



UNIVERSIDADE
FEDERAL
DE PERNAMBUCO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ANA CAROLINA UMBELINO DE FRANÇA

**A IMPORTÂNCIA DA LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
O QUE DIZEM E PENSAM OS PROFESSORES**

CARUARU-PE

2022

ANA CAROLINA UMBELINO DE FRANÇA

**A IMPORTÂNCIA DA LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
O QUE DIZEM E PENSAM OS PROFESSORES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Pedagogia do Campus Agreste da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, na modalidade de artigo científico, como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia.

Área de concentração:Educação.

Orientador(a):Conceição Gislane Nóbrega Lima de Sales

CARUARU

2022

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo geral analisar as contribuições da leitura literária para as experiências de leitura das crianças na educação infantil. Ouvir e ler histórias é sempre um momento encantador, cheio de mistérios e descobertas, algo de grande significado para as crianças. Desse modo, busca-se por meio da discussão teórica compreender as noções de criança e infância; como é o trabalho com a leitura literária no ambiente escolar como também uma reflexão sobre o ato da leitura literária como um caminho para o olhar de descoberta da imaginação criadora. Como procedimentos metodológicos, utilizou-se da pesquisa qualitativa e como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada realizada com duas professoras da educação infantil da cidade de Caruaru-PE. Com base nos dados obtidos foi possível observar o quanto a leitura literária produz sentidos, encontros, inícios, o quanto ela mobiliza criações e invenções em meio à rotina escolar, como também a sua importância para as crianças permitindo-lhes experimentar a leitura para além do cotidiano escolar por meio dos gestos, sons, falas e da imaginação criadora.

Palavras-chave: Leitura literária. Educação infantil. Criança. Infância.

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo compreender a importância da leitura literária na educação infantil, levando em consideração as experiências leitoras das crianças, tendo em vista que, possuem grande significado na infância, pois, é possível por meio dela construir o conhecimento de si e do mundo através das sensações, encantamentos, gestos e entre outros.

A presença da leitura literária na vida das crianças se dá desde os primeiros anos de vida por meio da leitura de mundo através dos cheiros, sensações, sons, tempo, espaço, vozes e outras formas que a induzem a ler em todos os sentidos. Segundo Abramovich (2009): “O primeiro contato da criança com um texto é feito oralmente, através da voz da mãe, do pai ou dos avós, contando contos de fada, trechos da Bíblia, histórias inventadas[...]” (p.16). Assim, tornando a leitura literária presente cotidianamente na infância, tendo em vista que, possibilita a criança desde os primeiros anos de vida a um caminho de descoberta e compreensão do mundo.

No Brasil, diversos documentos e prescrições visam fomentar a leitura literária na infância, um deles é a Base Nacional Comum Curricular (2017) que afirma: “As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças,

contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo”. (BRASIL, 2017, p.42). Nota-se que, na educação infantil, é papel do professor proporcionar meios em que a leitura literária seja para as crianças um momento marcado por novas descobertas, novos sentidos e possibilidades. Além disso, a BNCC retrata que:

[...] o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua. (BRASIL, 2017, p.42).

Diante dessa afirmação, percebe-se que esse documento possui o intuito de proporcionar diversas relações, momentos e vivências para as crianças a partir do contato com a leitura literária. Nesse documento que é um parâmetro para a educação o gesto de dar a ler é ainda muito minoritária e que carece de uma maior atenção não só nas dimensões pedagógicas mas dos gestos que devem atravessar essas práticas.

Dessa forma, considerando que em nossa sociedade atual os documentos e prescrições indicam o uso da leitura literária na educação infantil com o objetivo de proporcionar momentos e experiências de leitura, pressupomos que os professores da educação infantil realizam práticas de leitura visando inserir os alunos no mundo da leitura literária. Mediante esse pensamento, temos como questão mobilizadora desta pesquisa: Como a leitura literária contribui para as experiências de leitura das crianças na educação infantil?

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as contribuições da leitura literária para as experiências de leitura das crianças na educação infantil. Essa temática foi escolhida com o intuito de verificar se no trabalho com a leitura literária na educação infantil há a possibilidade da criança ter experiências de leitura. Assim, tendo como os objetivos específicos: Perceber o sentido da leitura literária na experiência de leiturização das crianças; Analisar as experiências de leitura literária que atravessam o cotidiano escolar.

A presente pesquisa traz como justificativa pessoal, o passado da autora deste trabalho, que observou o modo como as crianças a sua volta não possuíam contato cotidiano com a leitura literária no ambiente escolar e as poucas vezes que tinham acesso era

estabelecido pelo docente um determinado tempo bem como uma finalidade para com a leitura literária assim, muitas vezes contribuindo para interrupção das experiências de leitura dessas crianças.

Socialmente justifica-se que o trabalho literário na educação infantil não se restringe a ler somente para uma finalidade ou com o intuito de desenvolver habilidades no educando, mas sim permitir que a criança seja ela mesma ao abrir um livro, assim podendo desenvolver ou não através de experiências únicas por meio do ato da leitura. Pois ao ler e deparar-se com problemas sofridos pelos personagens a criança irá buscar soluções para solucionar esses problemas.

Do ponto de vista acadêmico, destacamos a importância de refletir sistematicamente sobre essa temática tendo em vista a sua centralidade no contexto da prática do professor em relação a leitura literária e as experiências que este pode proporcionar no cotidiano escolar.

Será utilizado diversos autores que articulam sobre a temática como, Fanny Abramovich (2009); Carlos Skliar (2010), (2012); Walter Omar Kohan (2004), (2020); Anete Abramowicz (2017); Nelly Novaes Coelho (2000) e entre outros que contribuíram para a construção da fundamentação teórica desta pesquisa além de ampliar os conceitos acerca da temática.

2 . DISCUSSÃO TEÓRICA

2.1. Infância e educação infantil: noções de criança e infância

Na atualidade, verificam-se diversas discussões e pesquisas relacionadas à infância, onde pesquisadores e estudiosos de todas as partes do mundo buscam compreender a infância e o ser criança. Para alguns, essa etapa da vida se caracteriza como um momento onde predomina a imaginação, fantasia e liberdade. Para outros, é uma fase preparatória para o futuro onde a criança é considerada como um adulto em miniatura. De acordo com o Dicionário de Língua Portuguesa, a infância é caracterizada como um período da vida do ser humano que vai desde o nascimento até a adolescência (MICHAELIS, 2008, p. 470). Já a palavra criança é designada como o ser humano no período da infância, menino ou menina,

pessoa que não trata os negócios com seriedade. (MICHAELIS, 2008, p. 238). Diante desses significados percebemos que, ambas as palavras possuem sentidos divergentes, enquanto a infância é abordada como um momento temporário, as crianças são consideradas como sujeitos que existem.

