

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**LAISSA PEREIRA DE MORAES
MÉRCIA DA SILVA MOTA**

**CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL PARA A FORMAÇÃO DA
AUTONOMIA**

Maceió - AL
2025

LAISSA PEREIRA DE MORAES
MÉRCIA DA SILVA MOTA

**CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL PARA A FORMAÇÃO DA
AUTONOMIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Graduação em Pedagogia da
Universidade Federal de Alagoas para
obtenção do título de Licenciatura em
Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Silvana Paulina de
Souza

Maceió - AL

2025

Catálogo na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Cláudio César Temóteo Galvino – CRB4: 1459

M828c

Moraes, Laissa Pereira de.

Contribuições da literatura infantil para a formação da autonomia / Laissa Pereira de Moraes; Mércia da Silva Mota. – 2025.

56 f. : il.

Orientadora: Silvana Paulina de Souza.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Maceió, 2025.

Bibliografia: f. 52-56.

1. Compreensão leitora. 2. Literatura infantil. 3. Educação infantil. I. Título.

CDU: 028

LAISSA PEREIRA DE MORAES e

MÉRCIA DA SILVA MOTA

CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL PARA A FORMAÇÃO DA AUTONOMIA

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: 24 / 10 / 2025.

Orientadora: Profa. Dra. Silvana Paulina de Souza (CEDU/UFAL)

Comissão Examinadora

Documento assinado digitalmente
 **SILVANA PAULINA DE SOUZA**
Data: 03/11/2025 22:39:50-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Silvana Paulina de Souza (CEDU/UFAL)

Presidente

Documento assinado digitalmente
 **ELZA MARIA DA SILVA**
Data: 31/10/2025 12:04:12-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Elza Maria da Silva (CEDU/UFAL)

2º. Membro

Documento assinado digitalmente
 **SUZANA MARCOLINO**
Data: 03/11/2025 19:01:02-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa.

JFAL)

3º. Membro

Quem escreve um livro cria um castelo,
quem o lê mora nele.
— Monteiro Lobato

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradecemos a Deus por nos conceder sabedoria para concluirmos a graduação e por sempre nos fortalecer diante dos desafios e dificuldades da caminhada. Sem ele, não teríamos chegado até aqui. Expressamos nossa profunda gratidão à nossa família pelo incentivo e suporte, contribuindo de forma essencial para a realização deste sonho.

Agradecemos, com carinho, à nossa orientadora, professora Silvana Souza, pela orientação atenciosa, paciência e dedicação em todo o processo. Estendemos também nossos agradecimentos a todos os professores do CEDU, que fizeram parte e marcaram nossa trajetória, compartilhando seus conhecimentos e experiências com dedicação e comprometimento.

Expressamos igualmente nossa gratidão às crianças que deram sentido a nossa trajetória acadêmica, por todo o carinho, pelos ensinamentos, abraços e sorrisos sinceros que, de algum modo, deram sentido à nossa escolha profissional e nos mostraram que havíamos escolhido a profissão certa. Por fim, agradecemos à coordenação, à direção e aos colegas de curso que estiveram conosco durante essa jornada, oferecendo apoio, incentivo e compartilhando aprendizados importantes.

RESUMO

Este trabalho tem como principal objetivo estudar de que modo as práticas de mediação literária favorecem o desenvolvimento da compreensão leitora em crianças de 4 a 5 anos. A pesquisa consiste em um estudo sobre como as crianças da Educação Infantil compreendem o que leem, utilizando a literatura infantil como ferramenta. O estudo foi realizado em uma escola municipal de Maceió, Alagoas, onde exploramos a compreensão leitora dos pequenos por meio de livros infantis. O presente trabalho adota uma abordagem de natureza qualitativa e com narrativa baseada na Análise de Conteúdo. A compreensão leitora na Educação Infantil é investigada por diversos estudiosos, destacando-se neste trabalho Souza (2014), que contribuiu com estratégias de compreensão leitora. Igualmente, o trabalho apresenta uma base teórica bem fundamentada, com referências de autores importantes como Zilberman, Philippe Ariès, Abramovich e outros, que ajudam a compreender melhor o tema tratado. Os resultados da pesquisa são analisados através da observação das falas das crianças durante o momento das atividades realizadas no Estágio Supervisionado em Educação Infantil, os quais demonstram que a leitura literária quando mediada com intencionalidade contribui significativamente como prática cultural e humanizadora, e no desenvolvimento da linguagem, imaginação, criatividade e pensamento crítico dos alunos, além de deixar evidente a necessidade de se refletir sobre como a formação (inicial e continuada) dos docentes interfere diretamente no trabalho com as práticas de leitura.

Palavras-chave: Compreensão leitora; Literatura Infantil; Educação Infantil.

ABSTRACT

This study's main objective is to investigate how literary mediation practices contribute to the development of reading comprehension in children aged 4 to 5 years old. The research consists of an inquiry into how Early Childhood Education children comprehend what they read, utilizing children's literature as a primary tool. The study was conducted in a municipal school in Maceió, Alagoas, Brazil, where we explored the young children's reading comprehension through the use of children's books. This work adopts a qualitative approach and a narrative structure based on Content Analysis. Reading comprehension in Early Childhood Education is investigated by several scholars, notably Souza (2014), whose contributions on reading comprehension strategies are highlighted in this study. Likewise, the work presents a well-founded theoretical framework, with references from important authors such as Zilberman, Philippe Ariès, Abramovich, and others, who aid in a better understanding of the topic addressed. The research findings are analyzed through the observation of children's verbalizations during the activities conducted in the Supervised Internship in Early Childhood Education. These results demonstrate that literary reading, when intentionally mediated, contributes significantly as a cultural and humanizing practice, and to the development of students' language, imagination, creativity, and critical thinking. Furthermore, the findings highlight the necessity of reflecting upon how teachers' initial and continuing professional development directly impacts the implementation of reading practices.

Keywords: Reading comprehension; Children's Literature; Early Childhood Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Prince and Princess Stuart (Largillière, 1695).....	16
Figura 2: Portrait des enfants Montmor (Champaigne, 1649).....	17
Figura 3: Leitura e imaginação (Duce, 2023).....	22
Figura 4: Capa do livro <i>Outra Vez</i> , de Ângela Lago (2005).....	36
Figura 5: Capa do livro <i>O urso esfomeado</i> , de Nick Bland (2015).....	37
Figura 6: Capa do livro <i>Quem tem medo do novo?</i> , de Ruth Rocha (2015).....	38

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Análise pedagógica da obra <i>O Urso Esfomeado</i> segundo a BNCC.....	40
Tabela 2: Análise pedagógica da obra <i>Quem tem medo do novo?</i> segundo a BNCC.....	41
Tabela 3: Análise pedagógica da obra <i>Outra Vez</i> segundo a BNCC.....	41
Tabela 4: Estratégias de Leitura para a obra <i>O Urso Esfomeado</i>	47
Tabela 5: Estratégias de Leitura da obra <i>Quem tem medo do novo?</i>	47
Tabela 6: Estratégias de Leitura da obra <i>Outra Vez</i>	48
Tabela 7: Estratégias de Leitura na confecção dos livros.....	48

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
1.1 Objetivos.....	12
1.1.1 Objetivo Geral.....	12
1.1.2 Objetivos Específicos.....	12
1.2 Justificativa.....	12
1.3 Metodologia.....	13
2 BREVE HISTÓRICO SOBRE A LITERATURA INFANTIL.....	16
2.1 Origens e a evolução da "infância".....	16
2.2 Como a literatura infantil chegou ao Brasil.....	18
3 A LITERATURA INFANTIL NO CONTEXTO ESCOLAR.....	20
4 COMPREENSÃO LEITORA.....	23
4.1 Conceitos de compreensão leitora.....	24
4.2 Estratégias de compreensão leitora.....	27
4.3 Formação Docente (Inicial e continuada) e Práxis Pedagógica	31
5 O QUE NOS CONTARAM OS LIVROS.....	35
5.1 <i>Outra Vez</i> , de Ângela Lagos.....	35
5.2 <i>O urso esfomeado</i> , de Nick Bland.....	37
5.3 <i>Quem tem medo do novo?</i> , de Ruth Rocha.....	38
6 DO PAPEL PARA A PRÁTICA: A BNCC E AS NARRATIVAS INFANTIS.....	40
7 ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	42
8 CONCLUSÃO.....	50
REFERÊNCIAS.....	52

1 INTRODUÇÃO

A literatura infantil desempenha um papel essencial no desenvolvimento das competências leitoras das crianças, indo além do entretenimento para atuar como um instrumento fundamental no processo de ensino e de aprendizagem. A leitura, quando mediada adequadamente, contribui para a formação de leitores autônomos, proporcionando oportunidades para que as crianças desenvolvam sua capacidade de interpretação, imaginação e criticidade.

Este estudo pretende investigar como a literatura infantil pode ser utilizada de forma intencional para fomentar a autonomia na compreensão leitora das crianças desde a Educação Infantil, compreendendo os impactos sociais, emocionais e cognitivos desse processo.

Nesse contexto, a compreensão leitora é muito importante para o desenvolvimento do aluno leitor, pois é através dela que ele consegue entender e interpretar o que está lendo. Sendo assim, o estudante consegue absorver o conteúdo e extrair o significado do texto, relacionando-o com a sua própria realidade.

Esse processo vai além de apenas decodificar as palavras. É crucial que ele seja desenvolvido desde cedo com as crianças. Portanto, a compreensão leitora pode e deve ser trabalhada na Educação Infantil, com a orientação e mediação do professor.

Desta forma, este Trabalho de Conclusão de Curso é um estudo de como as crianças da Educação Infantil compreendem o que leem, usando a literatura infantil como ferramenta. A pesquisa foi feita em uma escola municipal na capital do Estado de Alagoas, onde exploramos a compreensão leitora dos pequenos por meio de livros infantis. Diante desse cenário, coloca-se o seguinte problema de pesquisa: Como a mediação literária com três livros selecionados favorece a compreensão leitora de crianças de 4 a 5 anos em uma turma de Educação Infantil de uma escola municipal de Maceió?

Durante essa experiência, vivenciamos momentos bastante marcantes, que foram registrados e serão apresentados neste trabalho. O objetivo é mostrar os benefícios da leitura para ajudar as crianças a se tornarem leitores autônomos e críticos. Para isso, selecionamos livros de autores importantes da literatura infantil,

como *O Urso Esfomeado*, de Nick Bland; *Quem tem medo do novo?*, de Ruth Rocha; e *Outra Vez*, de Ângela Lago.

Além disso, o trabalho apresenta uma base teórica bem fundamentada, com referências de autores importantes como Zilberman, Philippe Ariès, Abramovich e outros, que ajudam a entender melhor o tema tratado. Depois de estabelecer essa fundamentação, serão descritas as atividades realizadas durante o Estágio Supervisionado em Educação Infantil. Nesse estágio, desenvolvemos um projeto de literatura infantil, que será avaliado de forma crítica para entender como a leitura pode ser estimulada na Educação Infantil e quais são as contribuições dessa abordagem para formar leitores independentes e críticos, por meio da literatura infantil.

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo Geral

Estudar de que modo as práticas de mediação literária favorecem o desenvolvimento da compreensão leitora em crianças de 4 a 5 anos.

1.1.2 Objetivos Específicos

- Descrever o desenho de intervenção (4 semanas) e as estratégias docentes empregadas;
- Examinar evidências de compreensão (inferência, conexões, visualização, retomadas) nas falas/produções das crianças;
- Discutir a relação entre escolhas de livros e campos da BNCC;
- Refletir sobre implicações formativas para docentes-mediadores.

