

A formação docente e a construção do pequeno leitor literário na Educação Infantil: uma análise da perspectiva do professor

Everline Danuza Ferreira da Silva¹
Maria da Conceição Silva Lima²

Resumo

Esta pesquisa destinou-se a identificar a compreensão de letramento literário e as possíveis relações entre a formação acadêmica docente no que diz respeito à literatura e o desenvolvimento do novo leitor literário. Por meio da pesquisa qualitativa, foram feitas entrevistas com quatro docentes atuantes na educação infantil de escolas públicas e privadas do Recife. Os dados, a partir da Análise Temática de Bardin (1988) apontaram que a formação inicial não é o suficiente para preparar o professor no que concerne ao trabalho com a literatura nas salas de aula da educação infantil, sendo necessária a busca por formação continuada. E, embora exista uma pequena disparidade entre os aspectos pontuados pelas professoras, todas compreendem, à sua maneira, o que é letramento literário e evidenciam que trabalham sob essa perspectiva, além de demonstrar sensibilidade e preocupação em seus planejamentos, de modo a viabilizar a aproximação das crianças com as narrativas literárias.

Palavras-chave: Letramento literário, formação docente, construção do pequeno leitor literário

1. Introdução

Literatura e educação são conceitos indissociáveis. Sobre isso, Cosson (2010, p.55) afirma que essa relação “é tão antiga que se confunde com a ideia de civilização” uma vez que em diferentes culturas antigas, a literatura já era utilizada como objeto de formação. Assim, podemos dizer que os primeiros contatos com as narrativas literárias começam desde cedo, na infância, por meio da oralidade, traduzida em músicas, cantigas e estórias, vindo a encontrar aprofundamento a posteriori, mediante o acesso aos livros.

Para Candido (2004), a literatura se caracteriza como um direito subjetivo fundamental do ser humano, pois possibilita a construção, ampliação e a contemplação de novos horizontes, a partir da elaboração de sentidos abstratos inerentes à subjetividade dos sujeitos. Nesse sentido, a literatura humaniza os indivíduos e permite que estes pensem sobre o mundo, que experienciem sentimentos, vivências e outras realidades, a partir do momento em que se deslocam do concreto em busca do mundo abstrato criado pelo texto literário.

¹Concluinte do curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE. everline.danuza@ufpe.br

²Docente do depto de Políticas e Gestão da Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco-UFPE maria.conceicail@ufpe.br

Em se tratando da escola, podemos dizer que as discussões que atravessam o campo da sua relação com a literatura infantil não são atuais, uma vez que, segundo Burlamaque (2009), a literatura infanto-juvenil revela-se vinculada à escola desde meados do século XVIII. Desse modo, é possível compreender sua consagração como elemento fundamental no âmbito escolar. Nesse contexto, a escola ganha um contorno particular, uma vez que os sujeitos passam grande parte de suas vidas inseridos em salas de aula, nas quais se deparam com leituras diversas. Tal espaço, portanto, pode ser compreendido como um ambiente incumbido de promover a formação integral dos sujeitos, e também responsável pela formação do leitor.

Contudo, se considerarmos que a escola ocupa um lugar privilegiado em relação ao acesso à leitura, é, também, função da escola fornecer às crianças possibilidades que as aproximem e as incentivem ao gosto pela literatura, de modo que estas desenvolvam o hábito de ler através do contato com um repertório significativo para elas, transformando-as em leitoras literárias.

A participação das crianças em atividades rotineiras de práticas de leitura, como as rodas de história mediadas pelos professores, favorecem o contato das crianças com uma diversidade de obras literárias e, conseqüentemente, com vários outros aspectos presentes nas narrativas, além de promoverem o desenvolvimento de aprendizados socioculturais que não ocorrem biologicamente (Perrusi; Rosa, 2012). E, em se tratando da Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tal contato pode fomentar o gosto e o prazer de ler desde cedo. E, é nesse cenário que a presente pesquisa se insere.

Ela surgiu no rol das experiências pessoais nos estágios, nos quais observou-se que as professoras utilizavam os livros literários como um recurso didático com a finalidade de abordar conteúdos curriculares, principalmente aqueles voltados às áreas das linguagens. Percebemos que, apesar de haver livros ao alcance das crianças, elas não demonstravam interesse pelas narrativas, tampouco buscavam os livros literários em momentos ociosos. Além disso, não era uma prática comum da professora disponibilizar momentos em que as crianças pudessem escolher um livro para leitura, o que gerou interesse em investigar de que forma as professoras da educação infantil têm trabalhado com a literatura em sala de aula.

A partir dessas experiências, surgiram questionamentos como: qual a contribuição da formação inicial para o trabalho com a literatura na educação infantil? o que esses docentes entendem por letramento literário? Como enxergam o trabalho com literatura na formação do pequeno leitor?

É partir dessas considerações que surge o interesse na realização dessa pesquisa, cujo

objetivo se traduz em identificar, a partir da análise de entrevistas com quatro docentes que atuam na Educação Infantil, as relações existentes entre a formação acadêmica do professor no que concerne ao trabalho com a literatura e a construção do pequeno leitor literário.

Especificamente, buscamos identificar quais elementos da formação são elencados como contributos para o trabalho com a literatura e a construção do pequeno leitor literário, bem como a concepção/entendimento acerca de “letramento literário”, e quais significados atribuem à literatura infantil enquanto possibilitadora da formação de novos leitores na educação infantil;

2. Referencial teórico

1.1 Literatura infantil, letramento literário e escola

No que concerne à literatura infantil, pode-se afirmar que a escola e tal gênero literário tem suas imagens associadas desde o século XVIII, quando após a Revolução Industrial e a ascensão das elites o livro passou a ser um produto de consumo das sociedades capitalistas. Paiva e Oliveira (2010) definem como Literatura Infantil as publicações de materiais didáticos e lúdicos cujo público alvo são as crianças. Contrariando essa afirmação, Perrusi e Rosa (2012) compreendem que um bom livro de literatura infantil não se limita apenas às crianças: a leitura também é estimulante para o adulto, pois oferece aspectos estéticos que chamam atenção do público de diferentes idades, e é neste viés que concebemos um bom livro de literatura infantil.

Esses livros literários infantis, quando de qualidade, são de grande interesse para as crianças, pois “possibilitam que entrem em contato com seu eu interior, com sentimentos, emoções, medos e desejos, além de muitos outros aspectos que contribuem para seu desenvolvimento” (Perrusi e Rosa, 2010, p.24). A presença da literatura infantil nas turmas da Educação Infantil evidencia o papel indispensável desses materiais no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, não só no que concerne à linguagem, como também à aspectos globais, do ponto de vista cognitivo e sociocultural.

