIRA, Fernanda Rohlf. **Práticas de leitura literária na educação infantil: como elas ocorrem em turmas de uma Umei de Belo Horizonte?** Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, p.245. 2014. Disponível em <http://hdl.handle.net/1843/BUBD-9V6Q9Z>

REYES, Yolanda. **Mediadores de leitura.** In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: [s.n.], 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/mediadores-de-leitura>. Acessado em 03 de novembro de 2025.

SILVA, Kamila Milena Moura da. **O Uso Da Biblioteca Como Um Espaço De Ações Pedagógicas Para O Desenvolvimento Da Competência Informacional E Da Formação Do Leitor Literário Na Pré-Escola.** Trabalho de Conclusão de Graduação do Curso de Pedagogia. 40 f. Base de dados: SABI - Catálogo da UFRGS. Porto Alegre, 2023. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=001174074&loc=2023&l=8bd634c0de97e4c0>

SILVA, Raquel Policarpo da. **Biblioteca para quem não sabe ler?: uma quebra de paradigma sobre leitura, leitores, usuários de bibliotecas e o papel do bibliotecário escolar na educação infantil.** 214. 190f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação, Instituto de Arte e Comunicação Social, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014. Disponível em <https://app.uff.br/riuff/handle/1/7491>

SOUZA, R. J. de ., & COSSON, R.. (2018). **O Cantinho da Leitura como prática de letramento literário.** *Educar Em Revista*, 34(72), 95–109. Disponível em <https://doi.org/10.1590/0104-4060.62764>

SOUZA, Maiara Ferreira de. **Tempos e espaços de leitura literária na educação infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF – Minas Gerais. Juiz de Fora, p.129. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/7229>

TEBALDI, L. R.; CARVALHO, R. S. DE. **As crianças e suas performances na produção de narrativas orais na pré-escola.** *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 104, p. e5201, 14 mar. 2023. Disponível em <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.104.5201>

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. *Aprender a Ler e a Escrever: uma proposta construtivista.* Trad. Ana Maria Neto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ZERBINI, Silvia Nogueira. **Pequenas crianças, grandes leitoras: práticas de leitura literária na Educação Infantil.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, p.128. 2023. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/39547>

ZILBERMAN, Regina. **A Leitura e o Ensino da Literatura.** Curitiba: InterSaberes, 2012.

* Esta pesquisa é parte integrante da dissertação de mestrado (ainda não defendida) do PPGEDU/UFRGS que tem o título de “O Espaço para a Leitura Literária na Escola de Educação Infantil”, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Marília Forgearini Nunes.



O LIVRO DE LITERATURA INFANTIL E AS CRIANÇAS DO AGORA: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA OBRA "ALMOÇO DE FAMÍLIA"

Juliana de Oliveira Cândido

Universidade Federal de Lavras

Ilsa do Carmo Vieira Goulart

Universidade Federal de Lavras

CONSIDERAÇÕES INICIAIS: AS SEMENTES DESTA PESQUISA

As crianças são oceanos de pluralidade onde navegam saberes sobre o mundo e a sociedade, e onde a literatura infantil pode encontrar as bases essenciais para a elaboração de produções que dialoguem com as crianças do agora.

Este texto é parte de uma monografia¹⁰ que teve como proposta analisar a representação de crianças pequenas (entre quatro e seis anos de idade) em produções literárias premiadas e condecoradas pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ). Partindo da concepção semeada no primeiro parágrafo destas palavras iniciais, este recorte tem como finalidade discutir a relação entre crianças menores de seis anos e o livro de literatura infantil a partir da análise crítica e reflexiva da obra *Almoço de família*, da autora e ilustradora Janaina Tokitaka, publicada em 2023 pela Companhia das Letrinhas. Obra essa que recebeu o selo Altamente Recomendável pela FNLIJ, em 2024.

Além do olhar para o livro, será relatada também a prática de leitura literária da obra supracitada com uma turma de crianças da segunda etapa da Educação Infantil, de uma instituição da rede pública municipal, da Região do Campo das Vertentes, em Minas Gerais. A vivência de leitura com as crianças não é um complemento à análise do livro, mas o eixo central desta pesquisa para compreender, por meio de um olhar sensível, as relações e identificações que as crianças constroem com a literatura infantil atual.

A janela de discussão abre uma fresta inicial acerca da leitura com crianças e a importância da escuta, em uma breve reflexão pautada nas concepções de que a criança não alfabetizada também é leitora (Goulart, 2012), no olhar da Sociologia da Infância (Corsaro, 2011), na escuta das crianças (Bajour, 2012) e na literatura como direito humano (Cândido, 2004).

Essa janela com vistas para a literatura infantil, ao se abrir mais, tem como base teórica os conceitos que permeiam os estudos sobre a literatura infantil atual, bem como os impactos dessas produções nas crianças do agora, propostos por Teresa Colomer (2017). A análise crítica e reflexiva sobre a obra *Almoço de família* fundamenta-se em aspectos da literatura infantil também elencados por Colomer (2017), como a dimensão estética e a função social dessas produções, a organização da narrativa, a construção do texto e das imagens e as temáticas abordadas na história.

10 Monografia escrita pela autora, Juliana de Oliveira Cândido, e orientada pela coautora, Profa. Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart.

Mediação Literária:

Literatura infantil para crianças
menores de seis anos





Em relação ao relato de leitura literária com crianças pequenas, a investigação foi realizada com base na abordagem interpretativista que considera as subjetividades dos sujeitos e “se preocupa em entender a essência do mundo e do cotidiano pela perspectiva dos seus participantes” (Ribeiro et al., 2023, p. 103).

Considerando que as infâncias são heterogêneas, o objetivo desta discussão é refletir se e como a diversidade de pautas que atravessam a sociedade se apresenta em uma obra indicada por uma instância social que é referência em fomento à leitura e produção literária no Brasil, e como a história do livro se articula aos saberes das crianças.

LEITURA LITERÁRIA COM CRIANÇAS: AS BELEZAS DE ESCUTAR E COMPARTILHAR

Ler com crianças – e, aqui, a preposição “com” defende que as crianças pequenas também são leitoras, mesmo antes da alfabetização, pois são capazes de compreender as dimensões da narrativa e interagir com as histórias (Goulart, 2012) – é uma vivência valiosa, uma vez que nos conecta com seus mundos interiores, com seus conhecimentos prévios e experiências. Sendo assim, é essencial que a criança seja percebida com um sujeito social, de direitos e capaz de criar suas próprias tecituras a partir do contexto em que está inserida. Como nos aponta William Corsaro (2011, p. 15), de acordo com a perspectiva da Sociologia da Infância, “[...] as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas”.

A leitura literária pressupõe a escuta, elemento basilar no processo de mediação. Mais do que ler com as crianças, essa ação deve ser encarada como um diálogo, ou seja, uma via de mão dupla que demanda interação constante. Nesse sentido, Cecília Bajour (2012) nos convida a pensar a importância da escuta nas práticas de leitura, elucidando que tal atitude, “pedagógica e cultural” (Bajour, 2012, p. 45), pode ter reflexos transformadores especialmente em cenários onde prevalece a exclusão social e o autoritarismo.

Se a leitura literária – seja ela com os olhos, a voz, os ouvidos ou o tato – carrega em si a potência de um mecanismo de educação que nos afeta a partir das conexões que criamos com o mundo, com as pessoas (inclusive com as que escrevem o que lemos) e conosco podemos considerá-la como elemento necessário no processo de humanização, ou parafraseando Antonio Candido (2004): como um direito humano.

UM CONVITE PARA NOVAS POSSIBILIDADES: ANÁLISE DA OBRA *ALMOÇO DE FAMÍLIA*

Um livro que, entre cores, estampas e aconchego, nos convida para entrar e pegar um lugar à mesa ao lado de Maya e sua família. Essa é a obra *Almoço de família* (2023), escrita e ilustrada por Janaina Tokitaka e publicada pela Companhia das Letrinhas. No livro, Tokitaka dá vida à personagem Maya, uma menina que adora os momentos especiais de refeição em família e conta sobre as transformações no seu arranjo familiar, tendo como fio condutor as suas comidas preferidas em cada idade.



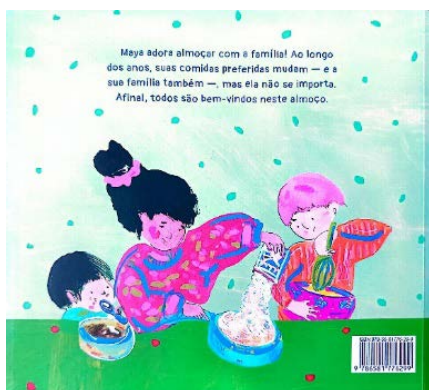
Figura 1: Capa do livro



Fonte: Reprodução do livro registrada pela autora, 2025

Sobre a materialidade, o livro tem o formato retangular horizontal, bem comum em obras da literatura infantil. A capa expõe uma ilustração de Maya junto com o seu gato, sentada à mesa enquanto se delicia com suas comidas favoritas. No topo, o nome da autora e, logo abaixo, o título do livro. As cores que prevalecem são os tons de rosa e amarelo, conferindo à obra uma sensação de aconchego e diversão. A contracapa mostra Maya e seus irmãos preparando uma refeição juntos e, na parte superior, os dizeres “Maya adora almoçar com a família! Ao longo dos anos, suas comidas preferidas mudam – e a sua família também –, mas ela não se importa. Afinal, todos são bem-vindos neste almoço” (Tokitaka, 2023).

Figura 2: Contracapa do livro

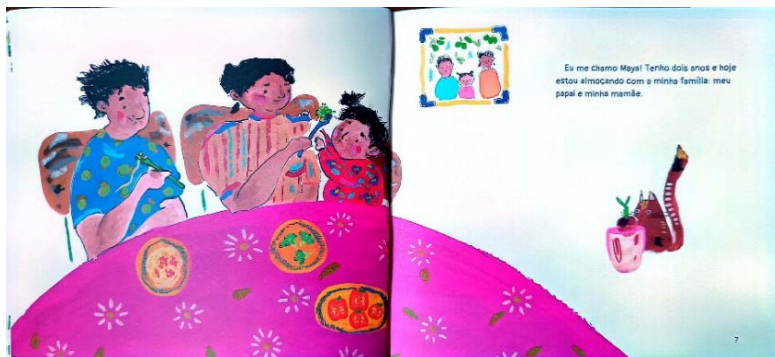


Fonte: Reprodução do livro registrada pela autora, 2025

As primeiras páginas do livro são preenchidas por morangos, brócolis, bolinhas coloridas e o gato de Maya que guarda uma dedicatória: “Para Arthur e Rosa, sempre minha família” (Tokitaka, 2023). A personagem de pele negra e cabelos crespos, que veste um casaquinho colorido, começa se apresentando e falando sobre sua família. Tudo começa quando ela tem dois anos. Maya está almoçando com sua mãe e seu pai em uma cena familiar clássica. E, nessa idade, a sua comida favorita é brócolis.



Figura 3: Miolo do livro



Fonte: Reprodução do livro registrada pela autora, 2025

Em seguida, o cenário muda e Maya agora está em uma sala de tevê, sentada no chão sobre uma almofada; ao lado, seu pai, que recebe, com alegria, uma garfada de pizza de brócolis oferecida pela menina. Pela maneira como a cena é retratada, é possível compreender que a mãe e o pai de Maya se separaram. O texto escrito que acompanha a página nos confirma isso. Maya agora tem quatro anos e duas casas.

Nas páginas que seguem, Maya aparece ao lado de sua mãe. Elas estão acomodadas em uma mesa no jardim, almoçando. O cenário é composto por um gramado, plantas e o gatinho da personagem. Nesse ponto da história, Maya já tem seis anos e sua comida favorita é a batata-doce assada com manteiga, que só sua mãe sabe fazer (Tokitaka, 2023). Em continuação, outros acontecimentos se apresentam ao longo da linha do tempo da história, mostrando as novas relações afetivo românticas da mãe e do pai de Maya. A mãe começa um relacionamento com Ju, uma mulher de ascendência oriental que apresenta novas experiências culinárias à pequena Maya; e o pai, com a Natália, mãe solo de Felipe, que se torna irmão de Maya.

Figura 4: Miolo do livro



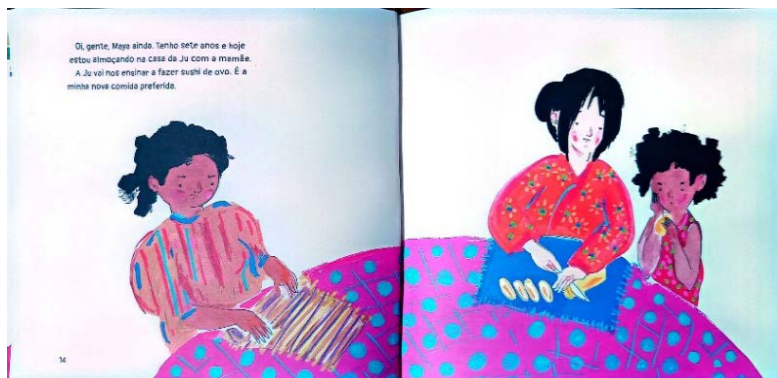
Fonte: Reprodução do livro registrada pela autora, 2025

É por meio das sutilezas narrativas, do não-dito, dos cenários construídos, expressões e interações das personagens que Tokitaka nos fornece pistas sobre as novas configurações familiares



da personagem; partindo do olhar da própria criança a respeito da situação que vivencia: sem tabus, sem “pisar em ovos” e, principalmente, sem banalizar a questão. A autora insere a dimensão das diferenças de forma espontânea, naturalizando as diversas formas de ser e estar no mundo; celebrando e humanizando a heterogeneidade.

Figura 5: Miolo do livro



Fonte: Reprodução do livro registrada pela autora, 2025

Essa apropriação de temas que, antes, não eram compreendidos como assuntos próprios para as infâncias (Colomer, 2017) é uma característica marcante da literatura infantil contemporânea; uma literatura que busca romper com a ideia de que às crianças cabe somente o universo da fantasia, e incorpora, com delicadeza, as nuances, conflitos e complexidades que permeiam a vida (Colomer, 2017). Assim, os livros atuais da literatura infantil, que detêm uma concepção mais progressista, tendem a aproximar as crianças da realidade cotidiana ao passo que, para isso, procuram criar conexões sensíveis – e lúdicas – entre a perspectiva das pequenas e dos pequenos e as pautas que atravessam a sociedade.

“Oi, oi! Aqui é Maya! Tenho nove anos e estou almoçando na casa da mamãe e da Ju com meu irmãozinho Tomás. Ele ainda é meio bebê e ama sopa *missoshiro*. Eu gosto, mas estou viciada em pickles de pepino. É a minha comida preferida este ano” (Tokitaka, 2023, p. 18). Em *Almoço de família*, o fio condutor não são as problemáticas e resoluções que envolvem a separação dos responsáveis ou a forma como a mãe de Maya contou à menina sobre a sua sexualidade, mas, sim, as memórias e sentimentos que a personagem constrói ao longo do percurso de reconfiguração familiar, entrelaçadas às suas comidas preferidas.

A história segue e, por meio da narrativa afetuoso de Maya, percebemos que os laços constituídos entre a menina e as e os integrantes de sua grande família ficam cada vez mais fortes. Nos momentos finais, Maya conta que está fazendo quatorze anos e toda a família se reuniu para comemorar com ela. Nesse ponto do livro, é utilizado um recurso de dobradura dupla nas páginas, o que possibilita abrir as folhas e, assim, visualizar a cena completa: toda a família de Maya sentada à mesa, celebrando a vida da personagem com as comidas preferidas dela.



Figura 7: Miolo do livro



Fonte: Reprodução do livro registrada pela autora, 2025

No final da história, Maya já está com dezoito anos e viaja sozinha pela primeira vez. Enquanto almoça, troca mensagens com seus familiares que, empolgados, perguntam à menina qual a sua comida preferida em Paris e ela responde: pão com chocolate.

Almoço de família permite uma reflexão sobre as relações pessoais e interculturais, prevê a dimensão da diversidade de culturas e um enfoque em como a criança se percebe dentro da maré de transformações da vida – sobretudo, diante das suas novas configurações familiares. A obra concebe a criança como um ser que carrega memórias, afetos, conhecimento, criatividade, que é livre de preconceitos e que está aberta para descobrir e experimentar as possibilidades que a vida oferece.

NAVEGANDO EM ÁGUAS CURIOSAS: VIVÊNCIA DE LEITURA LITERÁRIA COM CRIANÇAS

A vivência ocorreu durante o estágio supervisionado em Educação Infantil, realizado pela autora, com crianças¹¹ entre quatro e cinco anos de idade, de uma escola municipal da Região do Campo das Vertentes, em Minas Gerais.

A partir daqui o relato será narrado em primeira pessoa.

