

Leitura literária no cotidiano da primeira infância: prática e mediação docente

Literary reading in early childhood daily life: practice and teacher mediation

Lectura literaria en el cotidiano de la primera infancia: práctica y mediación docente

Joseany Lunguinho Gomes Perinelli¹

 0009-0003-5357-5692

Daniela Maria Segabinazi²

 0000-0002-5344-775

RESUMO: As primeiras experiências com a linguagem ocorrem desde cedo, com bebês e crianças pequenas. Ao refletir acerca das práticas com o texto literário nos espaços institucionalizados que atendem essa faixa etária, cabe ponderar o papel fundamental do docente. Nesse contexto, este artigo, recorte de uma dissertação de mestrado, apresenta uma pesquisa aplicada do tipo exploratória, que tem por fito principal analisar os modos como a mediação de leitura literária se dá no cotidiano da creche e da pré-escola de um Centro de Educação Infantil do Município de João Pessoa. Para tanto, adotamos como percurso metodológico a utilização de pesquisa bibliográfica e entrevistas com o método de grupo focal. O aporte teórico deste estudo dialoga com os escritos de Bakhtin (1997), Freire (1989, 1996), Giroto e Souza (2010), Reyes (2010, 2014, 2017), Munita (2014), Vigotsky (2007, 2010), entre outros interlocutores. Os dados coletados apontam para a necessidade de investimento na formação docente da rede municipal de educação, com ênfase nos saberes teórico-metodológicos relacionados à leitura de literatura na primeira infância.

Palavras-Chave: Educação infantil; Leitura literária; Mediação.

ABSTRACT: The first experiences with the language happen early for babies and children. By considering literary texts exercises on child education, as an ideal moment to introduce them to literature, it makes us wonder about the fundamental place of the teacher in this

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós Graduação em Letras (PPGL) da UFPB, na linha de Leituras Literárias. Mestre em Letras pelo Programa de Pós Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: joseanyperinelli@gmail.com

² Doutora em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UFPB) na linha de pesquisa Leituras literárias e do PROFLETRAS (UFPB); e docente do Curso de Graduação em Letras da UFPB. E-mail: dani.segabinazi@gmail.com

action. This article presents parts of a master's dissertation and follows exploratory applied research approach. Its main goal is to analyze the literary reading mediation means present on the daily basis of an Education Center pre-school based in the city João Pessoa. To achieve that, we adopted, for its methodological path, the bibliographic research and focal group interviews. The theoretical contribution of this investigation shares parallels with the studies of Bakhtin (1997), Freire (1989, 1996), Girotto e Souza (2016), Reyes (2010, 2014, 2017), Munita (2014), Vigotsky (2007, 2010), among others. The collected data show the necessity of investing in training teachers who work in child education in the municipal system, especially theoretical-methodological knowledge about literary reading work in early childhood.

Keywords: Child education; Literary reading; Mediation.

RESUMEN: Las primeras experiencias con el lenguaje se producen desde edades tempranas, incluso en bebés y niños pequeños. Al reflexionar sobre las prácticas vinculadas al texto literario en los espacios institucionalizados que atienden a ese grupo etario, es fundamental considerar el papel fundamental del docente. En este sentido, el presente artículo, derivado de una tesis de maestría, se centra en dicha problemática. Se trata de una investigación aplicada de carácter exploratorio, cuyo objetivo principal es observar las formas en que se lleva a cabo la mediación de la lectura literaria en la vida cotidiana de la guardería y educación preescolar en un Centro de Educación Infantil del municipio de João Pessoa. Para ello, adopta como metodología el uso de la investigación bibliográfica y la realización de entrevistas con el método de grupo focal. El aporte teórico de este estudio dialoga con los textos de Bakhtin (1997), Freire (1989, 1996), Girotto e Souza (2016), Reyes (2010, 2014, 2017), Munita (2014), Vigotsky (2007, 2010), entre otros interlocutores. Los datos obtenidos evidencian la necesidad de invertir en la formación docente dentro de la red municipal de educación, con énfasis en los conocimientos teóricos-metodológicos para el trabajo con la lectura de literatura en la primera infancia.

Palabras Clave: Educación infantil; Lectura literaria; Mediación.

Introdução

Por sua natureza dialógica, a literatura permite o encontro entre realidade e fantasia, rompe com dicotomias e, por promover uma relação entre as particularidades de cada indivíduo e o meio no qual se insere, nos inaugura em nossa humanidade. Partindo desta premissa, entendemos a literatura como uma forma de confirmar a vida como possível e razoável, pelo que existe nela de conhecido e ainda por conhecer. Logo, corroboramos o entendimento da necessidade da presença deste objeto da cultura na infância e nas instituições escolares que trabalham com os sujeitos nesta fase da vida.

Ceccantini (2009) destaca em seus estudos que dados de pesquisas recentes têm mostrado o papel fundamental desenvolvido pela instituição escolar na formação

de leitores, e que, muitas vezes, este é o único espaço onde podem entrar em contato com a cultura letrada. Diante disso, avaliamos como relevante o interesse pela formação de leitores e pelas práticas de leitura realizadas na infância. Assim, o trabalho com os textos literários na infância deve ser amplo e significativo, de modo a fortalecer o interesse e o vínculo com a leitura de literatura. Ademais, nessa fase do desenvolvimento, as crianças devem ser estimuladas e provocadas por meio de experiências que as mobilizem dentro do contexto cultural e social em que estão inseridas. Assim, vivências com a leitura de literatura podem ser consideradas requisitos básicos para que os sujeitos da infância possam ser e agir no mundo.

Outrossim, para que a mediação da leitura literária esteja em consonância com as necessidades das crianças que frequentam a Educação Infantil (EI), é imperativo reconhecer a existência de outros elementos implícitos nesse processo, a saber: a importância dos aspectos teóricos e metodológicos para as práticas com a literatura infantil, por parte do mediador — neste caso, o professor. Não obstante, este estudo pretende discutir, ainda que de modo inicial, as particularidades envolvidas na mediação docente e a necessidade de que práticas com a leitura de literatura estejam presentes no cotidiano da educação infantil, sinalizando, assim, que é papel incontestável da escola — e dos sujeitos que nela atuam — promover experiências profícuas com a literatura para e com as crianças.

