

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

KAROLINE BATISTA DOS SANTOS

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO FAMILIAR E SUAS INTERFACES COM A
EDUCAÇÃO INFANTIL**

MARINGÁ

2021

KAROLINE BATISTA DOS SANTOS

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO FAMILIAR E SUAS INTERFACES COM A
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho apresentado como requisito parcial para aprovação na disciplina “Trabalho de Conclusão de Curso”, do curso de Pedagogia, modalidade presencial, da Universidade Estadual de Maringá.

Orientadora: Profa. Dra. Heloisa Toshie Irie Saito.

MARINGÁ

2021

Dedico essa monografia à minha família: a meu pai, Jonas, pelos livros infantis comprados e estimulados a ler na infância; aos meus avós, Reinaldo e Alice, pelas inúmeras vezes em que me contaram e ouviram-me contar histórias; e à minha mãe, que me guiou pelo caminho da leitura, por meio do exemplo, e usava e abusava de sua criatividade para inventar histórias, quando as dos livros não mais me satisfaziam.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter guiado e orientado meus passos na vida e, em especial, no curso de Pedagogia, mostrando-me sempre a luz no fim do túnel, em momentos difíceis.

À minha família, em especial a minha avó, Alice Lourenço, e a minha mãe, Ivanilda Batista, por me darem o apoio afetivo, emocional e financeiro para que pudesse cursar Pedagogia com qualidade.

Às melhores amigas que a Pedagogia poderia me ofertar, Carla Cerqueira Romano e Giovana Moraes Alvas, que estiveram comigo desde o princípio, dividindo fardos, choros, mas, principalmente, alegrias na graduação e na vida.

Ao meu querido PET-Pedagogia, que me moldou enquanto pessoa, pesquisadora e pedagoga. Ser Petiana, em dois dos quatro anos do curso, foi um privilégio e, por isso, deixo minha gratidão aos grupos de 2018 e 2019 pelos momentos compartilhados.

Aos docentes do curso de Pedagogia que contribuíram com minha formação e me mostraram a importância da luta por uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Aos meus colegas de sala que aturaram minha tagarelice incansável em todas as aulas, mas que sempre destinavam um sorriso bondoso, quando nossos olhares se cruzavam.

Às colegas do Grupo de Estudos em Formação Docente em Práticas Pedagógicas na Educação Infantil (GEFOPPEI), por enriquecerem minha formação acadêmica e me mostrarem os caminhos para a formação continuada.

À minha orientadora, Heloisa Toshie Irie Saito, por ser minha tutora, orientadora, coordenadora de curso, vizinha, amiga. Obrigada por me guiar no mundo desconhecido da pesquisa e por ser uma inspiração, enquanto pessoa e profissional.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para meu ingresso e permanência no curso de Pedagogia e para minha formação, enquanto pedagoga e pesquisadora.

Muito obrigada!

“Quando eu ainda não sabia ler, brincava com livros e imaginava-os cheios de vozes, contando o mundo [...].”

– Cecilia Meireles

SANTOS, Karoline Batista dos. **Práticas de letramento familiar e suas interfaces com a educação infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021.

RESUMO

A presente monografia, de caráter bibliográfico, tem como foco as práticas de leitura desenvolvidas no ambiente familiar, com crianças pequenas, em parceria com as instituições educativas. Trata-se de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), desenvolvido no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, cujo principal objetivo consiste em investigar as práticas de leitura e letramento literário no ambiente familiar, considerando as proposições da *Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil*. Entendemos que a pesquisa se justifica no âmbito pessoal, uma vez que representa a continuação dos estudos desenvolvidos por Santos e Saito (2020), no Programa de Iniciação Científica (PIC) da mesma universidade. Para além disso, a pesquisa se justifica no âmbito científico, pois, ao verificarmos o estado da arte da área pesquisada, percebemos que, apesar da existência de pesquisas com o material analisado, elas não se voltam para as práticas de leitura com as famílias. A metodologia da pesquisa se organiza em três etapas: em um primeiro momento, apresentamos, de modo geral, o histórico e a estrutura da *Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil*; na segunda seção, analisamos dois materiais da Coleção – o caderno 8, denominado “Diálogo com as famílias: a leitura dentro e fora da escola”, e o encarte extra, intitulado “Conta de Novo?! As famílias e formação literária do pequeno leitor”, de modo a apresentar as principais defesas das autoras (CRUZ, 2016; BELMIRO; GALVÃO, 2016); por fim, na terceira seção da pesquisa, apresentamos orientações metodológicas para a leitura no ambiente familiar, considerando o que dizem os autores contemporâneos da área (BALÇA; AZEVEDO; BARROS, 2017; BRITO, 2016; LINO, 2019; SANTANA, 2016; SANTOS; SAITO, 2020; SILVA, K. 2019). Averiguamos que a Coleção e os autores contemporâneos consultados propõem: a entrada das famílias nas instituições educativas para o desenvolvimento de atividades de leitura com as crianças, como a contação de histórias; o envio de materiais literários para o ambiente familiar, que possibilitem a criação de uma narrativa literária ou a prática de leitura de tais narrativas, como a possibilidade ofertada pelo recurso *Mala de Histórias*; e a orientação dos familiares para a importância da leitura na infância, apresentando estratégias de leitura, como a criação de uma rotina diária de leitura e o diálogo antes, durante e após a partilha da história. Verificamos que a Coleção analisada se configura como um direito dos profissionais da educação e que as práticas de leitura familiares, por ela elencadas, são passíveis de desenvolvimento e podem e devem ser estimuladas e orientadas pelas instituições educativas, com vistas à formação do sujeito leitor, desde a mais tenra idade. Assim, concluímos que as instituições educativas devem planejar ações que estimulem o letramento familiar, de forma a permitir e potencializar o acesso das crianças às boas literaturas para que cultivem o hábito da leitura e o gosto pela escrita.

Palavras-chave: Letramento familiar. Educação infantil. Práticas de leitura.

SANTOS, Karoline Batista dos. **Práticas de letramento familiar e suas interfaces com a educação infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021.

Abstract

This monograph, with bibliographic character, focuses on reading practices developed in the family environment, with young children, in partnership with educational institutions. This research is a Course Conclusion Work (TCC), developed in the Pedagogy course of the State University of Maringá, whose main objective is to investigate the practices of reading and literary literacy in the family environment, considering the propositions of the Reading and Writing collection in Child education. We understand that the research is justified on a personal level, since it represents the continuation of the studies developed by Santos and Saito (2020), in the Scientific Initiation Program (PIC) of the same university. In addition, a research is justified in the scientific field, because, when we check the status of the researched area, we realize that, despite the existence of research with the analyzed material, the focus is not on the practice of reading with families. The research methodology is organized in three stages: firstly, we present, in general, the history and structure of the Reading and Writing Collection in Early Childhood Education; in the second section, we analyzed two materials from the Collection - notebook 8, called "Dialogue with families: reading inside and outside the school", and the extra insert, entitled "Tell again?! Families and literary formation of the small reader", aiming to present the main defenses of the authors (CRUZ, 2016; BELMIRO; GALVÃO, 2016); finally, in the third section of the research, we present methodological guidelines for reading in the family environment, considering the lines contemporary authors in the area (BALÇA; AZEVEDO; BARROS, 2017; BRITO, 2016; LINO, 2019; SANTANA, 2016; SANTOS; SAITO, 2020; SILVA, K. 2019). We found that the Collection and the contemporary authors consulted propose: the entry of families into educational institutions for the development of reading activities with children, such as storytelling; sending literary materials to compose a satisfactory family environment, causing the creation of a literary narrative or the practice of reading these narratives, such as the offering of the "stories bag" resource; and the guidance of family members on the importance of reading in childhood, reading excerpts, with the creation of a daily reading routine and dialogue before, during and after sharing the story. We verified that the analyzed Collection is configured as a right of education professionals and that family reading practices, listed by it, are subject to development and should be stimulated and guided by educational institutions, seeking the formation of the reading subject, from an early age. Thereby, we conclude that educational institutions should plan actions that encourage family literacy, to allow and improve children's access to good literature, so that they cultivate the habit of reading and the appreciate for writing.

Keywords: Family literacy. Child education. Reading practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	- Trilha de adivinhas confeccionada por crianças de quatro e cinco anos	48
Figura 2	- Mala de Histórias	50

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	-	Material selecionado para análise	34
----------	---	---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BE	Biblioteca Escolar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BTDT	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
COEDI	Coordenação Geral da Educação Infantil
COEDI/MEC	Coordenação Geral da Educação Infantil/ Ministério da Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
GEFOPPEI	Grupo de Estudos em Formação Docente e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MIEIB	Movimento Interfóruns da Educação Infantil do Brasil
OMS	Organização Mundial da Saúde
PIC	Projeto de Iniciação Científica
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
SCIELO	Scientific Eletronic Library Online
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	A COLEÇÃO LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	25
3	LEITURA COM AS FAMÍLIAS	36
3.1	CADERNO 8 – DIÁLOGO COM AS FAMÍLIAS: A LEITURA DENTRO E FORA DA ESCOLA	36
3.1.1	Aprender a ler e a escrever: as expectativas das famílias e da escola	37
3.1.2	Literatura e família: interações possíveis na educação infantil	43
3.2	ENCARTE EXTRA - CONTA DE NOVO?! AS FAMÍLIAS E A FORMAÇÃO LITERÁRIA DO PEQUENO LEITOR	51
4	ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS PARA A LEITURA NO AMBIENTE FAMILIAR	55
4.1	CONTA UMA HISTÓRIA? A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA	57
4.2	DA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA PARA CASA: POSSIBILIDADES DE APROXIMAÇÃO COM A LITERATURA	60
4.3	O LIVRO NO ESPAÇO FAMILIAR: ESTRATÉGIAS DE LEITURA	63
5	CONSIDERAÇÕES	68
	REFERÊNCIAS.....	75

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, de caráter bibliográfico, tem como tema a leitura no ambiente familiar e busca responder ao seguinte problema: como a *Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil* orienta as práticas de leitura e letramento literário no contexto familiar? Partimos da hipótese de que a referida Coleção expõe, em seus materiais, práticas adequadas de leitura no ambiente familiar, que permitem a reflexão e a discussão da relação família-escola.

As práticas que almejamos discutir, em nosso estudo, têm como foco as crianças que compõem a primeira etapa da Educação Básica, ou seja, as crianças de zero a cinco anos¹, integrantes da Educação Infantil. Essa etapa, conforme expresso no Art.º 29, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394/96, tem como finalidade “[...] o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” e divide-se em duas etapas: creche e pré-escola (BRASIL, 1996, *on-line*).

A primeira etapa da Educação Infantil, intitulada creche, atende crianças de zero a três anos de idade e, ainda, não é obrigatória na forma de lei. A segunda etapa da Educação Infantil, por sua vez, intitula-se pré-escola e contempla a educação de crianças de quatro e cinco anos, tornada obrigatória a partir da lei 12.796/2013, que alterou a redação da LDB 9.394 de 1996.

Podemos constatar que a legislação brasileira coloca o trabalho da instituição educativa como complementar à ação da família e da sociedade. Isso significa que a relação família-escola deve ser próxima e ter como principal finalidade o desenvolvimento de seu sujeito em comum: a criança. A respeito disso, Polonia e Dessen (2005, p. 304) afirmam: “Quando a família e a escola mantêm

¹ Atualmente, devido ao corte etário para ingresso no Ensino Fundamental, determinado por Brasil (2018), as crianças que completarem seis anos, após o dia 31 de março, deverão permanecer na etapa da pré-escola, na Educação Infantil.

boas relações, as condições para um melhor aprendizado e desenvolvimento da criança podem ser maximizadas”. As autoras compreendem que a instituição educativa e as famílias desenvolvem funções diferentes na formação do sujeito, mas atuam de forma complementar: a escola forma cientificamente, enquanto a família é responsável pela formação de valores e crenças de suas crianças. Sobre a relevância de uma relação efetiva e positiva entre família e escola, Polonia e Dessen (2005, p. 304) asseguram:

A escola deve reconhecer a importância da colaboração dos pais na história e no projeto escolar dos alunos e auxiliar as famílias a exercerem o seu papel na educação, na evolução e no sucesso profissional dos filhos e, concomitantemente, na transformação da sociedade.

A fim de solucionar o nosso problema de pesquisa, traçamos como objetivo geral investigar as práticas de leitura e letramento literário no ambiente familiar, considerando as proposições da *Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil*. Para tanto, elencamos os seguintes objetivos específicos: apresentar, de modo geral, o histórico e a estrutura da *Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil*; analisar os cadernos que discutem, especificamente, a leitura no ambiente familiar e verificar como orientam a relação leitura-família-escola bem como discutir, com base na Coleção e nas publicações recentes, formas de desenvolver práticas de leitura e de letramento literário no âmbito familiar. Pretendemos, portanto, desenvolver uma pesquisa de caráter bibliográfico, definida por Gil (2018, p. 28) como aquela:

[...] elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos. Todavia, com a virtude da disseminação de novos formatos de informação, estas pesquisas passaram a incluir outros tipos de fontes, como discos, fitas magnéticas, CDs, bem como o material disponibilizado pela Internet.

Desse modo, os materiais selecionados para o desenvolvimento da pesquisa encaixam-se na categoria de livros, teses, dissertações e material disponibilizado pela Internet. Sendo assim, na primeira seção, intitulada *A Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil*, apresentaremos um breve histórico da construção do referido material, seus desdobramentos na formação dos professores da Educação Infantil e sua incorporação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Na sequência, na seção *Leitura com as Famílias*, selecionaremos os cadernos da Coleção que versam, especificamente, sobre a leitura no ambiente familiar, por meio da análise dos títulos e da introdução de cada material, e desenvolveremos, por meio de subseções, a exposição das propostas e defesas realizadas pelos autores no material.

A partir dessa identificação, na terceira seção desta monografia, intitulada *Orientações Metodológicas para a Leitura no Ambiente Familiar*, pretendemos discutir, com base na Coleção e nas publicações recentes dos pesquisadores da área, formas de desenvolver práticas de leitura e letramento literário, no âmbito familiar, com as crianças da Educação Infantil. A seleção de autores contemporâneos se dará a partir de buscas em plataformas digitais, como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Portal de Periódicos da CAPES, a Scientific Electronic Library Online (SciELO) e a Research Gate, utilizando como palavras-chave os seguintes termos: educação infantil, leitura e família, letramento literário. Também, delimitaremos o período de busca para os últimos quatro anos (2016-2020), visto que a referida Coleção foi publicada no ano de 2016, e o nosso estudo tem como foco as pesquisas desenvolvidas na área, após a sua publicação, de modo a examinar a continuação das discussões do material.

Enxergamos essa pesquisa como pertinente, pois a sociedade contemporânea vivencia a pandemia provocada pelo vírus Sar-cov-2, que originou a doença conhecida como COVID-19, gerando mudanças radicais em todos os âmbitos da vida, mas, principalmente, nos espaços familiares e escolares. Por meio das orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS), o *home-office* se tornou a realidade de muitas famílias, e as instituições escolares, assim como as demais instituições, com exceção dos serviços essenciais, precisaram suspender os encontros presenciais para evitar a proliferação do vírus e o contágio pelas crianças e suas famílias. Nesse interim, algumas famílias se envolveram mais na educação dos filhos, quando as condições objetivas de vida permitiram, visto que as aulas se desenvolveram, muitas vezes, de forma remota, por meio de encontros *on-line*, em plataformas como *Zoom* e *Google Meet*, além de atividades impressas para resolução e entregas posteriores.

Essa organização da educação em um formato à distância, em especial para o público da Educação Infantil, que não possui a independência para desenvolver suas atividades sem auxílio de uma pessoa mais experiente, desenvolveu-se em

parceria com os pais, que tiveram de auxiliar na resolução das atividades domiciliares e assumiram uma parcela do ensino, incluindo, também, as atividades de leitura, seja por obrigação escolar, seja pelo desejo de compartilhar um momento de lazer com as literaturas.

Compreendemos, portanto, que as famílias têm assumido um papel fundamental na educação de suas crianças. Mello (2020) afirma que, devido à pandemia, a educação precisou criar estratégias para desenvolver o ensino de forma remota. Desse modo, entendemos que, especialmente na Educação Infantil, a relação entre família e escola tornou-se ainda mais evidente e necessária, quando se considera a especificidade do cuidar e educar nessa etapa de ensino. Como exposto anteriormente, as crianças não possuem autonomia e independência necessária para desenvolver suas atividades educativas, sem o auxílio de um adulto ou de uma criança mais experiente; dessa forma, o contato entre escola e família se faz necessário para sanar dúvidas e lacunas dos diálogos e ações desenvolvidas com os mais novos. Considerando o contexto de produção desta pesquisa, entende-se que os resultados podem auxiliar tanto os profissionais da educação, na orientação das famílias, quanto os familiares, no desenvolvimento de práticas de leitura e letramento literário.

Esta investigação, também, representa uma continuação dos estudos realizados no Projeto de Iniciação Científica (PIC), intitulado *Leitura na Educação Infantil: uma análise dos cadernos do Ministério da Educação (MEC)* e desenvolvido entre os anos de 2019 e 2020, com a orientação da Profa. Dra. Heloisa Toshie Irie Saito, na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Somado a isso, têm-se as discussões realizadas no Grupo de Estudos em Formação Docente e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil (GEFOPPEI) e as experiências, envolvendo as leituras vivenciadas pela acadêmica, durante a infância, em seu ambiente familiar, que propiciaram subsídios para que se interessasse pela literatura e ingressasse no mundo da escrita literária, na vida adulta.

Por meio do incentivo familiar, a acadêmica sempre esteve em contato com a leitura e a literatura e iniciou o caminho da escrita, ainda, na infância, por volta de seus oito anos, quando escrevia histórias, utilizando personagens e elementos que vislumbrava em desenhos animados e literaturas. A primeira experiência de escrita original se deu por volta de seus quatorze anos, com a escrita de um conto

romântico e dramático, que narrava a história de um amor impossível². Aos dezesseis, a acadêmica finalizou seu primeiro romance de época intitulado *Perdida Entre Dois Amores*. Esta obra foi reescrita no ano de 2019, com o nome *A Temporada de Olivia*, e publicada³ no ano de 2020, pela The Books Editora, uma editora nacional com sede na cidade de Unaí, Minas Gerais. Atualmente, a acadêmica publica suas obras por meio da plataforma de publicação independente da *Amazon Brasil*, o *Kindle Direct Publishing*, e conta com quatro livros e dois contos publicados⁴.

Ao considerar-se o exposto, percebe-se que tanto as experiências pessoais quanto as experiências acadêmicas fomentaram o interesse da acadêmica pela leitura na Educação Infantil e, em especial, com as famílias, ampliando o desejo em desenvolver uma pesquisa dentro da temática escolhida para investigação.

Ademais, este estudo pretende contribuir para as discussões que englobam a Educação Infantil e as práticas de leitura e letramento literário desenvolvidas no âmbito familiar, de modo a colaborar para a formação de professores e crianças em seu processo, enquanto leitoras, de escolarização, tornando-se uma fonte de consulta para estudos e ampliações futuras.