Convidei as crianças para nos sentarmos em roda e disse que tinha uma surpresa, que não era nada relacionado ao Dia das Bruxas¹², mas que tratava sobre algo que elas gostavam muito.

— Comida! [crianças em coro]

Peguei o livro e mostrei a capa para a turma, e todas as crianças demonstram encantamento, pois as ilustrações são repletas de cores e detalhes.

— O que vocês estão vendo aqui na capa? [Pesquisadora]

— Tem pizza. [Jasmin]

— Isso é um brócolis. [Igor]

— Olha, tem um gatinho também. [Luciana]

— Quem é ela? [Bruno]

11 Este estudo é parte das ações de um projeto de pesquisa que tem aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa da UFLA, com parecer n. 7.529.425, em que se assume o compromisso ético de não mencionar o nome da escola, nem mesmo das crianças envolvidas no relato de leitura, por isso os nomes atribuídos são fictícios.

12 A prática ocorreu em 31 de outubro de 2024.

Virei o livro para elas observarem a contracapa também.

- Nossa, ele tem cabelo rosa! [Júlia]
- Que legal! [Isaque]

Então, pedi a uma das crianças, que já estava alfabetizada, para que lesse o título da história para nós.

- Estão vendo a capa do livro?! É aqui que fica o título da obra junto com a ilustração. Mas tem uma outra informação que fica na capa também. Alguém identifica algo mais? [Pesquisadora]
- Tem essas letras em cima. [Luan]
- Sim! Esse é o nome de uma pessoa. Que pessoa é essa? Alguém sabe? [Pesquisadora]
- É uma moça (ele conseguiu ler o nome). [Giovane]
- E quem é essa moça? [Pesquisadora]
- A dona do livro. [Felipe]
- Será? Para um livro existir, alguém precisa escrever ele. Então, quem será que é essa moça? [Pesquisadora]
- Foi ela que escreveu! [Felipe]
- Isso! Ela se chama Janaina Tokitaka. Que sobrenome diferente, né?! Será que ela tem parentes japoneses? [Pesquisadora]

Abri o livro para iniciar a história. As primeiras páginas são de ilustração, então, passei cuidadosamente, mostrando às crianças e perguntando o que elas estavam vendo. Elas facilmente reconheciam as comidas desenhadas.

- Sobre o que vocês acham que é esse livro? [Pesquisadora]
- Comida. [Lígia]
- Gato. [Oto]
- Pizza. [Zaian]

As respostas foram diversas, mas todas tinham relação com as ilustrações das páginas. Durante a contação, busquei instigar as crianças fazendo perguntas como “Quantos anos a Maya disse que tem agora mesmo?”, “O que ela está fazendo nessa cena?”, “O que será que vai acontecer agora?”. Percebi que essa dinâmica criou uma atmosfera gostosa de suspense e curiosidade, e a cada página elas saltavam falas como “Nossa!”, “Uau!”, “Que legal!”.

Ao longo da história, a personagem fala sobre diversas comidas e as crianças disparavam comentários do tipo:

- Eu também gosto de brócolis! [Letícia]
- O que é sopa *missoshiro*? [João]
- Sushi de ovo? [Naiara]
- Eu amo bolo de morango! [Samuel]

Em um determinado momento do livro, a personagem Maya apareceu com seus dois irmãos, Felipe e Tomás, e as crianças ficaram apaixonadas pelo Felipe, pois ele tem cabelo rosa. Os três estavam fazendo uma receita especial na cena.

- Qual comida será que eles estão fazendo juntos? [Pesquisadora]



Mediação Literária:

Literatura infantil para crianças
menores de seis anos



Quando virei a página, as crianças ficaram muito empolgadas com a imagem grandona do sorvete.

Essa obra possui um recurso de página dobrável que guarda uma cena de toda a família da Maya sentada à mesa, comemorando o aniversário da menina. Nesse momento, as crianças conseguiram identificar todas as personagens.

Ao finalizar a leitura, perguntei:

- Vocês perceberam que a Maya tinha duas casas? [Pesquisadora]
- Sim! [crianças]
- Por que será? [Pesquisadora]
- [Elas ficaram um pouco pensativas]
- Porque ela queria. [Lucas]
- É que a mãe dela morava em uma casa e o pai em outra. [Amanda]

Perguntei também qual parte da história elas mais gostaram e algumas das respostas foram:

- Eu gostei que ela cresceu. [Caio]
- Gostei dela viajando sozinha. [Helena]
- Gostei do gatinho. [Isadora]
- Eu gostei do bolo de morango. [Murilo]
- Eu gostei do Felipe, porque ele tem cabelo rosa. [Rafael]

Finalizei o momento de leitura convidando as crianças a desenharem o que elas mais gostaram da história. Algumas desenharam o Felipe (o personagem de cabelo rosa), outras a Maya, o gatinho, as comidas, entre outras personagens e elementos da narrativa. Todas as crianças utilizaram diversas cores nos desenhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O ENCONTRO DAS CRIANÇAS COM O LIVRO

Os livros vão muito além de suas histórias: são experiências que compreendem tema, projeto gráfico, ilustrações, espaços vazios, estrutura narrativa, disposição da autoria do texto escrito e do ilustrado entre tantos outros elementos que se encaixam em uma dança fluida que dá vida à obra. Por essa razão, começar o diálogo com as crianças a partir dos aspectos que compõem a materialidade do livro foi intencional. As provocações iniciais feitas com as crianças para que pensassem acerca do nome que aparece na capa até a mediação pautada nas trocas de conhecimentos, nos questionamentos e na construção de um clima de suspense foi uma estratégia de leitura fundamentada na concepção de que é necessário criar espaços acolhedores para que as crianças se sintam seguras para partilharem seus saberes como protagonistas da prática.

Seja por meio de falas, palavras soltas, onomatopeias, olhares, expressões faciais e/ou corporais ou mesmo do silêncio, as crianças nos contam suas percepções sobre a história lida, sobretudo a criança do agora que carrega em si o desejo grande por se expressar e ser ouvida. A obra *Almoço de família* aborda as configurações familiares, tendo como fio condutor as refeições em família e a abertura para a dimensão da diversidade. Ao longo da leitura literária foi perceptível que as crianças tomaram isso para si com naturalidade, mostrando-se abertas a construir novos sentidos para as relações familiares que atravessam a sociedade. Suas intervenções, indagações e comentários não



Mediação Literária:

Literatura infantil para crianças
menores de seis anos





foram, por exemplo, sobre a sexualidade da mãe de Maya ou problematizando o cabelo rosa de Felipe, mas, sim, a respeito das memórias da personagem que se misturaram às memórias das crianças por envolverem algo tão precioso e afetivo: os momentos de alimentação.

É por isso que consideramos as crianças como oceanos de pluralidade, pois situam-se dentro de múltiplos recortes de infância(s) e, portanto, são autoras e guardiãs de seus próprios saberes e culturas. “Não são as coisas que saltam das páginas em direção à criança que as vai imaginando – a própria criança penetra nas coisas durante o contemplar, como nuvem que se impregna do esplendor colorido desse mundo pictórico” (Benjamin, 2009, p. 69).

REFERÊNCIAS

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**: O valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004.

COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 2017.

CORSARO, William Arnold. **Sociologia da infância** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Artmed, 2011.

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. Práticas de reconto a partir de livros literatura infantil. **Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, v. 16, p. 1-12, 2012.

RIBEIRO, Fernanda Borges Vaz et al. Abordagem interpretativista e método qualitativo na pesquisa documental: descrição geral das etapas de coleta e análise de dados. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, v. 17, n. 1, p. 100-113, 2023.

TOKITAKA, Janaina. **Almoço de família**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2023.

OLHARES SOBRE O LOBO NA LITERATURA: A CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL¹³

Ana Paula Lima Carvalho de Oliveira

Universidade Federal do Amazonas

Jocileia Sousa Printes

Universidade do Estado do Amazonas CESTB

Michele de Freitas Bissoli

Universidade Federal do Amazonas

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A literatura destinada à infância, especialmente os contos de fadas, constitui um campo simbólico privilegiado para compreender como crianças elaboram sentimentos, emoções e tensões sociais por meio da ficção. Entre os elementos recorrentes desse universo narrativo, destaca-se a figura do Lobo, personagem que atravessa séculos de tradição oral e escrita como símbolo de ameaça, astúcia, força, alteridade e, muitas vezes, derrota.

No âmbito da Teoria Histórico-Cultural, o símbolo assume função constitutiva da subjetividade e do desenvolvimento humano. Assim, personagens como o Lobo não são apenas elementos ficcionais, mas instrumentos culturais que mediam modos de sentir, agir e interpretar o mundo (Vigotski, 2010). Entender essa mediação simbólica dentro do contexto escolar, especialmente na presença de um adulto mediador, torna-se fundamental para analisar como a criança se apropria da narrativa e a transforma em experiência subjetiva.

Este artigo apresenta como a figura do Lobo no conto *Chapeuzinho Vermelho* atua como signo mediador no desenvolvimento da criança. Traz, ainda, o papel do adulto como mediador ao criar condições dialógicas e expressivas para a leitura literária, considerando o potencial formativo da literatura infantil à luz das contribuições de Vigotski (1995, 2001, 2010) Elkonin (1987), Bakhtin (2003), Arena (2021), Bajour (2012), Reyes (2014) e Chambers (2023).

A LITERATURA COMO CULTURA E A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA

A abordagem histórico-cultural compreende o desenvolvimento humano como processo mediado pela linguagem, pelos signos e pela interação social. A obra literária, enquanto produto cultural, torna-se espaço privilegiado de mediação simbólica, permitindo que a criança internalize modos de sentir, pensar e agir historicamente elaborados pela humanidade.

Para Vigotski (2010), a linguagem assume papel central na formação da consciência, pois organiza o pensamento, orienta a ação e estrutura as emoções. No ato de ler histórias, a criança entra em

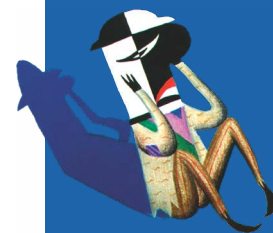
¹³ Este artigo é vinculado ao resultado parcial da pesquisa de doutorado intitulada A Linguagem Oral da Criança Pequena na Leitura Literária Mediada em um Centro Municipal de Educação Infantil de Manaus, sob orientação da Profª Drª Michelle de Freitas Bissoli.



Mediação Literária:

Literatura infantil para crianças
menores de seis anos





contato com um universo simbólico que ultrapassa sua experiência imediata, possibilitando novas formas de significação.

Bakhtin (2014) amplia essa compreensão ao destacar o caráter dialógico da linguagem: cada enunciado carrega vozes, valores e intencionalidades históricas, que são apropriadas e reinterpretadas pelos sujeitos. Assim, ao ouvir ou ler a história do Lobo, a criança não apenas recebe a narrativa, mas dialoga com ela, cria versões próprias, reelabora sentidos e produz novas interpretações.

Como destaca Coelho (2008), os contos de fadas apresentam estruturas simbólicas que operam como matrizes culturais, oferecendo situações imaginárias que permitem à criança organizar conflitos, medos, desejos e frustrações. A figura do Lobo, recorrente nesse universo, constitui um arquétipo narrativo que mobiliza significações profundas relacionadas ao perigo, à astúcia ou à injustiça.

Essas estruturas simbólicas, longe de serem estáticas, são recriadas pela criança no processo de mediação coletiva — e, portanto, dependem da qualidade da interação, das perguntas, dos gestos e das escutas promovidas pelo adulto mediador.

O Lobo é um dos personagens mais emblemáticos da literatura infantil. Presente em narrativas como *Chapeuzinho Vermelho*, *Os Três Porquinhos* e *Pedro e o Lobo*, ele pode inaugurar, para muitas crianças, a experiência estética do medo, do conflito e da oposição narrativa.

A tradição literária consolidou a imagem do Lobo como predador. No entanto, o Lobo também simboliza a figura do vencido (aquele que, ao final da narrativa, é castigado, expulso ou destruído). Essa dualidade, predador e derrotado, oferece à criança um campo expressivo para elaborar sentimentos contraditórios como raiva, culpa, injustiça e empatia (Coelho, 2008).

A noção de "Lobo derrotado" possibilita que a criança vivencie emoções de fracasso ou impotência de forma simbolizada, sem experimentar essas situações concretamente.

Inspirando-nos na concepção vigotskiana de arte apresentada em *Psicologia da Arte* (2001), o Lobo pode ser compreendido como signo artístico que condensa emoções humanas complexas em forma concreta e acessível à criança. Ele funciona como um "hieróglifo emocional" que permite à criança experimentar esteticamente medo, tensão, expectativa e alívio, de maneira socialmente organizada.

Quando a criança interage com a narrativa, ela realiza uma operação simbólica que Elkonin (1987) descreve como característica do período do jogo e da representação: a possibilidade de atribuir significados novos a elementos já conhecidos. O personagem Lobo constitui, assim, um organizador das relações entre o real e o imaginário, criando condições para o desenvolvimento na zona de desenvolvimento iminente (Prestes, 2010), compreendida como espaço social e simbólico que antecede e possibilita novas formas de pensamento.

O ADULTO MEDIADOR DA LEITURA LITERÁRIA

A literatura na infância não se realiza isoladamente: ela é uma prática cultural compartilhada. O adulto mediador (professor, bibliotecário, familiar) desempenha papel central na atribuição de sentidos à narrativa.

À luz da Teoria Histórico-Cultural, a leitura literária na infância configura-se como uma prática social mediada, na qual o adulto exerce papel central na organização das condições simbólicas e



afetivas que possibilitam a apropriação da cultura escrita. Nessa perspectiva, Arena (2021) evidencia que gestos, expressões faciais, pausas e entonações constituem signos corporificados que, ao serem mobilizados pelo mediador, ampliam o campo de significação da criança e transformam a leitura em experiência estética viva. Essa mediação se efetiva no diálogo, conforme propõe Chambers (2023), ao defender a escuta sensível e o uso de perguntas abertas que favorecem a produção de sentidos próprios e a participação ativa da criança no processo interpretativo.

Bajour (2017) aprofunda essa concepção ao afirmar que a mediação literária deve sustentar o estranhamento, a ambiguidade e a pluralidade de leituras, reconhecendo o texto literário como espaço de tensão e abertura semântica, elemento fundamental para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Por sua vez, Reyes (2014) destaca que a leitura literária, ao se realizar no espaço da voz, da presença e da intimidade, incide diretamente na constituição do eu e dos vínculos afetivos, reafirmando que a mediação do adulto não é apenas cognitiva, mas profundamente afetiva e humanizadora.

O LOBO COMO OPERADOR NARRATIVO

No conto *Chapeuzinho Vermelho*, o Lobo representa uma oposição nítida: perigo versus inocência; esperteza versus ingenuidade. Porém, essa oposição é mediadora, pois oferece à criança uma forma de simbolizar tensões presentes na vida social.

Ao ouvir a história em contexto escolar, a criança se apropria não apenas da narrativa, mas das interpretações dos colegas, das perguntas da professora e do ambiente sociocultural da escola

Como afirma Vigotski (2010), o desenvolvimento não é linear nem individual, mas social, variando conforme o contexto e a qualidade das interações.

Entre os principais resultados formativos da análise apresentada neste texto, destacamos: elaboração simbólica do medo e da injustiça; compreensão de relações morais complexas; desenvolvimento da empatia ao observar o “Lobo derrotado”; ampliação das funções simbólicas por meio da narrativa; apropriação da linguagem literária como forma de expressão.

ANÁLISE MICROGENÉTICA DA MEDIAÇÃO COM A FIGURA DO LOBO

Para aprofundar a compreensão do Lobo como signo mediador no processo de constituição da subjetividade infantil, realizamos uma análise microgenética a partir de um breve episódio registrado durante a leitura mediada do conto *Chapeuzinho Vermelho com uma turma de pré-escola (crianças de 5 anos de idade)*:

- **Pesq.:** e o caçador tirou a vovó e chapeuzinho vermelho da barriga do Lobo, e assim o Lobo morreu.
- **Criança:** ah não... não gostei.
- **Pesq.:** não gostou?
- **Criança:** não (feição insatisfeita). *Eu sou o Lobo.*
- **Pesq.:** você é o Lobo?
- **Criança:** (sai correndo “atacando” os colegas)



A análise microgenética, conforme proposto por Vigotski, permite observar o processo de formação do sentido em sua constituição imediata e dinâmica. Nesse recorte, vemos a criança elaborando, no instante da interação, um movimento de identificação simbólica com o Lobo, não como personagem distante, mas como posição subjetiva.

Seguindo tradução de Prestes (2010), a microgênese revela a passagem do intersíquico ao intrapsíquico, evidenciando como a criança se apropria do signo narrativo e o transforma em ação, emoção e gesto.

