

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**Carina Garbelini Santos
168556**

**A importância da leitura fruição no
contexto escolar e o papel do professor
leitor**

**CAMPINAS
2020**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Carina Garbelini Santos

168556

**A importância da leitura fruição no
contexto escolar e o papel do professor
leitor**

Trabalho de Conclusão de Curso a ser apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, para obtenção do título de licenciada em Pedagogia, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto.

CAMPINAS

2020

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

Santos, Carina Garbelini, 1996-
Sa59i A importância da leitura fruição no contexto escolar e o papel do professor
leitor / Carina Garbelini Santos. – Campinas, SP : [s.n.], 2020.

Orientador: Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto.
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Leitura. 2. Educação infantil. 3. Leitores - Formação. I. Ometto, Cláudia
Beatriz de Castro Nascimento, 1965-. II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título.

Informações adicionais, complementares

Titulação: Licenciatura em Pedagogia

Data de entrega do trabalho definitivo: 16-06-2020

AGRADECIMENTOS

Antes de tudo agradeço a Deus, pelo ar que respiramos, pela vida, pelas oportunidades que me trouxeram até aqui. A Ele que é Criador do Universo, Rei dos reis e Senhor dos senhores, toda minha gratidão.

A minha família, Flavio Luiz dos Santos, Regina Célia Garbelini dos Santos e Cristina Garbelini Santos, que sempre estiveram ao meu lado e que foram facilitadores em todos os processos de desenvolvimento desse trabalho, me apoiando em todo tempo, com muito amor e companheirismo.

Ao meu noivo, Guilherme da Silva Araujo, que sempre me ajudou, esteve comigo em todo o tempo e me incentiva até hoje a continuar explorando o campo da pesquisa. Obrigada por todo carinho e amor demonstrados por mim, tornando possíveis todos os desafios apresentados.

A minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto, por toda sua dedicação e auxílio no desenvolvimento dessa pesquisa. Mesmo em meio a uma pandemia, não deixou de me orientar e sempre se mostrou disponível. Sou grata por todo conhecimento compartilhado comigo para que esse trabalho se tornasse real.

A todas as professoras, auxiliares de classe e estagiárias da escola onde trabalho que me ensinaram, na prática, como se faz a educação. Por toda parceria, pelas conversas descontraídas na sala dos professores e pela troca incessante de experiências, muito obrigada.

Às professoras e professores da Faculdade de Educação, que se doaram em cada disciplina por todos os estudantes. Pelos textos, pelo compartilhamento de ideias e por todo o diálogo em cada aula, me formaram e possibilitaram que eu chegasse até aqui, com toda a bagagem teórica que me proporcionaram.

Aos funcionários da Faculdade de Educação que sempre se colocaram à disposição em todas as dúvidas e auxílio durante os anos de graduação.

À Universidade Estadual de Campinas, pela oportunidade e pela estrutura concedida que tornaram a graduação e esse trabalho não só possíveis, mas prazerosos.

RESUMO

Este trabalho se propõe a investigar a importância da leitura fruição especificamente no contexto escolar com crianças pequenas, e como melhor desenvolvê-la nesse contexto. Para realizar tais objetivos, buscou-se inicialmente aprofundar as concepções de infância e Educação Infantil. Compreendemos a criança enquanto ser social e interativo, portadora de direitos e que ocupa um lugar de importância na sociedade. A partir disso, concebemos a Educação Infantil como conquista ao ser inserida na Educação Básica. Entendemos a leitura como libertadora dos processos opressores na educação e no contexto social. Por esses motivos, enfatizamos a importância de se fazer a leitura no ambiente escolar. Essa pesquisa, de caráter teórico/bibliográfico, possibilitou-nos afirmar que a leitura que fazemos diariamente em sala de aula é capaz de abranger o universo da criança, dando a ela autonomia para fazer a diferença em seu contexto social, assim como formá-la enquanto leitora assídua e, conseqüentemente, todos esses processos tornam-se facilitadores na alfabetização. Com isso, apresenta-se como fundamental a presença de um educador enquanto mediador, o qual propõe um planejamento e firma uma postura, ao ler para as crianças, de professor leitor.

PALAVRAS-CHAVE: 1. Leitura. 2. Educação Infantil. 3. Leitores.

Sumário

Introdução.....	4
CAPÍTULO I - Quem são as crianças com livros?	9
1.1. Concepção de Infância	9
1.2. Concepção de Educação Infantil.....	13
1.3. Concepção de leitura	20
CAPÍTULO II - A leitura fruição na escola	24
CAPÍTULO III – Como fazer acontecer a leitura fruição na escola? Limites e possibilidades!.....	31
3.1 <i>Voz e Performance</i>	32
3.2 Leitura fruição e Desenvolvimento da Linguagem na Infância.....	35
3.3 A preparação da leitura pelo professor e os tempos de leitura na sala de aula..	38
Considerações Finais	41
Referências	45

Introdução

Em 2016, marca-se o começo da minha trajetória na educação ao entrar na universidade e, em 2017, se concretizou em forma de estágio em uma escola da rede particular. Em uma das primeiras reuniões de professores em que participei na escola, a coordenadora enfatizou a importância da leitura fruição. Não fui capaz de assimilar o que ela estava pedindo às professoras porque, ao menos sabia o que seria aquilo. Aprendi, portanto, na prática a vivência da leitura. Mas no caminho em que percorremos até o diploma, uma auxiliar de classe passa por diversas educadoras, com diferentes formações, com métodos particulares. Cada professora vivia a leitura fruição a sua maneira, com a eloquência que julgava necessária e na disposição das crianças que achava melhor.

Em minhas vivências, quando criança, experimentei a leitura por meio da voz do meu pai todos os dias antes de dormir. Provei do amor pelo ler através das ações do meu avô, que tem uma estante enorme, cheia de livros, dos mais atuais até os de capa dura. E sempre, no balanço de sua cadeira, até hoje, o vejo devorar livros. Mas o real prazer foi poder compartilhar desse amor na adolescência, em que trocamos muitas experiências literárias. Infelizmente o prazer se encontrou com a obrigação ao chegar à escola, onde tínhamos que fazer um resumo de cada livro que emprestavamos na biblioteca. Hoje assumo um papel diferente de quinze anos atrás, quando ainda era estudante. Enquanto professora em formação, posso observar todas as relações que estabeleci como criança e adolescente nas escolas onde estudei, e estabelecer um conflito direto com toda a bagagem que venho acumulando na universidade.

Na escola enquanto auxiliar de classe, trabalhei com professoras que faziam o momento da leitura em forma de roda, no chão, como também com as que organizavam as crianças enfileiradas, em suas respectivas carteiras. Inclusive, vivenciei uma única professora utilizando das duas abordagens em dias diferentes. Além disso, já participei de rotinas em que o momento crucial do ler não existiu, como também, em alguns dias, existiu no final do período quando houve tempo. Em outras práticas de outras docentes, a leitura surgiu como um bônus para ganhar tempo entre uma atividade e outra, ou para esperar a

professora de Educação Física, por exemplo. Vivenciei também leituras diárias, sem falta. Na maioria das vezes, poderia dizer até mesmo todos os dias, a roda de leitura foi feita no início da aula, mas também houve vezes em que teve mais de uma leitura no dia, em diferentes momentos.

Ademais, vi educadoras que somente liam aquilo que estava no livro, ou então reproduziam para as crianças de forma mais simples o que estava escrito. Observei docentes que interpretavam a história do livro em um teatro perfeito, com expressões que traziam a atenção das crianças totalmente a elas. Mas também vi tão-somente leituras do texto, ou interpretações bem elaboradas, porém em um tom monótono. São muitas maneiras! Perguntei-me, portanto, se existia uma forma correta.

Mas, mesmo com tantas vivências, o que dizia a universidade era o que despertava minha curiosidade. Aliás, fazia um ano que estava cursando Pedagogia e ouvi o nome em questão pela primeira vez na escola. Na universidade, já havia vivenciado inúmeras vezes a discussão a respeito da leitura, sua importância e a forma como esse mecanismo interfere na nossa prática pedagógica; mas nunca havíamos discutido com a nomenclatura “leitura fruição”. Porém, foi no mesmo ano do estágio que cursei algumas disciplinas em que o professor falava muito do ler todos os dias e da importância disso na formação das crianças, na alfabetização e nas relações que se estabelecem dentro da sala de aula, o que se aproxima muito da proposta de leitura fruição que discorreremos aqui.

Como estagiária, auxiliar de classe e, hoje, professora, aprendi no decorrer da caminhada todo o processo de cruzamento de informações que pude estabelecer entre a teoria e prática. Nem sempre foi fácil perceber minhas falhas, muitas vezes as notei depois de meses quando algum professor abordou determinado assunto sobre leitura na universidade e pude perceber o que teria feito de diferente. Ou então, pude avaliar criticamente as práticas externas já repensando minha futura prática pedagógica como educadora formada, e até mesmo vincular na teoria alguma atuação interessante de alguma professora. Nada disso aconteceu simultaneamente, mas foram disciplinas e disciplinas, aulas e aulas, debates e debates... enfim. Todos esses aprendizados somaram-se numa bagagem que foi capaz de articular às práticas no contexto escolar.

Foram muitas informações imersas na prática com um atestado teórico positivo de que a leitura fruição é uma ação muito importante no contexto escolar. Com isso, despertou-me o interesse de ir além do que a prática me mostrava. E logo surgiu um problema de como a prática construiu em mim uma concepção divergente, em que os momentos de leitura que vivenciei na escola onde trabalho com as professoras que auxiliei concebem princípios teóricos diferentes do que os estudos mais aprofundados sobre leitura apresentam. Fabiana Tonin (2016), em sua tese de doutorado, inicia seu texto dizendo que a leitura fruição não é obrigatória, mas sim sem avaliações ou cobranças, sendo feita por meio da escolha dos professores sobre o ambiente, momento e espaço para a leitura.

Na escola, a coordenadora não comentou apenas sobre a importância dessa leitura, mas é uma exigência que consta inclusive no projeto pedagógico da escola, portanto, uma cobrança. Esse projeto pedagógico, se fosse desenvolvido na escola coletivamente com os professores, não seria uma cobrança, mas como é aplicado aos educadores pela gestão, torna-se uma imposição. As leituras são sempre realizadas no início das aulas, dentro da sala de aula. Pergunto-me, então, onde estariam as escolhas das professoras em elaborar meios privilegiados de atuação para essa proposta? Apesar disso, não seria correto julgar a postura da escola em pedir aos professores que fizessem a leitura com as crianças todos os dias, já que tal decisão foi tomada com embasamento teórico do quanto essa ação altera o contexto de sala de aula, no desenvolvimento, alfabetização e conhecimento de mundo das crianças. Mas é preciso repensar a forma como a importância desse ato, que é a leitura, foi passada para o corpo docente e o protagonismo que o professor tem como mediador na relação da criança com um livro. Assim, forma-se um professor leitor pela sua interações e experiências que surgem a partir da leitura, tais relações, muitas vezes pessoais, que o professor estabelecerá criarão vínculos e associações com a bagagem construída a partir de formações continuadas.

A partir da importância concretizada desse formato de leitura na nossa concepção e prática pedagógica, passamos a nos reavaliar como leitoras e leitores. E esse foi o lugar em que me encontrei ao entrar na roda com as crianças para lermos uma história, o lugar da autoavaliação, reconhecido, inclusive, quando observava as professoras. Nós somos os mediadores, os intermediários, entre as crianças e os livros. Através da nossa voz e da nossa

postura, as crianças despertam ou perdem o interesse por uma história. Mais do que planejar nossas rodas de leitura, compreender nosso papel de professor leitor na leitura fruição na escola nos abre oportunidades de nos rever, reavaliar e reinventar práticas de leitura.

O autor Paul Zumthor (2000) trata sobre *performance* em seu livro “*Performance, recepção, leitura*”. No capítulo “*Performance e leitura*”, ele fala de uma nova era da oralidade, “na qual a voz, em sua qualidade de emanção do corpo, é um motor essencial da energia coletiva.” (ZUMTHOR, 2000, p. 63) Essa energia coletiva que envolve as crianças na leitura. Uma leitura em que nós, educadoras e educadores, nos doamos em forma de oralidade e de expressão corporal, a fim de que as crianças captem toda a essência que um livro é capaz de suscitar. Por isso, o papel do professor é fundamental nesse processo. Tonin (2016) o considera “ator, dono da voz, autor da *performance* ou da leitura, ele, professor é parte indissociável da leitura fruição e desempenha papel fundamental nessa experiência.” (TONIN, 2016, p. 130)

A partir do papel fundamental do professor na experiência da prática da leitura fruição, reafirmo a importância da relação professor-aluno estabelecida no momento do ler, na troca que existe do educador para com as crianças, como também na forma como as crianças interpretam aquilo que lhes é expresso. Assim como na doação que existe por parte do professor leitor no entregar-se, perder-se e expor-se em prol da leitura dedicada aos educandos.