Diante desse cenário, foi nossa intenção investigar a mediação de práticas de leitura literária em instituições que atendem bebês e crianças pequenas. Especificamente, buscamos analisar como docentes de um Centro de Educação Infantil do município de João Pessoa desenvolvem o trabalho com a leitura de literatura com as crianças. O foco da investigação está centrado na presença da leitura de literatura e em como ocorre sua mediação no cotidiano com crianças da primeira infância.

Este artigo é um recorte da pesquisa de mestrado desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba, cujo título é *Mediação de leitura literária na primeira infância: um olhar sobre a prática docente na educação infantil* (Perinelli, 2024). O objetivo do texto é apresentar discussões da pesquisa e os resultados encontrados a partir de um dos instrumentos de coleta de

dados, a saber: entrevistas realizadas com docentes que atuam na unidade investigada. Quanto à estruturação, este artigo está organizado em duas seções principais. A primeira seção apresenta o embasamento teórico e, na segunda seção, explanamos brevemente o percurso metodológico adotado contextualizando o lócus em que se deu a investigação e os dados encontrados, por meio do respectivo instrumento de coleta.

Leitura, literatura e mediação com as crianças

A EI é uma conquista recente na história da educação brasileira. Com base nos escritos de Kuhlmann Junior (2007), Paschoal e Machado (2009), a crescente urbanização e a participação das mulheres na indústria deram início à luta por direitos trabalhistas — entre eles, um espaço destinado ao cuidado e à educação dos filhos das operárias. Nesse contexto, deu-se a regulamentação do trabalho feminino e as primeiras instituições voltadas ao cuidado da criança pequena (Kuhlmann Junior, 2007; Paschoal; Machado, 2009). No entanto, a institucionalização da educação para crianças da primeira infância foi um direito alcançado somente com a Constituição de 1988, sendo contemplado na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) em 1996 e, mais recentemente, na BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

A partir desse percurso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2010) reforçam o entendimento de creche e pré-escola como espaços de formação na primeira infância. Assim, o atendimento a bebês e crianças pequenas nesses ambientes passa a constituir-se como promotor do seu desenvolvimento global. Isso significa que a EI tem, também, como objetivo garantir o acesso à cultura social, de modo articulado às particularidades do trabalho com a faixa etária de 0 a 6 anos. Portanto, nessa etapa devem ser ofertadas ocasiões para que a criança se desenvolva, cabendo ao professor oportunizar vivências que abarquem diferentes campos de experiências nas mais variadas linguagens — compreendendo a linguagem como ferramenta pela qual a criança se relaciona com o mundo, insere-se na cultura e constitui-se em sua humanidade.

Nessa perspectiva, evidencia-se a relevância da leitura como prática cultural fundamental para a inclusão social do indivíduo e, aqui, nos interessa, em particular, a leitura de literatura. Desse modo, é importante destacar que este estudo parte do pressuposto de que os sujeitos podem viver experiências estéticas com a leitura literária, independentemente da idade, como nos aponta Bartolomeu Campos de Queirós (2012, p. 2): “[...] é indispensável a presença da literatura em todos os espaços por onde circula a infância”.

No cenário atual, crescem os discursos acerca da relevância da leitura. Portais de periódicos como os da CAPES, SciELO e BDTD, o Instituto Pró-Livro, agências de fomento, prêmios nacionais e estrangeiros, congressos e seminários de alcance nacional e internacional, entre outros, têm apontado o quanto a leitura de literatura é um tema presente nas discussões acadêmicas. Essas pautas, por sua vez, têm incentivado propostas de projetos para diversos públicos e faixas etárias. A escola, instituição incumbida, por excelência, do ensino da leitura e da escrita, segue empenhada em atender a essa demanda.

Partindo dessa premissa, a aproximação entre a criança e a literatura, desde cedo, dialoga com as concepções que apregoamos neste estudo, pois entende-se a leitura de literatura infantil como instrumento que contribui de modo significativo para a formação leitora dos sujeitos. As percepções ora discutidas configuram-se como relevantes, pois nos permitem compreender a variedade de elementos envolvidos no ato de ler e suas implicações na mediação docente. Isso justifica a ênfase que pesquisadores de áreas como linguística, psicanálise e educação têm manifestado ao afirmar a necessidade de promover, desde os primeiros momentos de vida, o contato com a cultura letrada.

É consenso entre vários estudiosos, a exemplo da colombiana Yolanda Reyes, do francês Elie Bajar e da brasileira Ninfa Parreiras, que, por meio da leitura de literatura, as crianças podem vivenciar práticas sociais de leitura antes mesmo de dominar o código escrito; desse modo, vão construindo paulatinamente seu conhecimento. Logo, podemos concluir que, quanto mais precocemente a criança se aproxima do mundo dos livros e do universo cultural proporcionado pela literatura, maior será sua familiaridade, o que trará segurança e a possibilidade de fabulação e

compreensão da realidade. “E, certamente, ela gostará de literatura (Parreiras, 2012, p. 21).

Em conformidade com o exposto, Martins (1997) aponta que a obra literária infantil pode despertar diversos níveis de leitura na criança. Por meio da materialidade — formas, tamanhos e materiais usados na produção, como tecido, madeira, ilustrações bem elaboradas, textos verbais bem construídos e uma mediação planejada —, a criança vive uma experiência leitora. Entretanto, destacamos que, ao traçar como fito a formação de leitores, não é suficiente apenas o acesso a bons livros, mas que haja contextos significativos que permitam sua formação leitora.

Outrossim, Parreiras (2012, p. 107) destaca que os livros endereçados à infância são: “objetos culturais que inauguram uma relação com a fantasia, as palavras, as imagens e a estética”. Nesse sentido, creche e pré-escola, como instituições responsáveis pela formação de leitores na EI, devem refletir sobre as concepções teórico-metodológicas e sobre o lugar da literatura na formação leitora na primeira infância, desprendendo-se de uma concepção utilitarista e/ou reducionista do texto literário para bebês e crianças pequenas.

