



PRÁTICAS DE LEITURA NAS AÇÕES DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO COMPARATIVO

READING PRACTICES IN TEACHING ACTIONS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: A COMPARATIVE STUDY

Vitória Caroline dos Santos¹
Marcia Cristina Argenti²

RESUMO: A Educação Infantil, tal como âmbito de formação do sujeito, é um espaço que ainda enfrenta modificações estruturais e paradigmáticas. O seu histórico assistencialista tem sido desconstruído ao tempo que seu caráter educativo se consolida. Dentro deste contexto, as práticas de leitura são fundamentais para a formação integral do sujeito. Sob a perspectiva da Psicologia Histórico Cultural, elas constituem práticas humanizadoras e potencializadoras do desenvolvimento de funções psíquicas superiores, tais como memória e imaginação. Neste sentido, faz-se imprescindível a atuação docente em quanto mediadora para alcance de tal potencialização. Portanto, a presente pesquisa destina-se à investigação de práticas de leitura nas ações docentes de duas professoras de uma instituição de Educação Infantil. Constitui-se como estudo comparativo e utiliza-se de observação participante e entrevista semi estruturada. Como resultado principal, constatou-se que as práticas de leitura fazem parte da rotina da Educação Infantil, mas não são realizadas de modo intencional a potencializar o desenvolvimento da criança.

Palavras-chave: práticas de leitura, educação infantil, práticas pedagógicas.

ABSTRACT: Early Childhood Education, as the scope of subject formation, is a field that still faces structural and paradigmatic changes. Its welfare background has been deconstructed while its educational character is consolidated. In this context, reading practices are fundamental for the individual's integral formation. From the perspective of Historical-Cultural Psychology, they constitute humanizing and empowering practices of development of higher psychological functions, such as memory and imagination. Therefore, the present research aims at investigating reading practices in the teaching actions of two teachers from an Early Childhood Education institution. It constitutes a comparative study, and uses participant observation and semi-structured interview. As a main result, it was found that reading practices are part of the routine of Early Childhood Education; however, they are not performed intentionally to enhance the child's development.

Keywords: reading practices, early childhood education, pedagogical practices.

INTRODUÇÃO

O processo histórico e social de construção da Educação Infantil (EI) demonstra o quanto esta etapa do Ensino Básico tem sofrido modificações estruturais e paradigmáticas em relação a sua função e papel na sociedade. Em sua origem, a Educação

¹Vitória Caroline dos Santos, Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista, vitoria.c.santos@unesp.br.

²Marcia Cristina Argenti, Doutorado em Psicologia pela Universidade de São Paulo, marcia.argenti@unesp.br



Infantil exerce papel assistencialista, afinal surge atrelada a fenômenos sociais tais como a industrialização, urbanização e inserção da mulher no mercado de trabalho. No entanto,

Além do foco assistencialista, destacou-se também o aspecto compensatório atribuído a esta etapa do ensino no século XX, ao compreender que a mesma poderia preparar o desempenho das crianças, prevenindo o fracasso escolar, agindo assim, por antecipação, e ainda, portanto, sem um caráter educacional próprio, voltado ao atendimento das necessidades e características do desenvolvimento infantil. (BERBEL, 2017, p. 15)

Sendo assim, a compreensão das creches e pré-escolas como ambiente escolar propriamente dito figuram a elas função educativa a fim de proporcionar o desenvolvimento integral da criança. Dentro deste contexto e com a mesma finalidade, inserem-se as práticas de leitura desde a mais tenra idade. Tais práticas de leitura na Educação Infantil têm sido objeto de pesquisa a partir de diversas perspectivas nos últimos anos, de acordo com levantamento de dados realizados no âmbito deste trabalho. Autores variados criança (ANDRADE, 2016; BORELLA, 2016; GUIMARÃES, 2017; LIMA, 2019; MOTOYAMA, 2020; SAMPAIO, 2016; SILVA, 2016; SILVA, 2019) abordam a temática referenciando, majoritariamente, a Psicologia Histórico Cultural (PHC), demonstrando o quanto as práticas de leitura, quando mediadas de forma adequada, contribuem para o desenvolvimento cultural e pleno da criança.

A linguagem, que perpassa as práticas de leitura, é compreendida por Vygotsky (2008) e Luria (1979) como prática social humanizadora nos processos de aprendizagem do sujeito. Portanto, por meio de tais práticas, é possível apontar benefícios no desenvolvimento das funções psíquicas superiores como a memória, criação e imaginação, além do aumento de vocabulário e repertório de bebês e crianças pequenas.

Este artigo intenciona, então, investigar as práticas de leitura nas ações docentes em uma instituição municipal de Educação Infantil em uma cidade de médio porte localizado no interior de São Paulo. Para tanto, objetiva-se analisar o desenvolvimento de práticas de leitura na rotina da Educação Infantil e averiguar a dinâmica das práticas de leitura, no tocante a relação do profissional da educação com as crianças, e examinar o discurso docente em quanto à tais práticas de leitura. Além disso, objetiva-se comparar as práticas docentes de duas profissionais de educação envolvidas na pesquisa.

PSICOLOGIA HISTÓRICO CULTURAL E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Para pensar o desenvolvimento infantil com base na Psicologia Histórico Cultural vale adotar como ponto de partida o significado de humanização. Esta Psicologia, fundamentada em Marx, assume que o homem não nasce humano, mas torna-se humano pela apropriação da cultura histórica e socialmente acumuladas pelas gerações. Tal característica inclusive diferencia os homens dos animais. Permeando todo esse processo de humanização, de tornar-se humano, está a linguagem. Para Luria, ela é um “sistema de códigos por meio dos quais são designados os objetos do mundo exterior, suas ações, qualidades, relações entre eles, etc” (LURIA, 1979, p. 78). Ou seja, a linguagem é um



meio de apropriação e interiorização das coisas que compõe o mundo.