Entretanto, de acordo com Kohan (2004) essas afirmações talvez não foram ainda levadas ao seu sentido, para ele existem dois modos de pensar a infância a primeira seria uma infância majoritária, do tempo *chrónos*, caracterizada pela continuidade cronológica, da progressão e etapas do desenvolvimento. A segunda infância seria a que habita em uma outra temporalidade, do tempo *aión*, essa seria uma infância da experiência, da ruptura, da resistência, dos movimentos. Uma infância que sai do seu lugar rumo a outros lugares, ao desconhecido e ao inesperado.

De acordo com Skliar (2012) as crianças são sujeitos concretos e a infância é um estado, uma condição, uma duplicação de si mesmo que os adultos realizam nas crianças. Dessa forma,

“Porque los niños tienen rostros, edades, semblantes, gestos, acciones, días, noches, sueños, pesadillas, piernas, nombres. Cuando intentamos encajar a los niños a la infancia, algo, mucho, se pierde, se evapora. Pero cuando sustraemos a los niños de la infancia, también algo se pierde, algo se esfuma. Y en ambos casos permanece un cierto gesto de disgusto, de incomodidad, de dolor, de indiferencia. (SKLIAR, 2012, p. 70)

Assim, de acordo com Skliar (2012) nota-se que, não é possível conhecermos o que é o ser criança, pois para isso temos que aguardar que ela se deteriore, tornando-se um adulto, para então, estar disponível para nós. Porque este entendimento “el hoy, el ahora del niño como la imposible comprensión, incluso, para el propio niño.” (SKLIAR, 2012, p. 71). O tempo da criança é um tempo em que por mais que o adulto tente entender, não conseguirá, pois esse tempo não mais lhe pertence. Porque “la niñez no es algo que pasa, sino una duración, aunque más no sea una milésima en el tiempo del mundo. La duración del estar siendo niño. Todo lo que ocurre durante y que, quizá, podrá ser recordado y olvidado.” (SKLIAR, 2012, p. 71). O que percebemos hoje é uma infância idealizada desenvolvida mediante as expectativas dos adultos, em que alguns momentos as crianças são vistas como ingênuas, incapazes e bobas, e em outros como um adulto em miniatura que estão sendo preparadas para a sua futura inserção no mundo. Sendo assim, deteriorando-a. E a escola é considerada um dos principais ambientes que proporcionam essa deterioração.

Para Kohan (2020) “[...] a palavra escola tem sua raiz etimológica uma palavra grega, *skholé*, que significa justamente “tempo livre”, no sentido de tempo liberado das exigências

extraescolares.” (KOHAN, 2020, p.6). Ou seja, é um lugar onde a criança pode ser ela mesma, sentir sensações, linguagens, fantasias, cores, falas sem sofrer as interrupções que lhe são impostas. Pois, a criança na sua caminhada e descoberta da vida recolhe e sente coisas que são inalcançáveis para o adulto. Assim, o “tempo livre” seria um momento onde a criança deixaria de ser observada e manipulada pelos adultos e passaria a ser criadora da sua própria história.

Entretanto, a escola restringe e deteriora a infância quando busca corrigi-la, impondo-lhe “un límite, una frontera, un instante, una duración, una intensidad, una posibilidad, una fuerza o alguna otra cosa”. (SKLIAR aput KOHAN, 2011. p.102). Isso ocorre quando há questionamentos sobre qual o objetivo de determinada ação, o porquê está tomando tal atitude ou até mesmo quando questionada sobre quem ela será no futuro e entre outras indagações. Como se, pelo fato de ser criança fosse uma justificativa para rotulá-la como um ser incapaz só porque a linguagem adulta sempre requer explicações.

O tempo é imprescindível para a criança mas, se faz necessário pensá-la para além do seu tempo, pois ela possui um tempo divergente daquele idealizado pelo adulto e que se resume e cabe no período da infância. Sendo assim, não pensando sobre a infância idealizada e padronizada, mas sim, em infâncias que possuem outras temporalidades. Para Kohan (2020) existem diferentes tipos de tempo: *khrónos*, *kairós* e *aión*. O tempo *khrónos* é o tempo do relógio, o tempo cronológico, onde nele se encaixam o passado, o presente e o futuro, é a hora do início e do término. O tempo *kairós* é o tempo da oportunidade, um tempo preciso e único, ou seja, que há um momento oportuno para tudo na vida, para conversar, ler, amar etc. Já o *aión* é a caracterização da duração no tempo, é a experiência da intensidade e do acontecimento que traz o sentimento de duração, é a arte, o amor, a leitura, o estudo.

Para Kohan (2020) o tempo *khrónos* e o tempo *kairós* são um tempo adulto, pois, o primeiro seria o tempo das instituições escolares, do sistema educativo e trabalho pedagógico, tendo em vista que os acontecimentos da escola é regido pelo tempo cronológico. E o segundo porque seria o tempo das experiências pedagógicas, onde as idades, fases e momentos são estabelecidos para a realização de processos pedagógicos, é o tempo que determina o que pode ou não acontecer. Sendo assim, ambos caracterizam-se como um tempo adulto tendo em vista que restringem e determinam as duração e as experiências. Mas diferentemente desses, o *aión* é o tempo infantil. É a experiência escolar do perguntar, do pensar, do querer conhecer, do criar, do brincar e da forma de ver, sentir, escutar e imaginar o mundo. Esse tempo, o *aión*, o tempo da infância, que os adultos buscam parar. Skliar (2012) afirma que interrompemos o tempo da criança quando a interrogamos:

“¿para qué sirve?; ¿porqué lo estás haciendo?; ¿qué sentido tiene?; ¿qué harás con ello?; ¿dame un sentido de lo que estás haciendo pero dentro de mi lógica”, etcétera. No existe otra respuesta que: “para nada, para esto mismo, para esto mismo que ocurre ahora, ahora mismo. Fuera de aquí no tiene sentido, no existe, no está, no es”. Es el lenguaje que ya había pronunciado el gesto, la acción, la fuerza, el movimiento. (SKLIAR, 2012, p. 72)

