

DA FORMAÇÃO DO LEEI À PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

FROM THE FORMATION OF LEEI TO TEACHERS'
PERCEPTION OF LITERARY READING PRACTICES IN EARLY
CHILDHOOD EDUCATION

Andreia Borges de Oliveira Carvalho

Mestra em Educação

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6761639961325813>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-3025-1430>

E-mail: andreia.boc@educacao.mg.gov.br

Ilsa do Carmo Vieira Goulart

Doutora em Educação

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2333309094936325>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9469-2962>

E-mail: ilsa.vieira@uol.com.br

Resumo: Este texto objetiva investigar a percepção de professoras sobre o trabalho com a leitura literária na Educação Infantil, a fim de compreender como se dá a formação docente em relação à formação literária das crianças. Para isso, realizou-se uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa de cunho exploratório, a partir de uma entrevista semiestruturada com professoras que atuam na pré-escola, participantes do Programa LEEI-2024, de um município no Sudoeste de Minas Gerais. Na análise dos dados identificou-se três eixos de reflexão: a formação literária docente, que aparece sinalizada como frágil ou oculta; as práticas de leitura, realizadas dentro da sala pela professora e na biblioteca pelo profissional responsável e a percepção docente sobre as práticas de leitura, que demonstram distanciamento entre o discurso e de efetivação da leitura literária.

Palavras-chave: Formação literária docente. Percepção docente. Práticas de leitura literária.

Abstract: This text aims to present the perception of teachers about the work with literary reading in early childhood education, in order to understand how teacher training for work in Early Childhood Education takes place, with literature. For this, field research was carried out, with a qualitative and exploratory approach, based on a semi-structured interview with teachers who work in preschool, Program participants LEEI-2024, in a municipality in the Southwest of Minas Gerais. The results point to three axes of reflection: the literary training of teachers, which appears signaled as fragile or hidden; the reading practices, carried out in the classroom by the teacher and in the library by the professional in charge and the teachers' perception of reading practices, which demonstrate a distance between the discourse and the effectiveness of literary reading.

Keywords: Teacher literary training. Teacher perception. Literary reading practices.

Introdução

Este texto parte da premissa de que a formação docente pode ser vista como um processo cíclico e colaborativo, de ancoragem em conhecimentos teóricos e em saberes práticos. Embora, a base de conhecimentos teóricos seja atribuída à formação inicial, de responsabilidade dos cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, os saberes práticos sustentam o fazer docente e advêm das relações com os pares no contexto escolar.

Diante disso, quando se discute o fazer docente, devemos considerar que se trata de uma formação em fluxo constante, processual, colaborativo e dialógico. O fazer pedagógico compõe um aprendizado inacabado (Freire, 2013), em que este professor assume uma atitude indagadora da sua própria prática, como o ato de (re)pensar de (re)criar, (re)planejar. Por isso, o percurso da formação docente se constitui a partir da capacidade de reflexibilidade da própria ação (Goulart, 2016).

Lidar com o instável e o inesperado, demanda uma formação consistente com a participação e o envolvimento de todos os profissionais da educação. Nóvoa (2017) percebe a necessidade e a possibilidade de estreitar os laços com as universidades para cuidar da formação de professores. Com isso, propõe pensar em um novo lugar, não só no plano da formação, mas no plano da afirmação e do reconhecimento público, para isso apresenta quatro características deste novo lugar: um espaço comum da formação e da profissão, um ambiente de entrelaçamentos, um local de encontros e de ação pública (Nóvoa, 2017).

Nesse sentido, a partir de 2013 surgem algumas ações formativas, balizadas por políticas públicas, que buscam aprimorar a formação docente com ações sistematizadas, sustentado em políticas públicas, como por exemplo o Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), vinculado ao Compromisso Criança Alfabetizada (CNCA), promovido pelo Ministério da Educação (MEC). Em 2024, tem sua versão em rede nacional com o objetivo geral de promover a formação de professoras de Educação Infantil para que possam desenvolver, com qualidade, o trabalho com a linguagem oral e escrita, em creches e pré-escolas¹.

Nessa perspectiva, trazemos como problematização: qual formação aparece estruturada nos Cadernos do LEEI em relação à leitura literária nas escolas? O que as professoras sabem e compreendem sobre as práticas de leitura com as crianças? Qual a percepção das professoras em relação ao trabalho com a leitura literária na Educação Infantil?

Para responder a tais questões, este texto tem por objetivo investigar a percepção de professoras sobre o trabalho com a leitura literária na Educação Infantil, a fim de compreender como se dá a formação docente em relação à formação literária das crianças. Para isso, realizamos uma pesquisa de campo numa abordagem qualitativa, de cunho exploratório, a partir de uma entrevista semiestruturada com professoras que atuam na Educação Infantil, pré-escola, de um município no Sudoeste de Minas Gerais, participantes do Programa de formação LEEI, no ano de 2024.

Formação docente para o trabalho com a leitura literária na Educação Infantil

Para compreender melhor o cenário sobre a formação docente, especificamente nos cursos de Pedagogia, recorreremos a pesquisa de Mônica Baptista e Ângela Barreto (2019), que analisa a formação inicial das professoras da Educação Infantil. Para isso, as autoras utilizam de estatísticas sobre escolaridade, características dos cursos que as formam e resultados de estudos recentes sobre o lugar da Educação Infantil nas matrizes curriculares de cursos de Pedagogia. A pesquisa constata um aumento de quase 50%, no que se refere o número de professoras licenciadas, comparando

¹ “Os estudos de Castro, Lopes e Nogueira (2025) apontam três momentos diferentes na implementação do projeto LEEI: o primeiro consiste na elaboração, enquanto projeto de formação para professores da Educação Infantil com material didático próprio (2013-2016), em que dedicou-se a elaboração dos materiais – Cadernos – e desenvolvimento de ações, como eventos científicos e um curso de formação por meio universidades parceiras e a COEDI, por meio do Termo de Cooperação Técnica entre o MEC e a UFMG; o de seu desmantelamento, com a inclusão nas formações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (2017-2018); e a inserção nacional no Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) (2023)” (Carvalho, Goulart, 2025, p. 7).

o Censo Escolar de 2007 com o de 2017, porém e apesar de ser um aumento considerável, esse resultado não é garantia de um trabalho eficaz com crianças da Educação Infantil, pois considera-se que os cursos de Pedagogia contemplem em seus currículos as especificidades da primeira infância (Baptista, Barreto, 2019).

