



**LITERATURA INFANTIL: AMPLIAÇÕES PEDAGÓGICAS DE LEITURA NA PRIMEIRA FASE DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**CHILDREN'S LITERATURE: PEDAGOGICAL AMPLIATIONS OF READING IN THE FIRST PHASE OF BASIC EDUCATION**

**Elizane Assis Nunes**

E-mail: elizane.nunes@unir.br

**Tania Suely A. Brasileiro**

E-mail: brasileirovania@gmail.com

**Nair F. Gurgel Amaral**

E-mail: nairgurgel@uol.com.br

**Josué J. de Carvalho Filho**

E-mail: josuecarvalho.filho@gmail.com

**RESUMO**

A educação infantil no Brasil, a partir dos dispositivos legais que a balizam, apontam mudanças significativas no modo de oferta e concepção de ensino. A compreensão de educação assistencialista e protetoral que se desenhou inicialmente no seu contexto histórico vem sendo substituída e principalmente ampliada para um ponto de vista que percebe a criança como sujeito histórico e de direito, que aprende e ensina nas interações vivenciadas e nas práticas cotidianas do ambiente escolar. Tais alterações nos fez refletir sobre: como tem ocorrido a aprendizagem da leitura, da escrita e da compreensão de mundo por meio da literatura infantil na contemporaneidade? Compreender esse processo de formação de leitores desde a educação na infância evidencia uma forte focalização nas práticas docentes. Desse modo, o objetivo foi analisar como ocorre o estímulo da leitura, da escrita e da compreensão de mundo por meio da literatura infantil na educação escolar com crianças de 3 a 5 anos de idade. Essa análise implica considerar os percursos históricos da Educação Infantil e o seu reordenamento como direito social das crianças de 0 a 5 anos delineados pelas Leis e DCNEI. Em virtude disso, as escolas que atendem a primeira fase da Educação Básica têm experimentado um intenso processo de resignificação das práticas docentes e das teorias pedagógicas a respeito da formação de leitores. Cumpre destacar o uso da literatura no cotidiano escolar como proposta pedagógica para fortalecer a mediação do processo ensino-aprendizagem a partir de uma prática social concreta. Desse modo, a leitura de literatura infantil se apresenta como um instrumento simbólico que contribui para a transformação da sociedade via desenvolvimento do pensamento crítico. A metodologia é descritiva/qualitativa, a partir de um estudo de campo. Os sujeitos pesquisados foram 11 (onze) professores que atuam na rede municipal de educação infantil de Porto Velho-RO. O instrumento de coleta de dados foi um questionário com perguntas fechadas e abertas. A análise se deu a luz da análise de conteúdo de Bardin (2009). Nas considerações finais notamos o reflexo das novas tendências



pedagógicas para a Educação Infantil promovidas pelas legislações vigentes no Brasil. Foi possível observar ampliações das práticas educativas, visto que, a literatura infantil tem sido objeto de aprendizagem para promover a leitura, a escrita e o entendimento de mundo desde infância.

**Palavras-Chave:** Educação Infantil. Literatura Infantil. Práticas Educativas

## ABSTRACT

The Early Childhood Education in Brazil, from the legal devices that guide, suggests significant changes in the mode of supply and conception of teaching. The understanding of education paternalistic and protectoral that initially drew in its historical context have been replaced and especially extended to a point of view which perceives the child as a historical and rightful subject, which learns and teaches in the interactions experienced and in everyday practices of the school environment. Such changes have made us reflect on: how have been the learning of reading, writing and the understanding of the world through contemporary children's literature? To understand this process of formation of readers since education in childhood shows a strong focus on teaching practices. Thus, the objective was to analyze how the stimulation of reading, writing and world understanding occurs through children's literature in school education with children from 3 to 5 years of age. This analysis implies considering the historical pathways of Early Childhood Education and its reorganization as a social right of children aged 0 to 5 years as outlined by the laws and DCNEI. As a result, the schools that attend the first stage of basic education have experienced an intense process of resignification of teaching practices and pedagogical theories regarding the formation of readers. It is important to highlight the use of literature in the daily school as a pedagogical proposal to strengthen the mediation of the teaching-learning process from a concrete social practice. In this way, the reading of children's literature is presented as a symbolic instrument that contributes to the transformation of society through the development of critical thinking. It is a descriptive/qualitative methodology. The studied subjects were 11 (11) teachers who work in the municipal network of early childhood education of Porto Velho – RO. The instrument of data collection was a questionnaire with closed and open questions. The analysis was made in the light from the content analysis of Bardin (2009). In the final considerations we noticed the reflection of the new pedagogical trends for infant education promoted by the laws in force in Brazil. It was possible to observe enlargements of educational practices, due to the fact that the children's literature has been learning object to promote reading, writing and understanding of world since early childhood.

