



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDU
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

ISABELLE SANTOS BARROS

**PRÁTICAS DE LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: VIVÊNCIAS E REFLEXÕES A PARTIR DO PROGRAMA DE
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

**MACEIÓ – AL
2025**

ISABELLE SANTOS BARROS

**PRÁTICAS DE LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: VIVÊNCIAS E REFLEXÕES A PARTIR DO PROGRAMA DE
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), como requisito para obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Cavalcanti.

**MACEIÓ - AL
2025**

ISABELLE SANTOS BARROS

**PRÁTICAS DE LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL:**

Vivências e reflexões a partir do programa de residência pedagógica

Trabalho apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da
Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção da nota final do
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 26/03/2025.

Orientador/a: Profa. Dra. Adriana Cavalcanti dos Santos (CEDU/UFAL)

Documento assinado digitalmente
 **ADRIANA CAVALCANTI DOS SANTOS**
Data: 07/04/2025 19:58:09-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Comissão Examinadora

Documento assinado digitalmente
 **FLAVIA COLEN MENICONI**
Data: 28/03/2025 11:34:00-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Flávia Colen Meniconi FALE/UFAL)

1º. Membro

Documento assinado digitalmente
 **JANIO NUNES DOS SANTOS**
Data: 27/03/2025 21:39:55-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Jânio Nunes dos Santos (FALE/UFAL)

2º. Membro

PRÁTICAS DE LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: VIVÊNCIAS E REFLEXÕES A PARTIR DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Isabelle Santos Barros (UFAL)

isabelle.barros@cedu.ufal.br

Adriana Cavalcanti dos Santos (UFAL)

professora.adriana.ufal@gmail.com

Resumo: O presente trabalho analisa as práticas de leituras literárias observadas e mediadas por uma licencianda em pedagogia durante o Programa de Residência Pedagógica (PRP) no que se refere à importância da interação com os livros na infância, com foco nas estratégias e procedimentos didáticos utilizados durante as ações de leitura. As mediações foram desenvolvidas a partir do projeto de intervenção “A leitura como portos de passagem” (Silva *et al.*, 2023). O *lôcus* da intervenção foi o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Doutor Pompeu Sarmiento, com 25 crianças entre 5 e 6 anos. Ao longo deste estudo, buscou-se refletir também sobre a dimensão formativa do PRP na iniciação da carreira docente e o diálogo entre teoria-prática na integração entre escola e universidade. Além disso, o presente artigo debruçou-se sobre as contribuições da leitura literária na infância, a análise dos procedimentos utilizados nas atividades de leitura e a exposição da magnitude do PRP na fomentação de projetos pedagógicos significativos no chão da escola pública. Metodologicamente, o estudo foi realizado a partir de uma coleta de dados feita durante as experiências com práticas de leitura e contações de histórias que foram desenvolvidas no referido CMEI, entre 2022 e 2024. A partir das práticas analisadas, ficou evidente que a estruturação da rotina e as metodologias adotadas contribuíram de maneira significativa para aproximar as crianças das práticas de leitura intencionais e espontâneas, proporcionando-lhes experiências enriquecedoras e estimulantes, além de impulsionar e enriquecer o seu repertório cultural e linguístico com a imersão em livros e contos diversos da literatura infantil. Em suma, destacou-se, ainda, a importância do Programa Residência Pedagógica e suas possibilidades de ação ao proporcionar dimensões de formação mútua em que o educando se forma e o futuro docente forma-se junto.

Palavras-chave: Literatura; Programa de Residência Pedagógica; Educação Infantil; Práticas de leitura.

Abstract: This paper analyzes the literary reading practices observed and mediated by a pedagogy student during the Pedagogical Residency Program (PRP), focusing on the importance of early childhood interaction with books, and emphasizing the teaching strategies and procedures used during reading activities. The mediations were developed through the intervention project “Reading as Passage Ports” (Silva *et al.*, 2023). The intervention took place at the Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Doutor Pompeu Sarmiento, with 25 children aged 5 to 6 years. Throughout this study, the reflection also aimed at the formative dimension of the PRP in the initiation of the teaching career and the dialogue between theory and practice in the integration of school and university. Furthermore, the article addressed the contributions of literary reading in early childhood, the analysis of the procedures used in reading activities, and the significance of the PRP in fostering meaningful pedagogical

projects in the public school setting. Methodologically, the study was conducted based on data collection from experiences with reading practices and storytelling developed at the aforementioned CMEI between 2022 and 2024. Based on the practices analyzed, it was evident that the structuring of routines and adopted methodologies significantly contributed to bringing children closer to both intentional and spontaneous reading practices, providing them with enriching and stimulating experiences, in addition to enhancing and enriching their cultural and linguistic repertoire through immersion in various children's literature books and tales. In summary, the importance of the Pedagogical Residency Program was also highlighted, emphasizing its potential to foster mutual training dimensions where both the learner and the future teacher grow together.

Keywords: Literature; Pedagogical Residency Program; Early Childhood Education; Reading Practices.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, conforme instituído pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), é a primeira etapa da educação básica e responsabiliza-se pelo papel de oferecer propostas e vivências que corroborem para o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade a partir de experiências que estimulem a interação e as possibilidades de criar, recriar e explorar em diferentes contextos. Além disso, é nesta etapa que “[...] a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar” (Brasil, 2017, p. 42).

Em consonância, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), nesta etapa, é fundamental que a criança participe de experiências como: conversar, ouvir e contar histórias, manusear textos (mesmo que ainda não saiba ler e escrever), expressar pontos de vista e refletir sobre opiniões semelhantes ou divergentes. De acordo com as DCNEI, essas ações possibilitam a apropriação, por parte das crianças, de diferentes linguagens e saberes presentes na sociedade, os quais são tomados como bens culturais.

Nesse viés, a Educação Infantil deve proporcionar às crianças oportunidades para interagir com diversas linguagens, tanto oral quanto escrita, por meio de diferentes suportes e narrativas, a fim de favorecer a ampliação de seus repertórios culturais e linguísticos (Fernandes; Oliveira, 2023). Então, as práticas que aproximam a criança de múltiplos livros e literatura infantil surgem como possíveis mobilizadores para o desenvolvimento das aquisições e habilidades esperadas em relação ao desenvolvimento da imaginação e do repertório linguístico e cultural das crianças.

O contato com diferentes leituras, desde a infância, é uma ponte para o início da familiarização com o mundo literário. Ademais, a inserção de atividades que potencializam essa relação apresentam-se como fundamentais, pois “[...] é importante para a formação de qualquer criança, ouvir muitas, muitas histórias [...] escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e compreensão do mundo” (Abramovich, 1997, p. 16).

Nessa perspectiva, o presente trabalho analisa a importância da interação com os livros na infância, com foco nas estratégias e procedimentos metodológicos utilizados durante as ações de leitura e contação de história vivenciados durante a participação da autora no Programa de Residência Pedagógica (PRP), em consonância com o projeto colaborativo “A leitura como portos de passagem” (Silva *et al.*, 2023).

Outrossim, a partir de um diálogo entre teoria-prática, o presente trabalho, de natureza exploratória, analisou os relatos colhidos a partir das ações de mediação de leitura e contação de história realizadas no referido CMEI e seus desdobramentos, apoiando-se nas reflexões de autores como Bajard (2012), Abramovich (1997), Rodrigues (2015), Amberger (1988), entre outros, que trazem pesquisas e considerações valiosas acerca da dimensão da leitura na infância e o papel da escola enquanto mobilizadora de ações que criem uma aproximação significativa entre as crianças e as práticas de leitura.

Nesse sentido, o presente trabalho está organizado em outras seis seções, além desta introdução, a saber: (1) Apresentação do Programa de Residência Pedagógica (PRP) e do referido projeto colaborativo; (2) Retrospectiva sobre a literatura infantil e a infância; (3) A Metodologia utilizada na execução da pesquisa e coleta de relatos; (4) Apresentação dos relatos e observações; (5) Análise dos resultados em diálogo com a fundamentação teórica; e (6) Considerações finais.

2. PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: ESPAÇO-TEMPO DE INICIAÇÃO DOCENTE

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) se consistiu em uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) instituído pela portaria Nº 45, de 12 de março de 2018, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com a publicação do Edital Nº 06/2018. O referido programa foi criado com o intuito de oportunizar a vivência prática de licenciandos no chão das escolas públicas e contribuir para a formação inicial de futuros docentes (Brasil, 2018, p. 1), com vigência até 2024.

As diferentes experiências vivenciadas nas salas de aula da educação básica materializam-se conforme as demasiadas contribuições teóricas e práticas envolvidas durante o processo de formação nas licenciaturas. A Resolução N° 02 CNE/CP, de 20 de dezembro de 2019, responsável pela instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da educação básica, reforça a relevância da confluência entre prática e teoria no exercício da docência e as contribuições desse processo para a formação de futuros profissionais da educação para não se distanciar da realidade educacional das instituições de ensino e das dinâmicas desenvolvidas na sociedade.

Conforme o edital CAPES N° 06/2018, o Programa de Residência Pedagógica busca a inserção de futuros docentes na escola básica e em diferentes contextos sociais, a fim de proporcionar uma formação aperfeiçoada e coerente com a realidade. Para tanto, a formação docente exige práticas que fortaleçam a formação de futuros professores, para que seja possível construir uma relação entre os conhecimentos e a vivência (Guedes, 2009). Nesse sentido, destaca-se a importância da existência de projetos governamentais que potencializam essa relação em que a mediação do educador ultrapasse a utopia e se torne potente e real para alinhar a teoria e a prática durante o exercício docente, assim como o PRP.

