

## **A FORMAÇÃO LITERÁRIA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO DE BEBÊS E CRIANÇAS**

Érika Christina Kohle<sup>1</sup>

Stela Miller<sup>2</sup>

### **Resumo**

Este artigo objetiva pôr em discussão a necessidade de formação literária do docente de Educação Infantil, em processos de formação continuada, como caminho para a formação literária de bebês e crianças pequenas. O objeto de análise foi o documento do MEC *Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil* publicado em 2016. Para a discussão do tema, foi adotada a perspectiva analítica em que o fenômeno é visto em seu processo e explicado de modo a revelar a sua essência em vez de apenas descrever suas características perceptíveis. A base teórica de apoio às análises vem de autores da Teoria Histórico-Cultural e daqueles que com eles têm alguma proximidade. A análise revela que a formação literária do docente requer processo substancial de formação continuada e é essencial para a formação literária de bebês e crianças pequenas.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Formação docente continuada. Formação literária.

## **LITERARY TEACHER TRAINING IN EARLY EARLY EDUCATION: POSSIBILITIES FOR THE EDUCATION OF BABIES AND CHILDREN**

### **Abstract**

---

<sup>1</sup>Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho (Marília-2022), mestra em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho (Marília-2016), graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Marília -2014), licenciada em Letras PORTUGUÊS/ALEMÃO pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Assis- 2002) e em Letras PORTUGUÊS/INGLÊS pela Universidade Cruzeiro do Sul (2021), especialista em Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Estadual de Campinas - Unicamp (2012). Email: [erika.kohle@gmail.com](mailto:erika.kohle@gmail.com) Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0907-4420>

<sup>2</sup> Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1971), graduação em Letras pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Dracena (1972), mestrado em Lingüística e Filologia da Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1991) e doutorado em Ensino na Educação Brasileira pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1998). Email: [stelamillercel@gmail.com](mailto:stelamillercel@gmail.com) Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3521-9526>

This article aims to discuss the need for literary training for Early Childhood Education teachers, in continuing training processes, as a path to the literary development of babies and little children. The object of analysis was the MEC document *Reading and Writing Project in Early Childhood Education*. To discuss the topic, an analytical perspective was adopted in which the phenomenon is seen in its process and explained in a way that reveals its essence instead of just describing its perceptible characteristics. The theoretical basis supporting the analyses comes from authors of the Cultural-Historical Theory, and those who have some proximity to them. The analyses reveal that literary training of teachers requires a substantial process of continuing training and is essential for the literary development of babies and little children.

**Key words:** Early Childhood Education. Continuing teacher training. Literary training.

## Introdução

As relações da criança com a cultura e com seus interlocutores são condições primordiais para seu desenvolvimento e são estabelecidas no mundo criado social e historicamente pelas gerações precedentes (Leontiev, 1978). Nesse processo, ao participar das diferentes formas de atividade social, ela se apropria das riquezas produzidas no mundo e desenvolve as condutas especificamente humanas, apropriando-se dos instrumentos culturais e tornando-os ferramentas psicológicas para utilizá-las em suas objetivações como ser capaz de agir para transformar seu meio, atuando não como simples reprodutora, mas como criadora de cultura.

No processo histórico de humanização, oferecer oportunidades de vivências e de realização de atividades aos bebês e às crianças para que, no decorrer de sua existência se apropriem dos conhecimentos culturais, científicos, artísticos e outros, de forma crítica, constitui-se em caminho adequado para propiciar o seu desenvolvimento, pois, quando esses saberes são apropriados, eles são integrados a sua personalidade e ampliam sua capacidade de autonomia.

Nas palavras de Ilyenkov:

A mente, a capacidade de pensar de forma independente, toma forma e se desenvolve apenas no curso da assimilação individual da cultura intelectual da época. Falando apropriadamente, a mente não é outra coisa senão essa cultura intelectual, transformada em posse

e legado pessoal, no princípio da atividade de uma pessoa. A “mente” é composta de nada mais que isso. Para usar a linguagem de elevada estatura da filosofia, é a riqueza espiritual individualizada da sociedade (Ilyenkov, 2007, p. 13, tradução nossa, aspas do autor).<sup>3</sup>

Entretanto, apesar de haver um consenso entre educadores críticos em relação a uma recusa radical do currículo de resultados, voltado para a formação de competências e de habilidades produtivas para o interesse do mercado, ainda nos deparamos com uma educação precarizada e limitadora da capacidade de pensar crítica e autonomamente para a classe trabalhadora (Libâneo<sup>4</sup>, 2020).