Dito em outras palavras, ao nascer, a criança não traz consigo as habilidades, capacidades e aptidões humanas – pensamento, linguagem, inteligência, personalidade. Essas qualidades humanas são externas a ela e serão formadas pela atividade que ela realiza em seu convívio com a cultura e com as pessoas. (SILVA, 2016, p. 54)

Dessa forma, em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem o sujeito alcança a formação das chamadas funções psicológicas humanas, tais como a própria linguagem e o pensamento. Vygotsky diferencia essas funções em estruturas primitivas, aquelas determinadas biologicamente, e estruturas superiores, que surgem nos processos de apropriação cultural. Às primeiras ele denomina de Funções Psíquicas Elementares e às outras de Funções Psíquicas Superiores:

Funções Psicológicas Elementares, como a sensação, percepção, inteligência prática, atenção e memória involuntárias, ou seja, funções ligadas ao desenvolvimento biológico do indivíduo, e as Funções Psicológicas Superiores, que são construídas nas relações sociais, como a atenção voluntária, memória voluntária, pensamento, linguagem e consciência, funções que se desenvolvem prioritariamente no processo de desenvolvimento cultural humano. (BORELLA, 2016, p. 44 e 45)

Contudo, neste artigo objetiva-se o enfoque das Funções Psíquicas Superiores uma vez que as mesmas são potencializadas pelo trabalho com práticas de leitura. Em *Desenvolvimento da linguagem infantil à luz da teoria histórico cultural: contribuições de práticas literárias na primeira infância*, Thaís Borella (2016) aborda, principalmente, as relações entre linguagem e pensamento. A partir das práticas de leitura, a autora demonstra os benefícios do ler na formação de tais funções psicológicas:

Além do conhecimento de novas palavras, da ampliação do vocabulário, o manuseio dos livros e a prática de ouvir as histórias pelos adultos ou outras crianças permitem aos pequenos se deparar e conhecer os diferentes gêneros textuais e desenvolver a necessidade de “ler” livros de literatura, além da criança poder se reconhecer nas histórias contadas ou criar mundos imaginários no qual ela pode habitar, contribuindo para a formação de outras funções psíquicas como a imaginação e estimulando a criatividade infantil. (BORELLA, 2016, p. 81)

Sendo assim, tanto a leitura quanto a contação de histórias como práticas de leitura, exercem seu papel formador na ampliação de vocabulário e de conhecimentos próprios aos gêneros literários, além de contribuir com estímulos à imaginação e criatividade. Outros autores, como Andrade (2016), abordam as funções da percepção, atenção e memória, também beneficiadas pelas práticas de leitura. A memória, a percepção e a atenção, ainda para Andrade (2016), constituem-se como fundamentais no pensamento infantil abrindo espaço para o pensamento abstrato e compreensão de conceitos. Portanto, é possível perceber a relação que o ensino de práticas de leitura tem



com o desenvolvimento infantil e a formação humana.

Neste quesito, outros conceitos fundamentais na Psicologia Histórico Cultural são os de mediação e as zonas de desenvolvimento. Esta Psicologia pontua a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A ZDP é a distância entre o desenvolvimento real, ou seja, tudo aquilo que o indivíduo consegue fazer sozinho, sem ajuda, o nível de consolidação de determinado conhecimento, e o desenvolvimento proximal, tudo o que o sujeito é capaz de fazer com a ajuda de outra pessoa.

O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação. (VIGOTSKI, 2010, p. 113)

A compreensão da ZDP permite, portanto, que o professor planeje e sistematize suas práticas com a intenção de alcançar as máximas potencialidades da criança. A atuação do adulto na ZDP que, no ambiente escolar, é o professor se identifica como uma mediação. Mediação, no entanto, não é exercida apenas pela figura do adulto ou pessoa mais experiente. Nos estudos vygotskyanos, a mediação ocorre através de símbolos e instrumentos como a linguagem, o gesto, o ambiente, entre outros. O processo de mediação é tido como um processo educativo, pois orienta e colabora com o desenvolvimento e aprendizagem dos indivíduos. Quando o papel mediador é exercido pelo professor ele contribui para a formação de significados e apropriação dos conhecimentos. O professor mediador atua na ZDP.

Dessa maneira a mediação do professor (organizada pedagogicamente), como salientamos, torna-se indispensável para orientar a apropriação dos conhecimentos e possibilitar a internalização dos significados sociais dos objetos culturais veiculados na escola e, dessa forma, engendrar as condições para o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores humanas. (BORELLA, 2016, p. 30)

Sendo assim, comprova-se a relevância do trabalho docente sistematizado, planejado, intencional que vise a aprendizagem significativa. Atrelado a isto, destaca-se a instituição escolar como espaço privilegiado de acesso ao conhecimento histórica e socialmente produzido pelas gerações. A apropriação cultural desse conhecimento é potencializada pelo ambiente escolar ao qual Vygostky e seus colaboradores atribuíram grande importância.