1.2 Justificativa

A compreensão leitora é fundamental para que as crianças consigam entender o que leem e ouvem, uma vez que, por meio dela, as crianças vão relacionar os textos a sua vivência, dando significado ao que está sendo lido. Mesmo assim, a literatura

infantil muitas vezes é utilizada de maneira mecânica, sem explorar seu potencial de despertar reflexão, autonomia, imaginação e valores.

A experiência do Estágio em Educação Infantil demonstrou que, quando bem conduzida, a leitura pode despertar o interesse e engajamento das crianças, tornando-se uma atividade reflexiva. Através desta prática, a escola tem a oportunidade de promover o ensino de valores, estimular a resolução de conflitos, contribuindo com o desenvolvimento das habilidades socioemocionais e na construção de uma aprendizagem significativa.

Ao estudar práticas pedagógicas que favorecem a autonomia na leitura, destacando a relevância da formação inicial e continuada na mediação literária, espera-se contribuir para um ensino mais dinâmico e interativo, fortalecendo o papel da literatura infantil na construção de leitores críticos e independentes.

1.3 Metodologia

O presente trabalho adotou uma abordagem qualitativa, ou seja, que busca entender com profundidade os fenômenos, os conceitos e as experiências. Trata-se da abordagem mais adequada para o objeto de estudo, dada a complexidade humana e social que envolve a compreensão leitora na Educação Infantil. Esta pesquisa tem o caráter explicativo e descritivo, uma vez que busca descrever o projeto de literatura infantil e explicar as contribuições dessa ferramenta para criar leitores críticos e autônomos. Além disso, reforça a importância da formação continuada dos professores, demonstrando que as reflexões sobre essa prática ajudam no ensino, desenvolvendo habilidades pedagógicas e na criação de aulas mais dinâmicas, criativas e críticas.

O estudo apresenta dois procedimentos de pesquisa: a bibliográfica e a pesquisa de campo. Segundo Macedo (1995, p. 13), a pesquisa bibliográfica tem como conceito buscar informações bibliográficas, selecionar documentos (livros, verbetes de enciclopédias, artigos de periódicos, trabalhos de conferências, teses, etc.) relacionados ao problema de pesquisa. Sendo assim, realizaremos o estudo do nosso objeto por meio de livros e artigos científicos, visando, dessa forma, ter contato com todo material possível que já foi publicado sobre o objeto, com a finalidade de

coletar os dados necessários para a pesquisa, tanto de forma online quanto de maneira física.

Para a realização desta pesquisa, foi conduzido um trabalho de campo em uma escola na cidade de Maceió, no qual foram coletados dados e analisados os documentos que registraram as atividades do Estágio de Educação Infantil. Segundo Gonsalves:

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas (...). (Gonsalves, 2001 *apud* Piana, 2009, p. 169).

A seleção da turma ocorreu de forma intencional, levando em consideração o local em que o Estágio Supervisionado em Educação Infantil foi realizado. Por esse motivo, trabalhamos com crianças de 4 a 5 anos de idade que participaram das atividades do Projeto de Literatura. A seleção da turma levou em conta a disponibilidade e o vínculo já construído durante o estágio, o que nos permitiu acompanhar de perto o desenvolvimento da compreensão leitora das crianças no contexto das práticas de mediação literária. Para a pesquisa, foram selecionados os dados referentes à participação e à compreensão das crianças, que posteriormente foram analisados por meio da Análise de Conteúdo, possibilitando identificar categorias relacionadas à compreensão leitora.

A escolha do uso das estratégias de leitura nesta pesquisa justifica-se pela preocupação de formar leitores que compreendam os textos por meio de seus próprios processos mentais e pela necessidade de realizar intervenções pedagógicas que criem, desde cedo, oportunidades para que os alunos participem de atividades relacionadas ao ato de ler, instigando-os a pensar e ouvir ativamente. Acredita-se que o trabalho com estratégias possibilita ao docente mediador da leitura, organizar práticas que estimulem a curiosidade das crianças, desenvolvendo nelas a capacidade de interpretar textos e de mobilizar seus conhecimentos prévios.

Os dados analisados foram coletados por meio da observação direta, durante o período de estágio. A análise dos dados obtidos foi realizada através de Análise de Conteúdo. Cardozo, Oliveira e Ghelli citam que:

(...) Franco (2008, p. 10) afirma que a Análise de Conteúdo, se situa “[...] no âmbito de uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento”. Completa a autora, que o método tem como ponto de partida a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido. Sentido que não pode ser considerado um ato isolado, já que a emissão das mensagens está necessariamente vinculada às condições contextuais de seus produtores. (Cardozo; Oliveira; Ghelli, 2021, p. 101).

Sendo assim, essa análise consiste em organizar e interpretar todos os registros das observações, classificando-os em categorias. A partir dessa organização é possível reunir as informações sobre os comportamentos das crianças que contribuem para a compreensão dos dados da pesquisa.

Por fim, a articulação entre a pesquisa bibliográfica, as vivências do campo e a Análise de Conteúdo permite uma investigação profunda e coerente acerca do problema de pesquisa. Essa metodologia é fundamental para responder a seguinte questão: **“Como a mediação literária com três livros selecionados favorece a compreensão leitora de crianças de 4 a 5 anos em uma turma de Educação Infantil de uma escola municipal de Maceió?”**, garantindo a credibilidade e a relevância do estudo.

2 BREVE HISTÓRICO SOBRE A LITERATURA INFANTIL

2.1 Origens e a evolução da "infância"

A literatura infantil é um gênero literário destinado a crianças. Outrora, esse público não era atendido, dado que a criança era vista como uma versão menor do adulto. Desta forma, o mundo infantil era inexistente. Os primeiros livros escritos para crianças só foram produzidos no século XVII e ao longo do século XVIII. Antes desse período, não se escrevia para elas, pois não existia o conceito de "infância" (Zilberman, 2012, p. 6).

Durante um longo período, a criança era encarada como adulto em miniatura, sem levar em conta suas diferenças. Compartilhando o mesmo tipo de roupas, ambientes domésticos e sociais e os mesmos trabalhos. Isso resultava na falta de atenção com sua saúde física, seu desenvolvimento e a sua aprendizagem.



Figura 1: Prince and Princess Stuart (Largillière, 1695)

Um importante historiador francês, Philippe Ariès, dedicou-se ao estudo da família e da infância na Idade Média. Em sua obra, ele argumenta que a arte medieval

desconhecia o conceito de infância. Dessa forma, ao retratar crianças em suas obras, os artistas frequentemente as representavam de maneira deformada, atribuindo-lhes traços físicos semelhantes aos dos adultos, o que revela uma percepção distinta da realidade infantil. Segundo Ariès:

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo. Uma miniatura otôniana do século XI nos dá uma ideia impressionante da deformação que o artista impunha então aos corpos das crianças, num sentido que nos parece muito distante de nosso sentimento e de nossa visão (Ariès, 1981, p. 50).



Figura 2: Portrait des enfants Montmor (Champaigne, 1649)

Segundo Philippe Ariès, já no século XVII iniciaram-se as discussões sobre a infância, e no século XVIII passaram a ocorrer debates sobre a puberdade, marcando a separação entre infância e adolescência. Segundo o autor, no século XVII, a criança começou a ser “representada sozinha e por ela mesma: esta foi a grande novidade do século XVII. A criança seria um de seus modelos favoritos” (Ariès, 1981, p. 46). No século XVIII, houve a consolidação da infância e também a sua separação da adolescência, com discussões sobre a puberdade:

No século XVIII, com duas personagens, uma literária, Querubim, e a outra social, o conscrito. Em Querubim prevalecia a ambiguidade da puberdade, e a ênfase recaía sobre o lado efeminado de um menino que deixava a infância.

Isso não era propriamente uma novidade: como se entrava muito cedo na vida social, os traços cheios e redondos da primeira adolescência, em torno da puberdade, davam aos meninos uma aparência feminina (Ariès, 1981, p. 46).

A literatura infantil teve origem na Europa, no século XVIII, devido às mudanças na sociedade. Nesse período, as crianças começaram a ser encaradas de uma forma diferente, deixando de serem vistas como adultos em miniatura e deixando de ser desconsideradas:

Essa faixa etária não era percebida como um tempo diferente, nem o mundo da criança como um espaço separado. Pequenos e grandes compartilhavam dos mesmos eventos, porém nenhum laço amoroso especial os aproximava. A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e manipulação de suas emoções. Literatura infantil e escola, inventada a primeira e reformada a segunda, são convocadas para cumprir essa missão (Zilberman, 2012, p. 6).

2.2 Como a literatura infantil chegou ao Brasil

A literatura infantil chegou ao Brasil por meio da implantação da Imprensa Régia, que traduzia obras pedagógicas de Portugal e da Europa, permitindo o acesso a esses textos na colônia. Um dos primeiros autores a adaptar essas obras foi Alberto Figueiredo Pimentel.

Em 1808, ao se estabelecer a Imprensa Régia, aqui, iniciava-se o processo de tradução de obras estrangeiras, possibilitando um maior, embora ainda bastante limitado, acesso à leitura, tanto pela escassa produção, quanto pela esporadicidade das publicações, como nos traz Lajolo e Zilberman (1984). No que diz respeito à literatura infantil brasileira registrada em suporte, deixando a esfera da oralidade, seus primórdios apontam para o final o século XIX, quando, em 1894, com a publicação de *Contos da carochinha*, Figueiredo Pimentel (1869-1914) reúne contos populares de variadas origens. Até então, predominavam, no Brasil, adaptações de contos europeus de edições francesas e portuguesas, fato que dificultava a recepção pelo leitor brasileiro, em razão do distanciamento da língua, que, embora, no caso do português, tivesse a mesma origem, configurava, culturalmente, como uma barreira para uma aceitação plena (Duarte; Segabinazi, 2017. p. 313).

Quem se destacou foi o escritor Monteiro Lobato, o primeiro autor brasileiro de livros voltados para as crianças. Lobato foi muito importante para a literatura infantil, pois trouxe grandes contribuições para o gênero. Uma de suas obras foi *O Sítio do*

Pica-pau Amarelo, que marcou uma geração, formando muitos leitores e apresentando personagens marcantes, como Emília, Narizinho, Pedrinho e Dona Benta, além de elementos do folclore brasileiro. Em sua homenagem, em 2002, foi criada a Lei nº 10.402, de 8 de janeiro de 2002, Art. 1º: "Fica instituído o Dia Nacional do Livro Infantil, a ser comemorado, anualmente, no dia 18 de abril, data natalícia do escritor Monteiro Lobato". O escritor é considerado o Pai da literatura infantil brasileira.

Localizando a ação do presente de seus leitores e desdobrando as peripécias com base no cotidiano das personagens, Monteiro Lobato teve os meios para romper com a tradição literária destinada aos jovens de seu tempo. Essa era caudatária do folclore europeu, constituído por narrativas de transmissão oral, recolhidas, e consequentemente cristalizadas, nas compilações dos Irmãos Grimm e de Hans-Christian Andersen (Zilberman, 2012, p. 136).

Sendo pioneiro nesse campo, Monteiro Lobato abriu caminho para muitos outros autores, como Ruth Rocha, Cecília Meireles, Ziraldo, Lygia Bojunga, Ana Maria Machado, entre outros, que também se destacaram na literatura infantil.

A nacionalização e o encorpamento da produção endereçada a crianças e jovens chegaram com Monteiro Lobato (1842-1948), que, em 1921, lançou, por sua própria editora, *A menina do narizinho arrebitado*, o primeiro expoente da literatura infantojuvenil brasileira. A década de 1960 abre com a renovação da poesia, graças a *Ou isto ou aquilo*, de Cecília Meireles. No âmbito da narrativa, a renovação ficará por conta de *O rei de quase-tudo*, de Eliardo França, *O reizinho mandão*, de Ruth Rocha, *História meio ao contrário*, de Ana Maria Machado, *Flicts*, de Ziraldo, *Os colegas*, de Lygia Bojunga, obras lançadas entre 1969 e 1979, marcando o período de amadurecimento da produção para crianças em nosso país (Zilberman, 2019, p. 1).