Segundo a pesquisadora Yolanda Reyes (2010), aquilo que outrora se conhecia como “preparação na pré-leitura, cede lugar ao reconhecimento da criança, desde seus primeiros dias, como leitor completo, na qualidade de construtor de significados” (Reyes, 2010, p. 23). A respeito desse argumento, podemos também afirmar que o prazer pela leitura literária é algo que deve ser construído. Logo, nossas discussões se pautam na necessidade de considerar o trabalho de formação leitora na escola como objetivo comum também ao público que frequenta as instituições de EI e que, na maioria das vezes, permanece em período integral — como é o caso das crianças atendidas no CMEI investigado neste estudo.

Nessa direção, cabe rememorar os escritos de Yolanda Reyes (2010, p. 87), ao destacar que:

[...] as vozes experientes que leem com as crianças, durante o tempo do “balbucio fonético”, fazem com que se apropriem paulatinamente das convenções, dos matizes e dos ritmos interiores da linguagem. Como já fizeram antes para aprender a falar, elas “roubarão” novamente dessas

vozes experientes as intenções dos textos e as relações entre entonação e pontuação própria da linguagem escrita. [...] Assim, como aprendemos a entoar ouvindo os outros, aprendemos a dar voz às leituras ouvindo nossos leitores modelos: aqueles cuja experiência empresta voz aos textos.

Partindo da premissa apresentada e considerando a complexidade que permeia a primeira infância, é fundamental refletir sobre a mediação da leitura no contexto escolar, de modo que as vivências com os textos literários se efetivem no cotidiano e que os avanços não se restrinjam ao papel. Com base nisso, a qualificação do docente que atua nessa etapa da educação tem se tornado um tema relevante nas discussões sobre a Educação Infantil e as práticas de leitura literária.

É possível perceber, nestas primeiras páginas, que nos guiamos pelo entendimento de que a formação de leitores se faz com literatura e com boas práticas de leitura (Tussi; Rosing, 2009). Sendo assim, faz-se imprescindível a presença de um mediador³ que possibilite à criança viver experiências múltiplas com a leitura de literatura, pois, como adverte Abramovich (2009), mediar a leitura de histórias para as crianças não é algo tão simples quanto parece, nem tampouco pode se dar no imprevisto. Alinhados a essas ideias, Oliveira (1992, p. 33) nos esclarece que “a intervenção pedagógica provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente. Desse modo, a aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas”.

Nesse contexto, inferimos que o entendimento do professor como sujeito mediador surge como “um processo que envolve o mediador e o mediado por meio da linguagem verbal ou corporal, a qual se constitui na base da mediação e da convivência humana” (Tussi; Rosing, 2009, p. 85). Além disso, segundo os pressupostos de Bakhtin (1997), tanto o mediador quanto o leitor interferem na compreensão um do outro. Por essa razão, consideramos relevante ampliar as reflexões sobre as concepções de leitura, de literatura infantil e das experiências com o texto literário promovidas pela mediação docente em contexto escolar.

Mediante o exposto, compreende-se que o papel docente abarca vários

³O conceito de mediador que ajuizamos neste estudo está embasado nos escritos de Munita (2024). O mediador de leitura literária é o educador/a que intervém intencionalmente na construção de condições favoráveis para a formação leitora do público com o qual se relaciona.

aspectos que, encadeados, compõem a mediação em si. Dentre eles, Reyes (2014) destaca as funções de selecionador dos textos, de escolha da técnica empregada na mediação, de planejamento dos espaços nos quais se dará a prática, das palavras e dos silêncios que o texto demanda — ou seja, um conjunto de ações que promovam encontros concretos entre livros e leitores.

Considerando que, neste estudo, optamos por investigar a mediação de leitura desenvolvida por docentes, Petit (2013) aponta que o papel do mediador não se reduz apenas a uma lista de funções, mas abarca também um trabalho de autorreflexão sobre sua relação com a literatura e sua formação leitora. O ofício da mediação supõe, entre outras coisas, a leitura de muitas formas, inclusive a leitura para si mesmo. Ou seja, o mediador de leitura é — ou ao menos deve ser — um leitor que vive experiências com o texto literário e é atravessado pela literatura (Reyes, 2014).

Considerando os estudos de Vigotsky (2007) e Bakhtin (1997), que asseveram que a relação dos sujeitos com o meio não é direta, mas mediada, destacamos a importância do mediador — sobretudo o sujeito que medeia a relação da criança com o mundo — ser um sujeito dotado de conhecimentos teóricos acerca da concepção de infância, literatura e mediação, pois são alicerces para o trabalho com a leitura de literatura na escola. No nosso entendimento, essas discussões ganham mais relevância quando ponderamos que a fase da primeira infância é a etapa da vida mais significativa para o desenvolvimento do indivíduo, conforme apontam as pesquisas de Casella *et al.* (2011). Os autores reforçam a concepção de que o desenvolvimento das estruturas encefálicas é mais acentuado nos primeiros anos de vida e que as experiências às quais as crianças são submetidas influenciarão seu percurso de vida.

Na mesma linha de entendimento, pesquisadores como Oliveira (2010) e Munita (2014) põem em destaque a necessidade de ponderar a história de leitura e a qualificação profissional do mediador como pontos fundamentais nas discussões que envolvem esses sujeitos. Esses pesquisadores defendem que a relação entre o professor, a leitura e a sua formação para o exercício desse papel são fatores que interferem no desempenho do profissional e, por sua vez, na qualidade das

atividades propostas às crianças.

Não raramente, deparamo-nos com realidades em que o educador não é, ele mesmo, um leitor e tampouco realiza práticas de leitura com seus alunos ou, ainda, quando a leitura se faz presente, acontece com foco na aprendizagem de algum conteúdo do currículo ou no ensino de comportamentos. De acordo com Oliveira (2010, p. 50), isso:

[...] pode significar que suas histórias de leitura tenham sido cerceadas, de alguma forma, pelo pouco contato com os livros na infância. Por outro lado, a qualificação docente pode também não ter propiciado ao professor o contato com a literatura como forma de recuperar esse elo perdido na infância.

Desse modo, o professor não consegue utilizar estratégias para realizar práticas de mediação que provoquem um contato profícuo com o texto literário, visando à formação e ao desenvolvimento de leitores encantados pela leitura, porque ele mesmo desconhece esse aspecto do texto literário.

