

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA
E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO

MARIA CECÍLIA MASIMESSI FERNANDES

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

HORTOLÂNDIA

2023

Maria Cecília Masimessi Fernandes

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência para obtenção do diploma do Curso Especialização em Ensino de Línguas e Literaturas - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Campus Hortolândia.

Professora Orientadora: Prof. Dra. Carina Zanelato Silva.

Hortolândia

2023

[Digite aqui]

FICHA CATALOGRÁFICA
Biblioteca IFSP – Câmpus Hortolândia
Élcio José da Costa
CRB8º/8578

F363i Fernandes, Maria Cecília Masimessi.
A importância da leitura literária na educação infantil./ Maria Cecília Masimessi Fernandes.– 2023.
54 f.
Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Línguas e Literaturas) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo, Hortolândia, SP, 2023.
Orientador(a): Carina Zanelato Silva.

1. Literatura infantil. 2. Educação infantil. 3. Formação literária.
I. Orientadora: Carina Zanelato Silva. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo. III. Título.

CDD – 808.899282

Parece-me importante recordar que é possível amar a literatura: a viver essa experiência de decifrar sentidos ocultos e secretos, de comover-nos e aterrorizar-nos e abalar-nos e nomear-nos e nos fazer rir ou tremer, e deixar-nos falar de tudo aquilo que não se costuma dizer em voz alta. Cabe, então – e sei que muitos professores acreditam e o fazem possível todos os dias – promover uma pedagogia do amor à literatura que acolha a imaginação e a sensibilidade e que estimule as crianças a serem recriadores dos textos.

(REYES, 2021, p. 29-30)

A importância da Leitura Literária na Educação Infantil

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência para obtenção do diploma do Curso Especialização em Ensino de Línguas e Literaturas - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Campus Hortolândia.

Professora Orientadora: Prof. Dra. Carina Zanelato Silva.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dra. Carina Zanelato Silva

Prof. Dra. Davina Marques

Prof. Dra. Graziela Rocha Reghini Ramos

Dedico este trabalho a todas as crianças com quem já tive o privilégio de compartilhar as experiências de leitura, e àqueles com que ainda compartilharei. A vocês, pequenos leitores, com quem aprendo a cada leitura, dedico minhas pesquisas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primordialmente a Deus, autor da vida, porque até aqui tem me abençoado! Agradeço a minha família: Osvaldo, meu esposo, Mariana e Pedro, meus filhos, por todo apoio e paciência durante essa trajetória desafiadora. Agradeço à Dra. Ydeliz Coelho de Souza Sanches, minha diretora na EMEI Rio Pequeno I (2015-2021), pela confiança, parceria e incentivo. Agradeço aos professores do Instituto Federal de São Paulo pela oportunidade de participar de uma especialização com tanta qualidade. Agradecimento especial a minha orientadora por me guiar nesse trabalho. Agradeço a todos os colegas dessa especialização, pelas trocas e parcerias. Por fim e não menos especial, a Amanda Marques de Oliveira Bargas, parceira de sonhos e paixão pela leitura, após, tantas trocas, nasceu nossa amizade virtual.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é discutir a importância da Literatura Infantil a partir de uma breve reflexão sobre a sua origem pedagógica dentro da cultura burguesa. Em seguida, apresentamos o percurso da Literatura Infantil brasileira perpassando pelas contribuições das políticas governamentais para o incentivo da leitura na escola. Nesse contexto, focamos a nossa atenção na questão da formação literária na Educação Infantil, e analisamos suas legislações específicas, nelas observando seu relativamente recente caráter educativo e os avanços expressos em sua concepção de educação, pautada nos direitos das crianças, agora compreendidas como sujeitos dialógicos. Diante disso, refletimos sobre o papel das escolas de Educação Infantil na garantia do acesso aos livros e como instituição privilegiada para o trabalho com a literatura, sendo, por isso, importante para a formação do leitor. Além disso, esta pesquisa destaca o texto literário, aborda a linguagem literária como arte, conseqüentemente potente para a formação humana. Assim, propõe-se, a partir da apresentação de uma sequência didática, a leitura literária nas escolas com ênfase na importância do adulto mediador para o encontro das crianças com os livros. A fundamentação teórica desta pesquisa é pautada principalmente nos autores: Zilberman (2003); Cosson (2006); Reyes (2010, 2012, 2021); Debus (2006); Carvalho e Baroukh (2018).

Palavras-chave: Literatura infantil; Educação infantil; formação literária.

Sumário

INTRODUÇÃO	8
1. Literatura e Educação: um breve percurso histórico sobre a Literatura Infantil	12
1.1. A origem pedagógica da Literatura Infantil: reflexões sobre o texto literário e seu papel na escola e na sociedade.	12
1.2 A Literatura Infantil Brasileira	16
1.3 Qual é a importância da legislação e do fomento para a literatura brasileira?.....	18
2. Formação do leitor literário... eis a questão!	21
2.1 A Educação Infantil e a formação do leitor	22
2.2 A importância dos investimentos na primeira infância.....	27
2.3 A importância do mediador de leitura na promoção do encontro com o livro na Educação Infantil.....	30
2.4 A experiência literária e suas contribuições para uma educação sentimental.....	33
3. Sequência didática: Um olhar sobre as diferenças através da Literatura	36
3.1. Sequência Didática	37
CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS	51
APÊNDICE A.....	54

INTRODUÇÃO

... cresce-se como a cebola... ou como essas pequenas bonecas de madeira que se encaixam umas dentro das outras: um ano se encaixa no seguinte ambos se acumulam no vivido. E assim, todos os tempos, ao mesmo tempo, 11 e 15 e 50 e 2 e 25 e 9, e somos adultos e crianças ao mesmo tempo, e prestes a mudar, sempre e mil vezes. (CISNEROS, Apud REYES, 2021, p.37)

A literatura está presente em minha vida desde a infância, mesmo antes de entrar na escola. Recordo-me de minha mãe brincando comigo com parlendas e contando causos da família e de terror que ela ouvia quando era criança.

Na escola, conheci os contos de Grimm, depois Polegarzinha, Heide – uma menina órfã que vai morar nas montanhas da Suíça com seu tio –, Poliana, outra menina órfã que vai morar com sua amarga tia, mas que contagia a todos com seu jeito alegre e otimista. Depois, o clássico brasileiro a *Ilha Perdida*, de Maria José Dupré, o primeiro de tantos da coleção vaga-lume. Assim, através da literatura, apreciei inesquecíveis aventuras, desde as montanhas suíças até uma ilha perdida! Foi ali, na Escola Municipal de Primeiro Grau, hoje Escola Municipal de Ensino Fundamental Brasil-Japão, como assídua frequentadora da Sala de Leitura, que me formei leitora. A Sala de Leitura é um projeto das escolas municipais da Prefeitura de São Paulo, no qual, além de acervo privilegiado, um professor eleito pelo conselho de escola (mediante apresentação de uma proposta de trabalho) assume a função de “Professor Orientador de Sala de Leitura” (POSL), com a atribuição de organizar e cuidar do acervo, preparar aulas semanais com foco na leitura literária, realizar atividades de empréstimo de livros e organizar horários para atender alunos em atividades de pesquisa. Seu foco é a leitura literária, e não posso deixar de expressar minha admiração por esse projeto pioneiro dessa rede de ensino gigante!

Estudei magistério, cursei o Centro Específico do Magistério Butantã, e, logo nos primeiros anos de formada, ingressei como professora na rede de ensino da Prefeitura de São Paulo, e, em menos de um ano, tive o imenso privilégio de trabalhar como POSL da EMEF Brasil-Japão. Sim, a mesma sala que tanto frequentei enquanto aluna! Foi assim que pude recordar os livros que fizeram parte da minha trajetória pessoal e formação da leitora aprendiz que sou.

Após o nascimento da minha filha, optei por sair do projeto, pois este exigia maior disponibilidade de horário de trabalho. Assim, lecionei vários anos na sala de aula, nos anos iniciais do ensino fundamental. No entanto, o texto literário e até projetos de incentivo à leitura

[Digite aqui]

sempre estiveram presentes em meus planejamentos e práticas. Contudo, trabalhar exclusivamente em projetos de leitura, isto é, como professora orientadora de leitura, é a minha paixão!

Anos depois, voltei a trabalhar como POSL, agora na EMEF Pedro Nava, onde meu desafio foi maior: eu deveria atender alunos de toda a escola, isto é, os alunos do Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II. Minha formação é em pedagogia, por isso me perguntava sobre como poderia incentivar a leitura dos alunos do Fundamental II. Diante desse desafio, o caminho que eu escolhi foi ler muita literatura juvenil. Eu desejava selecionar os melhores textos, pois meu objetivo e realização eram ver meus alunos descobrindo a literatura e seus prazeres. Então conheci Machado de Assis, Moacyr Scliar, Clarice Lispector, Gabriel Garcia Marques, Pedro Bandeira, Mark Twain e tantos outros. Nesse período, frequentei com ansiedade os cursos de formação para os POSL, oferecido pela Secretaria Municipal, já que eu realmente precisava tanto das formações como da troca entre colegas de outras escolas. Visitei a Bienal do Livro, como sempre, mas agora atrás de livros que despertassem o interesse dos adolescentes. Para isso, aprendi a ouvir os adolescentes, porque não é fácil conquistar essa idade para leitura. Enfim, aprendi muito!

Assim como a vida dá voltas... após um problema de saúde, fui readaptada da função de professora. Foi quando optei por trabalhar na Educação Infantil.

Quando cheguei na Escola de Educação Infantil Rio Pequeno 1, agora como professora readaptada, em meu primeiro encontro com a diretora Ydeliz Coelho de Souza Sanches, ela perguntou-me se eu trabalharia na secretaria. Compartilhei sobre minha experiência, preferência e formação com o trabalho na Sala de Leitura, e, no mesmo instante, ela falou que seria ótimo e já me convidou para conhecer a Sala de Leitura da escola, espaço este raro de existir nas EMEl. Esse foi o primeiro encontro com a gestão, na qual sempre encontrei apoio, troca de ideias, parceria e incentivo.

Eis uma nova oportunidade de aprendizagem: conhecer o interesse das crianças e professoras da educação infantil; organizar a Sala de Leitura para receber cada turma com sua professora em um horário semanal. Logo, propus um tempo e espaço para que as crianças manuseassem os livros autônoma e livremente. A sala já possuía um rico acervo e estantes belíssimas, onde a proposta era clara: exposição dos livros favorecendo a interação das crianças com eles. Juntas, pensamos sobre aquele espaço e aos poucos compramos: Puffs, tapete, decoração, carrinhos de livros (para que os livros pudessem ser levados às salas de aula), e visitamos Festas do Livro da USP, onde compramos livros a cada edição, para aprimorar o

[Digite aqui]

acervo da escola. Compreendi que o espaço também deve favorecer o encontro da criança com o livro, podendo ser decorado com essa finalidade, livros disponíveis e acessíveis para as crianças, com um mobiliário que permita essa interação.

Ao explorar o acervo privilegiado, visando divulgá-lo às professoras e procurar obras de acordo com seus interesses, eu aprendi e continuo aprendendo muito! Conheci autores, ilustradores, obras, assim como os temas de interesse e gêneros preferidos pelas crianças.

Em 2019, aconteceu a primeira Jornada Pedagógica da Educação Infantil promovida pelas Diretorias de Ensino – na qual os educadores poderiam se inscrever para apresentar seus trabalhos – e fui incentivada pela diretora Ydeliz a apresentar minha experiência. A princípio, resisti, porque acreditava que o trabalho com a leitura já era do conhecimento de todos. Devido à grande insistência, acabei aceitando. Nossa escola foi um dos polos dessa jornada e assim recebeu educadores de várias escolas, então eu e mais quatro professoras apresentamos o trabalho com a leitura no espaço da Sala de Leitura e outros trabalhos da escola foram apresentados. Ali, com a sala de leitura lotada de educadores, percebemos o quanto eles queriam participar e demonstraram muito interesse pelo tema. Mesmo após a palestra, a conversa se estendeu, e, nesse momento de trocas, os professores avaliaram a importância de encontros como esse para estudo, reflexão e partilhas. Algumas professoras também relataram sobre o espaço destinado aos livros em suas escolas (ou a falta dele) e avaliaram como havia sido significativo ouvir acerca das experiências de leitura.

Nesse mesmo ano, aconteceu uma segunda edição da mesma Jornada, dessa vez eu participei prontamente. E pude perceber o mesmo interesse dos professores diante do tema. Após essas experiências, compreendi que o trabalho com a literatura na Educação Infantil ainda carece de ser estudado, debatido e divulgado. Assim, a partir dessas experiências, surgiu o meu interesse para pesquisar as práticas da leitura literária, especialmente na Educação Infantil.

Nessa trajetória, posso refletir como, além das leituras e experiências com os alunos, a formação continuada é primordial para o aprimoramento da prática docente, dando destaque para as formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação para os professores orientadores de sala de leitura.

Assim, este trabalho, que é de cunho bibliográfico, pautado principalmente nas ideias de Regina Zilberman (2003), Rildo Cosson (2006), Ana Carolina Carvalho, Josca Ailini Barouk (2018), Alexandre de Castro Gomes (2021), Eliane Debus (2006), Yolanda Reyes (2010, 2012, 2021), tem como maior objetivo refletir sobre o papel da escola na formação literária das

crianças, perpassando também pelo conceito da leitura como um direito defendido por Candido (1995), Ferreiro (2002) e Castrillón (2011).