Vale, aqui, ressaltar que entendemos a leitura como uma prática que vai para além dos livros. Lopéz (2016a) afirma que o sujeito é leitor muito antes de adentrar a escola e ser alfabetizado, pois a leitura é um processo que se inicia logo após seu nascimento, podendo até mesmo começar na vida intrauterina, quando o bebê reconhece e reage à voz de quem lhe fala. Lima e Valiengo (2011) contribuem com essa discussão, segundo as autoras, ainda que a criança não saiba decodificar um texto escrito, ela é capaz de desempenhar atividades de leitura, pois:

Na Educação Infantil, é possível pensarmos em uma diversidade de formas de leitura: a leitura de mundo feita pela criança, com todos os seus sentidos, ao manusear objetos, perceber o movimento das plantas e dos animais e ilustrações de livros, olhar o que acontece ao seu redor; ouvir, tatear, degustar o que cai em suas mãos e, ainda,

²Disponível para leitura em: <https://fanfiction.com.br/historia/318936/Decepcao/>. Acesso em: 27 mar. 2021.

³ Disponível para compra no formato e-book em: <https://www.amazon.com.br/dp/B085TBY936> ou, no formato físico, em: <https://thebookseditora.com/produtos/a-temporada-de-olivia-karoline-b-santos/>. Acesso em: 27 mar. 2021.

⁴ Livros publicados pela autora: *A Temporada de Olivia*, *O Segredo de Annelise Clarke* (Irmãos Blackburn 1), *O Mistério de Lady Natalie* (Irmãos Blackburn 2), *Garota Inconsequente*, *A Redenção de Downing Hill* (Conto publicado na Antologia tempos para se apaixonar) e *Um Presente para Lady Valerie* (conto derivado do universo Irmãos Blackburn).

buscar desvendar os símbolos linguísticos (LIMA; VALIENGO, 2011, p. 60).

Dessa forma, entendemos que a leitura, de modo geral, não deve ser compreendida como uma atividade de decodificação de escritos, visto que esta é, apenas, a parte mecânica da atividade. Por meio da leitura, a criança atribui significado às suas vivências, aprende sobre a vida e a sociedade em que está inserida e torna-se capaz de entender a si mesmo e ao outro:

Ler é, então, uma atividade muito mais ampla que ler livros, ler letras ou ler palavras. As operações de atribuição de sentido começam muito precocemente na vida da criança, o esforço para interpretar está presente desde o nascimento; considerar essa realidade da vida da criança pode ser fundamental para acompanhá-la em seus processos rumo à leitura e à escrita (LOPÉZ, 2016a, p. 18).

Sendo assim, a visão de leitura que adotamos considera a apropriação de significados, por meio dos sentidos, incluindo, mas não se restringe, apenas, à prática de decodificação de escritos.

Estabelecida a definição de leitura, passamos a discutir a respeito do segundo termo presente na investigação: o letramento literário. Para tanto, é necessário, em um primeiro momento, definir brevemente o que vem a ser o letramento em si. Essa tarefa é minuciosa por si só, visto que a definição desse termo varia muito entre os grupos de estudiosos. Lucas (2011) entende o letramento como um fenômeno multifacetado e complexo e, portanto, passível de diversas interpretações, o que dificulta uma definição universal para o termo. A autora, embasada em Mortatti (2004, p. 98 *apud* LUCAS, 2011, p. 71) afirma que o letramento:

[...] está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas ou, mais especificamente, grafocêntricas, isto é, sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita e em que esta, sobretudo por meio do texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem.

Isso significa que o letramento tem relação direta com as relações sociais e se constitui por meio dos usos sociais da cultura escrita, podendo variar de acordo com o contexto e a sociedade em que se desenvolve. Soares (2004) apresenta um resgate histórico da origem do termo letramento e explica que este provém do inglês

literacy e chegou ao Brasil, na década de 80, do século passado, sendo chamado também de *alfabetismo*. A autora afirma que a chegada dos estudos de letramento, no Brasil, ocorreu de forma contrária à sua discussão em países desenvolvidos, como Estados Unidos e França. Enquanto nos países supracitados, a discussão do letramento se desenvolveu de forma desassociada do processo de alfabetização, no Brasil, os estudos e as práticas de letramento se mesclaram ao processo de aquisição da escrita, de modo que os dois conceitos se confundiram e se fundiram. A autora diferencia alfabetização de letramento e, ao mesmo tempo, explica a indissociabilidade de ambos os processos:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a *alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o *letramento*. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p. 14, grifos da autora).

Nesse sentido, a discussão de alfabetização e letramento no contexto brasileiro se desenvolveu de forma a diferenciar os dois processos, destacando suas especificidades, ao mesmo tempo em que reafirmavam a importância de desenvolvê-los de forma indissociável.

Compreendemos que, da década de 80 até meados da década de 2010, o termo “letramento” foi privilegiado na literatura e nos documentos oficiais brasileiros, mas percebemos uma alteração em sua constituição, com a publicação da nova Política Nacional de Alfabetização (PNA), pelo Ministério da Educação (MEC), em 2019, na qual vemos o termo “literacia” substituir toda e qualquer menção ao “letramento”.

A PNA procura romper com os estudos brasileiros que fomentavam os documentos oficiais até então, ao afirmarem que suas propostas não condiziam com os estudos mais recentes publicados no exterior:

Apesar dos dados e das evidências trazidos pelos relatórios e documentos citados, as políticas públicas para a alfabetização no Brasil, em âmbito nacional, continuam a ignorá-los em grande parte. Por essa razão a PNA se propõe a assumir e a difundir tais contribuições, ora aprimoradas pelas evidências científicas mais recentes (BRASIL, 2019, p. 17).

As evidências científicas atuais, citadas pelo documento, dizem respeito aos estudos desenvolvidos na França e nos Estados Unidos, que destacam o método fônico como o mais eficaz para o processo de alfabetização, ou seja, para a apropriação do sistema alfabético de escrita⁵. A escolha pela exclusão do termo “letramento” não se constitui como uma atitude neutra, na verdade, reafirma a decisão de romper com os estudos, até então, desenvolvidos no país, mas é justificada no documento como forma de “[...] alinhar-se à terminologia científica consolidada internacionalmente” (BRASIL, 2019, p. 21).

Clécio Bunzen⁶ discute o rompimento proposto pela PNA em uma entrevista concedida ao Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), em 2019. O estudioso afirma que a escolha pelo termo “literacia” representa uma perspectiva restrita das práticas sociais de leitura, com foco na aquisição de habilidades para a melhora do desempenho de alunos brasileiros, em avaliações nacionais e internacionais⁷.

Constatamos que, enquanto Soares (2004) e demais autores contemporâneos (LUCAS, 2011; MORTATTI, 2004) enxergam o processo de letramento como multifacetado, englobando a “[...] imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito [...]” (SOARES, 2004, p. 15) a PNA define a literacia, embasada em Morais (2014 *apud* BRASIL, 2019, p. 21), como “o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva”. Desse modo, as duas definições não são idênticas, mas possuem elementos em comum.

⁵ A informação é destacada no decorrer da PNA, nas páginas 16,17 e 20 do documento.

⁶ Graduado em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (2002), mestre e doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas e pós-doutor pela Universidade do Minho (Braga, Portugal) no Instituto de Educação. Atua como professor do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE) da Universidade Federal de Pernambuco, lecionando nos cursos de Letras/Português (Licenciatura), Pedagogia (Licenciatura) e no Mestrado Profissional PROFLETRAS (UFPE).

⁷ Para mais informações desta discussão, acesse: <https://www.cenpec.org.br/tematicas/letramento-e-ou-literacia-distincoes-e-aproximacoes>. Acesso em: 27 mar. 2021.

Considerando as disputas de poder dos grupos de estudiosos evidenciadas na PNA, verificamos que o documento, baseado em modelos americanos, apresenta três níveis distintos de literacia a serem trabalhados no contexto educacional: literacia básica (desenvolvida da pré-escola ao 1º ano do ensino fundamental); literacia intermediária (do 2º ao 5º ano do ensino fundamental); e a literacia disciplinar (do 6º ao ensino médio) (BRASIL, 2019, p. 21).

Entretanto, para o desenvolvimento da presente pesquisa, interessa-nos mais a definição que a PNA traz de outros dois tipos de literacia, que se aproximam mais da concepção de letramento exposta por Soares (2004): a *literacia emergente* e a *literacia familiar*. A primeira é compreendida pelo documento como o conjunto de ações e práticas de leitura desenvolvidas antes do processo de alfabetização:

[...] a criança é introduzida em diferentes práticas de linguagem oral e escrita, ouve histórias lidas e contadas, canta quadrinhas, recita poemas e parlendas, familiariza-se com materiais impressos (livros, revistas e jornais), reconhece algumas das letras, seus nomes e sons, tenta representá-las por escrito, identifica sinais gráficos ao seu redor, entre outras atividades de maior ou menor complexidade. Em suma, na literacia emergente incluem-se experiências e conhecimentos sobre a leitura e a escrita adquiridos de maneira lúdica e adequada à idade da criança, de modo formal ou informal, antes de aprender a ler e a escrever (BRASIL, 2019, p. 22).

Já a *literacia familiar*, de acordo com a PNA, é aquela desenvolvida fora dos contextos formais de educação e que pode envolver ações simples, como a leitura partilhada de histórias e contato com materiais escritos no ambiente doméstico.

Cosson (2015) explica que, assim como o termo letramento, o letramento literário também não é alvo de consenso entre os estudiosos, por isso, apresenta-o em três grupos e esferas distintas: individual, plural e conceitual. O primeiro grupo considera o letramento literário como aquele desenvolvido com o texto literário, servindo apenas como suporte para o aprendizado da língua escrita, sem permitir a construção de sentidos pelo leitor. Já o letramento literário, dentro do grupo plural, é explicado pelo autor como aquele desenvolvido por meio de textos literários, mas que oportuniza uma apropriação literária, enquanto construção de sentidos:

[...] letramento é menos uma prática social da escrita do que um processo de construção de sentidos que se efetiva individual e socialmente; e o literário deixa de ser aplicado apenas a um conjunto de textos, para ser reconhecido como um repertório cultural constituído por uma grande variedade de textos e atividades que

proporcionam uma forma muito singular – literária – de construção de sentidos (COSSON, 2015, p. 182).

Ademais, o último grupo explica o letramento literário como o contato com textos literários, e o seu intuito é identificar questões ideológicas, entendendo-se como uma prática de leitura crítica.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa busca embasar-se no conceito de letramento apresentado por Soares (2004) e no entendimento de *literacia emergente* e *literacia familiar* expostas pela PNA (BRASIL, 2019), para verificar de que forma a *Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil* orienta as práticas de leitura e letramento literário – entendido, por Cosson (2015), como a construção de sentidos por meio da literatura –, no ambiente familiar, e averiguar como autores contemporâneos têm contribuído com a discussão.

Constatamos que a relação família-escola-leitura é, amplamente, discutida pela literatura, quando orientamos a busca para o âmbito dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, todavia, quando focamos na Educação Infantil, percebemos que os resultados não são tão expressivos, especialmente quando se trata do trabalho com a leitura dentro e fora das instituições de ensino. Em um levantamento bibliográfico, feito entre os meses de agosto e outubro de 2020, no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES, utilizando como palavras-chave os termos *PNAIC* e *Educação Infantil*, encontramos as seguintes dissertações que discutem a Coleção: Araújo (2019), Brião (2019), Campos (2019) e Maria Silva (2019).

A primeira delas, elaborada por Araújo (2019), consiste em uma pesquisa de caráter bibliográfico que teve como foco a *Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil* e que objetivou:

[...] conhecer a proposta de formação continuada e a concepção de infância expressa nos documentos oficiais do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em 2017, como também, nos cadernos do programa de formação continuada para professoras de crianças de 4 e 5 anos [...] (ARAÚJO, 2019, p. 17-18).

A autora teve como referencial teórico a sociologia da educação de Manuel Jacinto Sarmiento e utilizou a metodologia proposta pelo Ciclo de Políticas de Stephen Ball para analisar o material selecionado. A autora concluiu haver um distanciamento entre as propostas para melhoria do desempenho de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, propostas pelo PNAIC e lógica de valorização e de desenvolvimento infantil propagada pela Coleção.

A segunda dissertação, elaborada por Brião (2019, p. 13) objetivou compreender “[...] de que modo a leitura e a escrita vêm sendo propostas no contexto das políticas educacionais para a Educação Infantil entre os anos de 1996 e 2017? [...]”. Sua pesquisa foi de caráter bibliográfico, por meio da análise documental de políticas educacionais desenvolvidas no período supracitado. A autora concluiu que as concepções de leitura e escrita para a Educação Infantil estão vinculadas a políticas governamentais, sofrendo constantes rupturas e retrocessos, e aponta para a vulnerabilidade dessa etapa da educação básica.

A terceira dissertação, desenvolvida por Campos (2019), consistiu em uma pesquisa de cunho bibliográfico e de campo, que objetivava “[...] investigar e compreender o PNAIC voltado para a Educação Infantil e as percepções dos profissionais da pré-escola da rede municipal da cidade de Nova Iguaçu que o cursaram [...]”. Em sua pesquisa, a autora concluiu que as docentes entrevistadas se surpreenderam, positivamente, com a formação desenvolvida pelo Pacto, adquirindo novos conhecimentos, e destacou a importância a continuidade de políticas públicas para a formação de professores da Educação Infantil.

Por fim, Maria Silva (2019) buscou analisar em sua dissertação as práticas de leitura e escrita desenvolvidas por professores de Educação Infantil que receberam a formação do PNAIC. Sua pesquisa utilizou de uma abordagem qualitativa, classificando-se como de campo, e seus procedimentos metodológicos envolveram questionários, observação e entrevistas com duas docentes da Educação Infantil. A autora concluiu que as professoras observadas e entrevistadas possuíam a concepção de alfabetização e letramento e apontaram para as contribuições que o PNAIC ofereceu em suas formações docentes.

Verificamos, portanto, que existem estudos que versam sobre a *Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil*, conforme as obras de Araújo (2019), Brião (2019), Campos (2019) e Maria Silva (2019), mas nenhuma delas, apesar de ter o mesmo objeto de análise, pretendeu analisar as propostas para o trabalho com a leitura no âmbito familiar e, para além disso, averiguar como pesquisadores têm contribuído com essa discussão, desde a publicação do material supracitado. Essa informação representa uma lacuna nesse campo e a possibilidade de desenvolvimento do presente estudo.

Considerando a introdução de nossa temática de estudo, apresentaremos na próxima seção o histórico de construção da *Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil* e a forma como seus materiais se organizam.

2 A COLEÇÃO LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A primeira seção de nossa pesquisa objetiva apresentar o histórico de construção da *Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil*⁸, a estrutura de seus cadernos e sua metodologia. A referida Coleção foi publicada em 2016 e utilizada como material para a formação de professores da Educação Infantil, no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Consiste em um material didático, elaborado por docentes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), em parceria com a Coordenação Geral da Educação Infantil, do Ministério da Educação (COEDI/MEC), cujo objetivo principal era a formação de professores para o trabalho com a linguagem oral e escrita, na Educação Infantil. Esse material foi elaborado a partir do Projeto, também, intitulado *Leitura e Escrita na Educação Infantil*, desenvolvido pelas instituições supracitadas, com duração de três anos (2013-2016). Ele pretendia instaurar uma política de formação nacional para professores da Educação Infantil.

O primeiro contato entre o Ministério da Educação (MEC) e as Universidades se deu muito antes da construção do Projeto mencionado. Todo o histórico de sua construção é relatado no site oficial da iniciativa⁹. A primeira aproximação se deu em 2008, quando a Coordenação Geral da Educação Infantil (COEDI) promoveu um encontro com estudiosos das áreas de alfabetização, leitura, escrita e Educação Infantil. Nessa reunião, a formação de leitores, nas creches e pré-escolas, foi uma das principais pautas, além da exposição e sistematização das demandas nacionais para a elaboração de uma política nacional de leitura. A implantação do Programa Currículo em Movimento (2010) se deu como resultado da reunião, e seu desenvolvimento promoveu a publicação de pesquisas que tinham como foco as

⁸ Disponível em: <http://www.projetoleituraescrita.com.br/publicacoes/colecao/>. Acesso em: 28 mar. 2021.

⁹ Disponível em: <http://www.projetoleituraescrita.com.br/quem-somos/historico/>. Acesso em: 28 mar. 2021.

temáticas presentes em creches e pré-escolas brasileiras¹⁰, relacionando-as com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).

De modo a ampliar as discussões fomentadas pelo “Programa Currículo em Movimento” (2010), uma nova reunião técnica se desenvolveu, no ano de 2013, tendo como deliberação a urgência de posicionamentos e orientações do MEC com relação ao trabalho pedagógico na Educação Infantil, especialmente na área de leitura e escrita. O Projeto *Leitura e Escrita na Educação Infantil* foi aprovado nesse contexto, por meio de Termo de Cooperação Técnica entre MEC e UFMG. Tal decisão, instaurou um financiamento para uma pesquisa de alto alcance nas Universidades e possibilitou sua atuação na elaboração de outras políticas nacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as diretrizes para construção de acervos de livros para creches e pré-escolas, que tinha como público-alvo as crianças de zero a seis anos.

Baptista *et al.* (2018) afirmam que o Projeto tinha como intenção transformar-se em uma política de formação para professores da Educação Infantil, em âmbito nacional. Sua elaboração almejava delinear parâmetros e diretrizes nacionais que orientassem a ação pedagógica com a leitura e a escrita para toda a Educação Infantil. Por isso, o Projeto contou com a realização de cinco seminários e o desenvolvimento de pesquisas e debates que englobaram profissionais brasileiros e estrangeiros da área. Além disso, a equipe coordenadora produziu dois subprojetos, estes resultaram nas pesquisas intituladas *Leitura e escrita na Educação Infantil: o estado do conhecimento (1973-2013)* e *Leitura e escrita na Educação Infantil: práticas educativas* que, no entendimento das organizadoras, colaboraram para a construção de um panorama geral dos estudos voltados para a leitura e a escrita, na Educação Infantil, nas últimas décadas.

Os seminários ocorreram entre os anos de 2014 e 2016, com lócus na UFMG e na UFRJ, e promoveram espaço para reflexões do trabalho com as crianças no âmbito da cultura escrita, além de oportunizarem a participação de estudiosos brasileiros e estrangeiros. É possível encontrar mais detalhes de cada um dos seminários no site oficial do Projeto¹¹, mas apresentaremos, na presente

¹⁰ É possível encontrar artigos referentes a estas discussões no site: <http://portal.mec.gov.br/programa-curriculo-em-movimento-sp-1312968422/relatorios?id=16110>. Acesso em: 28 mar. 2021.

¹¹ As informações acerca dos encontros relatados na sequência encontram-se disponíveis em: <http://www.projetoleituraescrita.com.br/acoes/seminarios/>. Acesso em: 28 mar. 2021.

pesquisa, uma breve explanação de cada um dos encontros. Nesse sentido, o primeiro seminário ocorreu entre os dias 8 e 9 de maio de 2014, na UFMG, intitulado-se *I Seminário Internacional Literatura na Educação Infantil: acervos, espaços e mediação*. Tal seminário visou a debater:

[...] a relevância que a literatura possui para o trabalho com crianças de zero a seis anos, em creches e pré-escolas. Durante dois dias, problematizou-se o estatuto de arte da literatura infantil e sua relevância para a constituição das subjetividades infantis, os desafios da mediação, critérios de seleção, organização de acervos e as políticas públicas de compra e distribuição de livros (BAPTISTA *et. al.*, 2017, *on-line*).