Por outro lado, a leitura se evidencia como um elemento que norteia a vida dos sujeitos, uma vez que é solicitada no desempenho de inúmeras atividades da vida cotidiana que são atravessadas pela escrita, elemento que se faz presente em grande parte do dia-a-dia de todas as pessoas. Souza e Cosson (2006) corroboram essa afirmação ao argumentarem que a leitura é imprescindível na sociedade em que vivemos, pois tudo perpassa pela escrita, e mais do que estar apto a ler, a compreensão do que está escrito nos textos de diferentes

gêneros que circulam em sociedade no cotidiano é fundamental. Sobre isso, os autores pontuam que:

Ao nascer, recebemos um nome e um registro escrito. Ao morrer, não é diferente. Precisamos da escrita para atestar nossa morte. Entre um ponto e outro que tece a linha da existência, somos crianças e os brinquedos, como o videogame, demandam que saibamos ler. A televisão a que assistimos está repleta de palavras escritas, mesmo naquelas situações em que o locutor leu o texto, oralizando a escrita. As músicas que cantamos foram antes escritas. (...) A vida é, a todo momento, permeada pela escrita.” (Souza, Cosson, 2006, p.101)

É nesse contexto que, de acordo com Kleiman (2005), surge na década de 1980 no Brasil o termo “letramento”, designado para se referir aos aspectos sócio-históricos dos usos da escrita para além das relações entre ensino, escola e alfabetização. Para a autora, o letramento não é um conceito limitado aos usos da língua escrita no espaço escolar, pois a escrita está presente em todos os lugares. Ele não é um método de ensino da leitura e da escrita, uma vez que demanda do sujeito a imersão no mundo letrado, seja através da participação em práticas sociais do uso da escrita, seja na compreensão de sentidos de um texto ou outro produto escrito, além da utilização do próprio código da escrita para uma determinada função. Tampouco é alfabetização, apesar de incluí-la, pois, segundo a autora, estão interligados; e também não é habilidade, “apesar de envolver uma vastidão de habilidades e competências” (Kleiman, p.10, 2005).

Para Souza e Cosson (2006), esse termo surge com a finalidade de compreender o modo como a escrita atravessa a vida de modos variados, e consiste nos usos sociais da escrita e da leitura no mundo. Para os autores citados, letramento é mais que ter capacidade de redigir ou ler um texto: condiz à forma como utilizamos a escrita para a comunicação e a interação com outras pessoas, além da maneira que a usamos para transmitir mensagens, conhecimento, entre outros aspectos.

Quando se fala de letramento, de modo geral, são considerados letramentos. Devido à diversidade das práticas sociais de escrita, Souza e Cosson (2006) argumentam que é mais apropriado utilizar a palavra letramento no plural, uma vez que existem vários tipos de letramento. Ao longo de suas vidas, os sujeitos terão acesso a diversas práticas de letramento, práticas essas que irão variar de acordo com os meios sociais nos quais os sujeitos estão inseridos. Para Paulino, a existência de letramentos indica “as diferenças entre as práticas de leitura, derivadas de seus múltiplos objetivos, formas e objetos, na diversidade também de contextos e suportes em que vivemos” (Paulino, 2001, p.56). Contudo, neste trabalho o foco se dará no letramento literário, definido por Barbosa (2011) como disposição do sujeito que lê e compreende textos de diferentes gêneros literários e que desfruta dessas leituras, pois

desenvolveu o gosto pela literatura, de modo que o faz pela escolha aliada ao prazer estético. Desse modo, o leitor literário consiste no indivíduo que lê pela fruição, pelo deleite de um bom livro, que tem autonomia para optar entre seus gêneros literários preferidos, pois tem seus próprios interesses e preferências, que é capaz de construir seus próprios sentidos acerca do que está sendo lido e que se desloca para outros universos além do concreto a fim de conhecer novos espaços, realidades, etc, proporcionados pelas narrativas. O letramento literário, portanto, se faz demasiadamente presente no espaço escolar, e a escola, encarregada da instrução dos sujeitos, se consolida como o principal lócus responsável pela formação do leitor literário.

Para Souza e Cosson (2006), este tipo de letramento diverge dos outros tipos porque a “literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem (...) e transforma a materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (ibidem, p.102). Além disso, o letramento literário promove o ensino da língua escrita, a partir do domínio dela própria e para isso, precisa da escola como seu lócus de concretização, pois necessita de um processo educativo que está fortemente atrelado à prática docente em relação ao trabalho com literatura no espaço escolar. A favor disso, Lopes, Costa e Sampaio apontam que:

As possibilidades trazidas pelo texto literário podem levar o leitor à identificação com os personagens, culturas e/ou aspectos históricos, visitar épocas, lugares e costumes diferentes, adentrar na ficção, reconhecer denúncias sociais. Tornando de todo este universo, o leitor pode deparar-se em sua realidade com um conhecimento muito mais amplo sobre o mundo onde habita e com um olhar crítico sobre a sociedade em que se organiza.” (Lopes, Costa, Sampaio, 2011, p.66)

Não se trata apenas de estar apto à leitura de textos literários e sim de compreendê-los, construir sentidos inerentes às narrativas presentes no que está posto no texto, relacioná-los à vida cotidiana, à sociedade na qual se está inserido, entre outros aspectos. Essa interação entre o leitor/texto literário gera conhecimentos acerca das mais diversas temáticas que não estão necessariamente associadas aos saberes escolares, uma vez que se expandem para além do espaço escolar, apesar de serem de cunho pedagógico pois não deixam de ser aprendizado. Nesse contexto, o professor é o grande responsável pela mediação do encontro entre o aluno leitor e o texto.

Barbosa (2011) aponta que várias discussões têm sido contempladas no campo do letramento literário, dentre elas a escolarização da literatura e as práticas associadas à formação de leitores. Para ela, a maioria dos estudos se limitam à escola e isso se deve ao fato de que é a escola a grande responsável pelo estímulo à leitura de textos literários. Contudo, como pontua a autora, uma das questões que envolvem o trabalho com o livro literário infantil na escola consiste na pedagogização da literatura infantil, diretamente

associada à formação docente.

Por tal motivo, tornam-se pertinentes pesquisas que explorem a maneira com que os docentes percebem o letramento literário e como a formação inicial pode influenciar, no sentido de que o desenvolvimento do pequeno leitor se dê de maneira prazerosa e não pedagogizada.