Quanto às características dos cursos, Mônica Baptista e Ângela Barreto (2019), observaram que mais de 80% dos professores são formados em instituições privadas e que destes, 50% são realizados na modalidade EAD e deduzem que a formação desses professores tem ocorrido “em contextos aquém dos desejáveis, com escassos investimentos em pesquisas, fator essencial para apoiar as necessárias mudanças que devem ser operadas nessa formação” (Baptista, Barreto, 2019, p. 162).

Em estudos realizados ainda, pelas autoras, sobre o lugar da Educação Infantil nas matrizes curriculares constataram-se, em pesquisas coordenadas por Gatti (2010), que nas ementas de 71 cursos presenciais em Pedagogia, eram poucos os cursos que propunham disciplinas que permitissem, às alunas (futuras professoras), aprofundamento em relação à Educação Infantil, representando apenas 5,3% do total das disciplinas identificadas no estudo (Baptista, Barreto, 2019). Ao analisarem a pesquisa de Pimenta, Fusari, Pedroso e Pinto (2017), sobre as matrizes curriculares de 144 cursos de Pedagogia, de instituições públicas e privadas do estado de São Paulo, levantadas nos anos de 2012 e 2013, tem como dados 9,13% de disciplinas referentes a Educação Infantil.

Mônica Baptista e Ângela Barreto (2019, p. 157) ressaltam que não há uma formação exclusiva para a Educação Infantil e constataram “dispersão, fragmentação e superficialidade do objeto do curso de pedagogia”. As autoras compreendem que há um lugar reduzido de estudos sobre a Educação Infantil na graduação em Pedagogia, percebido nas pesquisas de Gatti (2009) e Pimenta, Fusari, Pedroso e Pinto (2017) devido ao fato de ser essa uma área ainda “recente” no sistema educacional.

Outra pesquisa refere-se ao estudo realizado por Saldanha e Amarilha (2023) a partir do mapeamento do ensino de literatura nos cursos de Pedagogia de 27 universidades federais do país. O estudo parte de uma premissa de que a habilitação para a disciplina de Literatura seja apenas exclusividade do curso de Letras, porém é importante ressaltar que os pedagogos, segundo Saldanha e Amarilha (2023), são os profissionais que atuam tanto na Educação Infantil quanto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por isso, consequentemente, responsáveis pela iniciação à leitura e escrita das crianças. Desse modo, ao assumir a ideia de que a literatura é essencial à formação do sujeito, esta disciplina encontra-se presente em dois cursos de licenciatura. Em relação à formação inicial, temos o curso de Letras, que habilita os licenciandos para lecionarem literatura no Ensino Médio e nos anos finais do Ensino Fundamental, e o curso de Pedagogia, que habilita licenciandos para atuarem na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com atividades literárias. Os dados da pesquisa apontam que a formação dos pedagogos para o trabalho com a literatura, ainda se mostra incipiente e vulnerável aos meandros da estrutura curricular.

Refletir sobre o trabalho com a leitura literária na Educação Infantil requer considerar as orientações presentes nos documentos oficiais, bem como reconhecer qual formação subsidia a compreensão de leitura e de literatura. Nessa direção, Micarello e Baptista (2018, p. 184) ressaltam que “a complexidade da educação literária de crianças e professoras [...], resultante de rotinas fragmentadas, visões pragmáticas atribuídas ao texto literário e da dificuldade de compreender as crianças como seres criativos”. As autoras enfatizam que as pesquisas colaborativas analisadas tiveram um importante papel de desvelar os sentidos que as docentes e, também, as crianças produziam em relação à literatura e que esse aprendizado humanizador possibilitou um repensar sobre a ação, construindo sentidos a partir do conhecimento, das experiências e dos sentimentos que vem à tona no momento.

A educação literária é percebida na sua complexidade e, consequentemente, como um processo exigente do ponto de vista da formação de professoras como mediadoras e promotoras da leitura literária junto a crianças pequenas e discutem as repercussões desse processo formativo nas práticas docentes a partir da análise dos contextos educativos, que numa parceria entre pesquisadoras e professoras da Educação Infantil, foi possível desenvolver práticas educativas com compromisso em considerar a literatura com arte e educação, com ampliação das experiências

estéticas (Micarello, Baptista, 2018).

Ao reconhecer o trabalho com a literatura como possibilidades de construção de sentidos, por formar sujeitos sensíveis e capazes de atuar com responsabilidade, é necessária uma mudança de compreensão e de condução das práticas de leitura literária nas escolas. Por vezes, percebemos uma ênfase excessiva na decodificação mecânica das letras, prática ainda muito comum até mesmo na Educação Infantil. Em vez disso, é preciso proporcionar experiências estéticas de leitura que despertem o encantamento, a imaginação, a curiosidade, a criatividade e o prazer contido na arte das palavras que se ouve e na arte das imagens que se vê.

O gosto das crianças pela leitura não surge espontaneamente: precisa ser incentivado e nutrido. Como aponta Baptista et al (2016, p. 89), “para que a relação entre crianças e textos literários se efetive e resulte na formação de leitores perenes, é fundamental que as professoras sejam elas mesmas leitoras proficientes e, sobretudo, participantes ativas da cultura letrada”.

Somos sujeitos de interação e na interação as crianças da Educação Infantil, vão “imitando” a professora, imitam os gestos, a postura, o jeito de falar, portanto, se a professora demonstrar proximidade e gosto pela leitura, a criança terá mais uma oportunidade de imitação, tendo a leitura como um gesto, como atrativo a ser seguido.

Com a leitura literária, as crianças podem experimentar emoções diversas – curiosidade, alegria, medo, surpresa – e desenvolver uma postura reflexiva diante dos textos, ampliando o letramento literário, fazendo correlações entre textos, comparando o texto com fatos ou momentos de sua vida e nesse processo, a ação e observação docente deve ser contínua, como destaca Freire (2013, p. 30), “[...] enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando, ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago”.

A ação docente com a prática literária pode seguir este círculo, cujos verbos demonstram uma ação permanente da professora, ou seja, parafraseando a citação: “enquanto leio, continuo buscando outras leituras, leio porque busco, porque indaguei, indago e me indago”. A leitura torna-se um círculo vicioso e rotineiro nas práticas cotidianas. Essa ação e observação constante leva a perceber o quanto as crianças se envolvem pela leitura, o que elas mais gostam, o que provocam e o que mais rejeitam.