O primeiro capítulo abordará a importância da Literatura na Educação Infantil. Será realizada uma breve apresentação da origem da Literatura Infantil e o contexto histórico de seu surgimento; será descrito brevemente o percurso da Literatura Infantil no Brasil, mostrando os primeiros livros importados dos autores estrangeiros, passando por Monteiro Lobato, que é considerado o precursor do gênero nacional, até a Literatura Infantojuvenil nos dias de hoje. Também será apontada a importância da legislação das políticas públicas de fomento à leitura e seus impactos para a democratização da leitura.

Já o capítulo dois discutirá sobre a formação do leitor literário e evidenciará o papel e a responsabilidade da escola nessa formação. Como o foco dessa pesquisa é a Educação Infantil, nos debruçaremos sobre sua importância para formação do leitor literário. Para tanto, partiremos da análise dos programas do Governo Federal para o incentivo à leitura e seus impactos para o acesso à leitura. Percorreremos brevemente as legislações específicas desse período educacional, desde a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 até a Base Curricular Comum Nacional, observando como elas reverberam na concepção criança e ensino. Ainda perpassaremos as pesquisas de Yolanda Reyes sobre importância dos investimentos na primeira infância, ressaltando como estes impactam no futuro das crianças. Além disso, focaremos especialmente a importância do mediador como promotor do encontro da criança com os livros, no valor da experiência literária e na importância de tempo e espaço para fruição da leitura na Educação Infantil. Assim, esse capítulo abordará a contribuição das experiências literárias para educação sentimental, tão importante em tempos de crise.

Por fim, o capítulo três, inspirado nas pesquisas realizadas, apresentará uma Sequência Didática intitulada “Um olhar sobre as diferenças através da literatura infantil”. As atividades propostas baseiam-se na concepção de linguagem literária como arte e visam proporcionar experiências e vivências de leitura de acordo com a BNCC. Para isso, as obras foram selecionadas devidos às suas qualidades estéticas e à adequação ao tema contemporâneo. As atividades propostas visam oportunizar vivências a partir das leituras, prevendo momentos para conversas e apreciação do texto lido, garantindo ainda tempo para leitura autônoma e fruição pelos pequenos leitores.

1. Literatura e Educação: um breve percurso histórico sobre a Literatura Infantil

E embora ler literatura não transforme o mundo, pode fazê-lo mais habitável, pois o fato de nos vermos em perspectiva 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, 2021 p. 30, 31)

Para iniciar nossas reflexões, cabe o questionamento: qual é a importância do ensino da literatura na escola do século XXI? A resposta a essa pergunta deve levar em consideração que a sociedade contemporânea é caracterizada pela tecnologia, onipresença das imagens e multiplicidade de textos (COSSON, 2006, p. 20). Embora a literatura enfrente desafios quanto ao seu lugar na escola da atualidade, Lajolo (2018, p. 12) afirma que ela não está em crise e não corre o risco de morrer. No entanto, ela “Mudou muito. Mudou de cara, de endereço e até de família”.

Assim como a sociedade, a literatura está sempre se renovando. Hoje os livros são produzidos através dos recursos da tecnologia, desde os impressos até os digitais. Pelo fato de vivermos - crianças, jovens, adultos - envolvidos na pressa e tumulto, num tempo em que as informações são tão rápidas (basta apenas um clique), raros são os espaços e tempos para reflexões individuais. Dessa forma, a fruição literária significa um tempo de pausa, um espaço para imaginação, na experiência com os textos. Por isso, “precisamos de histórias, de poemas e de toda literatura possível na escola ... Para emprendermos essa antiga tarefa do ‘conhece-te a ti mesmo’ e conhece-te aos demais” (REYES, 2012, p.28). Assim, ainda hoje a literatura é primordial. Ela estimula a imaginação, o pensamento crítico e a criatividade, abrindo espaço para que o leitor pense sobre si, sobre o mundo e talvez até sobre o mundo que queremos. Logo, o mundo precisa de pessoas criativas, para não sermos mais um no meio da multidão (XAVIER, 2007, p.6).

Diante disso, neste capítulo apresentaremos brevemente uma reflexão sobre a origem pedagógica da Literatura Infantil, a cultura escolar burguesa, o papel de Monteiro Lobato no desenvolvimento da Literatura Infantil Brasileira e a importância da legislação e do fomento para a Literatura Brasileira nas escolas.

1.1. A origem pedagógica da Literatura Infantil: reflexões sobre o texto literário e seu papel na escola e na sociedade.

Quando pesquisamos sobre a Literatura Infantil hoje, não podemos deixar de resgatar a sua história, porque apenas conhecendo sua origem poderemos compreender o cenário atual no qual ela se insere. Conhecer os fatores de seu surgimento poderão apontar para novos rumos e ressignificar o trabalho com a Literatura Infantil na Educação Infantil, que é o foco desta pesquisa.

Segundo Zilberman (2003), em *A literatura Infantil na Escola* (2003), a literatura infantil é um gênero recente, uma vez que os primeiros livros para crianças foram produzidos no final do século XVII e durante o século XVIII. Antes disso, as crianças eram vistas como adultos em miniatura, já que o conceito de infância não existia, e, por isso, não se escrevia para elas. Após a Idade Moderna, com o novo status da infância, a escola foi reformulada, devendo ensinar as crianças a partir das suas características e necessidades. Assim, a infância foi reconhecida como sendo uma faixa etária diferenciada, que necessita de uma formação específica, surgindo, diante desse cenário, a preocupação com o desenvolvimento intelectual da criança e a transmissão de valores, fatores que refletiram na produção dos primeiros livros infantis, que foram escritos por pedagogos e professores de acordo com objetivos educativos específicos.

A autora afirma que essa origem da literatura infantil atrelada à pedagogia aproximou as duas áreas, porém custou à literatura prejuízos, afinal, ela, como gênero, carecia de valor estético e não foi reconhecida como arte, devido à sua finalidade pragmática e ao seu objetivo didático. Essa sujeição da literatura infantil ao ensino, com objetivos moralizantes, fez dela uma atividade comprometida com a dominação da criança, contrariando a função da literatura como arte. Já a escola, segundo os pressupostos de que deveria preparar a criança para a vida adulta e protegê-la das agressões do mundo, atuou retirando as crianças da família e da coletividade, colocando-a na sala de aula. Assim, a escola fechou as portas para o mundo (ZILBERMAN, 2003).

Segundo Zilberman (2003), essa cisão não possibilitou às crianças a discussão e os questionamentos sobre os conflitos coletivos, e a escola ocupou-se em transmitir normas e valores da classe dominante. Dessa forma, a escola omitiu o social e tornou-se um instrumento da educação burguesa, já que a burguesia ascendente dos séculos XVIII e XIX patrocinou a expansão. Assim sendo, a pedagogia contribuiu para a manipulação da criança, uma vez que utilizou a literatura infantil como seu instrumento na multiplicação de normas e transmissão de ensinamentos, pois os primeiros textos infantis foram utilizados com objetivo moralizante e instrutivo.

No entanto, é inegável que a sociedade burguesa do século XVIII, historicamente, conquistou um grande feito em prol da disseminação do hábito da leitura em consequência de um movimento de expansão editorial, da ascensão do jornal, da ampliação da rede escolar e do aumento da população alfabetizada, marcos do Iluminismo. Contudo, o acesso à leitura não aconteceu da mesma maneira entre o proletariado e a burguesia.

Neste ínterim, para Regina Zilberman (2003), a valorização da infância aconteceu com êxito na burguesia, pois esta conseguiu, devido aos seus recursos financeiros, manter as crianças afastadas da prática trabalhista. Contudo, as crianças das famílias operárias, sem a mesma condição financeira, continuaram obrigadas a trabalhar cedo, expostas à violência. Embora o modelo familiar burguês desejasse universalizar a valorização da família e da criança, este esbarrou na divisão social que impôs tratamento diferenciado aos cidadãos, de acordo com interesse do estado moderno. Ainda que a cultura burguesa defendesse a valorização da infância, a universalização da escola e da leitura para as diferentes camadas sociais, o que aconteceu foi uma cisão profunda no que se refere ao tratamento das crianças provenientes de classes sociais diferentes. As crianças burguesas recebiam atenção, cuidados e educação para comandar quando adultos. Já a criança proletária deveria ser amparada para sobreviver e tornar-se mão de obra. Nesse cenário, a literatura foi utilizada como instrumento da burguesia para manutenção de sua estrutura social.

Ainda assim, no curso da História, as estruturas burguesas estabelecidas ganharam novas formas de resistência. A Revolução Industrial foi caracterizada como período de grandes avanços tecnológicos. Devido à tecnologia, muitos trabalhadores foram substituídos pelas máquinas, o que resultou em altos índices de desemprego e êxodo rural. Esse novo contexto exigia mão-de-obra especializada para operar as máquinas, surgindo também a necessidade da expansão da escola, devido à necessidade emergente de formação do proletariado. Diante dos altos índices de desemprego, o período de 1880 a 1914 foi marcado por revoluções, posto que no início do século XX ocorreu a expansão dos partidos da classe trabalhadora. Estes surgiram devido à organização das massas populares em prol da luta por seus direitos, o que culminou na apresentação de uma nova alternativa ao capitalismo: o socialismo continua a autora.

Esse contexto influenciou diretamente a pedagogia, já que nesse período surgiram as pedagogias revolucionárias que, na contramão da ideologia burguesa - a grande mantenedora do ensino tradicional - e das suas técnicas de memorização e de transferência de conhecimento, apresentaram o movimento Escola Nova, que tinham como ponto central a defesa da escola como instrumento para a democratização da sociedade através da valorização das qualidades

individuais, ou seja, o ideal da Escola Nova apresenta-se na ideia de uma educação democrática da sociedade.

Diante disso, a escola se torna o lugar de ensino, cuidado, proteção e de atenção ao desenvolvimento da criança, e a literatura ganha a sala de aula como espaço privilegiado para a leitura, porque garante o acesso aos livros e o contato com a cultura letrada, direito dos cidadãos que implica no compromisso de muitos, como aponta Castrillón (2007). À escola cabe garantir às crianças o acesso ao patrimônio cultural. Antônio Candido (1995) defende que a literatura é um direito, uma vez que ela é compreendida como a manifestação universal de todos os povos. Segundo o autor (1995), assim como todos sonhamos todas as noites e não ficamos um dia sem momentos em que somos tomados pela imaginação, assim também a literatura pode dar forma aos nossos sentimentos, à nossa visão de mundo e ajuda-nos em nossa organização diante do mundo. Desse modo, ela nos humaniza. Logo, “negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade” (CANDIDO, 1995 p. 188).

Para a pesquisadora Magda Soares (SOARES apud COSSON, 2006 p.19), é necessário que a literatura esteja presente nas escolas e integrada ao currículo escolar. Entretanto, ela critica a didatização da literatura, ou seja, seu uso com finalidade pedagógica apenas, porque isso a desvirtua. Dessa forma, a escola e a literatura são instituições importantes para o desenvolvimento das crianças. Ambas compartilham a finalidade formativa. No caso da escola, isso ocorre devido ao espaço, à organização e aos educadores dedicados ao ensino das crianças; já a literatura tem o potencial de sintetizar a realidade, através da ficção, falando ao leitor sobre o mundo, ajudando-o a conhecê-lo melhor.

Entretanto, a escola burguesa tradicional, ao retirar as crianças do convívio familiar e social, colocou-as na sala de aula, que organizada em disciplinas fragmentou o conhecimento, distanciando-o da realidade. Por isso, Zilberman (2003) afirma que a escola inverteu o verdadeiro processo de aprendizagem, através do qual a criança vivencia, discute e questiona a realidade. Nesse contexto, a escola foi instrumento da educação burguesa ao transmitir seus ideais, e, quando a literatura infantil surgiu atrelada à pedagogia, contribuiu na transmissão de normas, valores e ensinamentos. Contudo, o texto literário pode contribuir para romper a barreira entre a escola e a vida, devido à sua capacidade de provocar a reflexão sobre a realidade (ZILBERMAN, 2003). Para isso, a literatura infantil precisa ser literatura, isto é, sem o compromisso de transmissão de normas e valores. Como afirma Zilberman (2003), a inclinação pedagógica associada ao texto literário mascara a realidade, pois através do ensino visa formar um sujeito para determinada sociedade, sem espaço para o questionamento dela. Vale ressaltar

que o sucesso do livro dependerá da recepção dessa obra pela criança. Por isso, a qualidade literária é uma necessidade intrínseca para conquistar seu leitor e assim atingir seu reconhecimento enquanto gênero, desvinculando-se da definição necessariamente atrelada à pedagogia.

Percebe-se, nesse posicionamento, que a mudança de perspectiva que orienta a leitura da literatura infantil exige do professor um posicionamento consciente em prol do resgate da função da literatura como arte, uma vez que, como toda arte, a literatura abre espaço, através da ficção, ao diálogo com o leitor para que este reflita sobre seu cotidiano, suas dificuldades e suas superações, auxiliando-o na compreensão de si e da sociedade. Portanto, é primordial a seleção de textos de qualidade estética. Como disse Zilberman (2003, p. 26):

a literatura infantil atinge o estatuto de arte literária e se distancia de sua origem comprometida com a pedagogia, quando apresenta textos de valor artístico a seus pequenos leitores; e não é porque estes ainda não alcançaram o status de adultos que merecem uma produção menor.