O segundo encontro aconteceu quatro meses depois, entre os dias 8 e 9 de setembro, com lócus na UFMG, e intitulou-se: *II Seminário internacional do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil*. Esse encontro tinha como objetivo analisar o subprojeto *Leitura e Escrita na educação Infantil: práticas educativas*, elaborado por Magda Soares e Ana Teberosky, com vistas à compreensão e incorporação de seus resultados a um programa de formação em âmbito nacional. Posteriormente, no mesmo seminário, Ana Teberosky expôs aos participantes um trabalho desenvolvido na Espanha com crianças da Educação Infantil.

O *III Seminário internacional do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil* ocorreu cerca de dois meses depois, entre os dias 27 e 28 de novembro de 2014, no Auditório Pedro Calmon da UFRJ. O encontro objetivou divulgar os resultados do subprojeto *Leitura e Escrita na educação Infantil: práticas pedagógicas*, desenvolvido em instituições da Educação Infantil de diferentes regiões brasileiras, com o intuito de verificar se as práticas desenvolvidas nas instituições estavam de acordo com o proposto pelas DCNEI.

O quarto seminário, intitulado *IV Seminário internacional do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil*, ocorreu entre os dias 30 e 31 de março de 2015, no campus da UFMG e contou com a participação e exposição de Bettina Kümmerling-Meibauer¹². O último encontro do seminário, por fim, ocorreu cerca de um ano depois, entre os dias 31 de outubro e 1 de novembro de 2016, denominado *V Seminário internacional do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil*. Seu

¹² Professora Doutora da Eberhard Karls University, na Alemanha, especialista em livros e leitura para bebês e crianças pequenas. Para outras informações, acessar: <https://homepages.uni-tuebingen.de/bettina.kuemmerling-meibauer/>. Acesso em: 28 mar. 2021.

objetivo era apresentar os resultados obtidos com as pesquisas desenvolvidas e revelar a produção do material didático que serviria para subsidiar a formação de professoras da Educação Infantil.

Nesse mesmo encontro, por meio de uma carta construída pelo Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) na Assembleia Geral, foram feitas reivindicações ao MEC para a concretização de uma política de formação docente, que colocasse em prática as discussões e os resultados obtidos nos dois anos do Projeto. Baptista *et al.* (2018), organizadoras do Projeto, destacam que seu objetivo primário era implantar uma política de formação docente, para a Educação Infantil em âmbito nacional, obrigatória, com prazo máximo para início de cinco anos, após a publicação do material e divulgação dos resultados do Projeto.

Nesse sentido, a formação se daria em um curso presencial para docentes da primeira etapa da Educação Básica, com carga horária de 120 horas e duração de dois semestres, podendo ser implantada na modalidade semipresencial, caso necessário, a fim de englobar a maior parte de profissionais possíveis. O curso, também, ofertaria bolsas para as docentes e dispensas de suas instituições para que pudessem frequentar a formação. A proposta, ainda, incluía a impressão do material didático e sua discussão em cursos superiores de formação inicial (BAPTISTA *et al.*, 2018).

A metodologia do curso é explicitada em seu material didático, composto por oito cadernos e um encarte extra. Cada caderno se divide em sete seções: 1 - *Iniciando o diálogo*; 2 - *Corpo do texto/unidade*; 3 - *Compartilhando Experiências*; 4 - *Reflexão e Ação*; 5 - *Aprofundando o tema*; 6 - *Ampliando o diálogo* e 7 - *Referências*. Além das unidades de cada caderno, o material propõe atividades de estudo individual e coletivo, que se intitulam *Registro coletivo das experiências* e o *Grupo de leitura literária*.

A primeira seção de cada material, *Iniciando o diálogo*, introduz o tema a ser estudado na unidade e seus objetivos. A segunda seção, *Corpo do texto/unidade*, apresenta o desenvolvimento de ideias e conceitos anunciados na seção anterior. A terceira seção, *Compartilhando experiências*, exemplifica maneiras de aplicar o conteúdo estudado na prática docente, divulgando ações desenvolvidas por docentes na Educação Infantil. A quarta seção, *Reflexão e Ação*, propõe dinâmicas e atividades que podem ser desenvolvidas no cotidiano escolar, de modo que as cursistas possam compartilhar suas experiências com os colegas da formação,

relacionando-as com os conteúdos estudados naquela unidade. A quinta seção, *Aprofundando o tema*, sugere filmes, livros e vídeos que ampliam a discussão da unidade e solicita a resolução de perguntas com relação à unidade em voga. A sexta seção, *Ampliando o diálogo*, indica livros e filmes que ampliam a experiência proposta pelo material, enquanto, na sétima seção, apresentam-se as referências que nortearam a discussão exposta pelos autores daquela unidade.

A prática do *Registro coletivo das experiências*, por sua vez, sugere que as cursistas elaborem memórias dos estudos, como uma ata de cada encontro, que deve ser lida no início de cada formação. Já o *Grupo de leitura literária* tem como intuito a promoção do enriquecimento cultural das cursistas e sugere a criação de um grupo de leitura literária. No entendimento de Baptista *et al.* (2016a), cada unidade dos cadernos da Coleção deveria ser trabalhada em quatro horas/aula e o restante da carga horária se completaria com leituras e discussões referentes à literatura. Cada instituição teria a autonomia de acrescentar atividades para complementar a carga-horária destinada à formação, de modo a adequar o Projeto à realidade de seus cursistas.

A equipe organizadora acreditava que tanto a Coleção quanto o Projeto eram fundamentais para ampliar a qualidade da Educação Infantil, especialmente no que tange à área da leitura e escrita. Todavia o retorno do MEC não retribuiu, de forma satisfatória, a proposta de seus idealizadores. A política de formação, em âmbito nacional, não se efetivou, e medidas reducionistas foram tomadas, como a não impressão dos cadernos da Coleção, disponibilizando-os apenas no formato digital; o não financiamento de bolsas para cursistas e a redução da carga horária do curso, que totalizava 120 horas (BAPTISTA *et al.*, 2018).

Destacamos que o retorno negativo do MEC para a proposta do Projeto e da Coleção não se constitui em uma atitude neutra ou foi feita por acaso, uma vez que tal mudança na postura do ministério se deu em um período de instabilidade política, com a saída de Dilma Rousseff da Presidência da República, por meio do processo de *impeachment*, e a posse do presidente interino Michel Temer. A respeito disso, Dourado e Oliveira (2018, p. 38, grifos dos autores) afirmam:

[...] a partir do *impeachment* de Dilma Rousseff, aconteceram importantes retrocessos nas políticas sociais e educacionais, mediante adoção de novas práticas, programas e ações do governo federal. Além disso, essas medidas passaram a ser tomadas de

forma mais centralizada e sem a participação mais ampla da sociedade civil organizada. Além disso, passaram a ser permeadas por concepções privatistas, desconsiderando os acúmulos produzidos pelas entidades e instituições do campo educacional comprometidas com a educação pública de qualidade socialmente referenciada.

Compreendemos que a instauração de uma política nacional de formação docente para a Educação Infantil, conforme o Projeto proposto por Baptista *et al.* (2016a), seria uma possibilidade para que os docentes ampliassem seus conhecimentos acerca das especificidades das crianças da creche e pré-escola e, assim, adequassem suas práticas às suas necessidades. Para além disso, fomentaria e ampliaria o nível de formação da categoria e a instrumentalizaria para ampliar o movimento de lutas por uma Educação Infantil de qualidade. Vale, aqui, ressaltar que apesar de concordarmos com a necessidade de termos uma política nacional de formação docente para a Educação Infantil sólida, isso não é benéfico ao atual sistema político e econômico, pois quanto maior a compreensão do professor, mais possibilidades de formar um sujeito crítico.

Considerando o exposto, o Projeto e a Coleção não foram além dos seminários e dos encontros realizados para elaboração de seu material didático. Os cadernos foram incorporados ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), considerando que, por meio da Portaria do MEC, nº 826, de 7 de julho de 2017, a pré-escola foi anexada como etapa participante do Programa, sendo necessária a elaboração de uma “[...] formação e constituição de uma rede de formadores para a pré-escola e educação infantil, para o 1º ao 3º ano do ensino fundamental e para o PNME” (BRASIL, 2017, *on-line*).

As coordenadoras do Projeto manifestaram sua insatisfação diante da não efetivação da proposta original, como havia sido solicitado pela Assembleia Geral do *V Seminário*, e a anexação da Coleção como material didático no PNAIC, por meio de uma carta aberta, disponibilizada como um encarte, no site oficial do Projeto:

Ao socializarmos, nesta carta, os diferentes aspectos que fundamentaram a elaboração do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil, esperamos tornar evidente que a inclusão da pré-escola no Novo PNAIC não respeitou esses aspectos, nem tampouco cumpriu o que havia sido pactuado com municípios estados e coordenação do Projeto e, assim, definitivamente, não se constituiu como uma política de formação.

Cabe ressaltar que as negociações com o Ministério da Educação, após junho de 2016, foram sempre dispersas, inconstantes e

evidenciavam divergências em relação às concepções de formação de professores e de Educação Infantil. Entretanto, entendíamos que a utilização da coleção *Leitura e Escrita na Educação Infantil* era direito das professoras, dever do poder público que havia investido recursos na elaboração dessa política de formação docente e a possibilidade de disputar uma concepção acerca do trabalho com leitura e escrita em creches e pré-escolas que consideramos mais coerente com o que a área vem produzindo ao longo de sua história de luta por qualidade na Educação Infantil (BAPTISTA *et al.*, 2018, *on-line*).

A indignação das idealizadoras com a entrada da Educação Infantil no PNAIC é compartilhada por Souza e Faria (2018). As autoras entendem que tal manobra desrespeita a especificidade da Educação Infantil e retomam o caráter antecipatório e preparatório para o Ensino Fundamental:

Tais políticas representam um risco eminente ao direito das crianças a experiências cotidianas em creches e pré-escolas que respeitem o brincar, a curiosidade, a imaginação e a expressão, a individualidade, a diversidade e as identidades [...].

Na contramão dessas políticas que ameaçam reduzir a infância e excluir suas pluralidades, defendemos, assim como pedagogas/os e sociólogas/os da infância, o direito das crianças a espaços coletivos que respeitem suas múltiplas linguagens, onde brincadeiras e interações propositivas e instigantes sejam prioridades na organização pedagógica. E, neste sentido, em contraposição a políticas de “idade certa” e de formação unívoca destituída de diferença e diversidade, concebemos que a Educação Infantil envolve a ampliação de saberes e conhecimentos pelas crianças em tempos complexos, múltiplos, de recriação e ressignificação, de fazer-de-conta e imaginação. As crianças são sujeitos que se movimentam, cantam, pintam, desenham e conhecem o mundo enquanto vivem suas experiências nele, e são essas produções que devem ser valorizadas e estão inscritas em nossas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil Nacional (SOUZA; FARIA, 2018, p. 158-159).

Apesar da Coleção e do Projeto não serem efetivados da forma como seus idealizadores previam, seus conteúdos permanecem relevantes, uma vez que foram utilizados em cursos de formação de professores pelo PNAIC da Educação Infantil e atuam como orientadores do trabalho com a leitura e a escrita, neste âmbito da educação básica. Entendemos que estudar esses materiais, considerando o contexto em que foram idealizados, representa uma forma de luta pela qualidade na Educação Infantil e validação e valorização do trabalho desenvolvido pelos pesquisadores da área, nesse Projeto. Trouxemos esta historicidade em relação à elaboração e implementação do material em análise para demonstrar a não

neutralidade dos encaminhamentos governamentais relativos à formação de professores e, portanto, à necessidade de os analisarmos, em uma perspectiva mais global e determinada por interesses da sociedade em vigor.

Afirmado isso, vale registrar que optamos por fazer um recorte em nossa pesquisa, considerando a densidade das discussões presentes nos materiais da Coleção, de modo a analisar, apenas, os cadernos que versam, especificamente, sobre a leitura no âmbito familiar. Para cumprir esse intuito, faremos, inicialmente, uma breve exposição dos conteúdos presentes em cada unidade dos materiais selecionados e, em seguida, apresentaremos as principais ideias defendidas pelos autores e analisaremos a forma como orientam o trabalho com a leitura no ambiente familiar.

Antes, porém, de realizarmos o caminho acima descrito, entendemos ser importante apresentar, brevemente, a organização geral da Coleção, fazendo uma rápida exposição dos conteúdos abordados em seu material. A Coleção é constituída por um caderno de apresentação, denominado *Leitura e Escrita na Educação Infantil: apresentação*, e oito cadernos de estudo, intitulados: 1 - *Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender*; 2 - *Ser criança na Educação Infantil: infância e linguagem*; 3 - *Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações*; 4 - *Bebês como leitores e autores*; 5 - *Crianças como leitoras e autoras*; 6 - *Currículo e linguagem na Educação Infantil*; 7 - *Livros infantis: acervos, espaços e mediações*; 8 - *Diálogo com as famílias: a leitura dentro e fora da escola* e um encarte extra, intitulado *Conta de novo?! As famílias e a formação literária do pequeno leitor*.

O caderno de apresentação, intitulado *Leitura e Escrita na Educação Infantil: apresentação*, expõe a organização do curso e dos cadernos a serem estudados no decorrer da formação, além de oportunizar um momento de reflexão da carreira no magistério a partir do texto *Profissão e formação docente: introduzindo algumas reflexões*.

O primeiro caderno, *Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender*, promove uma reflexão sobre a relação entre a docência e a formação cultural, tendo como base teórica os estudos de Richter (2016). A partir de Oliveira e Silva (2016), o material apresenta discussões sobre o processo de profissionalização de professores na Educação Infantil e elucida, com Baptista *et al.* (2016b), a necessidade do hábito de leitura e escrita para o fazer docente.

O segundo caderno, *Ser criança na Educação Infantil: infância e linguagem*, inicia sua exposição com a unidade de Jobim e Souza (2016), a autora discute acerca das concepções de infância e linguagem bem como a importância de enxergar as crianças da Educação Infantil como sujeitos ativos. Pereira (2016), por sua vez, verifica como a instituição educativa atua na promoção da cultura e a relação dessa com a infância. Por fim, Gouvêa (2016) explora como o desenvolvimento biológico se relaciona com o desenvolvimento cultural e as formas que a cultura se expressa nesse processo.

O terceiro caderno, *Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações*, conta com a participação de Galvão (2016), este discute a relação da cultura escrita com as crianças. Além disso, as concepções de linguagem oral e escrita e sua inter-relação é discutida por Goulart e Mata (2016) e, por fim, Smolka, Magiolino e Rocha (2016) apresentam as formas de apropriação dessas duas linguagens, oral e escrita, pelas crianças.

Em seguida, no quarto caderno, *Bebês como leitores e autores*, Lopéz (2016a; 2016b) discute o trabalho com a literatura junto a crianças pequenas e as possibilidades de atuação dos bebês como autores em brincadeiras, cantigas e narrativas. Já Guimarães (2016) apresenta o papel ativo que os bebês podem e devem desempenhar junto a linguagem e a interação no cotidiano da creche.

O quinto caderno, *Crianças como leitoras e autoras*, discute com Corsino *et al.* (2016) as concepções e possibilidades pedagógicas de práticas, a partir da leitura e escrita na Educação Infantil. Ademais, Sepúlveda e Teberosky (2016) exploram as práticas de leitura e de escrita com as crianças de três a cinco anos, enquanto Colomer (2016) busca compreender a relação entre as crianças e os livros.

O sexto caderno, *Currículo e linguagem na educação infantil*, expõe as concepções de currículo por meio da unidade de Barbosa e Oliveira (2016). Kramer e Barbosa (2016), por sua vez, apresentam meios para a organização do trabalho coletivo na Educação Infantil, bem como a necessidade de se observar, documentar e planejar as ações desenvolvidas nas instituições. Por fim, Moro e Souza (2016) discutem o processo de avaliação com as crianças pequenas e seus desdobramentos na prática pedagógica.

No sétimo caderno, *Livros infantis: acervos, espaços e mediações*, o foco se encontra nas políticas públicas para livros e literaturas nas escolas. Nesse sentido, Paiva (2016) apresenta os critérios de seleção de livros infantis e as contribuições

do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) nesse processo. Pimentel (2016) expõe projetos e atividades desenvolvidas com os livros recebidos do PNBE nas creches, e Perroti, Pieruccini e Carnellosso (2016) discutem o espaço do livro, dentro das instituições de educação infantil.

O último caderno, *Diálogo com as famílias: a leitura dentro e fora da escola*, dialoga, por meio de Cruz (2016), sobre as expectativas das famílias e da instituição com relação ao contato das crianças com as práticas de leitura e escrita, enquanto Belmiro e Galvão (2016a) apresentam interações possíveis com a literatura entre as famílias e as crianças pequenas. Por fim, Baptista *et al.* (2016c) fazem uma reflexão sobre a Coleção, as conquistas e desafios da formação continuada, além de disponibilizar, ao final do caderno, um questionário para avaliação do curso.

Como material extra, Belmiro e Galvão (2016b) elaboraram o encarte *Conta de novo?! As famílias e a formação literária do pequeno leitor*, que tem como objetivo orientar as famílias sobre a necessidade de se ler e contar histórias para as crianças pequenas, além de expor conceitos e possíveis práticas de leitura dentro de casa.

O objetivo desta pesquisa é compreender como a Coleção orienta a leitura e o letramento literário no ambiente familiar, por isso, optamos por fazer a análise aprofundada de dois materiais da Coleção, que orientam, especificamente, a prática pedagógica com o objeto deste estudo: o caderno 8 - *Diálogo com as famílias: a leitura dentro e fora da escola* e o encarte extra *Conta de novo?! As famílias e a formação literária do pequeno leitor*, de modo a elaborar uma sistematização dos conceitos, conteúdos e propostas desenvolvidas no material selecionado.

Quadro 1 - Material selecionado para análise



Fonte: a autora.

A escolha por esses materiais, em detrimento de outros, justifica-se pelo desenvolvimento de uma pesquisa prévia, desenvolvida por Santos e Saito (2020), em que foram analisados outros três materiais da Coleção, como: o caderno 4 - *Bebês como leitores e autores*; o caderno 5 - *Crianças como leitoras e autoras* e o caderno 7 - *Livros infantis: acervos, espaços e mediações*. Tal pesquisa tinha como foco as práticas de leitura desenvolvidas, especificamente, no âmbito da Educação Infantil, ou seja, dentro do ambiente institucionalizado. Dessa forma, pretendemos, agora, ampliar as discussões e as propostas efetivadas na pesquisa de iniciação científica e verificar como o material em questão orienta as práticas de leitura no ambiente familiar, além de analisar as interações que possam vir a se desenvolver entre a literatura, a instituição educativa e as famílias.

Nesse sentido, os materiais selecionados são os mais indicados para utilizarmos como material de análise, visto que têm discussões voltadas, de forma mais enfática, para nosso objeto de estudo: as práticas de leitura e letramento literário no ambiente familiar. Por fim, feita a exposição inicial da Coleção e apresentada a justificativa para escolha dos materiais a serem aqui analisados, apresentaremos na seção seguinte, a exposição dos conteúdos abordados no caderno 8 e no encarte extra.

3 LEITURA COM AS FAMÍLIAS

Nesta seção, pretendemos apresentar uma síntese mais detalhada do conteúdo proposto por cada material selecionado para a presente investigação. Dessa forma, optamos por discorrer a respeito de cada um dos materiais elegidos em subseções, de modo a apresentar sua estrutura e abordar suas unidades, objetivos e a principal defesa dos autores no decorrer dos artigos.