Para compor este panorama de reflexões sobre a relação professor-mediador e sua história com a leitura literária, recorreremos a Cosson (2016), quando argumenta que o aprendizado da leitura literária será bem ou mal-sucedido a depender de como for realizada a mediação, pois “lemos da maneira como nos foi ensinado e a nossa capacidade de leitura depende, em grande parte, desse modo de ensinar [...]” (Cosson, 2016, p. 29). Segundo o professor Rildo Cosson (2016), a criança que experienciou, na escola, práticas de leitura que tinham em vista conteúdos didáticos, moralistas e/ou serviam como subterfúgio para ensinar comportamentos, terá dificuldade em apreciar a beleza estética de uma obra literária e, em situações mais extremas, não encontrará gozo na leitura.

Em conformidade com esse entendimento, recorreremos também a Lajolo (2005), cujo argumento defende que o prazer da leitura é um prazer aprendido. Segundo esta autora, “para gostar de ler literatura, é preciso aprender” (Lajolo, 2005, p. 5). É a partir dessa preferência individual que o professor trabalha a leitura com seus alunos e ensina a desenvolver o prazer pela leitura literária. Pois, “de nada adiantam espaços bem construídos, modernos, com aparatos tecnológicos, se os principais agentes de leitura não forem preparados. E a preparação não começa de

outra forma a não ser por um comportamento leitor” (Frizon; Grazioli, 2018, p. 140).

Diante das discussões que vêm sendo delineadas, torna-se evidente que a mediação do professor é fundamental para que as crianças se tornem leitoras. Portanto, o professor-mediador possui a responsabilidade de atuar intencionalmente, organizar práticas de leitura exitosas e apresentar-se como modelo de leitor — ou seja, um professor que também lê, que também busca na biblioteca escolar suas preferências leitoras.

Retomando Cosson (2016), o autor pontua que o indivíduo aprende não apenas pelo que ouve, mas pelo que vê e pelo resultado das experiências de que participa. Esse argumento aplica-se, sobretudo, às crianças nos primeiros anos de vida. A imitação é um comportamento próprio dos bebês e crianças pequenas, usando-a como instrumento para apreender o mundo, para se comunicar com o outro e entender como se comportar nesse ambiente que estão começando a operar. A esse respeito, cabe rememorar as palavras de Barros (2006, p. 134), em que afirma que “embora a família fosse apontada como primeiro agente da mediação, a entrada na escola passa essa função para o professor”.

Diante disso, torna-se importante uma mediação intencional e sistematizada, embasada no conhecimento da natureza da primeira infância e de suas competências leitoras. Por outro lado, legitimar a importância e a complexidade que envolvem a mediação da leitura literária com crianças pequenas e bebês revela a necessidade de aprofundar as pesquisas nesse campo, compreender o cenário em que se encontram e os desafios imbricados na prática pedagógica.

Ademais, o docente deve ter consciência do seu papel na formação leitora dos pequenos, pois, como assevera Freire (1996, p. 38), “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”. Dito de outra forma, trata-se não apenas de uma avaliação da prática pedagógica, mas de assumir um processo ativo de troca com as crianças, olhando para si e para sua formação pessoal e leitora, como destacamos anteriormente. Nessa linha de raciocínio, Bajour (2012, p. 40) pontua que as práticas de mediação de leitura devem estar alimentadas com teorias, “já que para reconhecer, apreciar e potencializar os achados construtivos se torna produtivo o manejo de alguns saberes teóricos por parte do mediador”.

De acordo com Faria (2017), o incentivo à leitura literária nas escolas está condicionado mais à qualidade das práticas mediadas pelos professores do que ao fornecimento das obras, mas estas acabam por ficar à margem dos projetos de incentivo à leitura e da formação continuada e/ou inicial, salvo exceções. Ao defender tais concepções, buscamos destacar que não basta permitir à criança o acesso a livros para que a formação leitora aconteça. Essa atitude é, sem dúvida, elementar, sobretudo porque a criança constrói seu conhecimento por meio dos sentidos e do corpo; é mediante o brincar que ela se desenvolve. Contudo, a mediação do adulto é essencial.

Neste estudo, os modos como se dá a mediação da leitura literária concentram nossa atenção de maneira especial. Para Araujo e Vituriano (2021), este é o desafio posto aos docentes: desenvolver práticas significativas de mediação de leitura numa perspectiva dialógica. Isso implica um trabalho com a leitura literária que, mesmo em um contexto escolar, deve estar dissociado de qualquer viés conteudista. Rememorando as palavras de Ricardo Azevedo (2003, p. 79), “significa o uso livre da fantasia”.

Estabelecidas até aqui algumas proposições iniciais que abarcam a formação de leitores e a mediação da leitura na primeira infância, passamos ao objeto de investigação desta pesquisa: a mediação docente da leitura literária no CMEI Arlete Nunes. Na seção seguinte, discutiremos, à luz dos interlocutores que têm embasado nossas reflexões, como tem se dado o trabalho com a leitura literária segundo as docentes⁴ investigadas nesta pesquisa.

Mediação de leitura no CMEI

Consoante mencionado, este estudo refere-se a um recorte de uma pesquisa de mestrado. Com vistas a atender aos objetivos delineados, foi selecionado como percurso metodológico a ser seguido: levantamento e análise de material bibliográfico, questionário, entrevistas com as docentes, bem como observações *in*

⁴ Na seção seguinte, utilizaremos os termos professor e/ou educador no feminino, em virtude de os *sujeitos* deste estudo serem compostos apenas por mulheres.

loco das sessões de mediação de leitura literária, buscando conhecer como ocorre o trabalho com a leitura de literatura proporcionada aos meninos e meninas de 0 a 6 anos. No entanto, este artigo apresenta apenas o resultado das entrevistas, realizadas com método focal, com o fito de responder ao objetivo específico do estudo.

Considerando que os juízos que se tecem sobre o cotidiano da escola não devem ser desenvolvidos a partir de prognósticos ou daquilo que se diz sobre ele, mas sim com base em uma soma de informações, optamos por apresentar as entrevistas. Esse procedimento nos traz, por meio da voz do próprio *corpus* de pesquisa, os discursos acerca da mediação de leitura literária presentes na fala das docentes, auxiliando-nos a compreender sua repercussão na prática cotidiana com as crianças.