Isso ocorre porque o adulto sempre requer mais explicações, ele necessita dessa explicação pois, o seu tempo diverge do da criança, pois o delas não é evolutivo. Dessa forma, o tempo da criança se torna uma ameaça para o tempo veloz e urgente do adulto, levando-o a realizar uma interrupção da meninice e infância no ambiente escolar. Para Kohan (2020) “alguns adultos não apenas limitam a experiência escolar infantil ao submetê-la a um tempo alheio, empobrecedor; eles também exercem um poder que corrói a relação das crianças com o conhecimento.” (KOHAN, 2020, p.8). É interrompido o corpo, a linguagem, a atenção e principalmente a imaginação, “las fronteras son configuradas por la palabra "no“. “(SKLIAR, 2012, p. 74). Infelizmente essas interrupções ocorrem em todas as crianças, em maior ou menor intensidade, de forma amorosa ou cruel, antes ou depois. Dessa forma, para Skliar (2012) entende-se que a vida é interrompida durante a vida. Entretanto, a meninice e a infância resistem, por meio dos pequenos atos cotidianos.

2.2. O trabalho com leitura literária na infância no ambiente escolar

A leitura literária na infância tem sua importância desde o início do século XVII, no Brasil isso se deu por volta do século XIX. Essa importância se dá pelo fato de que ela proporciona ao leitor diversas emoções, significados, sentimentos e sentidos, além de ser uma nova forma de enxergar o mundo e as diversas formas que compõem a sociedade. Segundo Coelho (2000),

Desde as origens, a literatura aparece ligada a essa função essencial: atuar sobre as mentes, nas quais se decidem as vontades ou as ações; e sobre os espíritos, nos quais se expandem as emoções, paixões, desejos, sentimentos de toda ordem No encontro com a literatura (ou com a arte em geral) os homens têm a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida, em um grau de intensidade não igualada por nenhuma outra atividade (COELHO, 2000, p. 29)

Sendo assim, a leitura literária é o momento onde as crianças podem construir significados a respeito do que vêem e lêem por meio dos conhecimentos antes adquiridos e as

experiências e interações humanas, a partir daí, criando significado para o que estão lendo mediante as sensações, emoções e sentidos vividos por meio da leitura.

A instituição escolar é um dos principais locais em que a criança tem contato com a literatura infantil, pois é um local onde a criança pode presenciar ao seu redor diversas situações e decisões que também estão presentes nas literaturas. Entretanto, as formas como o professor trabalha a leitura literária em sala de aula influencia para que o estudante goste ou não da leitura. Em grande parte da nossa sociedade a maneira como é desenvolvida as práticas de leitura literária na infância contribui para que haja uma interrupção e controle da infância tendo em vista que, elas estão sujeitas às vontades e o tempo adulto.

Segundo Abramowicz (2017) “a educação infantil sofre um ataque generalizado, o que se rouba dela é a infância [...] uma educação infantil sem infância, cujo objetivo é fazê-la gravitar em torno da escola, sendo colonizada por ela.” (ABRAMOWICZ, 2017, p.15) Assim, estão à mercê dos adultos tendo sua infância controlada por “[...] forças que as querem iniciá-las precocemente à lógica do capital.” (ABRAMOWICZ, 2017, p.25). Dessa forma, levando as crianças a serem alfabetizadas e escolarizadas precocemente, tornando a infância um preparo para o futuro adulto.

Um dos meios utilizados por professores é o uso da leitura literária como um instrumento auxiliador na alfabetização. Ao utilizar a leitura literária somente estipulando uma finalidade para a leitura, o professor acaba restringindo o experienciar do aluno sobre o que a leitura oferece e proporciona, assim, interrompendo também a ficção infantil. De acordo com Skliar (2012) “la clausura de la ficción ocurre por encerramiento, por prisión real o simbólica, por castigo, por golpe, por prohibiciones, por asfixia, por confinamiento de una lengua única, deshabitada, sin nadie detrás.” (SKLIAR, 2012, p.74-75) Dessa forma, confinando a infância.

O trabalho com a literatura na educação infantil, não deve possuir somente um cunho alfabetizador, mas também garantir que a criança possa experienciar os gestos da leitura. De acordo com as práticas pedagógicas compostas na proposta curricular da educação infantil das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o professor deve proporcionar experiências em que possibilite aos alunos experienciar, além de ter o contato com diferentes gêneros textuais. Nesse sentido, o documento afirma que,

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

Assim, vemos que além dos direitos como a proteção, liberdade, saúde, brincadeira e outros, a proposta pedagógica das escolas de educação infantil devem proporcionar meios para que o professor possa além de articular os conhecimentos e aprendizagem com também possa permitir o experienciar da criança com os gestos da leitura literária.

Dessa forma, a realização da leitura literária na educação proposta pelo professor na educação infantil proporciona, na criança, o conhecimento de si e do mundo, além do encantamento, imaginação, conhecimento etc. Mas também proporcionando que o aluno tenha um contato, uma experiência pessoal com a leitura, não questionando-o sobre o que ele deve ler, perceber ou entender na leitura. A respeito disso, Skliar (2010) afirma que: “Alguém lhe deu a possibilidade de abrir um livro. E será melhor não permanecer ali para te perguntar, para te indagar, para te submeter ao juízo do que você deveria ser” (SKLIAR, 2010, p.13). Pois, as indagações adultas sempre irão requerer algo, um porque, uma finalidade para a leitura que está sendo realizada. Em resposta a essas atitudes, Skliar (2010) afirma que:

[...] a mão deve partir assim que deixado o livro, deve retirar-se para poder deixar. Se permanecer ali, se volta a ser uma mão que insiste, já o gesto se transforma em domínio, em desditosa persuasão. A mão que fica ao deixar não deixa, torna-se mesquinhez. Dar é deixar, não é abandonar. Não se abandona o que se deixa. O que se deixa é uma curiosa sensação de dar. (SKLIAR, 2010, p.15-16)

Assim, percebe-se que é necessário que o professor dê o livro, mas retire a mão que quer algo em troca, dessa forma, permitindo que o aluno tenha experiências e sensação de mundo “porque ler é uma sensação do mundo que se deixou de escrever em um gesto indecifrável” (SKLIAR, 2010, p.16). A experiência da leitura é mais do que a prática pedagógica que é tão necessária no ambiente escolar, ela deve ser revestida pelo gesto de “dar a ler”. É permitir que o ato da leitura se torne para além do que foi escrito em palavras, é deixar, para que a criança possa experienciar o que não está e o que não permanece na leitura.