Ao ouvir que o Lobo morreu, a criança responde com: “ah não... não gostei”. Esta reação pode revelar: tensão estética (Vigotski, 1995): conflito entre expectativa e desfecho; empatia temática, na qual a criança toma a perspectiva do antagonista; rejeição da solução moral simplificadora (Bajour, 2017), mostrando sensibilidade para a complexidade da narrativa.

Esse momento mostra que o Lobo, longe de ser apenas o vilão, funciona como mediador de emoções como injustiça, perda, fracasso, emoções que a criança reconfigura pela experiência coletiva da leitura.

Quando a criança afirma “Eu sou o Lobo”, ela realiza uma operação de transformação simbólica, característica do desenvolvimento pré-escolar descrito por Elkonin (1987), porque assume um papel dramático, reorganiza a situação imaginária; e se desloca da posição de ouvinte para a posição de personagem.

Esse gesto mostra que a criança não apenas interpreta, mas recria o conto no plano da ação, ultrapassando a narrativa original e atribuindo novos sentidos ao personagem. Há aqui uma produção singular de subjetividade: a criança anuncia que se reconhece no Lobo ou deseja experimentar sua força, velocidade, oposição ou dramaticidade.

Ao final, a criança “sai correndo ‘atacando’ os colegas”. Esse gesto pode representar: externalização corporal do signo Lobo (Arena, 2021); transformação da narrativa em jogo dramático; deslocação da significação para o corpo e para a relação com os pares; a potência da literatura para ativar brincadeiras simbólicas.

A ação da criança também é dialógica no sentido bakhtiniano: ela responde ao texto, à pesquisadora e aos colegas, instaurando um novo enunciado, feito agora de corpo, movimento e interação.

A MEDIAÇÃO DA PESQUISADORA E A ABERTURA DIALÓGICA

Ao perguntar “não gostou?” e depois “você é o Lobo?”, a pesquisadora abre espaço para: legitimar a interpretação singular da criança; ampliar a zona de desenvolvimento iminente; favorecer a elaboração verbal e não verbal (gestual, corporal, dramática); conferir à criança autoridade interpretativa (Chambers, 2023).

Trata-se de uma mediação que não corrige nem domestica a narrativa, mas a expande, permitindo que a criança vivencie, reelabore e transforme os conflitos simbólicos presentes no conto. Nesse sentido, Reyes (2014) reforça a importância de uma mediação que acolha as emoções suscitadas pela história, sem apressar resoluções nem impor sentidos previamente definidos. A análise do episódio evidencia a produção de subjetividade, na medida em que a criança recria o Lobo e se inscreve na narrativa, fazendo do personagem um operador de identidade momentânea.



Observa-se, ainda, a emergência de um conflito moral ativo, expresso na recusa da morte do Lobo, o que revela sensibilidade a dilemas éticos complexos. Paralelamente, manifesta-se a função simbólica, quando a criança mobiliza imaginação, linguagem e corporeidade para reconstruir a narrativa. Esses movimentos são sustentados pela centralidade da mediação, uma vez que a pesquisadora cria condições dialógicas para a elaboração de sentidos, sem impor uma moral ou solução conclusiva ao enredo.

O EPISÓDIO COMO NÚCLEO DE FORMAÇÃO LITERÁRIA E HUMANA

Na perspectiva vigotskiana, o episódio evidencia que a literatura promove deslocamentos emocionais regulados pela estética permite à criança explorar o simbólico antes de vivenciar situações reais; constitui espaço de ensaio emocional, como defendem Reyes e Bajour, cria uma comunidade interpretativa, como propõe Chambers, e mobiliza múltiplas linguagens (gestos, corpo, movimento, fala), conforme Arena.

A mediação da pesquisadora revela o caráter social e coletivo dessa elaboração, mostrando que **é no encontro com o outro que a criança cria sentidos para si, para o Lobo e para o mundo**. A seguir, apresentamos uma discussão organizada em três categorias analíticas, coerentes com a Teoria Histórico-Cultural, com a microgênese analisada e com os autores (Vigotski, Bakhtin, Arena, Chambers, Bajour, Reyes, Elkonin). As categorias são: significação e mediação simbólica do Lobo, mediação do adulto e atribuição dialógica de sentidos; função simbólica, gesto e corporeidade na experiência literária.

SIGNIFICAÇÃO E MEDIAÇÃO SIMBÓLICA DO LOBO

Essa categoria diz respeito à forma como o Lobo, enquanto signo narrativo, atua na constituição da subjetividade infantil e na elaboração de sentimentos, conflitos e posições sociais. A microgênese evidenciou que a criança rejeita o desfecho da morte do Lobo (“ah não... não gostei”) produzindo um movimento de ruptura com a moral tradicional do conto. Esse deslocamento é significativo porque revela que a criança não recebe passivamente os sentidos culturais, mas os recria; que o Lobo se apresenta como objeto de identificação subjetiva (“Eu sou o Lobo”), permitindo à criança experimentar papéis sociais em espaço ficcional; e que emoções complexas (injustiça, empatia, frustração) emergem na interação com o símbolo.

De acordo com Vigotski (1999), o signo artístico condensa tensões emocionais que a criança pode experimentar esteticamente. O Lobo, neste episódio, opera como signo que permite à criança elaborar o conflito entre força e fragilidade, agressividade e derrota, protagonismo e marginalidade. A análise também se articula à concepção de Elkonin (1987) sobre o papel do personagem na atividade lúdica: assumir a posição do Lobo é assumir, simbolicamente, um lugar social, um modo de agir e um conjunto de intenções que organizam o sentido da ação para a criança. Assim, esta categoria revela que a criança: não interpreta apenas o Lobo, mas o atualiza; converte o símbolo em ação, desejo e posicionamento subjetivo; mostra que o Lobo, na perspectiva histórico-cultural, é um mediador simbólico dinâmico, e não um personagem estático.



MEDIAÇÃO DO ADULTO E ATRIBUIÇÃO DIALÓGICA DE SENTIDOS

A segunda categoria articula a microgênese à função do adulto mediador responsável por criar condições de significação, escuta e abertura interpretativa.

No episódio, a pesquisadora não corrige a criança, não invalida seu incômodo, nem tenta restabelecer a moral tradicional do conto. Ao perguntar: “não gostou?”, “você é o Lobo?” a mediadora: abre espaço para a subjetividade da criança; legitima a interpretação singular; cria uma situação dialógica, no sentido bakhtiniano; desloca a leitura de um modelo transmissivo para um modelo de investigação sensível, como propõe Aidan Chambers; acolhe a dimensão afetiva da leitura, como enfatiza Yolanda Reyes; permite o estranhamento e a expansão de sentidos, conforme defende Bajour.

Esse tipo de mediação possibilita que a criança organize emoções e pontos de vista em um ambiente seguro, fortalecendo a autonomia interpretativa e a competência estética. A presença do adulto também mobiliza a zona de desenvolvimento iminente (Prestes, 2010): a criança não apenas ouve a história, ela pensa com o outro; a mediação amplia a capacidade de elaborar simbolicamente o conflito do conto; a interação instaura um processo de cooperação interpretativa, onde sentidos são produzidos entre vozes.

Assim, esta categoria evidencia que a mediação adulta: não é instrumental; **é constitutiva da experiência literária**; funciona como ponte entre o simbólico da obra e a singularidade da criança.

FUNÇÃO SIMBÓLICA, GESTO E CORPOREIDADE NA EXPERIÊNCIA LITERÁRIA

A terceira categoria analisa como o corpo da criança, seus movimentos e gestos funcionam como extensão semiótica da narrativa. A ação final “sai correndo atacando os colegas”: não é brincadeira sem sentido; é produção narrativa corporal; é desdobramento dramático do signo Lobo. Isso ressoa diretamente com Dagoberto Arena (2021), que afirma que, na leitura para crianças, os signos são encarnados. O corpo torna-se parte da gramática da leitura, e a narrativa irradia-se para gestos, brincadeiras, velocidades, expressões e ações.

Para a Teoria Histórico-Cultural, esse movimento é central porque o gesto é uma forma primária de signo (Vigotski, 1995); a criança usa o corpo para pensar e, ao dramatizar o Lobo, a criança amplia a função simbólica descrita por Elkonin que diz que a ação integra imaginação, emoção e movimento. Assim, a corporeidade: não é extra à leitura, é dimensão constitutiva da interpretação infantil, e torna o espaço escolar não apenas local de recepção, mas de criação simbólica.

Dentro dessa categoria, o episódio analisado demonstra que o corpo da criança valida sua interpretação, a leitura se converte em jogo dramático, o gesto completa o que a linguagem ainda não é capaz de expressar verbalmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As categorias articuladas evidenciam que o Lobo atua como um signo mediador potente, capaz de organizar emoções, papéis sociais e conflitos simbólicos no processo de significação da criança, ao mesmo tempo em que revelam a centralidade do adulto mediador para que a criança possa expressar, reinventar e complexificar a narrativa, ampliando o campo interpretativo e produzindo



novos sentidos para a obra literária. Nesse movimento, a função simbólica realiza-se não apenas no plano verbal, mas também no gesto e no corpo, indicando que a compreensão da obra ultrapassa a dimensão estritamente cognitiva e se constitui como experiência estética, dramática e afetiva.

Assim, a análise microgenética não apenas confirma a relevância da figura do Lobo e do adulto mediador, mas demonstra que a leitura literária se configura como uma atividade complexa, dialógica e social, na qual se articulam linguagem, imaginação, corporeidade, emoção e cultura, reafirmando o papel da mediação como elemento estruturante do desenvolvimento infantil.

A figura do Lobo nos contos de fadas, especialmente em *Chapeuzinho Vermelho*, possui forte potência simbólica para o desenvolvimento infantil. Sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, o Lobo atua como signo mediador que organiza emoções, tensões e conflitos, favorecendo a formação da subjetividade da criança.

A mediação literária realizada pelo adulto amplia a experiência simbólica e dialógica da narrativa, permitindo que a criança atribua novos sentidos, aprofunde reflexões e internalize valores e modos de agir. As contribuições de autores como Chambers, Bajour, Reyes, Elkonin, Bakhtin, Arena e Vigotski reforçam que a literatura infantil é espaço formativo essencial na constituição do pensamento, da linguagem e das emoções.

Assim, compreender a relação entre o Lobo e o adulto mediador não é apenas analisar personagens ou práticas pedagógicas, mas reconhecer a força da literatura como experiência estética, ética e social na formação humana.

REFERÊNCIAS

- ARENA, Dagoberto.** *Mediação e leitura literária na infância*. São Paulo: Cortez, 2021.
- BAJOUR, Cecilia.** *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas mediações de leitura*. São Paulo: Pulo do Gato, 2017.
- BAKHTIN, Mikhail.** *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- CHAMBERS, A. **Diga-me:** as crianças, a leitura e a conversa. Tradução: Juliana Chierigato Pedro. São Paulo: Cortez, 2023.
- COELHO, Nelly Novaes.** *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2008.
- ELKONIN, Daniil.** *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- PRESTES, Zoia.** *Quando não é quase a mesma coisa: análise das traduções de Lev Vigotski no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2010.
- REYES, Yolanda.** *A casa imaginária: leitura, literatura e infância*. São Paulo: Global, 2014.
- VIGOTSKI, L. S. **Génesis de las funciones psíquicas superiores**. In: Vygotsky, L. S. *Obras Escogidas – Tomo III*. Madrid. Visor DIS., S. A, 2000. p. 47-96, 1995/2000.
- VIGOTSK, L. S. **Psicologia da Arte**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: PIQUENIQUE LITERÁRIO

Bernadete de Oliveira Mota

Universidade Federal de Lavras - MG

Nathália Andrade Karpinski

Universidade Federal de Lavras - MG

Ilsa do Carmo Vieira Goulart

Universidade Federal de Lavras - MG

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A abertura às experiências é condição fundamental para o pleno desenvolvimento da criança. O processo de aprendizagem se amplia à medida que novas vivências experienciadas e consolidadas. Nesse sentido, a escola, como espaço de ensino e aprendizagem, deve promover ações desafiadoras e práticas, essenciais para uma aprendizagem significativa, capaz de desenvolver a capacidade de perceber, analisar e compreender informações provenientes de vivências, favorecendo possam a tomada de decisões mais acertadas em novas situações no viver diário.

Frank Smith (1999, p.15) defende que “a leitura não pode ser ensinada, mas, apesar disso, os professores e outros adultos têm um papel decisivo a desempenhar e é deles a grande responsabilidade de tornar possível a aprendizagem da leitura”. Nesse sentido, nossa formação leitora tem início nas canções de ninar que, bebês ainda, nos acalantam o sono. A importância, pois, dos primeiros contatos com a palavra é fundamental para a formação da sensibilidade linguística, isto é, a capacidade de prestar atenção nos sons e nos sentidos, no ritmo e na melodia de cada frase que ouvimos ou, depois, lemos, vai, gradativamente, aproximando-nos do texto escrito em todos os suportes e da literatura, especialmente (Aguiar, 2011, p.109).

A família exerce, portanto, um papel importante na formação do leitor. Além dela, todas as pessoas que convivem com as crianças são, em potencial, referências de leitura ou da ausência dela. O autor Smith (1999) defende que a leitura não pode ser ensinada para as crianças, mas conquistada por meio da experiência e das práticas de leitura. Para isso, ele apresenta dois requisitos básicos necessários para aprendizagem da leitura: “a disponibilidade de material interessante que faça sentido para o aluno e a orientação de um leitor mais compreensivo como guia” (p.12).

Aguiar (2011) realça que a simples convivência com materiais escrito não garante a formação do leitor; o que se mostra decisivo é o exemplo e o entusiasmo de pessoas significativas, por meio da leitura compartilhada, do diálogo e da troca de experiências leitoras. Nesse sentido, a escola com suas práticas deve envolver estudantes e professores para desenvolver e fortalecer ações que propulsionam a formação de leitores em todos os níveis, a começar por todos os bebês e crianças.

Os documentos educacionais brasileiros, como a BNCC, reconhecem a leitura como direito de aprendizagem fundamental para o desenvolvimento da linguagem e a ampliação da visão de mundo. Para tanto, é necessário que a escola assume o papel central ao preparar educadores e orientar a implementação de práticas de leitura efetivas no currículo e no cotidiano escolar, favorecendo



Mediação Literária:
Literatura infantil para crianças
menores de seis anos





uma formação leitora participativa, compreensiva e interpretativa como aquela que abre caminhos para os diversos saberes. Para que essas ações se concretizem, é imprescindível que o professor compreenda o processo de leitura, as possibilidades de aprendizagem de cada criança e os métodos e materiais mais adequados, pois somente assim poderá avaliar avanços, identificar dificuldades e realizar intervenções pedagógicas assertivas (Smith, 1999).

FORMAÇÃO LEITORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A compreensão da leitura deve iniciar com os bebês e crianças pequenas de forma intencional por meio de experiências planejadas e interações com diversos gêneros textuais através de brincadeiras. Isso partindo da concepção de criança apresentada pela BNCC e fortalecida pela DCNEI como construtora do seu próprio conhecimento, que observa, questiona, propõe hipóteses e através de relacionamentos assimila valores e produz cultura, portanto, sujeito histórico e de direito capaz de pensar e transformar a realidade (Brasil, 2017).

A BNCC estabelece como eixos estruturantes da Educação Infantil a interação e a brincadeira, assegurando seis direitos de aprendizagem, brincar, conviver, explorar, participar, expressar-se e conhecer-se, que orientam os campos de experiência do currículo: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimento; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Nesse contexto, a leitura, especialmente a literária, pode atravessar todos os campos de experiência como um fio condutor do processo de formação leitora, mediada pela experiência, interação e brincadeira, extrapolando os muros da escola e alcançando famílias e comunidade.

Nesse sentido, Petit (1999) adverte que “há algo na leitura que não é compatível com a ideia de programação, de promoção. Ocorreria a alguém promover o amor” (p. 23), ressaltando que a imposição pode afastar os leitores dos livros. Assim, a escola precisa se constituir como um espaço de encontro com a leitura, criando momentos de fruição e liberdade interpretativa, pois, como afirma a autora, “a parte do não dito de um conto ou de um texto literário, que é deixada à fantasia de cada um, nunca deveria ser objeto de um questionamento por parte de um adulto” (Petit, 1999, p. 22).

Em diálogo com essas reflexões, Elaine Vidal problematiza a leitura literária na escola ao questionar seu uso como instrumento de modelagem de comportamentos. No ensaio *Era uma vez... reflexões sobre a literatura infantil*, a autora busca desconstruir a concepção, ainda fortemente presente no senso comum, de que a literatura infantil deve servir para formar crianças dóceis e disciplinadas, destacando que “[...] afinal, que professor nunca pensou em ‘ler uma historinha’ que contivesse bons exemplos como forma de intervir em comportamentos inadequados de seus estudantes levando-os à reflexão?” (Vidal, 2023, p. 53). Diante disso, o planejamento pedagógico com literatura precisa articular concepções de criança, escola e formação leitora que valorizem a mediação sensível do professor e o acesso a obras variadas, favorecendo a construção de vínculos autênticos e significativos com a leitura.