Por conseguinte, tendo em vista a influência das experiências vivenciadas no processo de formação docente para sua prática futura, o aperfeiçoamento da formação de licenciandos é um dos objetivos principais do Programa de Residência Pedagógica (PRP), algo que reflete a dimensão dessa iniciativa governamental e seu papel na potencialização da formação inicial de futuros docentes à luz de práticas concretas e fundamentadas em reflexões teóricas significativas.

As ações e projetos desenvolvidos durante o Programa de Residência Pedagógica (PRP) inspiram uma formação prática e significativa e são realizadas por licenciandos bolsistas em escolas públicas da educação básica. Ademais, as experiências realizadas pelos residentes são acompanhadas e supervisionadas por professores regentes e coordenadores da instituição responsável pela formação do licenciando para que este desenvolva competências e habilidades que lhe possibilitem a construção de uma prática pedagógica de qualidade.

A relação entre formador e formando é fundamental para o aprimoramento do exercício docente, algo que pode ser visto na conformidade do diálogo entre a prática pedagógica do licenciando na sala de aula e a supervisão do professor regente, a fim de ajudá-lo a entender as nuances da sala de aula (Fontoura, 2017).

Dessa forma, evidencia-se a magnitude do PRP e sua capacidade de impulsionar a formação docente de licenciandos com as práticas pedagógicas singulares vivenciadas no

ção das escolas públicas. Além disso, durante a vigência do programa, foi possível compreender como as atividades gerais (planejamento, construção e execução da regência) e as reflexões teóricas construídas junto aos preceptores e coordenadores conseguem, em conjunto, fazer com que os residentes aprimorem suas habilidades docentes por meio de práticas e experiências educacionais realizadas durante as intervenções pedagógicas na sala de aula.

Ao compreender a coletividade exprimida pelo Programa de Residência Pedagógica destacada nas atividades de discussão, formação e prática oriundas dos projetos de intervenções que ocorrem entre os grupos de licenciandos, destaca-se o potencial de integração dessa iniciativa governamental no que se refere à inserção dos residentes no âmbito escolar. Além disso, o PRP surge com a finalidade de impulsionar a perspectiva dos licenciandos na integração dos estudos com a realidade educacional, algo fundamental para o processo de formação docente.

2.1 Leitura como Portos de Passagem: um projeto colaborativo

O projeto colaborativo “A leitura como portos de passagem” (Silva *et al.*, 2023) foi uma iniciativa da Professora Regente responsável pela turma, em parceria com as residentes licenciandas, e subsidiou as práticas de mediação de leitura e contação de história desenvolvidas durante o Programa de Residência Pedagógica para 25 crianças de 4 a 5 anos de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). Essas práticas foram cruciais para caracterizar a dimensão dos procedimentos metodológicos utilizados para realizar as ações propostas, bem como a magnitude da intervenção na aproximação das crianças com as práticas de leitura.

No que concerne à dimensão das ações do plano de atividades realizadas na sala de referência, conforme as atribuições do residente previstas na portaria N° 45, de 12 de março de 2018, o projeto referência supracitado foi fundamental para estabelecer as práticas norteadoras que se materializaram nas mediações de livros literários e aproximar as crianças do mundo letrado, algo que proporciona à criança a possibilidade de impulsionar seu repertório sociocultural e desencadeia o desenvolvimentos de aprendizagens pedagógicas significativas, bem como a capacidade de imaginar e criar/recriar cenários, o contato com múltiplas linguagens e a apropriação de diferentes palavras e significados que lhe ajudarão a interpretar e experimentar o mundo ao seu redor (Silva *et al.*, 2023).

Rodrigues (2015) destaca a importância da inserção, desde cedo, de atividades que

aproximem o contato das crianças com a literatura infantil e como essa ação pode ser crucial para alavancar o desenvolvimento de habilidades como a capacidade de explorar, imaginar e criar, algo fundamental para a necessidade constante que as crianças apresentam de tentar descobrir e compreender o mundo.

Ademais, levando em consideração a observação da fragilidade por trás da estrutura social cujas crianças pertencentes ao referido CMEI encontravam-se e o notável distanciamento do âmbito familiar ao acesso de práticas de leitura e letramento, as propostas de mediações de leitura surgiram como facilitadoras do processo de imersão das crianças no mundo literário e refletiram o papel fundamental da escola na aproximação entre as crianças e diferentes práticas de leitura.

Tratando-se da perspectiva da dimensão da leitura para crianças, Amberger (1988) destaca o papel social dessa prática na infância e como essas ações são capazes de familiarizar a criança com o mundo e proporcionar a ela maior capacidade de criar e imaginar. Dessa forma, é possível instigar o gosto pela leitura desde cedo e possibilitar maior repertório cultural para a criança, pois a leitura, desde a infância, desempenha um papel crucial no processo de socialização da criança, sendo considerada uma chave para o desenvolvimento e para o futuro (Rodrigues, 2015).

As ações práticas planejadas e desenvolvidas durante o PRP buscaram, em contribuição ao projeto (Silva *et al.*, 2023) e procedimentos metodológicos específicos, transformar as mediações de leitura das crianças do 2º período em uma ação corriqueira e parte de uma rotina semanal, a fim de formar futuros leitores. Além disso, as atividades realizadas foram fruto da contribuição de uma prática colaborativa entre preceptora e licencianda, sob a orientação da coordenação responsável pela supervisão.

Foerste (2004) traz contribuições valiosas sobre a relevância da parceria no âmbito educacional para a formação de futuros professores e discorre sobre a metodologia da prática colaborativa, afirmando que:

[...] a formação inicial e continuada de professores torna-se objeto da busca coletiva de novas alternativas organizacionais e institucionais, nas quais esses profissionais são qualificados e contratados. A base desse movimento tem como objetivo assentar a formação docente em pressupostos que consideram a atividade reflexiva do professor sobre sua formação e prática, como condições fundamentais do processo de socialização docente [...] (Foerste, 2004, p. 9)

Nesse viés, Foerste (2004) destaca uma proposta de formação que reconheça o papel crucial das escolas básicas (públicas) na trajetória acadêmica dos licenciandos, com vistas a evidenciar a dimensão valiosa da relação entre a universidade e a escola e a prática

colaborativa entre professor e licenciando no processo de materialização das atividades que envolvem prática e reflexão.

No contexto de realização das mediações a partir do projeto (Silva *et al.*, 2023), as ações propostas para as crianças eram pensadas e executadas perante diálogos reflexivos com a professora preceptora e em conformidade com a realidade educacional do referido CMEI e das crianças, com o intuito de criar possibilidades de aprendizagem e vivências para as crianças que seguissem de acordo com o viés pedagógico da instituição.

3. LITERATURA INFANTIL E INFÂNCIA: RETROSPECTIVA E CONSIDERAÇÕES

Ao pensar sobre o papel da leitura literária na educação infantil, torna-se necessário conhecer o percurso histórico de criação dos livros literários voltados para a educação infantil (as literaturas infantis) e as contribuições desse gênero literário no contexto de aproximação dele com as crianças, enquanto potenciais leitores.

As concepções de infância construídas e reconstruídas ao longo do tempo foram cruciais no contexto de criação das conhecidas literaturas destinadas ao público infantil, pois esta acompanhou a reestruturação da perspectiva sobre a criança e seu papel no mundo, enquanto ser social e ativo, conforme mudanças sociais de diferentes épocas.

A valorização atual das infâncias e o olhar atento sobre a criança e seu papel no mundo é algo que nem sempre existiu. Conforme Cunha (1990), até aproximadamente o século XVII, as crianças eram caracterizadas enquanto adultos em miniatura e, conforme a lógica operante da época, elas eram expostas e participavam de leituras destinadas ao público adulto, causando a ausência de livros adequados, o que se justifica pela concepção de criança e infância da época.

Nessa perspectiva, não havia preocupação ou ênfase para essa etapa da vida, as crianças eram encaradas como semelhantes aos adultos e eram submetidas às demandas e atividades de contribuição das dinâmicas sociais da época (Sousa, 2007). A inexistência da infância corroborava em atribuições adultas destinadas às crianças, desde as responsabilidades até às vestimentas e inserção em ambientes desproporcionais à idade.

A partir do século XX, no decorrer da idade moderna, o avanço do processo industrial e capitalista e a reorganização da estrutura familiar burguesa operante resultaram na necessidade de mudar o olhar sobre a criança para entender suas especificidades e

individualidades, a fim de distanciar-se da concepção de adultos em miniatura, conceber o papel da criança enquanto sujeito de direito que tem direito à apreciação estética pela mediação da leitura e manuseio de obras na educação infantil. (Sousa, 2007).

Conforme Zen, Molinari e Nascimento (2020), pensadores como Tamara Grigorowitschs (2008), William Corsaro (2011) e Manuel Sarmiento (2004) foram fundamentais na produção de estudos que ajudaram a superar a ideia de superioridade dos adultos em relação às crianças, algo fundamental para que surgisse a criação de uma esfera específica para as crianças: a Literatura Infantil.