Conforme pontuamos, a investigação aconteceu em um CMEI do município de João Pessoa, localizado a aproximadamente 9 km do centro da capital. A instituição atende, em horário integral, uma média de 280 crianças, distribuídas em dez turmas. As participantes da investigação, portanto, compõem um grupo de dez docentes que trabalham na respectiva unidade educacional⁵. No que se refere à entrevista propriamente dita, o diálogo com as educadoras ocorreu em dois momentos. Para um melhor resultado e otimização do tempo, formamos subgrupos de cinco docentes, promovendo um espaço de escuta e interação.

Neste artigo, selecionamos quatro das questões motivadoras da conversa com as docentes⁶ — aquelas que melhor evidenciam os aspectos relacionados à mediação com o texto literário. Vale recordar que, para a transcrição das respostas das professoras, utilizamos como codificação de seus nomes a letra E (educadora), seguida de um número de 1 a 10. Ademais, os enunciados foram transcritos tal qual foram proferidos. Destaca-se que a apreciação das respostas será realizada com base em cada questão norteadora.

⁵ Conforme os protocolos de investigação com seres humanos, esta pesquisa foi submetida ao Conselho de Ética e aprovada por meio do parecer de número 6.174.584/2023.

⁶ Destaca-se que as questões norteadoras para entrevista grupal somam 8 perguntas no total e foram apresentadas às docentes sucessivamente, de modo que houvesse uma continuidade entre as respostas apresentadas e as perguntas subsequentes. Aqui trouxemos as questões 1, 2, 4 e 5, respectivamente.

Posto isso, o momento de interação e conversa começou com a seguinte solicitação:

“Para iniciar nossa conversa, gostaria que vocês falassem sobre o trabalho com a leitura literária. Com que frequência vocês usam livros de literatura com as crianças das suas turmas? Quais são as atividades? Como você as realiza em sala de aula? Comentem um pouco sobre esse trabalho, por favor”. Esse tipo de questionamento parte do pressuposto de que a leitura — sobretudo a literária — contribui para a formação do sujeito, o desenvolvimento do imaginário, a construção da autonomia, o senso crítico e a busca da cidadania (Petit, 2008).

A partir da questão que inaugura o diálogo, percebemos como as professoras buscam incentivar as crianças à prática da leitura literária. As respostas nos levam a inferir que há um trabalho com a leitura, como destacam as educadoras entrevistadas, que afirmam desenvolver, semanalmente — geralmente às sextas-feiras —, práticas variadas de leitura em suas turmas.

Outras professoras, como E6, pontuaram que o contato com o texto e/ou com o objeto livro ocorre diariamente, já que as crianças permanecem na unidade durante todo o dia, enquanto E8 salientou que “todos os dias, na hora que eles querem, o cantinho da leitura é livre”. Além das educadoras supracitadas, outras duas educadoras observaram que o tempo dedicado à leitura foi ampliado, pois, conforme a fala das professoras E1 e E2, passou-se a contar histórias “todos os dias, porque ela [se referindo à gestora da unidade] quer que faça todo dia”.

A voz das professoras dialoga com os escritos de Chambers (2007a), em que o autor destaca a importância da aproximação com textos literários cotidianamente para que as crianças se tornem leitores comprometidos com a leitura. Soma-se a isso o fato de que, além da ênfase nas práticas de leitura do texto e na contação de histórias, outras atividades metodológicas surgem como estratégia de leitura. Destaca-se, por exemplo, a leitura a partir de imagens, em que as professoras permitem que as próprias crianças narrem as histórias por meio das ilustrações do livro ou, ainda, a partir de imagens impressas, as crianças constroem uma narrativa oral. Tais práticas podem ser consideradas como significativas quando pensamos em uma diversidade de estratégias metodológicas, pois, como observa Girotto e

Souza (2010, p. 55), “[...] o objetivo de aula de professores de leitura literária deve ser, explicitamente, ensinar um repertório de estratégias para aumentar o motivo do entendimento e interesse pela leitura”. Acrescenta-se a isso a concepção de Antônio Candido (2017), ao afirmar que a literatura surge como uma necessidade psíquica do indivíduo, colabora com o seu conhecimento de mundo e atua na constituição do sujeito, uma vez que é representação do mundo com toda a sua diversidade.

Na sequência, perguntamos às docentes se o CMEI possuía algum projeto particular de incentivo à formação de leitores e à prática da leitura literária que orientasse o trabalho desenvolvido na unidade. Este questionamento configura-se como ressonância da questão anterior. Dada a importância do texto literário no cotidiano da criança, recorremos aos escritos de Candido (2017, p. 188), segundo os quais a literatura é parte da gama dos direitos humanos. Para tanto, deve ser vista como um bem incompressível — ou seja, essencial à sobrevivência e garante a integridade espiritual. Portanto, “corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita, sob pena de mutilar a personalidade [...]”, logo deve fazer parte da rotina dos pequenos.

As respostas das professoras foram unânimes em pontuar que “não”. A instituição desenvolve apenas práticas de leitura em conformidade com as orientações do Núcleo de Educação Infantil da rede municipal, a exemplo dos cantinhos de leitura e projetos pontuais que são desenvolvidos no curso do ano letivo. A ausência de um projeto de ação com foco na leitura literária, embora não necessariamente comprometa a formação do leitor, revela que as práticas desenvolvidas no CMEI, de certo modo, não seguem um percurso sistemático e progressivo para a formação leitora que seja dialogado e refletido pelo grupo de educadoras. Isso nos leva a inferir que se trata de atividades que se dão mais por iniciativa da equipe docente, o que indica que cada trabalho e ideia em torno da leitura são realizados de modo isolado.

Vigotsky (2007) assevera que a aprendizagem é promovida por intermédio do desenvolvimento do indivíduo e que o processo de desenvolvimento é expandido pelas aprendizagens. Nessa concepção, o ambiente escolar e as interações que nele se constituem são fundamentais para o desenvolvimento do pensamento da

criança. Desse modo, a grande relevância do âmbito educacional na primeira infância, especialmente do professor, está em planejar e promover situações de aprendizagem significativas para as crianças, de acordo com cada faixa etária. Isso implica que não basta que ocorram práticas pontuais de leitura.