De fato, a educação brasileira se consolida como uma instituição que desenvolve duas funções estratégicas para a sociedade capitalista – a reprodução da cultura e a reprodução das relações sociais de produção divididas em classes, configurando-se como um aparelho ideológico do estado ao controlar, por meio do planejamento centralizado, a tomada de consciência de seus atores e auxiliar no processo de estratificação das classes sociais.

Somando-se a esse caráter alienador<sup>5</sup> destinado à educação formal, a escola pública atual apresenta uma série de problemas que a impede de cumprir sua função social de possibilitar o desenvolvimento de capacidades nas crianças, que possibilitem a elas a participação ativa na vida em sociedade. Tudo passa pela lógica do livre mercado, que se reflete nas demandas para a privatização das escolas

---

<sup>3</sup> The mind, the ability to think independently, takes form and develops only in the course of individual assimilation of the intellectual culture of the epoch. Properly speaking, the mind is none other than this intellectual culture, transformed into a personal possession and legacy, into the principle of a person's activity. “Mind” is made up of nothing else but this. To use the high-flown language of philosophy, it is the individualized spiritual wealth of society.

<sup>4</sup> Esse autor tem suas últimas produções mais voltadas para as ideias da Teoria Histórico-Cultural.

<sup>5</sup> A alienação consiste em um processo de fragmentação da atividade do homem geradora do estranhamento do próprio homem. Ela se manifesta como uma separação entre a personalidade humana e o mundo da experiência, processo em que o caráter social da atividade, a forma social do produto e a participação do indivíduo em sua produção se apresentam a ele como qualquer coisa de objetivo e estranho. Contra isso, as propostas não-alienantes são consideradas humanizadoras: elas objetivam criar condições para a formação do indivíduo transformador, que constrói sua própria história e que atua superando os antagonismos da sociedade de classes ao substituir o mundo de fragmentação e da falsa realidade centrada na aparência, pelo mundo da essência dos objetos, dos fenômenos e das relações, integrando suas criações a sua atividade (Marx, 1985).

públicas, na meritocracia para a definição da qualidade das escolas, dos alunos e dos profissionais que nelas trabalham, e na padronização curricular pela via da Base Nacional Comum Curricular e das avaliações feitas em nível nacional, restringindo a ação dos professores e comprometendo a qualidade da formação das crianças. (Kohle, 2022). A lógica dessa abordagem é preparar o educando para o mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, garantir que a educação dada esteja dentro dos limites da visão de mundo adotada por seus defensores.

Libâneo (2020), em sua pesquisa empírica acerca do impacto de políticas públicas neoliberais sobre o funcionamento interno das escolas, baseadas na obrigação de resultados na qualidade do ensino, relata que tais políticas, ao contrário do que anunciam, produzem uma qualidade de ensino tanto restrita quanto restritiva em relação às possibilidades de as escolas promoverem o desenvolvimento humano das crianças.

Enfrentar a complexidade dessa problemática implica, por um lado, entender a crise social mais ampla da sociedade capitalista e, de outro, desvendar as diversas frentes fragmentadas dos problemas da própria escola, que perpassam as condições de formação e de trabalho de seus docentes.

Esse problema é visto por um prisma ainda mais amplo se somado à tese desenvolvida pelos estudiosos filiados à Teoria Histórico-Cultural (THC) de que o desenvolvimento humano não é um processo natural, mas fruto das aprendizagens dos conteúdos culturais que os indivíduos realizam em interação com seus pares. Dentro dessa perspectiva, são indispensáveis e absolutamente essenciais, tanto o papel da educação e do ensino quanto o papel do professor.

Diante da realidade brasileira, e conscientes de que “[...] é o conhecimento que favorece mais autonomia, mais visão crítica da realidade, mais desenvolvimento das capacidades humanas para ter uma vida digna, emancipada, para atender às demandas concretas da vida” (Libâneo, 2020, p. 47), propomos um caminho de ensino-aprendizagem que articule os conteúdos, os modos de aprender das crianças e as práticas socioculturais de seu dia a dia em prol do

[...] acesso aos conhecimentos culturais e científicos como meio de promoção e ampliação do desenvolvimento dos processos psíquicos superiores das crianças, em estreita articulação com suas práticas socioculturais e institucionais, e como condição de superação das desigualdades educativas (Libâneo, 2016, p. 38, tradução nossa<sup>6</sup>).

A educação é, desse ponto de vista, um processo essencial para o desenvolvimento humano, e as ações pedagógicas levadas a efeito na escola, dentro dessa compreensão, em vez de considerarem as vivências e as aprendizagens dos bebês e das crianças como se fossem parte de um desenvolvimento natural, dependentes de sua maturação, organizam-se de modo a dar condições para a criação de novas necessidades capazes de suscitar motivos realmente eficazes que os orientem no seu processo de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento de sua personalidade.

