

---

**LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

---

**ELISANGELA DE SOUZA BEZERRA**

**A FORMAÇÃO DO LEITOR NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL: DA DESCOBERTA AO  
ENCANTAMENTO**



Rio Claro  
2018

ELISANGELA DE SOUZA BEZERRA

A FORMAÇÃO DO LEITOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DA  
DESCOBERTA AO ENCANTAMENTO

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Antonia Ramos de Azevedo  
Coorientadora: Prof<sup>a</sup> Ma. Lígia Bueno Zangali Carrasco

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Instituto de Biociências  
da Universidade Estadual Paulista “Júlio  
de Mesquita Filho” - Câmpus de Rio  
Claro, para obtenção do grau de  
Licenciada em Pedagogia.

RIO CLARO

2018

B574f

Bezerra, Elisangela de Souza

A Formação do Leitor na Educação Infantil: Da Descoberta  
ao Encantamento / Elisangela de Souza Bezerra. -- Rio Claro,  
2018

59 p. + 1 CD-ROM

Trabalho de conclusão de curso ( - ) - Universidade Estadual  
Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro

Orientadora: Profa Dra. Maria Antonia Ramos de Azevedo

Coorientadora: Profa Ma. Ligia Bueno Zangali Carrasco

1. Formação do Leitor. 2. Educação Infantil. 3. Prática  
Docente. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do  
Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente a Deus, pelo dom da vida e por me orientar nos momentos de angústia, me dando forças e sabedoria para seguir com meus objetivos.

A minha querida orientadora Maria Antonia, pessoa incrível e batalhadora, por todos os aprendizados compartilhados. A minha coorientadora Ligia, não somente pela orientação, mas pela amizade, carinho e sensibilidade destinados a mim durante esse processo. Agradeço a confiança e por tornarem meu caminhar tão singular e reflexivo.

Minha eterna gratidão e amor a minha família, em especial a minha mãe Antonia, exemplo de mulher guerreira que me apoiou incondicionalmente durante esta caminhada, ao meu irmão Henrique por me incentivar nos estudos e me mostrar que o sonho de ingressar em uma universidade pública, é possível.

As minhas amigas e confidentes, Giovanna Guarache, Giovanna Viglio, Isabella e Thauane, pela amizade que construímos, pelos conselhos, conversas e paciência. Nossa amizade possibilitou a minha evolução enquanto ser humano e profissional.

A equipe do Colégio São José, em especial a coordenadora Cristiane pelos aprendizados, companheirismo e confiança. A querida professora Cláudia, por todos os momentos de aprendizado e por despertar em mim o prazer pela docência.

A todos os meus professores da graduação, que genuinamente favoreceram minha formação acadêmica e meu comprometimento para com a educação.

A todos que direta ou indiretamente possibilitaram esta conquista, minha gratidão!

“Para permanecer vivo, educando a paixão, os desejos de vida e de morte, é preciso educar o medo e a coragem”  
(FREIRE,2008).

## RESUMO

No contexto da educação infantil as práticas pedagógicas estão em constante desenvolvimento. O momento da primeira infância é crucial para o desenvolvimento de habilidades que o indivíduo levará consigo por toda a sua vida. Tendo em vista a criança como ser historicamente construído e resultado das experiências com o meio, o presente trabalho objetivou compreender a importância das contribuições da leitura na formação do leitor na primeira infância, bem como as ações pedagógicas que possibilitaram esta experiência. Para tanto, utilizou-se uma pesquisa bibliográfica, com referencial teórico embasado na concepção sócio-interacionista de Vygotsky (1978), bem como nos escritos de Rizzoli, (2014) e Magnani (2001). A busca por textos que tratassem das questões da leitura na educação infantil foi feita no site do evento EDUCERE (Congresso Nacional de Educação) e, a partir dos textos encontrados foi possível realizar análises acerca do desenvolvimento dessa importante habilidade que deve acompanhar a todas as pessoas por toda a caminhada e deve ser iniciada desde o início da vida. Espera-se com esta pesquisa evidenciar a necessidade da formação do leitor desde a educação infantil para que se torne um cidadão crítico e ativo socialmente, além de, refletir sobre a ação docente no contexto da formação do gosto e descoberta da leitura.

**Palavras-chave:** Formação do Leitor. Educação Infantil. Prática Docente.

## ABSTRACT

In the childhood education context, the pedagogic activities are constantly developing. The moment of the first childhood is crucial for the development of the abilities that the individual will take with him for all his life. Since the child is a historically constructed human being and the result of the experiences with the environment, this current paper aimed to understand the importance of the contribution of the reading in the training of readers in the first childhood, as well as the pedagogical activities that make this experience possible. For this purpose a bibliographic research was used, with theoretical background based on the conception social constructivist from Vygotsky (1978), Jolibert (1994) and Magnani (2001). The search for texts dealing with the issues of reading in early childhood education was made on the website of the EDUCERE event, and from the texts found it was possible to carry out analyzes about the development of this important skill that should accompany all people throughout the journey and should be initiated from the beginning of life. It is expected by this research to highlight the need of the training of the reader since the childhood education so that he can become a critical citizen and social active, as well as reflect the teaching activity in the context of the construction of discovery and enjoying the reading.

**Key-words:** Training of readers. Childhood Education. Teaching Activity.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Artigos analisados na base do congresso EDUCERE.....	41
---	----

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	8
2 DO ASSISTENCIALISMO À FORMAÇÃO INTEGRAL: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE A LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL... 14	
3 DO SOCIAL PARA O INDIVIDUAL: CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....	26
4 DA DESCOBERTA AO ENCANTAMENTO: A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DO LEITOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	34
5 OS CONHECIMENTOS ACERCA DOS CAMINHOS PERCORRIDOS: DELIMITANDO OS OBJETOS DE PESQUISA.....	39
<b>5.1 Da Análise das Leituras ao Desenvolvimento: artigos encontrados nas bases do Congresso EDUCERE .....</b>	<b>41</b>
5.1.1 Análise de Dados na Perspectiva de Bardin.....	43
6 DOS SABERES CIENTÍFICOS A (RE)CONSTRUÇÃO DE NOVOS: O QUE APONTAM OS ARTIGOS? .....	45
<b>6.1 A Leitura na Educação Infantil.....</b>	<b>48</b>
<b>6.2 Avanços com o Trabalho na Educação Infantil .....</b>	<b>49</b>
<b>6.3 Contribuições da Leitura na Educação Infantil .....</b>	<b>51</b>
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	53
REFERÊNCIAS.....	55

## 1 INTRODUÇÃO

Vivemos em um ambiente letrado, no qual a compreensão de códigos e seus significados são necessários. Nesse contexto, a escola é ambiente facilitador na formação de leitores e na aquisição da escrita e leitura, à medida que muitos obtêm o primeiro contato com a leitura no interior de seu espaço. Desse modo, concebemos a leitura nos moldes de Magnani (2001)

(...) De um ponto de vista interacionista, a leitura é um processo de construção de sentidos. Oscilando numa tensão constante entre paráfrase (reprodução de significados) e polissemia (produção de novos significados), ela se constitui num processo de interação homem/mundo, através de uma relação dialógica entre leitor e texto, mediada pelas condições de emergência (produção, edição, difusão, seleção) e utilização desses textos (MAGANANI, 2001 p. 10).

Logo, o ato de ler não é isolado, se constitui em conjunto, através das trocas de significados, da convivência com o meio, por intermédio de uma mediação que ocorre nos primeiros anos de vida.

Na primeira infância, as crianças são integradas a um novo círculo social, a creche. Neste ambiente, ocorrem as primeiras interações com o meio externo, a criança aprende a conviver com os outros, a se expressar de modo que seja compreendida, e acima de tudo, passa a adquirir o conceito de viver em sociedade.

Diante disso, é justo pensarmos na inserção destas crianças ao mundo letrado através da leitura. Não se trata de uma alfabetização compulsória, e sim, de oferecer a ela, conteúdo para seu desenvolvimento social e intelectual.

Em alguns casos é comum que o processo de leitura seja iniciado no seio familiar, porém, quando isso não ocorre, é obrigação da escola estabelecer essa relação. Incentivar e motivar o hábito da leitura é essencial, pois o indivíduo desde muito novo, é capaz de reconhecer aspectos importantes para seu desenvolvimento. Conforme Reyzábal (1999 apud RADINO 2003, p.36), “[...] a criança faz parte dessa transmissão cultural de valores, costumes, normas e interditos. Por intermédio das cantigas de ninar, das brincadeiras de roda, dos contos de fadas, a criança vai, aos poucos, tornando-se um ser simbólico, social e cultural”.

Quando inserimos as crianças em outras dimensões de linguagem, como a leitura, estamos desenvolvendo a percepção de que a fala é utilizada no cotidiano, que a comunicação ocorre por meio dela, e que, inicialmente, esta modalidade de leitura, está presente.

A leitura propicia a construção de símbolos e representações, que serão utilizadas pelo indivíduo durante toda a sua vida. Enquanto a linguagem contemplada como instrumento do pensamento possui a função de comunicação e categorização.

A função da comunicação é agir em prol do intercâmbio social, que possibilita a troca de ideias, a vivência de novas experiências por meio da fala, das expressões. Na educação infantil, os símbolos são utilizados como maneira de disseminar ideias e reconfigurar estruturas de pensamento. Segundo Vygotsky (1984):

Uma vez que as crianças aprendem a usar efetivamente a função planejadora de sua linguagem, o seu campo psicológico muda radicalmente. Uma visão do futuro é, agora, parte integrante de suas abordagens ao ambiente imediato [...]. Assim, com a ajuda da fala, as crianças adquirem a capacidade de ser tanto sujeito como objeto de seu próprio comportamento (VYGOTSKY, 1984, p. 29).

A função social da leitura pode se manifestar nos escritos reais, em que a criança é apresentada ao nome de uma rua que ela vivencie, a uma embalagem de produto que ela consome, a uma revista em que as imagens remetem a algo de seu cotidiano. Tratar de leitura é abranger um fenômeno social que inclui sua função sócio-histórica.

De acordo com Jolibert (1994) ler é atribuir diretamente um sentido a algo escrito. Não é decifrar, pois a leitura se caracteriza por um processo de interpretação, de ludicidade onde, não há certo ou errado.

As ilustrações apresentadas nos livros infantis contribuem para a imaginação da criança, daí a necessidade de os momentos de leitura proporcionarem diversos gêneros literários. Se adaptados de acordo com a faixa etária, todos podem ser trabalhados com os alunos.

Neste processo de aquisição e significação da leitura, o papel do professor mediador é imprescindível. É ele que fará a conexão entre o desconhecido e o real, proporcionando a construção do conhecimento, do significado, por meio das experiências de leitura realizadas.

Ao adentrar na creche, a criança possui conhecimentos prévios que foram constituídos de acordo com suas vivências e que devem ser explorados pelo professor em sala. Para tanto, este movimento requer a superação de obstáculos oriundos da classe social e do contexto familiar do indivíduo, exigindo do professor uma postura mediadora entre o que o aluno já sabe e o conhecimento a ser construído.

Um professor mediador, não prioriza a valorização das semelhanças entre os indivíduos e sim, as desigualdades apresentadas. É por intermédio destas diferenças, que ocorrerão as trocas de experiências entre os mais habilidosos e os inexperientes. Analisar o fenômeno da construção do leitor na educação infantil, sem que haja um olhar reflexivo para a prática docente, impossibilita a compreensão da especificidade deste profissional.

Deste modo, muito além de compreendermos o fenômeno da construção do leitor na primeira infância, temos como mais um objetivo refletir sobre a prática do professor enquanto mediador das experiências de leitura.

O interesse para o estudo desta temática decorreu de minha experiência como bibliotecária em uma escola da rede privada no município de Limeira, estado de São Paulo. Semanalmente, crianças da educação infantil na faixa etária de 3 a 5 anos, visitavam a biblioteca para escutarem histórias e vivenciarem de modo mais intenso, as experiências de leitura.

Semanalmente, me via imersa em livros infantis a procura de novas leituras que fossem interessantes, que despertassem a curiosidade, a ludicidade, o prazer entre os alunos da primeira infância. Durante estas visitas até a biblioteca, as crianças eram inseridas no contexto da história e incentivadas a expressarem seus pensamentos em uma roda de conversa, instigando problematizações e reflexões acerca do que havíamos lido.