2. A formação do professor e o trabalho com a literatura infantil na sala de aula

Como dito anteriormente, uma das problemáticas que permeiam o campo do trabalho com a literatura infantil nas salas de aula condiz à pedagogização da leitura literária. Tal fato consiste na seleção de textos cuja finalidade se traduz na oferta de ensinamentos moralizantes, virtudes e comportamentos que são “fundamentais” ao ser humano, como obediência, empatia, entre outros, além da utilização dos textos literários com um viés escolarizante, ou seja, com a finalidade de trabalhar conteúdos curriculares.

De acordo com Magda Soares (2001), a escolarização da literatura infantil parece inevitável. Tal fato considera práticas docentes inadequadas, cuja didatização atribui um papel contrário àquele que a literatura realmente tem, afastando os leitores dos textos literários, ao transformar o literário em escolar. Paiva e Oliveira (2010) argumentam que, sob esta ótica, o professor é visto como o detentor do saber e a criança, nesse contexto, é moldada a partir das vontades do adulto em questão.

O uso da literatura restringe ao serviço do processo de manipulação da criança, cumprindo o papel de transmissor de conhecimento conforme o desejo do adulto. O professor, figura dominante, utiliza a literatura infantil para transmitir normas de obediência e bom comportamento. (Paiva, Oliveira, 2010, p.27)

A intencionalidade do professor no trabalho com a literatura infantil, nesses casos, é a grande responsável por afastar a criança dos livros e das leituras prazerosas, prejudicando desse modo a construção do leitor literário. Isso se evidencia através da utilização de textos como recursos pedagógicos instrumentalizadores, cujo objetivo se traduz no ensino do funcionamento do sistema alfabético de escrita e outros aspectos inerentes ao processo de alfabetização, além da própria transmissão de saberes voltados à normas e condutas da vida em sociedade.

Para Paiva e Oliveira (2010), portanto, é preciso que o educador tenha clareza de seus procedimentos metodológicos com a literatura infantil no espaço escolar, de modo que este possa obter bons resultados quanto ao desenvolvimento de pequenos leitores. Contudo, se o educador possui lacunas no que concerne à sua própria formação acadêmica no campo da literatura infantil e não dispõe de interesse em buscar formas de se aperfeiçoar no que condiz

a tal aspecto, esses déficits certamente reverberam no seu trabalho e, conseqüentemente, na formação de leitores literários.

De acordo com Lopes, Costa e Sampaio, “a universidade tem papel preponderante na formação do professor para o ensino de literatura” (Lopes, Costa, Sampaio, 2011, p. 69). A partir das análises de pesquisas de Silva e Gonçalves (2022) e Amarillo e Saldanha (2018) voltadas ao campo do ensino da literatura infantil nos cursos de licenciatura em Pedagogia, por exemplo, observa-se que a insuficiência no currículo no que se refere à oferta de disciplinas voltadas ao estudo da literatura infantil (além da própria precariedade da experiência literária dos graduandos ao chegar na universidade). Essa realidade ocasiona o déficit na prática docente no que se refere ao trabalho com a literatura infantil nas escolas, ou seja, a precariedade da formação para atuação em sala de aula afetaria a formação de novos leitores.

Conforme Amarillo e Saldanha (2018, p.154) “a ausência da literatura na formação do pedagogo fragiliza seu agir profissional e essa situação precisa ser avaliada sob a perspectiva de um currículo que, efetivamente, oportunize o acesso a saberes fundamentais à sua atuação”. Além do déficit curricular nos cursos de formação de professores, vale ressaltar ainda a pouca aproximação dos profissionais com a literatura infantil durante suas próprias trajetórias de vida pessoais, seja pela precariedade no acesso à materiais de leitura, seja por serem oriundos de famílias com pouco poder aquisitivo, considerando que livros possuem um valor inacessível para famílias de classes mais baixas.

E, se o perfil de docentes da educação infantil e anos iniciais no Brasil tem uma origem ligada às camadas populares, esses fatores impactam diretamente na experiência leitora desses sujeitos, e essa experiência é indispensável para sua prática em sala de aula, no que se traduz na construção de novos leitores, como aponta Burlamaque (2006).

3. Metodologia

Considerando a profundidade do objeto de estudo deste trabalho, que abrange elementos inerentes à formação docente e o desenvolvimento de novos leitores – elementos esses que são influenciados por fatores teóricos e técnicos (vinculados ao processo formativo dos professores), bem como fatores subjetivos (que se referem à própria trajetória de vida desses sujeitos, sua experiência como leitores, a proximidade que esses indivíduos têm, ou não, com as narrativas literárias, entre outros aspectos, não se limitando, portanto, apenas à esfera profissional) –, utilizamos uma abordagem qualitativa, que segundo Minayo, trabalha com o “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (Minayo, 2001, p. 22).

Nessa perspectiva, a utilização de entrevistas semiestruturadas teve como finalidade conhecer de maneira aprofundada a rotina dessas professoras, bem como aspectos relacionados a seus processos formativos na graduação, suas concepções acerca de letramento literário e o modo como desenvolvem suas práticas no que se refere ao trabalho com a literatura infantil no segmento em que atuam dentro da instituição escolar, de modo a identificar de que forma esses aspectos reverberam no desenvolvimento das crianças em pequenos leitores literários.

Dessa maneira, realizamos entrevistas via meeting com quatro docentes. O critério para escolha foi que atuassem na educação infantil e que se disponibilizassem, mediante um Termo de Consentimento Livre Esclarecido - TCLE a participar da pesquisa, tendo suas identidades preservadas, conforme os preceitos éticos exigidos.

Como método de análise de dados, pretende-se utilizar a técnica de análise temática de Bardin (1988), com o objetivo de aprofundar e extrair os aspectos mais relevantes das mensagens, partindo de uma pré-análise com a leitura flutuante, a exploração do material e organização das categorias, e por final, o tratamento dos resultados, mediante a interpretação e inferência dos dados coletados.

Abaixo, o quadro 1 traz o perfil das pesquisadas.