Quando a educação vai na contramão dessa proposta, desconsidera-se um fato fundamental: o desenvolvimento das condutas humanas superiores e a apropriação do conteúdo cultural como potencialidades transformadoras dos sujeitos e de sua realidade. Nesse caso, a apropriação fica restrita a um processo de determinação heterônoma, limitando a liberdade e o poder de objetivação de necessidades pessoais; as necessidades criadas na escola não se materializam na autonomia dos bebês e das crianças, imperando o controle e a orientação do docente para as decisões mais relevantes da produção da vida social, caracterizando uma escola que tem a dominação como forma naturalizada das relações nela estabelecidas.

Portanto, promover a criança como sujeito ativo, diversificando suas experiências com a cultura, é fundamental, porque ela é um ser da espécie humana, cujo processo de humanização se dá ao longo da vida, mediante relações

---

6 l'accès aux connaissances culturelles et scientifiques comme moyen de promouvoir et d'élargir le développement des processus psychiques supérieurs des enfants, en étroite articulation avec leurs pratiques socioculturelles et institutionnelles, et comme condition pour surmonter les inégalités scolaires.

estabelecidas com o conteúdo cultural e com outros humanos mais experientes de seu convívio. Isso marca o caráter indissociável das dimensões cognitivas e afetivas das interações vividas e propiciadas às crianças na vida social, incluindo a escola, para o desenvolvimento de funções psíquicas como a linguagem e o pensamento, produtos das ações humanas realizadas em determinada cultura, que resultam em transformações do psiquismo infantil ao longo de sua formação (Vygotski, 1995).

Todas as áreas do conhecimento são produtos da criação humana constituídos ao longo da história: a ciência, o direito, a filosofia, etc., incluindo também, nesse conjunto, a arte. Esta é “o social em nós, e o fato de que sua ação se efetue em um indivíduo isolado não significa que sua essência e raízes sejam individuais. [...] O social aparece também ali onde existe somente um homem e suas vivências pessoais” (Vigotski, 1972, p. 305). E, por ser o social em nós, a arte também é um conteúdo que pode ser objeto de apropriação dos sujeitos; ela não pode ser transmitida de forma direta de um sujeito a outro. De fato, “Não se pode ensinar o ato criador da arte; porém isso não significa que o educador não possa contribuir para sua formação e manifestação” (Vigotski, 1972, p. 314).

O educador tem, pois, como uma de suas tarefas, conduzir o processo pedagógico no campo das artes – pintura, escultura, dança, teatro, literatura, etc. -, de modo a propiciar as condições necessárias e suficientes para as crianças exercerem o ato criativo, inseridas em contextos variados de objetos artísticos e modos de ação sobre esses objetos na relação com pessoas mais experientes que elas, com formação adequada ao trabalho com esse conteúdo.

Neste artigo, será discutida a necessidade de formação literária do docente de Educação Infantil, em processos de formação continuada, como caminho para a formação literária dos bebês e das crianças.

## **Metodologia**

Partindo de leituras e análises de produções de autores da Teoria Histórico-Cultural, de seus seguidores contemporâneos e daqueles que com eles têm alguma

proximidade, buscamos argumentos para conduzir a análise sobre a temática *Formação literária do docente da Educação Infantil*, em busca de assinalar o papel e o valor de uma atuação docente intencional, crítica e consciente de seu impacto decisivo no processo de humanização das crianças, desde a mais tenra idade.

O objeto de nossa análise foi o conteúdo do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (Brasil, 2016), especificamente o Caderno 1, que foi utilizado em curso de formação continuada de professores com abrangência nacional, no ano de 2024. A análise do material focalizou a questão da formação literária de docentes da Educação Infantil, destacando alguns pontos do conteúdo proposto no projeto supracitado - tanto para o fazer quanto para a formação literária do professor de bebês e de crianças pequenas –, tendo como referência as formulações da Teoria Histórico-Cultural a esse respeito.

Para a discussão das ideias que envolvem o desenvolvimento da temática, foi adotada a perspectiva analítica de Vigotski, segundo a qual um fenômeno é para ser visto em seu processo e explicado de modo a revelar a sua essência em vez de apenas descrever suas características perceptíveis (Vigotski, 2008).

Tal análise tem base no método materialista dialético que, ao tratar a realidade social como determinada e estruturada com base na atividade material humana, torna-a passível de ser racionalmente conhecida e explicada. Isso acontece no mundo dos conceitos, no plano teórico, abstrato, que, por meio das ações do pensamento, reproduz o concreto, não na sua realidade imediata e sim em sua essência, em sua totalidade que traduz sua real existência, sua concreticidade, entendido esse concreto como a síntese de múltiplas determinações de um objeto (Marx, 1985).