Houve momentos em que estas reflexões eram afirmadas de acordo com suas experiências de vida, evidenciando o quanto as interações com o meio possibilitam aprendizado.

As histórias eram escolhidas previamente por mim ou conforme o desejo das crianças, ocasionalmente, solicitava que alguma criança contasse o início ou final da história. Procurava construir as expectativas em relação ao texto em conjunto com os alunos para que estes se integrassem ao contexto do que estávamos lendo.

Conforme o decorrer dos meses, observei o quanto as crianças desenvolveram a oralidade, o senso crítico, a criatividade e a autoestima por intermédio das leituras

e intervenções que estavam sendo realizadas. Crianças inicialmente retraídas despertaram o interesse em questionar os acontecimentos, contribuir para as reflexões que estávamos colocando em roda ou então, propunham situações adversas àquela que havia sido narrada. Este envolvimento permitiu a consolidação de uma relação de afetividade entre nós e, por meio desta relação de afeto, de carinho, de cuidado e aprendizado, é que estes avanços foram possíveis.

Nessa dimensão, a leitura age em prol da formação humana, política, cultural e educacional. Segundo Freire (1921, p. 20) “(...) a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”. Desse modo, a leitura constitui um processo de construção de sentidos e descobertas que possibilitarão a construção de um conhecimento de mundo. De acordo com as experiências aqui listadas, coloquei-me a refletir sobre o processo de formação do gosto pela leitura desde a primeira infância e dessas reflexões surgiram alguns questionamentos:

Quais fatores possibilitam a formação do gosto pelo leitor na primeira infância?

De que modo ocorrem as relações entre criança e leitura?

Qual a função do professor mediante a construção do leitor na educação infantil?

Como as crianças podem ser apresentadas a leitura de modo contextualizado e agradável?

Com base nestes questionamentos, idealizamos uma indagação inicial para esta pesquisa: Como ocorre a formação do gosto pela criança na educação infantil? De que forma a ação do professor facilita este processo? A partir destas indagações e de acordo com os argumentos para reflexão é que iniciamos o processo de pesquisa.

A partir desses questionamentos, elaboramos nossos *objetivos* que tem como *aspecto geral*: compreender a importância das contribuições da leitura na formação do leitor na primeira infância e como elementos específicos verificar:

- Quais fatores possibilitam a formação do gosto pelo leitor na primeira infância?
- De que modo ocorrem as relações entre criança e leitura?
- Qual a função do professor mediante a construção do leitor na educação infantil?

- Como as crianças podem ser apresentadas a leitura de modo contextualizado e agradável?

Esses objetivos possibilitaram uma imersão em textos valiosos que trazem a real dimensão do trabalho com leitura na escola, especialmente na educação infantil.

É possível afirmar após essa imersão que, enquanto ensinamos estamos aprendendo também, pois é fato que a relação de ensino e aprendizagem, não ocorre no individual. A todo instante, enquanto sujeitos e professores, estamos educando aos outros e a nós mesmos, estamos adaptando a nossa leitura com a leitura do outro. Enquanto professores, nossas ações devem ser (re)pensadas a todo instante. No contexto educacional, as práticas de leitura se constroem no cotidiano, na prática do professor.

A premissa de que ao apresentar à criança a leitura e a escrita estamos a alfabetizando de modo prematuro, impede uma ação especializada para essa faixa etária. O que muitos profissionais desconsideram é que, a criança já está inserida em um mundo letrado, repleto de escritas e símbolos.

Segundo Radino (2003):

[...] os educadores têm a tarefa de cuidar da criança em sua integridade física, emocional e social. A escola não se restringe à transmissão de conhecimento. O conto de fadas não é o único, mas pode ser um importante instrumento de trabalho, auxiliando a criança a lidar com a ansiedade que está vivendo e a superar obstáculos, favorecendo o desenvolvimento de sua personalidade (RADINO, 2003, p. 118).

Sendo assim, é possível inferir que o professor, enquanto mediador de experiências, conceba a leitura e a escrita como práticas de seu cotidiano, imprescindíveis para a convivência e a comunicação com o mundo.

Portanto, a leitura de forma a emancipar o indivíduo deve ser pensada desde a inserção deste no meio escolar, por intermédio desse contexto social e das práticas de mediação do professor, é que se construirá um leitor crítico e ativo socialmente.

Para tanto distribuímos o conteúdo dessa investigação em seções bem definidas que discorrerão na próxima seção sobre a leitura nos documentos oficiais sobre a educação, especialmente nos documentos que delimitam o trabalho na educação infantil; na seção 3 será abordada a contribuição da teoria de Vygotsky na constituição de um trabalho pedagógico que favoreça a leitura; em seguida será feita

uma explanação acerca da importância da formação do leitor e do papel da escola nessa formação; chegando à nossa metodologia de pesquisa, às análises dos dados coletados e nossas considerações sobre este trabalho que foi realizado com tanto esmero.

Esperamos com essa pesquisa trazer reflexões acerca da importância da leitura na vida das crianças bem pequenas e de como a formação do professor terá relação direta com a construção desse gosto, dessa habilidade, dessa proposta de vida.

## 2 DO ASSISTENCIALISMO À FORMAÇÃO INTEGRAL: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE A LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A trajetória da Educação Infantil no Brasil foi marcada pelo assistencialismo em oposição ao caráter pedagógico necessário na primeira infância.

O reconhecimento da infância é algo relativamente novo. Durante muitos anos, a mortalidade infantil era vista como algo natural. Conforme diz Ariés (1978): “a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la (...) É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo” (ARIÉS, 1978, p 50).

Não havia nenhuma distinção entre a criança e o mundo adulto. Sendo assim, a criança trabalhava, não vivia a fase do brincar nem sequer experimentava a juventude.

Em meados do século XV, no período do Renascimento Italiano, a concepção de infância foi revista e a criança passa a ser vista como “um ser inacabado, vista como um corpo que precisa de outros corpos para sobreviver, desde a satisfação de suas necessidades mais elementares, como alimentar-se” (PASSETTI, 2007, p. 1-2).

Nesse período, os preceptores compreendem a necessidade da criança de se relacionar com seus semelhantes, ou seja, outras crianças. Ariés (1978) ressalta outra mudança no século XVI e XVII, a distinção da criança e do adulto, que possibilitou um olhar gentil e afetuoso para as crianças.

Ariés (1978, p. 158) expressou esse sentimento como sendo algo “(...) em que a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para os adultos, um sentimento que poderíamos chamar de ‘paparicação’ ”.

As crianças oriundas da classe social desfavorecida também compartilhavam do afeto e de certo modo, veneração que os adultos sentiam por elas. Entretanto, no século XVIII a formação moral da criança é priorizada e consecutivamente, as brincadeiras se tornaram irrelevantes para o desenvolvimento infantil.

[...] o apego à infância e à sua particularidade não se exprimia mais através da distração e da brincadeira, mas através do interesse psicológico e da preocupação moral. A criança não era nem divertida nem agradável: “Todo homem sente dentro de si essa insipidez da infância que repugna à razão sadia; essa aspereza da juventude, que

só se sacia com objetos sensíveis e não é mais do que o esboço grosseiro do homem racional” (ARIÉS, 1978, p. 162).

Com a adoção da “Declaração Universal dos Direitos Humanos” pela Organização das Nações Unidas em 1948, a criança passou a ter direitos garantidos em Lei que até o momento não tinham sido significativos, o que teve reverberações no Brasil. Em seu artigo XXV, inciso 2 diz que: A maternidade e a infância têm direito a cuidados e assistências especiais. Todas as crianças nascidas dentro ou fora do matrimônio gozarão da mesma proteção. (ONU, 2009, p.13)

Ao declarar a criança como detentora de cuidados e assistências, pensou-se em oferecer a ela o direito ao nome, nacionalidade e a garantia de proteção. Com isso, várias políticas passaram a ser elaboradas e reformuladas com o enfoque na primeira infância.

Em 1988, a Constituição da República do Brasil representou a ruptura de um regime ditatorial para a democracia, decretando em seu artigo 205 que “A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1988).

Portanto, a educação foi declarada como direito do cidadão desde o nascimento, favorecendo a criação de um marco legal e normativo, conferido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Na publicação inicial de 1996, a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, traz um grande avanço para a Educação Infantil incorporando-a à Educação Básica:

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

II - educação superior. (BRASIL, 1996)

A priori, a instituição responsável pelo atendimento das crianças eram os jardins de infância e as creches.

Estes centros eram responsáveis pelo atendimento de crianças de 0 a 5 anos, contudo não havia um documento que possibilitasse de modo intencional o trabalho pedagógico nessa faixa etária. Esta questão tornou-se alvo de discussão especialmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1996.

A partir da Constituição de 1988 e da LDB de 1996, outros documentos surgiram com a intenção de direcionar o trabalho pedagógico da educação infantil

como os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) em 1998 e as Diretrizes Nacionais da Educação Infantil em 1999, bem como as novas Diretrizes de 2010.

Os Referenciais delimitavam objetivos e estratégias dos trabalho pedagógico para que o professor mediasse as situações considerando as especificidades de cada faixa etária.

As publicações foram divididas em três volumes: No primeiro, denominado de “Introdução”, constam algumas reflexões sobre as creches e pré-escolas, atrelando os campos de experiência da “Formação Pessoal e Social” e “Conhecimento de Mundo”.

O Referencial é um documento de reflexão para conteúdos práticos e pedagógicos que engloba a diversidade da cultura brasileira. No documento intitulado de “Introdução”, são apresentadas concepções sobre a criança, as creches e a pré-escola no Brasil.

A partir destes estudos foram elaborados objetivos e ações voltadas para a educação no Brasil com enfoque na diversidade e pluralidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças, que respondam as demandas sociais do contexto brasileiro.

Inicialmente, o documento traz a concepção da criança como resultado de um processo histórico e cultural que possibilitará a construção de sua identidade deixando claro que “A identidade é um conceito do qual faz parte a ideia de distinção, de uma marca de diferença entre as pessoas, a começar pelo nome, seguido de todas as características físicas, de modo a agir e de pensar a história pessoal” (BRASIL, 1999, p 13).

É possível verificar nas concepções que permeiam os Referenciais o estabelecimento de questões sobre o papel da família e da escola no desenvolvimento integral da criança, sendo que a família é estabelecida como o primeiro círculo social que a criança participa e que conseqüentemente será meio de interação social com indivíduos diferentes. Na escola, a criança vivencia muitas interações de modo intenso e aprende novas brincadeiras, cantigas, vivencia experiências nunca vivenciadas e complementa a construção de seus valores, crenças e conhecimentos.

A publicação aborda alguns temas como a construção de vínculos e expressões de sexualidade.

Adiante, o Referencial aborda a aprendizagem com base nas brincadeiras, na imitação, oposição, da linguagem e apropriação da linguagem corporal. Este conjunto de fatores possibilita a compreensão de alguns aspectos, dentre eles que a criança é um reflexo do que vivencia e sua aprendizagem ocorre com outro, daí o termo imitação.

Segundo o Referencial, na faixa etária da educação infantil a brincadeira é cenário para a aprendizagem por intermédio do desenvolvimento da autonomia e da identidade, desenvolvendo também a comunicação.

Nas situações de brincadeira, a criança, segundo o documento, deve ser incentivada a pensar de modo crítico, especialmente quando alguma situação lhe causa desconforto, impulsionando que ela se posicione de maneira assertiva para evidenciar seu pensamento.

Nessa direção é possível evidenciar que a linguagem é fator essencial para que a comunicação ocorra sem ruídos, ampliando o conhecimento de mundo da criança. Além de se comunicar, a consciência corporal deve ser adquirida gradativamente no contato com outras pessoas, oportunizando aprender sobre si mesma e sobre o mundo.

Nas orientações didáticas para crianças de 4 e 5 anos, alguns conteúdos são enaltecidos, como o reconhecimento do próprio nome, a utilização de espelhos para a construção da autoestima. Além da autonomia e identidade, respeito à diversidade e a identidade de gênero e a interação.

Com relação à leitura, há menção no documento deste elemento como eixo integrador de novas habilidades e conhecimentos. “É importante que o professor saiba ao ler uma história para as crianças, que está trabalhando não só a leitura, mas também a fala, a escuta e a escrita” (BRASIL, 1999, vol. 01, p 53).