Assim, através dos contos de fadas, dos mitos, das fábulas, das lendas, o leitor reconhece aspectos do seu mundo e compartilha experiências, emoções e sentimentos. Por isso, a arte literária não é restrita à transmissão de conteúdo, mas propõe a recriação da realidade, cabendo ao professor a seleção de textos de acordo com a qualidade estética. Logo, as atividades de leitura devem propiciar o contato com os livros, tempo para que os pequenos leitores os explorem, abrindo espaço para conversas sobre as leituras, nas quais as crianças possam expressar suas impressões, sentimentos e inquietações. Através do diálogo e do questionamento, o mediador ou o professor consegue explorar os temas e as relações que surgem por meio das narrativas, abrindo espaço para várias interpretações. Dessa forma, o livro poderá contribuir para a formação do indivíduo na escola, pelo seu papel humanizador, pelo diálogo que este propõe do leitor com sua realidade, favorecendo a compreensão, a crítica e a atuação transformadora da realidade.

1.2 A Literatura Infantil Brasileira

A partir dessa contextualização, podemos observar que esses fatos se refletem no percurso histórico da educação e da literatura infantil no Brasil, pois, até o final do século XIX, o ensino praticado nas escolas brasileiras seguia a metodologia tradicional, baseado na transmissão de conhecimento pelo professor e na obediência pelo aluno. Diante disso, o ensino

[Digite aqui]

da literatura para as crianças era responsável por transmitir os valores de obediência aos pais, às autoridades, respeito à hierarquia de classes e à moral dogmática de cunho religioso. Desse modo, a literatura infantil era compreendida como instrumento pedagógico e mantenedora do pensamento da classe dominante, de acordo com José Gregorin Filho (2012).

Gregorin Filho ressalta a importância da obra de Monteiro Lobato para a Literatura Infantil brasileira, pois o escritor foi precursor de uma nova literatura voltada às crianças brasileiras, refletindo a tendência pedagógica atrelada aos valores do mundo pós-guerra, ou seja, buscar a paz, justiça social e a vida simples do campo. Logo, Lobato inovou ao dar voz às crianças, que foram representadas através de seus personagens na série de livros *Sítio do Pica-Pau Amarelo*, especialmente sua personagem Emília, uma boneca de pano que ganha vida e fala, manifestando características infantis como curiosidade, questionamento e irreverência. Assim, a literatura proposta pelo autor inclui essa visão de mundo da criança (GREGORIN FILHO, 2012, p. 28):

Lobato apresenta características nunca exploradas no universo literário para crianças: apelo a teorias evolucionistas para explicar o destino da sociedade; onipresença da realidade brasileira; olhar empresarial; preocupação com problemas sociais; soluções idealistas e liberais para os problemas sociais; tentativa de despertar no leitor uma flexibilidade em face do modo habitual de ver o mundo; relativismo de valores; questionamento do etnocentrismo e a religião como resultado da miséria e da ignorância.

A literatura ainda passaria por muitas transformações, como afirma Gregorin Filho (2012), porém o autor ressalta que Monteiro Lobato foi um marco na literatura infantil brasileira, uma vez que incorporou valores do mundo contemporâneo, como, por exemplo, o questionamento do papel do homem diante do universo em transformação e apresentou a diversidade do povo brasileiro. Ele ainda enfatiza como feito mais importante os personagens terem trazido “as vozes e os sentimentos da criança para as páginas dos livros e para as ilustrações” (GREGORIN FILHO, 2012, p. 29). Dessa forma, se antes essa literatura era restrita a instrumento pedagógico, após Lobato a literatura passa a apresentar um mundo em construção para uma criança que passa a ser vista como um ser em formação.

A contribuição marcante de Lobato ao gênero também é destacada pela professora e pesquisadora Nelly Novaes Coelho (COELHO apud GOMES, 2021), posto que, em sua obra *Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira*, criou uma divisão histórico-literária da literatura infantil e juvenil (LIJ) nacional, colocando como marco inicial a publicação de *A menina do nariz arrebitado*, de Monteiro Lobato, escrita em 1920, a partir da qual ela dividiu

[Digite aqui]

toda a produção nacional em três épocas: Precursora (período pré-lobato), Moderna (período lobatiano) e Pós-Moderna (período pós-lobatiano).

Segundo Gomes (2021, p. 15), o período pré-lobatiano inicia-se em 1808 com a chegada da corte portuguesa ao Brasil, seguida da instauração da Biblioteca Real e dos instrumentos para a imprensa régia. Nesse período, a literatura disponível no país se resumia aos livros de Grimm, Perrault e outros que eram importados pelas livrarias do Rio de Janeiro. Embora o acesso aos livros fosse restrito às famílias abastadas, os contos de fadas europeus alimentavam a imaginação das crianças.

Já o período lobatiano é marcado pela publicação do livro *A menina do nariz arrebitado*, em 1920. Na obra, Lobato inova ao retratar o Brasil em sua narrativa, uma vez que incluiu o povo brasileiro e o cenário rural em seus textos. As narrativas de Lobato descreviam brincadeiras e aventuras, retratando a vida simples no Sítio do Pica Pau Amarelo e explorando a fantasia e o folclore brasileiro. Segundo Gomes (2021), as obras de Lobato impulsionaram o mercado editorial e a leitura de fruição dos jovens da época. Assim sendo, o autor, que era crítico da literatura nacional, ufanista e baseada nos contos de fadas europeus, criou uma literatura brasileira para nossas crianças, e, apesar de, atualmente, existir grande crítica às obras de Monteiro Lobato, principalmente pelo racismo expresso em alguns de seus textos, grande foi sua contribuição para a Literatura Infantil e Juvenil nacional.

No período pós-lobatiano surgiram vários autores brasileiros, muitos deles popularizados pela Revista Recreio, em 1969, uma revista de passatempos infantis, a qual a cada edição apresentava ao menos uma história literária. Ela foi sucesso de vendas, e, portanto, responsável por levar os textos literários para muitas crianças brasileiras. Entre os autores divulgados pela revista estão Ziraldo, Ruth Rocha e Ana Maria Machado.

1.3 Qual é a importância da legislação e do fomento para a literatura brasileira?

O autor José Nicolau Gregorin Filho afirma em *Literatura Infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores* (2009), que a literatura infantil luta contra preconceitos e busca mostrar um mundo em construção para uma criança que passa a ser vista como um ser em formação. Para garantir esse processo e com objetivo de instrumentalizar e garantir o cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1998, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Esses parâmetros expressam novos paradigmas para a educação, ao introduzir objetivos do ensino fundamental, como por exemplo: compreender a cidadania;

[Digite aqui]

posicionar-se de maneira crítica; conhecer as características sociais, materiais e culturais do Brasil; além de conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro. Tais objetivos expressam um ensino voltado a diminuir as diferenças, visando a construção de uma sociedade mais justa.

Antes da LDB e dos PCNs, surgiram programas de incentivo à leitura, sendo, segundo Gomes (2021), o programa “A Ciranda de Livros”, de 1982, o embrião dos programas de compras de livros para as escolas. Já em 1992, foi fundado o “Programa Nacional de Incentivo à Leitura” (Proler), que tinha entre seus objetivos: promover o interesse nacional pelo hábito da leitura, estruturar projetos de incentivo à prática leitora e criar condições de acesso ao livro. Logo em 1997, foi criado o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), incontestavelmente o maior programa de distribuição de livros de literatura nas escolas brasileiras, com destaque para sua 4ª edição em 2001, quando distribuiu 61 milhões de livros para 139.119 escolas públicas brasileiras nas séries iniciais. O programa contemplou obras de 60 editoras diferentes, abrindo espaço no mercado editorial para novos autores. Essas grandes compras movimentaram o mercado editorial, que se expandiu para atender a essa demanda. Porém, em 2018, o PNBE passou a ser incorporado ao Programa Nacional do Livro Didático, o que se mostrou prejudicial à qualidade das obras escolhidas, uma vez que o PNBE visava o acesso à cultura e incentivo à leitura, assim seus editais de seleção de obras buscavam a qualidade literária; já o PNLD é voltado para distribuição de livros didáticos, literários e outros materiais, e, conseqüentemente, seus critérios de seleção foram alterados, resultando em critérios generalizados e simplificados, que impactaram negativamente na qualidade dos livros selecionados (LUNA, 2022).

Ainda assim, é importante ressaltar o quanto a Literatura Infantojuvenil Brasileira (LIJ), termo cunhado por Gomes em 2021, avançou em termos de qualidade através da expansão do mercado editorial para essa faixa etária: seus textos abordam temas do interesse das crianças através de uma linguagem artística sensível, qualidade que também podemos observar através dos materiais impressos e ilustrações belíssimas. Ela é reconhecida internacionalmente, com alguns autores brasileiros vencedores do Prêmio Hans Christian Andersen - considerado o Nobel da Literatura Infantil e Juvenil: Lygia Bojunga (1982), Ana Maria Machado (2000) e Roger Mello (2014). Os ilustradores também conquistaram o seu reconhecimento, e, de acordo com Gomes (2021), neste século o Brasil foi homenageado em diversas Feiras do Livro no

exterior¹. Por isso, conhecer e valorizar a Literatura Infantojuvenil contribui para incentivar e divulgar a leitura bem como colabora para a formação de leitores.

Os investimentos do governo federal foram primordiais para que milhões de alunos brasileiros tivessem acesso a edições de qualidade, uma vez que os programas do governo impulsionaram o mercado editorial e foram responsáveis por sua expansão. Desse modo, as políticas públicas foram fundamentais para a democratização do acesso ao livro, para fomento à leitura e para formação de mediadores. Diante disso, podemos concluir que as políticas públicas impactam as ações e práticas que são desenvolvidas nas escolas. Ainda que tais práticas mudem lentamente, as políticas públicas podem ser consideradas o início para as transformações. Isso posto, são necessários o seu conhecimento e divulgação, tanto para cobrar dos governos a sua implantação, como para que os gestores educacionais e os educadores planejem suas práticas em coerência com as leis vigentes.

A partir desses dados, vamos refletir no capítulo 2 sobre os papéis atuais desempenhados pela literatura infantil na sociedade e na escola, visando entender a importância da literatura para a formação humana da criança.

¹ Em 2001 o Brasil foi homenageado na Feira do Livro de Guadalajara. Em 2013, na Feira do Livro de Frankfurt. Em 2014, foi a vez de ser homenageado na Feira do Livro de Londres. E em 2017, na Feira do Livro de Nova York. – Gomes (2021, p. 48).

2. Formação do leitor literário... eis a questão!

Durante muito tempo a escola brasileira atribuiu à literatura um caráter pragmático, posto que utilizava seus textos com objetivo de ensino. Infelizmente, essa abordagem dada à literatura resultou no fracasso da escola na formação de leitores. De acordo com Ana Carolina Carvalho e Josca Ailine Baroukh (2018), até a década de 1980, a leitura na escola era concebida em prol da alfabetização, e esta era baseada na decodificação, ou seja, ser alfabetizado significava apenas juntar letras, sílabas e palavras. Para isso, os textos utilizados eram simplificados, produzidos para fins didáticos e descontextualizados das práticas sociais. Entretanto, a partir dessa década essa concepção foi fortemente questionada devido à influência das pesquisas da psicolinguista argentina Emília Ferreiro sobre os mecanismos pelos quais as crianças aprendem a ler e a escrever. Ferreiro defendia que as crianças pensam sobre a escrita e constroem hipóteses sobre o sistema escrito, no entanto os textos com repetição da mesma sílaba, tão presentes nas cartilhas, são apontados como complicadores pela pesquisadora, que defendia a necessidade de texto com variação de letras.

Assim, há algum tempo vem crescendo o debate em prol da formação literária na escola decorrente das discussões surgidas em 1980 no Brasil acerca da importância da leitura e seu trabalho de maneira contextualizada. Nessa década, o país vivia a abertura política, e as ideias de Emília Ferreiro e outros autores estrangeiros produziram um movimento propondo que a escola deveria utilizar como material de leitura textos que circulam nas práticas sociais, inclusive no processo de alfabetização, no qual seriam empregados diversos gêneros textuais como poemas, músicas, parlendas, diários, cartas etc. Ainda na década de 1980, Marisa Lajolo, publica o artigo *O texto não é pretexto*, em que critica as práticas literárias das escolas da época. De acordo com Carvalho e Baroukh (2018, p.15),

Embora escrito há quarenta anos, a leitura do texto nos remete a práticas recorrentes encontradas ainda hoje em muitas salas de aula. A atualidade desse tema mostra o quanto as transformações no âmbito da educação escolar ocorrem a passos lentos.

As autoras contextualizam que foi nessa década que se iniciaram as ações federais para incentivo à leitura, sendo lançado o Programa Nacional Salas de Leitura, em 1984, seguido do PROLER, em 1992; O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), em 1997; o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), em 2006; e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em 2012.

[Digite aqui]

Apesar dos grandes avanços quanto ao acesso aos livros, estes “ainda não povoam todas as escolas, especialmente na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental” (CARVALHO; BAROUKH 2018, p. 9). Assim como é grande o nosso país, também é grande o desafio de formar leitores, já que o acesso não é igual para todos os estados brasileiros.

Além disso, ainda hoje, a escola possui o desafio de formar leitores, isso porque apenas o acesso ao livro não garante a formação de leitores. É necessário observarmos como os livros foram recebidos nas escolas: eles estão disponibilizados e acessíveis nas bibliotecas, salas de leitura, espaços de leitura? Estão guardados? Como está acontecendo o trabalho com os livros literários? E, sobretudo, é necessário refletirmos sobre quais práticas podem realmente contribuir para a formação de leitores.