Quadro 1 - Caracterização dos participantes

NOME FICTÍCIO (UTILIZADO NA PESQUISA)	IDADE	TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	GRUPO EM QUE TRABALHA	REDE	FORMAÇÃO
D1	23	3 anos	GRUPO 1	PÚBLICA RECIFE	Pedagogia, atualmente cursa mestrado
D2	36	4 anos	GRUPO IV	PÚBLICA PAULISTA	Pedagogia
D3	38	15 anos	INFANTIL 5	PRIVADA RECIFE	Pedagogia, atualmente cursa pós-graduação em Psicopedagogia
D3	44	7 anos	GRUPO I	PÚBLICA RECIFE	Possui a primeira graduação em Psicologia, cursou Pedagogia e atualmente cursa licenciatura em

					Letras
--	--	--	--	--	--------

Acerca de nossa amostra, trata-se de professoras, todas formadas em Pedagogia, entre 23 e 44 anos e que atualmente estão na educação infantil. A professora D1 concluiu a graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco no ano de 2023, e atua como professora regente no Grupo I em uma creche municipal localizada na Ilha Joana Bezerra, na cidade do Recife, há quase dois anos. A professora D2 também é egressa da Universidade Federal de Pernambuco, hoje atua na rede municipal de Paulista como professora do Grupo IV, mas também possui experiência como Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI) na rede municipal de Recife.

A docente D3 se formou em uma faculdade privada localizada no município do Cabo de Santo Agostinho em 2012, ela é a mais experiente dentre as pesquisadas, e desde então atua em instituições de ensino privadas. Já a docente D4 possui a primeira formação em Psicologia, concluída em 2011, a segunda graduação em Pedagogia, concluída em 2018 e terceira em licenciatura em Letras, que foi iniciada em 2017, ainda está em andamento. D4 atua no Grupo I em uma creche municipal também localizada na Ilha Joana Bezerra pela manhã, e numa turma dos anos iniciais do ensino fundamental no bairro do Cabanga, no turno da tarde.

4. Resultados e discussão

Ao investigarmos a formação do pequeno leitor na educação infantil, faz-se necessário identificar os contributos da formação inicial docente para que esse profissional consiga articular os elementos necessários para fomentar o gosto pela leitura nos pequenos. Dessa maneira, o nosso primeiro questionamento às pesquisadas foi acerca da formação para atuação nesse contexto. Todas as professoras indicaram que suas formações iniciais na Pedagogia foram insuficientes para prepará-las no que concerne ao trabalho com a literatura em sala de aula, tendo que recorrer a algum tipo de formação continuada que auxiliasse no entendimento e na prática pedagógica.

Se eu não buscasse a literatura, assim, aprender sobre, com certeza ia ter impacto maior, porque a gente vê muitos professores que acham que livro na infância não é importante, que as crianças não compreendem, que as crianças não sabem ler. Então, se eu não buscasse mesmo compreender a importância da leitura na infância, eu acho que teria um impacto bem maior, e aí, eu acho que também parte muito da pessoa. (D1) [sic]

A docente acrescentou que cursou apenas uma disciplina na área em toda graduação, e que buscou cursos on-line sobre mediação literária, contação de histórias e narrativas literárias específicas para bebês como uma maneira de adquirir técnicas, com a finalidade de chamar atenção de crianças pequenas, de modo a otimizar os momentos das rodas de história e, conseqüentemente, o trabalho com a literatura.

Na mesma direção, a professora D2 também disse ter sido insuficiente apenas a graduação, embora não cite quantas disciplinas cursou. Segundo ela, “Por mais que você estude, você não se faz professor no diploma que você carrega. Você se faz professor na sua prática, na sua escuta, no seu trabalho ali. Então, não”. Ela ainda disse buscar também outras formas de aperfeiçoamento, como cursos de pós-graduação, especialização, e cursos de extensão, de modo a incorporar outros saberes à sua prática.

De acordo com Micarello e Freitas (2002) para que um educador possa atuar como o intermediário entre o aluno e o texto, é necessário que ele próprio tenha gosto pela leitura, pela apreciação estética, ou seja, se não houver o encantamento do próprio docente com esse trabalho e uma iniciativa própria em buscar e se apropriar, além do prazer em fazê-lo, a graduação não será suficiente. E, de fato, nem sempre essa busca ocorre por vontade inicial, mas por contingências do trabalho.

A professora D3 relatou que “mesmo pagando a disciplina e tendo essa vivência, não foi de fato que o abriu assim os meus olhos para essa questão da importância tão grandiosa que tem a literatura. Foi mais com o dia a dia mesmo”. Nesse caso, a docente descreveu que a vivência com as narrativas literárias e a busca por aprimoramento nas abordagens do dia-a-dia em sala de aula, ocorreu devido ao planejamento solicitado pela instituição de ensino privada na qual ela trabalhou durante dez anos.

Para D4, a formação inicial também não foi suficiente, visto que ela teve acesso apenas a uma disciplina que abordava a temática durante seus anos de graduação, “Eu acho que nunca a disciplina se torna tão suficiente se você não buscar [...] A disciplina, por si só, toda fechadinha e a quadradinha não rolam. Ela ajuda? ajuda, mas ela sozinha não dá conta.”

Entendemos que nenhum curso inicial poderá ser suficiente e esgotar as inúmeras situações em salas de aula, em seus variados contextos, o que faz com que um docente comprometido com sua prática busque maiores aprofundamentos para subsidiá-la. Oliveira (2010, p.51) aponta que “quando o professor é um entusiasta da leitura e comunica esse entusiasmo às crianças, existe grande possibilidade de que estas sejam seduzidas pela leitura”. Esse é um diferencial, pois o trabalho com a literatura requer um sentido de prazer atribuído.

Eu acho que a literatura ela cria um vínculo afetivo do adulto com criança, então, quando ela é apresentada de forma prazerosa, ela gera afeto pelo livro, e aí quando o adulto lê com carinho, quando a criança percebe que aquele momento é especial, ele associa ao livro a sentimentos bons e isso aí vai permanecer ao longo da vida, porque o prazer de ler, ele nasce dessa experiência sensível e afetiva com a literatura. (D1)

Eu sempre também opto por livros que tenham muitas imagens, porque eles são pequenos e eles querem ver as coisas, querem ver bichinhos, querem ver castelo, querem ver cores, então eu sempre escolho assim para mostrar para eles e até facilita no processo de leitura, pra fazer a leitura de imagem, em relação com a palavra. (D2)

Contudo, enquanto as professoras D1, D2 e D4 buscaram formas de condução da literatura pela literatura, identificamos na docente D3, dava uma maior ênfase em fazê-la visando temáticas interessantes para o planejamento de aulas, a fim de trabalhar conteúdos curriculares, como linguagem, ciências e matemática, em virtude de seu trabalho.

Trabalhei numa escola que era obrigatório, todos os dias a gente ter um conto. O planejamento assim, independente se era matemática ou se era linguagem, se era ciências naturais, mas a gente tinha que escolher um livro para o dia, e isso já fazia parte do conteúdo” (D3).