Nessa fase, as crianças demonstram o quanto a imaginação vai longe, por isso é preciso preparar as professoras para um trabalho diferenciado com a leitura na Educação Infantil, para garantir que as crianças trilhem um percurso construtivo e de sucesso na aquisição do conhecimento, viabilizando que as dificuldades apresentadas logo no início da trajetória escolar, sejam observadas e desenvolvidas, por meio de estratégias, diferentes práticas, incentivo e permanência com as leituras literárias diárias, tomando o cuidado apontado por Goulart (2023, p. 276):

a leitura literária apresenta uma dimensão mais extensiva em relação ao trabalho pedagógico, o que requer um posicionamento cuidadoso dos professores, visto que a dimensão a ser explorada de um texto não se reduz à perspectiva de um saber científico, de um saber regulamentado e delimitado pelos currículos escolares, mas antes abarca a pluralidade de sujeitos da linguagem, de uma interlocução entre o leitor e o autor, de uma dimensão de formação humana.

Goulart (2023) nos alerta sobre o perigo de reduzir a leitura literária apenas para satisfazer o pedagógico e enfatiza que ela é construída por muitas vozes e experiências que possibilitam à criança acolher as palavras, ao interiorizar e externalizá-las. Ao falar, questionar, concordar ou discordar, a criança traz o texto para a sua realidade possibilitando ocorrer no momento da leitura literária um trabalho que contribua para a formação humana. Ao buscar nas memórias o processo de leitura, é possível perceber o quanto se emocionam e fazem compreender que fase inicial da leitura foi um momento importante na infância (Goulart, 2015).

É desejável que as crianças cresçam em um ambiente com muitas oportunidades de leitura, que a educação infantil seja uma porta expandida para esse crescimento, auxiliando na formação de pequenos e futuros leitores. A leitura e a escrita estão entremeadas e imergidas no dia a dia das

crianças, e à medida que vai sendo proposto novas leituras e novas atividades, elas aprimoram o seu conhecimento.

A formação literária docente se mostra um fator decisivo para a formação de novos leitores dentro da escola. Dessa forma, cabe uma ação reflexiva sobre as práticas de leitura desenvolvidas no contexto escolar, pois, segundo Goulart (2023), ainda ocorrem duas situações pedagógicas, comuns no dia a dia, na dimensão de um trabalho com o texto literário:

uma que comporta a finalidade da leitura como pretexto, sendo o texto (de obra impressa ou de uma leitura oral realizada pelo professor) usado como suporte para o ensino de um conteúdo curricular ou para uma reflexão sobre um tema, geralmente de cunho formativo de valores morais. Outra que se refere à leitura como fruição, que compreende as ações de leitura literária no ambiente escolar a partir de uma atividade de deleite, muitas vezes percebida como ação sem acompanhamento e sem intencionalidade ou propósito educativo (Goulart, 2023, p. 271).

Diante disso, entendemos que as práticas de leitura literária podem provocar o ato de imaginar, de pensar, de questionar, de argumentar, comparar realidades e de levar o leitor para novas vivências e sentimentos. Para isso, torna-se importante que a professora tenha uma intencionalidade com a leitura, saiba promover situações de mediação literária, em que ocorra a escuta das crianças, de modo a construir uma compreensão e interpretação do texto. As relações construídas com o texto não são únicas, visto que a leitura é contextualizada, de acordo com as experiências que cada criança apresenta no momento da sua realização. Baptista et. al. (2015) enfatizam que, devido a pluralidade de sentidos e intertextualidade, a leitura literária requer atenção, concentração e disciplina, por possibilitar transformações e mudanças gradativas perante o sujeito e perante o mundo.

Percepções das professoras sobre as práticas de leitura literária na educação infantil

Para a compreensão da percepção as professoras sobre a prática de leitura literária, realizamos uma pesquisa de campo e exploratória, de abordagem qualitativa. Como procedimento de produção de dados optamos por entrevistas semiestruturadas com as professoras que atuam na pré-escola, das escolas da rede pública de ensino, de uma cidade da região do sudoeste Mineiro, no 2º semestre do ano letivo de 2024.

A análise das respostas pautou-se na análise de conteúdo, proposta por Bardin (2011) em três polos cronológicos: a pré-análise, com a seleção dos materiais, no caso a entrevista cedida, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentaram a interpretação dos dados; a exploração do material, dedicamos à leitura flutuante, em que apontamos palavras e expressões que se repetiam nas respostas, e no tratamento dos resultados, realizamos a inferência e a interpretação dos dados.

O perfil das professoras possui pouca variação referente à formação inicial, mas com variação nos Cursos de Especialização e pós-graduação *latu sensu*. As 10 professoras da Educação Infantil entrevistadas possuem graduação em Pedagogia e apresentam especialização *latu sensu*. Dentre as 10 professoras apenas duas não participaram do Programa de Formação Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), oferecido em 2024, pelo MEC. Quanto ao tempo de trabalho exercido como docente, 08 dessas professoras, são consideradas iniciantes, por apresentarem pouco tempo em exercício, e para 50% das professoras foi o primeiro ano em que atuaram na Educação Infantil.

A partir da pré-análise das respostas da entrevista, destacamos expressões e falas recorrentes, as quais possibilitaram identificar, com base na análise e interpretação das respostas, três eixos reflexivos: (a) Formação literária docente, (b) Práticas de leitura literária e (c) Percepção docente sobre as práticas de leitura literária.

(a) Formação literária docente

Quadro 1. Formação literária docente

Como foi sua formação para o trabalho com a leitura e escrita na Educação Infantil?	
PN	[...] na vivência no dia a dia com outros professores na prática vendo o que mais chama a atenção deles.
PA	[...] Toda formação do LEEI foi voltada para a prática em sala [...].
PLE	[...] a prática é o que vale, pois a teoria é muito abrangente.
PLI	[...] a ajuda na formação foi o estágio que eu realizei.
PMS	Não lembra.
PJ	[...] eu sempre gostei muito de ler e a pós em Educação Infantil veio me reforçar isso, a importância [...].
PT	[...] no lúdico, [...] não me lembro de nenhuma disciplina ter sido oferecida.
PVI	[...] tinha que ler e fazer o resumo
PVA	[...] No LEEI tivemos material teórico-metodológico [...] contato com diversos tipos de textos e exemplos de práticas [...]
PE	Boa

Fonte: Dados da pesquisa (Carvalho, 2025).