A educação, em especial a educação escolar, possibilita o contato da criança com os conhecimentos científicos, assunto que também ganhou relevância nas pesquisas do estudioso russo, principalmente no que se refere ao processo de aprendizagem. (ANDRADE, 2016, p. 25)

É nesse âmbito e contexto que se desenvolve a presente pesquisa. Sampaio (2016) demonstra as diferenças e relação entre a leitura e contação de histórias de acordo com



uma breve contextualização histórica e social de tais práticas. Diante do desenvolvimento da atividade de leitura, a autora destaca que “a leitura é um objeto virtual, o que ensinamos à criança é o ato de ler” (SAMPAIO, 2016, p. 59). Essa afirmação leva a questão acerca dos tempos e espaços de leitura na instituição escolar uma vez que, através deles e pela ação do professor, ensina-se o ato de ler, ou seja, tanto na leitura quanto na contação de histórias, a forma com que o profissional docente segura o livro, manuseia-o, se posiciona, prepara a voz, faz entonações tendem a formar a criança leitora (ou não). Ainda segundo a autora, a leitura traz benefícios no desenvolvimento das funções psíquicas como memória, imaginação e criação. Já a contação de histórias desenvolve até mesmo a necessidade de relacionar-se com as histórias.

A prática de contação de histórias, no contexto escolar, quando planejada pelo professor, permite que a criança exerça o papel de ouvinte e, a partir dos materiais de leitura ofertados a ela, crie a necessidade e a curiosidade pelo livro e por outras histórias.” (SAMPAIO, 2016, p. 62).

Sampaio considera, então, a leitura como um objeto da cultura humana. A partir daí, a autora descreve a potencialização do desenvolvimento do pensamento, da imaginação e das emoções perante às práticas de leitura. Ou seja, ela assume a leitura e contação de histórias como atividades humanizadoras.

Sendo assim, dentro do ambiente escolar, as práticas de leitura que se desdobram em diversas atividades tais como a leitura de livros literários e a contação de histórias, são conhecimentos culturalmente construídos aos quais os bebês e crianças pequenas tem acesso mediados pelo professor, por demais educadores e aspectos como o ambiente, a qualidade dos materiais, a própria contextualização produzida no ato da atividade. O processo de humanização, então, perpassa o desenvolvimento e aprendizagem do sujeito que em contato com a linguagem escrita, forma sofisticada de comunicação, se potencializa. A partir deste referencial teórico base, busca-se analisar como ocorrem as práticas de leitura em uma instituição de Educação Infantil.

METODOLOGIAS

O presente trabalho fora realizado em uma instituição municipal de Educação Infantil localizada em uma cidade de médio porte no interior do Estado de São Paulo. Participaram desta pesquisa uma professora de uma turma de 2ª etapa formada por 23 crianças com idade entre 5 e 6 anos das quais 8 meninas e 15 meninos. E uma professora também de turma de 2ª etapa formada por 20 crianças com idade entre 5 e 6 anos das quais 12 meninas e 8 meninos. Neste artigo, referir-se-á às professoras como Ana e Laura, respectivamente, mantendo em seguranças suas verdadeiras identidades.

A professora Ana tem 60 anos, possui licenciatura em Pedagogia por faculdade particular e atua como professora na Educação Infantil há 36 anos. Em 2021, era titular na turma de 2ª etapa, atuando apenas na escola em questão. A professora Laura tem XX anos, possui licenciatura em Pedagogia por universidade pública e especialização em Orientação Pedagógica. Ela atua na Educação Infantil como professora há 26 anos.

Com intuito de analisar o desenvolvimento de práticas de leitura na rotina da



Educação Infantil e averiguar a dinâmica das práticas de leitura, no tocante a relação do profissional da educação com as crianças e a participação destes no desenvolvimento das atividades, foram realizadas 5 sessões no intervalo do dia 19 de novembro de 2021 ao dia 26 de novembro de 2021 de observação com duração média de 2 horas e 30 minutos na turma da professora Ana. Com a sala da professora Laura foram realizadas 5 sessões de observações no intervalo do dia 22 ao dia 31 de março de 2022, com duração média também de 2 horas e 30 minutos.

A observação participante é entendida aqui, tal qual para Roberto Cardoso de Oliveira (2000), como aquela na qual o observador busca interpretar e compreender o grupo social e cultura do outro em seu interior adotando uma visão relativista através de atitude epistêmica para escape do etnocentrismo, ou seja, sua forma habitual de ver o mundo. Na escola, portanto, a observação se deu de modo a permitir que a pesquisadora estabelecesse diálogos com todos os participantes livremente graças ao acolhimento para com ela. Todo o período de observação foi registrado em diário de campo e, eventualmente, fotos foram também registradas.

Para compreender a forma com que educadoras entendem as práticas de leitura e como desenvolvem suas práticas pedagógicas no tocante a isto, desenvolveu-se duas entrevistas semiestruturadas. As entrevistas semiestruturadas, também chamadas semidiretivas, são compreendidas aqui tal qual para Laurence Bardin (2011) como aquelas mais curtas e de fácil realização sem, no entanto, perder a sua essência de espontaneidade e singularidade individual. Consolida-se, então, uma análise temática de entrevistas aqui aplicadas a partir do mesmo roteiro tanto para a professora Ana como para a professora Laura. Assim, foi possível relacionar discurso e prática das educadoras de forma a analisar as sessões de observação com base nesta relação.

As perguntas foram enviadas previamente às entrevistadas tornando a entrevista de tipo semi estruturada. Em seguida, foram marcadas de acordo com a disponibilidade das professoras e se realizaram no ambiente escolar. Como instrumentos foram usados o celular com a função de gravador e o roteiro de entrevista. Após este momento, as entrevistas foram transcritas para análise. Neste sentido, faz-se referência a análise de conteúdo de acordo com Bardin:

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (BARDIN, 2011, p. 37)

Ou seja, no âmbito da pesquisa, a análise de conteúdo ocorre de maneira a considerar a riqueza e a profundidade das comunicações expressas tanto na observação participante quanto nas entrevistas. Para tanto, instrumentos de classificação, tematização e interpretação foram desenvolvidos com base na análise de conteúdo.