Entretanto, a organização dos conteúdos por blocos contempla especificidades de cada assunto e permite que haja interdisciplinaridade por meio da leitura e uso social da língua em diferentes contextos.

Contemplar a leitura de acordo com o seu uso social permite que a criança seja inserida de modo espontâneo a cultura letrada que permeia a vida em sociedade.

No volume 2, intitulado de “Formação Pessoal e Social”, estão descritas reflexões que viabilizam a construção da identidade e da autonomia com enfoque nos aspectos da linguagem, da afetividade e da brincadeira.

Nesse volume, a questão da Leitura aparece em situações cotidianas sem que haja enfoque principal para esta temática. No eixo das interações, encontramos o seguinte trecho:

As histórias que compõem o repertório infantil tradicional são inesgotável fonte de informações culturais, as quais somam-se a sua vivência concreta. O Saci Pererê pode ser, por exemplo, uma personagem cujas aventuras façam parte da vida da criança sem que exista concretamente na realidade (BRASIL, vol. 02, p 25, 1999).

Desse modo, a leitura aparece como elemento fantástico que possibilita a construção da imaginação e das ferramentas complexas do pensamento, atreladas ao cotidiano da criança. As aventuras podem ser vividas por crianças que escutam suas histórias, ou imaginadas de acordo com o repertório que a criança constituiu ao longo de sua vida.

Crianças que escutam histórias desenvolvem a atenção e a capacidade de concentrar-se com maior facilidade, além disso, a linguagem é amplamente utilizada em diversas situações sociais possibilitando a construção do vocabulário.

Neste sentido, o caderno 3 oferece conteúdos para crianças de 0 a 6 anos, explorando a leitura como “elo de vivências e experiências”. Logo, o caderno é organizado pelos eixos de Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

O termo leitura é recorrente em toda a publicação, seja para evidenciar a necessidade da leitura de imagens e objetos ou para compreensão do desenvolvimento infantil. Ademais, a publicação evidencia que na primeira infância a criança não deve ser alfabetizada ou forçosamente iniciada a escrita ou a leitura. Pelo contrário, a inserção da criança na leitura e na escrita deve ocorrer de modo natural e contextualizado.

Elas começam a aprender a partir de informações provenientes de diversos tipos de intercâmbios sociais e a partir das próprias ações, por exemplo, quando presenciam diferentes atos de leitura e escrita por parte de seus familiares, como ler jornais, fazer uma lista de compras, anotar um recado telefônico, seguir uma receita culinária, buscar informações em um catálogo, escrever uma carta para um parente distante, ler um livro de histórias etc. (BRASIL, 1999, p. 122).

As orientações contidas no volume 3 representaram um avanço primordial no que se refere ao caráter pedagógico das instituições de educação infantil. No início de

cada eixo encontramos objetivos para crianças de 0 a 3 anos e crianças de 4 a 6 anos. No que se refere ao eixo de “Linguagem Oral e Escrita”, há um tópico elaborado especialmente para as “Práticas de Leitura”, com os seguintes objetivos:

- Participação nas situações em que os adultos leem textos de diferentes gêneros, como contos, poemas, notícias de jornal, informativos, parlendas, trava-línguas etc.
- Participação em situações que as crianças leiam, ainda que não o façam de maneira convencional.
- Observação e manuseio de materiais impressos, como livros, revistas, histórias em quadrinhos, etc., previamente apresentados ao grupo.
- Valorização da leitura como fonte de prazer e entretenimento (BRASIL, 1999, p. 140).

Para que estes objetivos sejam alcançados, o RCNEI aponta algumas orientações para o professor, dentre elas, que todas as atividades que envolvam dramatizações de histórias devem ser feitas de maneira contextualizada, pois caso contrário, a criança terá uma ideia distorcida da leitura como algo distante de seu meio social.

A oferta de vários portadores textuais é enfatizada para que haja o contato com práticas culturais mediadas pela escrita que são inerentes ao contexto do grupo. Contudo, a leitura de um mesmo gênero literário pode ser aproveitada no que se refere a sua estrutura e características do texto.

A criança poderá criar hipóteses a respeito do enredo, dos personagens e relacionar, se possível, com outras leituras realizadas anteriormente e partir disso, utilizar a linguagem para expressar ideias que surgiram entre as crianças no decorrer da leitura.

Nesse sentido, a leitura age como facilitadora de elos e vivências ao proporcionar a escuta e a socialização de ideias, bem como as indagações tão recorrentes nessa faixa etária.

Para tanto, algumas recomendações são feitas ao professor da turma dentre elas, que o momento da contação de histórias seja prazeroso e meio de intercâmbio cultural. É importante ressaltar que o momento reservado para se contar histórias “Exige que o professor, como leitor, preocupe-se em lê-la, com interesse, criando um ambiente agradável e convidativo à escuta atenta, mobilizando a expectativa das

crianças, permitindo que elas olhem o texto e as ilustrações enquanto a história é lida (BRASIL, 1999, p 143, vol. 3).

Além deste planejamento, o professor deve estar atento a situações em que as crianças realizem suas próprias leituras de maneira não convencional. É comum na faixa etária da educação infantil que as crianças contem suas próprias histórias de acordo com suas vivências, ou façam a leitura de acordo com as ilustrações contidas nos livros e isso não a invalida em caso de fatos serem contados de modos diferentes ou fora de ordem.

Em casos em que a história foi recontada diversas vezes, é provável que a criança se atenha a maiores detalhes, bem como a fala de personagens, contextos e cenários. Para tanto, o professor deve utilizar desta vantagem para que as crianças compreendam a relação do texto, da imagem e o uso da fala.

Fica claro que o documento considera que a leitura se constitui em um processo social onde não ocorre a mera decifração de códigos e sim, a utilização de diferentes estratégias para a compreensão de um contexto e consecutivamente, a significação da narrativa.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (2010), reiteram a Constituição de 1988 ao reconhecer a Educação Infantil como dever do estado e delimita três objetivos:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 11).

É possível encontrarmos nas DCNEI algumas orientações para nortear as concepções e práticas pedagógicas embasadas em princípios éticos, estéticos e políticos, que tem por finalidade:

(...) garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2010, p. 18).

Logo, a concepção pedagógica da Educação Infantil considera a criança como detentora de direitos e de seus conhecimentos, atrelando a eles, a necessidade do cuidado, da formação humana e o respeito às necessidades de cada faixa etária. Com isso, a criança se apropriará das contribuições sociais e históricas vivenciadas na educação básica.

Os eixos norteadores para a ação docente são as interações e as brincadeiras, que atreladas à intencionalidade pedagógica possibilitarão a construção de experiências que:

- Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
- Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;
- Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos (BRASIL, 2010, p. 25).

Nos objetivos acima a leitura é mencionada indiretamente com o uso das narrativas e outros gêneros textuais. Entretanto, esta ferramenta possibilita a construção de inúmeras aprendizagens e habilidades que não foram citadas. O

conhecimento de si e sobre o mundo pode ser feito através de uma história, ou com a apresentação de um gênero textual que remeta ao contexto social da criança.

Quando o documento cita as experiências estéticas (com o uso das linguagens), podemos utilizar a poesia e a música que traduzem sentimentos e situações através da escrita e da melodia.

Desse modo, a leitura se apresenta indiretamente como instrumento que desencadeia uma série de habilidades que perpassam a escrita e a ideia de alfabetização.

Após os objetivos, o capítulo intitulado de “Avaliação” expressa a necessidade da observação criteriosa acerca das interações da criança e dos registros para compreensão do desenvolvimento social e cognitivo desta, no decorrer do processo de aprendizagem. Sendo assim, a avaliação se constitui de maneira formativa, excluindo o caráter de reprovação.

Em dezembro de 2017, a então terceira versão da “Base Nacional Comum Curricular” – BNCC, foi aprovada, apresentando seis direitos de aprendizagem que viabilizam as situações de brincadeira e de interação. Estes direitos são explicitados por: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

A partir destes direitos, foram pensados objetivos de aprendizagem que contemplassem estas especificidades, surgindo os campos de experiência que permitem o desenvolvimento e a construção do aprendiz.

O primeiro campo, denominado de “O Eu, o outro e o nós”, se refere à necessidade da criança relacionar-se com os seus semelhantes, pois é na interação entre os pares que ela se apropria da cultura, “ao mesmo tempo em que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio” (BRASIL, 2017, p. 38).

Em seguida, o “Corpo, Gestos e Movimentos”, evidencia as ações impulsivas ou intencionais que as crianças executam para explorarem o mundo, o espaço, e construir ideias sobre si e sobre o outro, fortalecendo a emancipação e a liberdade. Nesse âmbito, a BNCC exalta a necessidade da ludicidade e das interações sociais para que haja ampliação das vivências e do repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo.

Em “Traços, sons, cores e formas”, o conteúdo estruturante refere-se “as diversas formas de expressão e linguagem, como as artes visuais (pintura,

modelagem, colagem, fotografia, etc), a música, o teatro, a dança, o audiovisual, entre outras” (BRASIL, 2017, p. 39). A partir destas experiências, as crianças são incentivadas a construir o senso crítico, a percepção estética e o favorecimento da sensibilidade, para que, sejam capazes de se apropriarem e reconfigurarem a cultura e o meio em que estão inseridos.

No campo da “Escuta, fala, pensamento e imaginação” é que encontramos maiores possibilidades de leitura de maneira explícita, pois na BNCC, é ressaltado que a criança participa frequentemente de situações que envolvam a comunicação, entretanto, é necessário promover atividades que ampliem seu vocabulário e o uso social da língua. Concomitante, a literatura vem contribuir para estas habilidades: “As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo” (BRASIL, 2017, p. 40).

Logo, quando o professor que privilegia a leitura está oferecendo ferramentas para construção do repertório cognitivo da criança, que é a base para imaginação, construção do fantástico, ao mesmo tempo em que, média, contribui para que a criança se aproprie de costumes e hábitos da nossa cultura.

Nesse sentido, a base apresenta alguns objetivos no que se refere a leitura, para crianças de 4 a 5 anos e 11 meses, dentre eles:

- Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história;
- Recontar histórias ouvidas para produção do reconto escrito, tendo o professor como escriba (BRASIL, 2017, p. 47).

É possível compreendermos que a leitura contempla o desenvolvimento da fala, a interpretação do contexto da história por ilustrações e palavras-chave. Desse modo, a leitura se contextualiza, a fim de possibilitar novas experiências para o leitor, com a utilização do professor como escriba. A partir daí, mesmo sem a aquisição do sistema de escrita, a criança já elabora formas de se comunicar e é inserida gradativamente na cultura letrada.

Além dos objetivos aqui descritos, é proposto também: “Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados a portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura” (BRASIL, 2017, p. 48).

Sendo assim, a criança ao manusear um livro, está vivenciando a expressão da língua escrita e a interpretação dos acontecimentos conforme as ilustrações que o livro disponibiliza e com isso, pode utilizar-se de estratégias para localizar determinadas informações ou acontecimentos.

Contemplando o tema anterior, o eixo de “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, aborda a necessidade da criança em situar-se nos espaços, tempos, desde a rua em que reside até sua cidade, além de estabelecer uma ligação com o tempo, sabendo utilizar os termos, como: ontem, hoje e amanhã, frequentemente utilizados no cotidiano. Além disso, estes conteúdos envolvem contextos matemáticos e o raciocínio lógico de contagem, separação, ordenação, entre outros.

Com isso, é imprescindível que a criança entre em contato com o objeto de interesse e o manuseie:

“Portanto, a educação infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas as suas curiosidades e indagações” (BRASIL, 2017, p. 41).

A partir disso, a criança se torna protagonista na construção do conhecimento a medida que explora, vivencia e recria hipóteses sobre determinado objeto ou situação. Esta habilidade é essencial para que a criança realize a transição da educação infantil para o ensino fundamental, no qual, constam algumas habilidades nas disposições da BNCC, na qual criança deve dominar para que haja a transição, dentre elas, a capacidade de ouvir, compreender, recontar e criar narrativas.

Contudo, estas habilidades serão desenvolvidas caso haja direcionamento e intencionalidade pedagógica, pois, no contexto escolar, todas as ações carecem de planejamento, estudo e mediação, essencialmente no contexto da educação infantil em que as crianças não realizam todas as atividades de modo autônomo.