Destarte, Chambers (2007b) pontua o quanto é essencial um trabalho contínuo com a leitura de literatura. De acordo com o pesquisador, a seleção de obras deve considerar o percurso leitor vivenciado pela criança, independentemente da faixa etária, para que seja possível avançar na formação leitora. O referido autor acrescenta ainda que a seleção dos textos lidos/contados deve ter um fundamento, e que a professora deve atualizar-se constantemente sobre publicações, conhecimento sobre os livros bem como estabelecer diálogo com outras docentes a respeito das leituras realizadas com seu grupo e das estratégias utilizadas em sala.

Promover a leitura nos primeiros anos de vida envolve acionar os pensamentos da criança, organizar atividades exploratórias e promover a construção de sentidos visando à ampliação do repertório cultural da criança desde cedo. Nessa direção, propusemos a seguinte questão: “Ao propor um trabalho com a leitura literária, vocês estabelecem objetivos para essa leitura?” As respostas obtidas ampliaram nossa compreensão sobre os sujeitos da investigação. Em certa medida, podemos considerar que existe um consenso entre as respostas apresentadas, pois todas salientam a necessidade de traçar objetivos para desenvolver a ação. Todavia, para algumas, os objetivos centram-se no espaço de prazer e no exercício da imaginação; outras apontam que os objetivos elencados referem-se diretamente ao conteúdo curricular proposto para a etapa em que atuam.

A Educadora 9 afirma que seu objetivo é a ampliação da “imaginação e criatividade”. Já as professoras E7 e E8 apontaram dois momentos distintos: um em que a literatura está atrelada a um conteúdo específico, como as demais; e outro em que é entendida como fruição, o que não requer planejamento. De modo geral, podemos inferir que a maioria do grupo relata ter como objetivo de suas práticas de leitura uma visão que caminha na contramão das concepções que estamos defendendo nesta pesquisa. Acreditamos que é papel da literatura potencializar a capacidade das crianças de fabular e viver experiências ricas com o texto literário.

Ademais, a BNCC propõe uma organização baseada nos Direitos de Aprendizagem e Campos de Experiência; assim, percebe-se que o documento legitima um trabalho pedagógico que contemple as múltiplas linguagens da criança, pois “[...] é na escuta de histórias [...] e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular”(Brasil, 2018, p. 42).

A esse respeito, Brandão, Silva e Vicente (2020) explicam que as dificuldades na consolidação de um trabalho produtivo com a literatura na Educação Infantil devem-se, sobretudo, à fragilidade da formação inicial dos profissionais. De acordo com as referidas autoras, essa fragilidade ressoa no trabalho docente, em que a falta de conhecimento teórico conduz a um trabalho com objetivos didáticos e/ou pedagógicos, como constatado nos relatos acima. Para Lima e Freitas (2017), cada vez mais, no âmbito da Educação Infantil, tem-se exigido práticas planejadas de acordo com as particularidades dessa faixa etária e voltadas ao desenvolvimento integral da criança. Desse modo, pensar o papel do professor que medeia o conhecimento na primeira infância requer, antes de tudo, compartilhar concepções de criança e de Educação Infantil, considerando conceitos, percursos históricos e contextos que embasam o trabalho docente nessa etapa da educação.

Em continuidade, a questão seguinte buscou complementar o quesito anterior. Nessa pergunta, buscamos ampliar a discussão em torno das práticas docentes, por meio do viés da seleção dos textos. Assim, lançamos a indagação: “Como acontece a seleção dos livros/das histórias para as práticas de mediação de leitura?”. Faria (2017), ao discutir sobre a prática docente em sua investigação, defende que cabe à escola pensar práticas que levem a criança a apreciar experiências estéticas com a leitura, por meio de estratégias de mediação. Outrossim, organizar o tempo, planejar as sessões de mediação, o uso da biblioteca/bebeteca ou salas de leitura (onde existam), selecionar o texto literário segundo critérios considerando a maturidade/gosto das crianças e observar as especificidades do texto são aspectos que devem ser observados.

As respostas apresentadas pelas docentes confirmam o que foi anunciado na questão anterior: o foco principal da seleção é a escolha de uma leitura com intencionalidade pedagógica que abarque os campos de experiências propostos

para o trabalho na EI, como podemos observar na fala das professoras:

- E 2: “[...] de acordo com o conteúdo que a gente esteja trabalhando.”;
E 3: Eu procuro uma sequência. Algo que tenha a ver com o planejamento.”
E 9: “É tudo baseado em cima dos conteúdos, das vivências que a gente vai fazendo.”

Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010), chamam a atenção para o planejamento das práticas de incentivo à leitura. Segundo as autoras, ele torna-se necessário na medida em que se evitam atividades mecânicas que provocam o desinteresse das crianças.

Outro ponto que nos leva a traçar algumas reflexões acerca da prática docente com a leitura de literatura neste CMEI é a fala da professora E2: “Se o texto for grande, eu uso as gravuras e eu mesma vou inventando a história [...]”. Segundo a professora, sua preferência está em narrativas com ilustrações e com texto verbal curto. Aqui localizamos fragilidades comuns no campo da mediação de leitura literária para crianças. Para alguns profissionais que atuam com o público infantil, as crianças bem pequenas e os bebês não teriam foco para leituras mais longas, ou ainda atenção para momentos em que a professora-mediadora realize a prática a partir da leitura do próprio livro, o que, por sua vez, justifica a opção por leituras “recontadas” e/ou apresentação apenas das ilustrações.

Tais concepções, no nosso entendimento, representam uma subestimação do potencial das crianças, bem como uma visão reducionista e limitada do leque de leituras que podem e devem ser ofertadas a elas, a fim de que se alcance o tão almejado objetivo de despertar o gosto pela leitura. A respeito da difícil tarefa de fazer escolhas, as respostas das docentes também revelam que, embora o objetivo principal tenha um fundo pedagógico, a seleção realizada pelas profissionais dá sinais de que elas também consideram aspectos importantes, como a faixa etária — apontada por E5 e E6 — e a preferência leitora das crianças, mencionada por E4, ao afirmar que “O objetivo principal é aquele que eu vejo que eles vão aceitar melhor a história”. Além disso, as docentes E7, E8 e E10 também citam a liberdade das crianças em participar da escolha dos textos literários.