Rildo Cosson (2006), ao se debruçar sobre a formação do leitor literário, critica o ensino da literatura na escola contemporânea devido ao espaço que se tem destinado a ela. Isso porque a escola deixa a leitura literária para atividades extraclasse, ou ainda utiliza apenas fragmentos de textos literários (principalmente nos livros didáticos). A escola não tem alcançado sucesso na formação de leitores, assim como não tem contribuído com seu potencial humanizador. O autor aponta que o ensino da literatura precisa superar a abordagem conteudista e propor experiências de leitura. Para isso, Cosson defende que é primordial trazer o texto literário para o centro das práticas de leitura, através da leitura de textos integrais. Ele ainda ressalta que “devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola” (COSSON, 2006, p. 23).

2.1 A Educação Infantil e a formação do leitor

Recentemente, a Lei 14.407, em 12 de julho de 2022, alterou a LDB de 1996, incluindo como objetivo da educação básica a formação de leitores, o que demonstra que, diante das desigualdades da sociedade brasileira, em que o acesso das crianças aos livros não é uma realidade para maioria das famílias a leitura e a literatura tornaram-se um compromisso da escola e um direito assegurado pelas políticas públicas. Assim, a Educação Infantil, etapa integrante da Educação Básica, também possui um papel primordial como local e instituição em que acontecem os primeiros contatos com a cultura escrita e com os livros.

É importante ressaltar que o extinto Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE) tinha como objetivo “promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervo de obras de literatura, de pesquisa e de

referência” (CARVALHO; BAROUKH 2018, p. 21), e que, apesar de ter sido criado em 1997, apenas em 2008 adquiriu livros voltados para a Educação Infantil. Outro dado relevante do programa é que, em sua edição de 2014, a inscrição de livros destinados às crianças de 0 a 3 anos foi muito pequena – apenas 3% – o que evidenciou a pouca produção editorial existente para esse segmento. “No entanto, é uma produção importante, porque já na creche a criança merece oportunidades de contato com os livros adequados para sua idade, que promovem sua entrada no mundo da escrita” (BRASIL, 2014, p.11). É possível observar que a inscrição de livros destinados às crianças de 4 e 5 anos também foi pequena (18%), sobretudo se compararmos com as inscrições para os demais públicos: 55% dos livros inscritos foram para os primeiros anos do ensino fundamental e 24% dos livros inscritos foram para Educação de Jovens e Adultos.

Os dados apresentados acima comprovam como é recente a presença dos livros literários na Educação Infantil e como o tema carece de mais discussão. Como aponta Carvalho e Baroukh (2018), “a tarefa de formar leitores em todas as etapas da educação básica tem sido ampla e profundamente discutida em debates, em torno de pesquisas, na mídia e nos meios acadêmicos. Embora tenhamos avançado, ainda há muito a percorrer”. É preciso observar como está acontecendo a prática da leitura literária na Educação Infantil, e, a partir dessa realidade, manter e divulgar práticas exitosas, abandonar outras e pesquisar sobre as mais diversas possibilidades para que o trabalho com o livro literário contribua para formação do leitor, especialmente na educação infantil.

Diante das constatações expostas, surge então a necessidade de aprofundar a pesquisa sobre a relevância da leitura literária desde essa importante etapa da educação básica. De acordo com Debus (2006), para pensarmos sobre a educação infantil no Brasil, é preciso entender primeiramente que as legislações específicas para a Educação Infantil são relativamente novas. A autora em seu livro *Festaria de brincança* (2006) aponta que a Constituição da República de 1988 estabeleceu como direito dos trabalhadores assistência gratuita aos filhos e dependentes de 0 a 6 anos em creches (0 a 3 anos) e pré-escola (4 a 6 anos). Porém, ao mesmo tempo em que garantiu esse direito a todos como responsabilidade do Estado, também priorizou apenas a pré-escola. Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394, de 1996, propôs um novo olhar para a criança, isso porque, ao integrar a Educação Infantil, a Educação Básica garante-a como direito desde 0 anos. Além disso, estabeleceu que essa etapa não deveria ser concebida como um processo escolarizante e sim educativo. Ainda definiu também que essa primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos,

incluindo seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. Isso posto, a Educação Infantil, que até então possuía um caráter assistencialista, conquista um caráter educativo, numa nova concepção voltada para a criança e diferenciada do Ensino Fundamental, afirma a autora.

Essa mudança de concepção significou uma grande conquista para as crianças. Podemos citar como exemplo a rede pública da Prefeitura de São Paulo, já que as creches, que eram gerenciadas pela Secretaria da Assistência Social, passaram, com a LDB, a ser denominadas Centros de Educação Infantil, conquistando vários direitos, como verbas da educação, coordenador pedagógico, professores. Além disso, para formar os professores, promoveu um curso de Pedagogia específico voltado para Educação Infantil, e, assim, as auxiliares de desenvolvimento infantil tiveram uma formação garantida para continuarem trabalhando como professoras. Em todo país, foi necessária a formação de profissionais habilitados que deveriam assumir o papel do leigo.

Mais tarde, em 2018, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Educação Infantil passa a conceber as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças em eixos estruturantes organizados pelas interações e brincadeiras, assegurando-lhes assim os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se.

Essa concepção de Educação Infantil pautada nos direitos da criança parte do pressuposto de que ela é um sujeito dialógico, criativo e sensível e que também necessita expressar suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, valendo-se de diferentes linguagens. Sendo assim, desde a Educação Infantil, a criança deve estar envolvida em diferentes situações de aprendizagem que possibilitem a ela conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento nas mais diversas experiências, seja através dos cuidados, nas interações, nas brincadeiras ou no contato e desenvolvimento das linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar.

A organização curricular da Educação Infantil proposta pela BNCC se estrutura em cinco campos de experiências, nos quais são definidos os objetivos de aprendizagens e desenvolvimento para cada etapa da infância. Esse arranjo curricular dividido em campos de experiências visa acolher as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. Por entender a criança como um ser integral e em desenvolvimento, os cinco campos de experiência - o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações - se

imbricam promovendo uma forma de pensar no currículo e em atividades não de modo separado, mas como parte de um todo. Essa proposta entende a criança como um ser que “observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento já sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social” (BRASIL, 2018, p. 38). Pensando nisso, é evidente que se faz necessário imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, intencionalidade essa que se materializa nas atitudes do professor, atitudes que permitam proporcionar experiências às crianças nas quais possam conhecer a si e ao outro; conhecer e compreender as relações com a natureza, a cultura, a produção científica, que se traduzem tanto nas práticas diárias desde os cuidados pessoais como alimentar-se, vestir-se, higienizar-se, quanto nas brincadeiras; nas experimentações com materiais variados; na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas. É trabalho do professor refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações que garantam o desenvolvimento pleno das crianças.

A partir disso e atentando-se mais ao campo de experiência escuta, fala, pensamento e imaginação, é indispensável lembrar que desde o nascimento as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem e que as primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro bem como outros recursos vocais, que vão ganhando sentido com a interpretação do outro. Ao longo do seu desenvolvimento, as crianças ampliam e enriquecem seu vocabulário, a expressão e a compreensão num movimento contínuo de apropriação da língua materna e das linguagens. Por isso, na Educação Infantil é tão importante (BRASIL, 2018, p. 42)

promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social.

Não se pode negar que desde a primeira infância a criança já manifesta curiosidade com relação à cultura escrita. É no ouvir e no acompanhar a leitura de textos, observando os muitos e variados textos que circulam nos contextos sociais dos quais ela participa, que vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo seus diferentes usos sociais, os gêneros, suportes e portadores. Assim, as experiências com a literatura infantil, propostas pelo professor, [Digite aqui]

mediador entre os textos e as crianças, contribuem para, além do desenvolvimento do gosto pela leitura, o estímulo à imaginação e a ampliação do conhecimento de mundo. Ademais, esse contato com todo tipo de histórias em seus mais variados gêneros também proporciona a familiaridade com os livros, com o universo literário, estimula a observação e a diferenciação entre ilustrações e escrita (texto visual e verbal) bem como as formas de manipulação dos livros e o desenvolvimento de comportamentos leitores.

A BNCC, ao contemplar um campo de experiências voltado para a escuta, fala, pensamento e imaginação, certamente valorizou as práticas literárias, demonstrando que é nesse contato diário com os livros e com a literatura oral e escrita, seja através da voz do professor ou pela manipulação deles nos diversos momentos da rotina escolar, que as crianças vão se apropriando do letramento literário desde a primeira infância.

Recentemente, a Lei 14.407, de 12 de julho de 2022, alterou a LDB de 1996 e incluiu como objetivo da Educação Básica a formação de leitores, reafirmando assim o compromisso com a formação do leitor literário já expresso na BNCC. Estamos conscientes de que apenas a existência da legislação não garante a sua concretização, entretanto podemos observar que esse compromisso expresso na legislação impulsiona ações iniciais primordiais, como os investimentos dos recursos destinados à compra de livros e políticas que fomentam a formação dos professores e mediadores. Exemplo semelhante é o da Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que incluiu no currículo oficial a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, posto que a sua criação foi o gerador da demanda para a produção de literatura e cursos voltados para abordar a sua temática.

Enfim, a legislação pode ser considerada um passo inicial rumo ao cumprimento do direito à literatura defendido por Cândido (1995), Castrillón (2011) e Ferreiro (2002). Da mesma maneira, a legislação brasileira expressa avanços sobre a compreensão da importância da leitura e aponta caminhos para a formação do leitor literário. É fundamental que os gestores educacionais e educadores se apropriem de tais conteúdos e se debruçam na reflexão acerca da importância da garantia do direito à literatura tanto quanto a formação do leitor literário. E que essas reflexões se concretizem em práticas escolares. Para isso, é de suma importância pensar também na formação desses gestores e desses educadores, não apenas a formação inicial (graduação), mas também repensar o lugar da literatura nos cursos de pós-graduação e formação continuada ofertados aos educadores. De certo a formação dos professores deve ser prioridade de investimentos e esforços, porque para alcançar o objetivo de formar leitores são necessários professores bem formados, conscientes politicamente e atualizados. É imprescindível romper

com a tradição de ensinar como aprenderam, além de incentivar também a formação leitora e escritora dos professores, como afirma Castrillón (2011).

A Lei 14.407 é nossa. Assim, é importante a sua divulgação para a sociedade, para que ela ocupe o centro das discussões em congressos, jornadas e nos projetos políticos pedagógicos das secretarias de educação e unidades escolares até que possa reverberar de fato nas práticas escolares. A questão da democratização da leitura ainda é um desafio que deve ser enfrentado conjuntamente por educadores, pais, estudantes e governantes. Como ressalta Castrillón (2011), a conquista do direito à leitura e escrita implica o compromisso de muitos.

2.2 A importância dos investimentos na primeira infância

As pesquisadoras Domingues e Debus (2019) apontam para o fato de a LDB 9394/96 afirmar que a Educação Infantil possui um caráter educativo e “não escolarizante”, e compreendem que esse caráter educativo significa a oportunidade para que as práticas literárias nessa etapa sejam livres das abordagens pragmáticas que preveem interpretações fechadas. As autoras também ressaltam que o caráter “não escolarizante” não deve ser compreendido como o distanciamento do mundo letrado, nem da cultura escrita, porque é nessa etapa em que ocorrem os primeiros contatos das crianças com os livros. E é exatamente por isso que ela é essencial para proporcionar experiências significativas, para valorizar a leitura literária e contribuir para o percurso leitor das crianças.

Existem muitas publicações que defendem a importância da leitura literária para despertar o gosto pela leitura, uma vez que ela contribuiria para a etapa posterior da alfabetização, o que tem se evidenciado. Contudo, não podemos esquecer que o potencial da literatura vai muito além da alfabetização (CARVALHO; BAROUKH, 2018, p.18):

A literatura possibilita o conhecimento de vidas que não as nossas, enriquecendo nossas perspectivas. Ler é envolver-se nas tramas da história, viver as agruras e as conquistas de diferentes personagens, rir, chorar, ficar com raiva, surpreender-se, apoiar, discordar dos trajetos da narrativa. A leitura literária pode ser uma ação libertadora e singular para cada leitor.

Através das leituras podemos, por meio da imaginação, viver os desafios e as conquistas dos personagens. Daí a importância de a escola proporcionar o contato com diversos gêneros literários (poesia, mitos, contos, lendas etc.), possibilitando ao leitor diálogos com o que ele

vive. Por exemplo, uma criança ou leitor, com experiência de perda por morte ou abandono dos pais, pode ser profundamente sensibilizada pela narrativa do conto “João e Maria”.

Assim, a literatura possui o potencial de convocar a subjetividade dos leitores, “pois ela toca e emociona, fazendo-o pensar sobre si, sobre a vida e a morte, sobre seus sentimentos, de maneira singular” (CARVALHO; BAROUKH, 2018 p.18). Entretanto, esse potencial ainda carece de ser debatido, abordado e explorado pela escola. E o modo como ela nos toca, subjetiva e singularmente, deveria ser priorizado no planejamento e nas práticas com a leitura literária em sala de aula.

Para as autoras Domingues e Debus (2019), essa mudança de concepção resultou nas desafiantes questões: Como trabalhar sistemática e intencionalmente na educação das crianças pequenas, porém de maneira diferenciada das práticas escolarizantes do Ensino Fundamental? Como abordar a leitura literária de maneira significativa? Como a Educação Infantil pode favorecer o letramento?