Conforme o avanço do processo de reconhecimento, valorização e inserção da criança enquanto ser social e ativo no processo de produção de cultura, passou-se a ter uma necessidade de mudança nas leituras voltadas para a infância, algo que começou a ser efetivado com a implementação e produção da literatura infantil enquanto esfera produzida e voltada especificamente para as crianças (Zilberman, 2012). Nesse sentido, a literatura infantil surge como elemento potencializador para a aproximação das crianças com os livros pois é “[...] completa, rica, profunda e expressiva por liberar a fantasia da imaginação, por ter a capacidade de transportar-nos para um lugar único, mágico e do jeito que queremos, só nosso” (Sousa, 2007, p. 12).

Em conformidade, a inserção da criança no universo literário e o processo de exploração, contato e familiarização com os livros é algo que, conforme Rodrigues (2015), deve ser iniciado na Educação Infantil e pode impulsionar o gosto pela leitura, desde cedo. Além disso, essa aproximação pode ser realizada por meio de duas práticas, sendo elas a mediação de leitura e contação de história, que podem ser realizadas pelos docentes com as crianças nas instituições de ensino, a fim de “[...] possibilitar às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (Brasil, 2009, p. 25).

De acordo com Bajard (2012), a mediação de leitura é realizada de maneira que a criança possa ver, tocar e interagir com as ilustrações e palavras que compõem o livro. Conforme o autor, durante a mediação podem ser criadas possibilidades de apropriações linguísticas e aumento do repertório cultural, pois as crianças têm contato com diferentes expressões e vocabulários que expressam seus sentidos a partir do desenvolvimento do enredo da história. Nessa perspectiva, a prática de mediação de textos literários infantis, quando inserida no cotidiano da criança, traz potenciais possibilidades de impulsionar a intimidade entre as crianças e o universo literário, além de ampliar seu repertório linguístico.

Enquanto a mediação propõe o contato direto e manipulação do livro, durante a

leitura, a contação de histórias caracteriza-se pela prática de contar/narrar oralmente contos e livros literários. A contação de história é, de acordo com Mateus *et al.* (2013), uma das mais antigas e importantes atividades desenvolvidas pelos homens, pois a prática oral é parte fundamental da cultura humana e antecede a escrita. Sendo assim, a contação assume papel fundamental no estímulo da imaginação e criatividade das crianças ao dar vida a enredos e tentar transmitir todas as sensações e vivências dos personagens para além das imagens do livro físico.

Segundo Pennac (1993), contar histórias é uma ação própria e característica do ser humano e, mediante esse fato, cabe ao professor o papel de apropriar-se dessa informação para desenvolver práticas de contação como recurso pedagógico e, principalmente, para estimular a formação de leitores. Nesse sentido, é possível destacar o conto oral como uma das ferramentas de comunicação mais antigas e que, ao longo do tempo, tem se construído e demonstrado seu papel pedagógico na expressão e transmissão de conhecimentos, vivências, valores e tradições capazes de potencializar e contribuir para o processo de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, o ato de contar histórias apresenta seu poder de estimular o contador e as crianças ouvintes a reinventarem-se a cada enredo e transformarem-se um pouco mais a cada história contada. É crucial destacar a exímia tarefa do contador de aproximar a realidade e a imaginação na ação do conto oral ao dar vida aos ambientes de suspense, tensão, alegria, tristeza etc., representados nas entrelinhas e, principalmente, a capacidade de “[...] impregnar todos os sentidos, tocando o coração e enriquecendo a leitura de mundo na trajetória de cada um” (Mateus *et al.*, 2013, p. 56).

A mediação de leitura e contação de histórias são elementos fundamentais para a formação de futuros leitores, algo que pode ser materializado em práticas levadas para crianças da educação infantil que ainda não se apropriaram do sistema de escrita, mas que podem, enquanto ouvintes, mergulhar em criatividade, construir e reconstruir memórias e atribuir sentidos para o mundo que vivem (Abramovich, 2009). Além disso, essa prática pode ser tomada como papel para educadores e levado para as salas de referência, a fim de proporcionar para as crianças momentos de leitura de deleite e estimular o contato com múltiplas leituras e contações literárias.

Fontes e Martins (2004) trazem reflexões valiosas em seus estudos acerca da ligação da leitura corriqueira de histórias com o desenvolvimento linguístico das crianças e destacam que “A leitura de histórias é, com efeito, uma ocasião potencialmente rica para o desenvolvimento do vocabulário, em virtude do fato de as histórias conterem pistas

contextuais que ajudam a decifrar o sentido de palavras desconhecidas” (Fontes; Martins, 2004, p. 2). Nesse sentido, durante a leitura de histórias e contações orais, a apropriação e uso dos termos tal qual a escrita das páginas do livro são fundamentais, assim como a entonação das diferentes vozes e demonstração das ilustrações dos livros para que as crianças apropriem-se das palavras desconhecidas e atribuam significados para elas, tornando-as parte de seu repertório linguístico.

Para além das contribuições linguísticas, a leitura e contação de histórias cotidianas também é capaz de enriquecer a criatividade e imaginação das crianças e “[...] ampliar a experiência vivencial por meio da narrativa do autor, os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real” (Rodrigues, 2005, p. 4). Nessa perspectiva, a criança, ao ouvir os demasiados contextos desenvolvidos no enredo, usa sua imaginação para detalhar os acontecimentos e torna-se capaz de sentir medo, alegria, tristeza, tensão e outros sentimentos, tal como as emoções vividas fora da narrativa.

No que diz respeito ao papel do professor, ao tornar corriqueiro o hábito de leitura na Educação Infantil, ele oportuniza condições para que as crianças aprendam e as impulsiona a “[...] ler o mundo, dar sentido a ele e a si próprio, o que, mal ou bem, faz-se mesmo sem ser ensinado” (Domingos *et al.*, 2021, p. 671). Assim, o educador assume o papel de mediador da aprendizagem, possibilitando os momentos de leitura deleite que potencializam o desenvolvimento da competência oral das crianças, a partir da interação e do diálogo sobre as histórias apreciadas.

Sob essa ótica, Martins (1994) infere que a leitura, na infância, não implica apenas a alfabetização ou leitura das palavras, mas instiga a criança leitora a dar sentido ao que está escrito, aos sons emitidos pelos personagens, as situações criadas pelos enredos e a distinção das situações reais e fictícias, ao mergulho no mundo literário e capacidade de aproximar-se com o mundo das letras, pois “[...] o livro leva a criança a desenvolver a criatividade, a sensibilidade, a sociabilidade, o senso crítico, a imaginação criadora, e, algo fundamental, o livro leva a criança a aprender o português” (Domingos *et al.*, 2021, p. 672).

Assim, considera-se que as práticas de leitura levadas para a sala de aula apresentam sua essência e potencialidade na construção de futuros leitores e na apreciação espontânea das crianças pelos livros. Santos (2015) discorre sobre a familiarização das crianças com os livros e infere que:

O convívio das crianças com os livros na sala de aula, desde a Educação Infantil, se constitui em uma condição essencial para a educação literária das novas gerações.

Ainda que não saiba ler, no sentido literal do termo, na escola, quando a criança observa o professor lendo para ela sua atenção se volta para aquele que conta a história que até o momento para ela era desconhecida ou sabe pouca coisa a respeito. Ouvir histórias lidas ou narradas pelos adultos é essencial para o desenvolvimento da linguagem infantil (Santos, 2015, p. 10).

Com base nisso, a leitura do professor (adulto) para as crianças, bem como a narração de histórias contadas assumem um papel primordial na formação de crianças leitoras para além do sentido literal, pois as demasiadas formas de leitura existentes também contemplam o poder da interpretação por meio da observação, algo comum para as crianças.

4. METODOLOGIA

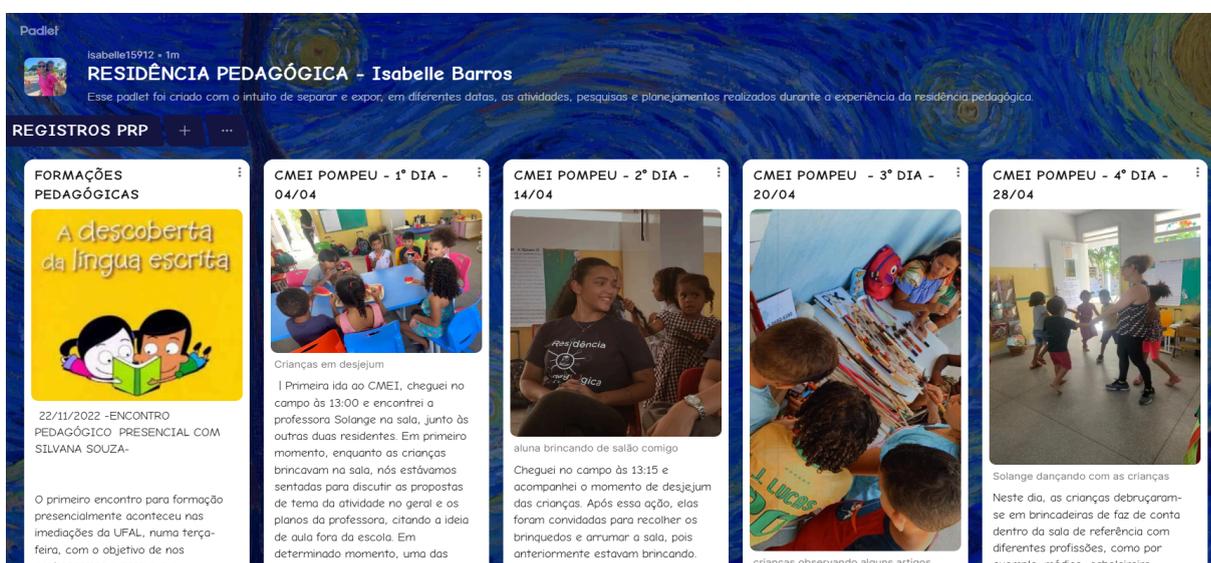
A partir das reflexões sobre as contribuições da leitura literária na infância e considerando a magnitude do PRP na fomentação de projetos pedagógicos significativos no chão da escola pública, a análise do presente trabalho foi realizada a partir de uma coleta de dados feita durante as experiências com práticas de leitura e contação que foram realizadas no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Doutor Pompeu Sarmento.