**Keywords:** Early Childhood Education. Children's literature. Educational Practices

## Introdução



Sabemos que os percursos da Educação Infantil como direito social das crianças de 0 a 5 anos foram delineados em um contexto complexo, contraditório, carregado de interpretações preconceituosas e assistencialistas, principalmente no atendimento das crianças das classes populares. Contudo, nas últimas décadas, o atendimento na Educação Infantil vem se redesenhando e isso exigiu movimentos de democratização para o atendimento de crianças nesta fase de ensino, novas orientações na formação do professor e especialmente novas práticas educativas, sobretudo, no que diz respeito a indissociabilidade do cuidar e educar. Em virtude disso, já é possível perceber nos ambientes escolares que atendem a infância um intenso processo de transformações nas práticas ressignificadas pelas teorias contemporâneas, que acompanham as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010). Este fato colaborou para o interesse em abordar a literatura infantil como ferramenta instigadora e motivadora para o início da leitura da escrita e do mundo. Cremos que o uso da literatura no cotidiano escolar fortalece a mediação da prática pedagógica como prática social concreta.

Nesse contexto, nossa problemática é: como tem ocorrido o estímulo da leitura da escrita e do mundo por meio da literatura infantil na contemporaneidade? Essa primeira questão invoca três questões corolárias, quais sejam: a) Quais são os movimentos de democratização da Educação Infantil? b) Qual é o perfil do professor para atuar na Educação Infantil? c) Quais são as orientações pedagógicas para o processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil? Tais questões evocam o aperfeiçoamento do estudo e implicam analisar como ocorre o estímulo da leitura da escrita e do mundo por meio da literatura infantil no desenvolvimento de crianças de 3 a 5 anos de idade. Realizamos nesse trabalho um breve contexto dos requisitos legais e normatizações que propuseram a democratização da Educação Infantil, com reflexões sobre a formação e o perfil de professores para atuar nessa área e por fim abordamos as práticas pedagógicas que podem contribuir para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem, no que diz respeito ao uso da literatura infantil como ferramenta promotora do hábito da leitura desde a infância.

A metodologia é qualitativa, descritiva de estudo de campo. O instrumento de coleta de dados foi um questionário com 3 perguntas objetivas sendo complementadas por justificativas, o que oportuniza ouvir as vozes dos 11



professores envolvidos nessa pesquisa. A pesquisa de campo foi realizada em escolas públicas municipais que atendem a Educação Infantil na cidade de Porto Velho- RO, localizado na Região Norte do Brasil. Nas considerações finais elucidamos que as legislações vigentes que amparam a Educação Infantil ampliaram as práticas educativas desenvolvidas em sala de aula, haja visto que, percebemos consideravelmente o uso da literatura infantil como objeto de ensino e aprendizagem para a promoção da leitura, escrita e compreensão de mundo desde a infância.