Em um primeiro momento, apresentaremos o caderno 8 - *Diálogo com as famílias: a leitura dentro e fora da escola*. Em seguida, dividiremos o caderno em duas subseções, de modo a expor as ideias das autoras nos dois artigos disponíveis neste material. Após a exposição do caderno 8, apresentaremos o encarte extra *Conta de novo?! As famílias e a formação literária do pequeno leitor*, de modo a analisar as principais contribuições das autoras para o trabalho com a leitura no ambiente familiar.

3.1 CADERNO 8 – DIÁLOGO COM AS FAMÍLIAS: A LEITURA DENTRO E FORA DA ESCOLA

O primeiro caderno a ser analisado intitula-se *Diálogo com as famílias: a leitura dentro e fora da escola* e se estrutura em três unidades, das quais apenas duas serão expostas na presente pesquisa, uma vez que a última representa uma reflexão do material como um todo e propõe um questionário para avaliação da formação que, teoricamente, teria sido desenvolvida com o uso do material. Nesse sentido, não abordaremos seus conteúdos aqui, uma vez que não discutem a interação das famílias com a literatura.

Considerando o exposto, a primeira unidade do caderno 8, elaborada por Cruz (2016), versa as expectativas familiares e institucionais em torno do processo de alfabetização e como tais expectativas aparecem na Educação Infantil. Na segunda unidade, Belmiro e Galvão (2016a) apresentam possíveis interações entre as famílias e a literatura no contexto da Educação Infantil. Dessa forma,

apresentaremos, na sequência, as principais ideias das autoras separadamente, buscando realizar uma síntese detalhada de cada unidade do material.

3.1.1 Aprender a ler e a escrever: as expectativas das famílias e da escola

A unidade elaborada por Cruz¹³ (2016) segue a organização proposta pela Coleção e se subdivide em 7 seções: *Iniciando o diálogo*; *As famílias das crianças*; *Compartilhando experiências*; *Reflexão e ação*; *Aprofundando o tema*; *Ampliando o diálogo* e *Referências*. A autora inicia a discussão da unidade, destacando a relação de cooperação e complementação que deve existir entre as famílias e a Educação Infantil, com foco no desenvolvimento pleno das crianças. Cruz (2016), todavia, afirma que, muitas vezes, as opiniões e os entendimentos sobre as aprendizagens e o desenvolvimento infantil entre as duas instituições, família e escola, divergem de modo considerável. A principal divergência destacada pela autora, na unidade, são as expectativas com relação ao aprendizado da leitura e da escrita na Educação Infantil. Dessa forma, Cruz (2016, p. 16) apresenta seus objetivos com a elaboração da unidade:

- discutir as diferentes configurações familiares;
- compreender que há expectativas das famílias de diferentes contextos em relação à aprendizagem da leitura e da escrita na Educação Infantil;
- explicitar as concepções que embasam as expectativas das professoras em relação à aprendizagem da leitura e da escrita na Educação Infantil;
- analisar as convergências e divergências dessas expectativas no contexto da proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil.

Para alcançar os objetivos, a autora inicia a segunda seção da unidade, *As famílias das crianças*, abordando a constituição da família nos dias atuais. Pontua, também, que a família é uma instituição antiga e histórica que não se manteve estática com o passar dos anos e, atualmente, pode ter diversas configurações, além da família nuclear, composta por pais e filhos:

¹³ Silvia Helena Vieira Cruz possui graduação em Psicologia (1979), mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (1987) e, também, doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, pela Universidade de São Paulo (1994). Professora titular da Universidade Federal do Ceará. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil, atuando principalmente nos seguintes temas: pesquisas com crianças pequenas, trabalho pedagógico na Educação Infantil e formação de professores.

[...] entre os tipos de família são também comuns as multigeracionais (constituídas, por exemplo, por avós, pais e crianças), as monoparentais (mãe ou pai e seus filhos), casais recasados, heterossexuais, com ou sem filhos da relação anterior, homossexuais, com ou sem filhos da relação anterior, entre outras configurações [...]. (CRUZ, 2016, p. 18).

A autora, portanto, declara não ser possível dar uma descrição específica para a família, uma vez que ela é dinâmica e se altera de acordo com os anos e as mudanças na sociedade. Essas mudanças na estrutura familiar se refletem na escola, de modo que os profissionais da Educação Infantil se relacionam com diversas formas de constituição familiar. Cruz (2016) afirma que nenhum tipo de constituição familiar é melhor que o outro e, por isso, devemos evitar o termo “famílias desestruturadas”, quando algum aluno provém de um ambiente que foge à constituição nuclear.

A autora prossegue a unidade, destacando a importância de uma relação próxima entre as famílias e a escola, entendida em sua unidade como a esfera da Educação Infantil, uma vez que as crianças passam grande parte de seu dia longe das famílias e dentro da instituição educativa. Dessa forma, considerando as especificidades das crianças que frequentam a Educação Infantil, é essencial que exista um trabalho em conjunto entre as duas instituições, visando ao desenvolvimento pleno dos bebês e das crianças. Cruz (2016), ainda, afirma que, apesar dos laços entre as duas instituições serem mais estreitos na Educação Infantil que nas demais etapas da Educação, devido às especificidades das crianças que a frequentam, nem sempre essa relação se dá de maneira tranquila.

Na Educação Infantil, a taxa de reclamações dos familiares com a escola é menor, visto que muitos dos pais se sentem “gratos”, por terem onde deixar seus filhos, enquanto trabalham e, por isso, não enxergam o real propósito educativo da instituição escolar. Ainda assim, estudos recentes afirmam haver uma relação de enfrentamento entre as duas partes: muitas vezes, a educação infantil e as famílias convivem em uma relação de *culpabilização* do outro e não de responsabilidade compartilhada, de modo que, na maioria das vezes, os pais são chamados no espaço educativo para ouvirem críticas sobre o comportamento de seus filhos, sem que haja um acolhimento de ambas as partes.

Cruz (2016) encerra esta primeira discussão, ao afirmar que a relação entre os profissionais da educação e os familiares constitui-se como um grande desafio a

ser enfrentado e destaca para o espaço reduzido que tal temática encontra nos cursos de formação inicial.

A autora prossegue sua discussão, abordando outro viés da visão familiar sobre a institucionalização das crianças. Cruz (2016) afirma que as famílias colocam grandes expectativas ao papel da escola no desenvolvimento de suas crianças e, principalmente, as famílias menos abastadas, elas veem esse espaço como uma forma de ascensão social, ou seja, um local em que as crianças possam adquirir conhecimento e, no futuro, terem uma vida melhor do que a de seus familiares.

Essa visão da escola como possibilidade de mudança começa desde a educação infantil, mesmo quando os pais a enxergam como um espaço para deixar os filhos, enquanto trabalham, pois “[...] a frequência das crianças a turmas de creche e, principalmente, pré-escola é vista como fundamental para outras etapas da escolarização, por lhes possibilitar o acesso a conhecimentos e habilidades que serão futuramente exigidos [...]” (CRUZ, 2016, p. 25). Os pais veem, nas palavras da autora, a frequência nos anos da pré-escola como uma forma dos filhos chegarem “mais adiantados” ao primeiro ano.

Essa esperança de uma vida melhor, relegada à educação, entretanto, nem sempre possui ações de suporte no ambiente familiar. Cruz (2016) explica que, muitas vezes, mesmo com a consciência da importância da educação, as famílias precisam do auxílio e do trabalho dos mais jovens e, por isso, não participam efetivamente de sua formação, o que pode dar a impressão à escola de que elas, na verdade, não se importam com a educação de seus filhos. Cruz (2016), todavia, afirma que as famílias enxergam sim a educação como fundamental para o desenvolvimento de seus filhos e apresentam o aprendizado da leitura e da escrita como ponto essencial nessa educação.

Tal expectativa das famílias e da sociedade tem muito a ver com as teorias propagadas na década de 70, que, na compreensão da autora, viam o espaço da Educação Infantil como um campo preparatório para o ingresso no Ensino Fundamental, que supriria as carências dos alunos e diminuiria os índices de repetência na etapa seguinte.

Cruz (2016) afirma que, nos dias atuais, a Educação Infantil não possui um caráter preparatório, uma vez que busca desenvolver as crianças de até cinco anos em seus aspectos físicos, cognitivos e sociais, respeitando as etapas de seu desenvolvimento. A visão preparatória, entretanto, ainda, está presente na

sociedade e dentro das instituições de ensino, uma vez que muitas das professoras, que atuam na educação infantil, não tiveram uma formação voltada às especificidades de suas crianças e, por isso, desenvolvem suas práticas com base em seus entendimentos e pressões exteriores:

[...] muitas vezes as professoras de turmas de pré-escola sofrem pressão de seus colegas dos anos iniciais do Ensino Fundamental para que lhes “entreguem” crianças mais “bem preparadas”, pois eles, por seu turno, precisam obter bons resultados na Avaliação da Alfabetização Infantil, mais conhecida como Provinha Brasil, aplicada no segundo ano de frequência do estudante no Ensino Fundamental (CRUZ, 2016, p. 30).

Dessa forma, Cruz (2016) destaca a existência de uma dicotomia nas instituições de educação infantil: ou se inicia o processo de alfabetização, atendendo as expectativas dos pais e preparando os alunos para o ensino fundamental, ou se repudia o contato com qualquer material escrito e orienta-se as práticas pedagógicas para o progresso de outros aspectos do desenvolvimento infantil. A autora encerra a segunda seção de sua unidade, discordando dessa dicotomia imposta à Educação Infantil. Em seu entendimento, o trabalho com a leitura e a escrita, nessa etapa de ensino, pode e deve ocorrer sem o caráter tradicional e preparatório do ensino fundamental, respeitando as especificidades das crianças da educação infantil, por meio do contato com a cultura escrita, na forma de brincadeiras e contação de histórias.

Ao adentrar na discussão da terceira seção de sua unidade, *Compartilhando Experiências*, Cruz (2016) apresenta duas experiências que envolveram a família, as crianças e a leitura, uma relatada por Freire (1996 *apud* Cruz 2016), em um bairro carente de Carapicuíba, cidade nos arredores de São Paulo, e desenvolvida com crianças de três a seis anos, e outra vivenciada por Cruz (2016), em Vila Verde, no distrito de Braga, em Portugal, ocorrida com crianças entre quatro e seis anos.

A experiência de Freire aborda seu trabalho enquanto professora de crianças. Sua atuação procurou valorizar o saber local da comunidade em que estava inserida, tendo-a como ponto de partida para uma ampliação dos estudos, que envolviam não só as crianças como também suas famílias.

Certo dia, um dos pais das crianças traz, em uma jarra, um animal, alegando ser uma jararaca. Uma das mães, Glória, discorda do homem e afirma ser uma

surucucu, e Freire, aproveitando a discussão dos pais, propõe trazer um livro que possa elucidar a questão:

Digo-lhe que sim e comunico ao grupo que trouxe um livro para Glória, que entende (sabe) de cobras. Quis, com esse encaminhamento, explicitar que o saber da Glória era tão importante quanto o saber dos livros.

E assim, começamos a estudar cobras, eu, as crianças e algumas mães lideradas pela Glória.

Descobrimos, depois de várias consultas, que a cobra era surucucu mesmo. E a Glória, toda emocionada, “desfilou” vários dias com o livro entre as mãos [...] (FREIRE, 1996, p. 96 *apud* CRUZ, 2016, p. 35).

No episódio relatado por Freire, é possível enxergar uma relação estreita entre a família e a escola, que promove o desenvolvimento de toda a comunidade. Outra atividade desenvolvida pela estudiosa foi a confecção de um álbum de fotos, que era enviado para as famílias em um sistema de rodízio, uma vez que todas queriam ver o conteúdo do álbum. Cruz (2016) afirma que, pouco a pouco, as folhas do álbum passaram a ter registros escritos e contar a história da comunidade, por meio de palavras e fotos.

A segunda experiência, desenvolvida em Portugal com crianças de quatro e seis anos, assemelha-se com a anterior. Nesta, a professora observada pela autora confeccionou um caderno que tinha como objetivo a construção coletiva de uma história:

Assim, a cada semana, uma família levava o livro para casa e, em conjunto com a criança, imaginava uma continuação para a história e a escrevia. Também era solicitado que providenciassem alguma ilustração para o trecho elaborado. Todos acompanhavam essa construção com muito interesse, e ela era motivo de comentários e expressões de surpresa, alegria, admiração, etc. (CRUZ, 2016, p. 36).

A autora explica que essa atividade, também, é uma forma de aproximar a família e a escola, além de estimular a apropriação da leitura e da escrita entre as crianças, de forma prazerosa e afetiva.

Na sequência, na quarta seção da unidade, *Reflexão e Ação*, Cruz (2016) propõe que as cursistas organizem um texto coletivo com as crianças, questionando-as sobre suas expectativas em relação à escola, e enviem para casa, para os familiares, duas perguntas sobre a mesma temática. Além disso, a autora sugere que as professoras façam uma lista de suas expectativas com relação ao

aprendizado de seus alunos no ano, compartilhem com as demais cursistas e conversem, informalmente, com suas colegas de trabalho sobre o conteúdo das listas.

Por fim, Cruz (2016) solicita que as cursistas comparem suas expectativas com as das famílias de suas crianças e com o que é expresso na proposta pedagógica da instituição. A autora, ainda, sugere que as cursistas tentem realizar momentos de conversa com as famílias, de modo a estreitar os laços e garantir uma aproximação profícua para o desenvolvimento das crianças.

Dando continuidade à unidade, na quinta seção, *Aprofundando o tema*, Cruz (2016) propõe a leitura dos artigos de Carvalho (2004) e Silva (2014) e a resolução de questões que envolvam tanto as discussões feitas na unidade quanto as questões propostas pelas autoras nos artigos citados. Carvalho (2004) apresenta uma reflexão sobre a relação família-escola e aborda a inequidade de gênero, afirmando que as políticas e as práticas educacionais idealizam um modelo de família ideal. Isto subordina as famílias à educação e sobrecarrega a mulher em suas funções sociais. Silva (2014), por sua vez, apresenta os resultados de uma pesquisa de campo, desenvolvida com mães de crianças matriculadas em instituições públicas de educação infantil, abordando o processo de construção da confiança entre a figura materna e a instituição de ensino.

Em seguida, na sexta seção, *Ampliando o diálogo*, Cruz (2016) sugere a leitura dos artigos de Bonomi (1998), Maranhão e Sarti (2008), Patto (1992), Ribeiro e Andrade (2006). Bonomi (1998) discute acerca dos conflitos e dificuldades existentes na relação família-escola na Educação Infantil, apresentando considerações que elucidam e podem auxiliar na superação de tais situações. Maranhão e Sarti (2008), por sua vez, dialogam sobre a experiência desenvolvida em uma pesquisa de campo, em uma creche na cidade de São Paulo, e analisam os pontos de vista acerca da partilha entre o cuidar e o educar, presente nas relações entre família e instituição educativa. O artigo de Patto (1992) aborda os “desencontros” entre a escola e a realidade familiar das crianças pobres e/ou negras, além do preconceito que contribui para o fracasso educacional dessas crianças. Por fim, o artigo de Ribeiro e Andrade (2006) apresenta os resultados de uma pesquisa de campo, desenvolvida no Ensino Fundamental, mas seus resultados, segundo Cruz (2016), podem auxiliar a discussão entre família-escola no âmbito da Educação Infantil, uma vez que a autora conclui que, muitas vezes, a

assimetria entre as duas instituições leva à não participação dos pais no ambiente educativo.

Além dos artigos, Cruz (2016) sugere que as cursistas assistam ao documentário *Sementes do nosso quintal* e a uma edição do programa *Roda de conversa*. O documentário trata-se de uma produção brasileira, dirigida por Fernanda Heinz Figueired, no ano de 2012, e narra a experiência da escola Te-Arte, que ensina crianças sem divisão por idades e por meio da ludicidade. Já a edição do programa *Roda de Conversa* apresenta uma discussão da qual participam as professoras Tânia Resende de Freitas (UFMG), Maria Eulina de Carvalho (UFPB) e a psicanalista Margarete Pires Couto¹⁴. Por fim, na sétima seção, *Referências*, Cruz (2016) apresenta os principais autores que orientaram sua discussão na unidade.

3.1.2 Literatura e família: interações possíveis na Educação Infantil

A unidade elaborada por Belmiro¹⁵ e Galvão¹⁶ (2016a) segue a organização proposta pela Coleção e se subdivide em 7 seções: *Iniciando o diálogo*; *Diálogo com as famílias*; *Compartilhando experiências*; *Reflexão e ação*; *Aprofundando o tema*; *Ampliando o diálogo* e *Referências*. De acordo com as autoras, o principal intuito da unidade é ampliar a parceria existente entre família e escola com relação à leitura literária. Para tanto, elencam os seguintes objetivos:

- estabelecer uma interlocução entre professoras de Educação Infantil e famílias no sentido de estabelecer vínculos com a literatura;
- subsidiar a construção de elos entre as famílias e as professoras para que, juntas, elas possam auxiliar as crianças a adentrar o mundo ficcional;
- explorar funções do encarte no sentido da promoção da leitura literária com as crianças (BELMIRO; GALVÃO, 2016a, p. 49).

¹⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aesEDZ95VdQ>. Acesso em: 28 mar. 2021.

¹⁵ Celia Abicalil Belmiro possui pós-doutorado pela Universidade de Cambridge (Reino Unido) e é pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE/UFMG). Participa de diferentes pesquisas sobre literatura infantil, com publicações de artigos e capítulos de livros sobre ilustrados para crianças e jovens leitores, literatura infantil e mídia e literatura infantil e a contemporaneidade bem como sobre o desenvolvimento de competência literária do professor.

¹⁶ Cristiene de Souza Leite Galvão é mestre em Educação e doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG. Participante dos projetos de pesquisa - Letramento Literário na Primeira Infância; Leitura e Escrita na Primeira Infância; Imagens e textos verbais em livros de literatura infantil.

As autoras afirmam que as crianças, cujo contato com a leitura não se dá somente na escola, mas também no âmbito familiar, têm possibilidades de ampliar seu desenvolvimento social, cognitivo e afetivo. Isso porque a relação com a leitura e os textos escritos propicia momentos de conversa e reflexão sobre as histórias e a própria vida da criança. Belmiro e Galvão (2016a, p. 50-51) explicam que quanto mais as crianças ouvem histórias, mais elas se tornam capazes de:

- transformar o espaço e o tempo e criar outros mundos possíveis;
- identificar muitas situações e personagens que fazem parte de suas histórias pessoais;
- compreender melhor o mundo e a si mesmas;
- confrontar a existência humana em toda a sua complexidade;
- entender que a língua tem funções diferentes;
- demonstrar curiosidade e apreço pela linguagem escrita;
- apropriar-se das particularidades da língua escrita sem artificialismos.

Considerando essas possibilidades, as autoras justificam a importância de um diálogo próximo com as famílias, que incentive a leitura dentro e fora da escola, de modo a criar um hábito que propicie o desenvolvimento das crianças e dos bebês, enquanto leitores.