Com o intuito de identificar as contribuições das práticas de mediação de livros e contação de histórias literárias na educação infantil, o referido texto apoiou-se em pesquisas bibliográficas de autores como Rodrigues (2015), Abramovich (2009), Bajard (2012), entre outros, e adotou procedimento metodológico exploratório.

À luz do projeto literário “A literatura como portos de passagem” (Silva *et al.*, 2023), foram registradas e descritas 30 aulas de regências que contemplaram experiências de observação, mediação de leitura e contação de diferentes literaturas infantis para 25 crianças do segundo período do referido CMEI, com idades entre 5 e 6 anos, bem como o destaque de diálogos, observações e contribuições valiosas dos procedimentos adotados por preceptores e residentes para que a aprendizagem pedagógica das crianças estivessem alinhadas às ações do projeto.

No que concerne ao registro das mediações e ações propostas nas regências, a *startup* de tecnologia educacional *Padlet*, usada frequentemente para fins pedagógicos, foi utilizada como diário de bordo para postar e descrever os registros das mediações de leitura realizadas, bem como os livros utilizados e o detalhamento das ações que, por diversas vezes, envolveram a troca de diálogos com as crianças e considerações/observações significativas feitas por elas durante a escuta.

Figura 1 - Visão geral do Padlet.



Fonte: acervo pessoal.

Em conformidade com os registros do *Padlet*, o quadro abaixo detalha os títulos das obras literárias empregadas nas ações de leitura e mediação realizadas para as crianças do CMEI Doutor Pompeu Sarmento, como parte do projeto colaborativo e à luz do Programa de Residência Pedagógica (PRP).

Quadro 1 - Mapeamento de livros literários utilizados.

LIVRO	AUTOR(A)
O macaco e a velha	João de Barro
As coisas que a gente fala	Ruth Rocha
A visita	Antje Damm

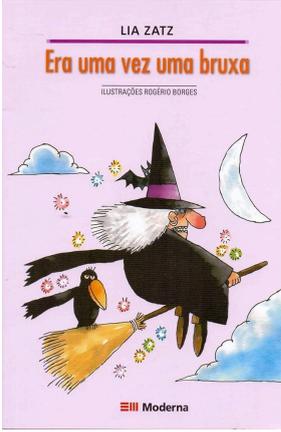
O ratinho, o morango vermelho maduro e o urso esfomeado	Don e Audrey Wood
Lino	André Neves
Era uma vez uma bruxa	Lia Zats
A venda	Lia Hiatsuka
E a pele tem cor?	Fabiana Barboza
Era uma vez...	Cacau Vilar do
A casa sonolenta	Audrey Wood
O menino Nito	Sônia Rosa
O grúfalo	Julia Donaldson
Rinocerontes não comem panquecas	Anna Kemp
Menina bonita do laço de fita	Ana Maria Machado
O Coelho sem orelhas	Til Schweiger
Perigoso	Tim Warnes
Rodolfo, o gatinho diferente	Adriana Leite
Até as princesas soltam pum	Ilan Brenman
A abelha abelhuda	Heliana Barriga
Histórias Greco-romanas: Cupido e Psiquê	Ana Maria Machado
Histórias Greco-romanas: Píramo e Tisbe	Ana Maria Machado
Arapuca	Daniel Cabral
A branca de neve	Flávia Muniz
Da pequena toupeira que queria saber quem tinha feito cocô na cabeça dela	Werner Holzwarth

Fonte: Elaborado pela autora.

Mediante as 30 regências registradas no *Padlet*, e a partir dos títulos literários contemplados durante as mediações literárias, 3 experiências realizadas entre maio e setembro de 2023 foram escolhidas para detalhar o processo de execução das práticas de leitura e suas contribuições na educação infantil. Ademais, as 4 práticas destacadas para a descrição e reflexão foram escolhidas, principalmente, pela riqueza das trocas verbais registradas com as crianças e a notória evolução da concentração, participação e diálogo conforme o passar do

tempo.

Quadro 2 - Práticas para análise e detalhamento.

Prática 01	Prática 2	Prática 3	Prática 4
<p>Figura 2</p>  <p>Disponível em: <https://www.amazon.com.br/As-Coisas-que-Gente-Fala/dp/8516080544> Acesso em: 24 jan, 2025.</p>	<p>Figura 3</p>  <p>Disponível em: <https://pt.slideshare.net/slideshow/era-uma-vez-uma-bruxa-de-lia-zatz/68011103> Acesso em: 24 jan, 2025</p>	<p>Figura 4</p>  <p>Disponível em: <https://m.media-amazon.com/images/I/310Ly9dGxqL._SX38_SY50_CR,0,0,38,50_.jpg> Acesso em: 24 jan, 2025</p>	<p>Figura 5</p>  <p>Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Branca-Neve-os-Sete-An%C3%B5es/dp/8516018202> Acesso em: 24 jan, 2025.</p>

Levando em consideração as vivências escolhidas, a seção a seguir buscará expor e detalhar as mediações de leitura, bem como os registros de diálogos e ações consideradas importantes no processo de análise da dimensão da leitura enquanto instrumento propulsor e significativo na infância, além de analisar os procedimentos utilizados pelos preceptores e residentes antes, durante e depois das ações de intervenção, e suas contribuições para que os momentos de leitura pudessem ser realizados de maneira satisfatória e significativa, em conformidade com o referido projeto (Silva *et al.*, 2023).

5. AS PRÁTICAS DE LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

As ações derivadas do projeto “A literatura como portos de passagem” (Silva *et al.*, 2023) foram realizadas para 25 crianças do segundo período por aproximadamente 1 ano e meio, em colaboração com a preceptora regente responsável pela sala de referência do referido CMEI e sob a coordenação do professor da Universidade responsável pela formação dos residentes.

Em conformidade, a presente seção e suas subseções serão destinadas aos relatos das mediações e contações de história realizadas com as crianças, bem como as observações e execuções dos procedimentos metodológicos utilizados antes, durante e após todas as práticas de regência executadas.

5.1 Procedimentos metodológicos para a leitura

Anteriormente às experiências de mediação de leitura e contação de história, os licenciandos realizaram observações das práticas exercidas pela professora da turma em questão por 2 meses, a fim de inspirarem-se e tomarem para si alguns procedimentos metodológicos pertinentes usados pela preceptora antes, durante e depois do momento de partilha do livro com as crianças, sendo eles: (1) a escolha prévia do livro, conforme a faixa etária das crianças; (2) a leitura prévia para apropriar-se do texto; (3) a preparação de um espaço específico para a realização das partilhas, os chamados “cantinho da leitura”; (4) a leitura fiel ao livro literário e o trabalho de entonação na troca de personagens; (5) a condução espontânea do diálogo com as crianças após a finalização da leitura conforme suas curiosidades e interesses.

À medida em que as ações de observação avançavam, era possível notar como os procedimentos eram importantes no desenvolvimento das ações de mediação de leitura, pois garantiam que as crianças se familiarizassem cada vez mais com aquela ação cotidiana. A escolha prévia do livro, por exemplo, era algo estabelecido como fundamental pela preceptora. De acordo com ela, a apropriação da leitura é parte fundamental dos procedimentos que antecedem a leitura compartilhada, principalmente no conto/contação oral, pois é necessário ater-se aos mínimos detalhes do enredo e manter-se fiel a cada palavra escrita no livro, evitando vícios de linguagem.

Em continuidade, a existência do “cantinho da leitura” era algo indispensável, pois todas as crianças se dirigiam até lá quando a hora da leitura era iniciada. Este espaço era composto por um pequeno tapete de fibras de palha, algumas almofadas e ursos, uma cadeira pequena, uma cesta composta por livros infantis e um suporte de pano preso à parede que dispunha alguns bolsos onde era possível guardar outros livros.

Figura 6 - Cantinho da leitura.



Fonte: acervo pessoal.

A existência de um espaço destinado à leitura dentro da sala de referência é uma oportunidade de facilitar o acesso das crianças aos livros, tornando o espaço coletivo parte do cotidiano escolar das crianças e oferecendo leituras livres e espontâneas, além de convidar as crianças a manterem a organização e cuidados com os materiais de leitura dispostos no acervo literário.

Por meio do “cantinho da leitura” é possível que o docente explore demasiadas literaturas com as crianças e as convide para interagir com os livros com o intuito de estimular o gosto pela leitura, desde cedo. Além disso, ainda que não leiam o código alfabético, as crianças, ao interagirem com os livros, revistas e contos do acervo, usam a imaginação, leem imagens, criam hipóteses, formulam enredos de acordo com suas interpretações, contam e recontam as histórias, exprimem curiosidades e materializam a fantasia em suas brincadeiras, interações, desenhos, garatujas etc. (Souza *et al.*, 2018).