PRÁTICAS DE LEITURA: ELEMENTOS DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

As práticas de leitura são aqui compreendidas em acordo com Guimarães (2017)



em sua tese *O trabalho com literatura e o desenvolvimento cultural de adultos e crianças na educação infantil*. Em diálogo com autores diversos e embasada na Psicologia Vygotskiana, a autora defende as práticas de leitura, e mais especificamente o trabalho com literatura infantil, como potencializadores do desenvolvimento do sujeito. Neste sentido, a literatura como arte promove mudanças qualitativas no desenvolvimento e proporciona a síntese de visão de mundo do mesmo. Ademais, destaca o papel do professor em relação às práticas de leitura:

O professor deve colocar-se como um interlocutor privilegiado que dá suporte às crianças em suas criações, não abrindo mão do seu papel de permitir e propiciar a circulação de diferentes significados, de socialização de bens culturais, sem confundir o respeito com o gosto e a preferência que cada criança traz de casa, ou o medo de ser impositivo e autoritário com sua função de mediador e responsável pela ampliação do conhecimento acerca do acervo cultural produzido pela humanidade. (GUIMARÃES, 2017, p. 32)

O professor assume função imprescindível para a realização das práticas de leitura em torno de suas potencialidades. A partir de tal premissa, os dados coletados em sessões de observação participante foram reunidos e organizados com base categorias de relevância para este artigo. A tabela a seguir expressa aproximações e divergências entre as práticas pedagógicas das professoras em questão:

Tabela 1: Tabela comparativa – Dados das observações

	TURMA A (PROFESSORA ANA)	TURMA B (PROFESSORA LAURA)
TIPOS DE ATIVIDADES DE PRÁTICAS DE LEITURA	Cabeçalho; Alfabeto; Leitura de livros literários; Atividades em folha.	Cabeçalho; Alfabeto; Leitura de livros literários; Leitura de contos; Empréstimo de livros; Jogo com nome próprio; Lista na lousa com professora escriba.
POSTURA DOCENTE	Autoritária.	Afetiva.
INDÍCIOS DE ANTECIPAÇÃO DA ESCOLARIZAÇÃO	Atividade em folha que solicita que a criança escreva nos espaços corretos, copiando da lousa, com autonomia; Atividade em folha de almanaque para	Lista de nomes com professora escriba.



	aprender a escrever nas linhas; Ameaças e cobranças em relação ao aprendizado, inclusive incluindo uma prova de avaliação.	
INDÍCIOS DE FALTA DE PLANEJAMENTO E INTENCIONALIDADE DOCENTE NAS ATIVIDADES DE PRÁTICAS DE LEITURA	Professora procura o livro no acervo na hora da leitura; Professora sai para xerocar atividades no dia da aula; Professora busca no celular resposta para a atividade em folha; Conversas após a leitura de livros literários se restringem a questões de higiene e cuidado; Falta de exploração do livro; Falta de atividades relacionadas ao livro.	Falta de atividades relacionadas às leituras; Falta de exploração do livro.
PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS EM ATIVIDADES DE PRÁTICAS DE LEITURA	Projeções; Repertório; Hipóteses; Reconhecimento da história e do livro; Envolvimento corporal e comportamental; Interação indireta com o objeto livro e a história; Reconhecimento de si nos personagens da história.	Projeções; Repertório; Interação com o objeto livro, a história e a ilustração; Perguntas sobre os gêneros de leitura; Envolvimento corporal e comportamental; Reconhecimento da história e do livro; Livre manipulação dos livros.

Fonte: arquivo da pesquisadora, 2022

É possível inferir que o ponto de partida para atuação docente é diferente para Ana e para Laura a partir do momento em que se observa a divergência de postura que adotam perante sua posição profissional. A professora Ana é autoritária e preocupa-se com o desenvolvimento de um comportamento de estudo nas crianças, característico do primeiro ano de ensino fundamental, aplicando atividades nas quais a estética é mais importante do que as significações. Ela exige que as crianças escrevam corretamente nas linhas e espaços destinados em cada atividade e, para tanto, utiliza-se de ameaças e cobranças. Já a professora Laura é afetuosa e proporciona atividades de interação livre inserindo



conteúdos de alfabetização escolar com um pouco mais de significado e de acordo com as respostas positivas das crianças. Por exemplo, ela se coloca como escriba para criar listas na lousa e desenvolve com as crianças um jogo em que cada aluno tem que escrever, em determinado momento, o seu nome na lousa. Enquanto as atividades na turma A se restringem a leitura de livros literários e atividades em folha, na turma B há maior ludicidade e interação das próprias crianças com livros, para além da leitura realizada não só com livros literários, mas também com outros gêneros textuais. Mesmo assim, práticas comuns nas rotinas da Educação Infantil como escrita do cabeçalho e do alfabeto na lousa são encontradas em ambas as salas.

Outra aproximação pertinente diz respeito aos resquícios de falta de planejamento e intencionalidade docente nas atividades de práticas de leitura. Após leituras diárias para as crianças, a professora Laura não propôs, no período observado, atividades relacionadas às leituras e pouco ou nada explorou o livro lido. Já a professora Ana, além dos mesmos indícios observados na prática da professora Laura, teve atitudes que demonstram uma desorganização em seu trabalho como buscar por um livro no acervo da escola na hora da aula e procurar respostas de atividades no celular durante a realização das mesmas. Ademais, após leitura, as discussões propostas pela professora Ana se dirigiam apenas a questões de higiene e cuidado, até mesmo desconsiderando comentários de ordem estética ou intelectual postos pelas próprias crianças.