Como principal foco na escola, que são as crianças, é crucial também pensarmos nelas no processo de leitura-fruição. Segundo Linete Oliveira de Souza e Andreza Dalla Bernardino (2011), em um artigo sobre a contação de histórias na Educação Infantil, para as crianças,

A escuta de histórias estimula a imaginação, educa, instrui, desenvolve habilidades cognitivas, dinamiza o processo de leitura e escrita, além de ser uma atividade interativa que potencializa a linguagem infantil. (SOUZA, BERNARDINO, 2011, p. 237)

Além disso, o artigo também apresenta a importância da didática do professor na leitura fruição ao possibilitar à criança uma fácil linguagem e compreensão da história contada, para que também sejam exploradas posteriormente de forma lúdica, por ela. Para isso, os momentos de leitura precisam estar incluídos no planejamento do educador, que entende o papel

fundamental desse momento no cotidiano dos pequenos, a fim de que se formem crianças que gostem de ler, com toda gama de qualidades que um livro proporciona a crianças e adultos.

Diante disso, essa pesquisa tem como objetivo investigar a importância da leitura fruição no contexto escolar da Educação Infantil para compreender, também, como melhor desenvolvê-la no espaço escolar, permeada pela obrigatoriedade e pela rotina estabelecida no cotidiano da escola, em contrapartida à força que existe na escolha do professor de reinventar a roda de leitura. Estabelecido o papel fundamental do professor nesse processo de leitura, investigá-lo como professor leitor e sua *performance* ao contar uma história.

Para tal, metodologicamente, investigaremos a importância da leitura fruição no contexto escolar e o papel do professor a partir de uma pesquisa bibliográfica.

A fim de atingir o objetivo que este trabalho se propõe a estudar, estruturaremos o texto em três capítulos. O primeiro “Quem são as crianças com livros?” discorrerá sobre a importância da leitura para as crianças, com ênfase em uma concepção de leitura que considere o interlocutor, no caso, a criança no espaço escolar. Para abordarmos tais conceitos, dividiremos o capítulo em três seções: 1.1 Concepção de Infância; 1.2 Concepção de Educação Infantil; 1.3 Concepção de Leitura. “A leitura fruição na escola” será o segundo capítulo e esmiuçar sobre a leitura fruição e sua prática no contexto escolar. “Como fazer acontecer a leitura fruição na escola? Limites e possibilidades!”. No terceiro capítulo explanaremos sobre o papel e a *performance* do professor leitor enquanto mediador dos processos de leitura da criança. Com tantos aspectos que abrangem o papel do professor, desenvolveremos esse capítulo em três seções, sendo elas: 3.1. Voz e *Performance*; 3.2 Leitura Fruição e Desenvolvimento da Linguagem na Infância; 3.3 A preparação da leitura pelo professor e os tempos de leitura na sala de aula. Por fim, uma vez que um texto sempre precisa de ponto final, teceremos nossas considerações, ainda que não finais, posto que diversos aspectos ainda poderiam ser abordados sobre a questão.

CAPÍTULO I - Quem são as crianças com livros?

Neste capítulo estruturaremos a ideia de quem são as crianças com livros a partir de três conceitos: **a concepção de infância**, que traz a figura da criança como sujeito social; **a concepção de educação infantil**, a qual contextualiza a questão da criança na escola e seus direitos; por fim, **a concepção de leitura**, que discorre acerca da noção de criança e de escola, a qual abraça os conceitos anteriormente citados.

1.1. Concepção de Infância

Antes de dissertar sobre as crianças com livros, é crucial que pensemos primeiramente sobre a concepção **de criança**. A concepção de criança e os estudos que surgem a partir de tal elaboração são construções da modernidade, junto do direito de brincar, de ser ouvida e de se estabelecer como sujeito social. Diversos estudos divergem sobre a concepção deste indivíduo, há ideias que a consideram como uma tábula rasa, uma mente em branco, que será construída social e moralmente pela família e pelo ambiente que a cerca. Porém, segundo Cohn (2005, p. 8), para que possamos pensar de forma complexa e integral sobre quem é a criança, é necessário entender seu mundo a partir de seu próprio ponto de vista, no caso, da criança, e entender o lugar que esta ocupa na sociedade.

No entanto, a imagem da criança e seu protagonismo não foram sempre apresentados à sociedade dessa forma. Até meados do século XII, na Idade Média, os pequenos não eram representados e nem ao menos se falava sobre eles, não havia lugar para a infância. A partir do século XIV, a criança assume um conceito de brincadeira, paparicação (ARIÉS, 1986) e distração para os adultos, tal figura de criança era presente no ambiente familiar. Mas foi apenas após o século XVII que a concepção sobre a criança mudou drasticamente e passa a se basear em uma preocupação moral e psicológica, da disciplina e racionalidade dos costumes, que eram fortemente manifestados por homens da lei e da Igreja.

Apesar dessa rigidez ser uma imposição àquilo que convém ao universo da criança, foi o primeiro índice de uma visão séria e autêntica sobre ela – a

criança (ARIÉS, 1986). Assim, nesse processo percorrido sob as lentes de Ariés (1986) na construção da concepção de criança, entende-se que:

Tudo o que se referia às crianças e à família tornara-se um assunto sério e digno de atenção. Não apenas o futuro da criança, mas também sua simples presença e existência eram dignas de preocupação - a criança havia assumido um lugar central dentro da família (ARIÉS, 1986, p. 164).

Na mesma perspectiva da concepção de criança que perpassou a história da humanidade, no caso do Brasil, segundo Marcílio (2006), em meados do século XVIII, os bebês eram facilmente abandonados pelo caminho, muitas vezes morriam de frio, ou eram tomados como alimento de algum animal. Com isso surge a roda dos expostos como uma instituição brasileira de caridade, que resgatava e cuidava dessas crianças. Aliás, segundo a autora, supostamente, a partir dessa instituição, elas deveriam ser assistidas pelas câmaras municipais. Porém, estas sempre aceitaram com resistência e relutância a ação das rodas no Brasil, por isso a maioria dos bebês foi acolhida por famílias substitutas.

O papel do governo se torna significativo às crianças nos anos de 1960 com a criação da Fundação do Bem Estar do Menor – Funabem e da instalação das Fundações Estaduais para o Bem Estar do Menor - Febem. A partir disso, discutem-se os direitos da criança e

Com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e a LOAS [Lei Orgânica da Assistência Social] (1993), o Estado assume enfim sua responsabilidade sobre a assistência à infância e à adolescência desvalidas, e estas tornam-se sujeitos de Direito, pela primeira vez na história (MARCÍLIO, 2006, p. 76).

Não somente como distração, nem no viés da racionalidade e da disciplina, tampouco perto da desvalorização da criança enquanto ser humano por parte do Estado como no século XVIII, a criança precisa ser compreendida como sujeito social e ativo, como produtora de cultura e de sentidos, capaz de recriar a todo e qualquer momento o ambiente em que vive. Na perspectiva histórico-cultural, Souza (2007) entende a criança por ser

[...] rica em potencialidades e competências, ativa e ansiosa para se engajar no mundo da cultura, historicamente constituído. A infância, por sua vez, é entendida não como um acontecimento estático, mergulhado em um vazio social, mas sim como um fenômeno concreto (material e imaterial) e, por isso, mediatizado por temas sociais,

A visão da criança e o papel que esta representou até ser reconhecida como sujeito social ativo, percorreu um longo trajeto permeado pela insensibilidade e pela ignorância, perdoados, aliás, pela época em que se situavam tais acontecimentos descritos por Ariès (1986) e Souza (2007). Porém, é interessante que, seja na visão mais ampla de mundo do primeiro autor, ou pelo foco no Brasil escolhido pelo segundo, o histórico se repete: primeiro, a criança não existia enquanto ser humano e protagonista das suas relações, tanto na questão da não representação artística como no comum abandono dos menores; segundo, a criança passa a existir no contexto familiar.

No texto de Ariès (1986), a criança era paparicada e mimada, no texto de Souza (2007), o cuidado que seria obrigatoriedade do governo é repassado às famílias substitutas. Por fim, a criança passa a ser amparada pelas leis e pelas autoridades, pela Igreja ou pelo ECA. Em todo esse processo até a visão histórico-social da criança que Souza (2007) demonstra como ativa para participar e criar cultura, mediada política, econômica e socialmente, foi um longo trajeto de quebra de paradigmas e preconceitos. Estes que ainda precisam ser dissolvidos da mente de muitos educadores ainda no século XXI.

Angotti (1994) explica a concepção de criança em diversos autores. Segundo ela, Frederico Froebel, conhecido como pedagogo da infância, vê a criança como semente, com potencialidade a se desenvolver para o futuro (1994, p. 9). Ainda segundo essa mesma autora, para Maria Montessori, a criança também é vista como o futuro do homem, mas nesse caso enfatiza a importância da preparação de um ambiente adequado para que possa desenvolver todas as suas qualidades (1994, p. 24-25).

Angotti (1994) explicita, ainda, que Célestin Freinet entende a criança enquanto ser em construção e uma chave de esperança para o futuro, mas diferente de Montessori, este autor acredita no desenvolvimento da criança a partir das relações que ela tem com o mundo, individual ou coletivamente (1994, p. 48).

Encontramos ainda, no mesmo texto (ANGOTTI, 1994), autores como Constance Kamii que apresenta a criança como ser em construção com potencialidade a se desenvolver. Porém, mais que isso, Kamii defende que a criança já possui capacidade para iniciação ao conhecimento científico, pelas

relações, deduções e formas de organização que os menores já conseguem construir (1994, p. 70).

Kramer (1989), por sua vez, discute todas as concepções trazidas por esses grandes pensadores e autores da educação. A autora traz como um prisma sob esse olhar à criança todos os aspectos sociais, culturais e afins em que a criança se envolve: a casa onde mora; a escolaridade e profissão dos pais; religião; constituição familiar; as atividades fora da escola. Para ela todas as variáveis desses aspectos, tais como as regras e as relações que a criança terá com o adulto, constituirão os sujeitos.

Todas essas assertivas nos permitem afirmar que as condições histórico-culturais apresentam-se como fundantes na forma de inserção e compreensão do mundo de cada criança, o que poderá se diferenciar entre umas e outras. Os pequenos, como seres em constituição, serão dialogicamente afetados pelas condições imediatas de produção.

Montessori, segundo Angotti (1994), explana acerca de um ambiente adequado, enquanto Kamii enaltece a iniciação ao conhecimento científico. Diante disso, discute-se a diferença de oportunidades que uma criança da classe alta tem, ou até mesmo média, em contraposição com uma criança de periferia que vive na comunidade. São bens diferentes adquiridos, sendo que ambos proporcionam diversos aprendizados que constituem os pequenos. Porém, a cultura popular, trazida de uma história familiar e de um contexto social, é adquirida nas relações cotidianas, já a cultura erudita é um direito a ser desenvolvido em cada indivíduo. Segundo Baptista (2013),

É direito de todo aluno ter acesso a cultura erudita que fora construída historicamente na coletividade dos homens, o acesso a cultura popular já lhe é possibilitado em detrimento de sua própria construção, é preciso acessar a cultura que lhe é limitada, que lhe é retirada, em função da continuidade do sistema de exploração a qual o sujeito se encontra (2013, p. 53).

A criança é cercada de direitos, inclusive o direito à educação erudita, à iniciação ao conhecimento científico e sucumbir às muralhas da exploração que a estabiliza. Isso é possível a toda e qualquer criança, independentemente da classe social, do local onde mora e das relações que estabelece. Porém, existe um único local em que todas as crianças devem se apropriar da educação que as levam além: na escola pública, laica e de qualidade. É neste local que a criança, filha de leitores, com incentivo aos estudos e a criança que descobre a

vida entre as vielas da comunidade se encontram, se desenvolvem, se relacionam, apropriando-se de todos os seus direitos.

“O processo educativo é passagem da desigualdade à igualdade” (SAVIANI, 1983, p. 79), mas a escola permanece como reprodutora de uma sociedade segregadora e marginalizadora (1983, p. 29). Mas a aquisição do conhecimento enquanto direito torna-se inegociável. Os resultados dos processos educativos só se tornam reais quando articulamos “o trabalho desenvolvido nas escolas com o processo de democratização da sociedade” (1983, p. 79). Na escola, reproduz-se uma sociedade desigual, ao mesmo tempo em que as práticas pedagógicas atuantes no contexto escolar contribuem a uma democratização que reflete na sociedade (1983, p. 79-80).