Diante do exposto nos documentos oficiais que norteiam as práticas da educação infantil, é visível as conquistas que esta modalidade de ensino adquiriu ao longo dos anos, especificamente no campo da leitura.

É possível encontrarmos objetivos, orientações e estratégias pedagógicas específicas para as práticas de leitura, contudo, é primordial que durante este

percurso, o professor assuma a postura de mediador entre os conhecimentos construídos e aqueles ainda não atingidos.

Logo, o lúdico, o fantástico, o mundo da fantasia e da imaginação devem acompanhar o professor e as crianças no decorrer de toda a descoberta da leitura e da escrita e assim, os alunos serão capazes de se encantar com as narrativas vivenciadas e serão convidados, a recriarem suas próprias histórias, expondo suas vontades, seus sonhos e também seus medos.

### 3 DO SOCIAL PARA O INDIVIDUAL: CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Durante muitos anos acreditou-se que somos seres concebidos de herança biológica e que este seria o fator determinante no processo de desenvolvimento do indivíduo. Porém, esta concepção foi contestada por Vygotsky na década de 1920.

Inicialmente com o objetivo de caracterizar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (aquelas que se desenvolvem ao longo de nossa vida), Vygotsky embasou seu pensamento na interação do indivíduo com o ambiente social, evidenciando que este processo possibilita formar as ligações neurais que criam as condições para o desenvolvimento da consciência e, conseqüentemente, as bases para o desenvolvimento infantil. (MELLO, 1999).

Desse modo, a tese central de Vygotsky afirma que a humanidade do homem é externa, retratada por um conjunto de determinações que foram repassadas de geração em geração e aprendidas com os demais.

Vygotsky e seus seguidores se dedicavam principalmente à construção de estudos-pilotos que pudessem atestar a ideia de que o pensamento adulto é culturalmente mediado, sendo que a linguagem é o meio principal desta mediação (REGO, 2007, p 31).

A partir dessas atuações o homem constrói suas habilidades, aptidões, capacidades e valores. Especialmente na idade escolar a criança é incentivada a re(criar) padrões existentes na sociedade e assim, se apropria da linguagem, dos costumes, das ciências, dos instrumentos e signos. Portanto, o homem se torna humano a medida que reflete e age sobre a realidade.

Embora Piaget concebesse o desenvolvimento humano semelhante ao de outros animais e, acreditava que este ocorria de modo interno e atrelado às características biológicas do indivíduo, na concepção materialista o desenvolvimento da inteligência e da personalidade são externamente motivados (MELLO, 1999).

Segundo Vygotsky, no processo de desenvolvimento a criança se apropria de comportamentos presentes em seu cotidiano e atribui significado as atividades exercidas incorporando-as na sua prática social.

A situação social de desenvolvimento é o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que se produzem no desenvolvimento durante o período de cada idade. Determina plenamente e por inteiro as formas e a trajetória que permitem a criança adquirir novas propriedades da personalidade, já que a realidade social é verdadeira fonte do desenvolvimento (VYGOTSKY, 1996, p. 264).

Quando nascemos, muitos objetos e costumes são desconhecidos, somente sabemos a função dos talheres quando os utilizamos em nosso cotidiano. Anterior a isso, a colher, por exemplo, só se constitui em um instrumento de formato peculiar, sem uma função definida e que desperta curiosidade.

Assim, ao aprender a usar um talher, por exemplo, a criança aprende as capacidades necessárias ao seu uso. Dessa maneira, aprendendo a usar os objetos da cultura, a criança vai reproduzindo para si as capacidades que foram criadas junto com esses objetos ao longo da história (MELLO, 2015, p. 5).

Sobretudo, o meio social é fonte de desenvolvimento porque oferece momentos de experiência e aprendizagem advindos da interação da criança com a cultura e com os adultos. Neste processo surgem novas ações que possibilitam o amadurecimento de funções neurais e o contato com a linguagem, característica que nos torna superiores se comparados com os animais.

Na teoria Vygotskyana, a ferramenta psicológica essencial é a linguagem que nos caracteriza enquanto seres humanos. É através da linguagem que o homem se apropria da experiência acumulada pela humanidade no decorrer da história; além disso, a linguagem amplia o universo do indivíduo, uma vez que o liberta do mundo perceptual imediato, pois analisa objetos, abstraindo e generalizando suas características assim como o introduz em um sistema de relação com outros objetos.

A linguagem é compreendida como um processo extremamente pessoal, que a princípio ocorre no coletivo e posteriormente, no individual. Se pensarmos em um bebê, inicialmente sua comunicação ocorre pelo choro, sendo esta a linguagem que permite a comunicação com o adulto. “o obriga a manter uma comunicação máxima com os adultos, mas esta comunicação é uma comunicação sem palavras, em geral silenciosa, uma comunicação de um gênero totalmente peculiar (VYGOTSKY, 1996, p.286).

Para Vygotsky, a criança pequena vive uma dualidade: ao mesmo tempo em que é extremamente dependente e apegado ao adulto, ainda lhe falta a comunicação humana. Desse modo, podemos afirmar que antes de compreender a linguagem, a criança é capaz de resolver problemas simples do cotidiano, utilizando de instrumentos para alcançar objetivos estabelecidos, evidenciando a fase pré-verbal que pode ser caracterizada por uma inteligência prática na qual a criança soluciona problemas para atingir determinados fins. “Esse modo de funcionamento é independente da linguagem, definindo a fase pré-verbal do desenvolvimento do pensamento” (KOHL, 1993, p 44).

Contudo, ainda sem o domínio da linguagem dotada do sistema simbólico, a criança realiza manifestações verbais, como o riso e o choro. Em alguns momentos não é possível estabelecer um significado intrínseco a esses movimentos e por este motivo, não há um sistema de signos estabelecido.

Na ausência de um sistema de signos, linguísticos ou não, somente o tipo de comunicação mais primitivo e limitado torna-se possível. A comunicação por meio de movimentos expressivos, observada principalmente entre os animais, é mais uma efusão afetiva do que comunicação (VYGOTSKY, 1989, p. 5 apud KOHL, 2010, p. 45).

Após a fase pré-verbal, por volta dos dois anos de idade, pensamento e linguagem se encontram compondo uma nova estrutura psicológica: a fala intelectual. Neste processo, “a criança usufrui de uma estrutura psicológica coordenada ao pensamento, expondo-os pelo uso da fala, permitindo o intercâmbio social mediado pelos significados e pela linguagem” (KOHL, 2010).

O significado é essencial para compreendermos a relação da criança com a linguagem e o pensamento, pois este mecanismo permite a comunicação da criança com os demais.

O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da “palavra”, seu componente indispensável.

(...) Do ponto de vista da psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos

considerar o significado como um fenômeno do pensamento (VYGOTSKY, 1989, p. 104).

A linguagem é um instrumento do pensamento e meio de comunicação, pois sua função conceitual se desenvolve e enriquece a evolução dos processos psíquicos. Sendo assim, a linguagem influencia o pensamento à medida que ambos interveem no desenvolvimento intelectual desde o nascimento da criança, possibilitando sua interação com os adultos.

A fala permite a comunicação interpessoal que será internalizada e resultará na reorganização da ação. Por este fato, o processo de internalização é também a reconstrução interna de um processo externo, ou seja, a transformação de fenômenos sociais em fenômenos psicológicos através do uso de instrumentos e signos.

Os instrumentos são ferramentas que auxiliam em mudanças externas que agem diretamente na realidade, promovendo avanços. Conforme Rego (2007) “Na caça, por exemplo, o uso da flecha permite o alcance de um animal distante ou, para cortar uma árvore, a utilização de um objeto cortante é mais eficiente que as mãos” (REGO, 2007, p. 51).

A partir disso, os instrumentos representam o contexto social de sua criação e são preservados para o usufruto das gerações. Contudo, suas funções são adaptáveis às necessidades e podem ser recriados pelo homem para auxiliarem em situações concretas.

Entretanto, o signo se manifesta como estrutura complexa que age em conjunto com as funções psicológicas superiores.

Com o auxílio dos signos, o homem pode controlar voluntariamente sua atividade psicológica e ampliar sua capacidade de atenção, memória e acúmulo de informações, como por exemplo, pode se utilizar de um sorteio para tomar uma decisão, amarrar um barbante no dedo para não esquecer um encontro (...) (REGO, 2007, p. 52).

A partir do domínio dos instrumentos e dos signos, a linguagem se desenvolve permitindo “lidar com objetos do mundo exterior mesmo quando eles estão ausentes” (REGO, 2007, p 53). Representando um salto de desenvolvimento qualitativo que será base para o amadurecimento de outras funções da linguagem, como a generalização e a abstração.

Essa ferramenta de linguagem capacita o sujeito para analisar e generalizar características de determinados objetos. Se mostrarmos a criança uma xícara, ela nos dirá que é um copo, pois generaliza a função do objeto; ou se apresentarmos a palavra “boneca” ela certamente dirá que é algo para brincar, independente do gênero.

Em suma, a linguagem é um sistema de signos que permite o intercâmbio social, ou seja, a comunicação com o mundo e com os demais. Essa linguagem não existe entre os outros animais, pois está intimamente relacionada com a memória e a experiência.

Conforme o meio social a que o indivíduo está inserido é que suas vivências e interações possibilitam a construção de processos mentais que permitem a convivência no grupo a que pertence. Segundo Rego (2007) “a criança incorpora ativamente as formas de comportamento humana já consolidadas” (REGO, 2007, p. 51).

Nesse sentido, Vygotsky defende que o desenvolvimento social precede o desenvolvimento individual. “A organização da vida do bebê o obriga a manter uma comunicação máxima com os adultos, mas esta comunicação é uma comunicação sem palavras, em geral silenciosa, uma comunicação de um gênero totalmente peculiar” (VYGOTSKY, 1996, p.286).

Durante a evolução do pensamento e da linguagem são estabelecidas relações que os modificam. A linguagem se torna intelectual e o pensamento verbal, sendo a palavra, a forma do pensamento a partir de novas modalidades de atenção, memória e imaginação enquanto, o pensamento se torna simbólico abstrato.

Vygotsky ressalta que o surgimento dessa possibilidade não elimina a presença da linguagem sem pensamento, nem do pensamento sem linguagem. Mas o pensamento verbal passa a predominar na ação psicológica tipicamente humana (KOHL, 2010, p 49).

Logo, pensamento e linguagem são processos independentes que se correlacionam à medida que o indivíduo é exposto a situações em que a linguagem se faz necessária. O significado e a palavra surgem como maneira de possibilitar a comunicação, definindo um método de organizar o mundo e de facilitar experiências de intercâmbio cultural, função primordial da linguagem.

As significações são processos mutáveis que decorrem de um contexto em constante transformação. Ao adquirir a linguagem, a criança se torna sujeito destas

transformações e detentor de suas experiências pessoais que permitirão o acesso ao conhecimento sistematizado e a construção de outros.

Porém, este processo carece do auxílio de um mediador, alguém que já conheça o contexto a que o indivíduo está inserido e seja capaz de mediar a descoberta da criança e o mundo. Para tanto, a Educação Infantil possui a missão de iniciar a formação de um sujeito integral, dotado de habilidades e conhecimentos a serem constituídos durante todo o processo de desenvolvimento humano.

Refletindo sobre estes conceitos e habilidades, Vygotsky propõe uma ruptura com a teoria vigente ao defender a ideia de para que haja desenvolvimento o indivíduo deverá ser estimulado por fatores externos e, portanto, a criança deve ser estimulada e mediada desde os primeiros meses de sua vida.

Para Vygotsky, a formação – e o desenvolvimento – das qualidades humanas em cada criança se caracteriza por um processo que chamou de lei geral do desenvolvimento: antes de ser individual, isto é, antes de ser uma característica, ou uma qualidade da criança, essa qualidade ou habilidade deve ser exercitada coletivamente, socialmente, isto é, em situação externa à criança e só depois é internalizada, passando a fazer parte de suas qualidades pessoais (MELLO, 2015, p. 5).

Sabendo disso, Vygotsky postulou que o desenvolvimento da criança poderá ser observado em duas etapas sendo estas: a zona de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal. A zona de desenvolvimento real é expressa por conhecimentos que a criança já assimilou por intermédio do contexto em que estava inserida.