Nesse sentido, Belmiro e Galvão (2016a) sugerem que as cursistas e as professoras da Educação Infantil, de modo geral, realizem um momento de leitura compartilhada com os responsáveis pelas crianças de sua turma, de modo a envolvê-los com as práticas da leitura literária e demonstrar como a mediação tem um papel significativo nessa atividade. As autoras pontuam estratégias que devem ser adotadas no momento da leitura com adultos, com as crianças e com os bebês:

- apresentar o título da história e fazer inferências e antecipações sobre o conteúdo da narrativa;
- apresentar autor e ilustrador e se possível conversar sobre eles;
- explorar a ilustração da capa;
- fazer referência a outras obras do autor que sejam de conhecimento das crianças;
- ler a história respeitando o que o autor escreveu, ou seja, não pular partes ou mudar palavras;
- não fazer longas pausas ou desvios ao longo da leitura;
- promover conversas sobre o tema da narrativa para o compartilhamento dos sentidos elaborados;
- deixar para conversar sobre palavras desconhecidas ao final da história, possibilitando que as crianças compreendam o significado pelo contexto do texto;
- usar e abusar da entonação, do ritmo, da duração da pronúncia das palavras na leitura;

- promover um encontro de intimidade e proximidade entre leitor e ouvinte para que, assim, possam trocar confidências;
- ativar o imaginário para recriar o que está ausente, o que as palavras fazem aparecer na mente de cada leitor (BELMIRO; GALVÃO, 2016a, p. 51-52).

As autoras sugerem que as professoras empreguem essas estratégias com os pais, por meio da leitura de um trecho do livro *As Palavras*, de Jean Paul Sartre, em que ele relata sua experiência com a leitura literária e narra como sua mãe lhe contava histórias todos os dias durante o banho, momento que proporcionava afeto e diversão. Sartre descreve os momentos de leitura e banho e conta que, extasiado com as palavras que saíam da boca de sua mãe e que os livros contavam, quis aprender a contá-las sozinho, pegando os livros e fingindo-os ler, até, finalmente, conseguir de fato.

Belmiro e Galvão (2016a) baseadas em Antonio Candido (1995 *apud* BELMIRO, GALVÃO, 2016a), pontuam que a capacidade criativa, ou seja, criar histórias e fantasias é inerente ao ser humano, independentemente de ser erudito ou não, e explicam que o caminho da leitura se fez presente na vida de todas as pessoas:

Nosso percurso consta de um emaranhado de textos que vamos colecionando pela vida: o refrão de uma música, canções de ninar, novelas, filmes, frases impactantes que sabemos de cor, uma parábola, um provérbio, um conto de terror, fragmentos de poemas, um ditado popular, histórias em quadrinhos, fotonovelas e muitos outros mais. Esses textos vão se misturando às nossas vidas e dialogando uns com os outros a tal ponto que perdermos a consciência dos diferentes discursos que trazemos guardados em nossa biblioteca íntima (BELMIRO; GALVÃO, 2016a, p. 55).

Nesse sentido, é preciso que as professoras compartilhem com as famílias de seus alunos a variedade com que a leitura pode se apresentar no cotidiano e incentivá-los a compartilhar suas experiências, proporcionando um ambiente em que se sintam acolhidos para relatar seus momentos literários, suas emoções e sentimentos e, assim, entendam a necessidade e a importância de sua atuação na construção do caminho leitor de suas crianças para além dos muros da escola.

As autoras destacam que a construção de um caminho leitor se dá por meio da partilha de narrativas, sentimentos, brincadeiras e criação de universos com as palavras. Portanto, faz-se necessário “emprestar” nossas vozes para os livros de

literatura, a fim de dar vida às histórias e apresentar as crianças a esse universo de palavras, sons, contextos e enredos.

Adentrando a terceira seção da unidade, *Compartilhando Experiências*, Belmiro e Galvão (2016a) apresentam dois relatos de experiência que envolvem a leitura literária com familiares em uma instituição de Educação Infantil em Belo Horizonte.

O primeiro relato narra a situação de uma turma com alunos de três anos de idade. A professora fazia da literatura um momento constante em sala e, ao perceber o entusiasmo da turma com um personagem de um dos livros contados em sala, ela ampliou a experiência ao confeccioná-lo junto às crianças. O personagem era um bonequinho doce, feito pela professora, na cozinha da escola, em conjunto com as crianças. Após finalizá-lo, a educadora teve a ideia de enviar o bonequinho para as famílias, de modo a compartilhar o entusiasmo das crianças com a literatura e com o personagem.

Dessa forma, ela confeccionou um diário de registro e um cronograma, no qual cada família receberia o boneco em determinado período e teria a responsabilidade de registrar, por meio de desenhos, fotos e palavras, como tinha sido a experiência em casa e quais aventuras o boneco tinha vivenciado. Ao final da experiência, a professora percebeu que os pais ficaram tão empolgados quanto as crianças e passou a realizar mais ações que levassem a literatura para fora da escola e para dentro da casa de seus alunos.

O segundo relato narra a experiência de uma professora com sua turma de alunos de quatro anos de idade. Assim como a anterior, a professora dessa turma, também, fazia da literatura e da contação de histórias uma ação constante em sala de aula e, buscando ampliar as capacidades das crianças e suas habilidades de criação de histórias, ela elaborou com a turma um baú de histórias, que continha objetos das histórias clássicas, como a maçã da Branca de Neve e a lâmpada de Alladin, que seriam usados pelas crianças e pela professora para a criação de novas histórias, ampliando o momento da contação e tornando-o, ainda mais, único.

Percebendo como as crianças gostavam de criar histórias com o baú, a professora decidiu ampliar a experiência e enviá-lo para uma visita a casa de cada uma das crianças. Dessa forma, elaborou um cronograma e um diário de registro, bem como um bilhete, com a explicação da atividade aos pais, para que o baú proporcionasse um momento compartilhado com a leitura literária. Ao final da

experiência, a professora recebeu o diário de registro repleto de novas histórias e relatos contendo filmagens de seus alunos, no momento de invenção das histórias com suas famílias. Belmiro e Galvão (2016a) pontuam que as duas experiências servem para provar como é possível desenvolver uma relação positiva com as famílias e estimular o hábito da leitura e da literatura dentro e fora da escola.

Dando sequência à unidade, na quarta seção, *Reflexão e Ação*, Belmiro e Galvão (2016a) indicam atividades que as professoras podem realizar para promover o diálogo com as famílias e a literatura: *as cantigas de roda; sarau de poesia; trava-línguas, parlendas e adivinhas; hora do conto; jogos no berçário; mala de histórias e vou te contar uma história*.

Para *cantigas de roda*, Belmiro e Galvão (2016a, p. 60) sugerem que as professoras organizem uma atividade com os pais dentro da escola, de modo que cada familiar escolha uma cantiga de roda e apresente para as crianças, em um dia específico e no horário que melhor lhe convier, pois “[...] convidar os familiares para dividir com as crianças essa bagagem pessoal e identitária é, também, ir construindo caminhos para que eles se percebam como agentes promotores de leitura”. Sendo assim, as autoras sugerem que, antes das rodas de música, o convidado converse com as crianças e explique o motivo de escolher tal cantiga.

Após a vinda dos familiares, as professoras podem, em conjunto com as crianças, confeccionar álbuns ou rádios, que contenham as cantigas aprendidas nessa experiência, e, posteriormente, enviar às casas das crianças e compartilhar com a família outra vez. Elas sugerem essa ação, pois:

As canções convidam as crianças a entrarem no mundo da poesia porque o ritmo, a cadência, a sonoridade das palavras são elementos que caracterizam a poesia. As crianças logo, logo se apropriam da letra e desfrutam do prazer enorme de poder cantá-las de cor (BELMIRO; GALVÃO, 2016a, p. 61).

Sendo assim, essa atividade proporciona o desenvolvimento do senso estético das crianças, além de promover a relação família-escola-literatura em um ambiente afetivo e acolhedor.

A segunda atividade, *Sarau de Poesia*, aproveita as possibilidades de desenvolvimento que a poesia oportuniza e propõe a realização de um sarau de recitação com a presença das famílias, no qual as crianças da pré-escola ou as professoras da etapa da creche recitem poemas e poesias. As autoras sugerem que

os poemas sejam registrados em um papel, junto com uma ilustração, e divulgados para o restante da escola. Outra opção é a confecção de um álbum de poesias, que pode ser enviado para a casa dos familiares, promovendo um momento de leitura compartilhada e de apreço pela arte.

Para as crianças do berçário, Belmiro e Galvão (2016a), propõem que a professora confeccione personagens dos poemas e poesias para utilizar durante a recitação do poema, fixando-os em uma parede ou varal, e convide as famílias das crianças para que juntos aproveitem a experiência. Caso não seja possível a presença dos familiares, as autoras sugerem, novamente, a confecção de um álbum, que contenha poemas e ilustrações, e seja, posteriormente, enviado para a casa das famílias.

A terceira atividade consiste em *trava-línguas*, *parlendas* e *adivinhas*, e as autoras indicam diversas formas de envolver esses gêneros com as crianças e suas famílias. A primeira sugestão é a confecção de uma trilha de adivinhas, como um jogo de tabuleiro, em tamanho de mesa ou ampliado para que as crianças caminhem em cima das peças e consigam resolver o enigma em conjunto com suas famílias.

Figura 1 - Trilha de adivinhas confeccionada por crianças de quatro e cinco anos



Fonte: Belmiro e Galvão (2016a, p. 63).

A segunda proposta de Belmiro e Galvão (2016a) é a mochila de trava-línguas a ser enviada para a casa das crianças, junto com um diário de registro, para que os familiares brinquem com os trava-línguas e registrem a experiência. As autoras, também, apontam para as adivinhas e parlendas orais e sugerem a criação de novas adivinhas, por meio de objetos que estejam ao entorno das crianças. Por fim, as autoras destacam a importância de as professoras conversarem com os pais antecipadamente, explicando o intuito das atividades, para que eles colaborem com entusiasmo.

A quarta atividade elencada por Belmiro e Galvão (2016a) é a *Hora do Conto*, esta sugere que as professoras convidem os familiares das crianças para irem até a escola e contarem uma história para as crianças. Elas asseguram a importância de se registrar esses momentos para que sejam compartilhados e visualizados por todos, ao final da experiência.

Em seguida, as autoras explicam a quinta atividade, os *jogos no berçário*, que convida os familiares das crianças matriculadas na creche para ingressarem na instituição. Essa atividade instiga os familiares a cantarem para as crianças parlendas e cantigas, durante os momentos de cuidado, ampliando o repertório cultural das famílias e as possibilidades de desenvolvimento e do senso estético dos bebês:

Com o auxílio das professoras, os pais e/ou as mães vão aprendendo a importância do toque, do olhar, da voz e das canções para a construção da subjetividade dos bebês e vão se conscientizando de que esses jogos culturais milenares são, intuitivamente, fundamentados na humanidade de todos nós (BELMIRO; GALVÃO, 2016a, p. 65).

A sexta atividade sugerida por Belmiro e Galvão (2016a) é a *mala de histórias*. Ela propõe que as professoras confeccionem uma caixa temática ou uma mala de histórias com os personagens e recursos de uma literatura já trabalhada em sala. A caixa ou mala de histórias deve ser enviada para as casas das crianças, com o intuito de que as crianças recontem a história com suas famílias. Essa experiência pode ser registrada por meio de anotações, fotos ou filmagens para que seja compartilhada com os demais alunos.

Figura 2 - Mala de Histórias



Fonte: Belmiro e Galvão (2016a, p. 65).

A última atividade proposta pelas autoras se intitula *Vou te contar uma história* e sugere que as professoras confeccionem álbuns de fotos e registros de cada criança em sala, estimulando o desenvolvimento do pensamento e da memória dos pequenos. Esse álbum deve ser compartilhado com as famílias, de modo que os pais possam passar as páginas junto a seus filhos e conversar sobre as informações ali expostas.

Outra sugestão é a elaboração de uma biografia pessoal das crianças com a participação dos pais. Belmiro e Galvão (2016a) sugerem a confecção de um mural, que exponha fotos das crianças e as respostas de suas famílias às perguntas que compõem a biografia de cada uma. Ao final, essas respostas e imagens podem ser arquivadas em uma pasta individual e retornadas às suas famílias de origem.

As autoras explicam que essas atividades podem auxiliar as crianças a perceberem que as histórias são contadas e criadas por meio das palavras e, utilizando-se delas, é possível se recordar de momentos distantes e de suas vivências. De acordo com as autoras, tais atividades são, ainda, um excelente meio para promover a aproximação da família com a escola e estimular o hábito da leitura e da literatura.

Seguindo com a unidade, na quinta seção, *Aprofundando o tema*, Belmiro e Galvão (2016a) solicitam que as cursistas se juntem em duplas para realizarem a

leitura do Encarte extra da Coleção – que será exposto na subseção seguinte desta pesquisa – e planejem como o material será trabalhado com os familiares de suas crianças. Ao final, todas devem compartilhar com as outras suas ideias e planejamentos.

Em seguida, na sexta seção, *Ampliando o diálogo*, Belmiro e Galvão (2016a) indicam o filme *Fahrenheit 451*¹⁷ e *Minhas tardes com Marguerite*¹⁸, com o intuito de promover o diálogo com outro tipo de linguagem além dos livros. Por fim, na sétima seção, *Referências*, as autoras apresentam as fontes que nortearam sua discussão no decorrer da unidade.

3.2. ENCARTE EXTRA - CONTA DE NOVO?! AS FAMÍLIAS E A FORMAÇÃO LITERÁRIA DO PEQUENO LEITOR

Diferente dos demais cadernos da coleção, o encarte extra, elaborado por Belmiro e Galvão (2016b), não é subdividido em unidades, nem apresenta a mesma organização do restante do material. Este material é anexo do caderno 8, sintetizado na subseção anterior dessa pesquisa, e destinado diretamente aos pais, avós e responsáveis pelas crianças da Educação Infantil.

A proposta principal das autoras, nesse encarte, é apresentar para os familiares a importância da leitura e da literatura para o desenvolvimento infantil: “Oferecer a literatura às crianças, desde os primeiros meses de vida, contribui para que cada uma delas possa exercer, em condições de igualdade, seu direito de se transformar e de transformar o mundo por meio do pensamento, da imaginação e da criação [...]” (BELMIRO; GALVÃO, 2016b, p. 5). Ou seja, o contato com a literatura, desde a tenra idade, proporciona às crianças o desenvolvimento cognitivo de forma significativa.

Belmiro e Galvão (2016b, p. 7) destacam que a leitura não se restringe a livros e palavras, pois “Juntar as letras e formar palavras é apenas uma das partes

¹⁷ *Fahrenheit 451* é uma adaptação cinematográfica, dirigida por François Truffaut no ano de 1966, com 112 minutos de duração e conta a história de uma sociedade em que os livros são proibidos e quem os possui são tidos como criminosos. Em meio às restrições, um grupo de pessoas se organiza clandestinamente e conta histórias, que um dia leram, oralmente para os demais.

¹⁸ *Minhas tardes com Marguerite* é uma adaptação cinematográfica, dirigido por Jean Becker no ano de 2010, com 82 minutos de duração e conta a história do encontro de um homem e uma senhora, que compartilham um gosto em comum: os livros.

do ato de ler, a qual chamamos de decodificação”. A leitura está presente em todos os aspectos da vida, uma vez que a criança lê o mundo, ou seja, dá sentido a ele por meio de conversas, imagens, texturas e tudo aquilo que lhe é apresentado.

As autoras, também, explicam que o bebê não se torna leitor, quando aprende a ler livros, pelo contrário, ele já é leitor desde o seu nascimento e, muitas vezes, até antes disso. Belmiro e Galvão (2016b, p. 8) afirmam que o primeiro contato dos bebês com a literatura se dá de maneira informal e a descreve como: “Uma literatura sem páginas, mas que marca o corpo e a memória”, dessa forma, compreende-se que esse contato informal se dá por meio das parlendas, cantigas e brincadeiras que os familiares fazem com as crianças pequenas.

As autoras, todavia, expõem que muitos familiares não compreendem a importância de se ler para uma criança que, ainda, não sabe falar. Conforme citado anteriormente, esse contato com a leitura estimula o desenvolvimento cognitivo, o pensamento e a imaginação dos pequenos. Sobre isso, Belmiro e Galvão (2016b, p. 9) discutem:

Lemos, cantamos, recitamos para as crianças a fim de ajudá-las a entenderem o que sentem, de esclarecer para que servem as coisas, para lhes dizer como solucionar problemas, para que desenvolvam a imaginação, para que aprendam a fazer perguntas e encontrar respostas, para que vejam que os conflitos fazem parte da vida, para que possam enfrentar as próprias dificuldades... É ouvindo histórias que elas poderão sentir e dar nomes a emoções importantes como medo, raiva, tristeza, alegria, insegurança, inveja, amor e tantas outras mais.

Compreendida a importância da leitura e da literatura para o desenvolvimento dos pequenos, as autoras prosseguem sua discussão, ao abordarem o que ler para as crianças e como ler para elas. Nesse sentido, explicam que é necessário escolher literaturas que envolvam o cotidiano das crianças, discorrendo sobre alimentos, higiene, brinquedos e demais situações de seu universo.

As autoras, ainda, asseguram que é um erro acreditar que as crianças se interessam, apenas, por livros com imagens “mirabolantes” e, por isso, deve estimular a leitura de livros com ilustrações mais escuras e palavras mais complexas para as crianças maiores. Com relação aos bebês, Belmiro e Galvão (2016b) indicam a leitura de histórias que promovam o movimento do leitor, ou seja, que

provoque imitação de sons e ações no corpo do bebê, além de histórias com repetição, que permitem que a criança antecipe o final da história e a conte junto com o contador.

A contação de histórias com vilões ou situações de medo e insegurança também são indicadas, uma vez que ajudam as crianças a trabalharem emoções negativas. Belmiro e Galvão (2016b, p. 13) dizem que: “O mais importante, porém, é os bebês compreenderem que não estão sozinhos e que existe um espaço para compartilhar afeto, felicidade e alegria”. Desse modo, os familiares devem, sempre, acolher os pequenos e enfrentar os monstros dos livros, por meio de palavras encorajadoras.

Outro recurso importante para a leitura feita com crianças são as ilustrações dos livros, estas permitem uma leitura única e podem ou não coincidir com a leitura de palavras. Belmiro e Galvão (2016b) explicam que a conversa sobre as ilustrações são importantes e devem acontecer antes, durante ou após a leitura.

As autoras perpassam para a dinâmica da leitura: como ler para os pequenos? Elas afirmam que o adulto deve usar a criatividade, empregar entonações diferentes para cada personagem e tornar o momento de leitura algo prazeroso. Para melhor situar a família, as autoras apresentam algumas instruções:

[...] devemos ler sem nos preocuparmos em:

- mudar as palavras que julgamos serem de difícil compreensão;
- explicar determinado trecho que pensamos ser complicado;
- alterar ou reduzir a história ou trechos dela;
- contar com as próprias palavras em vez de ler o que o autor escreveu.

[...]

Para aproveitar o texto...

- Crie intervalos de suspense, dê tempo para a criança construir o cenário e os personagens no seu imaginário.
- Evite explicações imensas e cheias de detalhes — as crianças são capazes de entender a história sem essas intervenções. É preciso acreditar nisso.
- Use diferentes tipos de vozes para que a criança possa perceber que os personagens têm personalidades diferentes e que existem diversos climas dentro de uma mesma história.
- Enquanto você vai lendo, deixe o livro aberto de frente para a criança para que ela possa ouvir o texto escrito e ver as imagens ao mesmo tempo — isso ajuda a entender a história, pois imagens e texto escrito se completam (BELMIRO; GALVÃO, 2016b, p. 15-16).