MEDIAÇÃO LITERÁRIA DO PROFESSOR

Petit (1999, p.5), enfatiza que, “[...] salvo nos casos em que a leitura é algo ‘dado’, salvo nos casos em que se nasceu entre livros, os iniciadores ao livro desempenharam um papel fundamental” na



criação de um ambiente de leitura significativo. Nesse processo, o bom mediador apresenta o livro como possibilidade de descoberta e experiência pessoal. A mediação do professor é essencial, mas quem é o professor que faz a intermediação na sala de aula? Certamente é aquele que privilegia de fato um envolvimento integral com a leitura, a qual o processo não tem a obrigação de se converter em um resultado concreto como prova de que algo está sendo ensinado e sobretudo, seja ele, o professor, um leitor maduro que busca facilitar, promover e garantir que a leitura em sua classe seja fácil e faça sentido.

Nessa mesma direção, Smith (1999) questiona como facilitar a leitura para crianças que ainda leem pouco e responde de modo direto: “[...] torne a aprendizagem de leitura fácil. O que significa simplesmente tornar a leitura significativa, atraente, útil e uma experiência frequente para as crianças”. O autor defende uma leitura feita em favor da criança e destaca três objetivos importantes a serem alcançados para que as crianças iniciadas no ato de ler e continuem perseverantes aprendendo a ler.

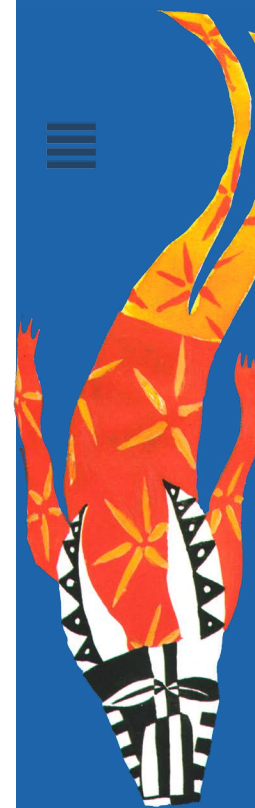
1. Entender as funções da escrita. “É lendo para, ou lendo por um motivo, que as crianças têm a oportunidade de receber insight de que a escrita tem uma finalidade. [...] As crianças devem ter a sua própria experiência; elas devem ser colocadas em situações nas quais o insight possa desenvolver” (Smith, 1999, p.133).
2. Adquirir conhecimento sobre a linguagem escrita. “A única maneira que as crianças têm de se tornarem familiarizadas com a linguagem escrita, antes que possam ampliar o seu conhecimento lendo sozinhas, é através da leitura que outra pessoa faça para elas” (Smith, 1999, p.133).
3. Ter a chance de aprender. “É importante ler para as crianças, porém ainda mais importante é ler com elas”.

Nessa perspectiva de uma leitura a favor da criança, Celso Sisto defende que o professor assume o papel de contador de histórias — e dos bons. Em *A literatura frequenta a escola...*, mas quem conta as histórias? O autor ressalta que essa prática não se restringe à Educação Infantil, pois, à medida que o leitor se distancia das primeiras leituras, “mais o leitor precisa ser estimulado, monitorado, para que seu desejo e gosto não se percam na lassidão e no vácuo” (Sisto, 2009, p. 70).

Para isso, o professor necessita de uma preparação contínua, que ultrapassa a simples leitura do texto, pois, como afirma o autor, “não é aula! É vida reinventada com fantasia e coerência, com técnica, às vezes com coloquialidade, mas sempre com maestria!” (Sisto, 2009, p.70). A prática do bom contador de histórias, especialmente na Educação Infantil, envolve o domínio dos recursos internos como: “corpo, voz e emoção” (Sisto, 2009, p. 71), aliados à escolha cuidadosa das obras, à organização do espaço, ao planejamento da narrativa com pausas, uso intencional da voz, corpo e do ritmo para dar vida à narrativa e ampliar a interação sensível com as crianças. Ao demonstrar prazer, emoção e escuta ativa, o educador fortalece o vínculo com os estudantes e cumpre seu papel na formação leitora desde os primeiros anos. Agindo assim o educador cumpre o seu papel na formação leitora das crianças desde cedo.

Mediação Literária:

Literatura infantil para crianças menores de seis anos





TEMPO E SENTIDO NA LEITURA COMO ESTRATÉGIAS QUE SE ARTICULAM

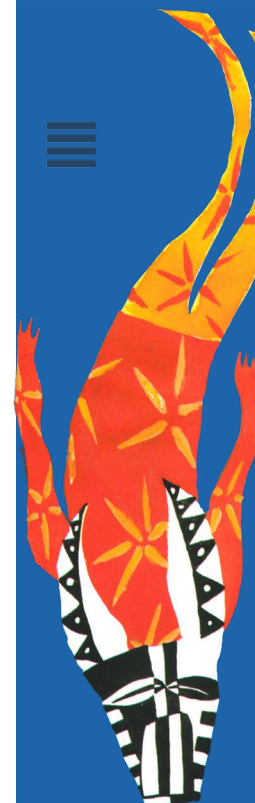
A leitura tem como essência o estabelecimento de relações e a construção de sentido. Desde muito pequenas, as crianças observam práticas sociais de leitura, como afirma Smith (1999), as crianças reconhecem os usos da linguagem escrita em diferentes contextos como: sinais, rótulos, listas, livros, revistas e outros suportes, ainda que não saibam reproduzi-los. Além disso, constroem noções iniciais sobre o funcionamento da escrita, compreendendo que ela se organiza por letras, linhas e convenções, o que se evidencia nas brincadeiras de faz de conta, quando fingem ler e escrever.

Na educação infantil práticas de leitura como contação de histórias e dramatização com o uso de materiais complementares (fantoques, ilustrações, músicas), leitura compartilhada em espaços diferenciados (cantinhos de leitura, bibliotecas, ao ar livre) e leitura dialógica em rodas de conversa sobre os textos, perguntas abertas que incentivem a reflexão e o envolvimento emocional com os personagens, contribuem para que a criança se reconheça como leitora e compreenda que a leitura tem função social, cognitiva, estética e provocam emoções e reflexões.

Isabel Solé (1998) destaca e organiza estratégias a serem realizadas em três momentos nas ações pedagógicas: antes, durante e depois da leitura, visando desenvolver a compreensão leitora. Solé define estratégias de leitura como sendo procedimentos mais complexos, que envolvem ter objetivos, planejar ações para alcançá-los e, depois, observar os resultados para fazer ajustes se for necessário. Elas são ferramentas que vão contribuir para a compreensão de um texto. (Solé, 1998).

Antes da leitura as crianças são estimuladas a ativarem conhecimentos prévios, levantar hipóteses sobre o texto e criar expectativas. O primeiro contato com a história, com o texto deve despertar o interesse, o desejo da descoberta, o desafio do novo e do possível de ser realizado e alcançar os objetivos propostos pela leitura, subsidiado pela ativação dos conhecimentos prévios. É o momento em que o educador situa o leitor ou o ouvinte do contexto em que o texto está organizado em vários aspectos, com o intuito de auxiliar a compreensão que se espera. Durante a leitura, as crianças acompanham o desenvolvimento das ideias, ajustam ou confirmam suas hipóteses, identificam sentidos e relacionam informações. É um momento em que o leitor ou o ouvinte começa a fazer uma interação com o texto na busca de controlar o seu processo de compressão “baseando-se na interpretação que está sendo construída sobre o que se leu e sobre a bagagem de conhecimentos do leitor” (Solé, 1998, p. 119). Depois da leitura, o leitor reflete sobre o que foi lido, avalia sua compreensão e pode relacionar o texto com outras experiências ou produções. É um momento de síntese, quando o educador, segundo a autora, faz uma recapitulação com o objetivo de expor resumidamente o que foi lido e a criança, baseando em sua interpretação vai selecionar informações que julga relevantes em detrimento de outras que pode ocultar na busca de sentido que leva a ideia principal. Não consiste em uma tarefa fácil, portanto deve ser compartilhada entre as crianças e o educador até que se adquiram autonomia nesse processo de concluir e avaliar a compreensão, confirmando ou não as hipóteses levantadas, se as expectativas foram atendidas ou ampliadas por novas ideias.

Smith (1999) propõe que a leitura para ser significativa considera aspectos temporais e contextuais em momentos de leitura, envolvendo experiências ricas que conectam o passado, o presente e futuro do leitor para dar sentido ao texto e ao mundo.



O passado representa os conhecimentos e experiências que o leitor já possui e que utiliza para compreender o que lê. “Só posso encontrar o sentido do mundo considerando aquilo que já sei” (Smith, 1999, p.75). O presente é o momento da interação com o texto, em que o leitor constrói significados relacionando o que está lendo com suas experiências anteriores (passado), interpretando o conteúdo no momento da leitura (presente), a partir das informações disponíveis. O futuro envolve as expectativas, inferências e previsões que o leitor faz, buscando antecipar o que virá ou aplicar o que leu em novas situações. Para o autor “a base da compreensão é a previsão e a previsão é alcançada encontrando sentido naquilo que já sabemos sobre o mundo. “[...] previsão é fazer perguntas e compreensão é responder essas perguntas” (Smith, 1999, p.78 e 79).

Ambas as abordagens enriquecem a prática docente, valorizam o papel ativo do leitor e a importância de conectar o texto com o mundo interno e externo da criança, especialmente, quando se considera o contexto infantil. Na prática pedagógica com crianças pequenas, isso significa: Criar momentos prévios de conversa e escuta, que ativem lembranças (passado), despertem curiosidade (futuro) e situem o texto em um contexto significativo (presente); durante a leitura, incentivar a escuta atenta, a observação de detalhes, a formulação de hipóteses e o envolvimento emocional com o texto; após a leitura, promover rodas de conversa, dramatizações, recontos, ilustrações ou produções que permitam às crianças expressarem o que entenderam e sentiram, ligando o que leram com suas vivências e expectativas, projetando sentidos para novas situações.

Assim, unir Solé e Smith amplia a compreensão da leitura como prática temporal e significativa: a criança lê a partir do que já viveu, do que está experienciando e do que pode imaginar e prever. Nesse processo, ela se torna não apenas leitora de textos, mas leitora do mundo.

REFLEXÕES A PARTIR DO PIQUENIQUE LITERÁRIO

No dia 23 de outubro de 2024, participamos de uma atividade pedagógica intitulada “Piquenique literário”, cujo objetivo foi apresentar as crianças, na faixa etária de 5 anos, o gênero textual poema, promovendo uma experiência interativa e reflexiva. A atividade aconteceu em um espaço ao ar livre, com o intuito de proporcionar um ambiente acolhedor e estimulante para as crianças. Michele Petit (2013), que discute a leitura como experiência única e subjetiva do leitor. Durante suas pesquisas, entrevistou indivíduos com diferentes níveis de exposição à leitura desde a infância, destacando a relevância do mediador, na criação de vínculos entre os leitores e os livros. Como afirma Petit (2013, p.29): “o que podem fazer os mediadores de livros é, certamente, levar as crianças - e os adultos - a uma maior familiaridade, uma maior naturalidade na abordagem dos textos escritos”. Nesse sentido, o papel do mediador é essencial para promover uma relação com os textos literários.

A partir dessa fala, explicamos sobre o gênero textual poema e perguntamos se já haviam ouvido falar de Cecília Meireles. Conversamos um pouco sobre sua trajetória e destacamos que ela escreveu diversos poemas, escolhemos um para compartilhar com o grupo. Explicamos que, ao escrever, Cecília brincava com as palavras e que, mesmo não estando mais presente, seus poemas continuam sendo lidos e apreciados. Aproveitamos esse momento para refletir com as crianças sobre a importância da escrita como forma de registro e memória, ressaltando que os textos registrados podem ser lidos



e vivenciados por outras pessoas ao longo do tempo. O grupo mostrou-se atento e curioso durante essa introdução.

Em seguida, apresentamos o poema “Ou Isto ou Aquilo”, de Cecília Meireles, exibindo seu título em um cartaz. Fizemos a leitura junto com as crianças, de forma expressiva, respeitando o ritmo e as pausas, e convidamos as crianças a participarem oralmente de alguns trechos. Bajour (2012, p.61) enfatiza que a “interrupção da leitura por comentários sobre os textos, tanto por parte dos alunos como do professor põe em jogo a apreciação da construção social dos significados”. Nesse sentido, permitir que as crianças se expressem livremente e inserir pausas intencionais durante a leitura são estratégias que favorecem a construção de significados ao longo da mediação literária.

Após a leitura, promovemos uma roda de conversa com perguntas abertas, incentivando as crianças a compartilharem sobre suas percepções e interpretações. Durante esse momento, surgiram falas espontâneas e significativas. A Criança 2 compartilhou sua impressão: eu gostei da parte que fala ou eu fico no chão ou eu fico no céu. eu queria ter o poder de voar! A partir dessa fala, a pesquisadora Bernadete conduziu a reflexão: O que será que Cecília Meireles quis nos ensinar com essas palavras? Será que conseguimos fazer tudo ao mesmo tempo? Ou precisamos escolher?

Essas perguntas provocaram novas participações e pensamentos. Algumas crianças mencionaram situações do dia a dia em que precisam escolher entre brincar ou descansar, entre correr ou ouvir uma história, relacionando o conteúdo do poema às suas próprias vivências. Esse momento revelou o quanto as crianças podem ser críticas, desde que sejam criados oportunidades e espaços de escuta e diálogo em torno do texto. (Chambers, 2023).

Sendo assim., refletimos juntos sobre as escolhas que fazemos e como, às vezes, não podemos fazer tudo o que queremos ao mesmo tempo. Nesse momento, a Criança 3 comentou: eu queria brincar, mas minha mãe falou para eu estudar. Conversamos, então, sobre a importância do equilíbrio entre diferentes atividades, destacando que há tempo para estudar, brincar e descansar. A troca de experiências possibilitou que as crianças pensassem sobre suas rotinas e percebessem que, assim como no poema, muitas vezes precisamos escolher entre diferentes possibilidades, limites e desejos.

Em sequência da proposta, retomamos o poema e destacamos que Cecília Meireles brinca com as palavras, tanto por meio de oposições quanto de rimas. Chamamos a atenção para a frase: “ou se tem chuva ou se tem sol”, explicando que são palavras de sentidos contrários. Dessa forma, propusemos uma brincadeira com palavras opostas, dizíamos uma palavra e as crianças indicavam uma palavra contrária. Alguns exemplos mencionados pelas crianças foram: chuva e sol, dia e noite, quente e frio, entre outros.

Em seguida, introduzimos o conceito de rima e propusemos um jogo de rimas: dizíamos uma palavra e eles tentavam encontrar outras que rimasse. Assim, surgiram associações como: dinheiro e engenheiro, rede e parede, nariz e Paris. E para concluir esse momento do piquenique, apresentamos uma última atividade: uma caixa misteriosa contendo diversos objetos. Algumas crianças foram convidadas a tirar dois objetos e, em seguida escolher um deles explicando o motivo da escolha. A atividade reforçou a ideia central do poema, a necessidade de escolher uma alternativa, de uma forma concreta e divertida.



Finalizamos com uma reflexão coletiva: no nosso dia a dia, fazemos escolhas o tempo todo. Quando acordamos, escolhemos o que vestir, o que comer, se vamos brincar ou estudar. Às vezes não dá para fazer tudo ao mesmo tempo. Assim, como no poema, precisamos aprender a escolher. Essa experiência proporcionou às crianças um contato reflexivo com a linguagem poética, despertando curiosidade, pensamento crítico e expressão oral, de forma significativa, revelando o potencial da literatura como instrumento formador na Educação Infantil. Também a compreensão de temas complexos, como as escolhas que fazemos no cotidiano. A escuta ativa, a oralidade e a interpretação foram trabalhadas de forma integrada, respeitando os tempos e interesses do grupo.

Na escola, a atividade foi aprofundada, com atividades baseadas no poema apresentado, envolvendo a exploração de palavras, estrofes e rimas por meio da criação de livros ilustrativos e histórias sequenciais, construídas a partir das interpretações das próprias crianças. Diversas abordagens pedagógicas foram utilizadas para manter o interesse ativo das crianças, entre elas a musicalização do poema, que favoreceu a memorização espontânea de seus trechos por muitas delas. Além disso, o poema de Cecília Meireles serviu como ponto de partida para um momento de encantamento e descoberta, reafirmando o valor da leitura literária na educação infantil. Observamos o envolvimento da turma, a valorização das ideias individuais e a construção de um ambiente de escuta respeitosa.