3 A LITERATURA INFANTIL NO CONTEXTO ESCOLAR

A literatura ainda carrega um pouco do seu passado, sendo muitas vezes vista apenas como uma ferramenta pedagógica, focada em ensinar as palavras, sem dar atenção ao seu lado artístico. Muitos professores usam a literatura infantil apenas para afirmar que estão trabalhando o lúdico, sem perceber que a literatura infantil na Educação tem um papel fundamental não apenas na alfabetização e no aprendizado da leitura e escrita.

Quando usada de forma intencional e consciente, ela é um recurso excelente para ajudar os alunos a construir seu conhecimento, estimulando o interesse pela leitura de uma maneira prazerosa e contribuindo para formar futuros leitores. Além disso, a literatura infantil também ajuda no desenvolvimento da criança, promovendo autonomia e trazendo diversos benefícios, como melhorar a memória, ampliar o vocabulário, estimular a criatividade, fortalecer a compreensão e apoiar o crescimento emocional e social.

A aproximação entre a instituição e o gênero literário não é fortuita. Sintoma disso é que os primeiros textos para crianças são escritos por pedagogos e professoras, com marcante intuito educativo. E, até hoje, a literatura infantil permanece como uma colônia da pedagogia, o que lhe causa grandes prejuízos: não é aceita como arte, por ter uma finalidade pragmática; e a presença do objetivo didático faz com que ela participe de uma atividade comprometida com a dominação da criança (Zilberman, 2012, p. 7).

Ouvir histórias é fundamental para a formação das crianças. Geralmente, esse hábito é iniciado no ambiente familiar, por meio de pais, avós ou instituições religiosas, mas é comum que o primeiro contato da criança com os livros ocorra na escola, ainda na primeira infância, sendo esse contato mediado inicialmente pela oralidade. Tal situação se dá porque muitas crianças vivem em situação de vulnerabilidade social e pertencem a famílias analfabetas, que não possuem condições de ler livros para elas.

Segundo dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), embora tenha havido uma redução na taxa de pobreza entre crianças brasileiras — de 62,5% em 2017 para 55,9% em 2023 — ainda são 28,8 milhões de crianças vivendo nessa condição. Muitas delas enfrentam uma realidade difícil, na qual os pais precisam trabalhar longas jornadas apenas para garantir o básico, o que limita o tempo

disponível para acompanhar o desenvolvimento escolar dos filhos. Além disso, um número significativo dessas famílias é composto por adultos em situação de analfabetismo, o que dificulta ainda mais o apoio à alfabetização das crianças. O acesso a livros também é um grande desafio, pois muitas casas não possuem livros infantis simplesmente porque não têm condições financeiras de comprá-los, o que dificulta o contato das crianças com a leitura desde cedo e impacta diretamente seu processo de aprendizagem.

Em virtude desses fatores, é fundamental que a escola incentive as crianças, uma vez que a leitura desempenha um papel essencial no desenvolvimento infantil, pois estimula a imaginação, desperta a curiosidade, favorece o pensamento crítico e incentiva o questionamento, à medida que buscam compreender os acontecimentos da narrativa. Além disso, possibilita a compreensão de como os conflitos e impasses podem ser solucionados.

É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar... Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário! É ATRAVÉS DUMA HISTÓRIA QUE SE PODEM DESCOBRIR OUTROS LUGARES, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica... É ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula... Porque, se tiver, deixa de ser literatura, deixa de ser prazer e passa a ser Didática, que é outro departamento (não tão preocupado em abrir as portas da compreensão do mundo) (Abramovich, 2009, p. 17).

Por efeito disso, fica evidente a importância do estudo da literatura infantil nas escolas, pois, por meio dela, é possível promover a formação de leitores críticos, autônomos, criativos e sensíveis, além de contribuir significativamente para o desenvolvimento integral da criança. Mas é essencial que o ensino não seja apenas mecânico ou pragmático. Ensinar literatura vai muito além de apenas ler um livro. Quando ensinamos literatura infantil, estamos ajudando as crianças a se envolverem com um mundo mágico, que pode levá-las a qualquer lugar. É uma oportunidade de viver experiências que vão além da sua rotina e realidade.

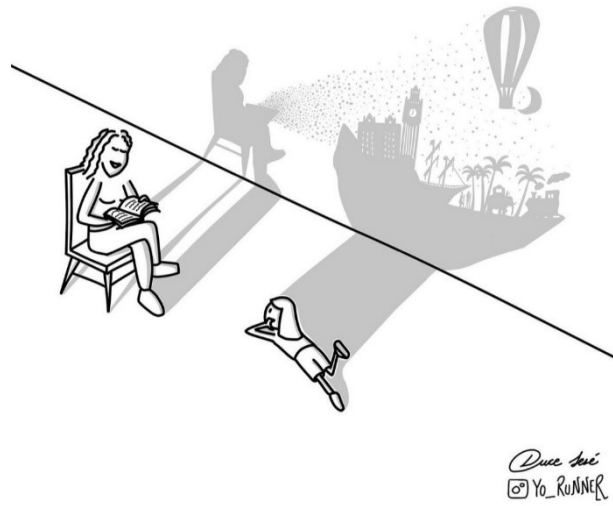


Figura 3: Leitura e imaginação (Duce, 2023)

4 COMPREENSÃO LEITORA

A compreensão leitora é fundamental para o desenvolvimento integral do aluno, pois é por meio dela que o estudante adquire habilidades essenciais, como a aprendizagem significativa, o pensamento crítico, a capacidade de comunicação e a participação social. Compreender um texto vai muito além da simples decodificação e codificação de palavras, envolve interpretar, refletir e atribuir sentido ao que está sendo lido, estabelecendo relações com o próprio conhecimento prévio e com o mundo ao seu redor.

Segundo Freire (1997), o ato de ler não se esgota na decodificação da palavra escrita. A leitura, em questão, não é a mera decodificação de símbolos, mas sim uma leitura reflexiva e crítica que permite ao leitor ir além das marcas linguísticas. Trata-se, portanto, de ler o que está escrito e pressuposto. Nessa concepção, temos a leitura como uma importante prática integradora, uma ação transformadora da realidade (Silva; Fernandes, 2020, p. 6).

A compreensão leitora também pode ser desenvolvida na Educação Infantil, com o apoio e mediação do professor. Por meio de perguntas explícitas, que abordam diretamente o que está acontecendo no texto, e perguntas implícitas, que exigem que as crianças façam inferências, é possível estimular o pensamento e a interpretação. Um exemplo é o livro *O Urso Esfomeado*, de Nick Bland, no qual o professor pode questionar: “Por que será que o urso não está conseguindo pescar?” ou “Será que ele conseguiu pegar algum peixe?”. Além disso, é importante fazer conexões com a vida das próprias crianças, incentivando-as a relacionar o que acontece na história com suas experiências do dia a dia. Isso torna a leitura mais significativa e fortalece a capacidade de dar sentido ao que está sendo lido, que é o principal objetivo da compreensão leitora.

A leitura mediada por um adulto leitor proficiente, que tenha desenvolvido suas habilidades de ler e interpretar diferentes linguagens, pode auxiliar, em muito, na formação da criança leitora, no desenvolvimento de suas habilidades intelectivas (Novais *et al.*, 2021, p. 40).

É fundamental que os textos sejam selecionados de acordo com a faixa etária do leitor-alvo. Por exemplo, não é adequado apresentar um texto acadêmico a uma

criança, pois ela não conseguirá compreender o conteúdo. Por isso, é importante que o professor saiba escolher cuidadosamente o livro que será trabalhado com os alunos. Além disso, realizar uma leitura prévia da capa junto com a criança é uma estratégia válida, já que elas são muito visuais. Esse momento inicial pode gerar maior interesse e contribuir significativamente para a compreensão do que será lido.

A análise dos livros infantis e juvenis revela os andaimes pelos quais sobem os meninos e as meninas nesse processo. Ou, pelo menos, explicita o que a sociedade pensa que seja compreensível e adequado aos interesses das crianças e dos jovens nas diferentes fases de seu desenvolvimento pessoal e literário. Permite-nos também conhecer o que se pensa que seja conveniente para sua formação moral (Colomer, 2007, p. 74).

A compreensão leitora é uma habilidade muito importante e deve ser incentivada desde os primeiros anos e na Educação Infantil. Por meio de estratégias adequadas e a mediação do professor. Com a escolha de livros apropriados, a criança pode não só aprender a entender os textos, mas também desenvolver o prazer pela leitura, o pensamento crítico e, no futuro, se tornar uma leitora mais autônoma e questionadora. O professor tem um papel fundamental nesse processo, atuando como um mediador entre o livro e a criança. Para isso, é importante que ele seja um leitor ativo e preparado. Investir em práticas pedagógicas que estimulem a leitura e a interpretação é uma das melhores maneiras de promover o crescimento completo da criança.

4.1 Conceitos de compreensão leitora

O estudo sobre a formação de leitores envolve não só a ideia de compreensão leitora, como já foi abordado anteriormente, mas também outros conceitos que estão correlacionados ao assunto. Sendo assim, três conceitos se apresentam como fundamentais ao longo do estudo: a leitura, a mediação literária e a contação de histórias. É importante pontuar que apesar de estes conceitos serem apresentados separadamente, eles se completam e formam um todo coerente dentro da prática pedagógica.

Segundo Vygotsky, “a leitura é uma forma superior de conduta humana que se realiza num processo carregado de sentidos, e não uma atividade mecânica”

(Vygotsky *apud* Souza; Marcolino, 2025, p. 256). A partir deste entendimento, podemos concluir que a leitura não é somente o reconhecimento de símbolos gráficos, mas que ela também envolve a compreensão dos significados do texto. No mesmo sentido, Souza (2024, p. 119-120) define a leitura como “a compreensão do texto escrito na busca de significados e atribuição de sentidos”. Então Dilian Cordeiro traz mais detalhes para o conceito quando define que:

(...) concebemos a leitura como uma atividade de construção de sentido (Solé, 1998), em que o leitor, ao interagir com determinado texto, assume um papel ativo, utilizando-se de diversas estratégias para atingir seu objetivo com a leitura (Cordeiro, 2024, p. 202).

A mediação literária pode ser entendida como a ponte entre a criança e a literatura, através do professor enquanto mediador, conforme Brandão, Nascimento e Magalhães:

(...) enquanto mediadores de leitura, o papel dos professores deve ser o de estimular o encontro da criança com a literatura, de modo a escutar o que ela diz sobre o que é lido e contribuir para ampliar seus horizontes, propiciando o conhecimento sobre diferentes formas de ver a vida (Brandão; Nascimento; Magalhães, 2024, p. 59).

No mesmo sentido, e ainda ampliando o entendimento, Souza afirma que:

A ação mediadora do professor pode proporcionar uma ocasião que promova saltos de aprendizagem no aluno em atividade (Davidov, 1978), podendo criar situações para a emancipação do leitor a partir do conhecimento historicamente produzido, nesta discussão, textos infantis literários (Souza, 2024, p. 125).