Vale salientar, então, que as crianças de ambas as turmas participaram das atividades de práticas de leitura efetivamente e a partir de interações diversificadas que incluem projeções e hipóteses acerca da história lida, independentemente se potencializado pelas professoras ou não, repertório e reconhecimento da história. A diferença notável, neste quesito, se dá na turma B da professora Laura que possibilitou por diversas vezes o contato direto das crianças com os livros para livre manipulação.

Enfim, salienta-se que a postura docente perante as atividades de práticas de leitura incide diretamente na relação da criança com as mesmas. A mediação, neste sentido, realizada pelas docentes demonstram uma concepção do papel da criança no processo de ensino e aprendizado divergente. Para professora Ana a criança se comporta como um ser incompleto, copista, com características inerentes a infância e que, portanto, deve preocupar-se com higiene pessoal e aspectos relacionados ao bem-estar físico, além de um ser sem maturidade para uma atividade de manuseio do objeto-livro. Já a professora Laura concebe a criança como ativa em seu desenvolvimento, capaz de relacionar-se com a cultura escrita e que deve ter as especificidades de seu período de infância respeitadas. Em seguida, analisar-se-á as entrevistas docentes.

ENTREVISTA: RELAÇÃO DISCURSO E PRÁTICA

A percepção de mundo, de conceitos em torno das práticas de leitura e a percepção do trabalho pedagógico das educadoras são transcritas após entrevistas realizadas. É importante salientar, porém, a relevância de perspectivas históricas e culturais que tenuamente se apresentam a seguir. Berbel (2017) discorre sobre o espaço da Educação Infantil e as mudanças que o perpassam. Diante de quatro funções assumidas pela EI, a compensatória, assistencialista, espontaneísta e propedêutica, a autora destaca a



necessidade deste ambiente contemplar atividades significativas, apoiar e incentivar as ações infantis. Aqui, as interações com o mundo letrado tornam-se indispensáveis ao desenvolvimento integral da criança e a percepção das funções sociais da leitura e escrita.

Dentro de tal aspecto, entrevistas foram desenvolvidas afim de analisar o posicionamento das pedagogas acerca de questões cruciais à EI e às práticas de leitura. Para as entrevistas semi estruturadas, foram formuladas dez questões abertas destinadas a formação das professoras, os referenciais teóricos e metodológicos por elas utilizados, as concepções de Educação Infantil, função do professor e práticas de leitura, entre outras. Neste artigo, a questão 10 presente na tabela abaixo não será desenvolvida em reflexões devido ao recorte aqui presente. Isso porquê ela se destina à assuntos relacionados a pandemia do COVID-19 que não serão abordados neste momento.

Tabela 2: Dados das entrevistas

Temática abordada	Professora Ana (Turma A)	Professora Laura (Turma B)
1. Formação inicial e continuada, tempo de profissão docente.	Pedagogia (Universidade Particular); <i>O ciclo de sensibilização para educadores</i> – a expressão de como emancipar as crianças na sala de aula, a parte de artes (formação do SESC); 30 anos na EI.	Pedagogia (Universidade Pública) e especialização em Orientação Pedagógica; 26 anos de atuação na EI; Curso sobre o Currículo Paulista e a BNCC (oferecido pela rede).
2. Turma atual e rotina da turma.	2ª etapa (4, 5 anos). Rotina pré-estabelecida e fixa em concordância com os horários da creche. Cabeçalho, oração e leitura de história como atividades diárias.	2ª etapa (4, 5 anos). Rotina sugerida pelo Departamento de Educação que inclui um tipo de leitura por dia de acordo com duas várias funções (história, curiosidade, informação...)
3. Função do professor da EI.	Proporcionar o brincar, afetividade (suprir a falta da família) e preparação para o 1º ano do Ensino Fundamental e para a vida.	Desconstrução da EI para alfabetizar somente; função do professor atrelada a função da EI de formação completa do sujeito, preparação para 1º ano do EF e para a vida através da autonomia necessária para aprender e descobrir, buscar descobertas.
4. Práticas de leitura: quais e por quê?	Leitura de livro de história, atividade em sequência (desenho) e empréstimo de livro para ler em família.	Leitura de vários tipos e conteúdo relacionado ao contexto da aula (sentido) e empréstimo de livro para casa com livre escolha pela criança.



5. Materiais para leitura e contação de histórias.	Tem na escola. Não utiliza por conta da dinâmica corrida de volta as aulas pós pandemia. Busca por diversificar o ambiente de leitura.	Variedade grande de livros e se pedir materiais, a direção arruma, como por exemplo a Caixa de Histórias feita pelas próprias professoras.
6. Seleção de livros.	De acordo com o que a criança está passando/problemas familiares ou escolares, livros que permitam ensinar sobre valores ou livros alegres. Escolha prévia na hora de fazer o semanário ou escolha de livros na biblioteca e encaixe no semanário posteriormente.	Leitura prévia da história e separação de livros semanalmente.
7. Referenciais teóricos.	BNCC e plano anual.	Construtivismo, BNCC, textos do HTPC. Problema na Educação: segue linhas políticas que dependem do governo e são trocadas a cada 4/8 anos. Orientação pedagógica deveria ser por concurso para seguir uma linha de raciocínio e não mudar tudo a cada ciclo (plano de aula, rotina das crianças, base teórica).
8. Documentos oficiais para nortear o trabalho pedagógico.	BNCC.	BNCC e plano pedagógico. Implantação da BNCC e integração com o plano pedagógico sem orientação adequada.
9. Relação das crianças com os livros.	Crianças gostam e participam, em maioria. Eles querem contar algo que tem a ver com a história ou que aconteceu em casa. É importante porque aprendem a conviver, a	Defasagem após a pandemia (em relação ao manuseio dos livros e desinteresse) relacionado ao uso do celular. Trabalho do professor como incentivo a leitura. Crianças gostam dos