A experiência foi retomada em outros momentos, explorando novos poemas e diferentes formas de expressão artística, como ilustrações, dramatizações e produções coletivas, a fim de aprofundar o vínculo das crianças com a leitura literária. As professoras ampliaram a proposta, trabalhando parlendas, trava-línguas e outros poemas ao cotidiano da turma. Cada grupo concentrou-se inicialmente em um desses gêneros, em uma iniciativa coletiva das professoras, motivada pela percepção da ausência dessas práticas na rotina escolar. Elas observaram que os textos trabalhados até então seguiam formatos mais tradicionais, com abordagens pouco diversificadas ao longo dos anos. Ao final desse percurso, as professoras compartilharam suas experiências entre si, promovendo a circulação das propostas e garantindo que todas as turmas tivessem contato com diferentes gêneros textuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura trabalhada como prática social e cultural evidenciou que, mesmo na primeira infância, é possível desenvolver habilidades importantes para a formação do leitor, como ativação de lembranças de experiências vividas e a curiosidade para novas descobertas, a escuta atenta e a observação de detalhes, a formulação de hipóteses e a interpretação simbólica, e a expressão de sentimentos e ideias percebidas a partir do envolvimento emocional com o texto.

A experiência vivenciada com a leitura literária na Educação Infantil demonstrou o potencial transformador das práticas que colocam a criança em contato com obras significativas, como os poemas de Cecília Meireles. Ao proporcionar momentos de escuta, reflexão e troca, foi possível perceber o envolvimento afetivo e intelectual das crianças diante da poesia apresentada em um ambiente de confiança, curiosidade e imaginação.

A experiência reafirma a importância de investir em propostas que valorizem a literatura na infância e fortaleçam o papel do professor como colaborador para o desenvolvimento da linguagem e para a formação de cidadãos analíticos, sensíveis e capazes de despertar o que há de mais humano



em nós. Que as reflexões aqui contidas possam contribuir com os professores que buscam qualificar suas práticas pedagógicas no ensino da leitura, incentivando abordagens mais sensíveis, significativas e alinhadas às necessidades reais das crianças em sala de aula.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. **A formação do leitor**. In: Universidade Estadual Paulista. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 104-116, v. 11.

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

PETIT, Michéle. El papel de los mediadores. UJ, Distintos Acercamientos. **Educacion y biblioteca**, v. 105, 1999.

CHAMBERS, Aidan. **Diga-me**: as crianças, a leitura e a conversa. Tradução de Juliana Chieragato Pedro; revisão técnica de Adriana Pastorello Buim Arena, Raquel Pereira Soares. 1. ed. São Paulo: Coretz, 2023.

PETIT, M. **Leituras**: do espaço íntimo ao espaço público. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: editora 34, 2013.

PETIT, Michéle. **Ler o mundo**: experiência de transmissão cultural nos dias de hoje. Tradução de Julia Vidile – 1ª Edição. São Paulo. Editora 34, 2019.

SISTO, Celso. **A literatura frequenta a escola...**, mas quem conta as histórias? Sou professor! a formação do professor. Organizado por Isabel Cristina Hierro Parolin. Ed. Positivo. Curitiba, 2009.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6ª edição. Ed Artmed, Porto Alegre, 1998.

SMITH, Frank. **Leitura Significativa**. Trad. Beatriz Affonso Neves. 3ª edição. Ed. Artes Médicas Sul. Porto Alegre, 1999.

VIDAL, Elaine. **Era uma vez...** reflexões sobre a literatura infantil. Caderno Pedagógico. São Paulo: Editora Ática, 2023.



SENTIDOS DE LITERATURA INFANTIL EM ACERVOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DE CONCEPÇÕES UTILITÁRIAS E MORALIZANTES

Ana Beatriz Gomes Margonari

Universidade de São Paulo

Delma Rosa dos Santos Bezerra

Universidade de São Paulo

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A presente pesquisa situa-se no campo dos estudos sobre literatura infantil, infância e mediação literária, com foco nos sentidos que vêm sendo colocados em circulação para crianças pequenas no contexto institucional. Este capítulo é um desdobramento de uma pesquisa de conclusão de curso desenvolvida na graduação em Pedagogia, cujo objetivo foi analisar os sentidos de literatura infantil (LI) presentes no acervo de uma creche universitária do interior de São Paulo. O foco foi compreender se os sentidos apreendidos aproximam-se ou distanciam-se de concepções utilitárias e moralizantes da LI. No recorte realizado para esse trabalho, destaca-se a análise de dois livros: um que revela como os sentidos moralizantes atravessam e são fortemente sugeridos e impostos na narrativa; e um que valoriza a dimensão estética e convida o leitor a contribuir com gestos de leitura mais livres com a narrativa.

Este trabalho fundamenta-se na perspectiva teórica e metodológica da Análise do Discurso, especialmente, a desenvolvida por Eni Orlandi, que compreende a linguagem como prática histórica e ideologicamente marcada; nas discussões que compreendem a literatura infantil como uma linguagem que possibilita experimentar e vivenciar as infâncias (Zilberman, 2003; Palo e Oliveira, 2025) e na concepção de LI como arte, que sintetiza e recria a vida (Coelho, 2000).

A pesquisa que inspirou este capítulo partiu de uma revisão bibliográfica acerca da história da literatura infantil. Nesse trabalho de mapeamento das pesquisas, percebeu-se o forte vínculo da constituição da literatura com um projeto social de moralização das crianças. Lajolo e Zilberman (2007) apontam que essa produção esteve, desde seus primórdios, associada à transmissão de valores e à formação de comportamentos socialmente desejáveis.

As autoras analisam, ainda, que a LI sempre esteve articulada à concepção de infância. No processo de sistematização da LI no Brasil, a ideia de infância entendida pela ausência e pela incompletude do ser criança foi a que predominou. Essa concepção serviu também de alavanca para que a instituição família e, sobretudo, a escola assumissem o papel de instruir as crianças para que fossem “sujeitos de verdade”. Nesse cenário, a literatura infantil foi usada como recurso didático para atingir esses fins. (Lajolo e Zilberman, 2007).

Mediação Literária:

Literatura infantil para crianças
menores de seis anos





Zilberman (2003) argumenta que, infelizmente, “até hoje, a literatura infantil permanece como uma colônia da pedagogia” (p. 16). A criança ainda é significada como sujeito em formação que precisa ser orientado e conduzido. As narrativas direcionadas às infâncias ocupam um lugar discursivo que sustenta determinadas formas de escrita e leitura, nas quais o livro assume a função de ensinar comportamentos, valores e modos adequados de agir no mundo.

Essa constatação levou as pesquisadoras a fazerem vários questionamentos sobre a identidade da LI no contexto atual, principalmente, da educação infantil, que durante muito tempo assumiu uma função assistencialista (Kuhlmann Jr., 2000). Dentre essas perguntas, destacam-se a que inspirou a pesquisa inicial e a que norteia a elaboração deste trabalho: quais os sentidos de literatura infantil que circulam no contexto da educação infantil, em que medida se aproximam ou distanciam das concepções utilitárias e moralizantes que caracterizaram a literatura para criança no passado?

O estudo justifica-se no fato de que, apesar de o conceito de literatura infantil ter desenvolvido nas últimas décadas, principalmente, em função dos deslocamentos importantes no campo dos estudos acerca da infância e do desenvolvimento infantil, as pesquisas na área ainda mostram que marcas históricas continuam a atravessar muitas produções contemporâneas (Lajolo e Zilberman, 2007).

O corpus da pesquisa foi constituído pelos livros que compõem o acervo de uma creche universitária localizada no interior do estado de São Paulo. O percurso metodológico alicerça-se em três passos fundamentais: revisão bibliográfica, levantamento e catalogação do acervo da instituição de educação infantil e análise discursiva de obras selecionadas.

Para este artigo, optou-se por retomar esse percurso metodológico e realizar a análise de duas obras específicas, selecionadas por apresentarem funcionamentos contrastantes.

ACERVO DE LITERATURA INFANTIL

A creche universitária pesquisada tem 40 anos de funcionamento. Ela atende filhos de servidores e de estudantes em período integral. A instituição já atendeu cerca de 120 crianças, mas hoje em função de várias políticas internas da universidade, opera com um número reduzido de cerca de 40 crianças.

Inicialmente, foi realizado o levantamento quantitativo do acervo, que é composto por mais de 1.000 livros. A composição dessa coletânea é feita basicamente com contribuições das famílias das crianças que frequentam a unidade. Todo início de ano, a creche indica títulos para que sejam feitas as doações. Este estudo volta-se para a análise das solicitações realizadas nos anos de 2024 e 2025. Constatou-se que, em 2024, foram solicitados 45 livros, dos quais 32 foram entregues. Em 2025, dos 39 livros solicitados, 33 foram incorporados ao acervo.

A partir desse levantamento inicial, esta listagem foi organizada e sistematizada, de modo a possibilitar uma leitura mais atenta do conjunto de obras. Tal organização foi feita por meio de uma tabela, indicando: título, autor, editora e sinopse. Assim, foi possível observar recorrências, aproximações e contrastes entre os títulos selecionados.

A análise iniciou-se pela aproximação dos títulos das obras e, em seguida, foi feita a leitura das sinopses. Constatou-se que 41 livros, quase metade, possuíam em sua descrição palavras como: orientar, conscientizar, ajudar, aprender, entender, ensinar, auxiliar, compreender ou abordar. Isso pode indicar a



prevalência de sentidos sobre o livro de LI como instrumento de ensino, conscientização ou formação, assumindo um papel de mediação entre o leitor e determinados saberes (formais/comportamentais).

Realizou-se um levantamento dos livros por diferentes vias de acesso. Em um primeiro momento, procedeu-se a uma pesquisa *online*, em específico por meio de vídeos, da leitura dos livros, na qual 83,3% dos livros foram encontrados, totalizando 70. Em um segundo momento, realizou-se a leitura dos livros encontrados, na época, na biblioteca da Creche Carochinha, que totalizaram 53 dos títulos, equivalente a 63,1% do total.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO CORPUS

Ao analisar os livros considerando a presença, ou não, de aspectos moralizantes/utilitários, observou-se alguns padrões que se repetiam. Categorizou-se essas recorrências como: moralizante explícito, moralizante implícito, informativo, didatizante, psicologizante e literário-estético.

Entendeu-se como **moralizante explícito** os livros em que predominam, de forma direta, intencional e sem ou com pouco recursos linguísticos, a orientação para o leitor do que supostamente seriam condutas consideradas certas ou erradas.

Os livros classificados como **moralizante implícito** são aqueles em que há orientação de conduta moral de forma mais velada ou indireta. A narrativa é mais elaborada, possui todos os elementos do arco narrativo e até utiliza recursos literários, contudo, é evidente o esforço do autor para sugerir ações e atitudes consideradas moralmente aceitas a partir de um determinado código ético.

Os livros considerados **informativos** são aqueles que se destacam por transmitir conhecimentos, especialmente, os científicos. Estes dedicam-se a fazer explicações, de forma mais simplificada e, às vezes, até hilárias, de conceitos e fatos, porém sem a intenção de persuadir ou moralizar o leitor. Nesses exemplares, os elementos literários são pouco encontrados ou inexistentes.

Caracterizaram-se como **livros didatizantes** os títulos em que tem a presença relativa ou não de recursos literários. A característica mais regular dessas obras é mobilizar a LI como instrumento de aprendizagem, frequentemente alinhados a documentos normativos, como a BNCC, apresentando uma intencionalidade formadora explícita.

Foram considerados **livros psicologizantes** os que se concentram em ensinar como reconhecer e/ou lidar com emoções, sentimentos e comportamentos subjetivos. Geralmente, concentram-se em propor processos de autoconhecimento e autorregulação de forma simplificada, frequentemente marcados por um discurso positivo e normativo, ainda que mais sutil do que o moralizante tradicional.

Em contraste com essas categorias, **os livros literário-estéticos** distinguem-se por não subordinar a linguagem a uma finalidade pedagógica, moral ou informativa. Neles, observa-se uma preocupação com a criação literária, o jogo com a linguagem, a ambiguidade e a multiplicidade de sentidos, deslocando a leitura para uma experiência estética e poética.

Foram escolhidas, para este capítulo, a análise de dois livros, sustentados em seu contraponto. O primeiro, "O gato, o porco e a porcaria" de Sérgio Merli (2012), inscreve-se na categoria **moralizante explícita**. Já o segundo, "Quatro porquinhos e um livro" de Jonas Ribeiro e Ivan Zigg (2015) encontra-se em contraste com o primeiro, por mobilizar uma narrativa que se afasta dessa lógica moralizante, privilegiando outros modos de funcionamento da linguagem literária.



- **“O gato, o porco e a porcaria”**

Conforme citado anteriormente, o trabalho se inscreve na Análise do Discurso de linha francesa, baseado nos escritos de Eni Orlandi e Michel Pêcheux. Compreende-se o discurso como espaço de articulação entre língua e ideologia, no qual os sentidos são produzidos historicamente. Em outras palavras, o discurso é entendido como prática social, atravessada por condições históricas e ideológicas que determinam o que é ser dito e como pode ser dito em determinado contexto.

Nesse sentido, a análise discursiva considera as condições de produção como elemento para a compreensão dos sentidos. Conforme Orlandi (2007), “os dizeres não são, como dissemos, apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em determinadas condições e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz” (p. 30). Dessa forma, a análise dos livros volta-se para a observação dos efeitos de sentido produzidos a partir da materialidade verbal e imagética, buscando compreender como determinados discursos sobre infância, literatura e leitura são colocados em circulação.

Já no título dessa obra, observa-se a produção de sentidos que orientam a leitura. O termo “porcaria”, compartilha a mesma raiz morfológica de “porco”, e está vinculado à sujeira e ao desvalor. Nesse sentido, o título nomeia os personagens e antecipa um julgamento moral desde o primeiro contato com a obra. Produz-se, assim, um efeito de sentido que naturaliza a associação entre o porco e aquilo que deve ser rejeitado, antes mesmo do desenrolar da narrativa visual. Fecha, dessa forma, as possibilidades de construção de sentido já no título, não permitindo que o leitor exerça qualquer movimento mais livre de interpretação.

Figura 1: Capa do livro “O gato, o porco e a porcaria”



Fonte: Merli (2012)



No decorrer da narrativa são apresentados os citados personagens: o porco e o gato. A história é construída a partir do contraponto comportamental entre ambos, o gato é representado realizando suas atividades cotidianas de maneira ordenada, limpa e controlada, enquanto o porco é associado a práticas marcadas pela desorganização, pelo excesso e pela sujeira. Este funcionamento opera como um mecanismo de hierarquização de condutas, produzindo efeitos de sentido que opõem modos socialmente legitimados e deslegitimados de estar no mundo.

É importante destacar que a escolha desses animais não é neutra. O gato é um animal doméstico, normalmente associado à inteligência e à sagacidade, diferentemente, do porco, que tradicionalmente é ligado ao sentido de desleixo e de sujo. Essas associações, compartilhadas no imaginário social, são retomadas pela obra e reinscritas na narrativa visual, produzindo efeitos de sentido que reforçam a oposição entre comportamentos considerados adequados e inadequados. Desse modo, os personagens funcionam como suportes simbólicos de valores morais, operando uma identificação imediata entre determinadas características animais e modos legítimos ou ilegítimos de conduta.

A construção das imagens também acompanha essa oposição, evidenciada pelo contraste entre cenas com maior ou menor poluição visual. Conforme pode ser observado na imagem abaixo, as cenas associadas ao porco são marcadas pela predominância do vermelho, cor que, no imaginário social, é frequentemente associada ao errado e proibido. Enquanto as cenas que envolvem o gato utilizam verde, cor associada ao certo e permitido.

Figura 2: Página interna de “O gato, o porco e a porcaria”

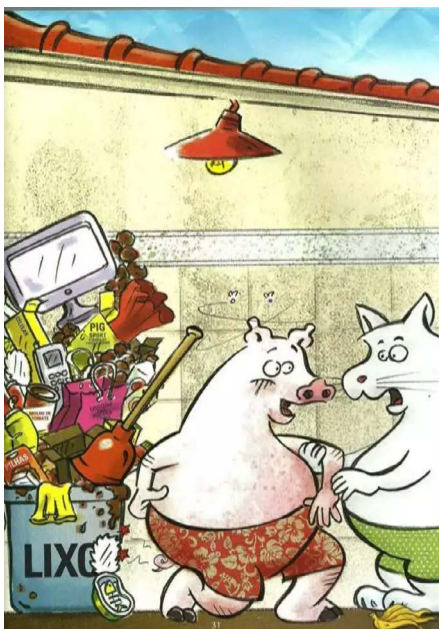


Fonte: Merli (2012)

A cada página é apresentada uma esfera do cotidiano (residência, alimentação, meio de transporte, civildade e descarte de lixo) e, como citado anteriormente, os personagens as realizam de formas distintas. Ao final da narrativa, o porco sofre um acidente, o que funciona discursivamente como uma forma de punição simbólica. O acidente opera como um gesto de confirmação dos sentidos já antecipados ao longo da narrativa visual: ao personagem que não se adequa às normas de ordem e limpeza, reserva-se a queda, o dano, a necessidade de correção.