Para um bom desempenho das atividades de estudo é necessário que o professor a planeje de forma intencional, observando como elas são recebidas pelas criança e os impactos no desenvolvimento de sua aprendizagem. Nesta etapa, é de suma importância estudar como a criança lê, como ela pensa durante a atividade, como esse pensamento vai se desenvolvendo e se o ambiente de aprendizagem está propício para favorecer esse desenvolvimento. Assim, a mediação intencional do professor vai conduzir ao pensamento da criança. Segundo Souza:

A hipótese de que a organização intencional de ações propulsoras de aprendizagem da criança em atividade de estudo, mediada pelo professor, conduziria ao desenvolvimento do pensamento, suscitava a utilização de uma maneira de pesquisar que abarcasse: aplicação das estratégias de leitura, percepção das ações de pensamento, desenvolvimento do pensamento e organização de contextos promotores de aprendizagem, de maneira a favorecer a criança em atividade e com a mediação intencional do professor (Souza, 2019, p. 43).

Para Vygotsky o processo de aprendizagem está relacionado a mediação, isso significa que o indivíduo não aprende sozinho, mas através das interações com outras pessoas e com as culturas disponíveis. Desse modo, a teoria de Vygotsky tem coerência com o materialismo histórico-dialético, que diz que o conhecimento não nasce dentro das pessoas, mas a partir do seu contato com a realidade social e histórica, e é transformado pela ação humana. Esse processo, faz surgir e se desenvolver as funções psicológicas superiores.

Vygotski não abre mão do processo de aprendizagem de acordo com o conceito de mediação para a aquisição de funções superiores (1999^a, p. 53). Nesse princípio existe uma coerência teórica que justifica o socio interacionismo como desdobramento do materialismo histórico dialético posto que, a mediação cria as possibilidades de reelaboração (recriação) da realidade. Realidade esta estabelecida, segundo o próprio Vygotski, como um elo de ligação em que o signo, a atividade e a consciência interagem socialmente. Imperativamente, a categoria de mediação possibilita a aquisição de funções superiores (Zanolla, 2012, p. 8).

Por fim, a contação de histórias é tida como uma atividade inerente à condição humana. E, no contexto educacional, apresenta-se como um recurso pedagógico importante, capaz de favorecer a aprendizagem significativa e de ampliar as experiências formativas dos educadores. Através da contação de histórias, é possível formar indivíduos criativos, estimular a imaginação e favorecer o desenvolvimento emocional. Além disto, permite ensinar as crianças a se expressarem e ampliar o contato com outras culturas, promovendo a compreensão de mundo.

Segundo Santos, “Os homens das cavernas já narravam os acontecimentos do seu cotidiano, como demonstram as inscrições rupestres”, relata Santos; e ainda define: “contar uma história consiste em apresentar para um público específico uma narrativa que parte de certa leitura de mundo” (Santos, 2020, p. 1). Portanto, “a contação de histórias mostra-se uma importante ferramenta de estímulo à leitura para alunos de diferentes etapas do Ensino fundamental” (Santos, 2020, p. 3).

Outrossim, ao planejar atividades de contação de histórias e leitura, é necessário incorporar e analisar os elementos paratextuais como títulos, ilustrações, cores e os demais recursos visuais, considerando sua influência na narrativa e na construção de sentido do texto. Aspectos que podem ser trabalhados pedagogicamente com as crianças.

4.2 Estratégias de compreensão leitora

A compreensão leitora vai além da decodificação de palavras durante a leitura de um texto. Trata-se da capacidade do leitor de atribuir significado, interpretar e refletir sobre aquilo que lê. É imprescindível que o aluno desenvolva essa habilidade, pois a ausência dela impedirá que ele alcance os resultados esperados no processo de ensino e aprendizagem, bem como comprometerá o desenvolvimento do pensamento crítico. Por essa razão, é fundamental a utilização de estratégias de leitura por parte do professor para se obter um melhor desempenho dos estudantes.

Em sua tese, Souza (2014), apresenta estratégias de compreensão leitora discutidas por diferentes estudiosos. Esses teóricos, defendem que para o aluno conseguir compreender o texto, não basta ser apenas alfabetizado. É preciso que ele desenvolva o letramento. “A leitura é uma ação de pensamento, para realizá-la, são necessários a ampliação e o desenvolvimento das capacidades cognitivas” (Souza, 2014, p. 62). Essa compreensão depende fundamentalmente dos conhecimentos prévios e de suas experiências, das características do texto que estão lendo, do contexto da leitura, assim como das estratégias aplicadas.

O papel do professor é fundamental nesse processo. Ele atua como um mediador entre o texto e as crianças, criando oportunidades de leitura, como miniaulas, práticas guiadas e momentos de leitura em grupo. Além disso, o professor deve ensinar as crianças a utilizarem estratégias de leitura de forma consciente e ajudá-las a compreender que a leitura é uma manifestação cultural e social, algo que faz parte da história da humanidade.

Ao tratarmos do ensino das estratégias de leitura como instrumentos produzidos socialmente, consideramos a lei geral de desenvolvimento (Libâneo, 2007; Vygotsky, 1995), que nos revela o papel da mediação na

aprendizagem. A ideia das estratégias foge do conceito de treinamento, pela sua intenção de fazer pensar e, nas ações do professor na miniaula e na prática guiada, pretende promover as relações psíquicas entre os indivíduos envolvidos nas ações de leitura: aluno, professor e o escritor, por meio de seu texto (Souza, 2014, p. 64).

A seguir, serão abordadas as estratégias metacognitivas propostas por Souza (2014), as quais desempenham papel fundamental na formação de leitores autônomos e críticos. Segundo a autora:

As ações metacognitivas revelam as ações de pensamento dos alunos durante as ações de leitura. A função das estratégias é orientá-los com relação ao modo de proceder antes, durante e depois da leitura, de forma que, motivados, se tornem leitores autônomos (Souza, 2014, p. 70).

Ao se apropriarem das estratégias mencionadas a seguir pela autora, os professores poderão oferecer aos alunos formas mais eficazes de estudar e de compreender os textos lidos. A primeira ação consiste na mobilização dos conhecimentos prévios e experiência pessoal dos discentes. Isso se justifica pelo fato de que a aprendizagem se torna mais significativa quando os alunos conseguem estabelecer relações entre o conteúdo do texto e conhecimentos já adquiridos, seja por meio de experiências pessoais ou de estudos anteriores.

É fundamental destacar que, na ausência de conhecimentos prévios, cabe ao educador ampliar o repertório dos estudantes por meio de diferentes recursos pedagógicos, uma vez que a falta dessa base pode comprometer a compreensão textual. Conforme aponta Smith, as crianças:

Devem receber o conhecimento prévio necessário de alguma outra forma – de alguns outros livros que elas possam ler, ou através de uma discussão, um filme ou até mesmo fazendo-as lerem alguns ou todos os livros que se espera que leiam, lidos eles antes de mais nada (Smith, 1999 *apud* Souza, 2014, p. 71).

Essa observação de Smith, reforça a necessidade de uma mediação ativa por parte do professor, especialmente quando os alunos não possuem repertório suficiente para compreender determinados textos. Por isso, torna-se fundamental que o professor, em parceria com a escola, desenvolva estratégias que possibilitem aos alunos estabelecerem relações entre seus conhecimentos prévios e os textos

estudados. Para que a partir dessa articulação, os estudantes possam, como afirma Souza (2014, p. 71), “mobilizar os conhecimentos, realizar ações de leitura e ampliar a habilidade de atribuir sentido ao texto”.

A segunda estratégia é a construção de conexões durante a leitura. O professor tem papel essencial em ensinar práticas que auxiliem os alunos a relacionarem o texto às suas experiências pessoais, a outros textos já lidos e a conhecimentos anteriores. De acordo com a autora:

As ações de ensino do professor devem orientar os alunos de forma que analisem como as suas conexões contribuem para a compreensão do texto e os levem a perceber que o significado do texto é construído à medida que os conceitos e as ideias vão se formando (Souza, 2014, p. 76).

Quanto mais conexões o professor for capaz de estabelecer com seus alunos, maiores serão as possibilidades de que estes relacionem o texto às suas experiências pessoais, associem o conteúdo com outros textos já lidos e integrem as novas informações aos conhecimentos previamente adquiridos. Tal processo contribui significativamente para a promoção de uma aprendizagem significativa, bem como para a construção e apropriação efetiva do conhecimento.

Outra estratégia importante que pode contribuir para o desenvolvimento de uma maior compreensão leitora é a de inferência.

Fazer uma inferência na leitura é “o processo de combinar as informações de texto atual com a própria experiência, a fim de criar significado que não está diretamente afirmado no texto (...). Isso significa fazer suposições e preencher os espaços em branco que não estão no texto” (Zwiers, 2010 *apud* Souza, 2014, p. 78).

Ao aprenderem a utilizar a inferência, os leitores tornam-se capazes de estabelecer relações entre as informações explícitas e implícitas do texto, algo que, na ausência dessa habilidade, dificilmente conseguiriam realizar. Para que isso ocorra, é fundamental que o professor crie situações didáticas que incentivem os alunos, promovendo momentos coletivos de reflexão, nos quais essas inferências sejam verbalizadas em voz alta e também registradas por escrito.

Por fim a última estratégia, considerada relevante no processo de compreensão leitora segundo Souza (2014), é a estratégia de visualização. Essa

estratégia permite que os estudantes construam imagens mentais à medida que realizam a leitura, o que contribui para a atribuição de sentido ao texto e, conseqüentemente, para um maior envolvimento e conexão com o conteúdo lido. A estratégia de visualização está diretamente relacionada à estratégia de inferência, pois ambas demandam que o leitor atribua significados que não estão explicitamente presentes no texto. “Quando visualizamos, criamos imagens em nossas mentes que pertencem ao leitor e a mais ninguém” (Harvey; Goudvis, 2007 *apud* Souza, 2014, p. 81).

É necessário que o uso das estratégias de leitura seja bem pensado para que se obtenha o resultado esperado. Considerando que não é a quantidade de textos que vai definir o resultado, mas sim sua qualidade. “Precisamos de bons textos, textos que realmente provoquem o pensamento, a reflexão e promovam a interação, gerem sentidos e significados e possibilitem à criança avançar em seu desenvolvimento” (Souza, 2014, p. 149).

A seleção dos textos para leitura deve considerar o perfil dos leitores, estabelecendo uma relação com seus conhecimentos prévios para que a compreensão seja mais significativa. De acordo com Souza (2014):

Quando tratamos da escolha do material de leitura é preciso pensar no quão significativo ele deve ser para a criança, uma vez que um texto relacionado aos conhecimentos prévios do aluno ativa-lhe o desenvolvimento das habilidades de leitura, e que ele possa ser utilizado em sala de aula sem que seja transformado em texto pretexto (Souza, 2014, p. 150).

Ao selecionar os materiais de leitura, o professor não deve se limitar apenas a textos literários, nem recorrer exclusivamente a obras curtas ou de fácil compreensão com o intuito de apenas facilitar o processo de leitura. É fundamental que a escolha inclua textos que desafiem o leitor, estimulem a reflexão e contribuam para o desenvolvimento do pensamento crítico.

É preciso ofertar textos que possibilitem aos alunos realizar ações cognitivas, metacognitivas e levem a ampliar a sua bagagem literária e de conhecimento. A superação de dificuldades implica trabalho, de tal forma que a criança possa sentir-se realizada ao se perceber capaz de ler. Ao dominar esse conhecimento a criança se apropria de elementos necessários à superação das dificuldades e passa a aplicá-lo nas diferentes situações de leitura.

Supera o medo de errar, de parar, de repensar, de reorganizar, de descobrir e buscar satisfação na ação de leitura (Souza, 2014, p. 151).

Dessa forma, para que o professor desenvolva no aluno a compreensão leitora, é necessário que, além de se apropriar de um conteúdo de leitura de qualidade, ele promova uma mediação intencional através de estratégias metacognitivas, afim de promover autonomia e o desenvolvimento crítico e principalmente o prazer pela leitura.