Nas respostas de 50% das professoras evidencia a menção sobre a prática. Tal recorrência em dizer que a prática, no sentido da ação do fazer pedagógico, demonstra uma percepção valorativas em relação à formação direcionada à prática pedagógica. As falas se mostram balizadas por um saber construído a partir das próprias experiências das professoras, ao mencionarem a palavra “prática”, leva-se a entender que o embasamento teórico sobre como trabalhar a leitura na Educação Infantil não foi um conteúdo claro para a ação pedagógica. Em algumas falas as professoras destacam a formação ocorrida no curso do LEEI, mencionam a prática e a relação teórica e metodológica.

É necessário conhecer a teoria para atuar na prática, e as duas juntas, segundo Caldeira e Zaidan (2013) geram a *práxis* pedagógica, que se torna evidente na ação, reflexão e ação das professoras, pois com a *práxis* pedagógica estão presentes a concepção e a ação que buscam transformar a realidade, ou seja, há unidade entre teoria e prática (Ramos, Goulart, 2023). As ações práticas, abrem caminho para o sujeito-professor refletir, no plano teórico, sobre a dimensão criativa de sua atividade, quer dizer, sobre a *práxis*.

A maioria das professoras graduou-se em Pedagogia e trazem um destaque ao estágio como um momento de contribuição para a formação tem em relação à prática pedagógica. Embora o estágio supervisionado se mostre um momento de formação consolidado, Bernadete Gatti (2019, p. 30) aponta um problema quanto à diversidade que a licenciatura em Pedagogia traz, por isso o estágio “deve visar o aprofundado contato dos licenciandos com o trabalho escolar”, por vezes, “fica subdividido em seis partes, o que não favorece a consolidação de interfaces entre teorias e práticas docentes pois cada uma dessas instâncias educacionais tem suas facetas peculiares”.

Quadro 2. Formação literária docente

O curso de graduação lhe ofereceu disciplinas (subsídios teóricos e práticos) para sua formação como um professor leitor?	
PN	Não
PA	Sim, através da graduação[...]
PLE	[...] brinquedoteca, mas leitura não.
PLI	[...]fazer a graduação com empenho, se enquadra como um “professor leitor [...]
PMS	Sim[...]
PJ	Sim [...]não conseguia ler todos
PT	Não [...]

PVI	[...] não [...] o LEEI
PVA	Sim, [...] como prática social.
PE	[...] montar livro [...]

Fonte: Dados da pesquisa (Carvalho, 2025).

Ao serem indagadas se o curso de graduação havia oferecido disciplinas (subsídios teóricos e práticos) para sua formação como um professor leitor, 40% dos professores responderam que não, 40% responderam que tiveram disciplinas que contribuíram para serem um professor leitor e os outros 20%, não deixaram essa resposta clara. Podemos perceber as diferenças formativas oferecidas pelos cursos de formação inicial. Há um destaque ao LEEI em relação à formação literária oferecida às professoras.

Belmiro, Machado e Baptista (2015) apontam que, em muitos dos cursos de formação, tanto inicial quanto continuada, os docentes aprendem a ensinar leitura e escrita sem que, muitas vezes, eles mesmos sejam leitores e produtores de textos. Deixam de estimular a leitura e a escrita de forma mais desafiadora e isso repercute numa percepção da literatura para o ensino de conteúdos programáticos, ignorando a dimensão estética e literária das obras.

(b) Práticas de leitura literária

Quadro 3. Práticas de leitura

Como as atividades de leitura literária são desenvolvidas na Educação Infantil?	
PN	[...] livros apropriados com ilustrações, materiais concretos e encenações.
PA	[...] contação [...] folhear [...] contar
PLE	[...] bibliotecária [...] quando consigo.
PLI	[...] bibliotecária [...] faço inclusão de obra literária [...]
PMS	[...] na quinta-feira [...] biblioteca [...]
PJ	[...] folhear os livros [...] biblioteca [...] cantinho da leitura
PT	[...] leitura deleite [...] hora do conto com o responsável [...]
PVI	[...] na biblioteca [...] cantinho da leitura [...]
PVA	[...] exploro a capa, fazendo perguntas [...]
PE	[...] o ajudante vai lá e pega o livro [...] na biblioteca [...]

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.(2026)

As respostas das professoras abalizam uma percepção de atividade de leitura em duas situações: a primeira corresponde àquelas que acontecem mediadas pela professora no ambiente da sala de referência. Tais ações sustentam pela escolha e apresentação do livro, pela leitura para as crianças, pela elaboração de perguntas sobre a história. Outra que acontece na biblioteca ou sala de leitura, que é mediada por outro profissional, que organiza a atividade de leitura de livros e/ou outras atividades. Na escola em que a observação foi realizada, o bibliotecário foi até a sala de referência para ler o livro e durante a história foi interagindo com as crianças, cada uma estava sentada em seu lugar, na carteira.

Esse momento de leitura literária conduzida pela professora vai além de uma “vertente formativa”, trata-se de “uma ação de expressividade da linguagem, como ação de criticidade, como posicionamento do leitor em relação ao texto”, isso porque a “leitura mobiliza ações em que a partir do texto o leitor pode pensar, duvidar, perguntar, discordar, pode ficar emocionada, sentir-se inquieta ou curiosa” (Goulart, 2023, p. 267).

Mesmo sabendo que o professor tem fortes influências em contribuir para que essa relação entre as crianças e o livro seja promissora, no contexto escolar, muitas vezes, a leitura segue um cumprimento curricular. De acordo com Goulart (2023, p. 273) é preciso “a alteração do paradigma da leitura como um dever (ou como uma obrigação) para a leitura literária como um direito, o que

traz implicações no modo de relação do leitor com o texto”.