### **1. Educação infantil: democratização, perfil profissional e práticas de leitura**

O marco legal para a democratização da educação infantil se desenhou inicialmente pela Constituição Federal de 1988, que promulgou como dever do Estado a educação básica gratuita e obrigatória desde a primeira etapa da educação básica em seu artigo 208.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; [...] IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade. (BRASIL, 1998)

Esse dispositivo legal foi um grande contributo para ratificar a educação infantil como um direito social, logo após, acrescentado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e principalmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9.394 de 1996. Como se vê:

Art. 29º. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Art. 30º. A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade. Art. 31º. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. (BRASIL, 1996)

De um ponto de vista legal, nesse contexto de reconhecimento da educação infantil como direito, ainda podemos citar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a



Educação Infantil (DCNEI) de 2010 para a sua consolidação como primeira etapa da educação básica oferecida em creches e pré- escolas. Nessa atual concepção, segundo as DCNEI (2010, p.12) a criança é um:

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

Com efeito, indubitavelmente, a partir dessa característica de pensar a criança como um ser ativo e construtor de diversos saberes, as marcas históricas de caráter assistencialistas tendem a desaparecer e a concepção higienista e protetoral ser substituída por uma compreensão que percebe as diversas expressividades, sejam gestuais, verbais, plásticas, dramáticas e musicais desde a infância.

É possível notar a valorização do cunho pedagógico tornando-se a essência da prática pedagógica na educação infantil. A atual conjuntura já conquistou a territorialidade educacional e sobretudo, a sua legislação pertinente, permitindo que se inicie a democratização na educação infantil. Entretanto, ainda se faz necessário refletir sobre o perfil e a formação do professor que atua na educação infantil e suas práticas pedagógicas. Fizemos um recorte para realizar essa reflexão suscitada no texto, considerando a importância da leitura para o processo de aprendizagem na educação infantil. Gomes (2013, p.25) ao tratar sobre o profissional responsável pelo cuidar e educar de crianças pequenas adverte sobre o desafio de qualificar o professor da Educação Infantil “Temos o desafio de qualificar o perfil desse profissional na área da Educação e no âmbito da educação básica, reconhecendo a complexidade da formação de crianças pequenas em ambientes coletivos. Com base nesse pressuposto, um dos dados de nosso interesse foi saber a formação e o tempo de profissionalização dos professores envolvidos na pesquisa, conforme ilustra o quadro a seguir:

**Ilustração 1** - Quadro referente à atuação na Educação Infantil e formação profissional

PROF	ATUA NA ED. INF.	ATUA NA ESC.	MAGIST.	GRAD.	ESPEC.	Mestrado
P-1	2 meses	2 meses	-----	PED	-----	-----



P-2	1 ano	2 meses	----	PED	-----	-----
P-3	1 Ano	1 Ano	----	PED	-----	-----
P-4	4 Anos	4 Anos	----	PED	Orient. e Sup.	-----
P-5	4 Anos	4 Anos	MAG	PED	Psicopedagogia	-----
P-6	5 anos	3 anos	----	PED	1. Gest Educ. 2. Metod. do Ens. Sup.	-----
P-7	5 anos	5 anos	----	PED	-----	-----
P-8	6 anos	6 anos	----	PED	Supervisão e Orientação	Ciência da Educação
P-9	6 anos	3 anos	-----	PED	Ed. Infantil	-----
P-10	17 anos	17 anos	MAG	PED	Sup. e Insp. Escolar	-----
P-11	20 anos	14 anos	MAG	PED	-----	-----

Fonte: Questionário de pesquisa de Campo (2016)

Insurge dos referidos dados, uma predominância do curso de graduação em Pedagogia, ou seja, todas (100%) são formadas em pedagogia. Com base nisso, trazemos para corroborar o artigo 2º da Resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006, que

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para **o exercício da docência na Educação Infantil** e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006, grifo nosso)

Notamos na referida normativa, que o curso de licenciatura em pedagogia forma o profissional para atuar também na docência na Educação Infantil. No entanto, como tem se efetivado essa formação? Seria o suficiente para formar o professor da Educação Infantil? Segundo a linha de pensamento de Gomes (2013) não parece ser suficiente, visto que, o Brasil herdou/adotou o modelo de formação dos países do sul. “A Espanha apresenta-se como o país que dedica menor tempo à formação prática, sendo o Brasil herdeiro dessa tradição” (GOMES, 2013, p. 51). Para dialogar, Pimenta e Lima (2012, p.43) asseveram que “nem sempre os professores tem clareza sobre os objetivos que orientam suas ações no contexto escolar e no meio social onde se inserem” Na direção desse aprofundamento Pimenta (2012, p.35) afirma que:

O exercício de qualquer profissão é prático nesse sentido, na medida em que se trata de fazer “algo” ou “ação”. A profissão de professor é também



prática. E se o curso tem por função preparar o futuro profissional para praticar, é adequado que tenha preocupação com a prática.