Pensando sobre essas questões, as pesquisadoras afirmam que a Educação Infantil não deve banir a palavra escrita nem privar a criança do contato com a linguagem escrita, mas promover o encontro das crianças com a literatura e a leitura literária, o que significa ampliar seu repertório linguístico e cultural, contribuindo assim para sua compreensão do mundo. As experiências e práticas com a leitura literária na Educação Infantil devem abordar a literatura como arte, já que nesse período do processo educativo, sem as pressões da organização escolar em disciplinas, conteúdos formais e currículos, há maior flexibilidade de tempo para que a literatura seja apresentada às crianças visando incentivar a imaginação, o pensamento e a reflexão, sendo possível proporcionar muito mais o pensar do que o responder, pois, se a literatura é arte, ela possibilita várias interpretações, trabalha com a subjetividade e apresenta muitas construções possíveis de sentidos, o que dispensa, na maioria das vezes, a necessidade de respostas prontas e pontuais.

Vale ressaltar também a importância da qualidade estética do texto de literatura infantil, uma vez que é exatamente essa qualidade literária que cativa a atenção das crianças. Assim, as parlendas, poemas e narrativas, através de suas rimas, sons, ritmos e detalhes, convidam os pequenos leitores de maneira lúdica, por meio da imaginação e da brincadeira, a aprenderem sobre a linguagem literária. Os textos literários possibilitam a união da brincadeira e apreciação estética e poética, por isso sua presença na Educação Infantil contribui significativamente para despertar o gosto pela leitura. Ademais, o contato diário com a literatura vai contribuir para o desenvolvimento do letramento literário, que é primordial para formação de um leitor que vai

além da simples leitura superficial ou decodificada, mas um leitor capaz de experimentar a experiência humanizadora da leitura.

A pesquisadora Yolanda Reys, fundadora e diretora do Instituto Espantajáros, localizado em Bogotá, Colômbia, desenvolve um projeto cultural de formação de leitores dirigido não só às crianças, como também a mediadores e adultos. Nesse projeto, Reys conjuga pesquisa e prática sobre leitura, literatura e formação de leitores. Em seu livro *A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância* (2010), a autora define a primeira infância como o período que compreende desde a vida intrauterina até os seis anos de idade. Nele, ocorrem tantas transformações e mudanças no desenvolvimento motor, emocional, cognitivo e na personalidade, que existe um consenso entre diversas áreas que pesquisam o desenvolvimento infantil – neurociências, psicologia, pediatria, pedagogia, até a economia e política – sobre a importância da primeira infância. As descobertas sobre o desenvolvimento infantil modificaram nossa visão sobre os bebês e as crianças, e passamos a compreender que os pequenos, além de interagirem motor, afetiva e cognitivamente com o meio, ainda dialogam com esse meio social e cultural. Isso pode ser exemplificado ao observarmos os bebês, pois eles demonstram olhares curiosos e atentos a tudo o que acontece, e se locomovem rapidamente em busca de objetos que desejam. Nessa nova concepção, o contínuo diálogo entre os processos internos do sujeito e seu mundo social e cultural é reconhecido e construído, como afirma Vygotsky (apud REYES, 2010, p.22): “o homem, ao construir sua cultura, se constrói a si mesmo”.

Partindo disso, a autora aponta para relevância dos investimentos na primeira infância como prioridade política e econômica, defendendo o início dos programas de leitura ainda nessa etapa. A leitura estimula a linguagem oral, o pensamento e a imaginação, além de despertar processos socioemocionais e afetivos que podem marcar a vida de uma pessoa por anos. Assim, as histórias, cantigas, parlendas e adivinhações são extremamente benéficas às crianças, tanto pelo exercício imaginário que propõem, como por todos os sentimentos envolvidos nos encontros entre esses textos, os adultos mediadores e as crianças.

Esses novos paradigmas também estão relacionados com o ato da leitura, que passou a ser compreendido como um processo de construção de sentidos, em que o leitor não se limita a extrair um significado único e predeterminado pelo autor. Pelo contrário, atualmente, a leitura do texto literário, texto reconhecido como uma linguagem artística, é compreendida como um processo em que ocorre um diálogo entre o texto e o leitor, no qual, através dessa interação, o leitor constrói sentidos. Vale ressaltar que os textos podem ser tanto os verbais como não

verbais, a exemplo dos livros de imagem e os livros-álbum, nos quais cada leitor, sujeito histórico, interpreta a partir de suas vivências e experiências. Para Reyes (2010), a atividade interpretativa é uma atividade de grande riqueza emocional e cognitiva, empreendida pela criança muito antes do seu acesso à alfabetização, e por isso não cabem “pré-requisitos” para a leitura. A autora reconhece que o leitor constrói significados desde seu primeiro contato com os materiais de leitura e os livros.

2.3 A importância do mediador de leitura na promoção do encontro com o livro na Educação Infantil

Uma leitura em voz alta, com as páginas do livro folheadas, pode ser rico e soar com uma inflexão dupla, da imagem e da sonoridade, acordando sentimentos e imagens que interrogam e criam entendimentos e perplexidades. Um texto “infantil”, como todos os demais não infantil, não se restringe a uma só leitura ou interpretação. (Eliane Yunes. Entrevista de 22 de outubro de 2021).

As memórias da leitura na infância remetem a um adulto lendo. Já na Educação Infantil, Yolanda Reyes (2021) afirma que a leitura conta com o professor, a quem cabe ser o mediador – aquele que promove o encontro – das crianças com os livros. Ele empresta sua voz para a leitura, e, assim, através da sua voz, pode dar vida e emoção a ela. Nela, os ritmos e até as pausas são importantes para que o leitor ouvinte imagine, sonhe e reflita, cabendo ao professor criar tanto o tempo, quanto um clima acolhedor, selecionar os livros e orientar as conversas sobre eles. Sua atuação é primordial para garantir que os momentos de leitura sejam experiências significativas.

Sobre essa figura do mediador, Reyes (2021, p. 32), afirma que “seu ofício privilegiado é, basicamente, ler. E seus textos de leitura não são apenas os livros, mas também os leitores”. Pensando nisso, o mediador deve conhecer seus leitores: quem são, onde vivem, quais seus interesses e temores. Assim, o professor mediador de leitura deve observar com atenção as crianças e escutá-las para selecionar livros que dialoguem com seus interesses. E se ainda levamos em consideração que esse mediador, antes de tudo, é também um ser humano (com sua história, suas emoções e seus medos), ele deve selecionar livros que, primeiramente, o tocam enquanto leitor.

Pensar sobre a seleção dos livros e textos é uma atividade importante na mediação. Ela é fundamental para despertar o interesse e atenção dos pequenos leitores. Atualmente, diante da grande oferta de livros, essa seleção é um desafio para o mediador, por isso uma seleção [Digite aqui]

cuidadosa, que vise atender aos interesses das crianças e buscar qualidade estética pode contribuir sobremaneira com o sucesso da experiência literária na Educação Infantil. Vale ressaltar que a literatura para crianças não deve ser confundida com uma leitura fácil ou simplificada, porque nos textos para criança a qualidade literária presente justamente na riqueza de detalhes, na sonoridade e até nas pausas contribui para despertar o interesse, a imaginação, a concentração e, assim, uma boa obra literária pode tocar os sentimentos e marcar as memórias infantis (ZILBERMAN, 2003).

Na Educação Infantil, as histórias com repetição, ou acumulação consistem em ótimas oportunidades para que as crianças participem da leitura e interajam com o texto literário. Isso ocorre porque a estrutura repetitiva facilita a antecipação e a participação das crianças durante as leituras, contribuindo para que essa leitura seja uma atividade compartilhada entre o adulto e as crianças.

De acordo com Yunes (22 de outubro de 2021), a mediação é entendida não como a busca por um sentido único e pronto. Antes, o mediador deve promover as conversas, intervindo para que as crianças compartilhem suas percepções, suas impressões, seus questionamentos, suas compreensões e até seus sentimentos. O intuito do mediador é guiar, facilitar e oferecer oportunidades de leitura para que os leitores ampliem seus repertórios e seu conhecimento sobre o mundo.

Assim, todo o planejamento do mediador, desde a organização do espaço, da seleção dos livros e das conversas após a leitura, expressa sua valorização pelos livros e pela leitura porque as crianças leem também suas atitudes e as emoções que a acompanham. Como exemplo, uma menina, após uma experiência de leitura comigo, na sala de leitura, disse-me: “Eu te amo!”. Então, abracei-lhe e em seguida a menina repetiu “Eu te amo!”. Eu intrigada perguntei: “Por quê?”. A menina rapidamente respondeu: “Porque você ama os livros!”. Dantas (2021) nos lembra que situações como essa nos tocam e demonstram o quanto é importante a figura do mediador enquanto aquela figura que se encanta pelos livros e compartilha esse amor e encantamento com os pequenos leitores. Logo, quando os estudantes saírem da escola e não recordarem de muitos conteúdos, ainda poderão recordar desses momentos e das conversas de vida porque “no fundo, os livros são isto: conversas sobre a vida. É urgente, sobretudo, aprender a conversar” (REYES, 2021, p.29).

Vale ressaltar que, apesar de compreendermos o mediador como aquele que mostra caminhos ou guia os leitores até os livros, nada substitui o contato das crianças com os livros.

Essa interação das crianças com os livros desde a mais tenra idade é primordial e insubstituível (DEBUS, 2006, p. 19):

Quando a criança pequena passa os dedos levemente na letra encerrada numa página ou imagem colorida estampada do livro e tenta construir hipóteses de sentido, através desse exercício, ela está se apropriando de uma leitura específica para aquele momento [...].

Quando nós, adultos, vamos a uma livraria ou biblioteca para escolher um livro, gostamos de explorar a capa, o material, as ilustrações, folhear e manusear vários exemplares. Essa experiência tátil e visual que permeia a aproximação do leitor com os livros faz parte dos nossos comportamentos leitores e desperta o interesse e o gosto pela leitura. Por isso, a formação do leitor implica o manuseio e o toque, ou seja, o contato direto com os livros.

Sabendo da importância e das contribuições dos livros na mão das crianças para o processo de formação do leitor, cabe o questionamento: por que em muitas escolas os livros ainda estão longe do acesso das crianças, fechados em armário, guardados nas salas dos professores, da coordenação ou da direção? As autoras Ana Carolina Carvalho e Josca Ailine Baroukh (2018) asseveram a existência da crença de que as crianças não alfabetizadas não são capazes de manusear os livros com cuidado. Então, em nome do cuidado com o acervo e o medo de que as crianças rasguem ou percam, optam por trancar os livros.

Entretanto, é apenas com os livros em mãos que se torna possível aprender a manusear e ler os livros. O cuidado, o manuseio e a escolha do livro constituem comportamentos leitores e, como conteúdos de aprendizagem, eles também devem ser ensinados. As crianças pequenas precisam ser orientadas sobre a utilização adequada dos livros e, mesmo quando a escola oferece o acesso aos livros, é comum os professores se indignarem porque as crianças pequenas os amassam. Mas, antes de o educador brigar com os pequenos, cabe lembrar que esses são os primeiros contatos deles com o objeto livro. Situações como essas são momentos oportunos para o educador orientar e mostrar como se folheia corretamente, assim como orientar sobre o cuidado. Faz parte do trabalho da escola a conscientização de que os livros devem ser cuidados e valorizados. E, assim como outros objetos, eles estragam e não duram para sempre. Além disso, a autora Eliane Debus (2006) enfatiza que o contato das crianças o mais cedo possível com o livro de literatura é um direito declarado na “Carta do Livro”, documento elaborado pela UNESCO na década de 70, que ainda afirma que esses contatos marcam os pequenos leitores, que poderão se recordar quando adultos de tais momentos. Sendo assim, a autora propõe que

tais encontros sejam planejados visando desenvolver o afeto, a imaginação e as emoções. Para Debus, são as emoções que marcam as lembranças.

Vencido o medo de estragar os livros, e entendendo que a interação das crianças com os livros desperta seu interesse por eles e contribuem para a formação do leitor, as atividades de leitura livre precisam estar presentes na rotina da escola desde a mais tenra infância. Essas experiências devem visar a fruição literária, nas quais os pequenos leitores vivenciem e explorem livre e prazerosamente o acervo.

Através dessas experiências de leitura de fruição, nas quais as crianças manuseiam livremente os livros, fica evidente que, mesmo antes de saber ler convencionalmente, os pequenos observam atentamente as ilustrações e assim criam suas narrativas. Muitas vezes seus olhares atentos demonstram que são capazes de ler. Nesses momentos, as crianças podem voltar ao livro já lido pela professora, agora em suas mãos, e, quando próximo de seus olhos, podem observar detalhes das ilustrações. Os pequenos podem ler sozinhos ou acompanhados dos colegas; na segunda opção, conversas animadas surgem a partir dessas leituras. Como afirma Carvalho no livro *Ler antes de saber ler: oito mitos escolares sobre a leitura literária* (CARVALHO; BAROUKH, 2018), “não há formação de leitor sem livro. Vale muito mais um livro na mão do que milhares em armários [...]”