Dessa forma, a partir de algumas dicas sobre como conduzir o momento da leitura, Belmiro e Galvão (2016b) explicam o porquê das crianças, quando gostam

de alguma coisa, quererem repeti-la diversas vezes. Segundo as autoras, a repetição acontece para que os pequenos possam compreender o significado de sentimentos, ações e situações, sejam elas felizes, sejam tristes. Dessa forma, quando uma criança solicitar a repetição de uma história, seu responsável deve contá-la quantas vezes forem necessárias, de modo a auxiliar a criança a entender o que a história a faz sentir.

Por fim, as autoras apresentam algumas ideias para estimular o gosto pela leitura, dentre elas, citam a criação de uma rotina diária de leitura, conversas sobre as histórias lidas, visitas a bibliotecas municipais e aquisição de uma biblioteca particular, que deve estar sempre ao alcance das mãos dos pequenos.

Belmiro e Galvão (2016b, p. 21), para finalizar, fazem uma síntese do que foi indicado aos familiares e destacam que: “Muitos pais param de ler para as crianças quando elas já são capazes de ler sozinhas. A manutenção do ritual de leitura compartilhada motiva as crianças a continuarem seu percurso como leitoras de livros”. Para as autoras, os momentos de leitura devem acontecer sempre, mesmo depois que as crianças aprendem a ler sozinhas, pois é no aconchego familiar e na leitura compartilhada que o interesse pela leitura será nutrido e ampliado.

Compreendido as concepções e estratégias adotadas pelas autoras no desenvolvimento dos materiais selecionados, pretendemos, na próxima seção, fazer uma análise das proposições aqui elucidadas relacionando com estudos recentes de autores da área.

4 ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS PARA A LEITURA NO AMBIENTE FAMILIAR

Tussi e Rösing (2009 *apud* BALÇA; AZEVEDO; BARROS, 2017) atribuem à família uma dupla atuação no que concerne à mediação e à promoção da leitura: o papel aproximador e o papel modelador. Considerando que, no ambiente familiar, a criança adquire seu primeiro contato com a cultura escrita, as autoras explicam que, por meio do papel aproximador, as famílias podem tornar a relação das crianças com os livros mais próxima, tratando o objeto, inicialmente, como um brinquedo e explicitando sua função social, conforme o crescimento da criança. A função modeladora, por sua vez, diz respeito aos hábitos que a própria família possui com relação à leitura: se os pais são leitores, a criança verá o hábito da leitura como importante e fruído e o desenvolverá com mais afinidade.

Balça, Azevedo e Barros (2017) concordam com essa importância da família na formação do sujeito leitor, mas afirmam que nem todos têm consciência desse papel familiar e apontam para a necessidade de se desenvolver projetos que visem a formar as famílias para a dupla atuação sinalizada por Tussi e Rösing (2009 *apud* BALÇA; AZEVEDO; BARROS, 2017, p. 719):

Uma das mais-valias desses projetos é possibilitar às famílias uma tomada de consciência sobre qual a sua função como primeira mediadora de leitura com suas crianças. Muitas famílias estão longe de imaginar a importância desse seu papel; muitas famílias estão longe de saber como poderão desempenhá-lo. Ao estarem envolvidas com as suas crianças nesses projetos de leitura poderão aí encontrar uma consciencialização e um estímulo para essa tarefa.

Esses projetos podem ser desenvolvidos em âmbito federal, com o desenvolvimento de políticas públicas¹⁹, ou no âmbito escolar, por meio da interação entre a instituição educativa e as famílias. Considerando os resultados obtidos nos materiais analisados, pretendemos, na presente seção, apresentar formas de aproximação entre a literatura e as famílias, por meio de práticas desenvolvidas dentro e fora das instituições educativas. Para além das proposições da Coleção, apresentaremos também os posicionamentos de autores contemporâneos da área,

¹⁹ Um exemplo desse tipo de projeto é o programa Conta pra Mim, desenvolvido pelo governo federal no ano de 2020, que tem como objetivo “[...] orientar, estimular e promover práticas de literacia familiar em todo o território nacional” (BRASIL, 2020, *on-line*).

publicados após o início do emprego da Coleção pelo PNAIC, de modo a enriquecer nosso debate e estabelecer estratégias para a promoção da leitura com as crianças pequenas e suas famílias, dentro e fora da instituição educativa.

A busca por pesquisas que envolvessem o trabalho com a leitura no ambiente familiar foi desenvolvida por meio de plataformas digitais, como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Portal de Periódicos da CAPES, a Scientific Electronic Library Online (SciELO) e a Research Gate, utilizando como palavras-chave, os seguintes termos: educação infantil, leitura e família, letramento literário. Para além disso, delimitamos o período de busca para os últimos quatro anos (2016-2020). Encontramos como resultados, na BDTD, 62 obras – destas, 45 dissertações e 17 teses – e selecionamos, por meio da leitura preliminar de título e resumos, as dissertações de Brito (2016) e Lino (2019), por se tratarem de obras que discutem, especificamente, o contato das famílias com a leitura no ambiente familiar, bem como a tese de Kenia Silva (2019), que apresenta importantes elementos para o trabalho com a leitura junto a crianças pequenas. Na busca por artigos nas outras plataformas, selecionamos as obras de Balça, Azevedo e Barros (2017) e Santana (2016), uma vez que discutem o letramento familiar e colocam em prática algumas das propostas elencadas pela Coleção, bem como o artigo de Santos e Saito (2020), por apresentarem resultados parciais da análise de outros cadernos do material analisado. Vale, aqui, explicar que chegamos nas obras elencadas, porque, na busca, apareciam várias obras de outras áreas do conhecimento, portanto, verificamos os títulos e selecionamos aqueles mais próximos do objeto de nossa pesquisa. Feito isso, lemos os resumos e selecionamos três obras, porque foram as que mais condiziam com nosso tema.

Ao considerar as proposições da Coleção e a análise dos autores contemporâneos, verificamos a necessidade de categorizar os resultados, com vistas a uma melhor sistematização dos encaminhamentos elencados pela Coleção e reafirmados pelos autores contemporâneos. Nesse sentido, elegemos três categorias – a relação família-escola, o contato com a literatura e as estratégias de leitura – as quais foram organizadas em três tópicos distintos para facilitar a apresentação e a análise, nominados assim: *Conta uma história? A relação família-escola*; *Da escola para casa: possibilidades de aproximação com a literatura* e *o livro no espaço familiar: estratégias de leitura*.

4.1 CONTA UMA HISTÓRIA? A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

A entrada das famílias nas instituições educativas nem sempre é uma ação possível no cotidiano escolar. Barbosa (2000), em sua tese de doutorado, coloca em foco as rotinas na Educação Infantil e discute alguns elementos da relação família-escola e, em específico, como a organização do espaço revela o tipo de relação presente em determinado ambiente. Em duas das instituições brasileiras analisadas pela autora, os pais não adentravam o espaço escolar para além da portaria/secretaria, enquanto que na Europa a relação entre as duas esferas se dá de forma muito mais próxima:

Chama-me a atenção aqui na Espanha como os pais e os avós que, em geral, vêm buscar as crianças na escola sentem-se à vontade no ambiente da creche. Quase sempre há bilhetes escritos em folhas de ofício, indicando o que foi realizado ao longo do dia (ou uma mensagem especial) para os pais lerem na porta da sala. Cada criança tem seu armário com objetos pessoais, que iniciam com as fraldas e mamadeiras e vão aos lápis e cadernos, e os pais é que são responsáveis pela sua organização e manutenção. Assim todos os dias olham e arrumam juntamente com as crianças. Além disso, se as crianças pequenas estão com as fraldas sujas, os pais ou avós fazem a troca antes de ir para a casa, usando as instalações da creche. Lembro-me de alguns lugares do Brasil onde não é permitido aos pais nem irem até a porta das salas, e as crianças são entregues como pacotes na portaria (BARBOSA, 2000, p. 148-149).

O que as autoras da Coleção propõem é essa aproximação da família com o ambiente escolar, isto é, é preciso que as professoras e a equipe pedagógica abram as portas da instituição e recebam pais, amigos e familiares de suas crianças para práticas de leituras coletivas nas salas de aula e/ou espaços da instituição.

Belmiro e Galvão (2016a, p. 56) defendem a presença das famílias em práticas de leitura, pois: “[...] No trabalho com a literatura, mães, pais, avós, avôs e outros podem e devem ser convocados a partilhar da construção de um caminho leitor para suas crianças”.

A participação das famílias deve se desenvolver em um ambiente de acolhimento, que valorize seu saber familiar e cotidiano, de modo a orientá-los sobre os benefícios das práticas de leitura com os mais novos (CRUZ, 2016; BELMIRO; GALVÃO, 2016a). Sendo assim, as autoras sugerem que as famílias participem de

saraus de poesia, como ouvintes de suas crianças mas também como recitadores, ampliando sua experiência poética e literária.

Outra proposta da Coleção é que as professoras convidem os familiares de seus educandos para um momento de leitura compartilhada nas salas de aula. Santana (2016) em seu estágio supervisionado de mestrado na Universidade de Évora, desenvolveu uma atividade semelhante: buscando ampliar uma experiência passada, na qual as crianças levavam a literatura para lerem em casa com os pais. A autora resolveu fazer um projeto para receber os pais, na instituição, a fim de realizarem a leitura de uma história para as turmas.

O projeto desenvolvido permitiu que as crianças pudessem participar com as famílias nas atividades desenvolvidas pela escola/professor e também permitiu que as famílias partilhassem as suas leituras com as crianças, com um enfoque na importância de ler aos seus educandos. Com este projeto pretendemos que ocorressem dois momentos que considero relevantes ao longo do relatório: participação das famílias e motivação das famílias para a leitura de histórias (SANTANA, 2016, p. 104).

Entendemos que a entrada das famílias nas instituições de educação infantil é benéfica e deve ocorrer com frequência, especialmente no que tange à sua participação em práticas de leitura, uma vez que a aproximação da relação família-escola com a literatura oportuniza às famílias vivenciarem experiências que podem não ser habituais em seu ambiente doméstico. Além disso, o ingresso das famílias na instituição educativa amplia o entendimento dos familiares sobre o processo de ensino-aprendizagem na instituição, o conhecimento dos ambientes e espaços disponibilizados para as crianças e o funcionamento da dinâmica da instituição. Entendemos que, quanto mais os familiares conhecerem a vivência escolar de seus filhos, mais eles podem se engajar e auxiliar no desenvolvimento desse processo, seja por meio da ida à instituição, seja por meio do incentivo no ambiente familiar.

Brito (2016), também, desenvolveu um projeto semelhante ao sugerido pela Coleção e por Santana (2016), em sua dissertação de mestrado. Dentre as ações realizadas para promover o letramento familiar, a autora destaca a participação das famílias em uma contação de histórias desenvolvidas com as crianças da educação infantil, no interior da instituição educativa:

As famílias ficaram totalmente livres para a escolha dos livros e de como conduzir a leitura e/ou contação em sala, embora tenhamos percebido que faltou uma certa técnica e critérios de escolha por

parte de alguns para a contação de história [...] notamos, também, que esses mesmos familiares [...] perceberam que não eram [as histórias] 'adequadas' e comentaram: 'vou trazer uma história mais curta'. E quando não mostravam as ilustrações, as próprias crianças pediam que o fizessem (BRITO, 2016, p. 93).

Esse trecho da obra da autora nos indica que, mesmo que os familiares não tenham o costume de contar histórias para as crianças, a partir do momento em que começam a desenvolver essa vivência, as próprias crianças os guiarão para tornar o momento mais prazeroso a todos, e os próprios familiares perceberão pontos em que podem se aprimorar para uma experiência posterior.

Brito (2016, p. 94), também, destaca que “[...] muitos desses agentes [familiares] assumiram postura semelhante à dos professores, indagando as crianças acerca do que tinham achado da história e, geralmente, faziam uma relação da história com o comportamento delas em sala ou em sociedade [...]”. Isso representa o papel que o docente possui em mediar as primeiras aproximações dos familiares com a literatura, apresentando, por meio de suas ações, maneiras de realizar a leitura com as crianças, tornando-se exemplo para os familiares.

As autoras supracitadas relataram experiências desenvolvidas nas salas de aula de instituições de ensino, mas a presença dos pais não deve se restringir, apenas, a esse espaço. Lino (2019, p. 59), ao estudar o uso das bibliotecas nas instituições de educação infantil, afirma que “[...] a BE [biblioteca escolar], pode ser um elemento articulador fundamental entre as famílias e a escola”. Isso significa que a participação dos pais pode se efetivar nos diversos espaços que a instituição possui, não precisa se restringir, apenas aos pátios, nos momentos de apresentações teatrais, ou às salas de aulas.

Compreendemos, portanto, que convidar os familiares para lerem uma história, compartilharem uma cantiga ou recitarem uma poesia são estratégias que ampliam a experiência literária das famílias, ao mesmo tempo em que as instrumentalizam com vivências que ampliam seu repertório de práticas literárias. Isso contribui para o desenvolvimento do hábito de leitura dentro dos lares.

Nesse interim, apresentaremos na próxima seção possibilidades de aproximação com a literatura por meio do envio de materiais das instituições educativas para os lares das crianças.

4.2DA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA PARA CASA: POSSIBILIDADES DE APROXIMAÇÃO COM A LITERATURA

As autoras da Coleção (CRUZ, 2016; BELMIRO; GALVÃO, 2016a; 2016b) orientam que as instituições de ensino desenvolvam atividades que permitam a entrada da literatura infantil e das práticas de leitura na casa das crianças, com vistas a estimular o hábito literário no ambiente familiar.

Em nossa leitura do caderno 8 - *Diálogo com as famílias: a leitura dentro e fora da escola*, constatamos a existência de dois grupos de materiais a serem enviados para casa: materiais a serem *confeccionados* e materiais a serem *explorados* pelas famílias. Independente do grupo a que o material pertença, tanto Cruz (2016) quanto Belmiro e Galvão (2016a) ressaltam a importância do envio se dar mediante um sistema de rodízio, de modo que todas as crianças tenham a oportunidade de confeccionar e explorar a atividade com seus familiares.

O primeiro grupo, composto por materiais a serem confeccionados coletivamente com as famílias, diz respeito às propostas que envolvem, principalmente, o registro de memórias. Cruz (2016) sugere a confecção de um álbum de fotos que contava a história das crianças e suas famílias de forma coletiva, enquanto Belmiro e Galvão (2016a) propõem a criação de diários de registros das ações de cada criança no ambiente escolar.

A confecção do álbum das famílias de forma coletiva, proposta por Cruz (2016), é interessante, pois estimula a participação dos responsáveis pelas crianças e os mobiliza a encontrar fotos e lembranças que constituirão as páginas de sua responsabilidade. Depois de finalizada a ação de uma família, outra terá informações a acrescentar, de modo que o sistema de rodízio proporcionará diversas leituras até a finalização completa do material.

O diário de registros proposto por Belmiro e Galvão (2016a), por sua vez, constitui um importante material para aproximar as famílias da instituição educativa, visto que oportuniza um momento de conversa entre as duas instâncias, além de promover o desenvolvimento da memória e da linguagem das crianças, quando elas narram aos familiares as vivências registradas no diário.

Compreendemos que tais propostas são passíveis de realização, não exigem muitos recursos – nem da instituição, nem dos familiares – e promovem uma

aproximação das famílias com o universo da cultura escrita, mesclando a narrativa de lembranças, com desenhos, fotos e quaisquer outros elementos que considerem importante para a construção do material.

Brito (2016) promoveu, em sua pesquisa de mestrado, o desenvolvimento de uma proposta que contava com o registro das memórias das famílias com relação às brincadeiras de infância e suas experiências com a leitura e a literatura. Entendemos que o *feedback* percebido pela autora em sua dissertação pode ser generalizado para as propostas, aqui, elencadas:

[...] esse tipo de atividade, além de envolver a família em uma prática de letramento, permitiu a socialização de vivências de vida [...]. Esse é o tipo de atividade que envolve troca de conhecimento, afeto, estimula a leitura e a escrita, potencializa a relação criança-família (BRITO, 2016, p. 88).

Uma vez expostos os encaminhamentos que buscam uma aproximação com a cultura escrita, apresentaremos as orientações para as propostas que enviam, efetivamente, a literatura e a criação de histórias para o ambiente familiar.

Cruz (2016) apresenta, em sua unidade, uma proposta que incentiva a construção coletiva de uma literatura pelas crianças e familiares de uma sala de aula. Consideramos que esse tipo de proposta é passível de desenvolvimento no cotidiano escolar e movimenta não só a relação família-criança-escola, mas também a relação entre várias famílias de uma mesma classe, ampliando os laços da comunidade escolar.

Outra possibilidade de envio do universo literário para os lares é exposta por Belmiro e Galvão (2016a), ao relatarem a experiência desenvolvida por uma professora de Educação Infantil, em Belo Horizonte. Ao trabalhar uma literatura com a turma, confeccionou o personagem principal e o enviou para as casas das crianças, juntamente com um diário de registro. Nele, as famílias teriam que anotar as aventuras do personagem no período em que ele estivesse ali. Compreendemos que essa atividade oportuniza um contato mais próximo entre a escola e as famílias, mas, principalmente, entre a literatura e as famílias, já que possibilita a vivência de momentos que desenvolvem a escrita e a criação literária das crianças e de seus responsáveis.

A confecção de recursos, também, é apontada como uma experiência profícua por Belmiro e Galvão (2016a), pois, de acordo com eles, podem ser

utilizados no ambiente escolar e, também, nos espaços familiares. As autoras citam três possibilidades: o baú de histórias, a mochila de trava-línguas e a mala de histórias. Entendemos, porém, que a intenção por detrás dos recursos é a mesma: aproximar e possibilitar a criação literária das famílias.

Nesse sentido, acreditamos que tais propostas se encontram no campo da sugestão, sendo passíveis de reprodução, ampliação ou modificação por parte das docentes, que podem se utilizar de tais materiais para se inspirarem e confeccionarem seus próprios recursos. O importante é que tais materiais sejam constituídos de elementos da literatura, como personagens, enredos, cenários, e permitam a construção de uma experiência literária para os familiares e as crianças fora do ambiente institucionalizado.

Lino (2019), em sua pesquisa de mestrado, compartilha um projeto desenvolvido por Rosa e Brandão (2010 *apud* LINO, 2019), esse projeto partilhava das propostas da Coleção e enviava para o ambiente familiar uma Mala de Leitura. As autoras perceberam o envolvimento das famílias e uma melhora em seus hábitos literários, após o desenvolvimento do projeto:

[...] as famílias se mostraram extremamente receptivas à iniciativa, observando-se, ao longo do projeto, uma maior aproximação entre elas e as professoras e a escola, de modo geral. As famílias também demonstraram sensibilidade quanto às necessidades educacionais de seus filhos, sobretudo, no tocante ao desenvolvimento do interesse pela leitura. Isso prova que, se bem elaboradas, mesmo em contextos de forte vulnerabilidade social, algumas ações podem promover a aproximação da família com a escola, com a BE [biblioteca escolar] e com o universo da leitura (LINO, 2019, p. 58).

Com a fala da autora, verificamos que tais propostas se mostram efetivas, quando desenvolvidas com dedicação e integração entre família e escola, ampliando as possibilidades de leitura das famílias e estimulando o hábito literário das crianças pequenas.