4.3 Formação Docente (Inicial e continuada) e Práxis Pedagógica

A formação docente é um dos fatores mais importantes para que a educação alcance resultados significativos no processo de ensino e aprendizagem. É fundamental destacar que, para que isso seja possível, a formação dos profissionais de educação precisa ir além da formação inicial. Essa etapa oferece a base teórica e metodológica necessária para o início da prática do professor, mas é por meio da formação continuada que o educador se mantém atualizado sobre estratégias de ensino, metodologias inovadoras e formas de lidar com a diversidade presente no ambiente escolar, considerando as diferentes singularidades e dificuldades dos alunos.

Quando nos referimos à compreensão leitora, a formação continuada assume um papel de extrema importância, pois é por meio dela que os professores têm seus conhecimentos aprimorados, são capacitados para utilizar materiais didáticos e adotar estratégias que ajudem os estudantes a interpretar e dar sentido aos textos, em vez de apenas decodificarem palavras. É também nesse processo que o docente é preparado para colocar em ação a práxis pedagógica, ou seja, a articulação entre teoria e prática, compreendendo que ambas estão interligadas e que uma não funciona sem a outra.

A prática docente na Educação Infantil vai além do simples planejamento de atividades, envolvendo a criação de condições para que as crianças participem de experiências de leitura significativas e desenvolvam autonomia, imaginação, criatividade e interesse pelos livros. Nesse contexto, o professor atua como mediador da literatura, articulando teoria e prática, adaptando estratégias pedagógicas e

utilizando recursos disponíveis de maneira criativa para atender às necessidades e interesses individuais de cada aluno.

A práxis pedagógica defendida por Freire não deve se limitar a uma simples transferência da inteligência do objeto aos alunos; ela deve torná-los sujeitos cognoscentes. Os autores Correia e Bonfim (2008), apoiando-se nos estudos desse importante educador, destacam que:

Ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de entender e comunicar o entendido. É nesse sentido que se impõe a mim escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar com ele” (Freire, 1997 *apud* Correia; Bonfim, 2008, p. 56).

Diante da reflexão de Freire, compreende-se que é indispensável que o professor promova o diálogo, estimule os educandos a comunicarem aquilo que compreenderam e exerça uma escuta atenta e sensível. Esses elementos são fundamentais para a construção de uma prática educativa crítica, dialógica e humanizadora.

A formação continuada do docente, nesse contexto, tem um papel de suma importância, pois somente os professores que compreendem a dimensão crítica de sua prática conseguem desenvolver leituras significativas e estratégias que promovam a autonomia e o pensamento crítico dos educandos.

A prática docente não se limita apenas a uma transmissão de conteúdos; ela busca favorecer a autonomia e o interesse dos alunos, visando promover aprendizagens significativas. No contexto da formação de leitores críticos e autônomos, essa prática enfrenta alguns desafios, como a escassez de materiais didáticos, bibliotecas adequadas, desmotivação à leitura por parte dos alunos e diversidade de aprendizagem nas salas de aula.

Muito se discute sobre a importância de proporcionar aos alunos da Educação Infantil diferentes experiências lúdicas com o intuito de estimular o aprendizado por meio do brincar e sobre a necessidade de apresentar obras literárias aos pequenos com o objetivo de desenvolver neles o prazer pela leitura desde cedo. Como destacam Lima, Silva e Araújo:

É importante a utilização dos materiais pedagógicos para o desenvolvimento da criança na primeira infância, uma vez que seu uso potencializa a aprendizagem do(a) aluno(a) e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento em diversas áreas da sua vida, como o social, motor e profissional (Lima; Silva; Araújo, 2023, p. 10).

Nem sempre é possível realizar tudo o que foi planejado, tanto pela falta de recursos didáticos quanto pela falta de livros nas bibliotecas que se adéquem aos interesses dos alunos e suas faixas etárias. O desinteresse e desmotivação por livros muitas vezes estão relacionados à falta de incentivo por parte da família, exigindo que os professores busquem diferentes estratégias para aproximar alunos de obras literárias, utilizando os recursos disponíveis de maneira criativa. Os docentes precisam improvisar, produzindo seus próprios livros e adaptando o cantinho de leitura, o que muitas vezes é desafiador.

Outro desafio é a diversidade em sala de aula. Tem sido cada vez mais comum docentes se depararem com salas em que os estudantes apresentam diferentes níveis de desenvolvimento, aprendizagem e contextos socioculturais, exigindo que realizem um planejamento pedagógico pensado em acompanhar cada estudante de forma individual, levando em consideração cada aluno e contemplando adaptação de atividades propostas para que todos consigam aprender:

O professor que deseja realizar uma boa atuação docente sabe que deve participar, elaborar e organizar planos em diferentes níveis de complexidade para atender, em classe, seus alunos. Pelo envolvimento no processo ensino-aprendizagem, ele deve estimular a participação do aluno, a fim de que este possa, realmente, efetuar uma aprendizagem tão significativa quanto o permitam suas possibilidades e necessidades (Turra *et al.*, 1995 *apud* Klosowski; Reali, 2008, p. 4).

Quando os docentes têm acesso a formação continuada, eles passam a ter autonomia para selecionar livros adequados à faixa etária dos alunos, se atentando a obras literárias que atendam aos objetivos pedagógicos. Passam a ser capazes de elaborar atividades que levem os estudantes a refletirem, desenvolver interpretação e dar sentido ao texto, ao mesmo tempo em que vivenciam experiências prazerosas. De acordo com Anjos e Vieira:

O contato com o livro é uma importante experiência para as crianças pequenas, que têm no professor uma referência para a construção de seus

repertórios comportamentais. Portanto, é importante que a criança possa participar de experiências onde o professor conte histórias tendo o livro como destaque, mas, para que isso aconteça, é necessário que o professor participe de formação continuada sobre Literatura Infantil, intentando a reflexão crítica sobre sua ação pedagógica voltada a esse gênero literário (Anjos; Vieira, 2025, p. 17).

Quando os docentes não possuem uma formação sólida, acabam se apropriando de modelos mecânicos de ensino, sem explorar o conteúdo de maneira significativa, o que acaba tornando a mediação limitada. Isto porque tais práticas impedem que os discentes se envolvam com o texto. Além disso, a ausência da formação contínua pode levar à escolha de livros inadequados ao nível de aprendizado, tornando mais difícil o prazer pela leitura:

Os livros destinados às crianças de todas as idades precisam ter boa qualidade estético-literária: bons livros instigam a imaginação das crianças, apresentam formas mais elaboradas de organização do texto, de desenvolvimento da trama narrativa, de utilização de palavras e expressões, constituindo um universo que, sendo de ficção, expressa, também, o conteúdo existencial das crianças. A elaboração mental do conteúdo das histórias com boa qualidade estético-literária favorece o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos sujeitos, a compreensão de sua realidade e um modo de ser no mundo. Por isso, bons livros de literatura infantil, considerados como arte, como parte relevante da riqueza da cultura humana, são imprescindíveis para a formação do leitor (Kohle; Miller, 2016, p. 10)

Isto demonstra que, na ausência de uma formação contínua, não é possível desenvolver um olhar aprofundado sobre quais obras são adequadas para estimular nos estudantes capacidades como atenção, memória e raciocínio.

Diante disso, podemos concluir que a práxis pedagógica emancipadora se concretiza quando o educador articula teoria e prática, criando condições para que os alunos possam avançar no desenvolvimento da leitura e na construção do conhecimento. A prática docente na Educação Infantil não se limita ao planejamento de atividades, exigindo dos professores a capacidade de se reinventar no seu ambiente de trabalho, desenvolvendo estratégias de ensino diferenciadas, adaptando recursos disponíveis e utilizando criatividade, considerando que esses são fatores fundamentais para o desenvolvimento e progresso de cada aluno.

5 O QUE NOS CONTARAM OS LIVROS

A escolha dos livros se deu a partir das observações realizadas na sala de referência, em uma escola do município de Maceió, durante o período de observação do Estágio Supervisionado pudemos perceber as especificidades da turma, podendo então contribuir para a nossas escolhas.

O primeiro livro escolhido foi *O Urso Esfomeado*, com o objetivo de trabalhar a empatia e a amizade. Pois é muito importante que as crianças compreendam que todos nós somos diferentes e precisamos respeitar uns aos outros e ter um bom convívio social.

O segundo livro, *Quem tem medo do novo?*, foi escolhido porque as crianças passaram por uma mudança de período, que acarretou em uma série de transformações significativas. Sendo assim, como já citado anteriormente, o letramento é muito importante para o desenvolvimento da compreensão leitora. Deste modo, elas conseguiram compreender a história e relacioná-la com a sua realidade, favorecendo o processo de compreensão e de interpretação.

Para finalizar o projeto literário, o último livro escolhido foi, *Outra Vez*, selecionado por ser um livro-imagem, possibilitando que as crianças exerçam mais autonomia e capacidade de interpretação, promovendo o desenvolvimento cognitivo e a criatividade. Os três livros definidos têm uma estrutura parecida, trazendo uma situação inicial, um conflito e a resolução do problema.

5.1 *Outra Vez*, de Ângela Lago



Figura 4: Capa do livro *Outra Vez*, de Ângela Lago (2005).

Descrição da capa: no centro da capa vemos uma menina negra, usando um vestido rosa e abraçando um vaso de flores e um cachorro marrom com um regador e um garfo presos no rabo. Ao redor do quadro vemos árvores e alguns animais que fazem parte da trama. Em cima se encontra centralizado o nome da autora "Ângela Lago" e em cada lado da capa podemos ver uma laranja e suas folhas. Na parte de baixo está centralizado o título da obra *Outra vez* e a editora "RHJ", e nas laterais podemos ver uma pimenta de cada lado com suas folhas.

Análise do título: o título do livro *Outra vez* é sobre o final da história, quando o vaso retorna para o seu lugar de origem.

Resumo da obra: Trata-se de um livro-imagem do gênero infantil, com diversas cenas de suspense, história de amor, humor, trapagens e competição. O livro aborda a trajetória de um vaso, mostrando todos os locais por onde ele passou até chegar em seu destino final.

Além da história: Através deste livro, podemos estimular a imaginação das crianças, ajudá-las a desenvolver sua criatividade e a ter a autonomia de criarem sua própria história.

5.2 O urso esfomeado, de Nick Bland

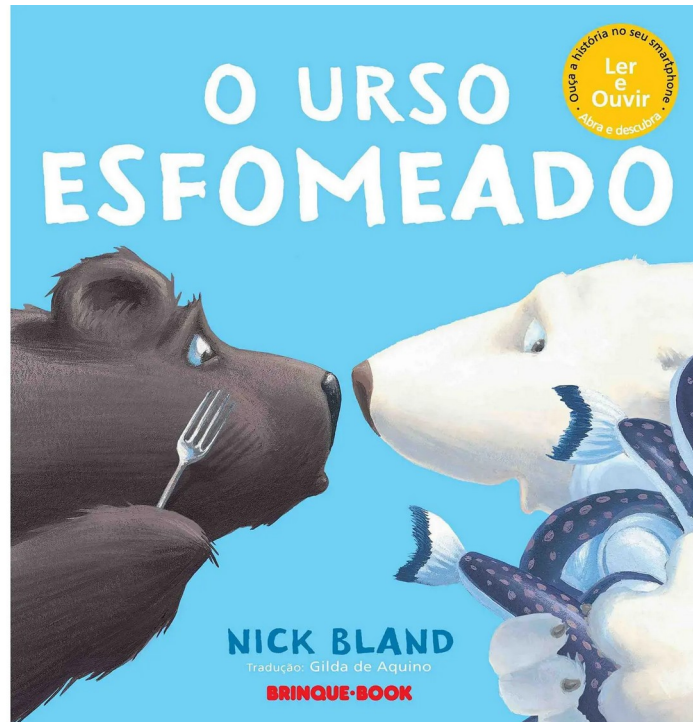


Figura 5: Capa do livro *O urso esfomeado*, de Nick Bland (2015).