Figura 3: Página interna de “O gato, o porco e a porcaria”



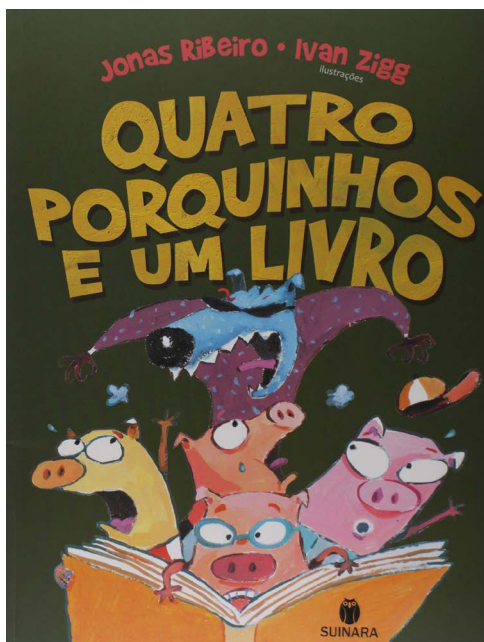
Fonte: Merli (2012)

Cabe aqui analisar o ideal de civilidade apresentado, ainda que não expresso verbalmente. Os efeitos de sentido produzidos se relacionam com como os comportamentos realizados pelo porco devem ser evitados e rejeitados, já que o considerado correto aqui é o estereótipo do sujeito “correto” a partir da ordem, da limpeza e da disciplina. Nesse sentido, fica evidente como a noção moralizante é apresentada de forma direta, a construção dos personagens leva a tal afirmação sem que uma narrativa complexa seja criada, toda a narrativa é construída para sustentar essa finalidade com uma dualidade bem marcada (certo x errado).

- **“Quatro Porquinhos e um livro”**

O título “Quatro porquinhos e um livro” mobiliza a memória discursiva do conto clássico “Os três porquinhos”, o acréscimo de um quarto personagem, em um primeiro momento, causa o efeito de estranhamento que impede a antecipação imediata da história. A adição de “e um livro” reforça esse deslocamento. Diferentemente de títulos que antecipam julgamentos morais ou orientam previamente a leitura, neste, não é projetado um sentido fechado, mas ao mesmo tempo resgata o familiar ao leitor. Nesse sentido, ele passa a funcionar como um convite à leitura.

Figura 4: Capa do livro “Quatro porquinhos e um livro”



Fonte: Ribeiro e Zigg (2015)

A narrativa gira em torno de quatro porquinhos, cada um com seus medos particulares. O primeiro tinha medo de medo de grandes borboletas; o segundo, de ervilhas saltitantes; o terceiro temia dormir no escuro; já o quarto porquinho tinha receio de ficar sem medo algum, de se tornar corajoso de repente. Desde o início da narrativa, a apresentação destes medos produz um deslocamento em relação a sentidos socialmente estabilizados sobre o que deve ou não ser temido, por se tratar de situações aparentemente inofensivas. Assim, o texto inscreve o medo como traço constitutivo dos sujeitos, atribuindo-lhe singularidade e legitimidade.

Mais adiante, os personagens encontram um livro em branco. O encontro é marcado pelo estranhamento: “não é toda hora que quatro porquinhos encontram um livro em branco, sem nada escrito, nada desenhado”. A ausência de palavras e imagens rompe com a expectativa de um livro como objeto já completo. Do ponto de vista discursivo, o livro em branco funciona como um deslocamento do lugar tradicional do texto como fonte de autoridade narrativa.

Esse funcionamento se intensifica quando os porquinhos decidem que “três deles entrariam no livro e um ficaria de fora lendo”. Nessa perspectiva, o leitor, ainda que fora do livro, assume um papel fundamental, já que a continuidade da narrativa depende de sua leitura. O texto constrói uma relação de interdependência entre quem lê e quem vive a história.





Figura 5: Página interna de “Quatro porquinhos e um livro”



Fonte: Ribeiro e Zigg (2015)

Com o andamento da história, elementos já conhecidos são apresentados, a casas de palha, madeira ou tijolos e o lobo. O lobo, ao invés de ameaçar destruir as casas com sua força física, passa a mobilizar os medos particulares de cada porquinho, anunciando borboletas, ervilhas e cavernas escuras. Desloca-se, assim, o conflito para o plano simbólico. Esse funcionamento produz um efeito de sentido no qual o medo não é algo a ser corrigido, mas como elemento constitutivo dos sujeitos,

Ao final, a narrativa não se organiza em torno da punição do lobo, mas da transformação da relação dos porquinhos com seus próprios medos. Dessa forma, o livro afasta-se de uma lógica moralizante ou pedagógica e se inscreve como uma narrativa que privilegia a dimensão estética, abrindo espaço para gestos de leitura sem o fechamento antecipado de sentidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quanto às análises discursivas, observou-se que em “O gato, o porco e a porcaria”, houve predominantemente o funcionamento de uma narrativa que opera a partir de uma lógica moralizante. Por meio da oposição entre os personagens, da organização visual das páginas, da escolha cromática e da construção de um desfecho marcado pela punição simbólica, a obra projeta um leitor imaginário a ser conduzido, orientando a leitura para sentidos acerca de comportamentos considerados adequados ou inadequados.

Já em “Quatro porquinhos e um livro”, observou-se um funcionamento discursivo no qual a narrativa se afasta de uma finalidade moral ou pedagógica previamente definida. Desde o título, a obra abre espaço para a imaginação, o jogo com a linguagem e a multiplicidade de sentidos. O livro não



se apresenta como elemento central da narrativa, deslocando o leitor para uma posição de interpretação e reafirmando a literatura infantil como experiência estética e simbólica.

A partir desse contraponto, observa-se dois modos de funcionamento que a literatura infantil pode assumir. Os dois livros analisados evidenciam que os sentidos de literatura infantil são produzidos discursivamente a partir das escolhas narrativas, visuais e linguísticas que constituem cada obra.

Na ânsia de utilizar o livro para algo, com foco em sua utilidade, observou-se uma redução de temas complexos condensados dentro de poucas páginas, nos quais problema e solução são apresentados de forma linear. A pretensão de ensinar valores acaba por subordinar a literatura à função escolar, limitando sua potência simbólica.

Os dados do estudo reforçam que ainda são necessários investimentos em formação para os professores, sobretudo no contexto da educação infantil, que desconstruam a literatura infantil como recurso didático moralizante e a afirmem como objeto estético, reconhecendo sua potência como linguagem artística capaz de mobilizar imaginação, sensibilidade e diferentes gestos de leitura.

REFERÊNCIAS

- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.
- KUHLMANN JR., Moisés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.
- MERLI, Sérgio. **O gato, o porco e a porcaria**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.
- PALO, Maria José; OLIVEIRA, Maria Rosa Duarte de. **Literatura infantil: voz de criança**. 1. ed. São Paulo: Miolo Mole, 2025.
- REYES, Yolanda. **A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância**. São Paulo: Global, 2010.
- RIBEIRO, Jonas. **Quatro porquinhos e um livro**. São Paulo: Suinara, 2015.
- SILVEIRA, Rosa Rezel. Leitura, literatura e currículo. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 105–126.
- ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Global, 2003.
- ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Literatura e pedagogia: ponto e contraponto**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.



TITIA! HISTÓRIA: PRÁTICA DE MEDIAÇÃO LITERÁRIA NA CRECHE

Maria Rosana do Rego e Silva
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

Ana Rosa Costa Picanço Moreira
Universidade Federal de Juiz de Fora

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A literatura é um instrumento que forma e humaniza o homem. Definida por Antonio Candido como “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura” (Candido, 2011 p.176), é considerada como um direito essencial para a vida humana por se tratar de uma produção cultural presente em todos os tempos e sociedades das quais o homem, independente da condição social ou do nível de letramento, não pode prescindir, pois não conseguiria viver sem imergir em algum momento do seu dia no universo da fabulação.

No âmbito da Educação Infantil, Patrícia Corsino (2010) argumenta que a literatura atua como elemento capaz de transformar a maneira como as crianças percebem e se relacionam com o mundo. A experiência literária possibilita vivenciar a alteridade, explorar sentimentos, transitar por diferentes tempos e espaços, imaginar e interagir com uma linguagem que frequentemente rompe com o senso comum, abrindo caminho para novas formas de organização e expressão. Para além de alimentar o imaginário, dialogar com o lúdico e despertar encantamento, a literatura também se constitui como uma via de acesso ao universo da cultura letrada, defende a autora.

Na mesma direção, Mônica Baptista (2022) assevera que “o trabalho com a literatura infantil, oral e escrita, e o contato com livros infantis são condições fundamentais para aproximar as crianças das culturas do escrito” (p. 20).

Entendemos que essas considerações justificam e, ao mesmo tempo, apontam a relevância deste trabalho, cujo objetivo consiste em apresentar e desenvolver algumas reflexões possíveis a partir de um relato de experiência.

A problemática toma como referência a prática de mediação literária da primeira autora quando atuava como professora de uma turma de berçário composta por 12 bebês de 0 a 1 ano (Berçário I); 8 bebês de 1 a 2 anos (Berçário II) em uma creche conveniada do município de Juiz de Fora-MG no ano de 2012.

A metodologia são as rodas de histórias diárias em horários e locais relativamente fixos, sempre iniciadas pelo badalo de um pequeno sino.

As discussões estão sustentadas na perspectiva histórico-cultural, especialmente no pensamento de Lev Vigotski (2000; 2009) e Mikhail Bakhtin (2003) acerca da linguagem na constituição do humano. No campo da literatura e da leitura literária na Educação Infantil, autores como Candido (2011), Colomer (2007), Perrotti (2015), Galvão (2016), Baptista (2022), entre outros, são destacados como importantes interlocutores.



Mediação Literária:
Literatura infantil para crianças
menores de seis anos





O OLHAR HISTÓRICO-CULTURAL SOBRE A LITERATURA E A LEITURA LITERÁRIA

Entendemos que Vigotski (1896-1934) e Bakhtin (1895-1975), ambos teóricos fundamentados no materialismo dialético, ofereceram contribuições valiosas para a compreensão da constituição da consciência e do papel da linguagem na subjetividade humana. Para esses autores, a consciência se forma nas e pelas relações sociais mediadas pela linguagem, pois “a consciência é engendrada no social, a partir das relações que os homens estabelecem entre si por meio de uma atividade sócio-cultural, portanto, pela mediação da linguagem” (Freitas, 1997, p. 318).

Com base nos estudos de Vigotski, Angel Pino (2005) compreende a cultura como instância central do processo de humanização, defendendo que a criança vivencia um duplo nascimento — biológico e cultural —, dimensões distintas, porém interdependentes. A apropriação da cultura, entendida como o conjunto das produções humanas portadoras de significação, ocorre pela internalização dos sistemas semióticos historicamente construídos, sobretudo a linguagem, por meio da mediação dos signos e do Outro, que possibilita a inserção da criança no universo cultural (Pino, 2005). No âmbito das instituições educativas esse entendimento sustenta a importância de ações intencionalmente planejadas com a literatura oral e escrita desde o berçário, visto que a literatura, enquanto obra de arte, constitui uma produção social e cultural formadora do humano.

Como destaca Silva (2019), o diálogo entre Vigotski, especialmente em *Psicologia da arte* (1927/2001) e *Imaginação e criação na infância* (1930/2009), e Bakhtin, em *Estética da criação verbal* (1929/2003) e *Discurso na vida e discurso na arte* (1926/1976), permite compreender a arte como indissociável da vida, ainda que não se reduza a ela. Conforme afirmam Reis e Zanella (2014) “Em ambos os autores há uma visão psicossocial da arte, compreendida como um modo específico de relação social que se diferencia pela ruptura aos instituídos, inaugurando novas possibilidades” (Reis e Zanella, 2014, *apud* Silva, 2019, p. 97).

Para Vigotski (2001), a arte desempenha papel fundamental na construção da consciência e no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, ao possibilitar a produção de sentidos e a reorganização do psiquismo. Bakhtin, por sua vez, compreende a criação estética como um processo de reapresentação da vida, no qual o autor recorta e reorganiza a realidade a partir de uma posição axiológica, produzindo novos sentidos (Faraco, 2009). Nessa mesma perspectiva, Candido destaca que a literatura afeta profundamente o sujeito, uma vez que “o caráter da coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos” (Candido, 2011, p. 179).

Podemos entender, então, que a literatura, como toda arte, proporciona experiências estéticas de produção de sentidos, capazes de transformar a relação do sujeito com o mundo, e, por conseguinte, redimensionar os modos de produzir sentido sobre esse. Como afirma Vigotski (2001, p. 342), “a vivência estética cria uma atitude muito sensível para os atos posteriores e, evidentemente, nunca passa sem deixar vestígios para o nosso comportamento”.

Sobre a produção de sentido, vale apresentar brevemente o que Vigotski (2007) diz a respeito da diferença entre significado e sentido no âmbito dos estudos que realizou a respeito da relação entre pensamento e fala. Para o autor, enquanto o significado é socialmente compartilhado e relativamente estável, o sentido é singular, construído a partir das vivências, afetos e contextos dos sujeitos. Assim,



aprendemos a ser humanos ao nos apropriarmos dos significados culturais e produzir significados particulares (sentidos), o que permite afirmar que o ser humano é um ser autoral.

Nessa perspectiva, o conceito de vivência, entendido por Vigotski (2010) como a unidade indissociável entre as particularidades do meio e da personalidade da criança, torna-se central para compreender como esse contexto influencia o desenvolvimento infantil. Ou seja, a influência das condições do meio só podem ser conhecidas através de como cada criança interpreta essas condições.

Também, para compreendermos o papel do meio no desenvolvimento da criança é preciso levar em conta a relação existente entre a criança e o meio nas diferentes etapas do desenvolvimento (idades pedológicas), visto que o meio não é igual para todas as crianças. Isso se deve a sua nova situação social de desenvolvimento que é “determinada pelas relações entre a criança e o meio” (Vigotski, 1996, p. 264). De acordo com Teixeira e Barca (2017, p. 34), ao elaborar o conceito de “Situação Social de Desenvolvimento”, Vigotski “supera o conceito cronológico de idade: não é a idade da criança que define suas possibilidades, mas o conjunto do que foi vivido e a maneira como o vivido foi internalizado”.

À luz dessas reflexões, a creche, configura-se como um espaço privilegiado para formar e potencializar a condição humana autoral ao propiciar a experiência literária desde o berçário. Nesse contexto, bebês e demais crianças podem ter acesso a diferentes instrumentos (mediadores externos), como os livros, fantoches, almofadas, tapetes, entre outros artefatos culturais, disponibilizados pelos adultos, que provoquem vivências diversificadas. A mediação simbólica dos adultos, por seu turno, ocorre por meio de instrumentos psicológicos — como a fala, sua sonoridade, os gestos e o olhar — fundamentais para a construção de sentidos pelos bebês.

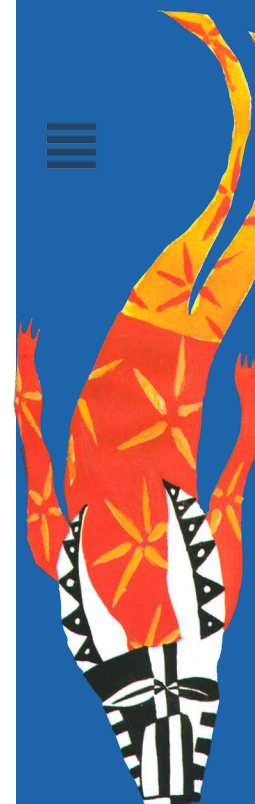
RODAS DE HISTÓRIAS: VIVÊNCIAS LITERÁRIAS NO BERÇÁRIO DA CRECHE

Na proposta de mediação literária compartilhada as rodas de histórias constituíram-se como uma prática cotidiana no berçário, realizadas diariamente em horário e local quase fixo e anunciadas pelo badalar de um pequeno sino. A recorrência dessa ação, longe de se configurar como prática de automatização, criou uma espécie de ritual, mostrando-se fundamental para que os bebês se preparassem para a roda, uma vez que a repetição favorece a segurança emocional e a apropriação do mundo social e cultural.

Inicialmente, os bebês precisavam ser convidados verbalmente para a roda, conduzidos pelas mãos ou levadas no colo. A participação, contudo, não era compulsória, respeitava-se a liberdade de circulação dos bebês que já se deslocavam sozinhos. Observou-se que, mesmo quando se afastavam, permaneciam atentos ao que ocorria e retornavam quando despertados pelo interesse.