O envio desses materiais, na visão de Belmiro e Galvão (2016a), deve ser acompanhado de um caderno de registros, para que todas as famílias possam escrever as histórias criadas, com vistas ao compartilhamento das narrativas com o restante da turma, em um momento posterior. Esse momento de partilha, após o retorno dos materiais para a sala, amplia as relações entre os alunos, suas famílias e a própria instituição.

Sendo assim, entendemos que o ambiente escolar pode e deve confeccionar recursos para serem utilizados nas salas de aula e enviados, também, às famílias. Averiguamos, desse modo, que uma ação organizada previamente e possível de ser realizada, como a construção de um álbum das famílias de determinada turma, mobiliza um conjunto de sentimentos e habilidades que aproximam as famílias e as crianças da instituição e da cultura escrita, em especial, das literaturas.

Verificado as possibilidades de aproximação com a literatura por meio do envio de materiais aos lares, pretendemos, na próxima seção, apresentar maneiras de se trabalhar com o livro dentro no espaço familiar.

4.30 LIVRO NO ESPAÇO FAMILIAR: ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Santana (2016, p. 16) afirma que “[...] Os momentos vividos entre a família e a criança, em torno de um livro, são de uma significativa riqueza afetiva e constituem uma primeira iniciação da criança à leitura”. Percebemos, em nossa análise dos materiais da Coleção, que Cruz (2016) e Belmiro e Galvão (2016a; 2016b), também, coadunam com essa defesa em suas discussões, uma vez que sugerem propostas que ampliam a relação família-escola e estimulam o hábito da leitura no ambiente familiar.

Belmiro e Galvão (2016b) afirmam que o primeiro contato com a literatura não se dá por meio de livros, mas por meio de cantigas e brincadeiras com o corpo, que embalam a criança no universo literário. No entendimento das autoras, esse contato com a literatura, em suas diversas formas, desde o nascimento, é importante, pois estimula o desenvolvimento cognitivo das crianças e permite que elas compreendam sobre si mesmas e o espaço em que vivem. A respeito disso, Pastre (2018, p. 78) destaca:

[...] as expressões da Arte, a exemplo da Literatura Infantil, possuem potencial para lidar com sentimentos, emoções humanas de tal forma que, não só auxilia na resolução de possíveis conflitos subjetivos, como possibilita crescimento humano ao entrar em contato com as elaborações objetivadas pelo outro, mas que também representa a si mesmo.

Compreendemos, portanto, que os familiares podem e devem aproximar as crianças, incluindo os bebês, da literatura, contando com o uso de cantigas e jogos de palavras, especialmente aqueles que permitem o contato com o corpo da criança, pois “[...] os sentidos que os bebês dão ao que ouvem e sentem muitas vezes não são percebidos, mas essas experiências estão guardadas e vão sendo usadas para entender o mundo e a si mesmos” (BELMIRO; GALVÃO, 2016b, p. 22).

Sendo assim, é papel da instituição educativa munir as famílias sobre os benefícios e as possibilidades de desenvolvimento que a atividade de leitura apresenta às crianças, e tal ação é possível, por meio de envio de encartes, como o elaborado por Belmiro e Galvão (2016b), e conversas formais e informais desenvolvidas no decorrer do ano letivo. A respeito disso, afirma Santana (2016, p. 18): “É importante que os pais tenham conhecimento da importância da leitura para o desenvolvimento da linguagem e que o devem inculcar desde cedo, desde o berço. Nesta fase inicial os pais deverão ter oportunidade de lhes contar histórias”.

A autora ressalta que o momento de leitura, muitas vezes, ocorre à noite, antes da criança pegar no sono. Belmiro e Galvão (2016b, p. 22) estabelecem a necessidade de criar uma rotina diária de leitura com os pequenos, mas que esta não precisa se desenvolver, necessariamente, na hora de dormir, pois “[...] cada família sabe qual é o melhor momento para a história acontecer”. Nesse sentido, não é intenção do encarte analisado, nem desta pesquisa, apresentar uma receita de como a leitura deve se desenvolver no ambiente familiar, mas, sim, sugerir possibilidades para a prática de leitura fora do espaço escolarizado.

Ao destacar a importância de a família estabelecer uma rotina diária de leitura com suas crianças, Belmiro e Galvão (2016b) alertam para o desenvolvimento da prática de leitura em si. Como ler para as crianças pequenas? As autoras orientam que os pais façam a leitura sem se preocupar em alterar palavras que consideram difíceis ou interfiram no desenvolvimento da história para explicarem algum acontecimento. As crianças conseguem entender a história sem a interferência, e os pais, assim, as introduzem no universo das regras da língua escrita. Sobre isso, Kenia Silva (2019, p. 99, grifos da autora) explica:

Ao se transmitir vocalmente um texto que está escrito, não existe possibilidade de adaptação daquilo que está impresso. De maneira que o mediador entre o texto registrado no livro e os ouvintes diz o que está escrito *ipsis litteris*, do jeito que está grafado, uma vez que a escrita tem como uma de suas funções justamente registrar e

preservar seu conteúdo. Porém, aquele que diz pode deixar sua percepção por meio de sua voz e expressão corporal, permitindo que o texto lido e depois dito percorra seu corpo e alcance o corpo dos ouvintes, fazendo que eles também tenham sua compreensão do dito.

Não é, todavia, porque os pais devem ler a história da forma com a qual ela está impressa no livro que eles não devem conhecer a história previamente. Belmiro e Galvão (2016b) dizem que o primeiro passo para estimular o gosto pela leitura, nas crianças, é que os pais/contadores sejam encantados pela história a ser compartilhada. Kenia Silva (2019, p. 100) acrescenta:

[...] antes de proferir um texto escrito em um livro para a criança, seja ela bebê ou já mais velha, o mediador conhece a narrativa tanto quanto a si mesmo e explorar toda sua expressividade por meio do olhar, do corpo, da voz, do rosto de maneira que sua mediação toque o pequeno ouvinte em sua recepção auditiva e visual, tanto quanto afeta o adulto leitor em sua recepção visual do escrito. Assim, é pela expressividade do dizer o texto escrito que é possível mobilizar a formação embrionária do leitor desde a mais tenra idade.

Compreendemos, portanto, que o estabelecimento de uma rotina de leitura é fundamental para a formação do sujeito leitor e que, para além disso, os familiares devem conhecer previamente a história, pois, conforme Santos e Saito (2020, p. 223): “[...] os usos de entonações variadas, bem como expressões faciais e gestuais, auxiliam as crianças na compreensão das próprias emoções, ao mesmo tempo em que as instigam a manter o interesse pelas narrativas”.

O diálogo é outro elemento fundamental apontado por Belmiro e Galvão (2016b). As autoras comentam que os familiares devem conversar com as crianças sobre o desenvolvimento da história, antes, durante e após a leitura; auxiliá-los na compreensão e relacionar os enredos com suas vivências cotidianas, buscando ampliar as relações e os conhecimentos estabelecidos no momento da leitura. Kenia Silva (2019, p. 128) contribui com essa discussão:

Antes de se iniciar o ato de ler também é possível promover perguntas sobre o texto. Pode-se, por exemplo, a partir das previsões realizadas, lançar questionamentos para serem averiguados no decorrer da leitura. Para os bem pequeninhos pode-se iniciar com os elementos básicos do texto narrativo como: cenário onde acontece a história, quais os personagens envolvidos, que problema precisará ser solucionado, o que acontecerá durante a ação do enredo, e como a questão é solucionada.

Dessa forma, entendemos que a ação do diálogo é profícua para o entendimento das crianças sobre a história, pois permite verificar o confronto das hipóteses iniciais com o real enredo da literatura, além de promover o desenvolvimento da linguagem e do pensamento das crianças, ao estimulá-las a dialogar sobre a história ouvida. Para além disso, destacamos que Belmiro e Galvão (2016b) orientam que as famílias tornem o livro um objeto presente em seus lares, montando uma biblioteca/espço repleto de literaturas para que, assim, encontrem-se sempre ao alcance das crianças, e elas possam folheá-las sempre que sentirem a necessidade ou o desejo.

Apesar da sugestão, compreendemos que nem todas as famílias, em especial da rede pública de ensino, possuem condições para adquirir literaturas infantis de qualidade²⁰. Devido a isso, Brito (2016) apresenta a possibilidade de as famílias emprestarem literaturas da instituição educativa para desenvolverem práticas de leitura com as crianças e ampliarem o gosto literário. Além disso, pontuamos que Belmiro e Galvão (2016b) sugerem que as famílias, também, frequentem espaços públicos, como as bibliotecas e livrarias municipais, estas representam outra alternativa para o desenvolvimento de vivências literárias.

Nesse sentido, entendemos que o desenvolvimento de atividades com a leitura no ambiente familiar é possível e possibilita uma aproximação entre os adultos e as crianças, oportunizando um momento de afeto, ao mesmo tempo em que desenvolve, na criança, as bases para a formação do sujeito leitor.

Compreendemos, portanto, que a Coleção e os autores contemporâneos consultados indicam a existência de três movimentos a serem considerados, quando se trata da relação família-escola-literatura: a entrada das famílias nas instituições educativas; o envio de materiais literários para o ambiente familiar e a orientação dos familiares para a importância da leitura na infância.

O primeiro elemento considera a importância do ingresso das famílias nas instituições de educação infantil, com vistas a sua participação em eventos literários e para o desenvolvimento de atividades de leitura com as crianças, como a contação de histórias e cantigas. O envio de materiais literários para o ambiente familiar, por sua vez, indica que as instituições educativas ofertem, por um lado, materiais que

²⁰ Para mais, verificar a publicação de Santos e Saito (2020), na qual ampliamos essa discussão, embasadas na obra de Paiva (2016), e identificamos a existência de três critérios para seleção de literaturas infantis: a qualidade textual, temática e gráfica das obras. Se a obra escolhida se encaixar nesses três critérios, pode ser considerada como uma literatura infantil de qualidade.

possibilitem a criação de narrativas literárias pelos familiares, como o envio de álbuns fotográficos e cadernos de registro, acompanhados de um personagem literário. Por outro lado, os autores analisados, também, sugerem o envio de materiais que ofereçam a vivência de práticas de leitura, ou seja, recursos que possibilitem a contação ou leitura compartilhada de histórias, como é o caso da *Mala de Histórias*, *Baú de Histórias* e *Mochila de Adivinhas*. Por fim, a orientação dos familiares para a importância da leitura na infância deve se desenvolver na instituição educativa, de modo que os familiares conheçam estratégias para o desenvolvimento de práticas literárias, como a criação de uma rotina diária de leitura, o uso de entonações e gestos diversos no momento da contação, o diálogo antes, durante e após a partilha da história e a ida a espaços públicos de leitura, como as bibliotecas municipais.

Sendo assim, ressaltamos a importância de uma relação próxima entre a instituição educativa e as famílias, bem como a colaboração entre ambas para o desenvolvimento de práticas de leitura que estimulem a formação do sujeito leitor, desde a infância.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após apresentar as diversas posições dos autores que integraram os materiais da coleção assim como as defesas de autores contemporâneos nos últimos anos, verificamos que, ainda, existem poucas produções que se concentram em estudos voltados para as práticas de leitura e as famílias no contexto da Educação Infantil. Em nossas análises, a partir do material selecionado para esta investigação, identificamos que as propostas para esse trabalho possuem duas vertentes: a entrada das famílias nas escolas e a entrada da literatura no ambiente familiar. Buscamos apresentar em nossa pesquisa, desse modo, as duas vertentes mencionadas, além das possibilidades de promoção do letramento literário e familiar por intermédio das instituições educativas.

Diante disso, a presente pesquisa objetivou investigar as práticas de leitura e letramento literário no ambiente familiar, considerando as proposições da *Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil*, publicada pelo MEC, no ano de 2016. Para atingir esse objetivo, apresentamos, na seção intitulada *A coleção leitura e escrita na Educação Infantil*, o processo de construção da Coleção, que começou no ano de 2013, por intermédio do *Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil*, desenvolvido por pesquisadoras da UFMG, UERFJ e UFRJ, e se encerrou no ano de 2016 com a publicação do material para formação continuada de docentes.

Verificamos que a intenção primária da Coleção era ofertar aos profissionais da Educação Infantil uma formação em nível nacional, no formato de uma política nacional obrigatória, com carga horária de 120 horas, prevendo bolsas, materiais impressos e dispensas dos profissionais de suas atividades, nas instituições de ensino, para que pudessem se dedicar ao estudo e aprimoramento da prática pedagógica. Constatamos que estes anseios não foram efetivados na prática, uma vez que o curso, da maneira como suas idealizadoras propuseram, foi descartado, e o material didático do Projeto, *A Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil*, incorporado, no ano de 2017, ao PNAIC da Educação Infantil, como material de formação para docentes dessa etapa da educação. Entendemos que tal ação representa uma ruptura do MEC com as concepções e as defesas da equipe coordenadora, e destacamos seu posicionamento, apresentando, aqui, a carta aberta publicada por Baptista *et al.* (2017), no site oficial do Projeto.

Asseguramos, em consonância com Dourado e Oliveira (2018), que a postura de mudança do MEC com relação à implementação do Projeto se efetivou em um contexto de instabilidade política, com o *impeachment* da então presidente Dilma Rousseff e a posse do presidente interino Michel Temer, que apresentou uma mudança nas concepções políticas no Brasil como um todo, inclusive no campo educacional.

Souza e Faria (2018) afirmam que o ingresso da Educação Infantil no PNAIC representou um retrocesso na concepção de educação da infância e retomou a concepção do ensino preparatório para o Ensino Fundamental, desrespeitando as especificidades das crianças e de seu processo de desenvolvimento. Concordamos com tal afirmação, pois entendemos que a inclusão da etapa da pré-escola em um programa nacional de alfabetização pressupõe um anseio do governo federal em antecipar o processo de aquisição da língua escrita, desconsiderando as especificidades das crianças da pré-escola e as defesas de pesquisadores contemporâneos, como as organizadoras da Coleção, no que se refere à importância do *letramento* e não da *alfabetização*, na Educação Infantil.

Ao considerarmos o exposto, percebemos que o referido Projeto e o material analisado, na presente pesquisa, são entendidos por suas idealizadoras como direito dos profissionais e estudiosos da área, e o estudo desse material representa uma valorização do processo dos estudos de Baptista *et al.* (2016a) bem como uma forma de luta pela Educação Infantil de qualidade. Sendo assim, consideramos que a Coleção se constitui como uma importante fonte de estudos e análise no que se refere à temática da leitura e escrita na Educação Infantil.

Após discutir o processo de elaboração da Coleção, selecionamos os materiais caderno 8 - *Diálogo com as famílias: a leitura dentro e fora da escola* e o encarte extra *Conta de Novo?! As famílias e a formação literária do pequeno leitor* para análise e continuidade à pesquisa desenvolvida por Santos e Saito (2020), no projeto de iniciação científica, na qual analisamos outros três materiais da Coleção: o caderno 4 - *Bebês como leitores e autores*; o caderno 5 - *Crianças como leitoras e autoras* e o caderno 7 - *Livros infantis: acervos, espaços e mediações*. A pesquisa de iniciação científica tinha como foco as práticas de leitura desenvolvidas, especificamente, dentro do ambiente institucionalizado. Por considerarmos que tal pesquisa oportunizava estudos complementares, decidimos verificar como a Coleção orientava as práticas de leitura no ambiente familiar, além de analisar as

interações que pudessem vir a se desenvolver entre a literatura com a instituição educativa e as famílias.

Nesse sentido, optamos por apresentar as principais ideias desenvolvidas pelas autoras do caderno 8 e do encarte extra, na segunda seção desta pesquisa, intitulada *Leitura com as famílias*, desenvolvendo a análise de ambos os materiais em subseções divergentes. Constatamos que o caderno 8 - *Diálogo com as famílias: a leitura dentro e fora da escola*, elaborado por Cruz (2016) e Belmiro e Galvão (2016a), versa sobre as expectativas das famílias e das escolas no processo de alfabetização e como tais expectativas se apresentam no contexto da Educação Infantil. Para além disso, apresentam possíveis interações entre as famílias e a literatura nessa etapa da educação, buscando sempre a promoção do diálogo entre escola e família, a entrada das famílias nas instituições e o envio de materiais que envolvam a literatura para os lares das crianças.

Na análise do encarte extra *Conta de Novo?! As famílias e a formação literária do pequeno leitor*, elaborado por Belmiro e Galvão (2016b), averiguamos que as autoras oferecem um guia para as famílias de como desenvolverem práticas de leitura, no ambiente familiar, por meio de uma linguagem acessível e acolhedora.

Na sequência, organizamos a seção *Orientações teórico-metodológicas para a leitura no ambiente familiar*. Nela, evidenciamos as proposições elencadas pelos autores da Coleção, em três momentos distintos – *Conta uma história? A relação família-escola*; *Da instituição educativa para casa: possibilidades de aproximação com a literatura* e *O livro no espaço familiar: estratégias de leitura* – trazendo estratégias de leitura de modo a relacionar as ideias apresentadas na Coleção aos estudos recentes sobre a temática, desenvolvidos por Balça, Azevedo e Barros (2017), Barbosa (2000), Brito (2016), Santana (2016), Pastre (2018), Kenia Silva (2019), Lino (2019) e Santos e Saito (2020).

No primeiro momento, *Conta uma história? A relação família-escola*, verificamos que as autoras da coleção (CRUZ, 2016; BELMIRO; GALVÃO, 2016A) propõem a entrada dos familiares na instituição de ensino, para compartilharem momentos de leitura com as crianças, ampliando suas vivências literárias.

Os encaminhamentos foram colocados em ação por Santana (2016) e Brito (2016) em suas pesquisas de mestrado, a primeira desenvolvida na Universidade de Évora, em Portugal, e a segunda desenvolvida em Natal, no Rio Grande do Norte. Santana (2016) afirma, em seus resultados, que sua experiência oportunizou uma

maior interação das famílias com suas crianças e com a escola, além de motivar as famílias a desenvolverem práticas de leitura com maior frequência. Brito (2016), por sua vez, destacou o papel importante que a escola tem na mediação das famílias e a literatura. Segundo a autora, muitas famílias não tinham os conhecimentos necessários para a escolha adequada de obras a serem lidas com as crianças, mas por meio da vivência de contar-lhes histórias, perceberam pontos em que poderiam ser mudados em sua postura. Outro aspecto relatado pela autora foi a imitação que os pais faziam das ações docentes, questionando as crianças sobre a leitura e relacionando o enredo da narrativa com questões do cotidiano infantil.

Com relação ao ambiente para desempenhar as atividades, Lino (2019) destaca o papel importante que a Biblioteca Escolar pode ocupar nos momentos de leitura compartilhada. Concordamos com sua exposição, pois acreditamos que o ambiente escolar deve acolher os pais e permitir sua estada na escola, buscando desenvolver conexão e familiaridade com o espaço escolar, conforme a experiência europeia narrada por Barbosa (2000).

Nesse sentido, entendemos que a entrada das famílias nas instituições de ensino pode e deve ser incentivada, pois as experiências apresentadas por Cruz (2016) e Belmiro e Galvão (2016a) e colocadas em prática por Santana (2016) e Brito (2016) demonstram que, quando bem idealizadas e planejadas, as ações são possíveis e oportunizam a criação de vínculos na relação família-escola, além de proporcionarem o apreço pela literatura e o desenvolvimento de hábitos literários para todos os envolvidos.