Dessa forma, a criança enquanto ser social e ativo se estabelece como portadora de direitos e ocupa um local de importância na sociedade. Os pequenos, antes invisíveis e desvalorizados socialmente, são protagonistas nas relações que estabelecem socialmente. A influência da existência desses indivíduos acarretou inúmeras pesquisas e alterações legislativas. Em 1988, o artigo 208 da Constituição Federal apresenta como dever do Estado com a educação a garantia de uma educação básica gratuita a partir dos 4 anos de idade, além da Emenda Constitucional número 53 de 2006 que também coloca a educação infantil como dever do Estado, com crianças de zero a cinco anos de idade (BRASIL, 1988). Nessa trajetória, nasce a educação infantil.

1.2. Concepção de Educação Infantil

Todo o percurso mencionado até aqui tratou dos processos de reconhecimento da criança enquanto sujeito social. Esse trajeto histórico aprofunda significativamente a concepção de criança de tal forma que trouxe à tona o direito de todos os pequenos: a educação.

Os primeiros passos da Educação Infantil surgiram nos séculos XV e XVI quando a Europa saía de uma economia baseada na agricultura e a sociedade tornava-se urbano-manufatureira. Tal mudança gerou conflitos diversos e, com isso, condições sociais mais precárias, principalmente para as crianças. Por causa dessa questão, mulheres da comunidade organizaram serviços de atendimento a crianças abandonadas pelas famílias ou em que os pais

trabalhavam em fábricas e afins. Esses serviços foram se desenvolvendo, tornando-se mais formais, mas o foco principal era o ensino de regras morais, bom comportamento e valores religiosos. Apesar disso, é válido enaltecer tal iniciativa pela época em que se encontravam, pelas concepções de criança e infância não terem sido totalmente difundidos e, principalmente, por essas mulheres terem contribuído para a queda da taxa de mortalidade infantil.

Com a Revolução Industrial, a visão mais tecnicista e o desenvolvimento científico, as concepções pedagógicas começam a se formar e passam a entender a escola como instrumento fundamental a fim de que as crianças se desenvolvam para a vida adulta. Por esse motivo, entra-se em discussão a obrigatoriedade da escola nos países europeus. Porém, as elites políticas da época não consideravam correta a educação de crianças pobres e, em oposição, protestantes defendiam uma educação universal.

Não somente a questão da educação universal, mas diversos assuntos sobre a infância e a educação começaram a entrar em pauta e discussões sobre a forma certa de ensinar tomaram grandes proporções. Assim, surgem grandes pensadores, filósofos, sociólogos e afins que dissertam sobre o campo da infância e da educação, tais como Rousseau, Montessori e Froebel. Cada autor tinha uma visão, com ênfase em diversas questões, porém todos reconheciam a criança enquanto ser diferente do adulto e que, por isso, tinha suas próprias necessidades (OLIVEIRA, 2002, p. 59-63).

Já no século XX, com a Primeira Guerra Mundial, muitas crianças tornaram-se órfãs e as condições ambientais eram precárias. Por isso, os atendimentos às crianças passaram a ser conduzidos por médicos e sanitaristas, devido à necessidade de um cuidado maior com higiene e saúde. Dois médicos se destacaram nesse processo: Ovídio Decroly, que defendia um ensino voltado ao intelecto, e Maria Montessori, que desenvolvia atividades, instrumentos e brinquedos mais sensoriais e com foco nos sentidos. Entre esses, no início do século, com os estudos sobre educação infantil em evidência, grandes pesquisas no campo da pedagogia e da psicologia culminaram no surgimento do Movimento das Escolas Novas, que valorizava o experimentar e o vivenciar da infância na escola.

Ainda na psicologia, Vygotsky entendia que a criança se apropriava da cultura por meio de parceiros mais experientes; Wallon dissertou sobre o valor

da afetividade e, por fim, Piaget reconheceu a importância de interpretar o comportamento das crianças. Além desses, nessa época também destaca-se Freinet que defendia as experiências das crianças e suas vivências para dentro da sala de aula (OLIVEIRA, 2002, p. 76-77).

Já em meados do século XX, pós-Segunda Guerra Mundial, as crianças passam a ter seus direitos garantidos pela ONU, na Declaração Universal dos Direitos da Criança. A discussão sobre a criança, seu papel na sociedade e todas as suas interações com o mundo se expandiram da Europa para os Estados Unidos e teorias e mais teorias foram sendo discutidas, aprofundadas e até mesmo refutadas (OLIVEIRA, 2002, p. 78). Nesse processo, houve outras descobertas sobre o desenvolvimento infantil,

Como o construtivismo de Constance Kamii, os trabalhos sobre a psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro, além da contribuição dos estudos com bebês realizados por Trevarthen e Bruner na psicologia e na psicolinguística. [...] Os discursos defendidos a partir desses autores salientaram forte valorização das relações interpessoais, de individualidade, do equilíbrio emocional, do aprender a pensar e resolver problemas com autonomia (OLIVEIRA, 2002, p. 80).

No Brasil, na segunda metade do século XIX, antes da Proclamação da República, havia alta taxa de mortalidade infantil e de abandono infantil (principalmente os filhos de escravizados. Por esse motivo, iniciativas isoladas de proteção e cuidado à criança pobre foram acontecendo. No entanto, a elite do país, influenciada pelo Movimento das Escolas Novas, criou o jardim de infância que foi considerado, após muita discussão, como a primeira etapa do ensino primário. Houve discussão sobre a representatividade dos jardins de infância por serem visto por alguns estudiosos da infância como instrumento importante no desenvolvimento da criança, ao mesmo tempo em que outros discordavam por ser mantido pelo poder público um espaço de caridade para crianças pobres. Ainda estava em pauta a questão familiar, porque a escola tirava as crianças de suas casas, então, a escola deveria ser destinada somente aos filhos de mães trabalhadoras (OLIVEIRA, 2002, p. 92-93).

Após a Proclamação da República, foi fundado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância e, em seguida, o Departamento da Criança. Ao mesmo tempo, imigrantes europeus criaram escolas infantis no Brasil para seus filhos, mudando o perfil socioeconômico das crianças nos jardins de infância. Com o

ingresso da mulher no mercado de trabalho fabril, as mães pagavam “criadeiras” para cuidarem de seus filhos, mas provavelmente pelas más condições de higiene, a taxa de mortalidade dessas crianças cresceu. Após isso, algumas empresas começaram a oferecer alguns benefícios sociais para os operários, como a fundação de escolas para seus filhos. Além disso, foram construídas praças de jogos que se pareciam com os jardins de infância, chamados de parques infantis, para crianças na fase da pré-escola (OLIVEIRA, 2002, p. 94-99). Os parques infantis foram considerados como a primeira experiência brasileira, sendo pública municipal, de educação, mesmo que não escolar (FARIA, 1999, p. 61).

Foram diversos movimentos acontecendo no Brasil que caminharam para uma discussão mais crítica sobre a infância. Assim, uma renovação pedagógica denominada de escolanovismo (OLIVEIRA, 2002) vindo da influência dos países europeus, apoiado pelos educadores brasileiros, conquistou espaço nas escolas e incentivou inclusive a formação de professores. A questão principal é que tal transformação educacional somente atingiu os jardins de infância em que as crianças eram socialmente mais prestigiadas, enquanto os parques infantis que eram destinados às crianças populares não foram modificados. Já as creches, que também não sofreram influências, funcionavam como instituições de saúde e tinham caráter assistencialista.

No entanto, entendemos isso como um benefício às escolas públicas municipais de Educação Infantil hoje. Segundo Faria (1999), a Escola Nova priorizava o ensino de maneira unilateral, em que forçava uma rápida transformação das crianças em adultos, entendendo a criança como aquilo que ela viria a ser, sem valorizar a importância de ser criança. Já nos parques infantis, havia um “tríplice objetivo parqueano: educar, assistir e recrear.” (FARIA, 1999, p. 62)

Contudo, com o capitalismo demarcado e a mulher conquistando o mercado de trabalho, as creches e parques infantis continuaram crescendo, não somente pelos filhos de operárias, mas também de funcionárias públicas e trabalhadoras do comércio. Com esse crescimento, foi aprovada em 1961 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelecia os jardins de infância como parte do sistema de ensino (OLIVEIRA, 2002, p. 100-102).

Vincular as creches e pré-escolas ao sistema educacional brasileiro é um avanço significativo, visto que é resultado de um reconhecimento da educação aos pequenos (KUHLMANN, 1999, p. 55). No entanto, é importante todos os dias transcender barreiras e buscar o melhor pelas crianças e pelo futuro. E há um problema quando estereótipos de uma bagagem cultural do passado são estabelecidos ainda como verdade nos dias de hoje.

Nas creches, com crianças de 0 a 3 anos, o foco ainda é a educação familiar e o espaço para esferas maiores (como professores) também participarem da formação dessas crianças, enquanto responsáveis pela sua educação, é restrito. Já na pré-escola, o ensino é individualista, rígido, no modelo de seriação, como uma preparação das crianças para o ensino fundamental (OLIVEIRA, 2002, p. 43-44). Com isso, surge um problema quando conteúdos disciplinares do Ensino Fundamental são adequados à Educação Infantil, que é quando as crianças se desenvolvem em contato com a sua realidade e cultura, e deveriam ter seus momentos de infância respeitados e vivenciar na escola propostas que lhes permitam conhecer, viver e explorar o mundo (KUHLMANN, 1999, p. 56, 57).

Contudo, é crucial revermos a concepção de criança que estabelecemos no contexto escolar. Fochi (2013) faz uma análise importante na diferenciação da concepção de aluno e de criança. Quando concebemos as nossas crianças enquanto alunos, lidamos com uma invenção feita por adultos de forma a organizar e impor normas na vida dos que não são adultos. Ao contrário disso, “garantir que a Educação Infantil seja habitada por crianças coloca em vaga a possibilidade de viverem atribuições de crianças, como por exemplo, brincar” (FOCHI, 2013, p. 30).

Assim, no livro “Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas”, de Dahlberg, Moss e Pence (2003), entende-se que a prática pedagógica é direcionada pela concepção de criança que é estabelecida pelo professor. E quando este concretiza dentro de si a visão de uma criança como sujeito histórico capaz de construir e desenvolver conhecimentos e sua identidade a partir das relações que faz entre adultos e entre os pares, suas ações pedagógicas permeiam uma direção e uma postura muito mais humana, tanto nas relações que estabelecerá com a criança dentro da escola, como a respeito do currículo a ser trabalhado. A definição, portanto, de qualidade que é

citada no título do livro está intimamente ligada a essa concepção de criança, sendo a qualidade algo objetivo, real e reconhecível. Esta forma de educação para as crianças só é possível quando o ponto de partida se torna a visão destes pequenos indivíduos.

Voltando a Kuhlmann (1999),

Quando se indica a necessidade de tomar a criança como ponto de partida, quer-se enfatizar a importância da formação profissional de quem irá educar essa criança nas instituições de educação infantil. Não é a criança que precisaria dominar conteúdos disciplinares, mas as pessoas que a educam (KUHLMANN, 1999, p. 65).

Assim, esse lugar conquistado para as crianças chamado educação infantil deve ser um local para produção de conhecimento e de cultura própria dos grupos que se estabelecem, desenvolvendo criatividade e autonomia. Tais questões são estabelecidas e vivenciadas na escola quando o espaço também se fundamenta na criação e produção, o que significa ir além da aprendizagem permeada pelos conteúdos preestabelecidos (MUNIZ, 1999, p. 264). Das especificidades da creche e pré-escola, Oliveira (2002, p. 45) propõe que:

Creches e pré-escolas busquem aproximar cultura, linguagem, cognição e afetividade como elementos constituintes do desenvolvimento humano e voltados para a construção da imaginação e da lógica, considerando que estas, assim como a sociabilidade, a afetividade e a criatividade, têm muitas raízes e gêneses.

Para que tais direitos da criança sejam assegurados, a LDB, no artigo 29, garante que:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996).

Outro documento, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foi criado com o intuito de direcionar toda a educação básica nas aprendizagens, nas competências e no desenvolvimento das crianças, de acordo com cada faixa etária. E em concordância com a posição da lei aprovada em 1961, a BNCC também discorre sobre a importância de uma formação plural, singular e integral da criança, em que a escola deve:

Promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BRASIL, 2018, p. 14).