Em que consistem essas relações específicas entre o meio e o desenvolvimento, se falamos sobre o desenvolvimento da personalidade da criança, sobre as qualidades específicas do homem? A mim me parece que essa particularidade consiste no seguinte: no desenvolvimento da criança, naquilo que deve resultar ao final do desenvolvimento, como resultado do desenvolvimento, e que já está dado pelo meio logo de início. E não somente dado pelo meio logo de início, mas, também, influente nas etapas mais primeiras do desenvolvimento da criança (VYGOTSKY, 2010, p. 692).

Sendo essa a distância entre o nível real e o nível potencial. No nível de desenvolvimento real, a criança soluciona problemas de maneira independente,

enquanto, no nível de desenvolvimento proximal, ela os soluciona com a orientação de um adulto ou alguém que se demonstre mais capaz que ela.

A zona de desenvolvimento proximal exemplifica o que a criança ainda deve assimilar, o conhecimento que ainda não fora vivenciado. Desse modo, percebe-se que é justamente neste campo de desenvolvimento que a escola deve atuar para que a criança alcance a autonomia e o senso crítico.

As funções psicológicas se definem em elementares e superiores, sendo as elementares a memória, a atenção, a percepção e as superiores o controle voluntário, a consciência, discernimento e a intencionalidade.

É necessário pensar que, durante todo o processo de escolarização estamos transmitindo ao indivíduo uma série de conceitos e condições que constituem nossa identidade e nossa cultura. Por intermédio de experiências, a criança vivencia o mundo pelo olhar do adulto para que, posteriormente, seja capaz de experienciá-lo sozinho.

Neste momento, o adulto assume o papel de mediador na relação da criança e o objeto, esta condição permite que a criança assimile questões sociais inerentes ao contexto.

Contudo, essa racionalização de fatores externos consolida a importância da mediação do adulto e a necessidade da intencionalidade no contexto pedagógico. Logo, o adulto ou educador possui como uma de suas funções, a garantia da reprodução de nossa cultura, resultado de um processo sócio-histórico realizado pelas gerações passadas. Conforme explicita:

É o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens ou seja, deve-se identificar os elementos culturais que precisam ser assimilados, distinguindo entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório, observando a organização dos meios, por meio dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular compreenda a humanidade produzida historicamente (SAVIANI, 2003, p. 13).

A aprendizagem então, se constituirá de um processo ativo pelo sujeito, que deverá estabelecer relação com o objeto, a fim de que, consolide a função social deste. Logo, a criança se manifesta ativamente durante todo o processo de aprendizagem, contrapondo algumas práticas pedagógicas vigentes.

Paulo Freire (1996) enfatiza que o processo educativo não se baseia na resposta de perguntas e sim, nas respostas que são dadas de acordo com o desejo de conhecimento manifestado pelas crianças.

É através das mediações e da atividade que as funções psicológicas superiores alcançam a maturidade. Para tanto, é necessário que ocorra o processo de internalização, sendo este dinâmico e resultante de uma apropriação do social para um modo particular. Ou seja:

Chamamos de internalização a reconstrução interna de uma operação externa. [...] Entretanto elas (funções) somente adquirem o caráter de processos internos como resultados de um desenvolvimento prolongado. [...] A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos. [...] A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana (VYGOTSKY, 1991, p. 63).

Durante o processo de escolarização, estas ferramentas são potencialmente desenvolvidas. É através da socialização da criança com os demais que a linguagem e o vocabulário são expandidos, fornecendo conhecimento e mecanismos que impulsionam o conhecimento de outras habilidades.

Além de conhecimentos sistematizados, a escola é campo de construção para autonomia e senso crítico, é palco para o encantamento pelas relações estabelecidas, pelo vislumbre das primeiras emoções que perpassam a mera reprodução de conhecimentos oportunizando a resignificação destes, concebendo a criança como protagonista de suas práticas sociais e detentora de seu conhecimento.

#### **4 DA DESCOBERTA AO ENCANTAMENTO: A IMPORTANCIA DA FORMAÇÃO DO LEITOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

No contexto atual, somos submetidos a uma atmosfera de constante interação, que resulta na comunicação. Seja pela escrita ou pelo uso da fala, é constante a necessidade de expressar-se com o mundo.

Essa necessidade ocorre desde o momento do nascimento, quando ainda não dominamos o uso da fala, e expressamos nossas necessidades através do choro, dos gestos e de pequenos sons.

No cenário da primeira infância, vivenciamos as primeiras experiências de aquisição de um sistema escrito e nos apropriamos gradativamente da linguagem de acordo com seu uso social. Entretanto, a leitura se constitui em uma ferramenta poderosa para o domínio da linguagem.

Ler é ler escritos reais, que vão desde um nome de rua numa placa até um livro, passando por um cartaz, uma embalagem, um jornal, um panfleto, etc., no momento em que se precisa realmente deles numa determinada situação de vida, “para valer”, como dizem as crianças. É lendo de verdade, desde o início, que alguém se torna leitor e não aprendendo primeiro a ler (JOLIBERT, 1994, p. 15)

Logo, a leitura advém da decodificação dos sons em letras, representa um processo de âmbito maior do que o fonema/grafema. A criança que lê imagens, interpreta sentidos, propõe novos significados aos acontecimentos que constituem a leitura do mundo e favorecem a comunicação.

Quando contamos histórias a alguém, estamos exercitando nossa capacidade de ouvir, de se aproximar de nossos pares, ao compreender que a realidade dele, é a nossa também. Logo,

Acreditamos que contar histórias é uma característica de todo ser humano. Contar histórias é uma arte muito antiga e ela responde a necessidade mais profunda de manter esse relacionamento de empatia entre os indivíduos, tornando possível experimentar o que o outro experimenta e, assim, dar forma a própria experiência (RIZZOLI, 2014, p. 6).

Nesse sentido, a história oferece alento nos momentos de desconforto e permite a criança imaginar que é um herói e sentir as mesmas emoções que um, atenuando a angústia e a ansiedade que podem surgir nessa faixa etária.

Ouvir histórias faz com que a criança se sinta importante, como se algo fosse pensado especialmente para ela, as histórias curam, alimentam ideias, nos fazem crescer e florescem nossas ideias positivas, especialmente com as crianças. Conforme: “a idade infantil é muito conturbada, pois exige muitos esforços da criança, ela tem de aprender a ficar em pé, em posição ereta, aprender a andar, ter autonomia na vida cotidiana (RIZZOLI, 2014, p. 7).

Enquanto crianças nos permitimos fantasiar momentos, interpretar imagens atribuindo a magia e a fantasia. O livro contribui para isso, mas também, proporciona a descoberta de sentimentos como a empatia e a satisfação.

A leitura permite que a criança se coloque no lugar do personagem, pense sobre o enredo da história, vivenciando sentimentos antes não conhecidos. A construção destes sentimentos permite a consolidação da identidade da criança, a formação de suas preferências e desejos.

É possível inferir que, uma criança que escuta histórias constrói gradativamente um arsenal de sentimentos e emoções, lida de modo consciente e autônomo com as situações de conflito e desafio.

Além disso, uma criança imersa ao mundo da leitura é capaz de concentrar-se com maior facilidade, porque é habituada a ouvir o outro. Como nos mostra Rizzoli (2014): “A história contada possibilita que a criança aumente seu tempo de atenção, dessa forma, ela consegue concentrar-se muito mais ouvindo histórias do que por meio de outras atividades” (RIZZOLI, 2014, p. 12).

Ademais, o sentimento de partilhar e estar junto é o que torna a ligação com a leitura tão envolvente. Sentar em roda e conversar, partilhar as hipóteses e os medos, possibilita a construção da linguagem, a ampliação do vocabulário e do ritmo, o reconhecimento de sons que possibilitam o desenvolvimento do conceito de sonoridade e “aos poucos, a linguagem, o ritmo em que a história é apresentada, os sons que são transmitidos, tudo isso entra no universo da criança como beleza e como experiência agradável de sonoridade” (RIZZOLI, 2014, p. 10).

Por intermédio dessas experiências, a criança (re)significa o mundo a sua volta ao encontrar novas interpretações para algo que lhe ocorreu ou que ainda não compreendeu, utilizando da linguagem simbólica, da metáfora, para reviver sua própria experiência com o olhar do outro, legitimando o que vivenciou.

Além disso, quando ouve uma história, a criança desenvolve a capacidade de ouvir. Essa capacidade, atualmente, tem muitas vezes sua importância desconsiderada. No entanto, é fator essencial de qualquer aprendizagem. Na verdade, mais que desenvolver na criança a capacidade de ouvir, a história contada ensina uma maneira de ouvir que fala do significado da vida (RIZZOLI, 2014, p. 9).

Ainda, segundo Rizzoli (2014) é no momento da contação de histórias que a criança enxerga outras percepções e opiniões além das que ela possui.

A narração favorece, estimula e facilita a construção dos significados. Quando ouve uma história sobre outras pessoas por meio da linguagem simbólica – da metáfora -, a criança pode retomar sua própria experiência vivida (RIZZOLI, 2014, p. 10).

Assim, a necessidade de saber respeitar e se relacionar com o outro se amplia nesse momento. Entretanto, para que esse movimento ocorra de maneira harmoniosa, é imprescindível o contato com os significados e com as experiências do outro, que ocorre essencialmente, no momento da leitura, pois essa troca de vivências permitirá a aceitação interna dos sentimentos divergentes, favorecendo o crescimento pessoal do indivíduo.

A riqueza dos detalhes e das nuances das histórias coloca a criança em contato com o universo do possível, em que ela pode fazer uma interpretação também de coisas que se contrapõem, que se contrastam. Assim, pode perceber que existem pontos de vista diferentes que se encontram, que se desencontram, que podem ser iguais ou diferentes (RIZZOLI, 2014, p. 10).

Contudo, é necessário que a criança seja apresentada ao livro e a leitura, explorando as especificidades deste fenômeno em prol do desenvolvimento integral do indivíduo na primeira infância, reconhecendo o livro como instrumento de conhecimento que estreita os laços e permite relações de afetividade entre os pares.

E como tal, deve ser manuseado e explorado como objeto de conhecimento que representa. Uma história não se resume em apenas uma narrativa, ela deve ser

apresentada em suas diversas modalidades e essência, como a criação de cenários, a utilização de desenhos, de atuação e construção de diferentes enredos, “Portanto, os livros servem para ser tocados, olhados, lidos, folheados, levados para casa, trazidos para a escola, e podem ser discutidos, criticados, construídos” (RIZZOLI, 2014, p. 11).

Conforme citado anteriormente, o livro se constitui como mecanismo de inserção da criança em novas aventuras que consolidam o acesso ao mundo da imaginação. Outros fatores além da curiosidade, do prazer, da compreensão, é a fantasia. Este aspecto é demonstrado quando a criança descobre segredos presentes na trama e inicia o processo de diferenciação e assimilação.

Para tanto, reiteramos, a atitude do adulto é de extrema importância para facilitar a construção desse mundo fantástico. “A figura do adulto é extremamente importante nesse processo, porque ele propõe cenários para as histórias, faz as escolhas dos lugares onde contar as histórias, escolhe os temas” (RIZZOLI, 2014, p. 11).

Dessa forma, o adulto auxilia na descoberta da leitura, quando age em prol das vivências que ela possibilita. Nesse contexto, não é possível mencionarmos a alfabetização, e sim, propiciar situações de experiências com a leitura que possibilitarão outros encontros prazerosos com o ato de ler e escutar histórias.

Na sala de aula, a prática da contação de histórias deve ser elemento da rotina, para que a criança a entenda como um hábito, necessário para o indivíduo.

No momento da leitura das histórias, alguns elementos favorecem a ampliação dos conhecimentos prévios, tais como: elaborar hipóteses sobre possíveis assuntos para as histórias, abordar os elementos que constituem a capa do livro e a partir disso, imaginar possíveis contextos e acontecimentos para os personagens que são expressos ali.

Estas mínimas atitudes, permitem que a criança seja absorvida no contexto da história de maneira lúdica, considerando seus pensamentos e consecutivamente, o favorecimento da linguagem e o interesse por aquilo que será narrado.