D3 enfatiza a necessidade de se pensar de uma forma muito planejada ao selecionar um livro para as crianças, atentando-se às possibilidades que esse livro pode apresentar em relação ao conteúdo trabalhado naquele momento. Tal fato chama atenção para o que Soares aponta como escolarização do livro literário, que “ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o, desenvolvendo no aluno resistência ou aversão ao livro e ao ler” (Soares, 2001, p.21).

Compreendemos que o livro literário na escola não tem o papel de escolarizar, muito embora, possa ser um artifício a ser utilizado nesse processo de aquisição da leitura e da escrita, que vai depender das estratégias utilizadas pelo educador. Para Soares, “uma escolarização da literatura infantil adequada seria aquilo que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios de um leitor que se quer formar” (Soares, 1999, p.47).

Todavia, quando as narrativas literárias deixam de ser algo prazeroso para as crianças, e passam a ser um objeto didático, cuja finalidade se converte em “transmitir” algum ensinamento, seja ele curricular ou moralizante, isto o escolariza, afastando-o totalmente o texto da concepção do letramento literário, empregando-lhe outra conotação. Para Oliveira (2012), o texto literário é capaz de fornecer aprendizagens e saberes, “mas não há necessidade de imporem-se conhecimentos, formatando a criança dentro de princípios racionais que idealizam o ser e o elegem como alguém que deve tornar-se estritamente cumpridor de deveres” (Oliveira, 2012, p. 42).

Através da análise das falas, percebe-se que há um cuidado das professoras em buscar e incluir no planejamento títulos que as crianças se interessam e/ou possam se interessar, “outra coisa que eles gostam muito é personagem de sentimento. Feliz, triste. E aí ele procura buscar muitos desses personagens. Ou aquela história foi assustadora, foi divertida, foi engraçada. É isso, é por aí” (D1). Mas também buscam articular, quando possível, os temas curriculares, “se a gente vai trabalhar natureza, a gente procura algum livro que realmente apresenta, que tem algum contexto de natureza, ou de alguma planta, ou de algum animal” (D3), “então você que está lendo a leitura deleite ou a leitura que vai ser a linha atrelada a alguma atividade, você não pode nem deixar isso de lado, porque é o momento que a criança vai ter de se aproximar, então é inviável não trabalhar” (D2)

No que se referem aos aspectos que atravessam a formação acadêmica e a prática pedagógica das professoras entrevistadas, é possível perceber que D1, D2 E D4 evidenciaram uma grande preocupação quanto ao seu trabalho com a literatura infantil, atribuindo à literatura infantil a sensibilidade e sua capacidade intrínseca, de enriquecer a vida do leitor (Cosson, 2006).

Tal preocupação não esteve tão evidenciada nos relatos da professora D3. Apesar de ser a professora com maior tempo de experiência dentre as entrevistadas, D3 é a docente que mais se aproxima da utilização da literatura como recurso didático, fato que pode se explicar em virtude de seus 15 anos de trabalho na rede privada de ensino. Sabemos que na rede privada existe uma maior cobrança por resultados em detrimento de outros elementos igualmente importantes que compõem o ato educativo. Além disso, a ausência da oferta de formação continuada como cursos, especializações e pós-graduações na área, de âmbito obrigatório da educação pública também podem se caracterizar como aspectos que fomentam a prática docente de D3. Isto pode ser observado quando, ao ser questionada sobre a busca de aperfeiçoamento nesse contexto, ela responde:

O que eu busco hoje é conhecer novos leitores, porque eu tenho um leque grande de memórias afetivas, de memórias práticas de livros muito antigos, de autores mais antigos, como Ruth Rocha, das histórias que a gente já conhece, de Ziraldo, que são autores mais antigos, que são livros extremamente atemporais, mas que já são, que alguns já abordam uma linguagem mais, né, mais assim, mais lá atrás. Então, assim, hoje eu procuro novos autores, assim, livros mais recentes, né, autores que acompanhem mais essa nova geração. Então hoje, a minha... eu busco isso, assim, eu busco procurar novos autores, para que traga essa nova roupagem da literatura infantil pra minha sala de aula, porque a sala de hoje é outra, né? Por mais que sejam livros atemporais, livros incríveis, mas eu acho importante a gente ter, a gente ir reciclando, sabe, renovando o acervo da gente. (D3) [sic]

Vale enfatizar que a qualidade dos textos literários que serão ofertados para as crianças é de extrema importância. Para Brandão e Rosa, “o texto verbal precisa ter

qualidades estéticas para que a roda de história tenha um efeito de apreciação literária” (Brandão, Rosa, 2012, p.48). As autoras também chamam atenção para a leitura de narrativas que abordam a tradição oral, local, ou nacional, o que se evidencia na prática de D3 quando ela pontua que traz autores brasileiros aclamados como Ziraldo e Ruth Rocha. A preocupação de D3 com a qualidade literária dos textos, e a busca de novos autores é louvável, porém, não é o suficiente, devido à finalidade que a utilização dessas narrativas terão em sala de aula. Nesse sentido, buscar alternativas de apoio às rodas de leitura por “obrigação” e apenas no sentido de apoiar conteúdos didáticos pode destituir o prazer e a satisfação na obtenção desse conhecimento por parte do docente, afetando conseqüentemente a práxis e a identificação das crianças com a leitura deleite.

Ainda nessa direção, acerca do letramento literário como forma de contribuição na construção do pequeno leitor literário, ao serem perguntadas sobre “o que você entende por letramento literário?”, todas as professoras entrevistadas têm concepções que se aproximam do sentido real do trabalho com a literatura na perspectiva do letramento literário, apesar da disparidade entre as respostas.