Quadro 4. Práticas de leitura

Qual a melhor forma de ser ler para uma criança? Como você apresenta o livro? E depois da leitura quais perguntas são feitas? Quais atividades são realizadas?	
PN	[...] sentada na altura das crianças [...] lendo e mostrando as imagens [...] pergunto o nome da história, nome dos personagens, local em que se passa a história [...] ilustrem o que entendeu ou parte que mais gostou.
PA	Contando [...] mostrando[...] Rodinha [...] todos falam [...] escrevo na lousa as palavras mais importantes, onde retiramos a quantidade de letras, quais são as letras que ela apresenta, vogais e consoantes
PLE	Conto [...] mostrando as imagens [...] pergunto se eles gostaram ou não. A professora da biblioteca é quem traz atividades.
PLI	Preparo o ambiente [...] (círculo ou semicírculo) [...] apresento a capa [...] pergunto [...] após escutar, faço a leitura [...] posiciono o livro de forma que as crianças observem as imagens e eu também consiga ler a história. Exploro as cores, tamanhos e formas das imagens [...]as perguntas são diversas [...]
PMS	[...] sentadinho de roda, pego o livrinho [...] pergunto o que mais eles gostaram [...] incentivo eles mesmos a pegarem o livro e inventar da maneira que eles entenderam [...] dou um desenho para eles colorirem.
PJ	[...] primeira [...] folhear [...] conto histórias [...] desenhar livre [...] criar um ambiente de curiosidade [...] começo uma história e paro [...] cada um pode falar do final que vai ser. [...]
PT	[...] acalmar as crianças [...] a apresentação do título do livro e pergunto será o que conta nesta história, o que será que acontece e peço que viagem na história, [...] peço que viagem na história, [...]
PVI	A rodinha quando você lê e mostra a gravura [...] vai relacionar o que está vendo com o que eles estão ouvindo [...] pergunto sobre os personagens [...] não dou atividade pra eles [...]
PVA	Apresento e exploro a capa do livro fazendo perguntas com objetivo de antecipar o que vai acontecer na história, pedindo para observarem as ilustrações, os cenários, as situações e as expressões dos personagens, [...] pergunto quais são os personagens da história, onde aconteceu, a parte que mais gostaram [...] atividade eu faço um desenho sobre a história
PE	Eu apresento a capa, falo para eles imaginarem a história [...] pergunto quem são os personagens, o que aconteceu, a gente reconta a história [...] peço para reproduzir a história através do desenho.

Fonte: Dados da pesquisa (Carvalho, 2025).

As respostas trazem descrições de como a prática de leitura acontece. Com isso, observamos que 40% das professoras fazem a roda com as crianças e percebem a importância dessa posição para melhor interação entre a professora e as crianças. Brandão e Rosa (2011, p. 38) defende que “ao participar da roda, inicialmente, como ouvinte, a criança vai ampliando suas formas de atuar no grupo, tornando seu aquilo que era originalmente uma ferramenta sociocultural”. A participação na roda como ampliação da cultura da criança na escola, a qual é considerada a primeira sociedade estruturada que a criança pertence.

Apenas 30% das professoras indagam sobre o conhecimento prévio das crianças ao apresentar a capa e escutar o que elas diziam, em ouvir as hipóteses sugeridas pelas crianças ao realizar a leitura das imagens que constam na capa e apenas 10% professora, apresentou o autor e o ilustrador do livro.

Apesar de as professoras realizarem perguntas ao início e final da leitura, salientamos que

o momento da conversa literária preciso promover experiências reflexivas em que as crianças tenham oportunidade de falar e de ouvir. Na maioria das respostas não foi possível perceber a interação entre a professora e as crianças na mediação literária. Inferimos que a leitura é realizada pela professora, a qual mostra as imagens e, apenas no final da leitura, realiza as perguntas sobre a história para ver se compreenderam os aspectos principais.

Sobre as atividades realizadas após a leitura, 80% das professoras mencionaram sobre desenho, sendo (50%) desenho livre e (30%) desenho para colorir. O desenho livre sobressai ao de colorir, mas o planejamento e a intencionalidade das atividades, precisam pautar-se na compreensão do desenho como uma forma de expressão da linguagem escrita, de modo a permitir uma repercussão no desenvolvimento do grafismo infantil.

Uma professora realiza como atividade após a leitura, a retirada de palavras contidas na leitura literária para o ensino das letras. Esta proposta, demonstra certa preocupação com a dimensão da apropriação da escrita alfabética, quanto com a dimensão do letramento. Tal atividade é válida quando não se torna finalidade única da leitura, quando parte do interesse das crianças, além de se considerar o modo como é organizada, estimulada e inserida no contexto da cultura escrita, “acreditando na possibilidade de os alunos construírem conhecimentos sobre essa escrita desde a educação infantil”, conforme aponta Brandão e Rosa (2011, p. 99).

Vale ressaltar que a professora exercer um papel de mediadora, não se refere somente ao ato de observar as reações das crianças, responder as perguntas feitas ou chamar a atenção para as ilustrações da obra. A mediação requer um preparo antecipado, um planejamento, considerando previamente possíveis perguntas que podem ser feitas, antes, durante e após cada leitura.

Quadro 5. Práticas de leitura

Como acontecem as escolhas dos livros a serem trabalhados com as crianças?	
PN	[...] de acordo com o planejamento [...] momento livre [...] eles escolhem o livro e eu faço a leitura para eles.
PA	[...] faixa etária [...] tenham um tema onde se consiga debater
PLE	[...] forma aleatória [...] apostila pede.
PLI	[...] O ajudante do dia faz a escolha do livro [...]
PMS	[...] escolhe os livrinhos que tem mais imagens e menos escrita [...]
PJ	[...] eu sempre troco, vou na biblioteca e aí eu tenho liberdade de escolher [...] bibliotecária separa por faixa etária
PT	[...] de acordo com a idade [...] ter vocabulário que as crianças tenham entendimento e interajam evitando a dispersão [...] ter imagens maiores e coloridas que descrevam bem a história
PVI	[...] de acordo com a realidade das crianças e o nível delas.
PVA	[...] de acordo com o material didático [...] de acordo com as datas comemorativas
PE	[...] de acordo com a faixa etária, com o colorido bonito [...]

Fonte: Dados da pesquisa (Carvalho, 2025).

Um dos aspectos mais sensíveis da formação literária diz respeito à seleção dos livros. Observamos que a percepção desta ação ocorre de forma variada: 50% escolhem livros de acordo com a faixa etária das crianças, enquanto 20% utilizam os sugeridos pela apostila; 30% mencionaram sobre livros que possuem mais imagens e menos escrita, 10% sobre livros dos contos, 10% sobre livros de datas comemorativas e 30% deixam que as crianças escolham e/ou ela mesma escolhe de forma aleatória. Nesse quesito, a seleção de livros é bem diversificada, apesar de a faixa etária ser um critério necessário, é preciso que na escolha do livro, como propõe Bajour (2012, p. 11), “se priorize a eleição de textos efetivamente literários, abertos, polissêmicos, da melhor qualidade, que sejam capazes de provocar o leitor das mais diferentes maneiras e evitem caminhos demasiadamente facilitadores e demagógicos”.

Em relação ao trabalho com o livro literário, as professoras consideram apenas a faixa etária como único critério para a escolha. O crivo de escolha a partir da autoria, das ilustrações, da temática, da narrativa, ponderando a dimensão artística, estética e literária, requer um olhar

sensível para o texto verbal e visual, avaliando o que esta obra pode favorecer em relação à imaginação e a produção de sentidos, visto que “é na seleção de textos que se inicia a escuta, aí o ouvido do mediador começa a se apurar” (Bajour, 2012, p. 51).