Em seguida, na subseção *Da escola para casa: possibilidades de aproximação com a literatura*, apresentamos que as autoras da Coleção (CRUZ, 2016; BELMIRO; GALVÃO, 2016) propõem o envio de materiais para as famílias e, por isso, classificamos esses materiais em dois grupos: materiais a serem *confeccionados* com as famílias e materiais a serem *explorados* pelas famílias. Consideramos que as duas propostas de atividade são passíveis de realização, não exigem muitos recursos de nenhuma das partes, ou seja, nem da família, nem da escola, e promovem uma aproximação das famílias com o universo da cultura escrita, na medida em que relacionam sua narrativa de lembranças com desenhos, fotos e quaisquer outros elementos que considerem importante para a construção do material.

O primeiro grupo busca desenvolver nas famílias uma aproximação com a cultura escrita, sem necessariamente aproximá-las da literatura infantil. Cruz (2016) sugere a criação de um álbum de memórias das famílias, de modo que um único álbum circularia pelas famílias de todas as crianças, tendo elementos acrescentados a cada visita. Belmiro e Galvão (2016a) propõem outro movimento: sugerem o registro das atividades desenvolvidas pelas crianças no cotidiano escolar para envio posterior aos pais. Brito (2016) desenvolveu uma proposta semelhante em sua pesquisa de mestrado e verificou que tais vivências oportunizam uma troca rica de afeto, conhecimentos e contato com a cultura escrita.

O segundo grupo elencado nessa subseção, os materiais a serem *explorados* pelas famílias, apresenta formas de enviar propostas, efetivamente, literárias para as casas das crianças. Cruz (2016) propõe a criação de uma história coletiva, de modo que um único caderno passearia pelas casas das crianças e, a cada visita, uma família acrescentaria desenhos e acontecimentos na narrativa. Compreendemos que tal ação é passível de desenvolvimento no cotidiano escolar e oportuniza o desenvolvimento do senso estético e literário das famílias, além de estimular a criatividade de todos os envolvidos, uma vez que as famílias recebem uma história já iniciada, acrescentam informações que movimentam a trama e a entregam para que outra família possa continuá-la e finalizá-la.

Belmiro e Galvão (2016a), por sua vez, sugerem o envio de um personagem específico (de alguma história previamente trabalhada com a turma) para as casas das crianças, acompanhado de um caderno no qual os familiares registrem as aventuras do personagem no período em que esteve nos lares. Compreendemos que essa atividade possui os mesmos benefícios da história coletiva proposta por Cruz (2016) e estimula a criatividade e a criação de vínculos das famílias com as crianças e a instituição.

Outra proposta de Belmiro e Galvão (2016a) é a confecção de recursos, como baú de histórias, mochila de adivinhas e mala de histórias a serem enviadas para as casas, acompanhadas de um caderno de registros para que as famílias criem narrativas a partir dos elementos preestabelecidos e anotem suas vivências no papel, de modo que possam ser compartilhadas no coletivo, em um momento posterior.

Nesse interim, Lino (2019), ao relatar a experiência de Rosa e Brandão (2010, *apud* LINO, 2019) com a Mala de Leitura, conclui que tais iniciativas, quando

bem idealizadas, promovem o gosto pela leitura e aproxima a escola das famílias. Entendemos, portanto, que o ambiente escolar pode e deve confeccionar recursos para serem enviados às famílias, pois o desenvolvimento das propostas mobiliza um conjunto de sentimentos e habilidades que aproximam as famílias e as crianças da instituição, da cultura escrita e, em especial, da literatura.

Por fim, na última subseção, *O livro no espaço familiar: estratégias de leitura*, expusemos, embasadas em Belmiro e Galvão (2016b), Pastre (2018) e Santana (2016), que a literatura promove o desenvolvimento cognitivo das crianças e as auxilia na compreensão de si mesmas e do mundo em que estão inseridas.

Além disso, identificamos a importância de se estabelecer uma rotina diária de leitura, que respeite as especificidades de cada família e a necessidade dos familiares conhecerem, previamente, as obras a serem trabalhadas, priorizando a escolha de obras que os encantem e permitam uma narrativa viva, com entonações e leituras que cativem e incentivem o gosto pela leitura nas crianças (BELMIRO; GALVÃO, 2016b; SILVA, K., 2019).

Consideramos de extrema importância, embasadas nas autoras supracitadas, que o contador de história realize a leitura da forma como está impressa na literatura, permitindo que a criança compreenda a estrutura da língua escrita, conforme a escute. Destacamos, também, a importância do diálogo antes, durante e após a contação, uma vez que essa ação, conforme Kenia Silva (2019), permite o confronto das hipóteses iniciais com a efetiva realidade da história, além de promover o desenvolvimento da linguagem e do pensamento das crianças.

Por fim, corroboramos com Belmiro e Galvão (2016b), quando sugerem que as famílias tornem o livro um objeto comum em suas residências e montem, de acordo com suas condições, um espaço que estimule o hábito da leitura. Caso as famílias não possuam condições para montar sua própria biblioteca, Brito (2016) sugere o empréstimo de livros das instituições de ensino, enquanto Belmiro e Galvão (2016b) estimulam a ida às bibliotecas públicas.

Nessa perspectiva, consideramos que o contato com literaturas de qualidade pode se efetivar, por meio do uso de espaços públicos, como as bibliotecas municipais, e da colaboração das famílias com as instituições educativas, por meio de projetos literários.

Ao final desta pesquisa, enxergamos que as propostas da Coleção voltadas para o trabalho com a leitura no ambiente familiar, encontradas nos cadernos

analisados, são passíveis de desenvolvimento e oportunizam o desenvolvimento cognitivo e social das crianças e suas famílias. Compreendemos que as experiências da criança, no âmbito da alfabetização e da cultura escrita, dar-se-ão com muito mais êxito e facilidade se ela já estiver habituada com esse universo e possua o hábito de leitura desde a infância, destacando, outra vez, como a prática da leitura no ambiente escolarizado e, principalmente, no ambiente familiar traz benefícios para a formação de nossas crianças.

Entendemos que os objetivos estabelecidos, aqui, foram atingidos, porém não esgotados. Os encaminhamentos sinalizados no decorrer de nosso estudo não representam a Coleção em sua integridade, uma vez que o foco para a presente pesquisa se encontrou em dois materiais específicos e sua relação com as práticas de leitura no ambiente familiar. Alertamos que os demais cadernos – que não foram analisados aqui, nem na pesquisa desenvolvida por Santos e Saito (2020) – também oferecem proposições para o trabalho com a leitura e a escrita, além de discutirem a formação docente.

Sendo assim, finalizamos esta investigação cientes de que estudos futuros, envolvendo a Coleção, podem ser desenvolvidos e, assim, aprofundar as discussões que provocamos em nossas análises, modificar o foco de estudos para o campo da escrita e formação docente e possibilitar a ampliação das fontes consultadas, com vistas ao aprofundamento do debate e às discussões no âmbito da leitura e do letramento na Educação Infantil.

Destacamos que esta pesquisa representou a continuação de uma trajetória iniciada no segundo ano da graduação, quando o interesse pelo campo da Educação Infantil e pela pesquisa científica se fez presente para a acadêmica. O PIC, iniciado no terceiro ano da graduação e finalizado no início do último ano, teve suas discussões ampliadas neste trabalho de conclusão de curso.

Por fim, destacamos que esta investigação ampliou a visão da acadêmica no que tange ao trabalho com o letramento na Educação Infantil bem como delineou a importância de uma relação próxima entre a família e as instituições educativas, em todos os âmbitos da educação, mas, em especial, para o público da Educação Infantil. Os conhecimentos adquiridos no decorrer deste estudo estimulam a acadêmica a prosseguir no caminho da pesquisa, refletir sobre a prática docente e ampliar as possibilidades de trabalho com a literatura, o letramento e as famílias em sua prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Adriana Cabral Pereira de. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC)**: uma proposta de formação continuada para professoras de crianças de 4 e 5 anos. 2019. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019. Disponível em: http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=16364. Acesso em: 27 mar. 2021.

BALÇA, Ângela Maria Franco Martins de Paiva; AZEVEDO, Fernando José Fraga de; BARROS, Lúcia Maria Fernandes Rodrigues. A formação de crianças leitoras: a família como mediadora de leitura. **Revista Educação Pública Cuiabá**, Cuiabá, v. 26, n. 63, p. 713-727, set./dez. 2017.

BAPTISTA, Mônica Correia *et al.* Às professoras da educação infantil. **Projeto leitura e escrita**, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <http://www.projetoleituraescrita.com.br/publicacoes/documentos/>. Acesso em: 27 mar. 2021.

BAPTISTA, Mônica Correia *et al.* Histórico. *In*: Quem somos, **Leitura e escrita na educação infantil**, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <http://www.projetoleituraescrita.com.br/quem-somos/historico/>. Acesso em: 27 mar. 2021.

BAPTISTA, Mônica Correia *et al.* Leitura e escrita na educação infantil: apresentação. *In*: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Coleção leitura e escrita na educação infantil**. 1. ed. Brasília, 2016a. v. 1.

BAPTISTA, Mônica Correia *et al.* Leitura literária entre professoras e crianças. *In*: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Coleção leitura e escrita na educação infantil**. 1. ed. Brasília, 2016b. p. 87-124. v. 2.

BAPTISTA, Mônica Correia *et al.* Leitura e escrita: conquistas e desafios para a formação continuada. *In*: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Coleção leitura e escrita na educação infantil**. 1. ed. Brasília, 2016c. p. 75-83. v. 9.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor & por força**: rotinas na educação infantil. 2000. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253489/1/Barbosa_MariaCarmenSilveira_D.pdf. Acesso em: 27 mar. 2021.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; OLIVEIRA, Zilda Ramos de. Currículo e educação infantil. *In*: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Coleção leitura e escrita na educação infantil**. 1. ed. Brasília, 2016. p. 15-45. v. 7.

BELMIRO, Celia Abicalil; GALVÃO, Cristiene de Souza Leite. Conta de novo?! As famílias e a formação literária do pequeno leitor. *In*: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Coleção leitura e escrita na educação infantil**. 1. ed. Brasília, 2016b. v. 10.

BELMIRO, Celia Abicalil; GALVÃO, Cristiene de Souza Leite. Literatura e família: interações possíveis na educação infantil. *In*: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Coleção leitura e escrita na educação infantil**. 1. ed. Brasília, 2016a. p. 49-70. v. 9.

BONOMI, Adriano. O relacionamento entre educadores e pais. *In*: BONDIOLI, Ana; MANTOVANI, Susanna (org.). **Manual de educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 161-172.

BRASIL. **Lei nº 12.796/2013, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Presidência da República, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em 09 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria nº 826 de 7 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação - PNME. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.lex.com.br/legis_27464570_PORTARIA_N_826_DE_7_DE_JULHO_DE_2017.aspx. Acesso em: 27 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, 2019. 54p.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 9 de outubro de 2018**. Define Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, respectivamente, aos quatro e aos seis anos de idade. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=98311-rceb002-18&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192. Acesso em: 27 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 421, de 23 de abril de 2020**. Institui o Conta pra Mim, programa de literacia familiar do Governo Federal. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-421-de-23-de-abril-de-2020-253758595>. Acesso em: 27 mar. 2021.

BRIÃO, Eliana Costa. **Leitura e escrita na educação infantil a partir do contexto das políticas educacionais (1996-2017)**. 2019. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2019. Disponível em: <https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000013344.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2021.

BRITO, Maria Cleidimar Fernandes de. **Escola e família: práticas de letramento, vivências e memórias**, 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/22065>. Acesso em: 5 abr. 2021.

CAMPOS, Paula Brandão. **PNAIC Educação Infantil: as representações e percepções de professores da pré-escola da rede municipal de Nova Iguaçu**. 2019. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7675648. Acesso em: 27 mar. 2021.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Modos de educação, gênero e relações escola-família. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 41-58, jan./abr. 2004.

COLOMER, Teresa. As crianças e os livros. *In*: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Coleção leitura e escrita na educação infantil**. 1. ed. Brasília, 2016. p. 97-127. v. 6.

CORSINO, Patrícia *et. al.* Leitura e escrita na educação infantil: concepções e implicações pedagógicas. *In*: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Coleção leitura e escrita na educação infantil**. 1. ed. Brasília, 2016. p. 13-57. v. 6.

COSSON, Rildo. Letramento literário: uma localização necessária. **Revista Letras & Letras**, Uberlândia, v. 31, n. 3, p. 173-187, jul./dez. 2015.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. Aprender a ler e a escrever: as expectativas das famílias e da escola. *In*: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Coleção leitura e escrita na educação infantil**. 1. ed. Brasília, 2016. p. 15-44. v. 9.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Base nacional comum curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. *In*: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 38-43.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Crianças e cultura escrita. *In*: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Coleção leitura e escrita na educação infantil**. 1. ed. Brasília, 2016. p. 15-41. v. 4.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GOULART, Cecília; MATA, Adriana Santos da. Linguagem oral e linguagem escrita: concepções e inter-relações. *In*: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Coleção leitura e escrita na educação infantil**. 1. ed. Brasília, 2016. p. 45-76. v. 4.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Desenvolvimento cultural da criança. *In*: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Coleção leitura e escrita na educação infantil**. 1. ed. Brasília, 2016. p. 81-108. v. 3.

GUIMARÃES, Daniela. Bebês, interações e linguagem. *In*: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Coleção leitura e escrita na educação infantil**. 1. ed. Brasília, 2016. p. 49-81. v. 5.

JOBIM E SOUZA, Solange. Infância e linguagem. *In*: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Coleção leitura e escrita na educação infantil**. 1. ed. Brasília, 2016. p. 13-43. v. 3.

KRAMER, Sonia; BARBOSA, Silvia Néli Falcão. Observação, documentação, planejamento e organização do trabalho coletivo na educação infantil. *In*: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Coleção leitura e escrita na educação infantil**. 1. ed. Brasília, 2016. p. 49-78. v. 7.

LIMA, Elieuzza Aparecida de; VALIENGO, Amanda. Literatura infantil e caixas que contam histórias: Encantamentos e Envolvimentos. *In*: CHAVES, Marta (org.). **Práticas pedagógicas e literatura infantil**. Maringá: EDUEM, 2011. p. 55-68.

LINO, Lis de Gusmão. **Biblioteca escolar**: espaços, acervos, atividades e interações na educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/35738>. Acesso em: 5 abr. 2021.

LOPÉZ, María Emília. Os bebês, as professoras e a literatura: um triângulo amoroso. *In*: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Coleção leitura e escrita na educação infantil**. 1. ed. Brasília, 2016a. p. 13-44. v. 5.

LOPÉZ, María Emília. Brincar, cantar, narrar: os bebês como autores. *In*: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Coleção leitura e escrita na educação infantil**. 1. ed. Brasília, 2016b. p. 85-115. v. 5.

LUCAS, Maria Angelica Olivo Francisco. Literatura infantil, letramento e alfabetização: uma relação possível e necessária. *In*: CHAVES, Marta (org.). **Práticas pedagógicas e literatura infantil**. Maringá: EDUEM, 2011. p. 69-84.

MARANHÃO, Damaris Gomes; SARTI, Cynthia Andersen. Creche e família: uma parceria necessária. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 133, jan./abr. 2008.

MELLO, Diene Eire de. **Educação a distância, educação online e atividades remotas**. Londrina: [s. n.], 2020. p. 1-6.

MORO, Catarina; SOUZA, Gizele de. Avaliação e educação infantil. *In*: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Coleção leitura e escrita na educação infantil**. 1. ed. Brasília, 2016. p. 83-122. v. 7.

OLIVEIRA E SILVA, Isabel de. Docência na educação infantil: contextos e práticas. *In*: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Coleção leitura e escrita na educação infantil**. 1. ed. Brasília, 2016. p. 59-82. v. 2.

PAIVA, Aparecida. Livros infantis: critérios de seleção – as contribuições do PNBE. *In*: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Coleção leitura e escrita na educação infantil**. 1. ed. Brasília, 2016. p. 15-50. v. 8.

PASTRE, Cristiane Aparecida da Silva. **Teoria histórico-cultural e literatura para crianças**: possibilidades de desenvolvimento humano na educação infantil. 2018. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2018/2018%20-%20Cristiane%20Pastre.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2021.

PATTO, Maria Helena Souza. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 3, n. 1-2, p. 107-121, 1992.

PEREIRA, Rita Ribes. Infância e cultura. *In*: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Coleção leitura e escrita na educação infantil**. 1. ed. Brasília, 2016. p. 47-77. v. 3.

PERROTI, Edmir; PIERUCCINI, Ivete; CARNELOSSO, Rose Mara Gozzi. Os espaços do livro nas instituições de educação infantil. *In*: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Coleção leitura e escrita na educação infantil**. 1. ed. Brasília: MEC, 2016. p. 113-150. v. 8.

PIMENTEL, Claudia. E os livros do PNBE chegaram... situações, projetos e atividades de leitura. *In*: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Coleção leitura e escrita na educação infantil**. 1. ed. Brasília, 2016. p. 55-109. v. 8.

POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 303-312, dez. 2005.

RIBEIRO, Daniela de Figueiredo; ANDRADE, Antonio dos Santos. A assimetria na relação entre família e escola pública. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 35, p. 385-394, dez. 2006.

RICHTER, Sandra. Docência e formação cultural. *In*: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Coleção leitura e escrita na educação infantil**. 1. ed. Brasília, 2016. p. 15-54. v. 2.

SANTANA, Sara Patrícia Guimarães. **Prática de Ensino Supervisionada em Pré-Escolar e em 1º Ciclo do Ensino Básico**: a promoção do livro e da leitura na Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. [Relatório de Estágio de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico]. Évora: Universidade de Évora, 2016.

SANTOS, Karoline Batista dos; SAITO, Heloisa Toshie Irie. A literatura na educação infantil: critérios de seleção e possibilidades de intervenção. **Caderno de Letras**, Pelotas, n. 38, p. 215-232, set-dez, 2020.

SEPÚLVEDA, Angélica; TEBEROSKY, Ana. As crianças e as práticas de leitura e de escrita. *In*: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Coleção leitura e escrita na educação infantil**. 1. ed. Brasília, 2016. p. 61-93. v. 6.

SILVA, Isabel Oliveira e. A creche e as famílias: o estabelecimento da confiança das mães na instituição de educação infantil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 53, p. 253-272, jul./set. 2014.

SILVA, Kenia Adriana de Aquino Modesto. **O nascimento do pequeno leitor**: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância. 2019. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Unesp, Presidente Prudente, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/181338>. Acesso em: 27 mar. 2021.

SILVA, Maria da Conceição Lira da. **Leitura e escrita na educação infantil**: práticas de ensino de professoras participantes do curso de formação do pacto nacional pela alfabetização na idade certa. 2019. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/36348/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20Maria%20da%20Concei%c3%a7%c3%a3o%20Lira%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2021.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; MAGIOLINO, Lavinia Lopes Salomão; ROCHA, Maria Silvia P. M. Librandi da. Crianças, linguagem oral e linguagem escrita: modos de apropriação. *In*: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Coleção leitura e escrita na educação infantil**. 1 ed. Brasília, 2016. p. 81-118. v. 4.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

SOUZA, Maria Lucia Anadeto; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Educação infantil em risco: “cadê o direito que estava aqui?! O golpe comeu!”. *In*: KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei. **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 153-170.