Descrição da capa: o fundo da capa é azul bebê. No meio encontramos dois ursos, o urso pardo e o urso polar, um de frente para o outro se olhando. O urso pardo está com um garfo e o urso polar está com muitos peixes nas mãos. Em cima temos o título do livro *O urso esfomeado*. Abaixo temos o nome do autor "Nick Bland", a tradução de "Gilda de Aquino" e a editora "Brinque.book". Do lado superior direito há um selo dizendo "Ler e ouvir", informando que o livro está disponível em audiobook.

Análise do título: O título *O urso esfomeado* é curto e direto, traz o personagem principal que é o urso e a palavra *esfomeado* transmite a emoção da fome. Com isso desperta a curiosidade das crianças de saberem porque ele está esfomeado.

Resumo da obra: *O urso esfomeado* conta a história do urso pardo que estava com fome sem conseguir pescar, até conhecer o urso polar que tem muitos peixes, mas que para dá-los precisa de ajuda para encontrar um novo lar.

Além da história: Através deste livro, podemos abordar diferentes temas como animais, empatia, e meio ambiente. Podemos abordar sobre o tema animais, explicando para as crianças que urso é um animal que possui diferentes espécies, e que possuem habitats diferentes. O assunto empatia e amizade pode ser abordado através do exemplo dos ursos, que percebem que um pode ajudar o outro a sobreviverem e saírem da difícil situação em que se encontravam, escolhendo se unir. Ensinando-nos a importância da amizade, de ajudar uns aos outros e de que juntos somos mais fortes. E por fim, o tema meio ambiente pode ser abordado ao explicarmos a importância de se preservar a natureza, para que assim, possamos garantir a existência da vida humana e das diferentes espécies, como o urso polar e o urso pardo.

5.3 *Quem tem medo do novo?*, de Ruth Rocha



Figura 6: Capa do livro *Quem tem medo do novo?*, de Ruth Rocha (2015).

Descrição da capa: vemos o interior de uma casa com a parede amarela e o chão laranja. No fundo, uma porta laranja com bordas brancas. No centro tem uma

mulher branca com cabelos ruivos e mechas loiras, com vestido branco com estampa de flores e corações, segurando um bebê enrolado em um pano branco com azul, abaixada para tocar no cabelo de sua filha, uma criança ruiva com vestido da branca de neve e botas roxas, segurando um brinquedo de jacaré. Ao lado está um homem dando um tapinha nas costas da mulher, também ruivo e também branco, usando uma camisa polo branca com laranja e calça cinza, segurando uma mala azul. Na parte de cima tem o nome da autora "Ruth Rocha", o título da obra e ilustração de "Mariana Massarani". Do lado direito tem a editora "Salamandra".

Análise do título: o título do livro *Quem tem medo do novo?* é autoexplicativo. Fala sobre as dificuldades de começar algo novo, mas ensina que não é necessário ter medo do novo, pois podemos vencer todas as dificuldades, por que isso é viver.

Resumo da obra: o livro aborda diversas situações que provocam medo, como mudar de casa, mudar de escola, ir para lugares desconhecidos, comer comidas diferentes, cortar o cabelo, entre outros. E conclui que as mudanças fazem parte da vida, que são necessárias para crescer.

Além da história: Através do livro *Quem tem medo do novo?*, de Ruth Rocha, podemos ensinar às crianças que é normal sentir medo do desconhecido. É comum nos sentirmos inseguros ao começar algo novo. Mesmo assim, é importante enfrentar esse medo, pois, muitas vezes, o medo está apenas na nossa imaginação. Nem sempre o medo pode significar algo ruim, pelo contrário, pode vir cheio de boas surpresas.

6 DO PAPEL PARA A PRÁTICA: A BNCC E AS NARRATIVAS INFANTIS

A literatura infantil é uma importante ferramenta que pode auxiliar no processo de aprendizagem das crianças, visto que amplia o repertório cultural e estimula a criatividade e a imaginação, além de fortalecer os laços sociais. Quando trabalhada em conjunto com os campos de experiência e os objetivos da BNCC, possibilita que a literatura infantil se torne um recurso capaz de fomentar o prazer da leitura e a formação de competências socioemocionais, cognitivas e linguísticas. Nas tabelas 1, 2 e 3 foram selecionadas as três narrativas singulares (*O Urso Esfomeado*, *Quem tem medo do novo?* e *Outra Vez*, respectivamente) e discorre a respeito das contribuições que essas narrativas podem oferecer para o trabalho pedagógico junto das crianças.

Tabela 1: Análise pedagógica da obra *O Urso Esfomeado* segundo a BNCC

<i>O Urso Esfomeado</i> – Nick Bland	
Faixa etária indicada	Crianças pequenas – 2 a 5 anos
Campo de experiências da BNCC	“O EU, O OUTRO E O NÓS”
Objetivos de aprendizagem	(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir. (EI03EO03) Ampliar as relações Interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação. (EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.
Relação com o livro	O livro <i>O Urso Esfomeado</i> possibilita que crianças desenvolvam o “eu”, ao expressar suas próprias ideias e tomada de decisões, se colocando no lugar do “outro”, pensando nos sentimentos dos personagens e dos colegas. Por meio da narrativa as crianças podem refletir sobre conceitos como empatia e amizade, ampliando suas relações com os colegas da turma e percebendo que as diferenças entre as pessoas não são negativas, sendo possível conviver em harmonia e manter uma relação de amizade.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

Tabela 2: Análise pedagógica da obra *Quem tem medo do novo?* segundo a BNCC

<i>Quem tem medo do novo? – Ruth Rocha</i>	
Faixa etária indicada	Crianças - 6 a 8 anos
Campo de experiências da BNCC	“O EU, O OUTRO E O NÓS”
Objetivo de aprendizagem	(EI03EO02) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.
Relação com o livro	A partir da leitura do livro <i>Quem tem medo do novo?</i> as crianças foram levadas a refletir sobre as mudanças e as novidades em seus cotidianos, permitindo que elas reconheçam seus sentimentos de medo, ansiedade e frustração, para que elas trabalhem maneiras de enfrentar as situações apresentadas com confiança e independência.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

Tabela 3: Análise pedagógica da obra *Outra Vez* segundo a BNCC

<i>Outra Vez – Ângela Lago</i>	
Faixa etária indicada	Crianças pequenas – 3 a 6 anos
Campo de experiências da BNCC	“ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO”
Objetivo de aprendizagem	(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão. (EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba. (EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.
Relação com o livro	O livro <i>Outra vez</i> , favorece a escuta e a oralidade. Por ser um livro-imagem, ajuda a estimular a reflexão e o pensamento crítico das crianças. Além de ampliar sua imaginação e criatividade, contribuindo plenamente para o desenvolvimento dos pequenos. Através desse livro foi desenvolvida uma atividade onde as crianças criaram seus próprios livros e também atuaram como ilustradores.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

7 ANÁLISE DE CONTEÚDO

Durante o período do Estágio Supervisionado em Educação Infantil, as atividades foram desenvolvidas em uma escola municipal na capital do Estado de Alagoas, com uma turma do 1º período, composta por crianças de 4 e 5 anos. O principal objetivo do Projeto de Intervenção foi ampliar o contato dos alunos com a literatura, estimular sua participação ativa, expandir sua imaginação e criatividade, buscando torná-los autores críticos e autônomos.

Ler para crianças é mais do que entretenimento. Se utilizada corretamente, a literatura é uma ferramenta poderosa no processo de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Por isso, é fundamental conhecer maneiras adequadas de trabalhar a literatura com os pequenos. Como afirma Faria (2004):

É necessário, pois, que o mediador da leitura, o professor, o animador conheçam razoavelmente bem tais instâncias do discurso literário. Assim ele pode perceber as sutilezas e as muitas maneiras de ler um livro, atendendo sempre às expectativas e competências dos pequenos leitores. Com isso, sem dúvida, tornará a atividade de leitura em sala de aula muito mais rica e prazerosa (Faria, 2004, p. 13).

Com base nisso, pensou-se minuciosamente em quais livros ler para as crianças, buscando compreender o que cada obra procurava transmitir e de que forma a história poderia ser contada, para facilitar a compreensão dos ouvintes. Também se refletiu sobre qual cenário montar para garantir um espaço agradável e estimulante.

O Projeto de Intervenção teve como título “A Importância da Literatura Infantil na Educação Infantil”, sendo realizado ao longo de quatro semanas. Durante as três primeiras semanas foi realizada a leitura de quatro livros e na última semana, os alunos confeccionaram seus próprios livros.

De acordo com Barros:

A importância da Literatura Infantil se dá no momento em que a criança toma contato oralmente com ela, e não somente quando se tornam leitores. Dessa forma, ouvir histórias tem uma importância que vai além do prazer. É através dela que a criança pode conhecer coisas novas, para que seja iniciada a construção da linguagem, da oralidade, de ideias, valores e sentimentos, os quais ajudarão na sua formação pessoal (Barros, 2013 *apud* Santos, 2022, p. 1).

Diante disso, percebe-se a importância de introduzir o universo literário desde cedo, pois a contação de histórias auxilia no desenvolvimento da linguagem, da oralidade e da compreensão do contexto em que as crianças estão inseridas. A primeira obra lida foi *O Urso Esfomeado*. Esse livro foi selecionado por abordar mais de um tema, permitindo que os alunos aprendessem e refletissem sobre duas espécies de ursos, a importância da empatia e da amizade.

O segundo livro foi *Quem tem medo do novo?*, escolhido por sua relação com o período de adaptação à nova turma, permitindo discutir sobre o medo e as diferentes formas de enfrentá-lo. O terceiro livro foi *Outra Vez*, que não possui linguagem verbal, estimulando a criação de narrativas próprias a partir das imagens. E a última atividade tratou-se da confecção de livros pelos estudantes, dando autonomia para escreverem histórias de autoria própria.

A organização do espaço pedagógico buscou tornar o ambiente acolhedor adequado para a leitura. O ambiente foi organizado com tapetes, almofadas e uma cesta de livros, visando ampliar o contato dos pequenos com obras variadas e levá-los a explorar o material de forma autônoma. Todas as atividades foram iniciadas com rodas de conversa e utilizadas as estratégias de leitura, visualização, inferência e conexão. Além disso, em todos os encontros, os alunos foram estimulados a observar a capa, expressar suas expectativas sobre a história contada no dia e relacionar o enredo às suas experiências pessoais.

A atividade de leitura vai muito além de juntar letras e palavras, não é um processo mecânico. Sob essa ótica, é essencial que as crianças reflitam sobre o que está sendo lido, usando o que já sabem para fazer uma conexão com o novo texto apresentado. Na tese de Souza, ela dá um exemplo de dois alunos. O primeiro é Adan, que estava em processo de alfabetização e teve um avanço quando percebeu que conseguia ler o nome de sua colega. O segundo é Aluc, que ao ler o livro *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque, relacionou com Chapeuzinho vermelho que já conhecia, ativando o conhecimento prévio, conseguindo realizar uma conexão entre os livros.

Sendo assim, as estratégias metacognitivas como prever, visualizar, conectar e inferir, são ferramentas importantes no processo de leitura. É necessário que a

escola e os professores, nesta etapa, proporcionem materiais para que as crianças possam ter acesso a diversos livros, como gêneros diferentes, e estimule o diálogo.

Depois de vivenciar a experiência de relacionar o texto lido com outros conhecimentos, as crianças conseguem mobilizar os conhecimentos, realizar ações de leitura e ampliar a habilidade de atribuir sentido ao texto. Para instrumentalizar as ações de pensamento do aluno, é fundamental que haja a possibilidade dele dialogar, comunicar seu pensamento, tomar posição conscientemente, confrontar ideias, fazer previsões, escolhas, ampliar significados, assim como é necessário haver uma reflexão consciente das ações de leitura, para que ele possa avançar em seu aprendizado, realizando enfrentamentos que possibilitem seu desenvolvimento (Souza, 2014, p. 71).