(c) Percepção docente sobre as práticas de leitura literária

Quadro 6. Percepção docente sobre as práticas de leitura

Como você percebe o papel do professor para a formação dos pequenos leitores?	
PN	[...] O gosto pela história deve ser primeiramente, encantar o professor e depois repassa para as crianças.
PA	[...] papel fundamental [...] incentivar nossos alunos, desde cedo com leituras interessantes e prazerosas de forma lúdica e descontraída
PLE	[...] o professor incentiva esse gosto [...]
PLI	[...] deve ser referência [...] frequência de leitura, o cuidado ao manusear as obras literárias e até mesmo o tom de voz [...]
PMS	[...] incentivar porque ajuda muito na fala, na imaginação, na concentração, [...] a criança vai ter com os livros é na escola. [...]
PJ	[...] é fundamental [...] tá nas nossas mãos você fazer a criança se apaixonar pelo livro, se apaixonar pela leitura [...]
PT	[...] é a direção dos alunos durante o período letivo [...]
PVI	[...] muito importante, porque se a minha professora lê, [...] ele por si só vai despertando, vai ver que [ler] é uma coisa boa.
PVA	O professor precisa ter paixão pela leitura, [...] criar na sala de aula um canto para leitura, onde as crianças possam explorar os livros de forma autônoma.
PE	[...] Incentivar a leitura [...]

Fonte: Dados da pesquisa (Carvalho, 2025).

A maioria das professoras demonstra uma percepção de que, primeiramente, devem ser leitoras, evidenciar o gosto e o cuidado pelos livros, visto que se tornam referência de ações. Como na resposta da PLI: “o professor deve ser referência para seu aluno, ainda mais ao falar de crianças pequenas, somos observados o tempo todo. A frequência de leitura, o cuidado ao manusear as obras literárias e até mesmo o tom de voz”.

A professora PLI afirma que: “meus alunos possuem contato com os livros através da aula com a bibliotecária, uma vez por semana, mas considero pouco, então faço inclusão de obra literária junto com o material didático do município que trabalhamos”. Com base, nesta preocupação, ela compartilha o passo a passo da forma como realiza a leitura: “Preparo o ambiente de forma que se aproximam do livro (círculo ou semicírculo). Apresento a capa e pergunto o que eles imaginam que vai ter ou acontecer naquela história, após escutar, faço a leitura do título da obra, a escritora, o responsável pelas ilustrações. Posiciono o livro de forma que as crianças observem as imagens e eu também consiga ler a história. Exploro as cores, tamanhos e formas das imagens, depois da história, as perguntas são diversas, observando se as crianças conseguiram adquirir os pontos principais como personagens, locais e até mesmo o desfecho ou moral da obra apresentada, concluo com um desenho livre ou desenho ilustrativo para colorir, afinal eles são muito pequenos”.

A descrição da ação realizada demonstra a percepção da importância da atividade de leitura literária, como uma prática movida de intervenções, a partir do levantamento de conhecimentos prévios, mobilizando estratégias de leitura (Solé, 1998), explorando a materialidade do livro, a narrativa visual que trazem (Goulart, 2011; 2024), favorecidas pela motivação e pela introdução da leitura proposta por (Cosson, 2023), e pela escuta ativa (Bajour, 2012).

Quadro 7. Percepção docente sobre as práticas de leitura

Qual a influência da leitura literária no processo de aprendizagem das crianças de forma satisfatória nesse processo de interação com o mundo?	
PN	[...] que trazem moral, valores que desperta [...]
PA	[...] aprende a se expressar [...] convívio social.
PLE	[...] recontar [...]despertando a curiosidade e ajudando a relacionar letras
PLI	[...] trabalhando a imaginação, observação, criatividade, escuta, memória [...]melhor capacidade oral e senso crítico
PMS	[...] gratificante [...]
PJ	[...] literatura faz ficar mais leve, mais gostoso e faz ficar mais prazeroso e aí vem a aprendizagem
PT	[...] é a porta do conhecimento [...] muitos indivíduos apresentam dificuldades ou transtornos nesta habilidade, e quando apresentamos a leitura prazerosa, acredito que se torna mais leve e instigante.
PVI	[...] relacionar com o que elas vivem no dia a dia com o que está no livro.
PVA	[...] promove o desenvolvimento da imaginação de habilidades socioemocionais na construção do conhecimento [...]
PE	[...] voam no mundo da imaginação [...]

Fonte: Dados da pesquisa (Carvalho, 2025).

Ao perguntar sobre projetos de leitura existente na escola, 70% frisaram que este momento acontece semanalmente com o bibliotecário. O que nos levou a refletir se a leitura literária seria incentivada diariamente, principalmente na Educação Infantil pela professora regente. Uma vez que a “literatura é porta de entrada para o mundo letrado. Porta que se abre à face criativa do texto escrito, à arte e sua potência transformadora” (Corsino, 2010, p. 184).

Nas respostas de 20% das professoras sobre projetos de leitura fica vago, leva-se a entender que os projetos de leitura são realizados quando as crianças apresentam algum tipo de necessidade ou finalidade curricular. Envolver as crianças com a leitura em diferentes práticas é uma ação necessária para promover o letramento literário das crianças, Cosson (2022, p.23) afirma que “o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola”. E ainda acrescenta “os livros, como os fatos jamais falam por si mesmos. O que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola” (Cosson, 2022, p.26).

Quadro 8. Percepção docente sobre as práticas de leitura

Em relação à Educação Infantil, de que forma as propostas literárias podem se tornar experiências de leitura para as crianças?	
PN	A maleta viajante [...]
PA	[...] seu desenvolvimento, sua formação, pois ela passa a conhecer o mundo e compreendê-lo de uma forma mais eficiente, valorizando as pessoas e viver da melhor forma em sociedade.
PLE	[...] relacionar as atividades pedagógicas com a contação de histórias.
PLI	[...] para atrair a atenção, curiosidade e imaginação das crianças pequenas[...]
PMS	[...] aula de conto [...] vão a biblioteca, passa um filminho, coloca eles pra recontar, dá um desenho.
PJ	[...] levar para a vida, se trazer para o dia a dia [...]não lê por lê, vou ler e pronto [...] dar o nosso melhor até mesmo em uma história que vamos contar[...]
PT	[...] livros a disposição para que possam manusear, olhar e escolher [...]o professor faça a leitura [...] façam o reconto e ilustração da história.
PVI	[...] contato com a biblioteca, com o livro.