Nesta perspectiva, os fenômenos não estão dispostos apenas de modo contemplativo e sim de forma a desvendar as conexões internas que revelam as contradições de suas unidades constitutivas (Clarindo, 2015). Essas formas de reflexo da realidade estão alicerçadas em nossa sociedade no pensamento teórico, como produto da criação e acumulação dos conhecimentos científicos, que estão sempre em transformação para se adaptar às novas realidades produtivas de uma

determinada sociedade.

## **Desenvolvimento**

No processo de desenvolvimento infantil, o natural e o cultural encontram-se amalgamados: “[...] o desenvolvimento cultural da criança se caracteriza, antes de tudo, por produzir-se enquanto acontecem as mudanças dinâmicas de caráter orgânico” (Vygotski, 1995, p. 36). Ambos os planos – o natural e o cultural – formam uma unidade de modo que o crescimento orgânico é historicamente condicionado, e o desenvolvimento cultural da criança se faz ao mesmo tempo que o processo de crescimento e maturação do organismo infantil.

Nesse processo, desde o seu nascimento, o bebê já se integra a um mundo eminentemente social, e, por se encontrar nesse ambiente cultural e histórico, ele sobrevive, porque depende dos cuidados dos adultos de sua convivência. Por meio da relação do bebê com outras pessoas, os componentes culturais objetos de suas ações vão se tornando conteúdo de apropriação e se internalizam, de modo que até as atitudes que parecem individuais estão impregnadas do conteúdo das trocas com o coletivo.

Nesse contexto, a escola é vista como lugar de formação cultural, de não-exclusão, responsável por democratizar a cultura, disponibilizando seu conteúdo igualmente para todos, proporcionando a apropriação, pelos bebês e crianças pequenas, dos saberes sistematizados inscritos na cultura acumulada historicamente e promovendo, como consequência do processo de aprendizagem socialmente mediado, o desenvolvimento de suas qualidades humanas, pois, sendo elas externas ao sujeito no nascimento, precisam ser formadas pelas novas gerações por meio de sua atividade na relação com o outro. Assim, organizando intencionalmente as atividades, para enriquecer experiências, criar novas necessidades e mobilizar o interesse das crianças para novas aprendizagens, a escola é capaz de fomentar o desenvolvimento das qualidades humanas desde as etapas iniciais da vida.

Para isso acontecer, é requisito essencial que a formação do professor da Educação Infantil permita-lhe atuar, utilizando modos humanizadores de colaboração pedagógica, possibilitando aos bebês e crianças pequenas sob sua orientação as experiências que fortaleçam as relações mais democratizadas de participação social, como a fala, o desenho, a brincadeira, a literatura etc., apresentando-lhes propostas de ensino e de aprendizagem não-alienantes que considerem as funções sociais do que se oferece.

### **A formação literária na Educação Infantil**

O trabalho com a literatura na Educação Infantil é fundamental para o processo de desenvolvimento de funções psíquicas superiores (Vigotski, 1995), como atenção e memória voluntárias, linguagem oral e escrita, imaginação, além das sensações e da sensibilização que ela oportuniza, não apenas pelo conteúdo das histórias, pela sonoridade das palavras e das expressões, mas também pelas ilustrações que acompanham o texto escrito e, muitas vezes, constituem elas próprias o conteúdo do material de leitura.

De fato, na literatura destinada às crianças, convivem duas formas de linguagem fundamentais para a formação dos pequenos: a linguagem verbal, expressa pelos enunciados escritos, e a linguagem não-verbal, pelas imagens presentes nas ilustrações (Faria, 2006). Em decorrência das vivências leitoras e imagéticas de cada criança, possibilitadas pela combinação dessas duas formas de linguagem, o processo de atribuição de sentidos ao material de leitura tende a se ampliar ao longo de sua vida, favorecendo o desenvolvimento da compreensão do leitor literário em níveis crescentes de complexidade (Cabral; Kohle, 2023).

De fato, o ato de ler não está restrito às palavras escritas, mas se defronta, cada vez mais, com as relações entre palavra escrita e imagem (Bajard, 2014), uma vez que “[...] com o surgimento dos grandes centros urbanos e a explosão da publicidade, a escrita, inextricavelmente unida à imagem, veio crescentemente se colocar diante dos nossos olhos na vida cotidiana” (Santaella, 2012, p. 11).