Na sala de referência, o espaço com o acervo de livros era usado diariamente e especificamente na terça-feira pelo grupo de residentes licenciandas. Apesar de estar sempre disponível para as crianças, a exposição dos livros no “cantinho da leitura” não era o único estímulo para que elas tivessem iniciativa para folhear os livros, pois, ações de leitura e contações eram realizadas a partir do projeto colaborativo de Silva *et al.* (2022), no Programa de Residência Pedagógica.

Nesse viés, Santos (2015) destaca a importância de criar condições para além da disponibilização de um acervo de livros, visto que, conforme a autora, é imprescindível que sejam criadas possibilidades de interação entre professor-livro-criança para que seja possível explorar a leitura de diferentes modos e possibilidades que estimulem as crianças a aproximarem-se cada vez mais dos livros e literaturas infantis.

As vivências de leitura observadas e realizadas pelas residentes junto às 25 crianças do segundo período do referido CMEI contemplaram mediações de leitura, contações de histórias e recontos feitos pelas próprias crianças. Durante a execução das ações, foram observados e adotados os procedimentos metodológicos citados anteriormente, algo que apresentou-se como fundamental para o avanço e sucesso das práticas de leitura e para instigar a ampliação do interesse das crianças durante a hora da partilha do livro.

Dando continuidade, foram selecionadas quatro experiências para análise, com o objetivo de examinar a importância dos procedimentos metodológicos na garantia de práticas de leitura significativas, além de explorar a dimensão pedagógica da leitura na Educação

Infantil, a partir das observações, interações e diálogos estabelecidos com as crianças.

5.2 Mural de relatos: fragmentos de um *Padlet*

Os relatos das práticas de mediação de leitura e contação de história foram organizados no presente trabalho em fragmentos retirados do *Padlet* utilizado como mural e diário de bordo pela autora, conforme os quadros abaixo descrevem:

Quadro 3 - Detalhamento da prática 1.

PRÁTICA 1	
<p>Figura 7 - Imagens da prática 1.</p> 	
<p>Fonte: acervo pessoal.</p>	
<p>As interações começaram às 13h em ponto, no dia 09 de maio de 2023. As crianças foram acolhidas e recepcionadas para entrar na sala de referência. Após a acolhida, elas ficaram alguns minutos livres pelo espaço brincando com os objetos e interagindo entre eles de maneira livre e exploratória. Às 14:00, todos os alunos receberam um pequeno recipiente com frutas para o desjejum, saciaram suas fomes e alguns até repetiram. Após o desjejum, foram convidados para organizar a sala e as professoras e as residentes também ajudaram nessa atividade. Ao término da organização, todas as crianças foram chamadas para um grande círculo no cantinho da leitura, para ouvirem a mediação do livro “As coisas que a gente fala”, de Ruth Rocha. Antes de dar início, estabeleci diálogo com as crianças, perguntei como estavam se sentindo e apresentei o livro para que elas observassem a capa com cuidado e atenção.</p> <p>Ao analisar a capa do livro, perguntei o que as crianças conseguiam ver e o que elas achavam que poderia ter naquela história, a partir da capa. Em meio a timidez dos primeiros contatos com as ações de leitura com as residentes, uma das crianças (Arthur) falou primeiro, destacando:</p> <p>– “Tem um homem com a boca aberta”.</p> <p>Após a fala da primeira criança, as outras despertaram-se e foi possível ouvir os cochichos entre elas.</p>	

Em meio às falas e burburinhos das crianças, consegui ouvir Arthur destacar novamente:

– “Acho que ele *tá* com raiva”. Ele disse e todas as outras crianças pareceram concordar.

Após a fala da criança, perguntei para os pequenos ouvintes o que mais enxergavam na capa do livro e se havia apenas o suposto homem com raiva ali. Em quase unísono, as crianças disseram:

– “Tem um menino”!

E, logo em seguida, Kettlyn fez o seguinte comentário:

- “Eu acho que *tão* brigando com ela”.

A partir da imagem da capa (que ilustra dois adultos posicionados com expressões faciais raivosas e uma criança no meio de ambos), a menina chegou a conclusão de que aquela imagem poderia ser a cena de uma possível bronca que o tal garotinho poderia estar levando. Após esse contato e desdobramentos diante das tentativas de interpretação da capa do livro, comecei a leitura para os pequenos, sempre abrindo espaço para que eles pudessem dialogar comigo sobre os acontecimentos da história e mostrando para todos as páginas dos livros para que pudessem associar a história com as ilustrações e criar em suas imaginações o enredo. O livro escolhido destaca os desdobramentos negativos de uma pequena mentira contada por uma menina chamada Gabriela ao quebrar um vaso de sua mãe, resolvendo culpar seu vizinho Filisteu pelo erro. Ao passar as páginas dos livros, logo foi possível identificar em uma das folhas a mesma ilustração que estampava a capa, com o desenho do homem irritado e de boca aberta. No contexto da história, ele estava bravo com Filisteu, pois acreditava que ele havia quebrado o bendito vaso, sua expressão era motivada pela fúria, o pai encontrava-se bravo diante da suposta ação do menino.

Nesse momento, antes que pudesse passar a página, pude ouvir a fala de Arthur ao dizer:

– “Tia, é o homem da capa do livro”, ela destacou ao reconhecer a ilustração. “*Tá* vendo que ele *tava* com raiva”, ela completou, demonstrando-se satisfeita por ter conseguido associar a ilustração da capa com o contexto da história.

Em continuidade, a história de Ruth Rocha desenvolve em suas ilustrações a angústia da menina Gabriela com a mentira que espalhou e a sua explosão sentimental ao assumir a culpa do erro que cometeu. Ao fim da história, destaco novamente o título do livro: O poder das coisas que a gente fala e destaco para eles o que eles acharam da atitude de Gabriela ao espalhar a mentira e por que ela havia feito aquilo.

Uma das crianças (Vinícius), logo fez questão de dizer:

– “Ela mentiu *por causa que* a mãe dela ia ficar com raiva”.

Kettlyn complementou:

– “A mãe dela ia botar ela de castigo”.

Após ouvir as considerações, iniciei um diálogo com as crianças sobre a mentira contada por Gabriela. Expliquei que, apesar do medo das consequências, precisávamos sempre assumir nossos erros e aprender com eles para não repetir, pois não era justo culpar outras pessoas e prejudicá-las.

Nessa ocasião, Arthur disse para todos:

– “Tia, ela ficou com medo e escondeu da mãe dela, mas o outro menino ia ficar de castigo por causa dela, né?”.

Afirmei sua indagação e destaquei para eles como o pai do menino havia ficado bravo por algo que ele

sequer havia feito, retomando para a ilustração da capa do livro, e reafirmando como aquela situação era triste e injusta com o garoto que não tinha nada a ver com o erro de Gabriela. Ao fim, dialoguei sobre a importância de falar a verdade e tomar cuidado com as pequenas mentiras, algo de muito valor na construção de valores sociais para eles, desde cedo.

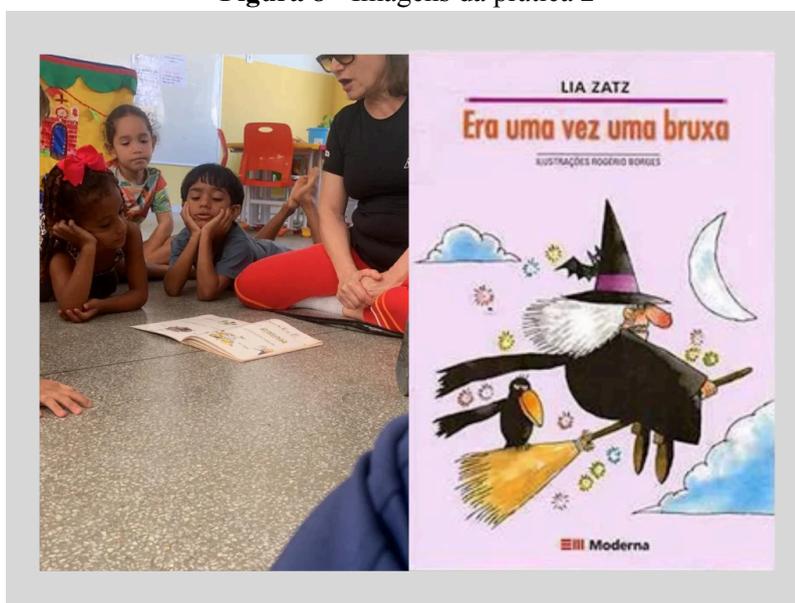
Fonte: Dados da pesquisa.

No quadro 4, apresenta-se a descrição detalhada da observação da leitura do livro “Era uma vez uma bruxa”, de Lia Zatz, realizada para as crianças do segundo período do referido CMEI pela preceptora regente.

Quadro 4 - Detalhamento da prática 2.