Embora não demonstrem profundidade e clareza suas perspectivas acerca de tal termo, a partir da análise das falas, pode-se perceber que a maioria das entrevistadas compreendem o conceito em questão, possivelmente devido aos conhecimentos adquiridos ao longo de suas carreiras, bem como àqueles obtidos em suas trajetórias pessoais no que concerne à literatura. A professora D1, por exemplo, relatou que:

Entendo o letramento literário como um contato com a linguagem literária, com conhecimento de diferentes formas de linguagem, metáforas, imagens poéticas, simbólicas, a interação também desse leitor, desse pequeno leitor, com o texto, que ele seja capaz de interpretar, imaginar, se posicionar também, questionar e também ter o gosto da leitura. Acho que o letramento literário envolve todas essas dimensões, tanto social quanto cultural, que a gente entende a literatura através das vozes, das pinturas, das histórias, do modo de ver o mundo, para ampliar esse horizonte do leitor. Acho que o letramento literário, ele perpassa essas vivências literárias, tanto éticas, estéticas, culturais, afetivas também, e mais reflexiva do que meramente mecânica. Então, letramento literário é um processo de formar esses leitores capazes de compreender, apreciar, interpretar, dialogar com a literatura também. Acho que envolve não só “o ler histórias”, mas criar um vínculo com o texto literário. (D1) [sic]

A concepção de D1 acerca do letramento literário e, conseqüentemente, da leitura literária exclui a ideia de uma leitura “escolarizada”, cuja finalidade consiste apenas na aquisição do ato de ler e na apropriação do sistema de escrita. Para ela, a aproximação dos pequenos com as narrativas literárias possibilita que estes desenvolvam o gosto pela leitura, que sejam capazes de conhecer outras formas de se expressar por meio de outras linguagens,

bem como conhecer outras realidades, tornando-o aptos a desvendar outros modos de perceber o mundo, e a construir novos sentidos em relação às narrativas, e ao próprio meio em que estão inseridos, visto que a literatura é capaz de “tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (Cosson, 2006, p.17).

Tais elementos são, sem dúvida, de extrema importância na educação infantil. Vale enfatizar ainda que, ao mencionar a criação de um vínculo com o texto literário, D1 demonstra ter uma compreensão riquíssima em relação às principais características do letramento literário, visto que o leitor literário se constroi também através do processo de aproximação com o texto, de modo que é por meio desses vínculos que ele passa a compreender que gêneros o atrai, àqueles que o mobiliza de uma maneira positiva (ou negativa), entre outros aspectos, uma vez que “o leitor, à medida que se desenvolve, pode escolher textos a partir de seus interesses (Oliveira, 2012, p.43).

Para pequenos leitores, isso se evidencia através da análise que se faz das narrativas as crianças se interessam mais, daquelas que às chamam mais atenção, como por exemplo: elas gostam mais de livros que contam histórias de animais? de reinos e personagens encantados? de sentimentos? quais são as leituras que elas geralmente pedem para repetir nas rodas de história? Essa avaliação por parte do professor, portanto, se torna imprescindível para que ele perceba os perfis de pequenos leitores que ele está auxiliando a desenvolver.

Para D2, o letramento literário seria “a aproximação da criança ali, os primeiros contatos, com as histórias, a apresentação, a leitura, a roda de conversa, a identificação de letras (...)”. Certamente o termo ultrapassa esses elementos citados por D2, pois letramento literário não se refere apenas aos contatos iniciais com as histórias, visto que o leitor literário que se constroi na infância - a ênfase aqui se dá nessa fase, mas é importante salientar que não há uma idade específica para que um sujeito se torne um leitor literário -, o será por toda vida, ainda que durante sua trajetória ele se afaste das leituras literárias devido a aspectos pessoais de seu cotidiano.

Segundo Paiva e Oliveira, “o encantamento que a literatura infantil proporciona ao leitor permanecerá sempre, em todos os lugares” (Paiva, Oliveira, 2010, p. 28). Além disso, a identificação das letras não é um aspecto inerente ao letramento literário, ainda, que se possa trabalhar elementos da alfabetização com crianças pequenas por meio da perspectiva do alfabetizar letrando. Isso considera que a “educação infantil pode e deve potencializar as interações das crianças com a linguagem escrita” (Girão, Brandão, 2019, p.34), desde que tenham intencionalidade e significado para os pequenos, e que não tenha a obrigatoriedade de

alfabetizá-los antes do ciclo de alfabetização, que se inicia nos anos iniciais do ensino fundamental.

Já a aproximação das crianças com as histórias através das rodas de conversa sobre as narrativas trazidas pelo professor para a sala de aula se traduz como um viés possibilitador da construção do pequeno leitor literário. Sobre isso, Brandão e Rosa (2012) afirmam que “uma conversa bem conduzida após uma história lida ou contada para as crianças cumpre uma função importante, que é exatamente de engajar os pequenos ouvintes na atividade de construir sentido” (ibidem, p. 43), e a capacidade de se construir de sentidos acerca do que está sendo lido - ou ouvido - é, certamente uma das principais características do letramento literário.

Ao responder o mesmo questionamento, D3 afirma que:

Letramento literário é a formação que a criança tem “do” ler. Então, talvez, nem da leitura em si... a leitura adquirida, mas na questão da leitura. É ela saber pegar um livro, interpretar a história, através das imagens e através de saber também a sequência do início e do fim, do conto que ela já ouviu, independente de ela ter a formação literária de fato, ela ter a leitura adquirida, mas ela saber, ela compreender e interpretar a história, pelas imagens e pelo que ela já escutou.

No relato de D3, entende-se que o letramento literário não demanda necessariamente que a criança tenha se apropriado da leitura em si. Para ela, a capacidade da criança de identificar elementos como a capa, o título, saber manusear um livro, como passar as páginas, observar e interpretar as ilustrações (uma vez que as imagens também se configuram como texto, embora sejam textos não-verbais e, portanto, também solicitam que a criança faça a leitura através do que ela está vendo, como acontece como o livro-imagem, por exemplo), e o que ela está ouvindo através das contações de histórias, também configura aquela criança como uma leitora literária.

É importante ressaltar que, assim como D1, é possível compreender na fala de D3 que, para ela, a leitura ultrapassa aspectos mecanizados que são comumente relacionados à aquisição do ato de ler. D3 também menciona a importância da leitura para os pequenos, desde bebês, uma vez que, segundo ela, antes de falar, a criança ouve. Para D3, “a vivência de um adulto ler para criança faz com que esse processo de leitura seja uma coisa natural para ela, que vá acontecendo de maneira natural e gradativa ao passar dos anos”. A criança que está inserida no universo da leitura desde pequena, sobretudo no ambiente escolar, tem uma probabilidade maior de se tornar uma leitora literária desde a infância, em comparação com aquela que não está introduzida neste meio.

Além disso, a partir das rodas de história, a criança desenvolve a linguagem, amplia suas competências sociocomunicativas, expande seu repertório de palavras, e contribui no

processo de interação com seus pares, pois “ser capaz de ouvir, traz o potencial de ser capaz de dizer” (Brandão, Rosa, 2012, p.37).