Com o passar do tempo, o “belém, belém” do sino passou a ser prontamente reconhecido, e as crianças se dirigiam espontaneamente ao local das rodas, demonstrando expectativa e entusiasmo. Progressivamente, passaram a antecipar esse momento da rotina, deslocando-se para o espaço onde as rodas de história aconteciam antes mesmo do sinal sonoro.

As histórias eram compartilhadas por meio de diferentes suportes — livros, luvas de história, flanelógrafo, cineminha de caixa de papelão e avental —, o que ampliava as possibilidades de interação. As reações dos bebês, expressas em olhares atentos, balbucios, risos e verbalizações, evidenciavam que as rodas de histórias estavam se tornando um momento significativo na rotina do berçário.



Mediação Literária:

Literatura infantil para crianças
menores de seis anos



Após as narrativas, os bebês tinham a oportunidade de manusear os livros e explorar os suportes utilizados quando a proposta era a contação de histórias. Diante da disputa pelo livro da história que havia sido compartilhada, percebeu-se a necessidade de disponibilizar outros exemplares, o que levou à organização diária de uma caixa de papelão com diversos livros colocada no chão, ao alcance de todos.

A mediação pedagógica possibilitou que os pequenos aprendessem a segurar os livros, virar páginas, estabelecer diálogos e, às vezes, novas narrativas eram compartilhadas a partir do livro escolhido por algum deles. Nesse momento, a leitura era realizada para atender ao interesse específico do bebê pelo livro e alguns bebês se aproximavam para ouvir a narrativa, enquanto outros ficavam envolvidos com a apreciação de outro livro ou brincando com os brinquedos que estavam dispostos no ambiente.

Entretanto, os livros disponibilizados não eram os mesmos selecionados para ler para o grupo, eram livros mais simples, de qualidade duvidosa. Observou-se, então, que os bebês diferenciavam e valorizavam os livros de maior qualidade literária, gráfica e estética, buscando-os com insistência e explorando-os com todos os sentidos.

A relação construída com os livros tornou-se evidente em episódios protagonizados por um bebê, que demonstrava autonomia e intencionalidade em suas escolhas. Ao descobrir onde os livros de qualidade ficavam guardados, passou a buscá-los espontaneamente. Em uma situação específica, foi convidado a “ler” a história aos colegas, apontando imagens, balbuciando palavras e ensaiando uma narrativa própria.

Em outro momento, ao ser encontrado em uma sala de depósito folheando um livro escolhido entre muitos, evidenciou-se o vínculo afetivo estabelecido com os livros e com a leitura. Esse vínculo estendeu-se ao contexto familiar, conforme relato da mãe, que observou o interesse cotidiano do bebê por livros e histórias fora da creche. Um dia, ele chegou à creche todo feliz segurando o primeiro livro que a mãe havia comprado para ele.

Outra situação marcante protagonizada pelo mesmo bebê foi quando ele correu ao meu encontro com a alegria expressa na voz, no sorriso e no olhar pedindo com a força que um menino pequeno consegue imprimir na voz, que eu lhe contasse uma história. “Titia! História!, foram suas palavras quando me viu no limiar do berçário após eu me ausentar do trabalho por uma semana. Minha chegada ao berçário despertou o mesmo entusiasmo nos demais bebês, que se aproximaram, cada uma a seu modo, expressando o desejo de ouvir uma história por meio de sorrisos, gestos e olhares luminosos. Diante dessa acolhida tão espontânea, senti o coração transbordar de alegria e tive a certeza de que as rodas de histórias diárias haviam se transformado em um ritual significativo para todo o grupo.

O projeto ampliou-se com a implementação da “Maleta Viajante”, que despertava grande entusiasmo nos bebês ao ser levada para casa, e promoveu mudanças significativas na instituição. Todas as professoras passaram a desenvolver projetos de leitura e contação de histórias, fortalecendo uma cultura leitora na creche. A estante de livros, antes restrita, foi transferida para o hall de entrada, e o espaço foi reorganizado com tapetes, pufs e almofadas confeccionadas com a participação das famílias, reforçando a importância do cuidado estético nos ambientes de leitura (Perrotti, 2015).



Essas transformações foram impulsionadas pelas ações formativas da Secretaria de Educação, que promoveu formação continuada em contexto de trabalho, abordando a leitura literária e a contação de histórias. O clima literário passou a envolver toda a instituição, com a participação de professoras de outras turmas e de familiares, que contribuíram com narrativas, música e diferentes expressões artísticas. Posteriormente, o acervo da creche passou a ser disponibilizado para empréstimo, ampliando as experiências de leitura no âmbito familiar.

BREVES REFLEXÕES SOBRE O RELATO DE EXPERIÊNCIA

Considerando o referencial teórico adotado neste trabalho, podemos dizer que o gosto, o prazer e o desejo que os bebês demonstraram sentir pelas narrativas compartilhadas nas rodas de histórias é fruto de uma mediação qualificada constituída por um ritual que incluía a seleção de livros de qualidade, a organização do tempo/espaço; a forma como as rodas de histórias eram anunciadas e o modo como as narrativas eram realizadas (a entonação, o olhar, os gestos, as ilustrações dos livros voltadas para o grupo). Em outras palavras, as vivências literárias produziram o encantamento, o prazer, o desejo e a necessidade das narrativas compartilhadas nas rodas de histórias.

É possível refletir sobre diferentes aspectos apresentados no relato, entre eles, as especificidades inerentes à leitura e à contação de histórias, práticas que precisam fazer parte do planejamento das professoras e professores que atuam na Educação Infantil. Entretanto, devido aos limites deste texto, vamos nos ater a algumas reflexões relacionadas à importância da leitura literária — considerando, em primeiro lugar, sua contribuição para a formação humana — e a aproximação com o livro de literatura como condição fundamental para a formação leitora, como bem explicitou Baptista (2022).

Essa aproximação não significa, de forma alguma, antecipar práticas escolares relacionadas à sistematização da alfabetização, e sim propiciar que as crianças, desde bebês, tenham muitas oportunidades de participarem de situações significativas com/nas culturas do escrito (Galvão, 2016; Baptista, 2022). As vivências de leitura literária e acesso ao livro relatadas neste trabalho são um exemplo de como este trabalho pode ser intencionalmente planejado e realizado com os pequeninos. As vivências relatadas também apontam como a criança constrói desde tenra idade modos e atitudes próprias de um sujeito leitor.

De acordo com Foucambert (2008), as práticas e formas de ser leitor manifesta-se concretamente em diferentes gestos e posturas: na maneira como o livro é segurado (com uma ou ambas as mãos; estando o leitor sentado ou deitado; apoiando-o no corpo ou em algum objeto); na forma de virar as páginas (da direita para a esquerda no contexto ocidental); no deslocamento do olhar ao longo do texto (da esquerda para a direita e de cima para baixo); bem como nas reações e emoções despertadas pelo livro, como o riso, o espanto ou o choro.

Podemos complementar as ideias do autor supracitado com as considerações de Baptista (2022). A autora reflete que a literatura infantil presente nos livros ensina desde cedo comportamentos próprios da cultura escrita — como manusear livros, ouvir narrativas com atenção e compreender sua estrutura. Nesse processo, as crianças ampliam vocabulário, exploram formas mais elaboradas de linguagem e começam a construir suas próprias narrativas.



Colomer (2007) argumenta que o contato com a linguagem escrita amplia a capacidade de representação simbólica da realidade. A presença gradual do texto nos livros destinados às crianças constitui um importante suporte para o processo de aprendizagem da leitura, assim como a interação verbal com os adultos desempenha papel fundamental na aquisição da linguagem oral.

Na mesma direção, Galvão (2016), defende que o contato das crianças com o escrito em diferentes contextos pode contribuir consideravelmente para que compreendam os “seus significados e usos na sociedade em que vivem” (p. 25).

Quanto à capacidade do desenvolvimento de suas próprias narrativas, Colomer (2007) assevera que, desde muito pequenas, as crianças constroem muitos conhecimentos sobre como as histórias são narradas. Segundo ela, aos dois anos, a maioria das crianças é capaz de usar padrões literários quando expressam seus pensamentos e sentimentos por meio da fala sem a intenção que alguém a escute, também usa esses padrões em suas brincadeiras e relatos, tais como: palavras usadas no início e fim de uma história, a entonação diferenciada, entre outros. A autora considera que nessa faixa etária as crianças já percebem que na narração de histórias a linguagem tem um uso especial.

Na perspectiva de Parra (2013) o bebê nasce com elevada sensibilidade à voz humana, contudo destaca que o desenvolvimento da escuta ocorre principalmente por meio da leitura, e não apenas da linguagem cotidiana. Durante esse momento, as crianças assumem uma postura atenta, constroem significados próprios, observam o leitor e passam a compreender o que é um livro. A leitura desde a primeira infância favorece, de forma prazerosa, a construção do gosto pela leitura e o entendimento da função dos livros. O autor ressalta ainda que a fala cotidiana é limitada, defendendo a importância de oferecer aos bebês textos poéticos e literários, que ampliam as possibilidades expressivas da língua e só se tornam acessíveis quando há o hábito de ler histórias para eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas neste artigo destacam o papel humanizador da literatura enquanto produção social e cultural essencial para a vida humana. Destaca-se a importância de uma mediação qualificada para propiciar vivências literárias significativas, despertando nos bebês e demais crianças o gosto e o prazer pelas narrativas literárias, contribuindo, dessa forma, para formar as bases para sua formação leitora.

As experiências de leitura literária e de acesso ao livro compartilhadas exemplificam como esse tipo de ação pode ser planejado e desenvolvido de forma intencional junto aos bebês e às crianças pequenas. As vivências descritas evidenciam, ainda, que a criança constrói, desde muito cedo, modos de agir e atitudes próprias de um sujeito leitor.

Tratando-se da formação leitora, salienta-se a importância da leitura literária e do contato com o livro como condição fundamental para inserir os bebês e as crianças pequenas no universo da cultura escrita. A presença constante de livros e da leitura literária no cotidiano da creche torna a escrita parte da vida desses sujeitos, contribuindo substancialmente para a compreensão de seus significados e as funções que a linguagem escrita exerce na sociedade na qual estão inseridas como destacam Baptista (2022) e Galvão (2016).



É importante dizer que o trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil deve considerar as especificidades desta etapa educativa e a forma singular pela qual os bebês e as crianças elaboram conhecimentos sobre si e sobre o mundo. Tal processo ocorre, sobretudo, por meio das interações e das brincadeiras, conforme determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (Brasil, 2017).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAPTISTA, Mônica Correia. As Crianças e o Processo de Apropriação da Linguagem Escrita: Consensos e Dissensos nos Campos da Alfabetização e da Educação Infantil. In: **Revista Brasileira de Alfabetização** | ISSN: 2446-8584 | Número 16 (Edição Especial) - 2022.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_19_mar_2018_versão_final.pdf. Acesso em: 10 jan., 2018.
- CANDIDO, Antonio. O Direito à Literatura. In: **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre o Azul, 2011.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: A leitura literária na escola**. (Trad. Laura Sandroni). São Paulo: Global, 2007.
- CORSINO, Patrícia. Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL Francisca; COSSON Rildo (coords.). **Literatura; ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 204p.(Coleção Explorando o Ensino; v. 20).
- FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009.
- FREITAS, Maria Teresa Assunção. Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In: **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Beth Brait (org.). Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.
- FOUCAMBERT, Jean. **Modos de ser leitor: aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental**. Curitiba: Editora UFPR, 2008.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Crianças e Cultura Escrita. In: **Linguagem Oral e Linguagem Escrita na Educação Infantil: Práticas e Interações**. Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 1.ed. - Brasília: MEC/SEB, 2016.
- PARRA, Evélio Cabrejo. Os bons livros para bebês são aqueles que falam com eles, e não sobre eles. Nova Escola. São Paulo p. 30-32. Jan/Fev. 2013. Entrevista concedida a Elisa Meirelles.
- PERROTTI, Edmir. A organização dos espaços de leitura na Educação Infantil In: BAPTISTA, Monica Correia et al (orgs.). **Literatura na educação infantil: acervos, espaços e mediações**. Brasília: MEC, 2015.



PINO, Angel. **As marcas do humano:** às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski/ Angel Pino. – São Paulo: Cortez, 2005.

TEIXEIRA, Sônia Regina; BARCA, Ana Paula de Araújo. **Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil:** concepções para orientar o pensar e o agir docentes. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (orgs). Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores. 1ed. Curitiba, PR: CRV, 2017.

SILVA. Maria Rosana do Rego e. **Entre fraldas e livros:** leitura literária com bebês na creche. Dissertação de Mestrado. 2019. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

VIGOTSKY, Lev. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001. Tradução de Paulo Bezerra.

VIGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente.** 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKY, Lev. S. **Quarta aula:** a questão do meio na pedagogia. Psicologia USP, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681–701, 2010. Tradução de M. Pileggi.

VIGOTSKY, Lev. S. **Psicologia pedagógica.** Tradução de P. Bezerra. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.



Mediação Literária:

Literatura infantil para crianças
menores de seis anos





OS EDITAIS DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DOS ANOS DE 2022 E 2026

Catarina Moro

UFPR

Jordanna Castelo Branco

UERJ

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho objetivou analisar os editais do Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD para a Educação Infantil dos anos de 2022 e 2026 no que tange aos livros de literatura infantil (Objeto 2).

O Programa Nacional do Livro Didático - PNLD foi instituído pelo decreto 91.542/1985. Tinha como objetivo a compra e a distribuição de livros didáticos pelo governo federal para estudantes do ensino fundamental de todo o país. Desde a sua criação, o programa passou por várias mudanças e, em 2017, com o Decreto nº 9.099, o Programa Nacional de Biblioteca nas Escolas (PNBE) foi unificado ao PNLD. Assim, passou a ser chamado de Programa Nacional do Livro e do Material Didático. A Educação Infantil foi contemplada pela primeira vez no edital do PNLD de 2022 e, agora, no edital de 2026.

O edital do PNLD de 2022 determina a inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e pedagógicas (Objeto 1, 2, e 3). Já o PNLD de 2026 foca em obras literárias e informativas e de apoio pedagógico. Em ambas as edições do PNLD a distribuição visa contemplar todas as escolas da Educação Básica, em especial para creches e pré-escolas, das redes públicas municipais, estaduais e federais e do Distrito Federal e das instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público.

Tanto o PNBE como o “novo” PNLD se constituem programas governamentais a nível nacional que implicava/implica a compra e distribuição de um volume gigantesco de obras para ambos os segmentos da Educação Infantil (creche e pré-escola).

O Edital PNLD 2022 foi polêmico pela proposição dos objetos implicados, pela articulação com a Política Nacional de Alfabetização (PNA) e pelos critérios de seleção dos livros de literatura. A inclusão de livros didáticos, em particular, retratou uma escolha pela definição e ampliação da lógica escolarizante. Com as mudanças políticas ocorridas após 2023 e a revogação da PNA, nos interessa cotejar o Edital PNLD 2026 com anterior.

Para se debruçar sobre os editais tem-se como referencial teórico os estudos sobre políticas de livro e leitura (Corsino e Branco, 2016; Nascimento, 2012; Paiva, 2016); literatura infantil (Baptista, 2010; Petit, 2024) e Educação Infantil (Tiriba; Santos; Schaefer, 2023; Kramer; Nunes; Guimarães, 2014; Kramer; Rocha, 2013; Silva; Ostetto, 2021; Ostetto, 2011). Toma como metodologia a análise



Mediação Literária:
Literatura infantil para crianças
menores de seis anos





documental dos editais do PNLD voltados para a compra de livros de literatura para Educação Infantil dos anos de 2022 e 2026.

O texto está organizado em 3 partes. Na primeira parte serão apresentadas as principais características dos editais em questão. Na segunda parte será realizada uma análise e discussão ampla com objetivo de fazer o cotejamento das principais características dos dois editais. Por fim, faremos algumas considerações sobre o edital do PNLD 2022 e PNLD 2026.

PNLD2022E2026: CARACTERÍSTICAS DOS EDITAIS

O edital nº 2 de 2020 da CGPLI trata da convocação do processo de seleção das obras do PNLD 2022. Determinava que seriam contemplados três objetos: 1- obras didáticas destinadas aos estudantes, professores e gestores da Educação Infantil; 2 - obras literárias destinadas aos estudantes e professores da educação infantil; e 3 - obras pedagógicas de preparação para alfabetização baseada em evidências. Dentre eles a presente pesquisa busca tratar do objeto 2, sobre livros literários.

A inscrição para a seleção do objeto 2 estava dividida em 3 categorias: creche I - bebês (de 0 a 1 anos e 6 meses); creche II - crianças bem pequenas (de 1 anos e 7 meses a 3 anos e 11 meses); e pré-escola (crianças de 4 e 5 anos). Cada obra deveria ter o livro impresso para o estudante e para o professor e o material digital para o professor, o livro em PDF e videotutorial facultativo.