2.4 A experiência literária e suas contribuições para uma educação sentimental

Saber que a imaginação nos permite ser outras pessoas, e nós mesmos, descobrir que podemos pensar, nomear, sonhar, encontrar, comover e decifrar a nós mesmos nesse grande texto escrito a tantas vezes por uma infinidade de autores ao longo da história, é o que dá sentido a experiência literária como expressão da nossa humanidade comum. (REYES, 2010 p. 15)

Yolanda Reyes, em seu ensaio *O lugar da literatura na educação*, critica as práticas e currículos escolares que não priorizam o trabalho da literatura como arte. Antes, seu ensino baseado em lista de autores e obras, como um conteúdo, sem espaço para fruição, parece desvinculado da vida. A experiência literária concede aos leitores, através da imaginação, pensar sobre si e sobre o mundo. Este diálogo proposto pela literatura é pessoal e subjetivo, por isso difícil de mensurar. A autora questiona o desprezo que a escola nutre pelo subjetivo e por tudo que não pode ser definido. Logo, sua abordagem para a literatura diverge das práticas de leitura habituais ainda praticadas em muitas escolas. Ao contrário de buscar respostas únicas,

Reyes (2021, p.27) afirma que a leitura de contos, poemas e toda a literatura é exatamente a liberdade do leitor que permite a sua compreensão.

A pesquisadora defende que a escola precisa priorizar a leitura de histórias e poemas e toda literatura. Não para transmitir valores, apontar a moral ou localizar as ideias principais, mas para contribuir para educação sentimental, para compreensão de nós, dos outros e do mundo, porque a literatura, “esse grande livro escrito a muitas mãos” (REYS, 2021. p.31), nos permite observar a experiência de outro, e, a partir disso, pensar sobre nossas próprias experiências. Portanto, a leitura – como a brincadeira de ‘faz de conta’ – nos permite experimentar os sentimentos dos personagens e suas experiências no mundo, nos ajudando, assim, a lidar com as emoções humanas, como por exemplo os contos que abordam temas difíceis e misteriosos da vida. Dessa forma, a linguagem literária apresenta o riso, o belo, mas também as lágrimas e a maldade de modo encantador, por isso, nos toca. As histórias, através da imaginação, podem nos levar até reinos, palácios, florestas e outros lugares onde é possível experimentar sentimentos através das vivências de seus personagens e assim elaborar questões como abandono, luto, medo e amor. Por isso, quando as crianças pedem ao adulto que leiam novamente, elas podem estar refletindo sobre os mistérios da vida. Essa concepção, para Reyes (2012), vai muito além de atividades de leitura para o preenchimento de fichas ou realização de provas, em que se espera respostas únicas e previsíveis. Como o conteúdo da literatura é a vida, corroboramos com a autora que ela deve ocupar lugar central nos currículos e na sala de aula.

A pesquisadora Reyes, a partir de suas experiências de leitura junto as crianças colombianas – essas vivem por anos num contexto de conflitos armados, e vivenciando a dor da perda de familiares e até amigos da mesma idade – ressalta o valor da linguagem literária ao afirmar que “nem só de pão vive o homem”, porque além da nutrição fisiológica, precisamos das palavras e do afeto. Logo, a literatura, inclusive a tradição oral, presente nas diversas línguas e cultura, parecem ter poderes mágicos e curativos. Assim, quando a mãe utiliza cantigas para ninar seu bebê, ou quando o pai compartilha uma história com os filhos antes de dormir, de acordo com Reyes (2010), eles estão recorrendo à literatura, que é o conjunto de textos escritos por tantas vozes ancestrais e carregadas de encantamento e emoções através da imaginação.

É oportuno refletir que, atualmente, as crianças já nascem numa cultura de pressa e massificação, em que são raros espaço e tempo que nos possibilitem “explorar o fundo de nós mesmos” (REYES, 2012, p. 26). Diante disso, a autora ressalta a importância e a necessidade de proporcionarmos experiências com o texto literário e mediarmos o encontro com livros reveladores – que devem ser lidos não apenas com os olhos e a razão, mas principalmente com

o coração – para que eles despertem o olhar sensível para si e para os outros. Exemplo disso são os livros que abordam a questão das diferenças. Essas narrativas possuem personagens crianças com deficiência física, autistas, carecas e narram situações rotineiras, apresentando dificuldades, sentimentos, medos e como os personagens conseguem superar tais desafios. A partir desses textos, os leitores podem refletir sobre suas atitudes e desenvolverem a sensibilidade, generosidade e empatia. Assim, na sociedade contemporânea, marcada pelo excesso de mensagens e estímulos externos, a experiência literária concede ao leitor, através da imaginação, o pensar sobre si e sobre o mundo. Logo, a presença da literatura nos currículos e práticas escolares de educação infantil é primordial.

Para a autora, especialmente em tempos difíceis, a literatura, através da ficção, pode ajudar a processar a realidade, algumas vezes dura em que vivemos, como por exemplo em lugares com alto índice de violência. Para todos em que vivemos numa atualidade cada dia mais massificadora, em que a pressa nos impede de tempos de refúgio (REYES, 2021, p. 100).

a literatura e a arte acolhem as experiências humanas, transformando-as através de sua linguagem simbólica. Assim nos ajuda a pensar sobre a vida. A literatura contemporânea para crianças está descobrindo como abordar temas difíceis, porque foi sobre isso que ela sempre tratou. Também do riso e do belo e do bom, mas unido a lágrimas, ao mais grotesco e à maldade: tudo junto. Por isso nos enfeitiça, por isso nos fascina.

Reyes nos mostra a possibilidade de uma nova concepção para as práticas literárias nas escolas, e parte da ideia de que a escola deve redirecionar tais práticas, por meio de um projeto educativo com objetivo de oportunizar o desenvolvimento humano e social.

3. Sequência didática: Um olhar sobre as diferenças através da Literatura

Pensando na importância do letramento literário e compreendendo a linguagem literária como arte, passível de ser objeto de observação, admiração, amplas interpretações e questionamentos, estruturaremos, neste capítulo, uma sequência didática, tendo por base os objetivos propostos pela Base Nacional Curricular (BNCC) nos campos de experiências: “o eu, outro, nós” e “escuta, fala, pensamento e imaginação” (quadro 1).

Quadro 1. Objetivos dos campos de experiências “o eu, o outro e o nós” e “Escuta, fala, pensamento e imaginação” da BNCC.

(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.

(EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.

(EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.

(EI02EO05) Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças.

(EI02EF04) Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.

(EIO3EFO) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.

(EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.

(EI02EF07) Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais.

(EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações).

As atividades serão planejadas para a Educação Infantil, visando os estudantes de 4 e 5 anos. Escolhemos como tema “Um olhar sobre as diferenças através da Literatura”, e o tempo aproximado para a execução da sequência didática será de oito aulas de 45 minutos, com periodicidade de duas aulas por semana.

3.1. Sequência Didática

Etapa de Ensino: Educação Infantil.

Faixa etária: 4 e 5 anos.

Tema: Um olhar sobre as diferenças através da Literatura.

Tempo aproximado: 8 aulas de 45 minutos cada.

Periodicidade: 2 aulas por semana.

As atividades iniciam-se com a leitura, sendo seguidas por uma roda de conversa sobre o texto em que o mediador guia discussões sobre o livro através de perguntas previamente preparadas, com espaço para o acolhimento das observações que possam ser realizadas pelas crianças sobre as obras. A seleção das obras foi realizada com o objetivo de abordar a temática da inclusão e diversidade, retratando personagens com deficiência e com características diversas. Em todas as aulas, após a etapa da leitura e da conversa, delineia-se um espaço para que as crianças realizem leituras autônomas e livres, garantindo assim um tempo de fruição.

Sessão: SENSIBILIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DO TEMA

Atividade 1: sensibilização e apresentação do tema.

Objetivos específicos:

- Sensibilizar os alunos para o tema através da dinâmica dos espelhos;
- Incentivar o interesse dos alunos para a leitura compartilhada pela professora mediadora;
- Conversar com as crianças sobre o livro a partir das suas leituras;
- Incentivar a fruição e o comportamento leitor envolvidos na escolha e cuidado dos livros.

Tempo: 45 minutos.

Material: 1 espelho portátil, folhas de papel sulfite, lápis grafite para escrita e lápis coloridos para pintura.

[Digite aqui]

a. Dinâmica: Dinâmica dos Espelhos

A partir da formação de uma roda pelas crianças, a professora em posse de um espelho propõe uma brincadeira que se pauta no seguinte questionamento: “Se o espelho falasse, o que ele responderia à pergunta: espelho, espelho meu, você pode dizer como sou eu?”. A professora inicia a atividade ao falar sobre as suas características. A partir de então, a professora passa o espelho para a criança ao seu lado e incentiva que ela fale sobre si. Para finalizar a dinâmica, após todos os alunos participarem, a professora levanta a seguinte pergunta: Alguém é igual ao outro aqui? (Nas escolas que possuam gêmeos idênticos, a professora pode levar fotos de gêmeos idênticos maiores, quando a possibilidade de diferenças se acentua).

b. Antes da leitura: realizar perguntas sobre a capa do livro: “Quais as informações que encontramos nas capas dos livros? Ouvir as crianças e pedir para que localizem essas informações no livro, visando sondar quais são os seus conhecimentos sobre essas informações. Em seguida, apresentar o título, o autor e a editora. Realizar perguntas para despertar o interesse das crianças para a leitura, exemplos delas são: Sobre o que esse livro falará? Vamos ver quem é esse menino? Como ele é? Onde vive?

c. Leitura Compartilhada em Roda do Livro: *É assim que eu sou*, de Newton Cesar (Apêndice A).

- Leitura do texto: buscar mostrar as ilustrações em conjunto com a leitura.



Figura 1. Capa do livro: *É assim que eu sou!* do autor Newton Cesar.

d. Após a leitura: Realizar as seguintes perguntas: O que vocês acharam das ilustrações? Gostaram? Por quê? Qual parte da leitura vocês gostaram? Qual parte da leitura vocês não gostaram? Só não vale a resposta todas.

[Digite aqui]

e. Leitura livre: momento em que as crianças podem escolher livros do acervo ou previamente selecionados para manusearem autonomamente, com liberdade para ficarem sentados, deitados no tapete ou sofá (caso seja um espaço ou sala de leitura), a sós ou acompanhados de colegas. Orientar as crianças sobre pegar um livro por vez, observando onde pegaram para devolverem no mesmo lugar e sobre os cuidados com a manutenção deles.

A professora mediadora deverá estar atenta aos cuidados das crianças junto ao acervo e orientá-las se necessário. Após a leitura, solicitar que as crianças desenhem seus autorretratos.

Sessão: PENSANDO E CONVERSANDO SOBRE INCLUSÃO A PARTIR DAS NARRATIVAS

Atividade 2: Leitura Compartilhada do livro *O que aconteceu com você?* de James Catchole.

Objetivos específicos:

- Explorar aspectos da capa do livro junto com as crianças, procurando despertar o interesse delas para a leitura;
- Refletir sobre o livro após a leitura;
- Incentivar a observação das ilustrações desde a leitura compartilhada;
- Incentivar comportamentos leitores envolvidos na escolha e cuidado com os livros.

Tempo: Aproximadamente 45 minutos.

a. Antes da leitura: Recordar com as crianças quais as informações encontradas na capa do livro. Explorar com as crianças a capa, o título e questioná-los sobre quem será o menino que aparece na capa? Será que ele tem amigos? Convidá-las para ouvirem a história e conhecerem o personagem.

b. Leitura Compartilhada em Roda do Livro: *O que aconteceu com você?* de James Catchole, com ilustrações de Karen George (Apêndice A).



Figura 2. Capa do livro: *O que aconteceu com você?* do autor James Catchole.

Leitura do texto: buscar mostrar as ilustrações em conjunto com a leitura.

c. Após a leitura: Conversar com as crianças a partir das questões: Por que João diz que tubarão é moleza, difícil é conhecer crianças novas? João gostava que as crianças perguntassem sobre sua perna? Como será que João se sentia com a pergunta das crianças? Por que as crianças insistiam nas perguntas? Será que elas não percebiam que João não gostava da pergunta? Vocês conhecem pessoas que não possuem perna, braço, mão etc.?

d. Leitura livre: Após a leitura compartilhada pela professora, as crianças vivenciarão um momento de leitura livre dos livros, quando cada um poderá escolher livremente livros para ler, manusear e explorar. Além disso, poderão escolher a posição em que desejam realizar a leitura, se ela será realizada só ou acompanhada de outros colegas.

Atividade 3: Leitura do livro *Todo mundo é diferente*, de Ruth da Hora, e ilustrado por Adna Novaes.

Objetivos específicos:

- Revisar elementos da narrativa da semana anterior;
- Promover a discussão comparando as atitudes entre os personagens amigos do protagonista da história da aula anterior e os personagens amigos da história da aula atual.

Tempo: Aproximadamente 45 minutos.

a. Rememorar: Mostrando o livro da aula anterior, solicitar às crianças que recontem a história. O professor então deverá registrar por escrito esse reconto, porque esse registro será utilizado para produção do trabalho final.

b. Vídeo: Apresentar vídeo sobre o autor James Catchole, disponível no Instagram da Editora LP&M.²

c. Antes da Leitura: Explorar com as crianças a capa, indagando-os se localizam o título, o autor e a editora. Em seguida, questioná-los sobre: o que é o título? O que faz um autor? Apresentar para as crianças o que é a editora (responsável pela produção do livro). Logo após, apresentar o título, questionando-os: Vocês concordam que todos são diferentes? Através das perguntas, despertar o interesse das crianças para a leitura: Quem será essa menina? Quem é a família dela? Ela tem amigos? Ela tem medo? Do que ela tem medo? Vamos conhecê-la?

d. Leitura Compartilhada em Roda do Livro: *Todo mundo é diferente*, de Ruth da Hora, e ilustrado por Adna Novaes (Apêndice A).

e. Após a leitura: Conversar com as crianças a partir das questões: Qual parte da história vocês mais gostaram? Por que Aninha não queria ir para escola? Como ela foi recebida? Quem aqui já mudou de escola? Como agiram os colegas da Aninha? O que os colegas da Aninha fizeram diferente dos colegas do João? Vocês gostariam de ter amizade com os colegas do João ou da Aninha? Vocês conhecem crianças que usam cadeiras de roda? Propor para que as crianças desenhem a história.

f. Leitura livre: Após a leitura compartilhada pela professora, as crianças vivenciarão um momento de leitura livre dos livros, quando cada um poderão escolher livremente livros para ler, manusear e explorar. Eles poderão escolher a posição em que desejam realizar a leitura e se ela será realizada a sós ou acompanhada de outros colegas.