Nessa mesma perspectiva, acreditamos que o processo de formação se constrói na permanente troca de experiências, interações sociais e aprendizagens que relacionam a teoria com a prática. Desse modo, pensar a formação de professores para a Educação Infantil envolve saber que:

A formação de professores ocorre em contextos específicos e em condições determinadas. Pensar a educação de crianças pequenas envolve não só considerar a travessia dos profissionais da creche para a área da educação e o processo de profissionalização docente levado a efeito pelas instituições formadoras sem descaracterizar as histórias, as experiências até então existentes de educação e cuidados, mas também buscar a superação dos assistencialismos e objetivar a garantia dos direitos da infância, assim como dos educadores. (GOMES, 2013, p.42)

Essa visão da autora em garantir o direito à educação desde a infância é complementada por Kramer (2005, p.52) quando afirma que “a formação dos profissionais de educação infantil é condição para a democratização da educação infantil no Brasil.” A autora assume a necessidade de investimento na formação do professor para que efetivamente possamos democratizar a educação infantil. Nesse aspecto, buscamos identificar a formação dos professores pesquisados e verificamos que, embora 90% delas já tenham concluído suas especializações *lato sensu*, nenhuma foi na área da educação infantil. (Ilustração 1). Esse dado chama atenção para pensarmos sobre o que está sendo almejado e ao mesmo tempo, oferecido aos professores da educação infantil. Almejamos uma boa prática pedagógica na educação infantil, reforçada pelo planejamento, pela diversidade de estratégias de ensino, pela legitimidade e reconhecimento dos saberes infantis na aprendizagem, e principalmente pelo desenvolvimento social, cognitivo e cultural das nossas crianças por meio da leitura, escrita e oralidade. Mas o que está sendo oferecido à esses professores? É importante pensar para os professores da educação infantil, políticas públicas de formação inicial e continuada sérias e comprometidas com um projeto de formação que enfatize a “articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor



como possibilidade de postura reflexiva e dinamizada pela práxis”. (LIMA, 2001, p. 30). Parece ficar manifesto nesse caso

(...) acreditar que professores (as) de educação infantil sejam capazes de exercer a autonomia de seu processo formativo pressupõe mudanças conceituais e de condições objetivas de trabalho com todas as instituições e segmentos diretamente envolvidos; com a universidade, trazendo e levando questões práticas para a investigação teórica e as teorias, por sua vez, encontrando suas raízes nas práticas, e com as políticas governamentais, no reconhecimento do papel social dos profissionais da educação, especialmente de professores que atuam em creches e pré-escolas. (GOMES, 2013, p. 53)

Cabe ressaltar, que a experiência da práxis docente torna-se um contributo para acontecer as devidas mudanças conceituais e objetivas de trabalho que o autor se refere, desde que seja oferecida a possibilidade de autonomia no seu próprio processo formativo como uma tarefa possível, da natureza da sua própria prática. Uma formação crítica, reflexiva e permanente, que oportunize e ao mesmo tempo valorize a busca de melhorias da prática docente. Não é mais possível pensar formação de professores dissociada das necessidades da realidade escolar. Kramer (2005) constatou em uma pesquisa no Rio de Janeiro professores em condições de tutela por programas de formação descontínuos, esporádicos com característica de gestão fragmentada e centralizadora, o que não contribui para uma formação crítica. Campos, *apud* (FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002) relata que “a transformação na creche e na pré escola só ocorrerá a partir de um processo de crítica e construção permanente para o reconhecimento da educação infantil como um processo educativo.” Decorre dessa diálogo teórico, os equívocos que tem se repetido nos modos de pensar a formação de professores, principalmente as que estão sendo desenhadas por autores que não estão no chão da escola. É preciso dar voz e vez para o professor da educação básica. É necessário olhar o professor em sua totalidade, ou seja:

Os processos de desenvolvimento do professor devem ser considerados como interligados: o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e o desenvolvimento organizacional/institucional (produzir a escola). (NÓVOA, 1992, p.80)



Está evidente que o desenvolvimento profissional dos professores da educação infantil implica rever as políticas de formação, até então constituída pela racionalidade técnica que os trata como mero executores e reprodutores de ações deliberadas por outrem. Essa revisão deve ser acentuada pelo confronto do cotidiano escolar com as produções teóricas, considerando principalmente o desenvolvimento da criança e a aquisição da linguagem escrita e falada por meio de literatura infantil. Acrescentamos que Maia (2007, p.35) aponta como ponto nevrálgico do problema do descompasso na formação do professor “o fraco desempenho do professor como leitor [...] caracterizado por uma prática de leitura entravada [...] dificuldades de acesso ao livro, falta de tempo para leitura e jornada de trabalho excessiva. Kleiman (1993, p.15) também reconhece essa realidade do professor não ser leitor e aponta um grande problema no ensino, ou seja, “tendo, no entanto, que ensinar a ler e a gostar de ler”. Lajolo (1993, p.108) assevera que “professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê. Nesse contexto, fica a certeza da necessidade do professor ser leitor, assumir a leitura como recurso pedagógico e metodológico no cotidiano da sala de aula.

O ato de ler é um processo de compreensão do mundo a partir da interação do ser humano com o outro, através das palavras inseridas em um determinado contexto. Quando um autor escreve, pressupõe um leitor que vai com ele dialogar. Por isso, a importância de começar cedo para estimular o imaginário, suscitar dúvidas, encontrar respostas, adquirir novas ideias.

Dessa forma, o educador preocupado com a formação de leitores não deve impor leituras e, muito menos, avaliar o aluno. Precisa, antes de tudo, propiciar oportunidades de leitura prazer e fruição, buscando conhecer os gostos dos alunos, deixando-os se expressar. O professor será apenas o mediador, criando situações onde o aluno possa fazer sua leitura.

No entanto, não é isso que acontece na maioria das escolas.

[...] a leitura relembra agora o principal mediador de sua promoção, qual seja o professor. Qualquer livro decente de pedagogia vai mostrar que o elemento mais importante para a formação do leitor é o professor. Na área da alfabetização, as pesquisas mostram que não é método de alfabetização que faz a diferença para o sucesso do ensino – o que realmente faz a diferença para o sucesso da alfabetização é a experiência do professor,



demonstrando condutas docentes coerentes, com entusiasmo, empatia, preocupação constante a respeito da aprendizagem do alfabetizando. Mesma coisa para o que se segue depois da alfabetização: professores que sejam leitores, com vivências literárias, professores que saibam manejar os gêneros de escrita – são estes os professores capazes de desenvolver e assentar o hábito da leitura junto aos seus grupos de alunos. (SILVA, 2010)

É necessário que não percamos mais tempo, que somemos esforços, a fim de que possamos conseguir envolvimento e comprometimento de todos os setores da sociedade a favor da leitura. Por quê? É simples. Ler é bom e dá prazer; logo, é a maneira mais democrática de praticar a inclusão social.