Assim, o cuidar da criança se transforma em uma educação que contempla a diversidade sociocultural e racial dos pequenos (PALHARES et al, 2005, p. 6). Além disso, é crucial ressaltar a luta feminista que conquistou a todas o direito a creches públicas. Segundo Teles (2015, p. 21-22), o feminismo reaparece na ditadura militar e passa a ser um canal de expressão importante àquelas que foram caladas por muito tempo. Em prol disso, muitas necessidades das mulheres que um dia foram esquecidas ou nem mesmo pensadas são colocadas em pauta. Nisso, as mães trabalhadoras traziam em discussão direitos trabalhistas, dentre eles, a creche. Na Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), em 1943, apresenta como obrigação das empresas com mais de trinta mulheres empregadas ter um local para manter os filhos destas trabalhadoras; porém, poucas creches foram criadas.

Com a luta feminista e a creche em pauta, “as crianças começam a ganhar status de política pública” (TELES, 2015, p. 25), e então passa-se a pensar em um local apropriado para “receber, cuidar, educar e socializar as crianças pequenas” (TELES, 2015, p. 25).

Havia palavras de ordem como: creche não é depósito de crianças; creche não é caridade, é um direito! Creche não é estacionamento! Cabe ao estado garantir políticas públicas que propiciem espaços sociais e pedagógicos para que as crianças pequenas sejam acolhidas e socializadas. Assim as feministas e o movimento de mulheres politizaram a creche (TELES, 2015, p. 25).

Com a imprensa feminista, passa-se a pautar o tema creche com mais frequência. A partir disso, as reivindicações chegam a congressos e sindicatos. Assim, em 1980, as creches se apresentam como uma das principais bandeiras políticas. Então, finalmente, a Constituição brasileira coloca a creche como um direito das crianças pequenas à educação (TELES, 2015, p. 29-30).

O feminismo construiu publicamente a creche como um direito das crianças pequenas a um espaço de educação/socialização e cuidados. A creche, então, deixa de ser apenas um direito das mulheres trabalhadoras. Passa a ser um direito de mulheres, homens, e principalmente das crianças. É uma questão de cidadania não só para as crianças, mas para suas mães e pais (TELES, 2015, p. 30).

Dessa forma o ato materno de cuidar enquanto responsabilidade social, com a Revolução Industrial, com a mudança para uma sociedade urbano-manufatureira, com a mulher no mercado de trabalho, a imigração dos europeus para o Brasil e, principalmente, com a luta feminista em prol de uma creche como direito da criança à educação, se transformou aos poucos e continua em constante transformação, em um espaço de conquista chamado: educação pública, gratuita, laica e de qualidade. E a visão humanizada para com a criança pequena que a vê enquanto protagonista do seu ambiente social percorre caminhos que aprimoram ainda mais, por meio da educação, o desenvolvimento dessa criança.

1.3. Concepção de leitura

Apresentadas as concepções de criança e de educação infantil, para este trabalho, é crucial que delineemos a concepção de leitura e do ato de ler que assumiremos. Para isso, será preciso entender a linguagem a partir de três concepções, a saber:

A primeira delas é a concepção que considera a linguagem como expressão do pensamento; a segunda, a linguagem como instrumento de comunicação; e a terceira, a linguagem como forma de interação (GERALDI *apud* OMETTO; SAVIAN, 2016, p. 161).

Segundo Ometto (2010, p. 33), em sua tese de doutorado, a leitura é “uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos”. Essa afirmação parte das proposições de Bakhtin, segundo a autora, e essa interação se dá por conta do encontro entre os sentidos propostos no texto com os sentidos constituídos pelo sujeito. Dessa forma, a leitura acontece na medida em que nós, como produtores de sentido, (re)significamos as ideias que perpassam pela nossa bagagem de saberes, como também o ato de ler que acrescenta a esta bagagem somando novos conhecimentos. Assim, “a leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados” (CHARTIER, 1998, p. 77 *apud* CAMILO, 2015, p. 45).

A leitura tem se estabelecido no mundo como um direito oferecido a poucos, como um privilégio de uma minoria. Dessa perspectiva surge a postura do professor como o detentor de todo o conhecimento, a cultura do silêncio,

como diz Martins (1988, p. 24), “se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos”. Tal como a autora, refutamos essa perspectiva ao defender a escola pública, laica e de qualidade para toda a população.

A importância da leitura, portanto, se concretiza quando o indivíduo é capaz de se libertar dessa cultura opressiva na educação e nas relações de poder estabelecidas no contexto social. No caso da escola, quando esta “nega o saber acumulado, ou minimiza tal saber, justifica e produz a situação de exclusão” (PADILHA, 2012, p. 6 *apud* CAMARGO, OMETTO, 2014, p. 997). A leitura quando não é limitada e privilégio de alguns, portanto, é prática de liberdade e nos dá autonomia para criticar e questionar, já que “lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial” (MANGUEL, 1997, p. 20 *apud* CAMILO, 2015, p. 44).

Não só os adultos, mas as crianças também produzem sentidos a partir da leitura por meio de “marcadores linguísticos e pelas pistas deixadas nos textos, por seus autores, pelo professor em suas propostas, pelas condições de produção estabelecidas nas relações de ensino” (OMETTO, 2010, p. 35). Com elas, a leitura se apresenta como um mundo de fantasia e de histórias capaz de imergir em seu mundo. Os pequenos (re)significam o tempo todo e produzem sentidos que vão além, até mesmo, do mundo concreto dos adultos.

Em face disso, aprender a ler significa também aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios, o que, mal ou bem, fazemos mesmo sem ser ensinados. A função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta (MARTINS, 1988, p. 34).

Assim como há um envolvimento abrangente do aprender a ler com base nos sentidos, também a leitura acontece e se concretiza, segundo Martins (1988, p.33), “a partir do diálogo do leitor com o objeto lido – seja escrito, sonoro, seja um gesto, uma imagem, um acontecimento”. Então, para entender a leitura na sua completude, é preciso se dissociar da cultura letrada que fortalece as relações de poder à custa dos analfabetos, mas é crucial perceber a leitura como libertadora e disponível a todos (MARTINS, 1988). Da mesma forma que

O professor não será o único transmissor de conhecimentos, mas aquele que mantém um diálogo com os educandos e com os documentos oficiais, uma vez que é na relação entre os sujeitos que compartilham o mesmo espaço da sala de aula, pela mediação da linguagem, que os sentidos se produzem e circularão aproximando-os de outros modos de ser e estar no mundo - pela apropriação de outros e novos conhecimentos (CAMARGO, OMETTO, 2014, p. 996).

Com isso, a leitura chega às crianças pequenas com a totalidade de sentidos que as relações estabelecidas no ler permitem gerar. Esse caminho sobre a criança, a leitura e a criança com livros foi percorrido entendendo que “concepções do que é ser criança, do desenvolvimento e da capacidade de aprender, devem ser entendidas de maneira interligada” (COHN, 2005, p. 40).

A partir dessa concepção de criança que trouxe à tona o protagonismo dos pequenos, os livros também foram se atualizando a fim de que fossem mais assertivos para essa faixa etária. Com isso, apresentam-se os livros com cores e ilustrações que, segundo Mello (1989), são atrativos que estimulam o envolvimento e interesse das crianças com a leitura, como também facilita a aprendizagem. O acesso aos livros pelas crianças é crucial, pois, segundo Coelho (1997, p. 8), “pode-se afirmar que a literatura é a mais importante das artes, pois sua matéria é a palavra, o pensamento, as ideias, a imaginação, - exatamente aquilo que distingue ou define a especificidade do humano”.

Finalmente, as crianças com livros se constituem e se transformam a todo tempo. E “é ao livro, à palavra escrita, que atribuímos a maior responsabilidade na formação da consciência de mundo das crianças” (COELHO, 1991, p. 14). A leitura permite ir além da mediação da aquisição de saberes, mas é uma “prática constitutiva de uma identidade” e, com as crianças, por sua vez, essa relação é mediada pela figura do educador (CAMARGO, OMETTO, 2014). Dessa forma,

Cabe então ao professor oportunizar condições concretas para que seus alunos leiam significativamente (e não mecanicamente), procurando destacar e registrar, para efeito de discussão e debate, aquelas ideias que lhes parecerem relevantes para o avanço no conhecimento de um determinado assunto (SILVA, 1993, p. 108 *apud* CAMILO, 2015, p. 46).

O educando que lê, inclusive a criança pequena, abre horizontes em prol da liberdade que a leitura permite, estimulando “o exercício da mente; a percepção do Real em suas múltiplas significações; a consciência do Eu em relação ao Outro; a leitura do mundo em seus vários níveis” (COELHO, 1991, p. 15). São conceitos complexos, mas que, através de um contexto em que a leitura

é palpável aos pequenos, são cabíveis ao se tratar de educação infantil. Além disso, a prática de leitura, mesmo que por intermédio do professor, permite que as crianças estabeleçam diálogo com o texto lido, de forma que esse movimento desperta a criança em sua totalidade, pelas emoções, intelecto e imaginário, por meio das informações imediatas, aquilo que se lê ou ouve, como as relações que a criança vai estabelecer interiormente, como uma conscientização de valores (COELHO, 1991, p. 16-17).

A criança, por si só, mediada por aquele que sabe mais, se constitui como ator social, como um sujeito interativo na sociedade. Destaca-se que a criança que cresce nesse ambiente permeado pela leitura – mesmo que se limite à escola –, se desenvolve, além da sua interação, como um indivíduo crítico, capaz de pensar e repensar os contextos sociais, enraizados ou não, que o cercam. A criança que tem acesso a leituras permite que o conhecimento e os saberes ultrapassem a tradicionalidade do ensino, a fim de que a leitura envolva os assuntos pertinentes à sala de aula.

Aliás, o papel do educador na intermediação do objeto lido com o leitor é cada vez mais repensado; se, da postura professoral lendo para e/ou pelo educando, ele passar a ler com, certamente ocorrerá o intercâmbio das leituras, favorecendo a ambos, trazendo novos elementos para um e outro (MARTINS, 1988, p. 33).

Além disso, e talvez mais importante, ao mesmo tempo em que a leitura se constitui como base para conteúdo escolar, encontramos nela, por si só, sem pretexto para o que virá depois, o prazer e o encantamento de devorar um livro, com suas histórias, segredos e mistérios. Afinal,

Todo livro conta um segredo, mas não é qualquer gente que consegue decifrá-lo, não senhor. Os livros são tímidos e precisam confiar muito no leitor para revelar o segredo que guardam. O leitor tem que ser amigo dos livros, visita-los sempre, conversar com eles, até chegar o dia em que o livro, assim baixinho de repente, sussurre ligeiro o segredo de uma história que ele vai contar para sempre (VALADARES, 2001, p. 30-31 *apud* LUCAS, et al., 2006, p. 401).

E que nós, educadoras e educadores, saibamos como estimular e aguçar o ouvido dos nossos pequenos para que eles também possam se apropriar e se maravilhar com os segredos que os livros nos contam.

Posto isto, discorreremos a seguir sobre a importância da leitura fruição na escola como mais uma possibilidade de formação do sujeito.

CAPÍTULO II - A leitura fruição na escola

Na sociedade em que vivemos as possibilidades de leitura estão em todo lugar: nas placas de trânsito, na bula do remédio e no manual de instrução de um brinquedo novo. São inúmeras situações em que as palavras estão presentes na vida de crianças e adultos, reforçando a importância do saber ler.

É indiscutível, no entanto, o papel da escola nos processos de leitura por ser um “ambiente no qual a leitura pode e deve ser exercitada e organizada” (LIMA, AZEVEDO, 2011, p. 68). Torna-se impensável discutir leitura sem estabelecer a importância da escola nesse processo, a qual decidirá “por meio do planejamento de suas práticas, que tipo de leitores pretende-se formar” (LIMA, AZEVEDO, 2011, p. 69). Assim, a formação de um leitor não se trata apenas daquilo que se lê, mas de toda construção e formação desde criança em contato com a leitura que a atrai. Por isso, apresenta-se a leitura às crianças “para que desde pequenos os indivíduos sejam apresentados à leitura e que aprendam assim, sua importância, gostos e delícias de ler” (MENDONÇA et al, 2017, p. 84).

A história de um sujeito leitor começa a ser construída desde seu nascimento, mas é na escola que essa relação vai se aprofundar – todas as experiências vividas com a literatura em sala de aula vão influenciar o indivíduo positiva ou negativamente (NEITZEL et al, 2016, p. 307).

Com isso, cada leitura que acontece no âmbito escolar, possui sua finalidade, como ensinar, como utilizar um objeto ou quais as contraindicações de um medicamento. Da mesma maneira, a escola contempla diversas leituras e cada uma possui a sua finalidade.