Sessão: DESPERTANDO OLHAR INFANTIL PARA AS ILUSTRAÇÕES

Atividade 4: Conhecendo um cachorro especial

Objetivos específicos:

- Incentivar a apreciação das ilustrações;
- Orientar e instruir sobre o cuidado e a manutenção dos livros;
- Conversar com as crianças que os livros infantis ilustrados são objetos que contêm arte (texto e ilustração), por isso merecem toda atenção, carinho e cuidado.

Tempo: Aproximadamente 45 minutos.

² <https://fb.watch/o3LafXWEv4/?mibextid=RUbZ1f>
[Digite aqui]

Material: Folhas de papel sulfite, lápis de escrever e material para colorir (giz de cera, ou lápis de cor, ou canetinha).

a. Antes da Leitura: Apresentar o livro, convidando as crianças para apontarem as informações da capa (Título, autor, editora). Em seguida, realizar a leitura das informações presentes na capa; levantar as questões: Por que será que o título é *Três*? Onde será que mora esse cachorro? Ele tem dono? Ele tem amigos? Vamos conhecê-lo?

b. Leitura compartilhada em Roda do Livro: *Três*, de Stephen Michael King (Apêndice A).

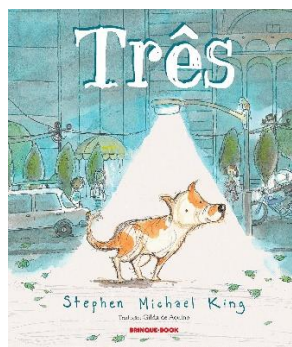


Figura 3. Capa do livro: *Três*, do autor Stephen Michael King.

c. Após a leitura: Conversar com as crianças a partir das questões: O que vocês acharam da história? (Não vale legal). Gostaram da história? Se gostaram, por quê? Qual parte da história vocês mais gostaram? Qual parte não gostaram?

d. Leitura livre: Após a leitura compartilhada pela professora, caso haja exemplares suficientes, as crianças poderão realizar a leitura autônoma do livro, agora em duplas, pelo tempo que desejarem. Em seguida, poderão escolher outros livros para ler, manusear e explorar. Eles podem escolherão a posição em que desejam realizar a leitura e se ela será realizada a sós ou acompanhada de outros colegas. Após a leitura livre, solicitar às crianças que façam um desenho das histórias lidas.

Atividade 5: Conhecendo um pouco sobre como os cegos veem (através dos sentidos como audição, tato e olfato) a vida.

Objetivos Específicos:

- Apresentar para as crianças os livros em braile;

[Digite aqui]

- Conversar sobre acessibilidade para as pessoas cegas;
- Abordar suas habilidades.

Tempo: 45 minutos

Material: Tiras largas de tecido, como sugestão o TNT - que serão usadas como “vendas”; exemplares de livros em braile.

a. Sensibilização: Caminhar com as crianças vendadas pela escola. Apresentar os livros em braile para as crianças, enfatizando que as pessoas cegas leem com os dedos. Conversar sobre a presença do sistema de escrita braile e sua presença nos elevadores e em outros lugares. Abordar um pouco sobre as questões envolvendo acessibilidade para essas pessoas.

b. Antes da leitura: Apresentar o livro *O menino e o mar*, de Lulu Lima e Lanlan Bessoni, convidando novamente os alunos para apontarem para as informações da capa: título, nome dos autores e editora. Fazer estes questionamentos: quem será que aparece na história? Vamos conhecer essa história?

c. Leitura compartilhada em Roda do Livro: *O menino e o mar*, de Lulu Lima e Lanlan Bessoni (Apêndice A).



Figura 4. Capa do livro: *O menino e o mar*, dos autores Lulu Lima e Lanlan Bessoni.

d. Após a leitura: Essa obra possui uma linguagem poética capaz de tocar as sensíveis e inteligentes crianças. Assim, as perguntas podem explorar o próprio texto. Através de uma linguagem poética e sensível, a autora narra o diálogo em que a menina cega apresenta ao menino como ela conhece o mar, isto é, sem ver, ela sente e ouve o mar. Fazer os seguintes questionamentos: do que o menino tinha medo? Para a menina, o que as ondas faziam em seu pé? Quando a menina convida o menino para ouvir o mar, com que ela compara ao barulho do mar? Quando a menina pede ao menino para sentir a brisa do mar, o que ela compara com a brisa? O que o menino fala que o barulho do caramujo queria dizer para a menina? Como a

[Digite aqui]

menina via (sentia) o mar? O que acharam das ilustrações? Vocês sentem medo? Do que vocês sentem medo?

Em seguida a professora propõe para as crianças fazerem um desenho da história. Esse desenho será utilizado na produção final.

Atividade 6: Conhecendo a história de outra menina cega

Objetivos específicos:

- Apresentar a Língua Brasileira de Sinais;
- Conversar com os alunos, comparando a forma como os cegos “enxergam”: através dos sentidos (audição, tato, olfato); com a forma com a qual os surdos “ouvem”: através da visão;
- Apresentar o papel da ilustração no livro ilustrado;
- Analisar a ilustração de um livro.

Tempo: Aproximadamente 45 minutos

Material: Folhas de papel sulfite, lápis de escrever e material para colorir (giz de cera, ou lápis de cor, ou canetinha).

a. Rememorar: Resgatar com as crianças oralmente a história da semana anterior.

b. Sensibilização: Apresentar para as crianças o poema “As borboletas”, de Vinícius de Moraes, com interpretação em Libras. Em seguida, ensinar alguns sinais às crianças.

c. Antes da leitura: Apresentar os dados (autora, ilustrador e editora) do livro *A felicidade das borboletas*, de Patrícia Engel Secco. Fazer os seguintes questionamentos: quem será a menina que aparece na capa? Do que será que essa menina gosta? Será que ela tem amigos, professora, família? Convidar as crianças para conhecerem a história.

d. Leitura compartilhada em Roda do Livro: *A felicidade das borboletas*, de Patrícia Engel Secco (Apêndice A).



[Digite aqui]

Figura 5. Capa do livro *A felicidade das borboletas*, da autora Patrícia Engel Secco

e. Após a leitura: Conversar com as crianças sobre a narrativa a partir das questões: Qual é a parte da história que vocês mais gostaram? Por quê? Alguma parte vocês não gostaram? Por que a menina fala que pode sentir que a plateia está cheia? Por que ela não conhecia borboletas? Por que as amigas levam as borboletas para ela sentir? Como podemos ver com o coração?

Em seguida, propõe-se a apreciação sobre as ilustrações do livro *Arca de Noé*, de Vinícios de Moraes, ressaltando a diferença entre elas e os desenhos. O primeiro se propõe a representar o máximo possível da obra, enquanto o segundo apenas uma parte do texto. Durante esta apreciação, é importante incentivar um olhar crítico, através de perguntas como: O que acharam dessa ilustração? É bonita? Todo poema está ilustrado? Por fim, propor para que as crianças realizem uma ilustração do poema “As borboletas”, de Vinicius de Moraes.

Atividade 7: Uma narrativa poética sobre um menino com de Síndrome de Down

Objetivos Específicos:

- Incentivar a apreciação das ilustrações;
- Orientar e instruir sobre o cuidado e a manutenção dos livros;
- Conversar com as crianças que os livros infantis ilustrados são objetos que contêm arte (texto e ilustração), por isso merecem toda atenção, carinho e cuidado;
- Conversar e ouvir as impressões das crianças sobre a obra lida.

Tempo: Aproximadamente 45 minutos.

a. Rememorar: Resgatar oralmente a história da aula anterior. A professora registra por escrito a fala das crianças.

b. Antes da leitura: Apresentar o livro *Yunes*, de Amal Naser, com ilustrações de Anita Barghigiani e tradução de Maria Carolina Gonçalves, e levantar questionamentos como: Esse menino que aparece na capa tem alguma coisa diferente? Será que tem amigos? O que ele gosta de fazer? Será que esse pássaro irá aparecer na história?

c. Sensibilização: Apagar as luzes e fechar as cortinas para ler metade da história, pois essa narrativa acontece à noite.

[Digite aqui]

d. Leitura compartilhada em roda do livro: *Yunis*, de Amal Naser, com ilustrações de Anita Barghigiani e tradução de Maria Carolina Gonçalves (Apêndice A). Como a história foi lida no ambiente escuro, a sugestão é de que logo após a leitura se mostre as ilustrações do livro.



Figura 6. Capa do livro *Yunis*, do autor Amal Naser.

e. Após a leitura: Conversar com as crianças a partir das questões: O que vocês acharam das ilustrações? Qual é a parte da história que de vocês mais gostaram? Qual é a parte da história da qual vocês menos gostaram? Vocês têm amizade com crianças ou adultos com síndrome de Down?

f. Leitura livre: Após a leitura compartilhada pela professora, as crianças vivenciarão um momento de leitura livre dos livros, quando cada um poderão escolher livremente livros para ler, manusear e explorar. Além disso, é ideal que possam escolher a posição em que desejam realizar a leitura, e se realizarão a leitura a sós ou acompanhados de outros colegas.

Atividade 8: Conhecendo o Tom

Objetivos específicos:

- Incentivar as crianças a observarem as ilustrações;
- Incentivar as crianças para que expressem oralmente suas opiniões sobre a narrativa e suas ilustrações.

Tempo: 45 minutos

a. Leitura compartilhada em roda do livro: *Tom*, de André Neves (Apêndice A).

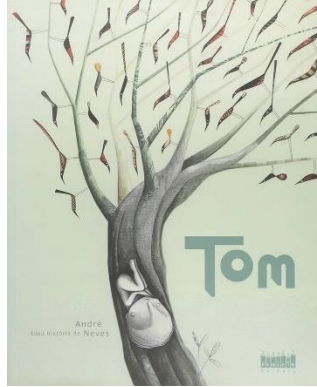


Figura 7. Capa do livro *Tom*, do autor André Neves.

b. Antes da leitura: A professora apresenta a capa do livro. Nessa obra, André Neves, um premiado ilustrador, é tanto autor como ilustrador. O mediador pode expor para os pequenos leitores sua opinião sobre o ilustrador. Em seguida, iniciar a conversa sobre a capa do livro: O que vocês acharam dessa ilustração? Onde o menino está? Por que será que ele está no tronco da árvore? Vamos conhecer essa história? Será que vamos entender por que ele está no tronco da árvore?

Realizar a leitura, mostrando as ilustrações para as crianças. Essa é uma leitura que prevê a interação das crianças durante todo o processo.

c. Após a leitura: Se tiver outras obras do mesmo autor, poderão ficar disponíveis para as crianças realizarem a leitura autônoma, e conhecerem outras obras do autor e ilustrador.

d. Leitura livre: Após a leitura compartilhada pela professora, as crianças vivenciarão um momento de leitura livre dos livros, quando cada um poderão escolher livremente livros para ler, manusear e explorar. Eles poderão escolher a posição em que desejam realizar a leitura e se ela será realizada a sós ou acompanhada de outros colegas.

Atividade final: Uma história sobre diversidade

Tempo: 45 minutos

a. Leitura compartilhada em roda do livro: *Da raiz do cabelo até a ponta do pé*, de Emília Nunez, e ilustrado por Ana Paula Azevedo (Apêndice A).



Figura 8. Capa do livro *Da raiz do cabelo até a ponta do pé*, da autora Emília Nunéz

b. Antes da leitura: Organizar as crianças em agrupamentos de cinco crianças. Para cada agrupamento, entregar um saquinho contendo um quebra cabeça, explicar que elas estão recebendo a capa do livro que será lido, orientar que elas devem montar e levantar suas hipóteses para localização das informações presentes na capa (título, autor, ilustrador e editora).

c. Leitura Compartilhada em Roda do Livro

d. Após a leitura: Conversar com as crianças a partir das questões: Qual é a parte da história de que vocês mais gostaram? Cada criança pode falar sobre a sua parte preferida. O que vocês acharam das ilustrações? Por que Maritana está careca? É comum criança careca?

e. Sensibilização final: Ouvir a música “Ciranda da bailarina”, de Chico Buarque e Edu Lobo, e fazer registros fotográficos das crianças.