O professor pode sondar seus alunos a respeito dos temas que farão parte das narrativas seguintes, considerando suas preferências e as curiosidades que emanam na faixa etária da educação infantil.

Estas pequenas iniciativas, requerem do professor sensibilidade e planejamento para adequar os temas aos horários e compromissos que consistem na rotina escolar.

Entretanto, é sabido que a leitura funciona como elemento facilitador para a aprendizagem, pois é ela para que outros assuntos sejam disseminados, de maneira lúdica e contextualizada.

A narrativa representa também um ponto delicado entre o conhecimento e a imaginação, portanto, quando as crianças perguntam algo, raramente esperam respostas objetivas e racionais, na verdade, o que elas desejam é algo que impulse a sua imaginação. “Muitas vezes, o adulto dá explicações racionais, pensadas e pouco imaginadas. Essas são respostas muito calibradas, muito precisas e a criança não está realmente querendo esse tipo de resposta” (RIZZOLI, 2014, p. 8).

Nesse sentido, o professor enquanto facilitador de experiências de leitura, deve considerar o contexto em que as histórias são apresentadas. Histórias ficcionais exigem um ambiente apropriado, dotado de simbolismo e magia. Enquanto histórias com a realidade mais próxima das crianças, possibilitam apontamentos críticos sobre fatos ou ideias acerca da narrativa.

É através desse movimento que o indivíduo será capaz de produzir novas ideias e ativar seus conhecimentos prévios.

Desse modo, quando inserimos de modo natural a criança no mundo da leitura, estamos favorecendo a compreensão do mundo no qual ela faz parte, onde tudo é letrado e mutável, bem como nas histórias.

## 5 OS CONHECIMENTOS ACERCA DOS CAMINHOS PERCORRIDOS: DELIMITANDO OS OBJETOS DE PESQUISA

A presente pesquisa terá como objeto de estudo o fenômeno da construção do leitor na primeira infância. Este estudo pauta-se na área de educação infantil com enfoque na leitura e literatura. Parafraseando Magnani (2001) no Brasil, a produção acadêmico-científica sobre este tema inicia-se a partir de 1980, com a expansão da pós-graduação.

Inicialmente composto por duas vertentes de abordagem, ainda em desenvolvimento: a perspectiva dos estudos literários e do ponto de vista dos educadores, voltados para a área educacional. Elegemos a segunda abordagem, buscando compreender o processo de formação do leitor na primeira infância, bem como o papel do professor mediador neste processo.

Partimos do pressuposto que a leitura não é mera decodificação de símbolos, e sim a interpretação dos significados que possibilitam a construção de mundo, o desenvolvimento das capacidades cognitivas e a comunicação com os demais.

Considerando nosso objeto de pesquisa e os objetivos que delimitamos acerca desta, selecionamos a abordagem qualitativa que possibilita o tratamento de dados de modo subjetivo, compreendendo o objeto de estudo em sua totalidade, relacionando-o com aspectos inerentes ao contexto delimitado.

A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

Este método de investigação vem ganhando reconhecimento entre o meio acadêmico pois permite ao pesquisador analisar diferentes fenômenos que envolvem a relação entre os seres humanos e como procedem as relações sociais.

Na pesquisa qualitativa, a fonte direta dos dados é o ambiente natural, considerando o investigador, instrumento principal de pesquisa. Segundo esta perspectiva, o investigador tem papel fundamental ao se colocar na pesquisa, como um observador que visualiza e compreende os contextos e a complexidade daqueles que compõe o objeto de estudo.

Conforme explicitado:

Em qualquer nível, exige do pesquisador um envolvimento tal que seu objetivo de investigação passa a fazer parte de sua vida; a temática deve ser realmente uma problemática vivenciada pelo pesquisador, ela deve lhe dizer respeito. Não, obviamente, num nível puramente sentimental, mas no nível da avaliação da relevância e da significação dos problemas abordados para o próprio pesquisador, em vista de sua relação com o universo que o envolve (SEVERINO, 2000, p. 145).

Sabendo que o homem é culturalmente e historicamente construído, a temática da pesquisa deve preceder de algo que lhe interesse, inerente ao seu campo de estudo. Para tanto, o pesquisador deve atentar-se as ressignificações que atribui aos problemas abordados evitando deste modo, equívocos.

Uma pesquisa não é constituída somente de conhecimentos existentes, esta requer do pesquisador o esforço intelectual de refletir sobre o que já se sabe e a partir disso, construir explicações, indagações e critérios para que haja contribuição entre os diversos contextos sociais.

Para tanto, é necessária a análise criteriosa das informações publicadas, o deslocamento entre o conhecimento apreendido e aquilo a descobrir, para que então, haja de fato a produção de conhecimento.

Gil (2009) afirma que, na pesquisa bibliográfica:

(...) requer-se a reflexão crítica acerca dos assuntos estudados de maneira que seja possível identificar controvérsias entre os diferentes autores, identificar abordagens teóricas relevantes para o estudo de fenômeno e, se possível, optar por uma abordagem teórica capaz de fundamentar o trabalho (GIL, 2009, p. 63).

Justifico a escolha por esta metodologia de pesquisa, pois a pesquisa bibliográfica permite “ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2009, p. 45). Desta forma, os aportes teóricos escolhidos, viabilizam a construção do conhecimento a partir das leituras embasadas em Jolibert (1994) que discorre em seu livro “Formando Crianças Leitoras” a importância das práticas intencionais do professor como mediador, a fim de construir um leitor crítico e ativo socialmente.

Considerando a leitura em sua formação social e emancipadora, as leituras de Paulo Freire foram de suma importância, pois apresentaram teor reflexivo sobre o ato

da leitura, concebendo-a como necessária para a vida e a autonomia dos indivíduos, de acordo com o excerto a seguir:

Este texto que agora leio, processo que envolvia uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo (FREIRE, 2008, p. 11).

A partir destas leituras, foi necessário para maior compreensão do assunto tratado, uma segunda referência, o livro “Leitura, Literatura e Escola” de Maria Rosario do Longo Mortatti. A reflexão desta publicação trouxe à tona os desafios da leitura e da literatura dentro do ambiente escolar aliado a concepção desta como um fenômeno sócio-histórico, constituído pelas transformações políticas e sociais.

Todas estas leituras bem como reflexões, são pensadas de acordo com a concepção de Vygotsky, idealizador da teoria sociointeracionista, que explicita em seu livro “A formação social da mente” os mecanismos de aprendizagem e construção social presentes no contexto escolar.

### **5.1 Da Análise das Leituras ao Desenvolvimento: artigos encontrados nas bases do Congresso EDUCERE**

Foi realizado um levantamento preliminar dos trabalhos depositados no banco de dados do EDUCERE (Congresso Nacional de Educação), onde busquei artigos que identificassem a leitura como instrumento de formação humana, política e social.

Segundo o próprio site do Congresso:

O EDUCERE – Congresso Nacional de Educação - é um evento realizado a cada dois anos, com o objetivo de promover reflexões sobre formação, prática e pesquisa educacionais em um contexto globalizado, diversificado e de forte demanda social. [...] É um evento voltado à participação de professores da educação superior e da educação básica, pesquisadores, estudantes de graduação e pós-graduação nacionais e internacionais (EDUCERE,2017).

O portal de publicações disponibiliza e propicia o aumento da produção científica. Constitui-se em uma ferramenta essencial para o incentivo e a disseminação do conhecimento das pesquisas científicas no Brasil.

O Congresso aconteceu no dia 28 a 31 de agosto de 2017, em Curitiba/BRASIL, apresentando o tema: “Formação de professores: contextos, sentidos e práticas”, composto por aproximadamente 23 eixos de pesquisa, nas modalidades de comunicação, mesa redonda, relato de experiência e pôster.

Utilizando o banco de dados do EDUCERE e optando pelo eixo de Alfabetização, Leitura e Escrita, foi possível obter o total de 35 publicações no ano de 2017, sendo que, apenas 5 delas foram utilizadas neste trabalho.

Para isso, foi necessária a leitura prévia dos títulos de todos os resultados encontrados, e então, posteriormente, realizada uma seleção daqueles que encontravam maior proximidade com a temática.

Dessa forma, após o levantamento e a coleta dos resumos foram selecionadas publicações que explicitam diretamente a questão da leitura e a formação do leitor. Após essa seleção, foi realizada a leitura completa dos 5 artigos publicados na última edição do congresso.

#### **Quadro 1: Artigos analisados na base do congresso EDUCERE**

<b>TÍTULO DO ARTIGO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>ANO DA PUBLICAÇÃO</b>
A construção da personagem do lobo mau da Chapeuzinho Vermelho nos contos de fadas na educação infantil	Alessandra de Paula Fernandes Schweughofer; Flávia Lima Soares; Rúbia de Cássia Cavali	2017
A contribuição da contação de histórias em turma de primeiro ano do ensino fundamental	Karolyne Amancio de Paula	2017
Projeto leia: ler, experienciar, instigar e aprender	Fabiana Neves Bertolin; Giovanna Mlynarczyk Muller	2017

O design gráfico para o livro: contribuições para a leitura de literatura infantil	Manoilly Dantas de Oliveira; Sayonara Fernandes da Silva; Andrialex William Silva;	2017
O ensino da literatura: da escolarização à formação do leitor literário	Denise Alexandre Perin; Josiane de Almeida Trevisani; Renata Junqueira de Souza; Maria Vagna da Silva Ribeiro;	2017

FONTE: EDUCERE (2017) – Tabela elaborada pela autora.

Após a escolha dos títulos, as leituras foram novamente realizadas de cada artigo, dos cinco selecionados, na íntegra. Com o objetivo de realizar a análise do levantamento bibliográfico, concluindo o que cada autor explicitou em sua publicação no subtítulo a seguir.

### 5.1.1 Análise de Dados na Perspectiva de Bardin

Inicialmente é necessário definirmos o que é análise de conteúdo, para isso, nos apropriamos de Bardin, que designa:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (BARDIN, 1979, p. 42).

Segundo Bardin (1979) a análise de conteúdo consiste em três etapas: a pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados – a inferência e a interpretação.

Considerando a vertente qualitativa de nossa pesquisa e o objeto de estudo, iniciamos a primeira etapa, chamada de pré-análise, que consiste em uma seleção de

documentos, considerando os objetos de pesquisa e as hipóteses a serem comprovadas.

Desse modo, nos debruçamos em prol de uma “leitura flutuante” que segundo BARDIN (1979), simboliza os primeiros contatos com a leitura de nosso estofo teórico que possibilitarão interpretações e a delimitação de objetivos. Sendo assim:

- a) Leitura flutuante: é o primeiro contato com os documentos da coleta de dados, momento em que se começa a conhecer os textos, entrevistas e demais fontes a serem analisadas;
- b) Escolha dos documentos: consiste na definição do corpus de análise;
- c) Formulação das hipóteses e objetivos: a partir da leitura inicial dos dados (BARDIN, 1979, p. 100).

Na fase seguinte, chamada de exploração do material selecionado, elaboram-se categorias de análise que permitem decodificar de maneira objetiva os documentos de acordo com seu conteúdo principal.

Estas categorias necessitam de certas especificidades de tal maneira, que representem um único documento, sem que haja similaridades. Logo, as categorias elaboradas para esta análise dos artigos encontrados foram definidas:

**Categoria 1** - A Leitura na Educação Infantil;

**Categoria 2** - Avanços com o Trabalho da Leitura na Educação Infantil;

**Categoria 3** - Contribuições da Leitura na Educação Infantil;

Justificamos esta ação embasada na concepção de que: “A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (FRANCO, 2008, p.59).

A partir da definição das categorias, foi possível agrupar os artigos de acordo com sua ideia central. Na seção abaixo, explicitarei os artigos de acordo com as categorias utilizadas.

## 6 DOS SABERES CIENTÍFICOS A (RE)CONSTRUÇÃO DE NOVOS: O QUE APONTAM OS ARTIGOS?

Em “O Ensino da Literatura: Da Escolarização à Formação do Leitor Literário” – aponta que o prazer pela leitura é iniciado pelo processo de letramento. Nas palavras de SOARES (2003), o letramento é um termo recente no Brasil e decorre da necessidade de nomear comportamentos esperados no uso de práticas sociais e culturais de leitura e de escrita.