	<p>dividir, a ser mais humano, a ser humilde, companheirismo.</p>	<p>livros, gostaram de leva-los para casa. Tempo de concentração menor e, conseqüentemente, mais paradas para chamar a atenção durante a leitura.</p> <p>Questionados sobre a história, interação. Algumas crianças acompanham, outras não.</p> <p>Poucas crianças tem acesso ao livro em casa.</p> <p>EI como fundamental para a criança tomar o gosto pela leitura, algo prazeroso (exemplo de extinção de ficha de leitura para casa por contrariar o aspecto do prazer e pelas desigualdades na escolaridade dos pais).</p> <p>Livre acesso ao livro como fundamental.</p>
10. COVID-19.	<p>Dificuldades na utilização das novas tecnologias e participação das famílias. Superação de defasagens na volta as aulas. Retorno ótimo e participativo por parte das crianças.</p>	<p>Dificuldades em lidar com a situação no geral. Fortalecimento da relação escola-família.</p> <p>Maior dificuldade em fazer vídeos e utilizar o número de celular pessoal para trabalho, além do receio de que o grupo de famílias não funcionasse bem.</p> <p>Retorno maravilhoso no contato direto com as crianças que direcionam o trabalho docente através de suas reações e feedbacks, diferente do retorno dado pela família.</p>

Fonte: arquivo da pesquisadora, 2022

As respostas das professoras foram condensadas para melhor análise. A professora Ana, responsável pela turma A, como anteriormente citado, trabalha na EI há 30 anos, é formada por faculdade privada e, recentemente, realizou curso de formação pelo SESC. A turma A segue uma rotina pré-estabelecida de acordo com os horários da escola. Todos



os dias é realizado cabeçalho, oração e leitura de histórias. A professora Laura, responsável pela turma B, se formou em Universidade pública, atua na EI há 26 anos e, recentemente, realizou curso de formação oferecido pela rede. A turma B segue uma rotina sugerida pelo Departamento de Educação que inclui um tipo de leitura por dia com variações nos gêneros textuais. Observa-se, então, a existência de rotina em ambas as salas, sendo a da turma B um pouco mais variada.

Em relação a função do professor da EI, as professoras têm opiniões diferentes. Enquanto Ana vê a EI como uma oportunidade para preparar o aluno para o Ensino Fundamental, Laura busca a desconstrução dessa ideia e da concepção de alfabetização precoce. Para Laura é preciso preparar a criança para o Ensino Fundamental e para a vida no sentido de desenvolver autonomia plena na criança, necessária para aprender e descobrir. Ana também comenta o brincar e a afetividade. Para ela, o brincar é característico da infância e a afetividade da professora supre a falta da família. Dessa forma, a professora Ana tende para uma concepção assistencialista e propedêutica de sua própria função, enquanto Laura enfoca a formação completa do sujeito aluno.

Já as práticas de leitura se encontram, de acordo com Ana, na leitura de livro de história, atividade relacionada a esta leitura e empréstimo de livro para ler em família. Ressalta-se, contudo, uma incongruência entre discurso e prática no período observado nesta pesquisa, afinal, a atividade citada e o empréstimo de livros não existiram durante as sessões de observação. Na turma B, há leitura de vários gêneros na qual o conteúdo dos textos, em geral, relaciona-se com o conteúdo da aula, provocando sentido e significado a esta prática. Ademais, há empréstimo de livro com livre escolha pela criança. As práticas citadas aconteceram durante a observação. No entanto, a relação do texto com as demais atividades da aula não foi visível para a pesquisadora. Isso talvez se deva as limitações do estudo, pois as sessões de observação não perduraram até o final da aula. Além disso, ambas as professoras citam que a escola tem materiais para leitura e contação de histórias, como variedade de livros e outros, mas enquanto Ana culpabiliza o retorno pós pandemia por dificultar a utilização dos mesmos, Laura reconhece que não os utiliza por motivos próprios, como falta de empenho.

A escolha dos livros, de acordo com a professora Ana, se dá para auxílio das crianças em situações familiares e escolares, ou seja, ela tem uma visão moralizante desta prática de leitura. Ela também comenta que os escolhe semanalmente. Laura escolhe os livros e realiza a leitura prévia semanalmente, relacionando as temáticas com os demais conteúdos da aula. Neste quesito, Ana demonstra outra incongruência entre discurso e prática, pois, durante as sessões de observação, a professora buscou pelos livros no momento da aula, deixando as crianças com a pesquisadora para fazê-lo. A professora Laura demonstra, aqui, uma visão integrada dos conteúdos da Educação Infantil e uma busca por tornar o ensino significativo para as crianças.

Para subsídio de sua prática, a professora Ana cita o uso da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e o plano anual da rede de ensino sem adicionar maiores comentários. A professora Laura cita a BNCC, os textos estudados em HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) e o plano pedagógico. Neste momento, ela faz uma crítica a mudanças paradigmáticas na educação por orientações políticas governamentais. Também comenta a implantação do uso na BNCC na rede municipal e do plano



pedagógico do município sem orientação adequada. A professora Laura, portanto, adota uma postura crítica perante as exigências para com seu trabalho pedagógico, apesar de estar em adaptação e reconhecer os benefícios da BNCC, por exemplo.