Neste sentido, é imperativo observar as palavras de Bajour (2012) acerca da

seleção de obras. A pesquisadora sintetiza esse quadro de conflito e responsabilidade por parte de mediadores(as) de leitura, independentemente da faixa etária e do público. Assim, para a autora mencionada, o ato de selecionar obras literárias requer a consideração de um aporte teórico-metodológico e um olhar para a literatura, a leitura e os leitores em processo de formação.

Por meio das reflexões apresentadas até aqui, foi possível vislumbrar o modo como ocorre a mediação com o texto literário, bem como quais reflexões são trazidas pelas docentes acerca do trabalho com a leitura de literatura.

Tecendo algumas considerações

Afortunadamente, estudos que consideram a primeira infância sob outros prismas de investigação também têm se tornado cada vez mais frequentes, como os do campo da literatura. Nessa direção, a leitura, as práticas e as produções de literatura voltadas para bebês e crianças pequenas são temas que, cada vez mais, vêm sendo estudados por pesquisadores de todo o mundo. Em consonância com o exposto e a respeito da propositura desta pesquisa, compreendemos que as docentes representam os principais agentes responsáveis pela formação de leitores das gerações futuras.

Em nosso ponto de vista, as docentes — e aqui nos referimos, em particular, àquelas que atuam na EI — devem garantir que as crianças iniciem seu processo de aquisição de hábitos de leitura, bem como se sintam encantadas pela leitura de literatura desde cedo. Na esteira dessas reflexões, o percurso seguido nestas páginas nos possibilitou conhecer as principais reflexões no que concerne ao trabalho com o texto literário realizado pelos sujeitos investigados. Além disso, a proximidade com as participantes, no contexto da pesquisa, favoreceu considerações particulares sobre os avanços no trabalho com o texto literário na instituição em apreço, assim como os entraves que residem no fazer pedagógico das professoras.

Destarte, mais do que coletar dados para um posterior juízo, este estudo nos possibilitou entender a mediação pedagógica no contexto do CMEI Arlete Nunes, bem como as concepções teórico-metodológicas que as professoras possuem sobre

o trabalho com a leitura de literatura. Com base nas discussões apresentadas em nosso estudo, conclui-se que não se trata apenas de contar com uma profissional que aprecie a literatura ou que seja uma exímia leitora, mas, sobretudo, de que, somados a isso, haja um sujeito que adquiriu conhecimentos teóricos e metodológicos para o exercício do papel de mediadora.

Dito de outro modo, não se trata apenas de encerrar-se no extremo oposto. No entanto, trata-se de um conjunto de habilidades que estão intrinsecamente ligadas, nas quais uma não prescinde da outra. Acreditamos, portanto, que mediar a leitura para e com as crianças não é um dom ou habilidade que nasce com o sujeito, mas é fruto de uma formação séria e intensa, em que o sujeito é entendido na sua totalidade, pois não há como formar a mediadora sem que tenhamos pensado na professora-leitora em contínuo processo formativo. Como destaca Paulo Freire (1989, p. 40), “[...] o conhecimento que ganhamos de nossa prática não basta. Precisamos ir além dele. Precisamos conhecer melhor as coisas que já conhecemos e conhecer outras que ainda não conhecemos”.

A esse respeito alinham-se as ideias de Coelho (2000, p. 18) ao pontuar que o professor-mediador deve “reorganizar seu próprio conhecimento ou consciência de mundo, orientado em três direções principais: da literatura (como leitor atento), da realidade social que o cerca [...] e da docência (como profissional competente)”. Mediante o contexto apresentado, inferimos que a leitura de literatura, com vistas à formação de leitores, ainda apresenta fragilidades e demanda reflexões que contribuam para mudanças no contexto atual.

Com base nos resultados obtidos, constatamos a pertinência da ampliação de conhecimentos teóricos e metodológicos por parte das professoras, e no investimento na formação das educadoras, no que concerne aos conhecimentos sobre leitura e literatura infantil. Além disso, da priorização do trabalho com o texto literário, não apenas no fomento à aquisição do acervo, mas sobretudo em garantir que as crianças tenham acesso às obras por meio de mediações múltiplas e significativas e que a literatura seja entendida como bem incompressível ao desenvolvimento infantil.

Assim, nesse contexto em que a literatura endereçada à primeira infância

ganha cada vez mais espaço no mercado editorial, nas pesquisas acadêmicas, no contexto escolar e em outros espaços da sociedade, faz-se necessário colocar no centro das discussões os adultos-mediadores que estão garantindo (ou não) que as crianças acessem esse universo literário de maneira plena. Em nosso entendimento, o perfil leitor e as concepções do adulto-mediador — em especial das professoras — sobre a leitura de literatura na infância representam maior influência na formação leitora dos pequenos.

No entanto, também temos consciência de que essa responsabilidade sobre as práticas pedagógicas que se dão no cotidiano das instituições também compete ao Estado, por meio da promoção de políticas públicas voltadas à primeira infância. Cabe, por exemplo, aos gestores municipais e suas secretarias uma compreensão mais ampla sobre infância, desenvolvimento infantil e leitura. Além disso, é necessário um currículo educacional que contemple de modo mais relevante e significativo a literatura e a promoção de projetos literários na escola, o fomento à aquisição de livros de qualidade literária destinados à primeira infância e à formação continuada de professores, para que entendam o processo de mediação e promovam o acesso da criança ao texto literário de maneira cada vez mais significativa.

Estes dados revelam que, embora o trabalho com a leitura literária na primeira infância represente um desafio para as docentes, não inviabiliza o desejo de proporcionar vivências com os textos literários, a exemplo do grande empenho das professoras investigadas. Contudo, também evidenciam a necessidade de formações continuadas para as profissionais que atuam nessa etapa da educação. Formações que privilegiem conhecimentos teóricos e metodológicos no campo da leitura literária e que considerem como premissa a formação leitora particular de cada professora. Com base nessas conclusões, sublinhamos a relevância de pesquisas e revisões acerca da formação docente, além de discussões e de uma ampla formação a respeito de estratégias para mediar o texto literário com as crianças.

Referências

Entretextos, Londrina, v. 25, n. 6, p. 95-118, 2025.