PVA	[...] histórias, das obras literárias [...]pegar essas práticas e a vivência [...]vão ver uma palavra e vão associar a outra palavras no supermercado ou outro lugar que eles vão.
PE	[...] trabalhei o Dia da Consciência Negra, e um aluno depois disse que devemos ter respeito pelos outros, que os negros chegaram e não tinham respeito com ele, falou que não é a cor da pessoa que faz um ser melhor que o outro [...].

Fonte: Dados da pesquisa (Carvalho, 2025).

As respostas demonstram que 40% percebem que as propostas literárias podem se tornar experiências de leitura para as crianças, colaborando com a formação humana e 60% abordaram como ação pedagógica. Estes dados permitem questionar quais fundamentos teóricos pautam as respostas das professoras? O que as professoras compreendem sobre as crianças vivenciarem experiências de leitura que contribuam para a formação humana?

As respostas sugerem uma percepção de que leitura literária é importante para o desenvolvimento da linguagem, da criatividade, da imaginação, como por exemplo professora PA vê as propostas literárias se tornarem experiências de leitura para as crianças porque “ela passa a conhecer o mundo e compreendê-lo de uma forma mais eficiente, valorizando as pessoas e viver da melhor forma em sociedade”.

Entretanto, nas respostas acerca de como as práticas de leitura acontecem, no Quadro 3, o destaque foi à leitura na biblioteca. Embora demonstrem reconhecer a leitura literária como uma prática relevante para a formação das crianças, a maioria das atividades de leitura acontece mediadas pelo bibliotecário. Algumas professoras mencionaram as dificuldades de realizá-las devido ao tempo, à sobrecarga de atividades para atender o conteúdo da apostila utilizada. Pelo que foi percebido nas entrevistas não se tem uma frequência, nem uma regularidade para o momento da leitura literária em sala de referência, a não ser o momento designado pelo profissional responsável da biblioteca.

Quadro 27 . Percepção docente sobre as práticas de leitura

Qual embasamento teórico-metodológico subsidia seu trabalho com a leitura literária na educação infantil?	
PN	BNCC
PA	Construtivismo
PLE	LEEI
PLI	BNCC e Material didático
PMS	Material didático
PJ	Literatura Infantil
PT	Ficou vaga a resposta
PVI	LEEI
PVA	LEEI
PE	Material didático

Fonte: Dados da pesquisa (Carvalho, 2025).

Ao serem indagadas sobre qual embasamento teórico-metodológico subsidia o trabalho com a leitura literária na Educação Infantil, as professoras apontaram a BNCC, Material didático, Livros de literatura. Ainda que estes materiais tragam orientações e finalidades que sustentem as atividades a serem desenvolvidas, eles não explicam os benefícios e as vantagens da leitura literária para a Educação Infantil. Vale salientar que, apenas 30% das professoras mencionaram o curso do LEEI. As falas frisaram sobre a troca de experiências com outras professoras nos encontros presenciais do curso de formação, mas não gostaram dos encontros online, não acessaram o material disponibilizado, pois ocorria muitos problemas de acesso a plataforma. Portanto, não foi possível mensurar a apropriação teórica oferecida, uma vez que demonstram lacunas em relação

ao estudo do material, indicando a ausência de proximidade e de compreensão.

Constatamos certa fragilidade na formação das professoras da educação infantil, tanto da formação inicial para o trabalho com a leitura literária. O que evidencia a importância da formação continuada, visto que a formação exige uma relação ampliar entre saberes e conhecimentos teóricos, visa compartilhamento dentre pares, de modo a articular teoria e prática. O trabalho com a leitura precisa estar sedimentado tanto na dimensão teórica, quanto nas ações práticas, por isso a formação deve oferecer suporte acerca de uma concepção de literatura, de modo que sustente a formação literária das crianças, favorecendo a experiência estética e literária, ou mesmo, como meio de aperfeiçoamento do que sabem e já realizam na escola.

Considerações finais

Diante do objetivo de compreender como as professoras percebem e compreendem as atividades de leitura literária e atuam como mediadoras desse processo, viabilizando a formação de pequenos leitores e, também, quais e como as atividades de leitura literária são desenvolvidas pelas professoras na educação infantil, esse estudo considera a leitura literária como eixo de formação de sujeitos críticos e reflexivos dentro de uma sociedade. Mesmo que se depare com muitos textos em circulação, a formação do leitor depende de ações de interação com o texto, pensadas a partir de mediações e intervenções diferenciadas conforme a realidade da criança. Por isso, o trabalho com a leitura literária deve ser compreendido como uma prática educativa potente para a apropriação da cultura escrita, para experiências de leitura, para a formação leitora e para a formação integral das crianças.

Os resultados sobre a percepção docente em relação às práticas de leitura apontam três eixos de reflexão: a formação literária docente, que aparece sinalizada como frágil ou oculta, as práticas de leitura, que são realizadas pela professora e na biblioteca pelo profissional responsável e a percepção docente sobre as práticas de leitura, que ressaltam a importância do trabalho com a leitura, mas que não se evidenciam ações de efetivação da leitura literária, por falta de tempo ou de uma orientação sobre a condução da mediação literária.

No eixo de formação literária docente as falas das professoras apontam uma formação frágil, corroborando com os resultados da pesquisa de Saldanha e Amarilha (2018). O que sinaliza a necessidade de uma formação inicial que ofereça oportunidades de articulação e diálogo, entre universidades e escolas. Nesse sentido, Nóvoa (2017) aponta uma necessidade de integração mútua e colaborativa entre a universidade e as escolas para afirmação da profissão e reforça importância da presença da universidade no campo da profissão e a presença da profissão no campo da formação, a fim estreitar o caminho entre ambas, e Baptista et al (2016) aponta que alguns cursos de graduação continuam sem dar o devido valor na leitura de literatura para a formação de professores repercutindo evidentemente na sua prática, pois para que a relação entre as crianças e os livros se efetive e resulte na formação de leitores assíduos e críticos, é essencial que a professora seja uma leitora proficiente.

Em relação às práticas de leitura identificamos duas situações: aquelas que acontecem mediadas com a professora, que escolhe o livro e lê para as crianças, outra que acontece com o bibliotecário. A leitura literária conduzida por outro mediador sobressaiu nas respostas. Esta situação gera controvérsias, pois embora demonstre compromisso da instituição com a formação literária das crianças oferecendo um dia e horário para a atividade na biblioteca escolar, a leitura parece não fazer parte da rotina e do planejamento docente na educação infantil.