Produção final: Tendo em vista que os conteúdos propostos nessa sequência para a Educação Infantil visam propiciar experiências significativa de leitura, realizar leituras compartilhadas pelo mediador, seguidas de conversas visando acolher as interpretações pessoais e incentivar a fruição e os comportamentos leitores quanto ao cuidado e manutenção do acervo, foi pensado para o registro final dessa sequência a confecção de um Jornal Mural junto com as crianças. Nele serão expostas cópias das capas dos livros, os textos com o relato oral das crianças que foram registrados pela professora, os desenhos realizados pelas crianças sobre as histórias e fotos das atividades. Enfim, o Jornal Mural registrará as atividades das crianças. O objetivo é que esse mural incentive outras atividades leitoras e contribua para a formação na escola de uma comunidade de leitores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste trabalho, rememoro a trajetória aqui traçada. No primeiro capítulo, buscou-se a compreensão da origem pedagógica da Literatura Infantil, cujo propósito estava atrelado a ensinar, transmitir valores e crenças da sociedade burguesa, e, por isso, ela divergia da literatura enquanto arte. Assim, o gênero nasceu carente de valor estético, tão primordial para conquistar seus leitores, e não foi reconhecido como arte devido a sua finalidade pragmática. Logo, se a escola hoje almeja formar leitores, é necessário ressignificar seu trabalho com a literatura, abandonando práticas pragmáticas, abordando-a enquanto arte que é, garantindo, assim, uma abertura maior de interpretações e um espaço para fruição. É primordial priorizá-la em seu currículo, garantindo seu tempo e espaço na escola, pois, dessa maneira, a escola cumpre seu papel de assegurar o direito à leitura e à literatura. Além disso, percebemos que, quando conhecemos o percurso da Literatura Infantil brasileira, podemos compreender sua evolução: se a literatura infantil brasileira já se resumiu aos livros de Grimm, Perrault e demais autores, quando os livros eram importados, também foi marcada por Monteiro Lobato, o precursor da literatura infantil brasileira nacional, e hoje ela conta com premiados escritores e ilustradores, sendo reconhecida internacionalmente. É por isso que merece ser apreciada, divulgada e valorizada.

Já no segundo capítulo, pautamos o debate da formação literária na escola, apontando para o desafio da formação de leitores em nosso país, os programas do Governo que priorizaram suas ações no acesso aos livros, cabendo ainda ações para a formação dos educadores e mediadores. Compreendemos que as legislações específicas da Educação Infantil (LDB 9394/96) são recentes, contudo, significaram uma conquista ao integrar nesse período a Educação Básica, superando o caráter assistencialista previsto na Constituição de 1988 e garantindo seu caráter educativo específico. A organização curricular proposta pela BNCC expressa avanços sobre a compreensão integral das crianças e o campo de experiência “escuta, fala, pensamento e imaginação” contempla o trabalho com a leitura literária, demonstrando, assim, que as escolas de Educação Infantil são espaços que possibilitam o acesso e incentivam o trabalho com a leitura literária.

Não se pode deixar de citar que as ideias de Yolanda Reyes para o trabalho com a literatura representam uma alternativa para ressignificar o ensino da literatura na escola, ao passo que ela propõe a valorização das experiências de leitura, aborda o trabalho com a subjetividade e aponta para a educação sentimental e humana. Suas propostas abordam a

literatura como arte e, por isso, passível de ser admirada e compreendida esteticamente. Esse capítulo ainda ressaltou o papel do mediador como um leitor apaixonado pelos livros e pelas histórias, sendo papel dele selecionar, ler e promover as conversas sobre as leituras realizadas. Como nada substitui o contato das crianças com os livros, porque essa interação é primordial, a escola deve garantir esse direito às crianças. O lugar dos livros é na mão das crianças.

Atualmente, com a abordagem da leitura além da decodificação e sua função como construtora de sentidos, surgiram teorias defensoras de novas abordagens para as práticas de leitura literária na escola. Dessa forma, baseada nos estudos teóricos que pautaram este trabalho, no terceiro capítulo foi apresentada uma Sequência didática elaborada com muita reflexão, desde a escolha do tema, já que a diversidade e a inclusão são emergentes e carecem de discussão, à seleção das obras, priorizando os aspectos estéticos e atividades que visam proporcionar experiências marcantes e significativas. Assim, almejamos que essas experiências e conversas sobre os livros possam marcar e ficar nas lembranças dos pequenos leitores. Certamente esquecerão datas e nomes, mas, talvez, como reforça Reyes (2012, p. 29), “poderão recordar a essência dessas conversas de vida que se teciam entre as linhas. No fundo, os livros são isto: conversas sobre a vida. E é urgente, sobretudo, aprender a conversar”.

Ao fim deste trabalho, reforçamos que é indiscutível que ainda existe uma distância entre a teoria e as práticas que ocorrem de fato nas salas de aula, no entanto, faz-se urgente rever as práticas de leitura literária na escola, propor sua reflexão entre os educadores e mediadores, buscando manter aquelas que são exitosas para a formação do leitor, abandonar outras e sobretudo refletir sobre as possibilidades para que o trabalho com o livro literário contribua para formação de leitores. Para isso, a teoria precisa ser estudada pelos educadores, incluindo gestores e dirigentes governamentais. Já a academia precisa criar canais de intercâmbio com os professores e educadores e contribuir para aproximar a teoria e a prática. Isso posto, cabe ressaltar, mais uma vez, a importância da formação do professor, tanto na graduação, na pós-graduação e na formação continuada: apenas educadores embasados teórica e conscientemente poderão impulsionar a valorização da literatura infantil e a formação de leitores literários.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei Federal 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 10 out. de 2023.
- BRASIL, Lei Federal 14.407, de 12 de julho de 2022. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para estabelecer o compromisso da educação básica com a formação do leitor e o estímulo à leitura. Disponível em: <https://in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.407-de-12-de-julho-de-2022-414764440>. Acesso em: 10 out. de 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 01 jul. de 2022
- BRASIL. **PNBE**: Literatura fora da caixa/Ministério da Educação; elaborada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade de Minas Gerais. Brasília: Ministério da educação, 2014.
- CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CARVALHO, Ana Carolina; BAROUKH, Josca Ailine. **Ler antes de saber ler**: Oito mitos escolares sobre a leitura literária. São Paulo: Panda Books, 2018.
- CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e escrever**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2011.
- CATCHPOLE, James. Ilustrador Karen George. Tradutor. Caroline Chang. **O que aconteceu com você?** Porto Alegre: L&PM Editores, 2022.
- CESAR, Newton. **É assim que eu sou!** São Paulo: Saíra Editorial, 2021.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.
- DANTAS, Goimar. **A arte de criar leitores**: reflexões e dicas para uma mediação eficaz. São Paulo: Senac, 2021.
- DEBUS, Elaine. **Festaria de brincança**: a leitura literária na Educação Infantil. São Paulo: Paulus. 2006.
- DOMINGUES, Chirlei.; DEBUS, E. S. D. A leitura literária na educação infantil e no ensino fundamental: Reflexões. **Revista de Letras**, v. 1, n. 38, 3 jun. 2019.
- DUPRÉ, Maria José. **A ilha perdida**. São Paulo: Ática, 2000.
- FERREIRO, Emília. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002.
- [Digite aqui]

- GOMES, Alexandre de Castro org. **Literatura Infantil e Juvenil: Aprendizagem e criação.** São Paulo: Semente Editorial, 2021.
- GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores.** São Paulo: Melhoramentos, 2009.
- HORA, Ruth da. **Todo mundo é diferente.** Ilustrador. Adna Novaes. Salvador: Cultura Editorial, 2014.
- LAJOLO, Marisa. **Literatura: ontem, hoje, amanhã.** São Paulo: Editora Unesp, 2018.
- LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. *In: ZILBERMAN, Regina. (Org.) A leitura em crise na escola: as alternativas do professor.* Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 51-62.
- LIMA, Lulu; BESSONI Lalan. **O menino e o mar.** São Paulo: Mil Caramiolas, 2020.
- LUNA, Bruna. **PNBE e PNLD obras literárias: análises dos critérios de seleção dos livros literários para educação infantil.** 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.
- MORAES, Vinicius de. **A arca de Noé.** 2^o ed. Ilustrador. Laura Beatriz. São Paulo: Companhia da Letrinhas, 1991.
- NASER, Amal; BARGHIGIANI, Anita; GONÇALVEZ, Maia Carolina. **Yunis.** Rio de Janeiro: Tabla. 2021.
- NEVES, André. **Tom.** Porto Alegre: Editora Projeto, 2012.
- NUÑES, Emília; AZEVEDO, Ana Paula. **Da raiz do cabelo até a ponta dos pés.** Ilustrador. Ana Paula Azevedo. Salvador: Tibi, 2018.
- PORTER, Eleanor H. **Pollyanna.** Tradutor. Monteiro Lobato. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005
- REYES, Yolanda. **A casa imaginária: Leitura e literatura na primeira infância.** São Paulo: Global, 2010.
- _____. Yolanda. **A substância oculta dos contos: as vozes e narrativas que nos constituem.** São Paulo: Pulo do Gato, 2021.
- _____. Yolanda. **Ler e brincar, tecer e cantar.** Literatura, escrita e educação. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- SECCO, Patrícia Engel. **A felicidade das borboletas.** São Paulo: Editora Boa Companhia, 2003.
- SPYRI, Johanna. **Heidi, a Menina dos Alpes.** 1^a ed. Rio Janeiro: Autêntica infantil e juvenil, 2017.
- XAVIER, Marcelo. **Asa de Papel.** São Paulo: Livraria Saraiva, 2007.

YUNES, Eliane. **Mediadores e leitura**. Instituto Quindim, 2021. Disponível em: <https://www.institutoquindim.com.br/post/mediadores-e-leitura-por-eliana-yunes>. Acesso em: 17 jun. 2023.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola**. São Paulo: Global, 2003.

APÊNDICE A

SINOPSES DOS LIVROS CITADOS NA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PRESENTES NO CAPÍTULO 3.

LIVRO, AUTOR	SINOPSE
<i>É assim que eu sou!</i> , de Newton Cesar.	O livro <i>É assim que eu sou!</i> (Newton Cesar) apresenta um poema abordando a questão das diferenças entre as pessoas. Seu texto e ilustração ressaltam como as diferenças podem ser interessantes.
<i>O que aconteceu com você?</i> , de James Catchole.	O livro <i>O que aconteceu comigo</i> (James Capthole) narra a história autobiográfica do autor representado pelo menino João, que não tem uma perna. Durante a narrativa ele é questionado insistentemente pelas crianças sobre sua deficiência. Na obra, o texto e as ilustrações explicitam o sentimento da personagem diante desse questionamento. Através de linguagem sensível e profunda, o autor coloca leitores de todas as idades para refletirem sobre situações semelhantes.
<i>Todo mundo é diferente</i> , de Ruth da Hora.	<i>Todo mundo é diferente</i> (Ruth da Hora) narra a história de Aninha, uma menina cadeirante, em seu primeiro dia de aula em uma nova escola. Aninha relata para sua mãe seu receio de que as crianças a considerem diferente, e, diante disso, sua mãe responde que todos são diferentes. A menina é acolhida pela professora e pelos

	novos colegas, que brincam naturalmente com a menina.
<i>Três</i> , de Stephen Michael King.	Na obra <i>Três</i> (Stephen Michael King), o talentoso escritor e ilustrador narra a história de um cachorrinho de três patas e suas aventuras, até encontrar uma menina e, após fazerem amizade, ela convida-o para morar em sua casa.
<i>O menino e o mar</i> , de Lulu Lima e Lalan Bessoni.	<i>O menino e o mar</i> (Lulu Lima e Lalan Bessoni) narra a história de um menino que passeava na praia com sua mãe, ele tinha medo do mar, até que conhece uma menina cega. Os dois brincam e conversam, assim a menina apresenta para ele seu jeito especial de ver o mar. A obra possui uma linguagem poética e sensível. Suas ilustrações são belíssimas!
<i>A felicidade das borboletas</i> , de Patrícia Engel Secco.	Em <i>A felicidade das borboletas</i> (Patrícia Engel Secco), uma menina cega narra sua apresentação de ballet. Ela fala sobre suas amigas e professora. Conta que um dia, para que ela conhecesse as borboletas, suas amigas trouxeram borboletas para que ela tocasse. A menina compara a alegria que sentia ao dançar com a felicidade das borboletas ao voarem.

<p><i>Yunis</i>, de Amal Naser.</p>	<p><i>Yunis</i> (Amal Naser) relata a história de Yunis, um menino com síndrome de Down que adora cozinhar. Ele faz doces e bolos maravilhosos e os decora com um desenho especial. Todas as noites ele deixa um de seus doces deliciosos na porta de cada criança do seu vilarejo, mas elas não sabem quem é o responsável por estas agradáveis e gostosas surpresas, coisa que elas só descobrirão depois.</p>
<p><i>Tom</i>, de André Neves.</p>	<p>Em <i>Tom</i> (André Neves) é retratada a história do menino Tom sob o olhar de seu irmão que o observa intrigado. Perguntas como: Por que Tom não brinca? Por que Tom não diz o que sente? Onde Tom guarda todos os seus sonhos? são questionamentos que o irmão de Tom busca entender. Até que um dia, Tom o convida para conhecer seu mundo. Apesar das diferenças, através do acolhimento eles conseguem se aproximar.</p>
<p><i>Da raiz do cabelo até a ponta do pé</i>, de Emília Nunez e Ana Paula Paes.</p>	<p><i>Da raiz do cabelo até a ponta do pé</i> (Emília Nunez e Ana Paula Paes) narra sobre as alunas da Madame Margô, uma professora de ballet clássico. Quando um dia a nova aluna Nandoca é convidada pela professora para apresentar uma dança espontânea, acaba soltando seus cabelos sem querer. Assim, ela inspira as demais alunas, que no outro dia chegam para aula com os cabelos soltos e roupas diferentes! Cada uma tem um tipo de cabelo</p>

	<p>(ondulado, crespo, loiro e liso, curto e preto, ruivo). Nesse dia, também retorna para a turma Maritana, uma aluna que está careca. Até a professora resolve inovar, soltando os cabelos e usando roupa colorida, ainda afirmando que “Toda menina é bonita do jeito que é, da ponta do cabelo até a ponta do pé!”.</p>
--	--