2.3. O ato da leitura literária: um caminho para o olhar de descoberta da imaginação criadora

Ouvir e ler histórias é sempre muito interessante, pois é entrar em um mundo encantador, curioso, repleto (ou não) de mistérios e surpresas. É através da relação prazerosa

entre a criança e a história literária que instiga-se a criatividade e a imaginação. A leitura literária tem seu papel fundamental no desenvolvimento da criança, pois, proporciona a possibilidade dela ampliar seus conhecimentos de mundo, enriquecer e modificar suas vivências e experiências diárias. A literatura infantil é importante porque é por meio dela, que a imaginação da criança é despertada. Segundo Abramovich (2009):

É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve - com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar... Pois é ouvir, sentir, enxergar com os olhos do imaginário! (ABRAMOVICH, 2009, p.17)

A literatura voltada para o público infantil instiga a imaginação e criatividade da criança, bem como a fantasia e a arte, fazendo com que ela conheça novos cenários, lugares e viaje pelo mundo que ela mesmo criou “assim, abrir um livro é um gesto que continua o mundo, que o transmite, que o faz perdurar.” (SKLIAR, 2010, p. 15) Pois, as histórias infantis trazem consigo para além da ideia que se têm de que, o objetivo da história é para distrair ou fazer a criança dormir, elas carregam muito mais conhecimentos e experiências do que a mente adulta pode imaginar.

Na educação infantil faz-se necessário a utilização, dentre vários recursos, o da oralidade, pois por meio dela o pode-se realizar a contação de histórias. Para a criança, ouvir a história é fundamental porque, “o livro da criança que ainda não lê é a história contada” (ABRAMOVICH, 2009, p. 24). De acordo com a autora, ouvir histórias é um momento de encantamento, maravilhamento, de gostosura e prazer, de divertimento dos melhores. Segundo Louis Paswels apud Abramovich (2009) “Quando uma criança escuta a história que se lhe conta penetra nela simplesmente, como história. Mas existe uma orelha detrás da orelha que conserva a significação do conto e o revela muito mais tarde.” (PASWELS apud ABRAMOVICH, 2009, p.24). A literatura infantil e a contação de histórias andam de mãos dadas tendo em vista que, na perspectiva das crianças elas andam juntas. Assim, a história deve ser bem contada para as crianças tendo em vista que esse é um momento importante e especial para elas.

Ao proporcionarmos à criança o contato com o livro, estamos ofertando-lhe um gesto de leitura que é muito mais do que criar um hábito da leitura, que para além do conhecimento e enriquecimento é um momento de lazer, é um momento de riquíssimas experiências onde a

criança pode ter momentos únicos em uma realidade diferente da qual existimos. O simples gesto de abrir um livro pode trazer para a criança uma infinidade de sensações, sentidos, sabores, cores, cheiros entre outros. A respeito desse gesto, Skliar (2010) afirma que:

O gesto é, sempre: abrir um livro. Esse gesto é: a carícia, sim; a memória, sim; o deslizamento nem para fora demais, nem para dentro demais; o som, sim; o ritmo, sim; a voz, sobretudo, a voz. A voz que cada um haverá de ser. É um gesto que abre um espaço algo mais túbio e mais profundo que a pronúncia; mais suave e mais longo que a presença do silêncio; mais alto e mais indisciplinado que a pontuação. É, um gesto, sim, um gesto. Se faz com a mão, mas, sobretudo, com o rosto. E, uma vez estando ali, no rosto, tudo ocorre descompassadamente: talvez chorar, porque algo-alguém morreu ali onde o olhar não pode deixar de ver; talvez rir, porque algo-alguém se disfarçou ou caiu no abismo do absurdo; calar, porque algo-alguém fala; escapar, porque o labirinto não te dá respiro e porque é demasiada a noite do que ali está escrito. Algo, alguém? Algo-alguém que você não foi nem será, nem poderá nem quererá, talvez, ser. O gesto seguirá sendo, sempre, abrir um livro. Talvez para fechá-lo. Talvez para guardá-lo. Talvez para voltar a dá-lo. Talvez para relê-lo. Talvez para perdê-lo. Talvez para não encontrar-se. É um gesto porque está na mão, está no rosto, porém, mais ainda, nos olhos. E são os olhos que traduzem, os que conduzem as histórias até a interioridade do corpo. (SKLIAR, 2010, p.21)

O primeiro gesto, o de abrir um livro, traz consigo diversos sentidos, principalmente a sensação de que ler é e sempre está para além do corpo. Pois, é a junção do que os olhos visualizaram, da abertura de boca ameaçada ou surpreendida com aquilo que foi visto, é sentir o coração acelerado diante da felicidade da conquista, da descoberta ou do susto de ser surpreendido. É sentir sensações nunca sentidas, é ser quem você nunca foi e talvez nunca poderá ser, é desfrutar aventuras que só na imaginação se pode viver. Skliar (2010) alega que:

A leitura reconhece seus sabores. Aos poucos. Vagarosamente. A princípio, não sabe: mas cheira. Cheira o nariz dentro do livro, cheira o movimento das páginas, cheira esse odor misterioso do que se compreende e não se compreende de uma só vez. E se aspira o vendaval da escrita. Cheira-se, sabe-se reconhecer esse odor como um odor desconhecido, então se aspira a ternura de boas-vindas e a aspereza do adeus. Depois, entre a umidade dos olhos e a vigília do tempo, começa-se a provar, a tocar, a percorrer o livro. Algumas palavras sabem a memória da amizade; outras, a aflição da promessa recém-pronunciada. Em outras palavras há sabor de avós e de pátios e de amores que sim e que não, cheiram-se gotas de chuva fria e dores quase sempre estrangeiras. O gesto é: abrir um livro. Não há segundo gesto. Em princípio, não há segundo gesto, não. O segundo não é gesto, é sabor. (SKLIAR, 2010, p.20)

Essa sensação do gesto de abrir o livro e saborear o que ele proporcionar provoca no leitor uma sensação única e totalizante que o leva a relação prazerosa em que o sonho, a

imaginação e a fantasia juntam-se e criam uma realidade incomparável e exclusiva em que o sujeito pode vivenciar emoções juntamente com os personagens da história.