Por sua vez, a professora D4 ao ser questionada sobre sua concepção de letramento literário, respondeu que tal termo “possibilita dentro da educação infantil a imaginação, a criatividade (...) é um local onde as crianças podem (...) desfrutar de um universo pessoal que normalmente vai para além do que elas vivem no nicho de família”. Nesse contexto, compreende-se que o letramento literário oportuniza que as crianças possam extrapolar as vivências que elas possuem no seio da família, de modo a conhecer outras realidades, outros sujeitos, e outras experiências; elementos que são ofertados pelas narrativas literárias, abrangendo de certa maneira os campos de experiência que são denominados na Base Nacional Comum Curricular-BNCC em relação à educação infantil.

D4 traz ainda o letramento racial como um aspecto imprescindível no que se refere ao trabalho com crianças periféricas, visto que sua prática é empregada numa instituição de ensino pública localizada numa comunidade da cidade do Recife.

Eu penso também na questão do letramento racial dentro da perspectiva da literatura, porque eu como letrada racialmente, muito tempo depois, na infância que não fui letrada nesse aspecto. Pelo contrário, eu nem me reconhecia, porque ser negro em algum outro país a gente não é, a gente aprende a ser, torna-se, como os próprios autores renomados trazem, e isso na minha época eu não via literatura alguma, tanto que eu tenho um acervo casa, com autores negros, e tenho diversos personagens negros, que eu tento ofertar e viabilizar para as minhas crianças hoje (D4) [sic]

Nessa perspectiva, ela pontua a seleção de livros infantis de autores negros que abordam temáticas voltadas à questões de identidade racial, autoestima e reconhecimento, e justifica essa preocupação a partir da sua própria trajetória, pois enquanto criança, nunca obteve acesso a nenhum material que atravessasse essa temática. Tal fato evidencia que há por parte da professora D4 uma grande sensibilidade no que se refere à abordagem de aspectos tão essenciais, principalmente quando se trata de crianças periféricas, pois ela está contribuindo não apenas para a formação de pequenos leitores, como também no desenvolvimento integral de crianças que, a partir da literatura, se reconhecem nos personagens dos livros, e reconhecem seus pares ao perceber que os personagens das narrativas possuem os mesmos tons de pele, os mesmos cabelos, cacheados e/ou crespos, além de outros aspectos.

Nesse sentido, a polissemia do texto literário, entendido por Faria (2004) como um elemento que, através do texto, proporciona diversas reações, além do contato com novas informações sobre temas, histórias sociais, e a vivência de situações existenciais, contribui veemente no fortalecimento do amor-próprio, da autoestima, da criticidade e na identidade

das crianças, pois o texto ultrapassa o que está descrito e proporciona outras interpretações e elaborações de sentidos, possibilitando a identificação das crianças com as narrativas, de modo a trazer pontos que são de extrema relevância.

A professora D4 aponta ainda que a oferta da literatura na educação infantil possibilita o movimento da imaginação, da escrita e da leitura, corroborando a afirmação de Souza e Cosson (2006, p.102) que salientam que “os textos literários proporcionam um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, posto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma”, ao mesmo tempo em que incitam o imaginário da criança, possibilitando que estas construam sentidos em relação às narrativas de forma prazerosa, contribuindo, ao mesmo tempo, para o desenvolvimento cognitivo dos pequenos e pequenas e para a formação de leitores literários.

Por fim, no tocante à quais significados as docentes atribuem à literatura infantil enquanto possibilitadora da formação de novos leitores na educação infantil, foi possível constatar que todas as entrevistadas associam a literatura infantil como um elemento fundamental na construção de pequenos leitores. A professora D1, ao ser questionada sobre a importância da literatura infantil na formação do leitor, relatou o seguinte:

Eu acho que a literatura infantil desde a primeira infância, ela ajuda a criança a entender, (...) a criar o hábito de leitura, a gostar de ler. Então, o adulto, né, é responsável por oferecer, apresentar esse livro à criança, ele mostra que um livro também pode ser um objeto de prazer, não só de aprendizagem.

D1 evidencia que o contato com a literatura na primeira infância possibilita que a criança desenvolva a prática da leitura desde pequena, e salienta o papel do adulto neste processo. Oliveira (2010,p.45) aponta que “quem estimula a imaginação da criança, é o professor, quando faz boas mediações oferecendo textos literários de qualidade”. Então na escola, o educador é o grande encarregado da função de fornecer o acesso das crianças às narrativas literárias, através de mediações de leitura nas rodas de histórias, proporcionando momentos de leituras prazerosas, lúdicas, sensíveis, emocionantes, de modo a incitar os pequenos leitores à utilizar sua imaginação na construção de hipóteses e sentidos não só em relação ao texto lido, mas em relação ao mundo.

Segundo D1, por trabalhar numa turma de crianças muito pequenas, na qual algumas ainda nem andam, existem alguns desafios ao iniciar esse trabalho com a literatura, como por exemplo, a tendência das crianças de rasgarem os livros. Contudo, nos momentos de roda, ela relatou que ensina os pequenos a forma correta de manusear os livros, como passar as páginas corretamente, o que é fundamental, uma vez que o “contato com o livro literário se dá sempre a partir do olhar e do tato (Oliveira, 2010, p.45) e a balbuciar o nome de alguns personagens

da história, o que contribui para que as crianças comecem a interagir com o texto e que desenvolvam, gradativamente, a compreensão da função social e afetiva dos textos literários.

Foi possível perceber também que o planejamento da professora D1 em relação à literatura é extremamente significativo, uma vez que existe a preocupação de que as crianças tenham, de fato, acesso aos textos literários, através de momentos de leitura deleite, e o projeto literário “mochila viajante”, no qual toda sexta-feira as crianças levam um livro para casa para ler com seus familiares.

Ainda nesse contexto, a professora D2 ressaltou a importância da literatura para a construção da criança leitora e reiterou o papel da escola neste processo. Ela mencionou que pede nas reuniões pedagógicas que as famílias leiam para seus filhos, de modo a incentivá-los, “então, a gente, principalmente em reunião de pais, a gente sempre pede “tenta dar uma lida pra ele em casa”, né? Para estimular essa leitura, pra que não seja só durante a escola”.

É interessante pensar que essa fala de D2 chama atenção para a leitura domiciliar, que pode se transformar em um momento propício para a criação de um vínculo afetivo entre a criança e a família, oferecendo ao livro uma conotação sentimental positiva para ambos. Entretanto, ela percebe que existe uma indisponibilidade da família em relação a esse aspecto, “e a gente vê que os pais, eles não têm muito essa visão de ler em casa, eles não têm a prática, não têm esse hábito, não passam pras crianças”, o que pode ser motivado pelas lacunas em relação ao acesso desses sujeitos à literatura, visto que muitos provavelmente não tiveram a oportunidade de alcançar as narrativas literárias por fazerem parte de camadas mais populares.