Algumas outras razões são fundamentais para que todos se preocupem com o investimento maciço na formação de leitores:

a) uma questão de direito - o acesso à leitura deve ser um direito de todos. Só quando a leitura fizer parte do ambiente cultural de um povo, só quando existirem livros identificados com os anseios e gostos das diversas faixas etárias e gêneros de uma população, é que poderemos afirmar que todos gozam do mesmo direito de ler. Se realmente buscamos construir uma sociedade justa, onde todos tenham as mesmas oportunidades de crescer como ser humano, não se pode negar a ninguém, mesmo que por omissão, este direito.

b) uma questão de conhecimento - a leitura é processo de contínuo aprendizado. Não podemos exigir que apenas a escola, com suas limitações próprias, passe aos alunos todos os conhecimentos. Se formarmos leitores, eles poderão atualizar-se e terão onde buscar respostas para suas dúvidas.

c) uma questão de formação humana - a leitura ajuda a formar seres pensantes. Como tomar decisões, optar, escolher, definir, quando não se aprendeu a pensar, a raciocinar? Não existe um caminho único; cada ser humano, ao longo da existência, traça sua própria vereda, de modo muito particular e individual. A leitura contribui, de forma decisiva, para preencher esta lacuna na formação do ser humano. Ela desenvolve a reflexão e o espírito crítico. É fonte inesgotável de assuntos para melhor compreender a si e ao mundo. Propicia o crescimento interior. Leva-nos a viver as mais diferentes emoções, possibilitando a formação de parâmetros individuais para medir e codificar nossos próprios sentimentos.



Dessa forma, reconhecer a importância do ato de ler para os alunos e com os alunos em nossas escolas, ampliando seu universo de leituras, significa dar a esses alunos a oportunidade de começar a construir, mesmo que de forma modesta, uma crítica em relação ao que foi lido, pois, é através da prática de leitura que o leitor fica sabendo dos seus direitos e de seus deveres como cidadãos, dentre outras habilidades que são desenvolvidas. Nesse sentido, Silva (2003, p.39-42), afirma que “dar liberdade aos leitores significa ouvir, ou melhor, escutar e aproveitar pedagogicamente os sentidos produzidos através das leituras dos textos propostos, remetendo sempre esses sentimentos para a esfera da compreensão cada vez mais refinada e profunda da realidade”. Assim, a leitura, como se pode observar, deve estar presente na vida do professor, pois um professor não-leitor não conseguirá formar leitor; ele tratará a leitura como segundo plano em suas aulas e os alunos, se não tiverem já consolidado o ato de ler, na certa, não se sentirão estimulados a começar a construção de sua bagagem de leitura.

Em relação ainda à prática de leitura nas séries iniciais, esta deve ser concebida como uma experiência prazerosa, com significado para quem lê, pois Silva (2003, p.72) afirma que: “... as atividades de leitura, conforme estruturadas pelo professor, devem conduzir os alunos para movimentos de intuição, imaginação, descoberta e criatividade na interação com os textos”. Na prática, a leitura deve ser considerada como a melhor contribuição que a escola pode trazer para a educação do estudante. Além disso, a leitura que entendemos conveniente e que buscamos levar as escolas é despida de qualquer preconceito, não traz verdades prontas, e possibilita muitas leituras. O professor, que é também leitor, sabe que sua leitura é uma das leituras possíveis.

A maturidade do leitor é construída pela boa experiência que ele tem com os livros. Ampliar o repertório prévio do leitor e fazer crescer sua enciclopédia, significa possibilitar que os alunos possam interagir com múltiplos textos, produzindo vários sentidos aos objetos culturais.

Dessa forma, ressaltamos a importância da Literatura Infantil como propícia ao trabalho com os Gêneros Textuais, uma vez que a diversidade de livros e textos disponíveis apontam para trabalhos com nossos pequenos que devem conhecer, desde cedo, os usos sociais de leitura e escrita. Por isso, é importante introduzir



desde cedo o máximo que for possível de variedade textual. Os bons autores da atualidade têm se esmerado em produzir textos de qualidade, preocupados, não só com a formação de leitores, mas, sobretudo, com a garantia da permanência desses leitores. E é possível encontrar livros que representam diferentes gêneros textuais, variados tipos de textos e infinitos gêneros do discurso.