Por fim, a professora Ana acredita que as crianças se relacionam com os livros de forma benéfica. Elas se envolvem na leitura e relacionam a histórica com suas experiências pessoais. Novamente, a professora Ana atribui a moralidade como convivência, solidariedade, humanidade e companheirismo à importância das práticas de leitura. Para a professora Laura, devido a pandemia do COVID-19, a relação das crianças com os livros passou por uma defasagem tanto relacionada ao ensino remoto propriamente dito quanto a maior exposição das crianças às tecnologias digitais. Para ela, as crianças gostam dos livros e interagem com as histórias, mas poucas têm acesso a ele em casa. Por isso, Laura acredita que a escola seja fundamental para o desenvolvimento do gosto pela leitura através do acesso ao livro. Verifica-se, portanto, que a professora Laura mais uma vez demonstra uma visão mais integrada e consolidada tanto da Educação Infantil como da função da escola e de sua função em quanto pedagoga perante as práticas de leitura. Ana, por sua vez, recorre a moralização e ao assistencialismo.

CONTRAPONTO: DIVERGÊNCIAS E APROXIMAÇÕES ENTRE AS PRÁTICAS DAS PEDAGOGAS

Após análise de dados, é possível apontar algumas divergências e aproximações entre as práticas pedagógicas a respeito das práticas de leitura adotadas pelas professoras pertencentes a este estudo. A professora Ana, de postura autoritária, apresenta visão assistencialista, propedêutica e moralizante ao tempo que a professora Laura demonstra perspectiva mediadora, potencializadora e educativa, perante postura afetuosa. Mesmo assim, ambas trabalham práticas de leitura com foco na leitura de histórias, de livros literários. Essa leitura está inserida na rotina das turmas, porém sob indícios de falta de planejamento e intencionalidade por trás da realização da mesma. Isso significa que, mesmo diante a riqueza de um livro e de temáticas possíveis de serem exploradas, a prática de leitura se restringe ao momento em que a professora lê e os alunos ouvem. As crianças interagem, são ouvidas, por vezes, mais pela professora Laura do que pela professora Ana, afinal a professora Ana direciona os comentários a higiene e cuidado, já a professora Laura ou deixa que as crianças direcionem o diálogo de acordo com suas inferências ou relembra os aspectos do livro, explicando o gênero textual a ser lido, explorando capa e contracapa, etc. No entanto, ao final da leitura, não há desdobramentos maiores ou atividades relacionadas a ela, seja uma brincadeira ou uma atividade mais estruturada. Dessa forma, as professoras partem de pontos diferentes e alcançam mesmos resultados, pois, em ambos os casos, não há mediação que acarrete novos conhecimentos, ou seja, a mediação não é potencializadora do desenvolvimento da criança.

O mesmo se observa na relação discurso e prática. A professora Ana apresenta incongruências, neste sentido, porque seu discurso menciona atividades não realizadas na prática durante o período de observações. Por outro lado, suas falas são carregadas de concepções assistencialistas, propedêuticas e moralizantes assim como a prática observada. A professora Laura é coerente em discurso e prática, reconhecendo, até



mesmo, que pode melhorar a sua prática docente. Para ela, o trabalho pedagógico vai além da leitura de livros literários, por isso contempla outros gêneros textuais, realiza empréstimos de livros e, principalmente, proporciona o livre acesso e interação das crianças com os livros. Ela busca, então, a formação da postura leitora para aquisição do gosto pela leitura, atividade vista como fundamental para o desenvolvimento pleno da criança. Portanto, sua visão é mediadora e educativa, mesmo que, como dito anteriormente, essa mediação careça de atitudes que a tornem, de fato, potencializadora.

Para Sampaio (2016), a função da escola de EI sofreu modificações com o passar do tempo e já não cabe substituir a família ou ser puramente assistencialista. No cotidiano da instituição, porém, ressaltam-se atitudes que variam entre a função assistencialista ou propedêutica. A autora destaca, então, que o ensino significativo perante a autonomia do professor e o reconhecimento do aluno em quanto sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem são concepções ainda a se consolidarem no âmbito da EI.

Já no que concerne à mediação, Lima (2019) afirma que para a formação do leitor é imprescindível que o mediador de leitura, na Educação Infantil incorporado pelo professor, tenha compreensão plena do processo dialógico e complexo da leitura, das funções da literatura, da criança como sujeito ativo, do livro como objeto de várias dimensões culturais, do ensino como processo significativo e a aprendizagem da leitura por prazeres, além da importância do planejamento para ensino da leitura. Sendo assim, a autora relaciona a literatura ao processo de humanização pautada na Escola de Vygotsky e revela o papel de responsabilidade do adulto mediador diante da criança em contato com o livro.

A partir de então, discussões entorno do ensino para apropriação da leitura se fazem presentes. Para autora há uma confusão que leva a compreensão que tal apropriação ocorre perante a prática de ensinar a ler. Portanto, o que se ensina a criança é o ato de ler tal como manuseio do livro e atribuição de sentido a esta atividade. Berbel ainda salienta o papel da leitura para o desenvolvimento de formas mais complexas de pensamento. Para além de uma atividade autoritária e moralizante, as práticas de leitura assumem papel fundamental para o desenvolvimento humano pleno do sujeito.