[Licença CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

ABRAMOVICH, F. *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

ARAUJO, P. B. de; VITURIANO, H. M. de M. Leitura literária na educação infantil: implicações para a formação leitora das crianças. In: DE MIRANDA, P. R. M. (org.). *Pesquisas em Educação: atualidades, avanços e perspectivas futuras*. Rio Branco: Stricto Sensu Editora, 2021. cap. 4, p. 63-77.

AZEVEDO, R. A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores. In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (org.). *Literatura e letramento – espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 75-83.

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

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Coleção Ensino Superior).

BARROS, M. H. O professor como mediador de leitura. In: BARROS, M. H.; BORTOLIN, S.; SILVA, R. J. da. (org.) *Leitura: mediação e mediador*. São Paulo: FA editora, 2006. p. 133-138.

BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. *Formação do professor como agente letrador*. São Paulo: Contexto, 2010.

BRANDÃO, C. L.; SILVA, J. R. M.; VICENTE, M. O. O leitor literário: o papel docente e a importância da formação continuada. In: FEBA, B. L. T.; SOUSA, R. J. (org.). *Práticas de leitura literária na primeira infância*. Educação literária, 2020. p. 113–132.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*: versão final. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC: SEB, 2010.

CANDIDO, A. *Vários escritos*. 6. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2017.

CASELLA, E. B.; AMARO JUNIOR, E.; COSTA, J. C. As bases neurobiológicas da aprendizagem da leitura. In: ARAUJO, A. P. de. *Aprendizagem infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2011. p. 37-78.

CECCANTINI, J. L. Leitores iniciantes e comportamento perene de leitura. In: SANTOS, F. (org.). *Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação*

de leitores. São Paulo: Global, 2009. v. 1, p. 207-231.

CHAMBERS, A. *El ambiente de la lectura*. Trad. Ana Tamarit Amieva. México: Fondo de Cultura Económica, 2007a.

CHAMBERS, A. *Dime – los niños, la lectura y la conversación*. Trad. Ana Tamarit Amieva. México: Fondo de Cultura Económica, 2007b.

COELHO, N. N. *Literatura infantil: teoria, análise e didática*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2016.

FARIA, F. S. de L. *Mediação da Leitura literária e prática docente na formação do jovem leitor*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7846>. Acesso em: 12 ago. 2025.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIZON, J. R.; GRAZIOLI, F. T. Mediação de leitura: possibilidades e experiências. *Revista Diálogos*, Brasília, v. 6, n. 2, p. 133–152, 2018. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/6559>. Acesso em: 20 ago. 2025.

GIROTTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que lêem. In: SOUZA, R. J. de.; MENIN, A. M. da C. S. ; GIROTTTO, C. G. G. S.; ARENA, D. B. *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 2010. p. 45–114.

KUHLMANN JUNIOR, M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. 4. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

LAJOLO, M. *Meus alunos não gostam de ler... o que eu faço?* Campinas: Cefiel: Ed. Unicamp, 2005.

LIMA, F. L. A. O.; FREITAS, D. A. S. *Mediação, práticas de leitura, educação infantil – Diálogos na Revisão Bibliográfica*. In: JOGO DO LIVRO, 12.; e SEMINÁRIO LATINO-AMERICANO: PALAVRAS EM DERIVA, 2., 2017, Belo Horizonte. *Anais* [...]. Belo Horizonte: UFMG, 2017. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/xii-jogo-do-livro-anais.html>. Acesso em: 20 ago. 2025

MARTINS, M. H. *O que é leitura*. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1997.

MUNITA, F. *El mediador escolar de lectura literaria*. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura. 2014. Tesis (Doctoral) - Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, 2014.

MUNITA, F. *Eu, mediador(a): mediação e formação de leitores*. Trad. Dolores Prades. Lauro de Freitas: Solisluna; São Paulo: Selo Emília, 2024.

OLIVEIRA, A. de A. O professor como mediador das leituras literárias. In: PAIVA, A.; MACIEL F.; COSSON, R. (coord.). *Literatura: ensino fundamental*. Brasília, DF: MEC: Secretaria de Educação Básica, 2010. cap. 2, p. 41–54. (Coleção Explorando o Ensino, v. 20).

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: TAILLE, Y. L.; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. *Piaget, Vigotski, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. Summus editorial, 1992. p. 23–34.

PARREIRAS, N. *Do ventre ao colo, do som à literatura: livro para bebês e crianças*. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 9, n. 33, p. 78–95, 2012. DOI: 10.20396/rho.v9i33.8639555.

PERINELLI, J. L. G. *Mediação de leitura literária na primeira infância: um olhar sobre a prática docente na educação infantil*. 2024. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/32918>. Acesso em: 1 ago. 2025.

PETIT, M. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2008.

PETIT, M. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2013.

QUEIRÓS, B. C. de. Manifesto do movimento por um Brasil literário. *Revista Palavra*, Rio de Janeiro, ano 4, n. 3, p. 24-25, jul. 2012.

REYES, Y. *A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância*. 1. ed. São Paulo: Global, 2010.

REYES, Y. Mediadores de leitura. In: FRADE, I. C. A. da S.; VAL, M. G. da C.;

BREGUNCI, M. das G. de C. (org.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. 1. ed. Belo Horizonte: UFMG: Faculdade de Educação, 2014.

REYES, Y. O triângulo amoroso. In: LIMA, É.; FARIAS, F.; LOPES, R. (org.). *As crianças e os livros: reflexões sobre a leitura na primeira infância*. Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura, 2017. p. 46-52.

TUSSI, R. de C.; ROSING, T. M. K. *Programa bebelendo: uma intervenção precoce de leitura*. 1. ed. São Paulo: Global, 2009.

VYGOTSKY, L. Aprendizagem e desenvolvimento na Idade Escolar. In: VIGOSTKY, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 25-42.

VIGOSTSKY, L. (org.). *A Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. CIPOLLA NETO, J. (org.). 7. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2007.

Recebido em: 5 set. 2025
Aprovado em: 19 jan. 2026

Revisor(a) de língua portuguesa: Isaque Bispo Adriano
Revisor(a) de língua inglesa: Bruna Oliveira Braz
Revisor(a) de língua espanhola: Beatriz Grenci