Nesse capítulo discutiremos a importância de uma das leituras que acontecem na escola, especificamente na Educação Infantil: a leitura fruição, assim como as formas pelas quais ela pode acontecer, e o contentamento gerado nas crianças a partir dessa leitura, permeando a linha tênue entre o prazer e a obrigatoriedade. A leitura fruição pode acontecer em qualquer campo da educação, desde a educação infantil até mesmo na universidade. Para isso, precisamos entender a diversidade das práticas de leitura e as finalidades com que acontecem na escola. Camilo (2015, p. 65) identificou em sua pesquisa de mestrado junto a um grupo de alunos do Ensino Fundamental II três leituras

principais: para explicação do conteúdo, para responder e corrigir exercícios e para produção textual. Para enquadrar a discussão à Educação Infantil, trataremos das três leituras principais adequando às crianças pequenas, como também adicionaremos uma quarta leitura: a leitura fruição.

A leitura para explicação de conteúdo ou da rotina diária é informativa, sistemática e acontece oralmente. Apesar dessa sistematização da forma como é organizada, é importante que seja aberta o suficiente para que haja participação, dúvidas e comentários das crianças e também para que esse momento da aula seja significativo. A leitura para responder e corrigir exercícios acontece nas atividades dirigidas, e na maioria das vezes acontece oralmente, mas também abre espaço para que seja silenciosa e individual quando o exercício permite, com imagens, demonstrações e números.

A leitura para produção textual, que podemos adaptar para produções artísticas na educação infantil, acontece quando a finalidade da leitura é convertida para alguma atividade específica. Como ler um livro sobre borboletas e desenhar uma borboleta, ler um livro sem final e imaginar e desenhar um final para a história ou ler um livro sobre cores e explorar diferentes técnicas de pintura para cada cor.

A escolarização da leitura tem permeado todos os processos de formação da criança, atribuindo objetivos concretos e atividades específicas para cada momento de leitura na sala de aula. Isso acontece porque

A leitura é produzida *na escola para a escola*, com o objetivo de atender à necessidade que a instituição tem de realizar trabalhos com leituras. Com isso, propõe leituras de livros e textos e sempre cobra dos alunos, exigindo uma atividade ou avaliação sobre aquela leitura (LIMA, AZEVEDO, 2011, p. 68; grifo do autor).

Segundo Lima e Azevedo (2011), a escola acredita que, dessa maneira, está formando leitores. No entanto, essa leitura escolarizada causa um afastamento das crianças nos processos de encantamento. Sem finalidades específicas artísticas, informativas ou explicativas, acontece a leitura fruição.

A fruição de uma leitura acontece na medida em que a obrigatoriedade acompanhada de análises externas, avaliações e prazos são desconectados ao processo de leitura e esta acontece sem cobranças. O questionamento surge quando, muitas vezes, todos os parâmetros da escola são permeados por imposições por parte da gestão, dos pais e das apostilas. Com os estudantes a

partir do Ensino Fundamental, essa obrigatoriedade é clara e pode minuar o desejo pelo ler que poderia ser despertado pelo sujeito, já que a leitura se torna uma árdua tarefa – de casa ou na escola, enfim, tarefa escolar – que o afasta de práticas mais prazerosas.

A escola, ao tentar inserir o aluno no mundo da leitura, tem apresentado fragilidades no trabalho, principalmente quando a impõe como algo obrigatório ou quando propõe atividades em que o aluno torna-se um mero receptor de palavras e códigos, longe de entender o significado e sentido da leitura (SILVA, 1988 *apud* LIMA; AZEVEDO, 2011, p. 76).

Como objeto de estudo, Tonin (2016) que também discute essa leitura enquanto prazer, no prisma de estudantes do Ensino Médio, coloca que:

Acredito na leitura fruição como parceria e construção de sensibilidade, possibilidade de exercício de humanidade a fim de despertar o que há de bom em cada um, permitindo exercitar o olhar crítico e tolerante, a escuta e a doação. Desse modo, parece-me possível defender esse “saber desinteressado”, nas palavras de Ordine, que a leitura fruição propõe. Ainda mais: oferecer ao outro, na forma de leitura, uma delicadeza talvez impensada, que alivia pressões e resgata a arte como exercício pleno de humanidade (TONIN, 2016, p. 144).

Muitas vezes, segundo a autora (2016), essa sensibilidade, a alegria da não obrigatoriedade e o saber desinteressado desvalorizam socialmente a intensidade e o poder da leitura fruição. No entanto, a leitura só é valorizada quando surte efeitos imediatos de utilidade e ensino, por exemplo as obras cobradas no vestibular ou então os livros didáticos de alguma matéria específica, como biologia ou química.

Na Educação Infantil, a leitura costuma ser envolvente aos pequenos e geralmente é bem aceita pela turma. A obrigatoriedade pode atingir outro grupo: os professores. Se a leitura fruição precisa acontecer sem cobranças e sem prazos, a abordagem da gestão para que isso aconteça deveria ser pautada em formações de professores ao invés de imposição de regras. Inclusive, a rede pública já tem investido em projetos de formação continuada para professores sobre leitura e escrita, os quais abordam a leitura fruição como mecanismo importante na educação. Cabe então, da mesma forma como acontece na rede pública, àquele que gere a escola, estimular e motivar os professores para que essa leitura seja uma fruição em suas práticas pedagógicas. De forma que, mesmo que exista uma visão da escola sobre a importância dessa leitura, os

professores a desenvolvam pela compreensão da indispensável e essencial ação de ler com as crianças. Assim, o professor,

deve oferecer condições mínimas para que seus alunos se aproximem do livro em um convívio envolvente, não por mera obrigação e nem por tão pouca espontaneidade. Além disso, é necessário ter em vista que não é possível formar alunos-leitores se não existirem a priori professores-leitores, que transponham, principalmente, uma relação de afetividade com seus alunos no espaço escolar (LIMA; AZEVEDO, 2011, p. 69).

Das práticas pedagógicas do professor, a leitura pode ser uma mediadora fundamental no processo de alfabetização das crianças, ou como objeto disparador em discussões em roda, por exemplo para abordar regras e combinados. Ou seja, a prática de leitura cotidiana auxilia nas atuações do educador em sala de aula, quando entendida como uma prática escolar fundamental ao processo de mediação pedagógica:

A leitura de um texto literário ajuda, portanto, o professor a trabalhar de maneira interdisciplinar porque rompe com a estratificação de conteúdos, favorece a interlocução entre os conhecimentos de mundo, valoriza as diferenças de experiências entre os sujeitos e abre possibilidades de diálogo. Ao professor, o texto literário permite uma infinidade de entradas e pode provocar posturas investigativas a serem exploradas e caminhos de pesquisa a serem desbravados junto aos alunos (GUEDES-PINTO, 2016, p. 183).

No entanto, mais do que isso, a leitura precisa acontecer também pelo prazer e pelo encanto. Ela se estabelece na medida em que “há interação entre o leitor (professor), os ouvintes (crianças) e o livro, e no qual não há cobrança pedagógica, configurando-se como um ato de ler por prazer, por fruição” (SILVA; GUEDES-PINTO, 2019, p. 45).

Sabemos que a leitura é um mecanismo mediador nas práticas de sala de aula, mas tratar a leitura somente pela sua funcionalidade é o caminho à obrigatoriedade que pode desestimular o desejo de ler nos pequenos e deixa de desenvolver-se de maneira fruída. Dessa forma, o professor-leitor que se apropria da leitura por prazer é capaz de transpor tal sentimento aos educandos pelas suas práticas em sala de aula.

Logo, a leitura fruição em sala de aula na Educação Infantil é o momento em que o educador da turma se senta com seus alunos em roda e realiza a leitura de um livro literário infantil, trazendo às crianças o universo da leitura: a prática e gosto pelo ato de ler e ouvir histórias. Assim, do ponto de vista etimológico, leitura fruição é estar na posse e

desfrutar de uma leitura com gozo (MENDONÇA; MACHADO; ROCHA, 2017, p. 76-77).

Além disso, esse mesmo professor-leitor fará escolhas de qualidade para que esse prazer seja concretizado na formação de cada criança leitora. Assim,

Considerando o que Geraldi (2006, p. 99) diz que “[...] a qualidade (profundidade?) do mergulho de um leitor num texto depende – e muito – de seus mergulhos anteriores. A quantidade ainda pode gerar qualidade. Parece-me que deveremos – enquanto professores – propiciar um maior número de leituras” e preocuparmo-nos com o modo com que interfere na vida e formação social dos alunos da Educação Infantil de modo a incentivá-los como futuros leitores a partir de suas primeiras experiências, por ora como ouvinte (MENDONÇA et al, 2017, p. 86).

Segundo Silva e Guedes-Pinto (2019), a leitura é entendida como um movimento de acolhimento às crianças pequenas no ambiente escolar. “Ler para as crianças pequenas significa abrir-se ao inédito, pois permite a novidade, o surgir de ideias do que é lido” (SILVA; GUEDES-PINTO, 2019, p. 145). Porém esse envolvimento é visto como plural e singular, ao mesmo tempo, sendo “plural porque se lê para vários ouvintes ao mesmo tempo e singular porque para cada um a leitura chega/toca de uma maneira diferente” (LARROSA, 2011 *apud* SILVA; GUEDES-PINTO, 2019, p. 146).

Assim, as crianças se apropriam da leitura de maneiras distintas umas das outras. Algumas se lembram do que foi lido, outras têm apenas momentos de leitura registrados, outras recordam somente das imagens. Além disso, “a literatura tem a característica de ter uma relação direta com a vida” (GUEDES-PINTO, 2016, p. 182). E como na vida as formas de pensar, sentir e agir são diferentes, é crucial que a liberdade seja vivida na leitura escolar. Portanto, para que essa vivência da criança seja concretizada, a leitura precisa, de fato, ser uma prática cotidiana.

Especialmente a prática da leitura deleite, como frisado antes, ao se tornar uma atividade permanente no cotidiano escolar para as crianças e para o professor, ao longo do tempo, ela pode ganhar mais significados. Se anteriormente não estavam acostumados a guardar um tempo e um espaço próprios para o desenvolvimento e a fruição da leitura deleite, ao terem a chance de usufruírem dos textos e a apreciá-los, esses – o tempo e o espaço, - podem ser redimensionados dentro da sala de aula. As carteiras podem ser organizadas em formato de U para se ter a possibilidade de ouvir melhor a história lida e de se acompanhar as ilustrações, tornando o ambiente mais acolhedor.

O tempo pode ser ampliado, de forma que textos de diferentes tamanhos possam capturar a atenção de quem escuta (GUEDES-PINTO, 2016, p. 179).

No contexto da Educação Infantil, essa reestruturação geográfica exemplificada pelo formato das carteiras em sala se torna mais eficaz e adaptável com as crianças pequenas, explorando a roda no chão, os diferentes espaços da escola e diferentes formatos, o teatro, por exemplo. No caso da roda no chão, esta possibilitará “que a constituição de uma identidade grupal faça parte das práticas educativas” (BRANDÃO, ROSA, 2011, p. 37). Assim, mesmo com tantas maneiras de se fazer uma leitura, a ação cotidiana torna o ato de ler como parte efetiva da rotina das crianças, vindo da parte dos pequenos a cobrança, quando a leitura do dia não acontece. Das muitas relações que se estabelecem na leitura, esse desejo dos pequenos por essa parte da rotina, dentre tantas razões, acontece pelo estreitamento das interações que são desenvolvidas a partir da roda.

Isso porque professora e crianças participam juntas de uma atividade em que vão descobrindo palavras que soam engraçadas, enredos que despertam a curiosidade pelo seu encadeamento, tramas que geram tensão seguida de alívio (BRANDÃO, ROSA, 2011, p. 37).

Com isso, no compartilhamento de palavras, sentimentos, formas de pensar e interpretar a vida, relações são estreitadas e vínculos de afeto são estabelecidos no contexto de sala de aula (BRANDÃO, ROSA, 2011). No movimento de tornar a prática de leitura parte do dia a dia, compreendemos o aprender a ler não só lendo, mas vivendo, mesmo que não seja tão simples:

Abrir espaço para a fruição é, portanto, conceber que a escola pode permitir movimentos não planejados, ou pior ainda, o ritmo ditado pela individualidade e pelas preferências do sujeito – que é bem diferente daquele por vezes previsto pela rotina pedagógica – embora, paradoxalmente, neste caso, a leitura fruição seja ela mesma parte desta rotina. Exercitar o prazer é descontrolar-se, permitir-se o transbordamento (TONIN, 2016, p. 109).

Compreendemos que “é preciso que os alunos descubram a leitura pelo prazer e não a vejam somente como ato pedagógico” (LIMA; AZEVEDO, 2011, p. 76), e nisso percebemos a riqueza que há nos diferentes olhares que acontecem em um só momento de leitura compartilhada. Com essa leitura descoberta pelas crianças, elas encontram dentro de si a voz que lhes faltava.