As estratégias de análise utilizadas neste trabalho foram a conexão, a inferência e a visualização. A seguir, será apresentada uma breve descrição sobre cada estratégia aplicada.

Conexão – Conforme apontado por Souza (2014, p. 75), “leitores proficientes são capazes de durante a leitura de textos fazerem ligações entre um conhecimento novo e um conhecimento já apropriado.” Dessa forma, é importante ensinar os alunos a usar seus conhecimentos prévios e suas experiências pessoais para ampliar sua compreensão leitora. Souza discorre sobre três tipos de conexão, sendo **Texto-leitor**, que se trata da relação entre o texto e as experiências do leitor; **Texto-texto**, que se trata da relação entre o texto atual com o texto já lido pelo leitor; e **Texto-mundo**, que se trata da relação entre o texto e acontecimentos do mundo.

Existem três tipos de conexões que fazemos durante a leitura de um texto: **Texto-leitor**: É uma conexão pessoal, que depende diretamente das ligações pessoais feitas entre o texto e a experiência pessoal, a vida do leitor, sendo considerada a conexão mais fácil de se ensinar, por ser a mais facilmente percebida por ele. **Texto-texto**: Refere-se às ligações feitas entre o texto que a pessoa está lendo e um anteriormente lido. Esta conexão lhe reporta a algo que lhe é familiar, lido em outro texto. Para o trabalho de apresentação desta forma de conexão apresentei a coleção ponto de Vista, de Ricardo Azevedo, em um momento de leitura individual. Na escola havia quantidade suficiente de livros para os alunos lerem individualmente, computados também alguns volumes que consegui como empréstimo de outra escola. **Texto-mundo**: É a conexão com algo que o leitor tenha visto no noticiário ou com uma experiência vivida por outra pessoa e de que tenha conhecimento. São as ligações feitas entre o texto que está sendo lido e algo que ocorreu no mundo, não há uma relação direta com o leitor. As ações de conexão ficaram mais claras para os alunos quando os jornais e as revistas começaram a circular na sala (Souza, 2014, p. 76).

Quanto mais conexões o leitor tiver com o texto, mais significativo e organizado se torna o aprendizado, facilitando a aquisição das novas informações. Para isso, é necessário explorar os conhecimentos prévios e as experiências vivenciadas pelas crianças, cabe o professor ter esse olhar atento e ser mediador nesse processo de aprendizagem.

Inferência – Segundo Souza (2014, p. 79), “A inferência é a atividade realizada por um interlocutor, leitor ou intérprete, ao tirar do texto evidências que vão além das explicitadas, para ver outros significados”. Desse modo o leitor relaciona seus conhecimentos com o que está no texto para criar significados, levantar questionamentos e solucionar problemas.

Fazer inferência é ler o que está além do texto, usando pistas que são dadas no textos como imagens, palavras e descrições, conhecimento prévio relacionados ao que já sabe sobre o assunto, sobre o autor e sobre as experiências vividas do leitor. O ensino da inferência é de suma importância nas escolas, e para isso os professores precisam criar situações pedagógicas onde os alunos possam compartilhar suas inferências, seja por desenhos, oralmente ou escrita, relacionando o texto com a sua vida.

O ensino das inferências na escola deve estar relacionado a textos que provoquem o desenvolvimento do aluno. O ambiente escolar deve ser provocador, instigante, oferecendo elementos que agucem a criatividade, o pensamento e possibilitem a compreensão favorecedora da aprendizagem (Souza, 2014, p. 79).

Em sua tese, Souza ilustra por meio do exemplo do livro Jujubalândia. Inicialmente a professora da sala apresenta a capa do livro, o título, os ilustradores e a editora. As crianças fizeram inferências com relação a suas experiências e o livro e a professora orienta todo o processo, estimula a participação dos alunos e faz questionamentos:

AJOn: tô com vontade de comer o livro!

Prof: você esta com vontade de comer o livro, então não vou deixar ele na sua frente. O que você disse ALUc? Você vai fazer uma inferência?

ALUc: Isso. Eu acho que vai aparecer um monte de jujuba.

Prof: na história só vai aparecer jujuba?

ABla: Eu também fiz uma inferência. Eu acho que vai parecer a história de como que fez a jujuba, de como criou,...

AQe: Eu acho que vai aparecer a fábrica da jujuba ou ela vai aparecer ... (crianças falando junto).

AMay: Eu acho que as casas vai se de jujuba, as pessoas vai se de jujuba, a cidade vai se de jujuba. O mundo inteiro vai ser de jujuba!

Prof: Alguém mais tem alguma inferência. Seria legal se a gente ouvisse o que os outros colegas estão falando. Fala

ASAm: Eu acho que tudo vai ser de jujuba!

Prof: Tudo vai ser de jujuba? Fala Luana.

ATHa: Eu acho que vai ter um menino na história e ele vai comer só jujuba no almoço, na janta vai comer só jujuba e no café da tarde (...) (Souza, 2014, p. 80).

Visualização – Para Souza (2014, p. 82), “Quando lemos, as imagens ancoradas no nosso conhecimento prévio são ativadas e ligam-se à linguagem contida no texto”. A estratégia visualização tem uma conexão com as outras estratégias de leitura, principalmente com as estratégias de conhecimentos prévios.

Foi considerada uma “estratégia-mãe” por (Souza & Girotto, 2010). Ela também está ligada ao ato de inferir. Segundo Souza (2014, p. 81) “Quando visualizamos, estamos de fato inferindo, mas com imagens mentais, em vez de palavras e pensamentos”. Sendo assim, visualização é quando se lê um texto e cria mapas mentais, imagens, como se assistisse um filme. É imaginar os personagens, os lugares e os acontecimentos da história, essa estratégia ajuda na imaginação e na compreensão do texto lido.

No texto, Souza expõe o exemplo da aluna ACa, que questiona sobre o que está acontecendo em sua cabeça: “aluna ACa disse: ‘O que aconteceu dentro da minha cabeça, eu vou pensando no que li e vou imaginando um monte de coisa’” (Souza, 2014, p. 82). Isso mostra que ela estava criando imagens mentais do que estava sendo lido, utilizando a visualização, para ajudar na compreensão do texto.

Durante a leitura de cada obra, pode-se observar o uso dessas estratégias pelos discentes, que mostraram evidências claras de antecipação do conteúdo, interpretação de imagens e conexão com suas vivências pessoais. Para uma melhor

compreensão das estratégias de leitura utilizadas pelos alunos, essa análise foi feita a partir da Análise de Conteúdo, que é:

(...) um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 1977, p. 42).

Através desse método, foi possível organizar quatro tabelas com falas das crianças revelando como os discentes utilizaram diferentes estratégias de leitura nas atividades:

Tabela 4: Estratégias de Leitura para a obra *O Urso Esfomeado*

Fala	Estratégia de Leitura
"sobre dois ursos amigos"	Inferência
"um deles tá segurando peixinhos"	Visualização
"eu nunca vi um urso"	Conexão
"esse urso é forte"	Conexão
"gostei do urso pescando"	Conexão
"tia, existe dois ursos diferentes"	Inferência
"um mora no lugar frio e outro no lugar quente"	Conexão

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

Tabela 5: Estratégias de Leitura da obra *Quem tem medo do novo?*

Fala	Estratégias de Leitura
"os pais estão dizendo que não pode pegar o jacaré"	Inferência
"uma menina que parece com a Branca de Neve"	Visualização / Conexão
"eu já fui na praia do Francês"	Conexão
"a parte que o menino cortou o cabelo"	Visualização / Inferência
"a parte da praia do Francês"	Conexão

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

Tabela 6: Estratégias de Leitura da obra *Outra Vez*

Fala	Estratégias de Leitura
"era uma vez, a menina está andando com o cachorrinho e está com uma flor e foi para casa do príncipe dar as flores a ele"	Inferência / Visualização
"o príncipe foi colocar a flor na janela da sua casa"	Inferência / Visualização
"o leão está fazendo a comida para a cabra e para o cachorro"	Visualização
"o menino tá espiando o leão fazer comida"	Inferência
"e a cabra está comendo a flor que o menino deu pra senhora"	Inferência
"o gato pegou a flor, o cachorro está correndo e o cachorro está atrás da cabra"	Visualização
"enquanto o gatinho tá dormindo e o cachorro tá aprontando"	Inferência / Visualização
"o gato trouxe a flor pra gata e o cachorro tá indo atrás, enquanto a cabra tá soprando o instrumento"	Inferência / Conexão
"o gato tá em cima do telhado, derrubou a flor"	Visualização
"todos ficaram assustados, a flor não caiu porque o cachorro salvou a flor"	Conexão

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

Tabela 7: Estratégias de Leitura na confecção dos livros

Fala	Estratégias de Leitura
"vou escrever uma história do Homem-Aranha"	Inferência
"e eu sobre a Barbie"	Inferência
"a minha será sobre o monstro"	Inferência
Recontagem da história do livro <i>Outra Vez</i>	Inferência / Visualização / Conexão

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

Considerando que houve todo um planejamento, onde foi pensado cuidadosamente nos livros selecionados, as estratégias de mediação, o público-alvo, o contexto em que estavam inseridos e que tipo de ambiente despertaria um maior interesse nos alunos, pode-se concluir que os resultados obtidos com os estudantes estão relacionados diretamente com a mediação docente, pois todas essas práticas, exigiram conhecimento teórico e domínio metodológico.

Por isso, é indispensável que a formação inicial, destaque a importância do trabalho com a literatura infantil, considerando-a como um recurso didático fundamental para o desenvolvimento cultural e integral dos estudantes. É preciso preparar os professores para aplicar intervenções que contribuam para o desenvolvimento da oralidade, linguagem, imaginação e pensamento crítico dos alunos.

Levando em consideração que o trabalho com a mediação de leitura está em constante atualização sobre as melhores estratégias e repertório pedagógico que alcancem resultados significativos e reflexivos, é necessário refletir sobre a importância da formação continuada. A formação continuada, torna-se indispensável porque é através dela que os docentes têm a oportunidade de ampliar seu referencial teórico e refletirem sobre as melhorias que podem adotar no seu trabalho.

Desta forma, essa prática proporciona aos docentes uma nova experiência com as estratégias de leitura, influenciando o modo de planejar as aulas e de interagir com as crianças, possibilitando uma visão reflexiva em relação às experiências vividas. Além disso, favorece um olhar mais crítico para as situações vivenciadas e em relação a organização das atividades de leitura, podendo lidar com as situações que surgem durante as interações das crianças com os livros, como suas falas, gestos, dúvidas e formas de participação.

No contexto da mediação da literatura infantil, a intervenção envolve desde a seleção dos livros e a maneira como a história é contada, incentivando a interpretação e o pensamento crítico. Configurando-se como uma abordagem interativa e reflexiva.

8 CONCLUSÃO

O presente estudo busca analisar como o trabalho com a literatura infantil pode contribuir no desenvolvimento da autonomia, criatividade, pensamento crítico e para despertar nos alunos de 4 a 5 anos o prazer pela leitura. Além de provocar em nossos leitores uma reflexão sobre o papel dos professores e da capacitação docente (Inicial e Continuada) na mediação literária.

O contato com obras literárias nos primeiros anos escolares demonstrou que ao ouvir uma história, os discentes conseguem inferir significado ao texto, formular hipóteses e fazer conexões com experiências do seu cotidiano. Demonstrando que a leitura literária vai além de uma narração de acontecimentos.