PRÁTICA 2

Figura 8 - Imagens da prática 2



Fonte: acervo pessoal

As atividades começaram às 13h, no dia 6 de junho de 2023, as crianças seguiram a tarde conforme a rotina semanal e brincaram de maneira livre pelo espaço da sala de referência com diferentes materiais e fantasias. Em seguida, ao término do desjejum cotidiano, foram convidadas a recolher e organizar os brinquedos em seus respectivos lugares e conduzidas para um pequeno círculo para iniciar a leitura do livro: “**Era uma vez uma bruxa**”, de Lia Zatz. Nessa ocasião, a leitura foi realizada pela preceptora responsável pela turma e fiquei apenas observando-a seguir seus procedimentos metodológicos. O livro escolhido era composto por inúmeras frases com rimas e ilustrações que substituíam as palavras, a fim de convidar as crianças a interagirem com a história e provocar uma leitura coletiva. Nessa mediação, as crianças foram estimuladas a buscar em seus repertórios nomes e significados para imagens que apareciam, com o intuito de encontrar as palavras que completavam as frases a partir das imagens que eram dispostas nas páginas. Desde o início da leitura, as páginas do livro já convidavam as crianças a participar, as palavras eram substituídas por desenhos e, durante a leitura das páginas, a preceptora dava uma pequena pausa, esperando que as crianças completassem a frase a partir das imagens propostas. Em uma das passagens, na primeira página do livro, havia a seguinte frase: A bruxa (desenho de uma bruxa) morava numa casa (desenho de uma casa) no meio da...(desenho de várias árvores).

Figura 9 - Página do livro



Fonte: Scribd Company.

Ao fim dessa frase, a preceptora pausou sua leitura e aguardou que as crianças lhe falassem o nome que associavam à imagem.

Em voz alta, Pietro gritou com convicção:

– "No mato!".

Ao ouvir a afirmação do menino, a preceptora completou dizendo:

– "Tem muito mato mesmo, mas será que tem outro nome para esse lugar?"

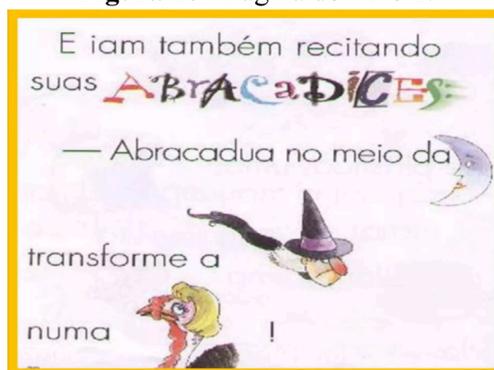
Após sua indagação, as crianças afirmaram:

– "É uma floresta!".

Nesse diálogo, foi possível ver como a mesma imagem foi capaz de provocar diferentes interpretações, a partir do repertório de palavras de cada criança. Ao avançar com a leitura do livro, ele mostrava-se cada vez mais divertido e interessante, arrancando boas risadas das crianças. Em outra passagem do livro, por exemplo, a bruxa começava seu feitiço e recitava várias palavras peculiares ao inserir diferentes coisas estranhas em seu caldeirão de magia. Em uma das frases, havia escrito:

"E ia também recitando suas abracadices, abracadura no meio da lua (desenho de uma lua), transforme essa bruxa (imagem da bruxa) em uma... (imagem de um peru com uma peruca loira)."

Figura 10 - Página do livro 2.



Fonte: Scribd Company.

Com a expectativa de que as crianças completassem a frase com a palavra "Perua", fomos surpreendidas pelas sugestões diversas das crianças ao verem a imagem do animal: galinha, pato, galo. Elas falavam com convicção. Após ouvir todas as sugestões, a preceptora explicou que aquele bicho chamava-se Peru e estava com uma peruca loira em sua cabeça, transformando-se em uma "perua".

Ao ouvir a palavra "perua", as crianças acharam engraçado.

Ao fim da história, algo foi bastante interessante, em uma das frases e imagens que foi lida pela preceptora com a ajuda das crianças havia escrito:

"Quando se recuperou do susto que levou, a bruxa voou de volta para sua casa na... (imagem de árvores e grama

verde).

Ao dar espaço para as crianças darem nome à imagem, ouvimos em uníssono a palavra:

– “Floresta!”, afirmando como as crianças haviam lembrado da palavra desde o início do livro, até mesmo a criança que sugeriu "mato" anteriormente.

A linguagem do livro é divertida e acessível, brincando sempre com palavras e simulando palavras mágicas que foram citadas pelas crianças.

Todos os pequenos mostraram-se envolvidos no processo de mediação, tocaram as páginas do livro, tentaram adivinhar as palavras escondidas por meio das imagens e deram boas risadas com as rimas engraçadas.

Fonte: Dados da pesquisa.

No quadro 5, apresenta-se a descrição da terceira prática de intervenção, que destinou-se a uma contação da história “O Coelho sem orelhas”, de Till Schweiger, com o apoio visual de fantoches feitos com rolos de papel higiênico e materiais diversos.

Quadro 5 - Detalhamento da prática 3.

PRÁTICA 3	
<p>Figura 11 - Dedoches</p>  <p>Fonte: acervo pessoal.</p>	

As atividades começaram às 13h, no dia 12 de setembro de 2023, as crianças seguiram a rotina cotidiana, brincaram de maneira livre pelo espaço de referência por aproximadamente 45 minutos. Neste dia, algumas crianças tomaram iniciativa para brincar junto aos livros do cantinho da leitura, algo que chamou a atenção, pois elas debruçaram-se sobre os livros com interesse e narravam a história conforme as ilustrações das páginas.

Figura 12 - Leitura espontânea



Fonte: acervo pessoal.

Em continuidade, as crianças foram convidadas para organizar a sala e, em seguida, sentarem-se em um grande círculo para a hora da história.

Neste dia, havia preparado previamente materiais pedagógicos com rolinhos de papel higiênico para usar como dedoches e ilustrar a história do dia: **“O Coelho sem orelhas”**, de Til Schweiger, e os guardei em uma sacola. Enquanto sentava junto às crianças com minha pequena sacola, os olhos curiosos buscavam algum sinal do livro do dia, a fim de tentar adivinhar a história através da capa, conforme todas as outras vezes.

– “Qual é a história de hoje, tia?”, Kettlyn indagou curiosa

Com os materiais prontos, dei início a contação da referida história, que contava as nuances vividas por um coelho que sentia-se diferente e deslocado por não ter nascido com suas orelhas, tal qual seus irmãos. Conforme o passar da história, usava os dedoches para representar os personagens, o que encantava as crianças, que observavam atentamente os movimentos.

Quando Isabelle apresentou o coelho sem orelhas, algumas crianças expressaram surpresa.

– “E coelho sem orelha existe?”, perguntou João.

Arthur logo retrucou:

– “Mas coelho tem orelha!”

As crianças estavam estranhando, mas a história logo as envolveu. Com o uso de diferentes entonações para representar os personagens e tornar a história ainda mais fiel ao livro, as crianças prendiam-se à história e logo deixaram de lado os comentários espantados sobre a condição diferente do coelho.

No enredo da história, o coelho sem orelhas era rejeitado como consequência de sua diferença, mas a história apresenta uma reviravolta que fez todas as crianças sentirem curiosidade: O coelho sem orelhas encontra um ovo perdido.

As crianças, exalando curiosidade, começaram a especular:

– “Isso é um *ovo de pinto*?” dizia uma.

Laura, mais animada, respondeu:

– “Eu acho que é *ovo de coelho*!” Risadas começaram a surgir entre os pequenos, enquanto eles se divertiam com a situação.

Em continuidade, assumi um tom de voz exalando suspense para aumentar a curiosidade e exprimi: “O que será que tem dentro desse ovo?”

A tensão ficou no ar e as crianças estavam cada vez mais atentas. A história continuava a atrair o interesse delas, que estavam cada vez mais imersas na narrativa.

Quando o ovo finalmente rachou, uma das crianças exclamou:

– “Vai sair um pinto desse ovo agora!”, disse Arthur.

As expressões das crianças se iluminaram de curiosidade. Quando, de repente, mostrei para as crianças o dedoches representando um pinto com orelhas e todas as crianças ficaram surpresas, mas ao mesmo tempo, felizes, pois o enredo da contação da história demonstrava que os dois personagens uniam-se pelas suas

diferenças.

Isabelle fez o dedochê do pinto com orelhas e o coelho sem orelhas ficarem juntos, assim como a história do livro. Desse modo, as crianças começaram a perceber a relação entre os dois personagens, que, apesar de suas diferenças, se completavam de maneira única.

Ao final da história, Pietro fez uma observação:

– “Eles dois combinam, tia, porque um tem orelha e o outro não, eles podem brincar juntos!” A compreensão da amizade entre os dois personagens peculiares parecia clara. O coelho e o pintinho, apesar de suas diferenças, formavam uma dupla perfeita.

Após o término da contação, distribuí os dedochês para as crianças manipularem. Enquanto brincavam com os personagens, Arthur disse:

– “Agora o coelho tem um amigo e ele nem precisa mais ficar triste porque os outros coelhinhos de orelha ficaram *mangando* dele.” A fala da criança refletia a importância da amizade e da aceitação das diferenças.

O momento de contação de história terminou, mas as crianças estavam imersas no aprendizado sobre empatia, amizade e respeito, que surgiram naturalmente da história do coelho e do pintinho com orelhas. A reflexão delas sobre as diferenças ficou evidente, e todas pareciam entender, de forma simples, como as peculiaridades podem se transformar em forças que unem as pessoas.

Fonte: Dados da pesquisa.

No quadro 6, destaca-se a descrição da prática 4 sobre a contação da história do livro “A Branca de neve”, de Flávia Muniz, e os diálogos com as crianças derivados da atuação expressiva dos personagens com o auxílio de materiais concretos semelhantes aos objetos citados na obra.