Segundo Abramovich (2009) ler histórias infantis “ é poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelas personagens, com a ideia do conto ou com o jeito de escrever dum autor”. (ABRAMOVICH, 2009, p.17) É uma experiência encantadora onde cada criança pode vivenciar sensações, emoções, fantasias, visitar lugares em que ela nunca esteve e ver coisas que nunca foram vistas. Desse modo, é por meio da leitura de histórias como as do autor Monteiro Lobato, onde a criança poderá vivenciar experiências junto com a Narizinho e a boneca Emília no Sítio do Pica-pau Amarelo e no Reino das Águas Claras; enfrentar vilões e superar desafios com os contos de fada dos irmãos Grimm; aventurar-se com as histórias do Maurício de Sousa onde a Turma da Mônica se diverte no bairro do Limoeiro; superar desafios e vivenciar brincadeiras com a Turma do Pererê ou com o Menino Maluquinho ao ler os livros do Ziraldo; conhecer novos lugares, dar a volta ao mundo em 80 dias ou viajar ao centro da terra com as aventuras de Julio Verne; ou até mesmo se encontrar, se perder, conhecer-se ou imaginar-se ao ler os escritos de Manoel de Barros. Pois segundo Abramovich (2009) ler sempre significou abrir todas as comportas para entender o mundo através dos olhos dos autores e com a vivência dos personagens, ler é sempre maravilha, gostosura, necessidade e prazer insubstituível. É então por meio da leitura literária que a criança pode enxergar para além do que o adulto consegue ver, é por meio da leitura que ela pode viver a infância.

3.CAMINHO METODOLÓGICO

Esta pesquisa utiliza como aspectos metodológicos a abordagem qualitativa pois ela “supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo.” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.11) Dessa forma, permitindo o contato direto do pesquisador com o ambiente escolar. Além disso, essa abordagem metodológica permite o pesquisador responder perguntas que não podem ou devem ser quantificadas como afirma Minayo (2009):

[...] ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores, das atitudes. Esse conjunto de fenômenos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por

interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes. (MINAYO, 2009, p. 21).

Sendo assim, ela dificilmente pode ser comparada com índices quantitativos tendo em vista que ela se aprofunda no mundo dos significados. Dessa maneira os sujeitos da pesquisa serão dois professores (as) da Educação Infantil de uma escola da Rede Pública Municipal da cidade de Caruaru- PE. O estudo envolveu a participação, conversação com os professores (as) desta etapa de ensino como também o uso da entrevista semiestruturada. Para a análise dos dados desses sujeitos será utilizada a análise de conteúdo, tendo em vista que, segundo Moraes (1999), se constitui uma técnica utilizada para ler e interpretar o conteúdo de qualquer classe e tipo de documentos “Ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum.” (MORAES, 1999. p.2). Assim, constituindo-se em uma técnica que permite o pesquisador analisar os dados obtidos com mais profundidade acerca dos aspectos e fenômenos da vida social que de outra forma seriam inacessíveis.

3.1. Caracterizando o contexto e os sujeitos da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI- que será nomeado de forma fictícia de Lugar Sol. Nele abrange-se o ensino da educação infantil nos níveis intitulados, berçário 0, berçário I, berçário II, Pré I e Pré II, de forma integral. Essa instituição conta com dez salas de aula, uma sala multiuso, três solários, espaço para amamentação, dois depósitos, área para horta / jardim, fraldário, playground, três sanitários infantis, três sanitários para professores. Este CMEI não possui um espaço exclusivo para a leitura, as leituras diárias são realizadas nas próprias salas de aula em um espaço estipulado pelo professor.

Os espaços do Lugar Sol são amplos, ventilados e limpos de forma que atendem as necessidades das crianças da educação infantil. Além de ser um espaço acolhedor, criativo e seguro que permite a interação social e cultural dos alunos como também com os outros sujeitos que fazem parte daquele espaço, pois de acordo com Vieira (2009):

O espaço tem que possibilitar emergir todas as dimensões humanas (a lúdica, a fantasia, a artística, a imaginação, etc.), ou seja, propiciar à criança ampliar suas experiências e o mundo de referências afetivas, contribuir para a construção de sua identidade e compreensão do mundo, além de reforçar

as habilidades de aprendizagem e comunicação e seu envolvimento em atividades e relações significativas (VIEIRA, 2009, p. 27)

Desse modo, é por meio da organização dos espaços que favorecerá que as crianças estabeleçam relações sociais e culturais permitindo que elas conquistem autonomia bem como se apropriem do conhecimento.

Com relação aos sujeitos da pesquisa, estiveram participando duas professoras da educação que serão chamadas de professora 1 e professora 2 com o intuito de preservar a identidade de ambas. A professora 1 atualmente trabalha no berçário II onde as crianças possuem 2 e 3 anos, ela já atuou nos níveis 1, 2, 3, 4 da educação infantil, possui graduação e pós graduação na área da pedagogia ela já atua na área da educação a 4 anos, e que no momento só trabalha nesta instituição de ensino. A professora 2 trabalha no berçário I onde as crianças possuem de 1 a 2 anos de idade, essa docente trabalha em sala de aula a 20 anos e já atuou em todos os níveis da educação infantil e ensino fundamental I e II e atualmente só trabalha nessa instituição de ensino. Essa professora possui somente graduação e pós-graduação na área da geografia, que foi algo que chamou bastante atenção, considerando hoje as exigências e necessidades de ter uma formação no contexto da educação infantil é que essa professora apesar de ter um longo tempo de experiência em campo, não possui uma formação inicial no contexto da pedagogia, o que faz perceber que, sobretudo, a sua experiência temporal vem lhe orientando em todo seu trabalho.

4.DISCUSSÃO DOS DADOS

Os dados encontrados no contexto da pesquisa e através dos já descritos procedimentos metodológicos da pesquisa qualitativa bem como o uso da entrevista semiestruturada realizada com duas professoras da educação infantil responsáveis respectivamente pelas turmas do berçário I e berçário II de uma escola localizada no município de Caruaru-PE foram diversos, ricos e reflexivos.