Cabe a nós, educadores, oferecer oportunidades aos pequenos para que, verdadeiramente, encontrem essa voz dentro de si, para “proporcionar-lhes a chance de ler e de gostar de ler, a vontade de saborear o texto” (NEITZEL et al, 2016, p. 307). Assim, a criança que desde a Educação Infantil aprender a prática da leitura fruição poderá apropriar-se de “um conhecimento que a acompanhará em toda sua vida, que a fará participar mais ativamente de uma sociedade marcada por este signo e poderá se tornar um leitor assíduo” (MENDONÇA et al, 2017, p. 92). De forma que, “de ouvintes ativos, as crianças podem se tornar leitores ativos, resultado da apropriação de um ‘jeito de ler’ aprendido nas rodas de história” (BRANDÃO, ROSA, 2011, p. 42)

É crucial, então, pensar nesses processos de leitura e formação de leitores no contexto escolar, ainda na Educação Infantil, quando são pequeninos, pois é um momento

De formação de diversos conceitos que se explorarão com maior intensidade nos anos escolares seguintes, porém é nesta etapa que se inicia, e sendo assim, é impossível ignorar a necessidade dessa exploração inicial. Pensa-se, pois, em uma criança que já na Educação Infantil adentrou no mundo da leitura, conheceu e se familiarizou com o objeto livro e suas características, e aprendeu a respeitar e apreciar o momento de leitura tanto realizado por outra pessoa, como por ela mesma, ainda que sem compreender a escrita alfabética (MENDONÇA et al, 2017, p. 92).

“Enfim, dizem os pesquisadores da linguagem, em crescente convicção: aprendemos a ler lendo. Eu diria vivendo” (MARTINS, 1988, p. 14). O encantamento do professor na sala de aula precisa ser saciado ao oferecer as condições necessárias para que cada criança viva a leitura, livre e intensamente.

CAPÍTULO III – Como fazer acontecer a leitura fruição na escola? Limites e possibilidades!

A leitura fruição, como vimos até aqui, permeia diversos caminhos, idades e perspectivas. A leitura compartilhada e não obrigatória perpassa por diversidades quando vivida na escola, ainda mais quando tratamos da concorrência de leitura que existe quando se coloca a importância das leituras baseadas no currículo e matérias escolares. Nesse prisma, apontamos uma figura crucial na defesa de uma leitura por prazer e na prática desta: o professor. Esse capítulo, portanto, tratará da importância do papel do educador enquanto “ator, dono da voz, autor [...] da leitura, [...] parte indissociável da leitura fruição e [...] papel fundamental nessa experiência” (TONIN, 2016, p. 130). Para que isso seja possível, o dividiremos em três seções, sendo elas: 3.1. Voz e *Performance*; 3.2 Leitura Fruição e Desenvolvimento da Linguagem na Infância; 3.3 A preparação da leitura pelo professor e os tempos de leitura na sala de aula.

Para que uma criança goste de ler, é preciso que se estabeleça um referencial de leitura. O professor que ama ler, ao ler para os pequenos, não só conta uma história, mas os atrai para uma nova perspectiva de vida e de mundo: a perspectiva da leitura, e, assim, transmite seu amor à leitura para as crianças.

A figura do professor como leitor e modelo de leitor para seus alunos é uma das experiências escolares mais significativas no processo de formação destes como leitores. [...] Mais do que ouvir histórias contadas pelos professores, era significativa a forma como eles liam, a desenvoltura e o prazer que demonstravam pela leitura, quando se propunham a ler em sala de aula (GROTTA, 2001, p. 148 *apud* SILVA; GUEDES-PINTO, 2019, p.148).

O papel do professor, no entanto, perpassa o encantamento na leitura tão somente pelo desejo de se ler, ou de ouvir uma história contada, como também pelo ato pedagógico subentendido pelo educador.

A contação de histórias é uma estratégia pedagógica que pode favorecer de maneira significativa a prática docente na educação infantil e ensino fundamental. A escuta de histórias estimula a imaginação, educa, instrui, desenvolve habilidades cognitivas, dinamiza o processo de leitura e escrita, além de ser uma atividade interativa que potencializa a linguagem infantil. A ludicidade com jogos, danças, brincadeiras e contação de histórias no processo de ensino e aprendizagem desenvolvem a responsabilidade e a autoexpressão, assim a criança sente-se estimulada e, sem perceber desenvolve e constrói seu conhecimento sobre o mundo. Em meio ao prazer, à maravilha e ao divertimento que as narrativas criam, vários tipos de

aprendizagem acontecem. A escuta de histórias, pela criança, favorece a narração e processos de alfabetização e letramento: habilidades metacognitivas, consciência metalingüística e desenvolvimento de comportamentos alfabetizados e meta-alfabetizados, competências referentes ao saber explicar, descrever, atribuir nomes e utilizar verbos cognitivos (penso, acho, imagino, etc.), habilidades de reconhecimento de letras, relação entre fonema e grafema, construção textual, conhecimentos sintáticos, semânticos e ampliação do léxico (SOUZA, BERNARDINO, ano, p. 88).

Como já dissemos, a criança precisa adquirir a leitura enquanto prazer e não apenas como uma obrigação da sua rotina escolar, porém existem os objetivos do professor para cada momento planejado e pensado no cotidiano escolar para sua prática pedagógica.

Consideramos que as crianças ao participarem da roda de histórias em instituições educativas podem, sim, aprender coisas, sem que isso as distancie de uma experiência lúdica e agradável e sem cair num modelo reducionista, que subordina qualquer ação pedagógica a uma função pragmática, utilitarista ou conteudista (BRANDÃO, ROSA, ano, p. 49).

Com isso, a seguir, trataremos de dois dispositivos cruciais aliados ao professor para que este estabeleça concretamente seu papel na formação de leitores no contexto da escola, a voz e a *performance*.

3.1 Voz e Performance

Para que a leitura fruição seja uma realidade vivida no âmbito escolar pelo educador, é crucial que se tenha por perspectiva dois objetos importantes nas relações de leitura estabelecidas pelo professor: a voz e a *performance*. A leitura é doação, é entregar-se e perder-se pelo ato de contar uma história, e a partir dessa exposição absoluta da figura do professor é que se concretiza a relação professor-aluno na leitura.

Aliás, o papel do educador na intermediação do objeto lido com o leitor é cada vez mais repensado; se, da postura professoral lendo para e/ou pelo educando, ele passar a ler com, certamente ocorrerá o intercâmbio das leituras, favorecendo a ambos, trazendo novos elementos para um e outro (MARTINS, 1988, p. 33).

Assim, a leitura em voz alta e a *performance* do professor nas relações de leitura reforçam a sensibilidade à apreciação, o que permite tocar o âmago dos que ouvem (TONIN, 2016, p. 125). Afinal, “a presença do educador e o papel

muito particular daquilo que é a expressão mais direta de uma pessoa e que cria um vínculo imediato com o outro: a voz, a voz do educador que comunica a emoção, o fervor, a exaltação própria às grandes obras” (SNYDERS, 1993, p. 76 *apud* TONIN, 2016, p. 127). A *performance*, no entanto,

É tudo o que aquele momento permite captar e viver: é o texto, a voz que dá vida e consistência a ele, é o espaço e o tempo em que tudo ocorre. É, em síntese, a soma de tudo – não se limita ao texto ou à voz, mas sim inclui o gesto, a postura, o timbre, o auditório e as reverberações desses aspectos todos (TONIN, 2016, p. 128).

Tonin (2016), apesar de tratar-se da leitura fruição no prisma do Ensino Médio, mostra-nos muito a respeito do papel do professor em sua dissertação que facilmente poderia ser transposto à Educação Infantil. Para a autora, a leitura fruição deixa de ser uma mera oralização de um material físico de leitura quando o professor tem consigo a convicção de que faz a leitura para o outro de modo voluntário, preparado, buscando tocar seu interlocutor e aproximá-lo do texto. Em diálogo com Tonin (2016), Silva (2016) coloca que:

A transmissão vocal não se refere à transformação do escrito em sons, mas de representação daquilo que está escrito em situações que não envolvem apenas a emissão sonora, mas também elementos que contribuem para a emissão da transmissão vocal, ou seja, volume, altura, timbre, acento, ritmo, pausas, variabilidade e regularidade dos elementos, melodia e sotaque (SILVA, 2016, p. 155).

Essa leitura em voz alta é crucial, “pois ao se colocar como um porta-voz, o professor faz com que, nesse momento, este seja o único contato do aluno com a história” (LIMA, AZEVEDO, 2011, p. 71). Assim,

Quando lemos em voz alta, podemos — por assim dizer — dirigir as reações dos ouvintes, fazendo, por exemplo, uma leitura mais dramática ou mais irônica. E podemos também — infelizmente — matar o interesse pela leitura se fizermos uma leitura monótona, gaguejada ou mecânica (LAJOLO, 2005, p. 29 *apud* LIMA, AZEVEDO, 2011, p. 72).

A forma como a leitura acontece, quando de forma privilegiada, abrange a atenção dos alunos de forma a, de fato, aproximá-los e envolvê-los. Isso inclui o momento de leitura, em que Tonin (2016) coloca o início das aulas como ideal, a postura do professor e a dramatização ou não que ele impostará com a sua voz, e a escolha exata do texto para a turma (TONIN, 2016, p. 238). Da mesma

maneira que a voz e a *performance* do professor proporcionarão momentos ricos de leitura, Bajard (2007) *apud* Silva (2016) nos alerta a respeito do olhar do educador e como a não captação desse olhar para com os alunos, e o contrário também, pode prejudicar a recepção da leitura. Junto à comunicação, lado a lado está o olhar atento do professor a afrontar o espectador, o educando. E o estudante, por sua vez, troca esse olhar que é recebido pelo educador como um *feedback*. “Há, de fato, uma situação dialógica, mesmo sem manifestação oral ostensiva” (SILVA, 2016, p. 155).

Tonin (2016) comprova a importância de tudo o que engloba a *performance* do educador e as relações estabelecidas por ele, na leitura, pelas experiências práticas que vivenciou em sua pesquisa. Para os estudantes do Ensino Médio, as piadas dos professores, a escolha de utilizar uma gaita como *performance* eram as maneiras que atingiam e marcavam mais fortemente os adolescentes (TONIN, 2016, p. 238).

Por isso considero que a leitura fruição em si é algo mais complexo do que a leitura em voz alta – há, em jogo, o contato com o texto numa situação privilegiada; há o envolvimento do professor e do aluno; há a mediação da voz e, por vezes, expressões que talvez possam ser consideradas mais teatrais (TONIN, 2016, p. 238-239).

A leitura fruição, segundo a autora, vai além das formas escritas, mas pode transcender e extrapolar os textos através das leituras por outras formas de arte de comunicação, como um trecho de filme, uma propaganda ou uma música, é a leitura de mundo em suas diversas formas, e então “a palavra se integra e se mistura a outras formas de expressão” (TONIN, 2016, p. 238).

Outra questão que Tonin (2016) apontou como crucial foi o uso da voz e o valor sensorial que ela representa, modificando até mesmo a própria relação com o texto. A voz retoma ao ritmo, às entonações e às personalidades que surgem através disso (TONIN, 2016, p. 239).

Assim como as mãos que seguram uma criança, o ritmo ampara. Independentemente do aspecto riquíssimo da simbolização da linguagem, de dar forma à experiência, graças às metáforas apresentadas pelo texto (...), a leitura, particularmente de obras literárias, participará então de um nível mais próximo do sensorial e das primeiras interações que permitiram a constituição dos limites e de si mesmo. Ainda mais quando se trata de leitura em voz alta, e de poesia (PETIT, 2009, p. 62 *apud* TONIN, 2016, p. 239).

Na Educação Infantil, essa relação com a voz e a aproximação da criança com o texto lido por meio do professor enquanto leitor é ainda mais forte. Segundo o texto de Silva (2016, p. 154), a leitura fruição tornará acessível um texto escrito a quem não sabe ler, nisso nota-se claramente o papel do professor que permite que as crianças pequenas acessem o mundo da escrita.

Poucas lembranças uma criança pequena terá da história do livro, mas ela se lembrará das cores e imagens, da entonação do professor quando há um choro ou uma risada engraçada no livro e da leveza e prazer que esse momento desperta nos pequenos. Muitas vezes, nessa faixa etária, a leitura fruição diz muito mais sobre as circunstâncias em que esse momento acontece do que sobre o texto em si. Mas, mesmo assim, segundo Bosco (2005, p. 24), a oralidade na leitura fruição seja pelo som emitido ou pela matéria gráfica, constituem-se, juntos, no e pelo funcionamento da linguagem.

Dito isso, a seguir discutiremos os aspectos da leitura fruição na perspectiva das crianças pequenas nos processos de desenvolvimento da linguagem.