Quadro 6 - Detalhamento da prática 4.

PRÁTICA 4

Figura 13 - A história da Branca de Neve



Fonte: acervo pessoal

Antes de realizar a contação destinada ao dia 12 de julho, recebi o livro **A Branca de Neve**, de Flávia Muniz e me dediquei à história durante sete dias, lendo o conto repetidamente, a fim de entender profundamente o enredo e estar preparada para narrá-lo.

No dia da contação, a sala foi organizada para criar um ambiente acolhedor no “cantinho da leitura”. Foram espalhados dois panos coloridos no chão, junto a um tapete de palha. As crianças foram convidadas a se sentar

em um semicírculo, eu sentei à frente delas, colocando no chão alguns objetos: um cinto, uma maçã e um pente. As crianças olharam curiosas para esses itens.

A princípio, pedi para que todos ficassem atentos e começou a história. Durante a contação, narrei as dificuldades de Branca de Neve, utilizando expressões faciais e variações de entonação para envolver ainda mais as crianças. Durante toda a contação, as crianças mantinham os olhos fixos na residente, reagindo expressivamente, especialmente nos momentos de tensão da história.

Além das expressões e da entonação, usei os objetos no chão para representar momentos específicos da história. As crianças, completamente absorvidas, ficaram tão envolvidas com o conto que algumas se deitaram sobre os panos, criando uma atmosfera aconchegante. A contação seguia de forma fluída e envolvente, com as crianças atentas e reagindo à narrativa.

Quando a história estava quase no fim, e o momento do beijo do príncipe se aproximava, uma reviravolta aconteceu. Em vez de ser despertada pelo beijo, Branca de Neve acorda devido a um engasgo com um pedaço da maçã envenenada. A cena gerou muita diversão entre as crianças, que riram da forma que interpretei o engasgo da princesa. Uma das crianças comentou:

— “Essa princesa abriu a porta pra bruxa 3 vezes, tia! Ela era muito besta!”, disse Arthur.

Nesse momento, aproveitei a fala para conversar com as crianças sobre a ingenuidade da princesa. Perguntei o que fariam se estivessem na mesma situação. As respostas foram rápidas:

— “Se fosse eu, não tinha aberto a porta pra bruxa ruim.”, disse Kettlyn

Foi notável como as crianças ligaram a história à realidade, refletindo sobre o comportamento da princesa e sobre a importância de não confiar em estranhos. Elas estavam, ao mesmo tempo, imersas na narrativa e desenvolvendo um entendimento mais profundo sobre os valores morais da história.

Quando a contação terminou, as crianças estavam animadas com o piquenique que aconteceria a seguir. Enquanto as frutas eram preparadas, Arthur comentou:

— “Tia! Esse é o piquenique da Branca de Neve”, e logo completou: “Será que essa maçã tá envenenada também?”

— “Deus me livre comer essa maçã!”, disse Vinícius, enquanto gargalhava.

Ainda imersas na fantasia da história, as crianças conseguiram associar o piquenique à trama que haviam acabado de ouvir. Elas estavam claramente misturando o real e o imaginário. Por fim, as crianças se serviram das frutas, mas agora com uma nova perspectiva, influenciada pela história que haviam vivenciado.

Figura 14 - O piquenique da Branca de Neve



Fonte: acervo pessoal.

Em conformidade, a seção a seguir será destinada à análise e reflexão sobre as ações de leitura e os procedimentos utilizados para garantir a fluência da rotina, além de utilizar as falas e trechos para exemplificar as contribuições significativas das ações de intervenção.

6. ANÁLISE E REFLEXÕES

A partir dos relatos das práticas de mediação e contação de história detalhados, é possível compreender a dimensão pedagógica da inserção do hábito de leitura na Educação Infantil e seu potencial na formação de crianças leitoras, além de ampliar a percepção sobre a eficiência dos procedimentos metodológicos adotados antes, durante e depois das intervenções.

Ao analisar a ordem cronológica das práticas, percebe-se o aumento gradativo de familiarização das crianças com a rotina de contato com leitura e a velocidade com que acostumam-se à rotina cotidiana e demonstram aproximação com os livros dispostos no “Cantinho da leitura” para experimentar, conhecer, apreciar as palavras escritas e tentar decifrar os enredos conforme as imagens dispostas nas páginas dos materiais de leitura.

Figura 15 - Leitura espontânea 2.



Fonte: acervo pessoal.

Durante as intervenções realizadas no âmbito do PRP, foram observadas situações em que as crianças dirigiam-se ao cantinho da leitura, escolhiam o livro e folheiam as páginas com os dedos para demonstrar que estavam lendo. A partir disso, é possível notar que o manuseio dos livros e a iniciativa de leitura autônoma das crianças é reflexo dos

procedimentos adotados durante a construção da rotina semanal de leitura e convívio com os livros.

Outrossim, a partir dos procedimentos metodológicos utilizados em todas as práticas relatadas, é possível observar, ainda, o papel pertinente do mediador da leitura no que se refere ao estímulo da curiosidade das crianças, tornando-as ativas e participativas durante a partilha do livro. Além disso, ao disponibilizar o livro para que as ilustrações possam ser exploradas, são abertas possibilidades de ampliar a imaginação e associação da história ouvida com as cenas vistas nas páginas dos livros (Bajard, 2012), estimulando uma espécie de pareamento e reconhecimento entre as imagens e os acontecimentos do enredo.

Na prática 1, durante o relato da mediação da literatura “As coisas que a gente fala”, por exemplo, é possível compreender como a exploração visual do livro é importante ao analisar a capacidade que as crianças tiveram de interpretar as imagens da capa do livro, bem como os personagens e suas expressões faciais, a fim de construir suposições sobre o tema da história que seria lido.

Em conformidade, ao examinar os procedimentos utilizados nas 4 práticas relatadas, é possível encontrar consistência no que se refere à ordem das ações utilizadas como estratégias para garantir um momento de leitura significativo e eficiente. Ao observar as intervenções, percebe-se a existência de uma rotina rígida, algo que corrobora para a familiarização das crianças com os momentos de leitura propostos semanalmente.

Conforme as ações de mediação e contação detalhadas, todas adotaram a seguinte metodologia: (1) escolha e leitura prévia do livro escolhido, (2) preparação e organização das crianças no cantinho da leitura, (3) leitura fiel ao livro literário com trabalho de entonação na troca de personagens e (4) a condução espontânea do diálogo com as crianças, instigando a curiosidade e validando seus comentários e reações.

Nessa perspectiva, o sucedimento contínuo das ações estabelecidas e a consonância entre residentes e preceptora regente foram fundamentais para garantir que as práticas de leitura estivessem cada vez mais incorporadas ao cotidiano das crianças, tornando-a parte da rotina e um deleite para as crianças que, conforme os relatos das práticas, apresentavam cada vez mais ansiedade e expectativas mediante os momentos de leitura.

Ao falar sobre a familiarização e aproximação notória das crianças com os livros dispostos na sala de referência, cabe destacar o cantinho da leitura e seu papel propulsor dessa relação. Horn (2017) discorre sobre a importância da organização de espaços na Educação Infantil e sua importância afirmando que:

O Espaço não é simplesmente um cenário na Educação Infantil...ele revela concepções da infância, da criança, da educação, do ensino e da aprendizagem que se traduzem no modo como se organizam os móveis, os brinquedos e os materiais com os quais os pequenos interagem (Horn, 2017, p. 13).

Nessa perspectiva, a organização do cantinho da leitura enquanto espaço para a execução de rodas de leitura e possibilitador de interações espontâneas das crianças com os livros revela sua dimensão no que se refere a sua contribuição valiosa para a aproximação significativa entre as crianças e a literatura infantil. Por conseguinte, levando em consideração as mediações de leitura e contação de história que estavam sendo desenvolvidas, o interesse das crianças pelos livros do cantinho da leitura tornou-se cada vez mais ampliado, revelando a influência da rotina semanal e como esta contribuiu para impulsionar o interesse das crianças por outros livros, contos e histórias presentes na sala de referência.

Em conformidade, as experiências relatadas também apresentaram diálogos pertinentes com as crianças durante as ações de intervenção, revelando a participação ativa delas no processo de aproximação com os livros e a potencialidade dos momentos de mediação de leitura e contação de história no desenvolvimento da imaginação, criatividade e expressão, além de ampliar o repertório linguístico das crianças durante o contato com múltiplas linguagens encontradas nos enredos das histórias literárias.

Ao compartilhar a história “Era uma vez uma bruxa”, de Lia Zatz, a preceptora impulsionou as crianças a usarem a imaginação e seus repertórios linguísticos para denominarem as ilustrações conforme as dicas e as rimas propostas pela autora. Nessa perspectiva, enquanto o leitor adulto (no sentido literal) explora o mundo da linguagem pelas descobertas das palavras, a criança explora pela descoberta das imagens (Cunha, 2013).

Durante o diálogo com o livro de Lia Zatz, destacam-se as múltiplas palavras ditas pelas crianças associadas à imagem do Peru com a peruca loira. Nessa ocasião, elas usaram seus repertórios para denominarem o animal de diferentes nomes que fazem parte de seus cotidianos (Galinha, pato, galo), mas logo descobrem a palavra “Perua”, referindo-se à fêmea do peru ilustrada na página do livro. Nesse sentido, as pistas ilustradas da história e o jogo de rima com as palavras é algo que ajuda a criança a decifrar os diferentes sentidos da história e possibilita o desenvolvimento do vocabulário no decorrer do enredo (Fontes; Martins, 2004).