Pinheiro (2009) aponta que, em virtude da desigualdade social no país, que contribui para manter os acervos literários inacessíveis para as classes mais baixas, o primeiro contato das crianças de escolas públicas com a literatura ocorrerá na escola, e destaca o papel significativo do professor na formação do leitor literário, atribuindo a ele a responsabilidade de possibilitar leituras literárias aos alunos. Tal afirmação corrobora a fala de D2, de que a escola se torna a grande responsável pela aproximação das crianças ao “contexto literário” e que cabe a ela enquanto professora planejar sua prática pedagógica de maneira que possa contribuir na formação de novos leitores literários.

Então dentro da escola, acho que é um ambiente que eles têm, para poder estarem próximos a esse contexto literário, sabe? Então você que está lendo a leitura de leite ou a leitura que vai ser a linha atrelada a alguma atividade, você não pode nem deixar isso de lado, porque é o momento que a criança vai ter de se aproximar, então é inviável não trabalhar. (D2) [sic]

As docentes D3 e D4 também demonstraram atribuir grande relevância à literatura infantil neste processo, salientando a dimensão que as narrativas literárias têm na formação de leitores literários na educação infantil, pois apesar da diferença entre metodologias, aspecto que se elucida em virtude das práxis pedagógicas inerentes à cada uma, todas as professoras ressaltaram a imprescindibilidade que a literatura tem na educação infantil. Esse fato se evidencia em falas que mencionam, por exemplo, a consideração que se tem em relação ao interesse das crianças no que se referem aos critérios de escolha de livros para as leituras nas rodas de histórias, na preocupação ao trazer temas fundamentais às crianças periféricas, como identidade, autoestima, entre outros, bem como na inserção de projetos escolares que explicitam a preocupação de inserir a família neste contexto literário em seus planejamentos de aula.

5. Considerações finais

Ao investigarmos o trabalho com literatura infantil, a partir das concepções de docentes aqui investigadas, podemos tecer algumas considerações. Em relação à formação inicial, entendemos que ela não consegue dar conta da dimensão que compreende o universo do letramento literário, o que ficou evidente nas falas das pesquisadas. Porém, entendemos que ela serve como fio condutor para que o futuro profissional busque outras maneiras, a exemplo da formação continuada, de adquirir meios para subsidiar suas ações nas rodas de leitura.

Esse olhar mais cuidadoso para a formação inicial dos docentes tem em vista que essa insuficiência de elementos e falta de aprofundamentos acerca da pertinência da leitura desde cedo possam acarretar numa compreensão aligeirada do trabalho com os livros na educação infantil, secundarizando o ato da leitura à decodificações ou a mero instrumento pedagógico.

E, embora elas tenham uma boa compreensão sobre letramento literário, pudemos observar que suas práticas se diferem no que diz respeito a sua materialidade em sala de aula. D1, D2 e D4 demonstram uma grande preocupação e sensibilidade no que concerne ao planejamento de vivências que possam inserir suas crianças em práticas de leitura, ao passo que D3 evidencia bastante empenho em planejar esses momentos de maneira que possa se abordar conteúdos curriculares que contribuiriam para a aquisição da leitura e da escrita, de modo a destrinchar as narrativas literárias e esgotar todas as possibilidades que estas podem oferecer.

Explicitamos que a literatura literária pode, de fato, se traduzir em uma ferramenta de contribuição para este processo, uma vez que autores renomados afirmam que é impossível evitar a escolarização da literatura. Contudo, deve-se levar em conta que isto precisa ocorrer de maneira que mantenha o propósito do texto literário, de satisfazer, e oferecer experiências de apreciação do que é belo, apelando para fatores estéticos, críticos, entre outros.

No que concerne aos significados atribuídos à literatura infantil, podemos observar que as participantes atribuem à literatura infantil um papel fundamental no processo de construção do pequeno leitor literário, e que trabalham, de forma significativa dentro de seus planejamentos, com a finalidade de contribuir na formação dessas crianças, pois compreendem que são a ponte entre o texto literário e as crianças, tendo em vista que trabalham na educação infantil com crianças que ainda não se apropriaram da leitura e da escrita.

Para Cosson, a literatura fornece ao leitor literário “uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites do tempo e do espaço” (Cosson, 2010, p. 103) e a educação infantil é, sem dúvidas, um locus privilegiado de produção de experiências subjetivas, que podem ser potencializadas pelas narrativas literárias, o que vai depender da intencionalidade do docente.

6. Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. (Orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

BURLAMAQUE, Fabiane Verardi. **Os primeiros passos na formação de leitores autônomos: a formação do professor**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

CÂNDIDO, Antônio. **O direito à literatura e outros ensaios**. Coimbra [Portugal]: Angelus Novus Editora, 2004.

COSSON, Rildo. **O espaço da literatura na sala de aula**. Brasília, 2010.

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

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

KLEIMAN, Angela. **Preciso ensinar o Letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: CEFIEL/UNICAMP. 2005

LOPES, L. C. V.; COSTA, M. E.; SAMPAIO, M. L. P. Letramento literário e formação do professor: o ensino de literatura no meio universitário. **Entreletras: Revista do Curso de Mestrado em Ensino de Língua e Literatura da UFT**. 2011.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação**. Abordagens qualitativas. EPU, 2008.

MICARELLO, H. A. L. S.; FREITAS, L. R. Os sentidos produzidos por crianças e adolescentes para suas experiências com leitura e escrita na escola. *In*: FREITAS, M. T. A.; COSTA, S. R. (org.). **Leitura e escrita na formação de professores**. Juiz de Fora: UFJF, 2002, p. 107-139.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Ana Arlinda. **O professor como mediador das leituras literárias**. Brasília, 2010.

PINHEIRO, Alexandra Santos. Literatura e ensino: o papel do professor leitor na formação de leitores literários. *In*: **17 cole- congresso de leitura do brasil**. Brasil, 2009.

SALDANHA, Diana; AMARILHA, Marly. O ensino de literatura no curso de Pedagogia: uma presença necessária. **Educar em revista**, São Paulo, 2018, v. 32, n. 72, ed. 72, p. 151-167, nov/dez 2018.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SOUZA, Renata Junqueira; COSSON, Rildo. Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula. Em: **Conteúdo e didática da Alfabetização**. São Paulo: UNIVESP, 2006.

SILVA, J. K. S.; GONÇALVES, M. L. B. Literatura infantil e o curso de pedagogia da UFPE: desafios e contribuições à formação de novos professores. Recife, PE. 2022.