Entretanto, para que este processo ocorra de modo satisfatório, é necessário abandonarmos as escolarizações presentes, ou seja, o uso de técnicas mecânicas e descontextualizadas para inserir a criança no mundo da leitura. É necessário, segundo os autores:

É importante a oferta de uma variedade de gêneros, quase que se sobrepondo à quantidade de textos e estilos, e à qualidade dos textos lidos. O professor favorece o conhecimento dos alunos e o despertar de um novo olhar, de uma nova perspectiva, de um outro modo de ver e apresentar o mundo (PERIN; TREVISANI e SOUZA, 2017, p. 6194).

Desse modo, a criança estará introduzida em práticas de leitura que se manifestam em seu cotidiano, seja nas redes sociais, ou em uma história, em um bilhete, nas propagandas, nos jornais.

Nas palavras de COSSON (2006 apud PERIN; TREVISANI e SOUZA, 2017, p. 36) “crescemos como leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas”, é a variedade de gêneros ofertadas que possibilitará o despertar para a leitura enquanto seu uso social, prazer e conhecimento.

Este despertar deve ser iniciado desde a primeira infância, por intermédio de atividades lúdicas e contextualizadas com o meio social a que a criança está inserida.

A educação infantil é a fase na qual a criança está desenvolvendo a base dos esquemas corporais e mentais e nesse aspecto, a leitura pode ser utilizada como ferramenta de descoberta sobre si e sobre o outro.

Esta questão é colocada no artigo “A Construção Da Personagem do Lobo Mau da Chapeuzinho Vermelho Dos Contos de Fadas Na Educação Infantil”, na qual as autoras direcionam as construções sociais do que é o “bom” e do que é o “mau”, e

assim, desmistificam com as crianças sentimentos que podem causar desconforto e inquietação.

A priori, o conto de fadas da “Chapeuzinho Vermelho” conta a história de uma menina encantadora e inocente, cujo enredo deixa uma marca que não pode ser apagada na mente de uma criança, tendo como tema central a devoração, sedução e perigos que são apresentados pela figura do lobo mau (SCHWEIGHOFER; SOARES; CAVALI, 2017, p 11344).

Entretanto, a pesquisa possibilitou que as autoras percebessem que as histórias são escritas com determinadas conotações que não permitem ao leitor refletir sobre as ações dos personagens e então, a leitura se torna banal, pois não é incentivada nenhuma reflexão sobre ela.

As histórias contemporâneas pensadas pelos irmãos Grimm, rotularam a personagem do lobo mau como perverso e malicioso e desconstruir este pensamento requer a mediação do professor para que sejam enaltecidas as relações sociais e os possíveis protagonistas.

A metodologia utilizada baseou-se nas leituras de diversos livros nos quais o personagem do lobo detinha qualidades e consciência de seus atos equivocados. Entretanto, no livro “O Lobo Voltou!” da autora Maria Cecília Rafael Goés, o lobo maldoso teve a oportunidade de redimir seus erros demonstrando um comportamento amigável após ter sido agredido por um personagem que temia por seu comportamento.

Este episódio demonstrou que ser agredido por alguém não torna a pessoa melhor, contudo, possibilita ampliar os horizontes acerca dos sentimentos e dos conflitos que ocorrem no cotidiano. Sobretudo, as leituras foram facilitadoras para a compreensão dos sentimentos bons ou ruins que abrigam nosso emocional, e saber lidar com eles, é necessário para uma vida saudável.

Logo, a pesquisa enfatizou as propostas pedagógicas intencionais, que se apresentam de maneira multidisciplinar e que possibilita a internalização das histórias, concebendo-as de modo emancipador e criterioso.

Complementando a publicação, o artigo “O Design Gráfico do Livro: Contribuições para a Leitura de Literatura Infantil” das autoras Manoilly Dantas de Oliveira, Sayonara Fernandes da Silva e Andrialex William da Silva, abordam a necessidade de o mediador da leitura explorar os elementos gráficos existentes nos livros paradidáticos.

Na definição de MORAES (2008) o design gráfico de um livro é composto de elementos que dão características visuais e estéticas ao livro. São estas escolhas que possibilitam a construção do corpo de um livro

[...] o objeto chamado livro tem um corpo, isto é, forma, tamanho, cor, tato, cheiro, etc., que é como ele se apresenta para nós, aos nossos sentidos. [...] Seu conteúdo, o qual chamei de alma, vai ser revelado à medida que percorremos seu texto, vemos suas imagens, passamos suas páginas, adentramos seu interior, sua atmosfera, os caminhos que ele propõe imaginar (MORAES, 2008 apud, OLIVEIRA; S. SILVA, A. SILVA, 2017, p. 49).

Este design possibilita ao leitor criar pistas acerca do enredo e elaborar hipóteses sobre possíveis acontecimentos além de criar expectativas que serão confirmadas ou não, conforme a leitura da narrativa. Leitura esta, que se faz além dos textos, que é visual, tátil e perceptual que são criadas pelos elementos de design gráfico.

As ilustrações e contextos impressos nos livros prendem a atenção e a concentração do leitor, permitem que ele caracterize os personagens e cenários, produza em sua imaginação novos efeitos, desfechos e possíveis acontecimentos. Segundo Camargo (1995, p 16) “o projeto gráfico abrange formato, número de páginas, tipo de papel, tipo e tamanho das letras, mancha, diagramação, encadernação, encadernação, o tipo de impressão, número de cores de impressão etc.”

Além desses elementos, a relação texto e imagem é estabelecida pela correspondência entre a escrita e a imagem, que permite a interação do leitor e consecutivamente, sua interpretação dos fatos.

Sobretudo, as autoras concebem a literatura como arte e enaltecem em suas pontuações a diversão, a aprendizagem e o conhecimento oriundo das narrativas. Ademais, a leitura possibilita a abstração, a imaginação e a construção da memória, todos estes benefícios devem ser conhecidos pelo professor, a fim de que este, ressalte em sua docência, a importância da leitura.

No artigo intitulado “Projeto LEIA: Ler, Experienciar, Instigar e Aprender”, refletimos sobre os desafios de se incentivar a leitura no contexto escolar de crianças do ensino fundamental, em decorrência da ausência de um espaço para tanto, ou seja, uma biblioteca.

Essa dificuldade, a priori, se deu em virtude da redução de gastos do Núcleo Regional da Educação de Curitiba, logo após, houve negativa para a liberação de um agente de leitura.

Perante a tal situação, a direção da escola disponibilizou uma professora durante 4 horas semanais para o atendimento das crianças em um pequeno espaço ainda em construção, que futuramente, seria uma biblioteca.

O objetivo do Projeto Leia, se define como “Proporcionar aos estudantes da escola acessibilidade as obras de literatura infantil a partir da utilização da sacola com os livros itinerantes trocados quinzenalmente” (BERTOLIN, MULLER, 2017, p. 10).

No decorrer do projeto, constatou-se que a literatura infantil está sendo alvo de atenções em diversas esferas, tanto a mídia quanto o contexto político, representados pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) demonstram a necessidade de buscar iniciativas para que os estudantes tenham acesso à leitura por intermédio de diversos gêneros textuais.

Com isso, os alunos que participam deste projeto, tem demonstrado interesse pelas histórias e um esforço maior em compreender a leitura enquanto fenômeno sócio-histórico, que se constitui para além da correspondência fonema-grafema.

A partir das sinopses apresentadas, será possível discutir cada uma das categorias elencadas com base nos textos pesquisados. Para a análise das categorias, importante retomar os questionamentos que foram feitos anteriormente a essa investigação e que nos levaram a ela: Como ocorre a formação do gosto pela leitura na educação infantil? De que forma a ação do professor facilita este processo?

Retomando essas questões e nosso objetivo geral que é compreender a importância das contribuições da leitura na formação do leitor na primeira infância, permite que as análises sejam realizadas a partir desses focos e pressupostos.

## **6.1 A Leitura na Educação Infantil**

Para a primeira das categorias de análises apresentada, é possível apontar três dos cinco artigos com questões que abordam o trabalho com a leitura e a Literatura na educação infantil. Em “A Construção da Personagem do Lobo Mau Da Chapeuzinho Vermelho dos Contos de Fadas na Educação Infantil”, encontramos o seguinte trecho:

Esse estudo foi realizado por meio de pesquisas em fontes bibliográficas sobre assunto e análise das primeiras histórias contadas, que ao longo do tempo foram ganhando novas versões. Por fim, apresenta propostas de trabalho com essas diversas versões, até o estímulo do reconto (CAVALI; SCHWEIGHOFER; SOARES, 2017, p. 11342).

Assim como Ventura (2012) afirma que é responsabilidade da escola formar leitores que sejam capazes de ler as questões do mundo criticamente, pois acredita que iniciando a leitura dos livros, é possível ler a vida, é possível afirmar que a leitura é uma fonte de diversão, aprendizagem e conhecimento. Por isso a importância de o professor manter em seu planejamento atividades diárias que envolvam a leitura, mas essas atividades, segundo os textos pesquisados, não devem ser atividades que estejam mais preocupadas com as questões da língua do que com a beleza da leitura. Atividades de leitura devem possibilitar o prazer, a imaginação, a liberdade de expressão para que o gosto vá se constituindo de forma a se transformar numa necessidade.

Em “O Design Gráfico do Livro: Contribuições para a Leitura de Literatura Infantil” encontramos os elementos constitutivos do livro em prol da imaginação da criança, que aguçam os sentidos e permitem ao leitor da primeira infância, mesmo sem o domínio da língua escrita. O leitor é conduzido a um mundo de magia e aprendizado, conforme Hendel (2006) citado pelos autores: “o bom design do livro é aquele que está posto a serviço da palavra, isto é, aquele que não distrai os olhos do leitor, mas o conduz para experimentar a palavra, contribuindo para a qualidade da leitura” (HENDEL, 2006 apud OLIVEIRA; S. SILVA; A. SILVA, 2017, p. 11).

Os autores afirmam, ainda, que as ilustrações permitem que a criança crie hipóteses, interpretações acerca do enredo da história e que ainda, se constitui em elemento facilitador para a imaginação e a magia.

## **6.2 Avanços com o Trabalho na Educação Infantil**

Nesta categoria encontramos a necessidade da intencionalidade pedagógica que transformará a ação docente, visando o envolvimento dos alunos e o gosto pela leitura. Desse modo, alguns confrontamentos são apontados tendo como objetivo a experiência da leitura, dentre eles, o letramento literário:

O letramento literário pode ser desenvolvido por diversas maneiras, mas é que se leve em conta características que lhe são fundamentais. É preciso considerar que não há letramento literário sem o contato direto do leitor com a obra, ou seja, é preciso dar aos alunos a oportunidade de interagir ele mesmo com as obras literárias (PERIN; RIBEIRO; SOUZA; et al., 2017 p. 6199).

Além disso, é necessário pensarmos espaços destinados a leitura, com o devido material, nesse sentido, o livro se constitui enquanto objeto de estudo e se manifesta em vários materiais, desde livros convencionais fabricados em papel, até livros de plástico, de pano, visando o público da primeira infância. Nesse sentido, o design do livro é algo que abrilhanta os olhos do leitor

É preciso entender que o design define as dimensões de todo livro e sua forma pode oferecer pistas sobre o texto; que a boa ilustração é aquela que complementa o texto e não apenas reafirma o que está dito; que se a ilustração complementa estabelecerá relação com o texto, ampliando a forma da leitura e a exploração dos livros, e, por fim, a fonte tipográfica, deve ser legível, e que a forma como está diagramada no livro pode contribuir com a prosódia do professor, na hora da leitura em voz alta (OLIVEIRA; S. SILVA; A. SILVA, 2017 p. 2727).

Essas concepções também implicam em inferir sobre as personagens da história, remetendo ao contexto em que eles aparecem na história, permitindo a ressignificação dos personagens, de acordo com o texto e a correspondência da ilustração. Nesse sentido, a contação de histórias é vislumbrada de outra forma:

Deduzimos que os contos são usados como forma de amedrontar e intimidar as crianças, pois a versão clássica permite essa interpretação de quem pratica a autoridade no cotidiano, porém os novos contos trazem uma linguagem que quebra os paradigmas do medo, e abre novas portas de práticas e métodos, principalmente em sala de aula em que o professor pode criar um universo tranquilo, onde ele tem que ganhar a confiança e o respeito do aluno através do que o mesmo realmente representa, não através de personagens de contos que direciona ao universo espantoso (CAVALI; SCHWEIGHOFER; SOARES, 2017, p 11350).