Em continuidade, ao analisar os diálogos estabelecidos durante a contação da história “A Branca de Neve”, de Flávia Muniz, é possível compreender a magnitude da contação de histórias no papel de aproximar a criança do mundo literário e entender como o lúdico e a imaginação convidam a criança a transitar entre a ficção e a realidade, atribuindo os valores do conto a sua realidade e colocando-se no lugar do personagem. Ademais, a ação de

contar histórias demonstra sua capacidade de apreensão da atenção da criança, tornando-a capaz de mergulhar na história fictícia e, conforme Abramovich (2009), transcender suas emoções para a vida real, mergulhar no enredo e atribuir sentidos que ultrapassaram o imaginário e aproximaram-se de suas realidades.

No que se refere às emoções que ultrapassam a imaginação e materializam-se na realidade, durante a contação da história do livro “O coelho sem orelhas”, de Till Schweiger, foi possível analisar o diálogo das crianças para compreender que, para além das estranhezas e diferenças notadas por elas sobre o personagem, elas foram capazes de sentir todo o desconforto e solidão do bicho e revelaram-se satisfeitas e felizes ao final da história por saberem que o coelho havia encontrado alguém para partilhar suas brincadeiras, causando uma espécie de “alívio” nas crianças que demonstraram-se tensas ao presenciar a exclusão do personagem diante de suas peculiaridades.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações de regência desenvolvidas no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Doutor Pompeu Sarmiento, em colaboração entre licencianda e professora preceptora, especificamente para 25 crianças do 2º período, proporcionaram uma rotina em que eram trabalhados momentos de leitura deleite e contações de histórias que instigaram o apreço das crianças por diferentes literaturas infantis, proporcionaram o contato familiarizado delas com diferentes livros e impulsionaram a formação aperfeiçoada da licencianda residente.

Ao longo das intervenções realizadas, foi possível constatar a relevância da mediação da leitura e da contação de histórias para o desenvolvimento da curiosidade, imaginação e linguagem das crianças. A partir das práticas analisadas, ficou evidente que a estruturação da rotina e as metodologias adotadas contribuíram de maneira significativa para aproximar as crianças das práticas de leitura intencionais e espontâneas, proporcionando-lhes experiências enriquecedoras e estimulantes.

O acompanhamento das intervenções demonstrou que, ao serem inseridas em um ambiente organizado e acolhedor, como o cantinho da leitura, as crianças começaram a apresentar um crescente interesse pelos livros, sendo capazes de explorar as ilustrações, interpretar imagens e formular suposições sobre os enredos das narrativas.

A seleção criteriosa dos livros, a exploração visual das obras e a condução das narrativas de maneira expressiva e interativa permitiram que as crianças se envolvessem de forma profunda com os textos, ampliando seus repertórios linguísticos e ampliando suas

percepções acerca do mundo. Outrossim, a atuação do mediador de leitura, seja residente ou preceptor, desempenhou um papel essencial, não apenas ao compartilhar as histórias, mas também ao fomentar a participação ativa das crianças, respondendo a suas reações e ampliando as possibilidades de interação. Como resultado, as crianças passaram a associar os momentos de leitura e contação de histórias a experiências prazerosas e significativas, aguardando com grande expectativa as próximas atividades.

Cabe destacar, ainda, a relação entre as crianças e os livros que, ao longo das intervenções, consolidou-se como um vínculo tanto afetivo quanto cognitivo. O estímulo à leitura autônoma e à organização do espaço para promover essa interação mostraram-se indispensáveis para o fortalecimento dessa relação. O cantinho da leitura, conforme salientado por Horn (2017), não foi meramente um espaço físico, mas um espaço simbólico, revelando-se um ponto de encontro entre as crianças e o universo literário, onde cada livro se configurava como um novo portal para a imaginação e o aprendizado.

Além disso, as práticas de mediação de leitura analisadas mostraram-se eficazes não apenas no desenvolvimento da linguagem e da imaginação, mas também na promoção do desenvolvimento emocional das crianças. Durante as contações de histórias, foi possível perceber como elas se identificaram com os personagens, vivenciaram emoções e aprenderam a lidar com sentimentos de maneira lúdica e simbólica. Esse aspecto é particularmente significativo, pois, como argumentado por Abramovich (2009), a contação de histórias permite que as crianças transitem entre o mundo ficcional e a realidade, expandindo sua compreensão de si mesmas e do mundo ao seu redor.

Em suma, as práticas de leitura e contação de histórias no contexto da Educação Infantil, conforme evidenciado neste estudo, não se configuram apenas como uma ferramenta de transmissão de conhecimento, mas como um instrumento potente para o desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos cognitivos, emocionais e sociais. A continuidade e aprimoramento dessas práticas são cruciais para que a rotina de leitura e convívio com os livros se torne, efetivamente, uma experiência significativa para as crianças, expandindo seus horizontes e proporcionando uma base sólida para o aprendizado ao longo da vida.

Em suma, entende-se que o Programa de Residência Pedagógica exerceu um papel fundamental ao permitir que os futuros educadores aperfeiçoassem suas habilidades pedagógicas, contribuindo de maneira prática e reflexiva para a ampliação do processo educacional e, conseqüentemente, contribuíssem de maneira significativa no processo de formação das crianças com práticas didáticas e propostas construídas em conformidade com a realidade da instituição de ensino acolhedora.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2009.
- AMBERGER, R. **Como incentivar o hábito de leitura**. São Paulo: Ática, 1988.
- BAJARD, E. **A descoberta da língua escrita**. São Paulo: Cortez, 2012.
- BARBOZA, F. **E a pele tem cor?** Um olhar sobre a diversidade. Recife: Prazer de Ler, 2008. 32 p. (Coleção Criança Cidadã).
- BARROS, Isabelle; LIMA, Ana; LIMA, Rayssa; PONCELL, Beatriz; SILVA, Solange. **A literatura como portos de passagem**. Maceió: 2022
- BARRIGA, H. **A abelha abelhuda**. São Paulo: FTD Educação, 2018.
- BRENNAN, I. **Até as princesas soltam pum**. São Paulo: Brinque-Book, 2008.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital N° 06/2018. Programa de residência pedagógica**: chamada pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de residência pedagógica. Brasília: CAPES, 2018. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 20 out. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP N° 02, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 out. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica**. Parecer n° 20/2009. Discute as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 11 de novembro de 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 20 out. 2024.
- CUNHA, M. A. A. **Literatura infantil**: teoria e prática. 10. ed. São Paulo: Ática, 1990.
- DAMM, A. **A visita**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2016.
- DONALDSON, J. **O Grufalo**. São Paulo: Brinque-Book, 1999.
- DOMINGOS, G. P. *et al.* **A importância da leitura na educação infantil**. Revista Ibero-americana De Humanidades, Ciências E Educação, v. 7, n. 6, p. 669–680, 2021.
- FONTOURA, H. A. **Formação de professores para a justiça social**: uma reflexão sobre a docência na residência pedagógica. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 12, n. 1, p. 120-133, 2017.

FOERSTE, E. **Parceria na formação de professores.** Revista Iberoamericana de Educación, v. 34, n. 3, p. 1-12, 2004.

GUEDES, M. Q. **A nova política de formação de professores no Brasil:** enquadramentos da base nacional comum curricular e do programa de residência pedagógica. Invest. Práticas, Lisboa, v. 9, n. 1, p. 90-99, mar. 2019.

HIATSUKA, L. **A venda.** São Paulo: Global, 2014.

HOLZWARTH, W. **Da pequena toupeira que queria saber quem tinha feito cocô na cabeça dela.** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1994.

KEMP, A. **Rinocerontes não comem panquecas.** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2011.

MACHADO, A. M. **Menina bonita do laço de fita.** 9. ed. São Paulo: Ática, 2008.

MACHADO, A. M. **Histórias Greco-romanas.** São Paulo: FTD Educação, 2011.

MUNIZ, F. **A Branca de Neve.** São Paulo: Moderna, 1997.

NEVES, A. **Lino.** São Paulo: Paulinas, 2018.

PRIORE, M. D. **Criança e crianças:** história e memória em quinhentos anos de Brasil. Tropicologia. Disponível em: <http://www.tropicologia.org.br/conferencia/1999crianca.html>. Acesso em: 05 out. 2024.

ROCHA, R. M. L. **As coisas que a gente fala.** ed. São Paulo: Salamandra, 2012.

ROSA, S. **O menino Nito.** São Paulo: Pallas, 2006.

SOUSA, V. S. M. **Literatura infantil:** um despertar para ler. 2007.

VILARDO, C. **Era uma vez.** São Paulo: Paulinas, 2012.

WARNES, T. **Perigoso.** São Paulo: Ciranda Cultural, 2014.

WOOD, A. **A casa sonolenta.** 16. ed. São Paulo: Ática, 2019.

WOOD, A. **O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado.** São Paulo: Brinque-Book, 2002. 36 p.

ZATS, L. **Era uma vez uma bruxa.** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2002.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola.** 5. ed. rev. ampl. São Paulo: Global, 1985.

ZEN, G. C.; MOLINARI, M. C.; NASCIMENTO, A. C. **As práticas cotidianas de leitura e escrita na escola como um direito da infância.** Práxis Educacional, v. 16, n. 41, p. 255-277, 2020.