No edital constava que cada categoria deveria atender a características necessárias em termos de qualidade das imagens e ilustrações, especificações sobre texto e ilustrações por página; processos e habilidades da aprendizagem foram enfatizados (p. 45). Por exemplo, na categoria creche I, conforme pode ser visto no quadro a seguir.

Quadro 1 - Recorte do Quadro 1-B: Especificações sobre texto e ilustrações por página – Creche I e Pré-escola

Especificações de uso	Qualidade das imagens e das ilustrações	Especificações do texto e das ilustrações por página
CRECHE I		
Para manuseio dos bebês	Ilustrações vivas, atrativas e adequadas, ficcionais ou não, claras, precisas, não dando margem a ambiguidade na identificação de personagens, objetos e cenários retratados, com cores fortes e contrastantes, altamente correlacionadas ao texto.	Livros em ênfase em palavras, podendo: 1. ser livro de imagens; ou 2. trazer letras, números e palavras simples para familiarização; ou 3. trazer de uma só palavra a uma frase curta, com a ilustração representativa da palavra ou frase.
Para leitura dos professores para as crianças		Livro contendo: 1) predominância de ilustrações; e 2) textos de poucas palavras por página com histórias simples.



PRÉ-ESCOLA		
Para manuseio de crianças pequenas	Idem Crechel	Livro contendo:1)de duas a cinco linhas de texto por página, contendo uma ou duas frases; 2) frases com muitos substantivos e adjetivos, escritas em ritmo e métrica atraentes e interessantes; e 3) vocabulário, em grande parte, familiar às crianças, com inclusão gradativa de novas palavras.
Para que o professor leia para-crianças pequenas		Livro contendo: 1) predominância de ilustrações;e 2)textos curtos, com duas ou mais frases, com histórias simples e envolventes, como fábulas, parlendas, rimas, quadrinhas, trava-línguas adaptados de textos consagrados e outros.

Fonte:Adaptado de Brasil (2020 a,p.45)

A obra deveria se caracterizar por um ou mais temas mencionados no edital, tais como: profissões urbanas e rurais; meios de transporte e máquinas urbanas e rurais; cotidiano de crianças nas escolas, nas famílias e nas comunidades (urbanas e rurais); relacionamento pessoal e desenvolvimento de sentimentos de crianças nas escolas, nas famílias e nas comunidades (urbanas e rurais); animais da fauna local, nacional e mundial; fábulas e lendas locais, nacionais e universais; parlendas e músicas locais, nacionais e universais; dentre outros. Podiam ser inscritos gêneros literários: narrativos - fábulas originais, da literatura universal e da tradição popular, etc; poemas, trava-línguas, parlendas, adivinhas, provérbios, quadrinhas, etc; prescritivos - instruções, guias, manuais, ciclo de crescimento, ciclo de vida etc. Também, poderiam ser inscritos outros gêneros além dos sugeridos no edital desde que nomeados, definidos e justificados pelo editor para fins de avaliação.

As obras literárias também aparecem no edital do PNLD de 2026. O edital de convocação nº 1 de 2024, determinava a inscrição e avaliação de obras literárias e informativas e de apoio pedagógico para o PNLD referente aos anos de 2026 a 2029. As obras literárias a serem selecionadas eram organizadas em: categoria I - creche (crianças de 0 a 3 anos) e categoria II - pré-escola (crianças de 4 e 5 anos). Para cada uma delas poderiam ser submetidos gêneros literários específicos. Para a categoria I poderiam ser submetidas: i - obras literárias dos gêneros: narrativa de tradição oral, narrativas autorais, poemas e jogos de linguagem tradicionais, poemas autorais, livros de imagem literários; e ii - obras informativas: livros de primeiros conceitos; livros informativos não ficcionais; e livros de imagem informativos. Estes compunham também a categoria II, na qual eram acrescentados às obras literárias os gêneros: obras teatrais ou dramáticas; e tirinhas e histórias em quadrinhos literárias.

Outra característica era que não puderam ser inscritas obras que: desrespeitassem o caráter laico e autônomo do ensino público; se configurassem como manuais, com sugestões educacionais e pedagógicas deterministas ou instrucionais; apresentem lacunas ou espaços que possibilitem ou induzam o leitor a realizar atividades no próprio livro, inviabilizando o seu uso coletivo; se caracterizem como sistemas apostilados de ensino, livros didáticos, apostilas, livros de literatura, livros paradidáticos; apresentem estereótipos ou preconceitos étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, de idade,

de condição de deficiência, de linguagem, de religião assim como de qualquer forma de violência ou violação de direitos humanos; contêm anexos ou similares.

COTEJAMENTO AMPLO

Nota-se uma mudança de objetos nos editais em questão. No PNLD 2022 o livro de literatura infantil aparece junto dos livros didáticos como material didático da creche e pré-escola. Já no PNLD 2026, o livro de literatura infantil se constitui no principal objeto.

O PNLD 2022 tinha como objetos o livro de literatura e o livro didático, ambos com material para o professor. O que vinha na contra mão das discussões do campo da Educação Infantil suscitadas pela Emenda Constitucional n. 59/2009, que determinava a obrigatoriedade escolar a partir dos 4 anos de idade e incluía as pré-escolas nos programas suplementares do governo federal, dentre eles o da compra de material didático, o PNLD. Havia uma tendência a defesa dos livros de literatura infantil e brinquedos como os materiais didáticos para a creche e pré-escola (Corsino e Branco, 2016)

De acordo com Corsino e Branco (2016) a escolha do material didático para as creches e pré-escola envolve não só uma concepção de práticas educativas como também disputas no mercado editorial. As autoras pontuam que o programa precisa estar alinhado com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), de 2009, que determina a realização de trabalho pedagógico em diálogo com as crianças e os grupos sociais dos quais fazem parte, capaz de articular suas experiências e seus saberes com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico. Isso dificilmente será encontrado num livro didático ou sistema apostilado (conjunto de materiais didáticos que compreende livro didático, manual do professor e outros materiais com finalidade complementar didática) considerando as especificidades dos diferentes contextos históricos, sociais, políticos e econômicos das crianças e de suas famílias. Outra ponderação é que os municípios, responsáveis pela creche e pré-escola, têm comprado livros didáticos e sistemas apostilados a revelia das DCNEIs. Os grandes conglomerados editoriais buscam por recursos públicos em função dos grandes volumes de compra. Vale sinalizar que muitas vezes a compra pelo município sobrepõe a compra pelo governo federal.

O PNLD 2026 toma como objeto obras literárias e informativas. De acordo com Batista (2010), a literatura infantil não é instrumento pedagógico e sim antes de tudo é literatura. Assim, espera-se textos que provoquem experiências estéticas, o que envolve narrativas fantásticas de tradição oral e autorais, textos com narrativas contemporâneas de cunho informativo através de uma leitura literária e sensibilidade estética e as complexidades das relações humanas e dos dramas do humano através de estratégias metafóricas, “oferecem às crianças recursos que ajudam as crianças a justificar acontecimentos que elas não conseguem compreender totalmente e as conduzem ao mundo complexo (...), para fortalecer e constituir identidades como seres humanos” (p.6,7). Assim, nota-se outra forma de conceber objeto em questão.

Se por um lado os editais têm concepções distintas do objeto obra literária, por outro continua a haver a organização por segmento, destinada às crianças das creches e pré-escolas. Então, o que mudou? Mudou a forma de olhar as crianças. No PNLD 2022 a possibilidade de inscrição de gêneros prescritivos e a necessidade de que as obras se caracterizassem por uma ou mais temáticas indica



Mediação Literária:

Literatura infantil para crianças
menores de seis anos





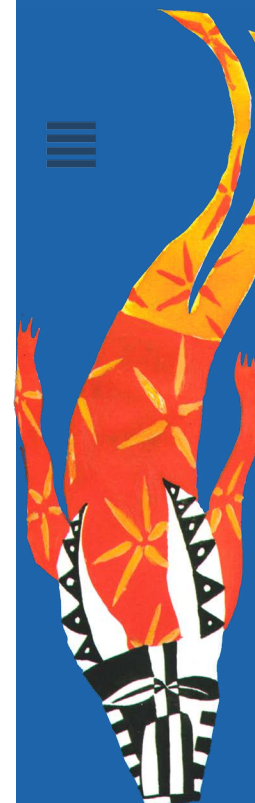
a percepção das crianças como tábulas rasas a serem inscritas pelos adultos. Já no PNLD 2026, não são abordados temas específicos e são vetados gêneros institucionais e didatizantes. O edital presente inova ao trazer as obras informativas. O que parece indicar a compreensão das crianças como sujeitos pensantes, inteligentes, curiosos e capazes de se apropriar do mundo a sua volta. Busca-se ampliar o repertório cultural e as experiências estéticas das crianças, além de instigar a curiosidade delas sobre o mundo a sua volta.

Foi possível observar a distinção de categorias nos editais. Tal distinção fica evidente na categoria creche. No PNLD 2022 havia a categoria creche I (crianças de 0 a 1 ano e 6 meses) e a creche II (crianças 1 ano e 7 meses a 3 anos). Essa divisão da creche em duas categorias parece indicar o reconhecimento das especificidades das crianças de 0 a 3 anos, as diferenças que aparecem conforme o desenvolvimento das crianças e os modos de apropriação da linguagem a medida que nela se inserem. Porém, a definição das obras voltadas para as duas categorias indicam a restrição das obras para bebês e crianças bem pequenas. Os bebês ficam restritos a obras voltadas apresentação de letras, objetos, animais, a obras informativas de primeiros conceitos. Já o PNLD 2026 não faz distinção entre as crianças da creche, sem aparentemente reconhecer as especificidades dos bebês e das crianças bem pequenas. Por outro lado, abre a possibilidade das crianças de 0 a 3 anos de conhecerem e terem acesso a obras de diferentes gêneros literários e temas, o que amplia o repertório cultural e as experiências estéticas das crianças.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Os editais do PNLD 2022 e 2026 compreendem a literatura infantil de maneira de maneira distinta. No PNLD 2022 a literatura infantil não é vista como literatura. Compreende-se que o texto para as crianças deve ter a finalidade didatizante e instrumental. O texto compreendido como instrumento que tem a finalidade de ensinar algo. Enquanto no PNLD 2026 a literatura infantil é entendida como literatura, compreendida na dimensão da formação humana, espaço interlocução e de fruição estética, fundamental na formação artística e cultural de crianças e adultos. A literatura entendida como arte, a qual as crianças têm direito. Outra consideração importante é que os editais possuem critérios distintos de submissão das obras. Isso fica evidente na forma de agrupamento das categorias das obras literárias. Apesar de ambos buscarem selecionar obras de literatura infantil para as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, o PNLD 2022 divide as crianças de 0 a 3 anos, em duas categorias creche I, de 0 a 1 ano e 6 meses, e creche II, de 1 ano e 7 meses a 2 anos e 11 meses; e o PNLD 2026, reúne as crianças de 0 a 3 anos, num só categoria, categoria I. Ambos colocam a pré-escola como uma categoria específica. O que por um lado parece revelar que o PNLD 2022 reconhece as especificidades da creche, no que tange as necessidades e as características dos bebês e das crianças pequenas. Porém, os critérios de submissão das obras evidenciam uma proposta de didatizante e instrumental também para os bebês e as crianças bem pequenas ao indicar o temas a serem abordados e as habilidades de aprendizagem a serem contemplados nas obras.

Um dos critérios para submissão das obras é o gênero literário. São concebidos de maneira distinta nos editais. No PNLD 2022, os textos prescritivos são considerados um dos gêneros literários nos quais as obras devem se inscrever. Adota-se um viés em que a leitura destinada às crianças da primeira



infância deve ensinar alguma coisa, uma visão de que a literatura não tem uma dimensão artística. Não é considerada a importância das metáforas, dos jogos de palavras ou da linguagem sem um uma finalidade, da fruição estética, das experiências e encontros na dimensão do humano suscitados pela literatura. O viés instrumental fica ainda mais evidente a ter também como critério que as obras contemplem temáticas específicas indicadas no Edital. No PNLD 2026 as obras de caráter prescritivo e didatizantes não podem ser inscritas. Além disso, nota-se uma diversidade de gêneros literários, dentre eles os livros de imagem e os informativos na perspectiva literária.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

BAPTISTA, Mônica Correia. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. In: **Seminário Nacional do Currículo em Movimento**: Perspectivas Atuais, 1., 2010, Belo Horizonte. Anais... Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6790-alinguagemescrita&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 05, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192

BRASIL. **Decreto nº 9.099**, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html>

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento referencial técnico-científico** – Programa Nacional do Livro e do Material Didático — Edital PNLD 2022 — Educação Infantil. Brasília/DF, 21 maio 2020. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/livro_didatico_pnld/editais/2020/2022/documento%20referencial%20tecnico-cientifico%20-%20pnld%202022%20-%20ed%20infantil_21.05.20.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de convocação n. 02/2018 – CGPLI**. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras literárias para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2018 literário, 4 jun. 2018. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Editais/PNLD_LIT/EDITAL%20PNLD%202018%20LIT%20-%203%20RETIFIC.%20-%2004.06.2018.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de convocação n. 02/2020 – CGPLI**. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e pedagógicas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2022, 22 mar. 2023a. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2022/EditalPNLD2022Consolidado6RETIFICAO22.03.2023.pdf>

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Edital de Convocação nº 01/2024 – CGPLI/FNDE**: Programa Nacional do Livro e do Material Didático-PNLD 2026-2029 Educação Infantil. Brasília: FNDE/MEC, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/pnld-2024-2026_2029/EditalEducaolnfantil20262029_parapublicao.pdf



BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **PNLD Educação Infantil 2026-2029:** Anexo 01 - Referencial Pedagógico. Brasília: FNDE/MEC, 2024. Disponível em : https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/pnld-2024-2026_2029/copy_of_Anexo1RefPedagogicoEditalEducacaoInfantilVFINAL.pdf

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **PNLD Educação Infantil 2026-2029:** Anexo 02 - Especificações Técnicas e Acessibilidade. Brasília: FNDE/MEC, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/pnld-2024-2026_2029/Anexo2EspeccTecnEducaoInfantil20262029_parapublicao.pdf

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

CORSINO, Patrícia; BRANCO, Jordanna Castelo. Obrigatoriedade Escolar aos Quatro Anos: Indagações sobre materiais didáticos escolares. **Textura** - Revista de Educação e Letras. V.18, N.37, 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1905/0>

KRAMER, S.; LEITE, Maria Isabel; NUNES, Maria Fernanda; GUIMARÃES, Daniela (Orgs.). **Infância e Educação Infantil.** 11a.Ed.Campinas: Papirus, 2014.V.1.280p

KRAMER, Sônia; ROCHA, Eloísa A. C. **Educação Infantil:** Enfoques em diálogo. Campinas: Papirus Editora, 2013.

NASCIMENTO, Maria Leticia Barros Pedroso de. As Políticas Públicas de Educação Infantil e a utilização de Sistemas Apostilados em Creches e Pré- Escolas Públicas. Campinas: Autores Associados, **Revista Brasileira de Educação**, V.17, N 49, Jan-Abril de 2012, p. 59-79. Disponível Em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/xrmgqc44qdqzqscyrfhvn5m/abstract/?lang=pt>

OSTETTO, Luciana E. **Educação Infantil:** Saberes e Fazeres da Formação de Professores.5.Ed.Campinas,S-P:Papirus,2011.V.1.144p.

PAIVA, A. Livros Infantis: Critérios de Seleção – As contribuições do PNBE. In: Brasil. Ministério da Educação,- Secretaria de Educação Básica. **Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil.** 1 Ed. V. 8. Brasília: 2016.

PETIT, Michèle. **Somos animais poéticos:** a arte, os livros e a beleza em tempos de crise. Tradução: Raquel Camargo. São Paulo: Editora 34, 2024.

RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis:** caminhos para ler o texto visual. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

Silva, Greice D. B.; Ostetto, Luciana E. Educação Infantil, Diversidade Étnico-Racial e Princípios Estéticos: Contributos das poéticas de artistas negras à formação docente. **Inter-Ação** (UFG. Online), V. 46, P. 1475-1491, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/67959>

TIRIBA, Lea; SANTOS, Zemilda C. W. N.; SCHAEFER, Kátia A. B. Na contramão da BNCC: do emparedamento colonizador ao livre brincar. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 39, e86018, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/XVpYgjkqdKxvqwCHkXgSVXK/?format=pdf&lang=pt>



Este e-book reúne estudos e reflexões apresentados no VIII Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil - CILIJ, realizado em São Luís (MA), que congregou pesquisadores, professores e mediadores de leitura em torno do tema Mediação Literária e Formação de Leitores e se consolidou como espaço de diálogo acadêmico e partilha de experiências voltadas ao ensino da literatura e à formação de leitores em diferentes contextos educativos.