Dessa forma é possível trazer à reflexão que avanços acontecem nas questões da constituição do gosto pela leitura, quando há real preocupação em auxiliar nessa construção por parte dos docentes de todas as faixas etárias, mas especialmente o da educação infantil. Trazer o imaginário, o belo, o estético, é tão importante quanto

trazer boas histórias para serem conhecidas e apreciadas pelos alunos, assim, é possível inferir que sem uma boa formação desses docentes (inicial e continuada), acerca da importância da leitura na vida das pessoas, será difícil ocorrerem avanços significativos na construção de bons leitores, críticos e conscientes de seu lugar no mundo. Como nos diz Jolibert (1994):

É na medida em que se vive num meio social sobre o qual é possível agir, no qual é possível, com os outros, discutir, realizar, avaliar [...] que são criadas as condições mais favoráveis ao aprendizado. Todos os aprendizados, não só o da leitura. E isso vale para todos, inclusive para os adultos” (JOLIBERT, 1994, p. 12).

### **6.3 Contribuições da Leitura na Educação Infantil**

De modo geral todos os artigos analisados se propuseram a demonstrar as contribuições da Leitura no contexto da Educação Infantil. Inicialmente, nos apropriamos de Radino (2003) para afirmar que “A magia do conto de faz de conta encontra-se em seu ato de contar. Quando um pai ou uma mãe começa a contar uma história para seu filho, inicialmente partem de algum conto que lhe fora significativo na infância” (RADINO, 2003, p. 217 apud PAULA, 2017, p 3230).

Dessa forma a leitura surge em prol de estreitar relações e fortalecer laços, especialmente no que se confere a prática entre professor e aluno. Conforme Paula, (2017), “as histórias permitem que crianças e adultos aprendam e reconheçam os sentimentos, as emoções, através da fantasia, da imaginação, do lúdico” (PAULA, 2017, p. 3230).

Nesse sentido, as diversas estratégias são válidas para que a criança seja imersa de maneira divertida e lúdica na leitura por meio das narrativas:

As propostas pedagógicas mostram uma aplicação multidisciplinar onde os alunos poderão internalizar essas novas estórias, mudando os conceitos pré-estabelecidos pelos antigos contos, desenvolvendo e ampliando o campo do conhecimento de uma maneira íntegra no processo de aprendizado e construção do “eu” interior (CAVALLI; SCHWEIGHOFER; SOARES, 2017 p. 11352).

Logo, a leitura contribui para o desenvolvimento das emoções, da construção da personalidade e do conhecimento crítico. Além de os estudantes:

Serem beneficiados no desenvolvimento de habilidades cognitivas como sequência de ideias, encadeamento, linguagem oral, atenção, concentração, percepção visual e figura fundo, dentre outras. E também na proximidade que a literatura oportuniza seja por meio de sentimentos expressos, falas utilizadas, comportamentos manifestos, imagens observadas (BERTOLIN; MULLER, 2017, p. 10).

Não se esgotando nesses fatores:

A literatura infantil é arte e nela se encontra diversão, mas, sobretudo, é uma fonte de aprendizagem e conhecimento. A literatura possibilita o exercício da abstração, de imaginação, memória, permite sistematizar experiências humanas, entre outras contribuições (OLIVEIRA; S. SILVA; A. SILVA, 2017, p. 2727).

Durante esse processo, alguns objetivos são evidenciados pelos autores do texto “O ensino da literatura: da escolarização à formação do leitor literário”, tais como:

A ampliação do repertório literário, cabendo ao professor acolher no espaço escolar as mais diversas manifestações culturais, reconhecendo que a literatura se faz presente, não apenas nos contextos escritos, mas também em outros tantos suportes e meios (PERIN; RIBEIRO; SOUZA; et al., 2017, p. 6189).

Estas publicações, assim, permitiram compreender a leitura como tema gerador de várias habilidades cognitivas e sociais e que, desse modo, não deve ser trabalhada de modo isolado. Pelo contrário, a leitura é refletida como eixo integrador de experiências e práticas sociais que fomentaram a vida em sociedade. Contudo, a quantidade de artigos reflete o descaso e a falta de incentivo com que a temática está sendo disseminada nos meios acadêmicos e nas práticas pedagógicas, indicando que há necessidade de muito mais pesquisas na área, propostas formativas para os docentes e políticas públicas que favoreçam o trabalho com leitura nas salas de aula das escolas brasileiras desde a creche.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do conteúdo aqui exposto, é possível inferir que a literatura, vem conquistando espaço no contexto escolar da primeira infância, e que sua prática vem sendo reconhecida como facilitadora, pois auxilia no sistema cognitivo e psíquico da criança, mas que ainda é preciso um longo caminho de pesquisas e investimento na área da educação para que a leitura seja realmente valorizada na escola.

Durante o processo de descoberta da leitura, deixamos evidente a necessidade da contextualização e da ludicidade para que a criança seja imersa na leitura como algo natural, presente em seu cotidiano. Entretanto, além de fatores cognitivos, defendemos a construção da personalidade da criança, de suas vontades e anseios

Por tudo isso, realizamos nosso trabalho de leitura com e sem letras, porque acreditamos que na história nos envolvemos e nos aproximamos; ela nos ajuda a nos reconhecer, imaginar, interagir com os outros, observar, confrontar o ouvido e o visto com o vivido, compreender a realidade e representa-la, associar a realidade e a apresentação (RIZZOLI, 2014, p. 18).

Logo, a ideia de leitura aqui defendida, se constitui em uma proposta que visa expandir as percepções sobre o meio a que a criança está inserida e para tanto, perpassa as noções de escrita, pois é visual e variável, de acordo com as experiências adquiridas no decorrer da vida da criança.

Essa leitura é capaz de aproximar porque ocorre de maneira contextualizada e contribui para a vida do indivíduo e para o conhecimento do próximo, aproxima também, a criança das emoções que ela, muitas vezes, desconhece ou tem dificuldade em lidar.

Por esse motivo, ela ajuda no reconhecimento do outro como um ser pensante, detentor de qualidades e sujeito na construção do conhecimento, que como tal, possui vontades e temores, que por muitas vezes são expostos durante os momentos de história e nas rodas de conversa, auxiliando a construção do intelecto, da imaginação.

A imaginação se constitui como elemento fantástico, que desperta a curiosidade da criança em aprender, que a instiga em acreditar em outra realidade. É aí que a leitura contribui para a emancipação do indivíduo, porque o impulsiona a

sair de sua zona de conforto e pensar sobre a realidade em que vive, produzindo indagações em seu pensamento.

A criança que escuta histórias, se expressa de maneira satisfatória, porque conhece o significado das palavras mesmo antes de grafá-las, adquire a noção de tempo, espaço e lugar, porque com sua imaginação e intelecto, viaja para outros países, constrói novos reinos, é capaz de voltar no tempo, construir novos personagens, e a cura para as maldades.

É ouvindo histórias que a criança se inicia como leitor é pelas palavras do professor que suas primeiras narrativas tomam formas e sons e possibilitam outras construções.

Assim, pensar em como os professores desenvolvem a leitura em sala de aula é primordial. Foi possível verificar por meio da análise dos documentos oficiais da educação infantil, no que dizem respeito à leitura, que todos são enfáticos em afirmar a sua importância em sala de aula, mas efetivamente, não é possível ver ações concretas que realmente possibilitem aos docentes desenvolverem um trabalho significativo com a leitura em salas de aula da educação infantil, pois é necessário enfatizar esta temática na formação inicial e na continuada dos docentes, contribuindo para que haja maior efetivação nas propostas pedagógicas das escolas no que tange à leitura.

Sobre a leitura, ressaltamos que a primeira etapa para despertar o prazer pela leitura, se constitui em sua descoberta enquanto fenômeno social, descoberta essa, que necessita do contato, com o objeto de conhecimento, o livro. Assim, encerramos trazendo aqui um dizer que traduz nossas concepções acerca do trabalho com leitura nas salas de aula de educação infantil: “A finalidade do trabalho é sempre motivar as crianças à leitura buscando o prazer da escuta e da narração, a curiosidade do saber, a autonomia do pensamento” (RIZZOLI, 2014, p. 17).

## REFERÊNCIAS

- ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 1979.
- BERTOLIN, F.N, MULLER, G. M, **Projeto LEIA: LER, EXPERIENCIAR, INSTIGAR E APRENDER**. Curitiba: EDUCERE, 2017.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEC, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEC, 2006.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil**. V. 1. Brasília: MEC/SEC, 2006.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil, Volume 2**. Brasília: MEC/SEC, 2006.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEC, 2009.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Indicadores da qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEC, 2009.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

CAGLIARI, L.C. **Alfabetização & Linguística**, 2ª. Ed. Editora Scipione, São Paulo, 1990.

CAMARGO, L. **Ilustração do livro infantil**. Belo Horizonte: Lê, 1995.

CAVALI, R.C; SOARES, F.L; SCHWEIGHOFER, A. F. **A construção da personagem do Lobo Mau da Chapeuzinho Vermelho dos Contos de Fadas na educação infantil**. Curitiba: EDUCERE, 2017.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: **EDUCERE**. 13º. Anais. Curitiba: EDUCERE, 2017.

Assembleia Geral da ONU. (1948). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris. Disponível em <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>. Acesso em 25 de Jul de 2018.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3 ed. Brasília: Liber livro editora, 2008, pp. 69-79.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 1921.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 49ª ed. São Paulo: Cortez, 2008a.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2008b.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. 12. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

HENDEL, R. **O design do Livro**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2006.

JOLIBERT, J. **Formando crianças leitoras**. São Paulo: Artmed, 1994

KOHL, M. de O. Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo. In LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. (Orgs.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 1ª Ed. São Paulo: Ícone/Edusp. 1988. pp.86-121. sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2010.

MAGNANI, M. **Leitura, literatura e escola**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MELLO, S. A. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil. **Proposições**, Campinas, v.10, n.1, mar.1999.

MELLO, S.A. Contribuições da teoria histórico-cultural para a educação da pequena infância. **Revista Cadernos de Educação**, n.º 50, 2015.

- OLIVEIRA, M. D, SILVA, A. W, SILVA, S. F. **O design gráfico do livro: Contribuições Para a Leitura de Literatura Infantil.** Curitiba: EDUCERE, 2017.
- PASSETTI, E. Crianças carentes e políticas públicas. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2007, p. 346-37.
- PAULA, A, K. **A contribuição da contação de histórias em turmas de primeiro ano do ensino fundamental.** Curitiba: EDUCERE, 2017.
- PERIN, D.A, TREVISANI, J.A, SOUZA, R. J, **O ensino da literatura: da escolarização à formação do leitor literário.** Curitiba, 2017.
- RADINO, G. **Contos de fadas e realidade psíquica: A importância da fantasia no desenvolvimento.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- REGO, T. C. **Vygotsky: Uma Perspectiva Histórico-cultural da Educação.** Petrópolis: Vozes, 2007.
- RIZZOLI, M. C. Literatura com letras e sem letras na educação infantil do norte da Itália. In: FARIA, A. L. MELLO, S. (orgs.) **Linguagens infantis: outras formas de leitura.** Campinas, SP: Autores Associados, 2014.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política.** 35. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 21. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2000.
- VENTURA, A. Recuperar a palavra para decodificar as imagens. In: AMARILHA, M. (Org.). **Educação e Leitura: novas linguagens, novos leitores.** Campinas-SP: Mercado de Letras, 2012.
- VYGOTSKY, L.S. **A formação social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes. [Tradução de "Mind in Society" (1978), The President and Fellows of Harvard College], 1984.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem** (2a ed). São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- VYGOTSKY, Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Editora Moraes, 1991.
- VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento na Idade Escolar. In: VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas III.** 1ª Ed. Madrid: Visor, 1995.
- VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento.**  
Porto Alegre: Artes Médicas, 1996

**ASSINATURAS**

---

Maria Antônia Ramos de Azevedo  
(Orientadora)

---

Ligia Bueno Zangali Carrasco  
(Coorientadora)

---

Elisangela de Souza Bezerra  
(Orientanda)