4.1 Significado da experiência de leitura literária para as professoras

Para início desta análise cabe trazer como foco o entendimento que as professoras entrevistadas têm sobre o significado da experiência de leitura literária, para ambas esse seria o momento pelo qual a criança tem contato com a leitura literária, como também seria o tempo em que ela vivencia e o que adquire por meio deste ato, como podemos perceber na fala da professora 1, “É um momento em que a criança pode ter contato com o universo literário, da imaginação, permite que ao ler ela possa se divertir e se aventurar nesse mundo.” (PROFESSORA 1). Como também na fala da professora 2, “experiência de leitura pra mim é essa bagagem que a gente vem, desde a nossa infância, todo esse conhecimento, toda essa bagagem que a gente tem na educação infantil.” (PROFESSORA 2). Assim, nota-se que para a professora 1 experiência da leitura literária é um momento de vivências das crianças, da imaginação da criatividade, já para a professora 2 ele restringe-se somente a aquilo que é adquirido ao longo do tempo, mas de acordo com Skliar (2010) a experiência de leitura literária é mais que isso, é um gesto, o gesto de abrir um livro, que de acordo com Skliar (2010) “é um gesto porque está na mão, está no rosto, porém, mais ainda, nos olhos. E são os olhos que traduzem, os que conduzem as histórias até a interioridade do corpo. “ (SKLIAR, 2010, p.20)

A respeito do que o experienciar da leitura literária provoca, as duas professoras abordaram perspectivas semelhantes, em que enfatizaram que esse seria o momento em que é despertada a criatividade da criança, sua imaginação e novas descobertas para além da realidade vivida, como afirma Abramovich (2009) onde “é através duma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica.” (ABRAMOVICH, 2009, p.17) Mas, para além disso, o experienciar da leitura é “uma sensação de mundo, que é o mesmo que dizer: uma infinidade de sensações de mundo. Porque ler é uma sensação de mundo que se deixou escrever em um gesto indecifrável.” (SKLIAR, 2010, p.16)

4.2 - Relação entre infância, o ser criança e a leitura: o olhar das professoras

Ao serem questionadas a respeito da relação entre infância, o ser criança e a leitura, as duas professoras ficaram pensativas a respeito da pergunta. Para a professora 1 seria “uma relação muito boa e necessária pois a criança necessita desse momento de leitura, tanto pelo prazer como pelo seu desenvolvimento.” (PROFESSORA 1). A professora 2 respondeu que vê essa relação como “de muita importância para o desenvolvimento social da criança e do

futuro adulto, né? Eu acho bem apropriado bem aprofundado essa junção, esse conjunto aí. “ (PROFESSORA 2). Diante dessas afirmações das docentes identificamos ainda muito presente em suas falas o sentido de criança e infância como fase e etapa. Para Skliar (2012):

Cuando intentamos encajar a los niños a la infancia, algo, mucho, se pierde, se evapora. Pero cuando sustraemos a los niños de la infancia, también algo se pierde, algo se esfuma. Y en ambos casos permanece un cierto gesto de disgusto, de incomodidad, de dolor, de indiferencia. (SKLIAR, 2012, p. 70).

Pois, as crianças são seres concretos enquanto que a infância seria um momento, mas que ambas andam juntas pois se retirar a criança da infância algo se perde. Ainda na fala da professora 2 notamos que para ela a relação entre infância, criança e leitura seria um preparo para a vida adulta, sobre esse pensamento Kohan (2020) afirma que “nesse caso, o professor preocupado com as exigências curriculares da instituição está habitando o khrónos, e a ele remite uma atividade de leitura a essa temporalidade” (KOHAN, 2020, p.8) Ou seja, percebemos para a professora 2 a sua imagem de infância ainda encontra-se presa a infância das idades, ao tempo khrónos enquanto que a infância habita outro tempo o aión.

4.3 – Experiência de leitura na sala de aula: os fazeres e aprenderes

Em relação a como ocorre a experiência de leitura na sala de aula a professora 1 mostrou bastante empolgada ao falar sobre a experiência de leitura relatando que:

Todos os dias eu insiro esse trabalho de leitura nas minhas aulas, pois as crianças amam. Quando elas percebem que já está no momento da leitura deleite elas ficam bastante felizes e já correm logo para sentar na roda esperando eu dar inicio a leitura. Eu procuro ler livros em que tenham bastante figuras para eles poderem assimilar a história e que também contribui para o desenvolvimento da imaginação deles. É um momento mais gostoso, muito prazeroso, sabe? (PROFESSORA 1)

Podemos perceber que para essa docente a experiência de leitura que ocorre em sala de aula tem uma grande importância tanto para as crianças como também para a própria professora como afirma Abramovich (2009) pois, “ler histórias para crianças, sempre, sempre.... É poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelas personagens, com a ideia do conto [...] e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento.”(ABRAMOVICH, 2009, p. 17) Ainda sobre essa questão, a professora 2 afirmou que:

Eles são bem pequeninhos, eles são berçário I, 2 anos dois anos e meio, com eles o trabalho é mais com figuras, com esses livrinhos de história, a gente lê, eu e as auxiliares para eles, a gente mostra as gravuras, porque com eles é mais o trabalho com as figuras com as imagens é esse para a faixa de idade deles. Nós trabalhamos muito com as decorações da sala com as figuras porque o colorido e as imagens é que chamam a atenção deles. Esse momento de leitura às vezes nós fazemos um círculo no chão com eles para ler a historinha, às vezes lemos com eles no lugarzinho deles mesmo. (PROFESSORA 2)

Diante desses relatos percebemos que ambas as docentes utilizam da imagem, das representações dos personagens em forma de desenho para auxiliar na compreensão da história e estímulo da criatividade por parte das crianças, pois “tudo o que acontece ao redor da criança é, para ela, muito importante e significativo. (COELHO, 2000, p. 33).

Ao serem questionadas sobre como ocorre o convite para as crianças desse momento de leitura, as duas professoras relataram que chamam as crianças indicando que está no momento da roda de leitura, para, além disso, a professora 1 afirmou que realiza esse chamado por meio da música “eu começo a cantar uma musiquinha e eles já sabem que é o momento de sentar na roda para ouvir a história.” (PROFESSORA 1). Nota-se que para essa docente há uma grande importância em como se inicia o momento de leitura com as crianças, da mesma forma que Abramovich (2009) quando afirma que: “é bom saber começar o momento da contação, talvez do melhor jeito que as histórias sempre começam, através da senha mágica “Era uma vez...”, ou de qualquer outra forma que agrade ao contador e aos ouvintes.” (ABRAMOVICH, 2009, p.21). Desse modo, instigando as crianças a leitura.