Percebemos uma prática de leitura literária fragilizada, devido a não proporcionar, explorar e potencializar os conhecimentos das crianças, percebido na maioria das respostas. Percebemos desconhecimento de propostas que se aproximem e incentivem as estratégias de leitura como as abordadas por Solé (1998), ou mesmo da abordagem da sequência básica proposta por Cosson (2022), Cosson e Souza (2011).

As atividades de leitura literária ainda carecem de um planejamento e de uma intencionalidade pedagógica, que busque pensar previamente e perguntas para serem feitas antes, durante e depois da leitura, não com intuito de fazer com que as crianças respondam em coro,

mas contribuir para um engajamento numa atividade de construção de sentidos, que pode ser compartilhado, confrontado e ampliado.

Neste contexto, temos duas ações como ponto reflexivo: a disposição da turma em roda, em que a criança tem a visibilidade e a proximidade com livro, com os colegas, o que contribui e oportuniza a formação da comunidade de leitores e a formação de uma comunidade de ouvintes que compartilha de forma sincrônica no sentido temporal e espacial. Outro ponto, refere-se à disposição para o que a roda exige: a expressividade como um ato dialógico. O que requer uma escuta ativa durante a ação mediadora, promovendo uma relação mais efetiva com a leitura e contribuindo com a formação de leitores.

A leitura literária deve ser a porta de entrada para mundo letrado das crianças, como abordado por Corsino (2010) e, também, lócus do conhecimento. Como ressalta Cosson (2022), o que compartilhamos no momento da leitura são os sentidos do texto e é esse compartilhamento que faz com que a leitura literária seja significativa para a formação de uma comunidade de leitores.

Constatamos que as respostas sobre as práticas de leitura apresentam fragilidades em relação à escolha dos livros e ao momento em que ocorre a leitura literária. A falta de estratégias utilizadas antes, durante ou depois da leitura dificulta a construção de sentidos, deixando de promover experiência literárias. As práticas de leitura carecem de planejamento, de intencionalidade e de regularidade, além do momento designado à biblioteca.

Percebemos nas respostas referentes às práticas literárias inconsistências, pois embora reconheçam a importância da leitura para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais, interativas e emocionais, não destacam a leitura como uma atividade potente, realizada diariamente ou, pelo menos, com maior frequência. E quando realizada, deixam de explorar o texto narrativo e/ou visual, de modo a suscitar e/ou a ampliar as experiências literárias.

A pesquisa aponta como eixo central de reflexão à necessidade de formação continuada das professoras para o trabalho com a leitura literária na Educação Infantil. Por isso, ressaltamos a importância das ações reflexivas de modo colaborativo e integrado, enquanto formação continuada, ancoradas em bases teóricas consistentes propiciadas pelo LEEI, de modo a subsidiar as práticas educativas, fortalecendo e qualificando a formação literária das crianças.

Referências

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

BAPTISTA, Mônica Correia; BARRETO, Rabelo Ângela. Reflexões sobre a formação de docentes da e para a Educação Infantil. **Revista Entreideias**. Salvador, v. 8, n. 2, p. 157-180, maio/ago. 2019. Disponível: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/28682/19338>. Acesso em 14 de outubro de 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. (org.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte. Ed. Autêntica, 2010.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro; Z Aidan, Samira. Práxis pedagógica: um desafio cotidiano. **Paidéia**: Revista do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde da Universidade FUMEC, Belo Horizonte, ano 10, n. 14, p. 15–32, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/2374>. Acesso em: 19 set. 2025.

CARVALHO, Andreia Borges de Oliveira. **Percepção docente acerca das práticas de leitura literária na educação infantil**. 2026. 254 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2025.

CARVALHO, Andreia Borges de Oliveira; GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. Leitura literária na Educação Infantil: dos documentos oficiais às práticas educativas. **Revista Educação e Políticas em Debate** – v. 14, n. Especial, p. 1-22, set./dez. 2025. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/78557> Acesso em: 14 jul. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GATTI, Bernardete Angelina. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. Para além das palavras: espaços de inclusão da criança na cultura letrada. **Revista Brasileira De Alfabetização**, vol. 1, n. 2, p.48-62, 2015. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/61> Acesso em: 21 jul. 2025.

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. Linguagem, dialogicidade e docência: o processo de formação em atos. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 16, n. 49, p. 705-726, jul./set. 2016. <https://www.10.7213/dialogo.educ.16.049.AO03> Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/4969> Acesso em: 10 mar. 2026.

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. **Leitura, leitura literária e ensino: representações discursivas da década de 1980** – Lavras: Ed. da UFLA, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufla.br/items/33723130-f850-4d52-89d8-f4ccd2cd5439> Acesso em: 12 nov. 2025.

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. Narrativa visual: a paisagem estética e literária do livro de imagem. **Revista Graphos**, [S. l.], v. 26, n. 3, p. 297–316, 2025. DOI: 10.22478/ufpb.1516-1536.2024v26n3.71010. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/article/view/71010>. Acesso em: 15 jul. 2026.

MICARELLO, Hilda; BAPTISTA, Mônica Corrêa. Literatura na educação infantil: pesquisa e formação docente. **Educar em Revista**, v. 34, n. 72, p. 169-186, nov./dez. 2018. Curitiba, Brasil. <https://www.scielo.br/j/er/a/Mw8rScZpX53ky8WVpRNbwLq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 15 de agosto de 2025.

NÓVOA, Antonio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. v. 47 n.166 p. 1106-1133 out/ dez. 2017. Disponível <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 08 de julho de 2025.

PIMENTA, Selma Garrito. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, v. 3, p. 5-14, set. 1997. Acesso em: 15 de maio de 2025.

RAMOS, Idumea de Souza Fernandes; GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. O trabalho pedagógico pensado como práxis. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 29, n. 3, p. 944–959, 2023. DOI: [10.5335/rep.v0i00.10769](https://ojs.upf.br/index.php/rep/article/view/10769). Disponível em: <https://ojs.upf.br/index.php/rep/article/view/10769>. Acesso em: 16 mar. 2026.

SALDANHA, Diana Maria Leite Lopes; AMARILHA, Marly. O ensino de literatura no curso de Pedagogia: uma presença necessária. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 72, p. 151-167, nov./dez. 2018.

Recebido em 20 maio 2026

Aceito em 10 julho 2026