Os resultados dessa pesquisa, deixam evidente que a mediação do docente não se limita a organização do espaço pedagógico ou de apenas mediar a leitura em voz alta. Para alcançar resultados significativos de aprendizagem é necessário que haja mediação intencional, que sejam criadas situações que levem os alunos a darem sentido ao texto e a refletirem sobre o conteúdo trabalhado.

Isso só é possível quando os docentes possuem uma preparação profissional de qualidade e contínua, pois através dela, aprimoram constantemente seus conhecimentos, desenvolvem a sensibilidade da escuta e são capazes de aplicar estratégias de leitura, relacionando saberes teóricos à prática. O que é indispensável em atividades que envolvem a mediação literária.

A formação contínua permite que os professores participem de cursos e oficinas, onde aprendem a planejar atividades de acordo com as especificidades dos alunos, adaptando-as às necessidades de cada um. Além de proporcioná-los estudos em grupo com trocas de experiências que os levam a refletir sobre suas práticas diariamente, permitindo que ampliem suas perspectivas e concepções sobre o ensino, contribuindo para o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva, ajudando-os a identificarem o que podem melhorar em seu trabalho:

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa,

uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes (Imbernón, 2001 *apud* Pacheco; Fraga, 2013, p. 5).

O aprimoramento dos professores nas situações em que envolvem mediação literária influencia diretamente em como eles organizam e realizam atividades de leitura. Quando capacitados, os docentes não se limitam apenas a técnicas prontas de leitura, mas criam situações que levam os educandos a interpretar o texto como um todo.

Como proposta pedagógica, sugere-se que as escolas proporcionem ações de aperfeiçoamento contínuo para os docentes, envolvendo a mediação literária, de modo que sejam incentivadas a criação de projetos de leitura e as trocas de conhecimentos e experiências entre os professores. Esses projetos podem incluir a criação de espaços literários nas escolas e o envolvimento das famílias no incentivo à leitura em casa, ampliando o contato das crianças com diferentes gêneros literários. Pois, essas práticas favorecem o desenvolvimento integral das crianças.

Entende-se que a complexidade do processo de mediação literária apresentada neste estudo representa apenas uma parte do fenômeno estudado. É necessário destacar que a mediação literária envolve diversos fatores, como o contexto escolar, o perfil das crianças, dos docentes e os recursos disponíveis. Por isso, é importante que novas pesquisas sejam realizadas, para que se compreenda melhor como o trabalho com a literatura infantil contribui para o desenvolvimento infantil e também para se repensar o papel da escola como espaço de formação de leitores críticos e autônomos.

Por fim, este estudo reforça a importância de reconhecermos a literatura infantil como prática cultural e humanizadora, e a mediação docente como elemento transformador nesse processo, destacando a relevância da formação continuada, para garantir um melhor desempenho dos mediadores de leitura no processo de desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Ana M. Tavares dos; VIEIRA, Hamilton Perninck. A produção acadêmica sobre o PIBID: um estudo do período de 2007 a 2022. **Educação em foco**: Nuances, v. 36, n. 1, p. 268-288, 2025.

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

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

BLAND, Nick. **O urso esfomeado**. Tradução de Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 2015.

BRANDÃO, Ana Carolina P.; NASCIMENTO, Bárbara E. S.; MAGALHÃES, Fabiana A. de S. A conversa nas rodas de história na educação infantil e a formação ética dos pequenos leitores. In: FERREIRA, Andréa T. B.; GOMES, Yana L. S.; SOUZA, Sirlene B. de (Org.). **A leitura e a escrita na escola: saberes e fazeres de professores da educação infantil e dos anos iniciais**. Recife: Editora UFPE, 2024. p. 55-71.

BRASIL. Ministério da Educação. A etapa da educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2018. p. 35-55.

CARDOZO, Márcia R. G.; OLIVEIRA, Guilherme S. de O.; GUELLI, Kelma G. M. Análise de conteúdo: uma metodologia de pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 43, p. 98-111, 2021.

CHAMPAIGNE, Philippe de. **Portrait des enfants montmor** [óleo sobre tela]. jun. 1649. Museu des Beaux-Arts, Reims (depósito do Louvre, nº MNR 591 / D952-1.1). Disponível em: https://commons.m.wikimedia.org/wiki/File:F3524_Reims_musee_Philippe_de_Champaigne_Enfants_Habert_de_Montmort_rwk.jpg. Acesso em: 17 jun. 2025.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: A leitura literária na escola. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

CORDEIRO, Dilian. “Quem gostou da história?” ... A compreensão de leitura na educação infantil: possibilidades e desafios. In: FERREIRA, Andréa T. B.; GOMES, Yana L. S.; SOUZA, Sirlene B. de (Org.). **A leitura e a escrita na escola: saberes e fazeres de professores da educação infantil e dos anos iniciais**. Recife: Editora UFPE, 2024. p. 201-218.

CORREIA, Wilson; BONFIM, Cláudia. Práxis pedagógica na filosofia de Paulo Freire: um estudo dos estádios da consciência. **Trilhas Filosóficas**, v. 1, n. 1, p. 55-66, jan./jun. 2008. Disponível em:

<https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RTF/article/view/1539/1470>. Acesso em: 07 nov. 2025.

DAVID, Ricardo Santos. **Literatura infanto-juvenil**: discussões sobre o panorama histórico e gênero literário e suas características. Produção literária. A prática da leitura na escola e na sociedade. Língua, Literatura e Ensino, v. 10, 1 nov. 2016. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/595/o/Ricardo.pdf>. Acesso em: 31 mai. 2025.

DUARTE, Cristina Rothier; SEGABINAZI, Daniela Maria. **Figueiredo Pimentel**: contos da carochinha e o nascimento da literatura infantil brasileira no final do século XIX. Solettras, n. 34, 312-328, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/solettras.2017.30191>. Acesso em: 17 fev. 2025.

DUCE, Sergio (@yo.runner). **Leitura e imaginação** [ilustração digital]. Publicado em: 4 nov. 2023. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Czk5okVtFhw/>. Acesso em: 17 jun. 2025.

FARIA, Maria Alice. **Como trabalhar a literatura na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.

KLOSOUISKI, Simone Scorsim; REALI, Klevi Mary. Planejamento de ensino como ferramenta básica do processo ensino-aprendizagem. **UNICENTRO - Revista Eletrônica Lato Sensu**, São Paulo, ed. 5, p. 2-8, 2008. Disponível em: <https://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/20150791017e202557996ca43b6b578e2/Klosouski - Planejamento de Ensino.pdf>. Acesso em: 03 out. 2025.

KOHLE, Érika C.; MILLER, Stela. A formação literária docente na educação infantil: possibilidades para a educação de bebês e crianças. **Revista Criar Educação**, Criciúma, v. 14, 2025.

LAGO, Ângela. **Outra vez**. [S.l.]: RHJ Editora, 2005.

LARGILLIÈRE, Nicolas de. **Prince James Francis Edward Stuart; Princess Louisa Maria Theresa Stuart** [óleo sobre tela]. 1695. National Portrait Gallery, Londres. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:De_Largilliere_Prince_James_Francis_Edward_Stuart;_Princess_Louisa_Maria_Theresa_Stuart-1.jpg. Acesso em: 17 jun. 2025.

LIMA, Janielly P. Matias de; SILVA, Maria P. Cordeiro da; ARAÚJO, Raphaella de Oliveira. A influência dos materiais pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem de crianças na primeira infância. In: **Anais CONEDU – IX Congresso Nacional de Educação**. Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/99421>. Acesso em: 03 out. 2025.

MACEDO, Neusa Dias de. **Iniciação a pesquisa bibliográfica**: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa. São Paulo: Loyola, 1995.

NOVAIS, Carlos; CORRÊA, Hércules; SOUZA, Josiley; GROSSI, Maria (Orgs.). **Qual literatura?:** Diferentes perspectivas da produção literária para crianças e jovens na contemporaneidade. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2021. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=FFY2EAAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=Andar+entre+os+livros&hl=pt-BR&newbks=1&newbks_redir=0&source=gb_mobile_search&sa=X&ved=2ahUKEwjFk_TCoPONAxXAqZUCHbJLChsQ6AF6BAgEEAM#v=onepage&q=Andar%20entre%20os%20livros&f=false. Acesso em: 17 jun. 2025.

PACHECO, L. L. S; FRAGA, M. E. de. A importância da formação continuada para o bom desempenho do docente. In: **SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 1.; **SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 3.; **SEMINÁRIO PIBID/FACCAT**, 1., 2016, Taquara/RS. Anais... Taquara/RS: FACCAT, 2016. Disponível em: <https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/A%20IMPORTANCIA%20DA%20FORMACAO%20CONTINUADA%20PARA%20O%20BOM.pdf> Acesso em: 07 nov. 2025.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Consideração intempestiva sobre o ensino da literatura:** Inútil poesia e outros ensaios breves. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. p. 345-351. Disponível em: <https://revista.univem.edu.br/REGRAD/article/download/234/239/0>. Acesso em: 30 jun. 2025.

PIANA, Maria Cristina. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/c9b4c143-f76f-4492-8f50-8c9e52b60cdd/content>. Acesso em: 07 nov. 2025.

ROCHA, Ruth. **Quem tem medo do novo?** São Paulo: Salamandra, 2015.

SANTOS, Eloá B. Teixeira dos. A literatura infantil no desenvolvimento do ensino-aprendizado na educação infantil. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 41, 1 nov. 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/41/a-literatura-infantil-no-desenvolvimento-do-ensino-aprendizado-na-educacao-infantil>. Acesso em 30 jun. 2025.

SANTOS, Rita de Cássia A. L. dos. Reflexões sobre a arte de contar histórias. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 5, 4 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/5/reflexoes-sobre-a-arte-de-contar-historias>. Acesso em: 02 Set. 2025.

SILVA, Joice R. Machado da. **O ensino das estratégias de compreensão leitora:** uma proposta com livros de literatura infantil. 2014. 223f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/108629>. Acesso em: 17 fev. 2025.

SILVA, Kellen de Lima; FERNANDES, Juliana C. Da Costa. **Estratégias de Leitura:** Guia Pedagógico. Morrinhos, GO: IF Goiano, 2020.

SOUZA, Silvana Paulina de. Estratégias de ensino de ações leitura. In: FERREIRA, Andréa T. B.; GOMES, Yana L. S.; SOUZA, Sirlene B. de (Org.). **A leitura e a escrita na escola:** saberes e fazeres de professores da educação infantil e dos anos iniciais. Recife: Editora UFPE, 2024. p. 119-134.

SOUZA, Silvana Paulina de. **Estratégias de leitura e o ensino do ato de ler.** 2014. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/b21bc4ed-c46f-4f66-9d90-348fed81f3c5/content>. Acesso em: 07 nov. 2025.

SOUZA, Silvana Paulina de; MARCOLINO, Suzana. Vivências formativas e a mediação literária na educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural. **Revista Criar Educação**, Criciúma, v. 14, n. 1, p. 250-268, mai. 2025. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/9550>. Acesso em: 03 set. 2025.

TAQUETTE, Stella; BORGES, Luciana. **Pesquisa qualitativa para todos.** Petrópolis: Vozes, 2020.

ZANOLLA, Silvia R. da Silva. O conceito de mediação em Vigotski e Adorno. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 24, n. 1, p. 5-14, 2012.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** São Paulo: Global, 2012. Disponível em: <https://docero.com/doc/10xxsv1>. Acesso em: 30 jun. 2025.

ZILBERMAN, Regina. **Duas décadas de amadurecimento:** marcos da literatura infantil brasileira entre 1960 e 1980. *EntreLetras*, Araguaína, v. 10, n. 2, p. 6-16, 15 nov. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/entreletras/article/view/7855/15946>. Acesso em: 18 jun. 2025.