3.2 Leitura fruição e Desenvolvimento da Linguagem na Infância

Segundo Camargo e Ometto (2014), pela leitura, os alunos devem se apropriar da linguagem e saber significá-la em diferentes maneiras, como de agir e pensar (CAMARGO, OMETTO, 2014, p. 996). Reforçamos que, com as crianças pequenas, essa apropriação, como também a aquisição da linguagem é fundamental. E para que isso seja possível, é função da escola ser um espaço democrático, pela mediação do professor, a fim de que seja concreto o domínio dos estudantes da linguagem oral, através da leitura (CAMARGO, OMETTO, 2014, p. 996).

As autoras (2014) também colocam o papel do professor como não sendo o único transmissor de conhecimentos, mas aquele que mantém um diálogo com os educandos e com os documentos oficiais (CAMARGO, OMETTO, 2014, p. 996-997). Com isso, podemos analisar a importante relação que a leitura estabelece na Educação Infantil.

Parece ser crucial a leitura fruição com as crianças pequenas, em roda, com todos iguais na mesma posição, para que elas tenham voz e vez no contexto

da sala de aula. O professor, não sendo transmissor de conhecimento, estabelece uma relação de igualdade no momento da leitura. Ao ler uma história que fala sobre um cachorro, por exemplo, a criança quererá contar sobre o animal de estimação que tem em casa; uma história que conta sobre uma avó, os pequenos rememorarão uma lembrança na casa da vó e irão compartilhar no momento da leitura fruição. É papel do professor manter esse diálogo vivo da criança com o texto lido, aproximá-la e envolvê-la. E é, portanto, na relação próxima da criança com os textos, sejam eles orais ou escritos, que se dá a aquisição da linguagem (BOSCO, 2005, p. 13). Por isso,

Defendemos que o trabalho com a leitura na escola deve ser tomado como base de uma prática pedagógica que possa contribuir com esses alunos em seus processos de significação e aquisição de conhecimentos. Há que se estar atento ao trabalho, uma vez que essa mesma linguagem que une e liberta, também separa e limita (CAMARGO, OMETTO, 2014, p. 997).

Por esse motivo, é importante que o professor tenha em si a importância da leitura fruição na prática escolar. Ao entender essa importância, suas ações e seu papel nesse ambiente se transformam em momentos privilegiados de leitura para as crianças. Nesse sentido, é importante ressaltar que “testemunhar atos de leitura é requisito para que a criança conheça a riqueza da função do livro e se torne leitor” (BAJARD, 2005, p. 106 *apud* SILVA, 2016, p. 158). Assim,

Para aprender a ler, as crianças devem ver formas de empregar a leitura para ampliar objetivos e interesses. Se a linguagem escrita tem significado para as crianças, elas precisam que os outros leiam para elas até que possam ler sozinhas. As histórias são importantes e de grande ajuda – especialmente porque as crianças aprendem muito sobre leitura com os outros autores –, mas também são importantes as placas, os rótulos e os outros casos de escrita que as cercam em seus ambientes (SMITH, 1999, p. 125 *apud* SILVA, 2016, p. 153-154).

Dessa forma, na Educação Infantil, Bosco (2005) apresenta que o papel do professor é proporcionar o encontro da criança pequena com os textos orais e escritos, favorecendo a imersão neles e o estreitamento dessa relação. Isso “vai permitir a emergência na escrita da criança de representações do que é e do que não é possível na linguagem escrita, propiciando, desse modo, a sua aquisição” (BOSCO, 2005, p. 20). Além disso,

Num plano mais especificamente linguístico, ler histórias para crianças também amplia seu repertório de palavras. [...] Assim, a leitura de poemas, fábulas, contos de fada, cordéis, entre outros gêneros literários, familiariza as crianças com a linguagem escrita e as convenções linguísticas desses gêneros discursivos (BRANDÃO, ROSA, ano, p. 41).

Isso acontece a partir da postura do professor de não se assumir como o ser que sabe falar e ensinará a criança pequena, mas deve simplesmente falar com ela e permitir que, no diálogo, a interação aconteça de forma a um buscar a interpretação de cada fragmento dito pelo outro, mutuamente (BOSCO, 2005, p. 26).

Além disso, mesmo com os bebês que ao menos falam, até os mais velhos na Educação Infantil, cada prática da rotina da sala de aula conta nos processos de aquisição da linguagem. Dentre tantos, inclusive o ler, Bosco (2005, p. 24) coloca essas atividades como “propiciadoras da inserção e circulação da criança numa ampla rede textual e discursiva, e não apenas como pretexto para realização de exercícios”. Assim, naturalmente, os significados que a criança produz a partir das leituras tornam-se parte da sua narrativa oral, segundo Bosco (2005) coloca:

Os efeitos das histórias infantis para a criança podem ser notados desde muito cedo na sua narrativa oral, através do ritmo marcado de sua fala ao contar histórias, e que repete, em tom de narrativa, a cadência rítmica instalada na fala do adulto ao narrar. Certos elementos linguísticos que pontuam a narração do adulto, tais como “era uma vez”, “um dia”, “então”, “daí” ou mesmo “e viveram felizes para sempre”, vão, aos poucos, entrando na narrativa oral da criança e marcando lugares específicos nela (BOSCO, 2005, p. 36).

Lima e Azevedo (2011) também se colocam sobre o papel do professor, nesse caso, numa postura de referência às crianças, já que os pequenos tendem a imitar os adultos. Quando o professor incorpora a leitura a sua vida e rotina, as crianças percebem e vivenciam isso. O gosto da leitura pode vir a existir a partir do hábito de leitura demonstrado pelo educador em sala de aula (LIMA, AZEVEDO, 2011, p. 70). Da mesma forma que essa leitura precisa ser leve e compartilhada dialogicamente e democraticamente entre a turma,

Ou seja, acredita-se que é na relação dela com a linguagem em funcionamento que se funda a aquisição da oralidade, não havendo por parte daqueles que com ela interagem preocupações com

metodologias ou com o momento adequado para seu ensino (BOSCO, 2005, p. 9).

Por isso, “acredita-se que os alunos precisam de modelos de leitores que mostrem prazer e entusiasmo ao ler” (LIMA, AZEVEDO, 2011, p. 71). Para que essa leitura seja significativa aos pequenos, é importante a clareza do professor diante dos objetivos daquele momento de leitura e preparar-se com antecedência a respeito da leitura que será realizada.

Já construímos diversos elementos a respeito da constituição da leitura fruição na sala de aula e os aspectos cruciais no desenvolvimento do papel do professor. No entanto, de forma prática, é fundamental discutirmos a respeito de como, de fato, essa leitura acontecerá no contexto escolar. Esse será o assunto de nossa próxima seção.

3.3 A preparação da leitura pelo professor e os tempos de leitura na sala de aula

Antes de tudo, a leitura fruição,

Deve se constituir em uma ação planejada e dirigida com intencionalidade pedagógica pela professora, que seleciona previamente a história, pensa na melhor estratégia para apresentá-la ao grupo, formula perguntas, dá informações complementares, sugere atividades que podem ser integradas e complementam a leitura ou contação (BRANDÃO, ROSA, ano, p. 49).

A preparação com antecedência, do texto que será lido, como uma prática do professor é crucial e sugere que o mesmo considera, de fato, essa leitura importante, e ao chegar o momento de ler com os pequenos, essa intenção traz às crianças o significado da leitura. “O professor só age assim quando realmente entende o valor, o prestígio e a necessidade de ler para seus alunos na sala de aula” (LIMA, AZEVEDO, 2011, p. 72). E “não basta apenas que os professores leiam, mas que se preocupem em como estão lendo” (LIMA, AZEVEDO, 2011, p. 72). Bajard (2007), citado na dissertação de Silva (2016), apresenta essa preparação com antecedência como algo extremamente necessário para que realmente aconteça uma leitura fruição na sala de aula.

É importante destacar que, para a transmissão vocal, o professor deve fazer uma leitura prévia para que seu olhar não se submeta aos mínimos aspectos gráficos da palavra, porque podem vir a impedi-lo de usar o tom de voz adequado. Dessa forma, há a necessidade de

que o professor planeje esses momentos, dialogue previamente com o autor pelo texto, para que no momento da transmissão vocal possa estar atento aos sinais gestuais que os ouvintes apresentam (SILVA, 2016, p. 153).

Outra questão importante que Lima e Azevedo (2011), por meio da escolha do texto de Rigolet (2009), colocam é o prazer que a leitura precisa trazer às crianças.

Quanto mais uma educadora quer controlar o seu grupo, mais ela o perde (nesta situação particular da leitura, pelo menos). Quando a motivação é espontânea, de ambas as partes – leitor/ouvintes –, o momento torna-se mágico, cada membro do grupo sentindo um prazer sincero, experimentando a magia da ludicidade, o ambiente caloroso e descontraído, enfim, este flui de afectos que, para nós, deveria representar o objectivo primeiro e último de qualquer acto de leitura (RIGOLET, 2009, p. 113 *apud* LIMA, AZEVEDO, 2011, p. 73).

Esse prazer não se trata tão somente de algo que compõe a Educação Infantil, mas se constitui em algo mais profundo quando é sentido pela criança no ato de ouvir uma história, desenvolvendo nas crianças o comportamento de leitores. “O prazer vivido através das histórias escritas talvez possa suscitar o desejo de conquistar as habilidades que abrem as portas das narrativas, prescindindo de um mediador. Estamos falando da capacidade de ler” (BAJARD, 2007, p. 62 *apud* SILVA, 2016, p. 188).

O texto coordenado por Guedes-Pinto (2008) apresenta uma questão importante do tempo da leitura. A autora coloca que a leitura fruição adaptada a acontecer nos últimos minutos da aula demonstra que esse momento é menos importante, pois não há problema se, durante a leitura, houver interrupções, dispersão e esvaziamento da classe. Além disso, quando os alunos guardam os materiais para fazerem a leitura no final, isso indica que a leitura está acontecendo fora das atividades daquela aula, servindo apenas para ocupar o tempo.

Outro ponto crucial no desenvolvimento da leitura fruição no contexto escolar é a possibilidade de estabelecer conversas no momento de leitura.

Nesse sentido, enfatizamos que uma conversa bem conduzida após uma história lida ou contada para as crianças cumpre uma função importante, que é exatamente a de engajar os pequenos ouvintes na atividade de construir sentido (BRANDÃO, ROSA, ano, p. 43)

Com isso, é papel do professor, não apenas observar as reações das crianças, responder perguntas e atentá-las às ilustrações, mas sim “contribuir para seu engajamento numa atividade de construção de sentido que pode ser compartilhado, confrontado ou ampliado” (BRANDÃO, ROSA, ano, p. 43). Todas essas relações serão estabelecidas dentro da roda a partir dos sentidos expressos e construídos naquele momento. Cabe a nós, portanto, instiga-las a um pensamento crítico, a olhar para um novo ângulo, personagem ou perspectiva e, quando for o caso, se posicionarem diante de uma novidade compartilhada naquela história (BRANDÃO, ROSA, ano, p. 43-44). Assim, ler e conversar sobre o que foi lido, em roda, “pode se constituir em um espaço particularmente importante para que a criança observe o que faz um leitor para entender o que lê” (BRANDÃO, ROSA, ano, p. 44).

Dessa forma, todas as ações e práticas do educador no momento de leitura contam.

Finalmente, reforçamos a necessidade de incluir a leitura e contação de histórias na rotina diária da professora, desde o Berçário até a última etapa da Educação Infantil. Também não se pode esquecer que os livros de literatura devem estar sempre ao alcance das crianças, e não guardados em armários fechados ou na sala da coordenação ou diretoria. Afinal, se queremos que esses livros façam parte da vida das crianças e se tornem seus amigos íntimos, é preciso que essa convivência seja estimulada desde muito cedo (BRANDÃO, ROSA, ano, p. 49)

Colocar a leitura fruição na rotina das crianças mostra a importância desse momento, deixando de ser somente um passatempo. Assim, pode-se chamar as crianças para a leitura por meio de uma música, ou uma frase, utilizando sempre o mesmo recurso, para que, quando as crianças o ouvirem, elas se dirijam para a roda da história voluntariamente. A relação se estabelece entre o equilíbrio da não obrigatoriedade da leitura ao mesmo tempo em que ela faz parte do cotidiano escolar e é tão válida quanto as outras atividades da rotina dos pequenos (LIMA, AZEVEDO, 2011, p. 74).