Não é possível mais continuar encarando o livro infantil, como um produto, ignorando todo o processo, ou seja, todas as condições de produção do discurso, os sujeitos envolvidos e o meio de circulação do texto. Há que se considerar também as estruturas, os conhecimentos prévios partilhados, os múltiplos recursos semióticos, como a ilustração e a diagramação. O trabalho com gêneros textuais é uma excelente oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos no dia-a-dia, pois nada do que fizermos linguisticamente está fora de ser um gênero. Temos certeza que quem desejar um ensino voltado para o letramento, privilegiando os gêneros textuais, encontrará todas as formas composicionais desde rezas, superstições, bulas de remédio, passando por contos, lendas, cantigas, embalagens, etiquetas, rótulos, até romances, biografias, novelas.

Para mudar a abordagem pedagógica não precisamos apenas de receitas, mas de articulação entre as pessoas que estão comprometidas com o ensino e outras que podem oferecer reflexões acerca do assunto, professores que estão envolvidos com pesquisa e que também vivenciam a problemática da sala de aula, seja através de projetos de extensão, de capacitação ou mesmo de atividades de ensino como, por exemplo, o acompanhamento dos estágios curriculares. Para resgatar o papel social da produção e leitura de textos, é preciso destinar um espaço a essas atividades na sociedade e agir – sentir-se sujeito, comprometido com o outro e acreditar.

Diante dessa afirmativa, perguntamos para as professoras: *você gosta de fazer leituras em sala de aula?* As respostas demonstraram que 100% gostam de fazer leituras em sala de aula. Em suas justificativas destacam:

(P-1): Pois somos beneficiados por este recurso que favorece o desenvolvimento e o conhecimento do indivíduo.

(P-2): Faz parte da rotina.



(P-8): Quando você ler você fica informada e por dentro de tudo o que está acontecendo no mundo, e quando isso não é feito você tem que acreditar em tudo o que falam pra você.

(P-10): Se queremos que o nosso aluno conquiste a independência no ato de ler, precisamos orientar sua leitura na fase inicial para que ele entenda como proceder nas tarefas de construção de sentidos nos textos que forem aparecendo em seu percurso escolar e de vida. Adoro ler para aprofundar meus conhecimentos e para me divertir. (QUESTIONÁRIO, 2016)

Em virtude dos relatos acima perguntamos às participantes da pesquisa: *Você acredita que é possível formar leitores desde a educação infantil?* Em suas respostas, 100% das pesquisadas responderam “SIM” é possível formar leitores desde a educação infantil e deve ser incentivado pelo professor muito cedo, o que pode ser aferido por algumas justificativas das docentes pesquisadas (QUESTIONÁRIO, 2016):

(P-1) O incentivo desde cedo com a leitura é de grande importância para que essa criança se torne leitor assíduo futuramente”

(P-2) É possível com incentivo na sala de aula e dando continuidade em casa.

(P-4) É um momento de formação de bons hábitos, de descobertas, com exercício diário a prática vai ser prazerosa. Se tiver um significado para a criança ela vai lembrar e levar para vida toda.

(P-6) Quando a criança ouve ela aprende a gostar e desenvolve interesse pela leitura. A criança deve entender que a leitura é algo prazeroso. Quanto mais cedo se começa a ler maiores são as chances de se tornar um leitor assíduo.

(P-7) Porque ler é um hábito que se adquire desde cedo e principalmente pela imitação. Somente um leitor pode estimular crianças a serem leitoras.

(P-11) Incentivando a criança através da contação de histórias, atividades lúdicas que desperta a curiosidade e o interesse pelos livros, pelo manuseio de livros ilustrados, onde as mesmas possam explorar as imagens e usar sua imaginação, mesmo sem saber ler convencionalmente. (QUESTIONÁRIO, 2016)

Decorre dessas justificativas que as docentes pesquisadas acreditam que é na primeira infância que criança deve ser incentivada à leitura. As atividades lúdicas despertam a curiosidade e o interesse pelo hábito de ler. Um dado interessante extraído dessa pesquisa está na afirmação da docente (P-7) “Somente um leitor pode estimular crianças a serem leitoras” (QUESTIONÁRIO, 2016). Com base na



citação trazida a lume pela autora, é possível perceber o papel do docente na educação infantil no sentido de garantir à criança a participação ativa no processo de letramento, permeado pela leitura e escrita oportunizadas pela literatura infantil. A importância deste fato para nós é que está caracterizado o aumento da dimensão criativa por meio da literatura infantil nas práticas educativas das professoras da primeira fase da educação básica.