No decorrer da entrevista notou-se que as professoras utilizam-se de movimentos e olhares diferentes para fazer o convite as crianças. Enquanto a professora 1 utiliza-se de diversos meios para realizar a contação de histórias, a professora 2 costuma realizá-lo de duas formas, como podemos perceber nas falas de ambas:

Eu utilizo vários recursos para inserir a leitura para os alunos, como o teatro que eu me visto de algum personagem as vezes chamo alguns deles para ser os próprios personagens da história, o teatro de fantoches também, a música, ilustrações, tudo com o objetivo de aproximar eles dessa leitura. (PROFESSORA 1)

Na maioria das vezes, além da roda de leitura a gente chama eles para fazer a leitura na mesinha, eu gosto muito de fazer a leitura de dois em dois ou individual esse processo porque coletivos no chão eles tem que estar todos juntos para fazer esse trabalho e às vezes é um pouco difícil, aí eu costumo fazer individual ou de dois em dois a leitura e a atividade. (PROFESSORA 2)

Diante dessas afirmações, percebe-se que a professora 1 ao inserir a leitura na sala de aula, valoriza os sons, os gestos, as falas e a participação das crianças no momento da leitura, enquanto que a professora 2 opta somente por dois movimentos mais enquadrados e repetitivos. Ainda neste contexto, a professora 2 relatou que:

Eu fico entre os dois (alunos) supervisionando, eu não gosto de deixar eles sozinhos com os livros, porque como eles são muito miudinhos acho ruim soltar as atividades ou livros na mesa e deixar eles livres porque eles ainda não conseguem compreender as coordenadas direito ai eu fico bem em cima deles para prestar atenção e para estar supervisionando e ter a certeza do que eles estão fazendo. (PROFESSORA 2)

Mediante essa afirmação nota-se que esse posicionamento da professora parece ainda muito atravessado por controle e que tende a limitar a exploração e a imaginação das crianças, indo na contramão do que afirma Abramovich (2009):

E quando a criança for manusear o livro sozinha, que o folheie bem folheado, que olhe tanto quanto queira, que explore sua forma, que se delicie em retirá-lo da estante [...] que vira página por página ou que pule algumas até reencontrar aquele momento especial que estava buscando... (mesmo que ainda não saiba ler, ela o encontra ... e fácil). (ABRAMOVICH, 2009, p.22).

Ou seja, deixar a criança ter contato livremente com o livro e que possa explorá-lo como queira.

Sobre a escrita, percebeu-se que em relação à professora 1 a contação de histórias costuma ser realizada sempre, e que ela não costuma colocar a leitura literária relacionando diretamente a um recurso para o aprendizado da leitura e escrita, “no momento da leitura é só a leitura e contação de histórias, não costumo articular sempre com as atividades.” (PROFESSORA 1).

Na metodologia utilizada pela professora 2 ocorre uma articulação direta entre a leitura literária e as atividades de alfabetização,

Essas atividades são mais coletivas na sala, a gente trabalha muito a coordenação motora e também como a leitura é mais coletiva, são atividades mais coletivas na sala de aula. Hoje mesmo eu fiz uma letra “A” gigante para eles começarem a aprender, porque eles não têm o conhecimento, eles estão começando agora, por isso eles tem que ver e reconhecer as letrinhas na história, tanto que a gente tem uma centopéia com a letras do alfabeto na sala. Ai eu fiz uma letra “A” bem gigante hoje para eles fazerem colagem de papel a gente leu uma história depois colocamos recortes de letras “A” em um papel no chão com cole para eles colarem e já irem assimilando a letrinha “A”. (PROFESSORA 2)

Mediante esse relato identifica-se que, professora 1 não possui o hábito de estabelecer uma finalidade direta e objetiva para a leitura literária com as crianças, e a professora 2 diferentemente da professora 1, utiliza o momento da leitura como um recurso para alfabetizá-las, assim, conforme Abramowicz (2017) tornando perceptível a preocupação em relação a associação das atividades mais diretamente com a alfabetização bem precoce, que por vezes, acaba deixando o processo de escolarização sem infância.

Nesta perspectiva, vê-se o papel formativo da leitura literária ainda muito preso, amarrado à um tempo mais cronológico e ao desenvolvimento da escrita, distanciado de outras linguagens, expressões e sentidos. Isto fica explicitado seja na estipulação do tempo da leitura pelas professoras quanto com a vinculação muito direta da leitura e a realização das atividades.

4.4 Livros utilizados pelas professoras

Em relação ao tipo de livro utilizado pelas professoras, ambas mostraram que utilizam dos livros paradidáticos para a realização da leitura literária com os alunos. Sobre o tempo destinado para esse fim, as duas docentes relataram que realizam o momento da leitura com as crianças todos os dias. A professora 1 relatou: “Eu estabeleço 15 minutos diários na parte da manhã para esse momento da leitura com eles, nós chamamos de leitura deleite. Mas pode ser mais tempo, uns 20 minutos no máximo, dependendo de como os alunos estejam e da rotina do dia.” (PROFESSORA 1). Já a professora 2 afirmou que o momento da leitura ocorre,

De meia hora e meia hora, meia hora na parte da manhã e meia hora na parte da tarde. Mas pode variar, porque às vezes a gente programa para ser até um determinado tempo e às vezes é menos tempo, às vezes mais tempo. Às vezes marcamos meia hora e se expande mais pode até dar uma hora. Isso depende do momento. (PROFESSORA 2)

É perceptível na fala das professoras, principalmente na primeira professora, que é estabelecido um determinado tempo para o momento de leitura com as crianças. Pensamento diferente do que é defendido por Kohan (2020) referente ao tempo da criança pois, “aión é o tempo da experiência educativa enquanto tal, do perguntar, do querer saber, do pensar, do amar, pensar, do criar [...] é o tempo da educação como uma experiência durativa, intensiva, que prolonga a temporalidade do presente.” (KOHAN, 2020, p.7) ou seja, ambas ao estipular esse pequeno espaço de tempo acabam limitando as experiências de leitura da criança assim

como afirmou esse mesmo autor que, “alguns adultos não apenas limitam a experiência escolar infantil ao submetê-la a um tempo alheio, empobrecedor; eles também exercem um poder que corrói a relação das crianças com o conhecimento.” (KOHAN, 2020, p. 8).