Dito isso, as práticas das pedagogas participantes da pesquisa, cada qual com sua especificidade, demonstram não só uma falta de clareza teórico metodológica no que diz respeito às práticas de leitura bem como concepções ultrapassadas da função da EI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sob referencial teórico da Psicologia Histórico Cultural, a partir dos conceitos de desenvolvimento humano e mediação, é possível concluir que as práticas de leitura fazem parte da rotina da EI, mas não são realizadas de forma a potencializar o desenvolvimento da criança no tocante ao desenvolvimento do psiquismo infantil, ou seja, das funções psicológicas superiores. Isso porque, em geral, as atividades de prática de leitura no formato de leitura de histórias, o mais utilizado durante as observações, carecem de aspectos que as tornem significativas.

O primeiro deles é a falta de planejamento dessas atividades. A escolha do livro literário, a forma de leitura, as estratégias de leitura e contação de histórias são



primordiais para o envolvimento das crianças com a leitura, para o contato delas com a história e para o desenvolvimento de habilidades durante este momento. No entanto, quando não há uma sistematização dessa leitura, a atividade passa a ser apenas uma a ser cumprida dentro da rotina escolar, muitas vezes mecanicamente, sem ao menos atrair a atenção das crianças. Outra questão relevante é a falta de intencionalidade docente dentro da prática de leitura. Essa característica de intencionalidade é o que norteia o trabalho pedagógico, são os porquês da realização de tal prática. A clareza em quanto a isto para o pedagogo é imprescindível rumo a consolidação do aprendizado na criança. Trata-se da delimitação de um ponto de chegada. Mais uma vez, sem intencionalidade, a leitura se torna apenas uma atividade a ser desenvolvida dentro da rotina escolar. Ademais, o objeto livro é dotado de riquezas e possibilidades educativas, mas, no âmbito deste estudo, não há exploração do mesmo.

Há que se destacar, porém, que as concepções de Educação Infantil, do papel do professor e, principalmente, da criança, constituem questões relevantes para a prática pedagógica. Neste sentido, a professora Ana, ao adotar um ponto de partida autoritário, propedêutico, assistencialista reduz sua própria função e a da EI, limita a criança e, portanto, seu desenvolvimento e aprendizagem. Essas concepções se tornam impasses para o desenvolvimento de uma prática docente potencializadora. A professora Laura, porém, de postura afetuosa e mediadora, que objetiva a formação integral do sujeito, observando a criança como ativa em seu desenvolvimento, já busca um diálogo que possa melhorar a sua prática pedagógica.

Enfim, diante do acima exposto, é válido salientar a importância das práticas de leitura na Educação Infantil e, sobretudo, o papel do professor para que tais práticas sejam significativas e potencializadoras. É preciso, então, refletir sobre questões como a função do pedagogo e da instituição de EI, consolidar subsídios teóricos para prática docente, e compreender o papel das práticas de leitura. Assim será possível a realização de uma prática potencializadora do desenvolvimento e aprendizagem da criança, com intuito de formação integral do sujeito humanizado, livre e reflexivo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Lizbeth Oliveira de. **Desenvolvimento da memória em crianças pré-escolares por meio de atividades literárias**: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. Dissertação (mestrado). UNESP. Marília/SP, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERBEL, Lucilene Mattos. **O trabalho docente na primeira etapa da Educação Infantil: as interações com o mundo letrado**. Dissertação (mestrado). UNESP. Rio Claro/SP, 2017.

BORELLA, Thaís. **Desenvolvimento da linguagem infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural: contribuições de práticas literárias na primeira infância**. Dissertação (Mestrado em Infância e Educação) – Universidade Estadual Paulista, Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2016.



GIROTTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. **Modos de ler e estratégias para ler: crianças, leitura e literatura infantil.** Revista ALB, 2011.

GUIMARÃES, Núbia Silvia. **O trabalho com literatura e o desenvolvimento cultural de adultos e crianças na educação infantil.** Tese (doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2017.

ICHILEVICI, Vita. **Literatura Infantil e o Politicamente Correto: Dimensões éticas, estéticas e mercadológicas.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2019.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo: Atlas, 1992.

LIMA, Ana Cláudia Bazé de. **O lugar da literatura infantil no espaço educativo: vozes de professoras.** Dissertação (mestrado). UNESP. Marília/SP, 2019.

LURIA, A. R. **A Atividade Consciente do Homem e suas Raízes Histórico-Culturais.** Rio de Janeiro, 1979.

MOTOYAMA, J. F. M. **Bebeteca: engatinhando entre livros.** Tese (doutorado). UNESP. Presidente Prudente/SP, 2020.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do Antropólogo.** Editora Unesp. São Paulo, 2000.

SAMPAIO, Mariana. **Leitura e contação de histórias na educação infantil: um estudo sob a perspectiva da teoria histórico-cultural.** Dissertação (mestrado). UNESP. Marília/SP, 2016.

SILVA, Ana Laura Ribeiro da. **Leitura na Educação Infantil: implicações da teoria histórico-cultural.** Tese (doutorado). UNESP. Marília, 2016.

SILVA, K. A. A. M. **O nascimento do pequeno leitor: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância.** Tese (doutorado). UNESP. Presidente Prudente/SP, 2019.

SILVA, Mellina. **Os tempos e os espaços da leitura e da escrita na educação infantil.** Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2020.

ZIBERNATTI, Thaís Otani Cipolini. **Práticas culturais de leitura na creche: livros, educadoras e crianças.** Tese (doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2020.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins fontes, 2008.

VIGOTSKII, LURIA, LEONTIEV. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Coleção Educação Crítica, Ícone Editora. São Paulo, 2010.