Considerações Finais

Iniciei esse Trabalho de Conclusão de Curso enquanto auxiliar de classe e, hoje, o finalizo já como professora. Comecei com diversos conceitos predeterminados por mim, avaliando as professoras que auxiliei quanto as suas práticas de leitura com as crianças. Hoje a professora sou eu. A cada texto estudado e a cada parágrafo escrito surgia o questionamento sobre o que eu poderia fazer de diferente nas minhas práticas. Em sala de aula, muitas vezes me observava em práticas que julguei incorretas, percebi o quanto todo o sistema de gestão escolar, muitas vezes, nos pressiona e nos leva a atos que praticamos sem pensar.

Terminei meu Trabalho de Conclusão de Curso em quarentena¹, assim como praticamente todo o mundo, com sentimento de ano novo, repleto de propostas para o dia de amanhã. Cada bibliografia encontrada inspirou-me a pensar em novas ideias para as crianças e para nossa rotina. E agora? Depois desse recolhimento social em que pude reformar meus conceitos enquanto professora, o que posso fazer de diferente? Como podemos desenvolver nossos processos de leitura em sala de aula a fim de que sejam mais significativos aos pequenos?

Para que concretamente acontecesse essa transformação nas práticas pedagógicas, foi crucial pensarmos no contexto em que estamos inseridos na sala de aula. Pensamos sobre a criança e a concepção de infância, por todo o trajeto o qual permitiu que os pequenos conquistassem seu espaço de protagonistas no mundo, além da valorização da formação na educação básica desde a educação infantil.

Quando colocamos os pequenos no centro da perspectiva na nossa pesquisa, a partir da compreensão da importância deles, todos os nossos movimentos enquanto educadores e educadoras serão a favor e em prol de uma melhor formação e desenvolvimento das crianças. Todos os nossos atos serão como a concepção de leitura que estabelecemos aqui: entrega e doação, perder-se e expor-se por elas.

¹ No final de 2019, surgiu um novo vírus na China, o COVID-19. Em 2020, aparecem os primeiros infectados no Brasil. Para evitar o contágio, os governantes do país propuseram uma quarentena, que foi um grande período de reclusão de toda a população. Nesse tempo, escolas, faculdades, *shopping centers*, entre outros serviços considerados não essenciais, foram fechados.

A leitura fruição no ambiente escolar abre portas para uma formação de consciência de mundo das crianças, mesmo que pequenas, ao mesmo tempo em que, com o desenvolvimento da leitura, sejam capazes de questionar os contextos sociais que as cercam. Com tais competências assumidas a partir da leitura, não só nos tornamos adultos conscientes, mas desde criança os sujeitos já serão capazes de se estabelecerem enquanto atores sociais interativos na sociedade. No entanto, a formação da criança enquanto leitora não se trata apenas do ato de ler, mas do planejamento das práticas do professor que construirá um contato dos pequenos com a leitura de maneira que os atraia.

Com a leitura, portanto, me encontrei em um desafio. Como significar tanto a leitura das crianças na escola, se a leitura está em toda parte? Por enquanto, minhas crianças tem de um ano e meio a três anos, portanto são pequeninas. Mas na educação infantil, com 5 anos, algumas já têm noções das práticas de leitura e escrita e já estão descobrindo as palavras por toda parte. Meu desejo na sala de aula é que cada momento de leitura seja marcante para os pequenos, não sendo apenas mais um momento da rotina, mas um momento significativo da rotina. Assim como lemos um livro, lemos uma placa. Mas sim, meu objetivo pedagógico é cativá-los à leitura, ao faz de conta. Sabemos da importância da fantasia para a criança, por isso quando ela encontrar essa brincadeira dentro de uma leitura, a plenitude do prazer já inicia o processo de formação de leitores, de forma que, quando já tiverem autonomia para ler livros sozinhos, lembrem-se, mesmo que inconscientemente, do encanto que já descobriram desde cedo no ato de ler.

Com esse anseio latente de tornar significativa a formação das crianças tão pequenas, cabe então a nós, educadores e educadoras, formar-nos e reformar-nos enquanto leitores. Somos exemplos e as crianças tendem a nos imitar. Quando assumimos a postura de leitores e estreitamos nossa relação com a leitura, emanamos às crianças esse mesmo envolvimento pela prática da leitura de literatura.

Quando apresentamos essa importância de nos formar enquanto leitores e explorar essa mesma condição às crianças é pela gama de conhecimento, senso crítico e postura de uma tomada de consciência que desenvolvemos a partir da leitura; nós e os pequenos. Assim, a leitura fruição investigada no contexto escolar apresenta sua importância principal, às crianças e aos adultos,

como libertadora dos processos opressores da sociedade. Negar e minimizar os saberes na escola gera exclusão, enquanto a leitura nos torna aptos e autônomos a criticar e a questionar o mundo e as relações nele estabelecidas entre sujeitos.

Por essa razão, todas as escolhas tomadas pelo educador em sala de aula são políticas: desde a escolha do livro até as ações democráticas em valorizar os anseios da criança a partir de cada leitura. É crucial que nosso momento de leitura com a criança não seja somente uma transmissão vocal, mas o educador deve articular ações necessárias para que se estabeleça um diálogo das crianças para com o autor/livro.

Nossa pesquisa permite-nos afirmar que para realizar a leitura fruição há que se, primeiramente, entender nosso papel enquanto mediadores de leitura. Somos indissociáveis e fundamentais nos processos de leitura e nas experiências que constituirão os pequenos. Os educadores, enquanto referência para as crianças, os atrairão para uma perspectiva de mundo, transmitindo a elas seu amor pela leitura. A partir disso, as questões práticas das competências e habilidades são facilitadas também pela leitura fruição. Através desta, torna-se disponível à criança ainda não alfabetizada um texto escrito. Assim, pelo som da leitura ou pela disposição gráfica do livro, constitui-se o desenvolvimento da linguagem das crianças pequenas.

Então, quando entendemos o valor da leitura a nós e às crianças, nos preocupamos com o que e em como estamos lendo. Para isso estudamos todas as circunstâncias que perpassam os processos de leitura que precisam estar nítidos ao olhar crítico do professor. Por exemplo, o tempo em que se faz a leitura que demonstrará a importância daquele momento como parte do planejamento, ou então a preparação prévia do livro para que o professor possa se desprender dos detalhes gráficos das palavras e tenha liberdade de atuar em sua *performance*.

Assim, para que possamos, enquanto donos da voz e mediadores da leitura, nos entregar às crianças pela leitura, somos submetidos à importância da leitura que fazemos em sala de aula. Conscientes, no entanto, dos processos que essa leitura desenvolve na escola e na vida de cada um dos pequenos, transformamos nossas práticas e potencializamos nosso planejamento a fim de

significar o ler aos pequenos e apresentá-los a todas as possibilidades que os formem enquanto leitores desde a infância.

Referências

ANGOTTI, M. **O trabalho docente na pré-escola**. 1.ed. São Paulo: Afiliada, 1994.

ARIÈS, Philippe. **História social da infância e da família**. Tradução: Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BAPTISTA, K. C. **O Desafio da Pedagogia Histórico-Crítica: o repensar a educação na favela**. 2013. 92 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade Salesiana Dom Bosco de Piracicaba, Piracicaba, 2013.

BOSCO, Z. R. **A criança na linguagem: a fala, o desenho e a escrita**. 1. ed. Campinas: CEFIEL/ UNICAMP/MEC, 2005. v. 1. 64p.

BRANDÃO, A. C. P. ROSA, E. C. S. Entrando na roda: as histórias na Educação Infantil. In: _____ (orgs). **Ler e escrever na Educação Infantil: Discutindo práticas pedagógicas**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Consulta Pública. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf>. Acesso em 30 set 2019.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 05 out 2020. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 04 jun 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394/1996.

CAMARGO, D. A. S., OMETTO, C. B. C. N. Nas ondas da leitura: entre limitações e liberdade. In: **Leituras sem margens**. Revista Linha Mestra, ano VIII, nº 24, jan-jul/2014.

CAMILO, Thiago Moura. **As mediações da leitura por professores de um sexto ano do ensino fundamental na sala de aula**. Piracicaba, 2015, 154 p. Tese (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba.

COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria, análise e didática**. 5 ed. São Paulo: Editora Ática, 1991.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FARIA, A. L. G. **A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil.** Educação & Sociedade. Vol. 20, n. 69, p. 60-91, 1999.

FARIA, A. L. G. PALHARES, M. S. (orgs.) **Educação infantil pós-LDB: Rumos e desafios.** Campinas, SP: Autores associados – FE/UNICAMP; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 1999.

FOCHI, Paulo Sergio. **“Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?”: Documentando ações de comunicação, autonomia e de saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em contextos de vida coletiva.** 2013. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2013.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. **Lendo muito e sempre: o papel da leitura de literatura na alfabetização no contexto do PNAIC.** In: SILVEIRA, Everaldo et al (orgs) Alfabetização na perspectiva do letramento: letras e números nas práticas sociais. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2016.

_____ (coord.) A organização do tempo pedagógico e o planejamento de ensino. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem.** Brasília: MEC/SEB/SEED, 2008.

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos.** Uma alternativa curricular para a educação infantil. 1 ed. São Paulo: Ática, 1989.

KUHLMANN, M. J. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G; PALHARES, M. S. (orgs). **Educação infantil pós-LDB: Rumos e desafios.** Campinas, SP: Autores associados – FE/UNICAMP; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 1999.

LIMA, Bárbara Carvalho Marques Toledo; AZEVEDO, Heloísa Helena de Oliveira. **Leitura fruição em sala de aula: subsídio para a formação do leitor.** Cadernos da Pedagogia. São Carlos, Ano 5 v. 5 n. 9, p. 66-79, jan-jun. 2011.

LUCAS, Elaine R. de Oliveira; CALDIN, Clarice Fortkamp; SILVA, Patrícia V. Pinheiro da. **Biblioterapia para crianças em idade pré-escolar: estudo de caso.** Perspect. ciênc. inf., Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 398-415, Dez. 2006.

MARCILIO, M. L. de. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. São Paulo, IN: FREITAS, M. C. **História Social da Infância no Brasil.** 6.ed – São Paulo: Cortez, 2006.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** 9ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MELLO, M. T. O. P. **Elaboração e teste de um material de história do Brasil, quanto aos aspectos vocabular e figurativo.** Trans-in-formação, 1(3): 75 - 91, set/dez, 1989.

MENDONÇA, Samuel. MACHADO, Hellen Cristina. ROCHA, Maria Silva P. M. L. **Leitura fruição na educação infantil: O papel do professor mediador na formação de leitores.** Revista Momento: diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 26, n. 1, p. 74-95, jan./jun. 2017.

MUNIZ, L. Naturalmente criança: A educação infantil de uma perspectiva sociocultural. In: KRAMER, S; LEITE, M. I; GUIMARÃES, D; NUNES, M. F. **Infância e educação infantil.** Campinas, Papirus, 1999.

NEITZEL, A. A. BRIDON, J. WEISS, C. S. **Mediações em leitura: encontros na sala de aula.** Rev. Bras. Estud. Pedagog. 2016, vol. 97, n. 246, p. 305-322.

OLIVEIRA, Zilma Moraes R. **Educação infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

OMETTO, Cláudia B. C. N. **A leitura no processo de formação de professores: um estudo de como o conceito de Letramento foi lido e significado no contexto imediato da disciplina Fundamentos Teórico- Metodológicos de Língua Portuguesa, do curso de Pedagogia.** Campinas, 2010, 183 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

SAVIAN, Márcia R. O.; OMETTO, Cláudia B. C. N. **A alfabetização como prática dialógica de leitura e escrita.** Revista Brasileira de Alfabetização, v. 1, n. 3, 2017.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia,** 1983. 42 ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, A. N. F. **Programa ler e escrever e o ensino de atos de leitura por professores do ensino fundamental.** Marília, 2016, 229p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista.

SILVA, Mellina. GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. **Inventando Histórias na Educação Infantil: a criação de um livro coletivo.** Revista Manuscrita n. 37, p. 143-154, 2019.

SOUZA, L. O., BERNARDINO, A. D. **A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental.** Revista Educere, v.6, n.12, p.235-249, jul./dez. 2011.

SOUZA, Maria Cecília Braz Ribeiro de. **A concepção de criança para o enfoque histórico-cultural.** 154p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2007.

TELES, Amélia de Almeida. A participação feminista na luta por creches. In: FINCO, Daniela; GOBBI, Márcia Aparecida e FARIA, Ana Lúcia Goulard de. (Orgs.). **Creche feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora.** Revista Leitura Crítica. Associação de leitura do Brasil, Campinas, São Paulo, 2015.

TONIN, F. B. **Leitura fruição na escola: o que alunos e professores têm a dizer?** Campinas: [s.n.], 2016. 274p.

ZUMTHOR, Paul. *Performance e leitura*. In: _____. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.