### **Considerações finais**

Esse texto teve como intenção analisar como ocorre o estímulo da leitura da escrita e do mundo por meio da literatura infantil no desenvolvimento de crianças de 3 a 5 anos de idade. Partimos da seguinte problemática: como tem ocorrido o estímulo da leitura da escrita e do mundo por meio da literatura infantil na contemporaneidade? Notamos, diversas mudanças nas práticas ocorridas por meio da literatura infantil. Daí, podemos dizer que o reconhecimento da democratização da Educação Infantil foi um grande contributo para essas inovações, visto que as legislações orientam para o uso das novas práticas que aspiram um perfil profissional que assume o ensino na educação infantil como processo de busca e construção permanente perante a indissociabilidade do cuidar e educar. Consequentemente, o estímulo da leitura da escrita e do mundo por meio da literatura infantil na contemporaneidade tem ocorrido de forma contínua, como prática do cotidiano escolar das salas de aula da Educação Infantil.

No entanto, falar sobre leitura na Educação Infantil não é uma tarefa fácil. Afinal, em um país onde o professor que valoriza a leitura é taxado de preguiçoso, onde alguns acham que ler não é trabalho, espera-se, pelo menos, que uma reflexão sobre a teoria da leitura possa circular entre “leitores ideais”. A formação continuada de professores que atuam na Educação Infantil, na verdade, é o desafio posto ante uma concepção de professor leitor.

Almejamos que nossos professores gostem de ler como uma criança curiosa: pegar, folhear, riscar. O importante é sentir, pois isso é ler. A imaginação, numa corrida veloz, se antecipa ao desfecho do autor. Assim, com a respiração ofegante, chega-se ao ápice, ao final. Sensação de cumplicidade, vontade louca de compartilhar. Interessante essa coisa que sentimos ao fechar um livro: refletir,



crescer, realizar. Esse amor pelos livros começa cedo, é antigo. No tempo das cantigas de roda, do passa anel, da amarelinha, do pique, histórias contadas ao luar. Nas calçadas, no terreiro, pelos mais velhos, pelos caboclos, na escola, pelo professor. Isso é leitura boa. Leitura de mundo e da vida que permite abastecer sempre o poço fecundo da imaginação, desenvolver a capacidade crítica e analisar o mundo. Depois, arrebanhar leitores, soltar as amarras, inovar a escola, buscar o novo, libertar o leitor, dar vida ao livro. Finalmente, sorrir, sonhar, voar, libertar-se.

## Referências

- BUJES, Maria Isabel. *Escola Infantil: Pra que te quero?* In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. (Org.) *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001, p.81-88.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB. DICEI, 2013.
- CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. *E por falar em literatura*. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. (Org.) *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001, p.13-22.
- GOMES, Marineide de Oliveira. *Formação de professores na educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2013.
- KRAMER, S. (Org.). *Profissionais da educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005.
- LIMA, Maria Socorro Lucena. *A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional*. (Tese de doutorado) São Paulo: Faculdade de Educação, USP, 2001.
- MAIA, Joseane. *Literatura na formação de leitores e professores*. São Paulo: Paulinas, 2007.
- NÓVOA, Antonio. *Os professores e as histórias da sua vida*. In: Nóvoa, Antonio (Org.). *Vidas de professores*. Porto Editora, 1992.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez,
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Unidades de Leitura*. São Paulo: Autores Associados, 2003.



SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura da Realidade Brasileira e Organização do Ensino de Literatura – quando a leitura vai levando a breca*. Palestra proferida em Brasília/DF. Outubro de 2010.