Apesar do tempo cronologicamente destinado para a leitura pelas professoras ainda ser muito reduzido e às vezes utilizado somente como um meio e recurso pedagógico para atingir determinados fins, as duas docentes relataram da importância dos livros de história para as crianças além da necessidade de se ter mais exemplares, tanto na sala como na escola em que os alunos possam ter livre acesso, além da necessidade de se ter uma televisão nas salas de aula, bem como todo os equipamentos necessários para a utilização de outros recursos pedagógicos como relatou a professora 2 quando afirmou: “Bom seria se tivesse na sala uma televisão, por causa da questão da internet, de vídeo, de filme, é bom. (PROFESSORA 2). No que se refere a indicação dessa professora, em relação a televisão, é interessante refletirmos a respeito da sua utilização, pois segundo Abramovich (2009) ,“o livro da criança que ainda não lê é a história contada” (ABRAMOVICH, 2009, p. 24). Ou seja, para a criança a contação de histórias é muito importante tendo em vista que também é um gesto de dar a ler e por vezes quando esse espaço de leitura é substituído por uma contação a partir das telas, pode distanciar um pouco o contato com o livro e principalmente o gesto de dar a ler pois, “abrir um livro é um gesto que continua o mundo, que o transmite, que o faz perdurar (SKLIAR, 2010, p. 14). Dessa forma, segundo Abramovich (2009) contar histórias é uma arte linda, que equilibra o que é ouvido com o que é sentido, pois “o olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.” (BARROS, 2010, p.75)

4. CONCLUSÃO

Com tudo isso posto, vale a pena enfim, retomar aos elementos introdutórios desta pesquisa. Em primeira instância, a pergunta motivadora de toda esta pesquisa aqui detalhada foi: Como a leitura literária contribui para as experiências de leitura das crianças na educação infantil?

Com a finalidade de respondê-la o objetivo geral foi o seguinte: analisar as contribuições da leitura literária para as experiências de leitura das crianças na educação infantil. Em relação a ele, conforme visto no aporte teórico e na análise dos dados, houveram

várias características que permitiram uma análise sobre as contribuições do uso da leitura na educação infantil. Nas vezes em que foi relatado, averiguou-se a o incrível potencial que a leitura literária tem na educação contribuindo para o desenvolvimento da imaginação, criatividade, experiências e outros.

Diante disso, mediante os resultados obtidos, observou-se que a leitura literária contribui, sim, para que ocorra as experiências de leitura das crianças da educação infantil. Com isso, vale apresentar que o pressuposto, apresentado na introdução, que era de que os professores da educação infantil realizam práticas de leitura visando inserir os alunos no mundo da leitura literária. Pois bem, tal pressuposto foi percebido como podemos perceber em toda análise, onde foram registrados casos em que ambas as professoras entrevistadas buscam cotidianamente através das práticas de leitura, inserir seus alunos no mundo da leitura literária.

Paralelamente, havia dois objetivos específicos que estavam intrínsecos ao geral, que era o primeiro: Perceber o sentido da leitura literária na experiência de leiturização das crianças. Nesse, percebemos mediante as falas que para a professora 1 o sentido da leitura literária tem como foco desenvolver na criança experiências e sentidos diversos por meio da leitura, para a professora 2, foi-nos possível observar que para ela a leitura literária era importante mas vinculada ao processo de alfabetização das crianças. No segundo objetivo específico que era: Analisar as experiências de leitura literária que atravessam o cotidiano escolar. Percebeu-se por meio dos dados que as duas docentes compreendem a importância das experiências de leitura literária no ambiente escolar, contudo, a professora 1 desenvolve e mobiliza mais possibilidades e condições para as experiências literárias além do cotidiano escolar.

Nesse sentido, em uma perspectiva mais ampla, com base nos resultados obtidos e no diálogo com as professoras observa-se que a leitura literária proporciona sentidos, momentos, encontros, inícios, possibilitando criações e invenções nas crianças em meio a rotina escolar permitindo um experimentar da leitura para além desse cotidiano escolar. Assim, desejamos que o experimentar da leitura literária possa se tornar uma constante nas vivências escolares e que possamos ter, de fato, uma integração maior, na rotina escolar, das experiências de leitura literária de modo que, possamos garantindo o encontro sempre que possível entre as criança, a infância e a leitura literária no contexto da educação infantil.

REFERÊNCIAS:

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. 5ª edição. São Paulo: Scipione, 2009.

ABRAMOWICZ, Anete. Educação Infantil: implementar o exercício da infância. In: _____; TEBET, Gabriela Guarnieri de campos (org.). Infância e pós-estruturalismo. São Paulo: Porto de ideias, 2017.

BARROS. M. D. Livro sobre nada. 3º Ed. – Rio de Janeiro – São Paulo - Editora Record, 1996.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL : MEC, SEB, 2010 a. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil /Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura infantil: teoria, análise, didática – 1º Ed.- São Paulo: Moderna, 2000.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. Em Aberto, v. 5, n. 31, 1986.

MINAYO, M. C. S. (Org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Revista e atualizada. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORAES, R. Análise de conteúdo. Revista Educação, Porto Alegre, RS, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

SKLIAR, Carlos. La infancia, la niñez, las interrupciones. Childhood & Philosophy, v. 8, n. 15, p. 67-81, 2012.

SKLIAR, Carlos. Escrever e ler para ressuscitar os vivos: notas para pensar o gesto da leitura (e da escrita). Devir-criança da filosofia: infância da educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 17-25, 2010.

VIEIRA, Eliza Reverso. A reorganização do espaço da sala de educação infantil: uma experiência concreta à luz da Teoria Histórico-Cultural. 2009. 123 f. Tese (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, SP.

KOHAN, Walter Omar (org.) Lugares da infância: filosofia. DP&A, 2004.

KOHAN, Walter Omar. Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica. *Práxis Educativa (Brasil)*, v. 15, p. e2016212, 2020.



UNIVERSIDADE
FEDERAL
DE PERNAMBUCO



Campus
AGRESTE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

**A IMPORTÂNCIA DA LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
O QUE DIZEM E PENSAM OS PROFESSORES**

ANA CAROLINA UMBELINO DE FRANÇA

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao Corpo Docente do Curso de PEDAGOGIA –
Licenciatura do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco e
em 17 de maio de 2022.

Banca
Examinadora:

Profa. Dra. Conceição Gislane Nóbrega Lima de Sales
(Orientadora)

Profa. Ma. Vanessa Galindo Alves de Melo
(Examinadora Interna)

Profa. Ma. Juliana Silva Almeida
(Examinadora Interna)