Com palavras, ou sem palavras, os livros destinados às crianças constituem uma fonte relevante para a sua formação: ler é meio para “entender o mundo através dos olhos dos autores e das vivências das personagens” (Abramovich, 2009, p. 14). E, enquanto a criança ainda não lê com autonomia, o adulto realiza essa ação para ela, dado que, “é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo...” (Abramovich, 2009, p. 16).

Além disso, os livros destinados às crianças de todas as idades precisam ter boa qualidade estético-literária: bons livros instigam a imaginação das crianças, apresentam formas mais elaboradas de organização do texto, de desenvolvimento da trama narrativa, de utilização de palavras e expressões, constituindo um universo que, sendo de ficção, expressa, também, o conteúdo existencial das crianças. A elaboração mental do conteúdo das histórias com boa qualidade estético-literária favorece o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos sujeitos, a compreensão de sua realidade e um modo de ser no mundo. Por isso, bons livros de literatura infantil, considerados como arte, como parte relevante da riqueza da cultura humana, são imprescindíveis para a formação do leitor inaugurado por Lobato: esse leitor “não é um ser passivo, que recebe um mundo pronto para ser assimilado, mas um ser atuante, inteligente, sensível que deve, por si mesmo, escolher as respostas para os desafios da vida” (Perroti, 1986, p. 148). Assim,

A literatura infantil, a partir de ações intencionalmente planejadas e estruturadas com base teórico-metodológica definida e comprometida com o aprendizado e desenvolvimento infantil, tende a contribuir de forma grandiosa para a formação do leitor autônomo, fornecendo elementos ricos no estabelecer conexões, semelhanças com seu entorno, elaborações e confrontos de ideias (Costa, 2023, p. 146).

Propostas como contação de histórias e leituras de livros adequados a cada faixa etária fazem do livro de literatura infantil um instrumento capaz de desenvolver os sentidos, a inteligência, a criatividade, a afetividade e o senso crítico da criança,

desde que ela possa estar ativamente inserida em práticas sociais “[...] em que a imaginação e atividade criadora possam ser estimuladas [...]” (Costa, 2023, p. 146).

Isso implica, para o professor, a seleção e oferta de livros que considerem, além da qualidade estético-literária, a diversificação de temas, proporcionando às crianças uma ampliação do conhecimento de mundo e momentos de fruição, de prazer estético, indispensáveis ao desenvolvimento da conduta leitora mesmo que ainda de forma embrionária. De fato,

O incentivo à leitura, em relação ao gosto e ao prazer, torna-se cada vez mais necessário, devido ao fato de que as práticas valorizadas pela mídia, como: assistir à televisão, navegar na internet, jogar vídeo game/celular/computador, por exemplo, lideram as preferências das crianças (Costa, 2023, p. 146).

Além disso, ao planejar o trabalho de modo que a leitura literária cumpra a sua função, é possível ao professor criar as condições para o surgimento da necessidade de ler bons livros, possibilitando o desenvolvimento das crianças, dado que “[...] a literatura amplia e enriquece a nossa visão da realidade de um modo específico. Permite ao leitor a vivência intensa e ao mesmo tempo a contemplação crítica das condições e possibilidades da existência humana” (Rosenfeld, 1976 apud Cunha, 1999, p. 57). Mais especificamente, o professor oportuniza às crianças a compreensão de que a leitura do livro literário vai para além do enunciado escrito, que as ilustrações podem tanto servir ao texto, ilustrando a narrativa, como dar elementos de complementação e até de criação, porque trazem dados não presentes no enunciado verbal gráfico (Faria, 2006).

Destaca-se, nesse processo, um papel relevante do professor: quando ele lê para as crianças, ele ocupa a posição de modelo-leitor (Foucambert, 2008), pois ele é o agente que põe a criança em contato com os materiais de leitura, apresenta-lhe os mais variados tipos de livros, mostra como um leitor experiente se porta frente ao livro, manuseando-o enquanto as crianças observam a forma como se segura e se folheia um livro, as pausas que faz durante as leituras, a entonação dada para a fala de cada personagem, etc. O professor, como um modelo-leitor conduz as crianças a

compreenderem também os detalhes dos livros como: a ilustração e a cor da capa e das guardas, o tamanho e forma das letras etc.

O modo como o professor pode fazer esse trabalho é bem aberto e dinâmico, o que não descarta a necessidade de planejá-lo conforme o objetivo a atingir. Não há uma ordem para as ações de mediação leitora ou tempo de execução a ser seguido; tudo é pensado em consonância com a idade das crianças, seus interesses e necessidades. Isso leva-nos a considerar a importância de o professor conhecer sua turma, suas peculiaridades e, em função disso, os diferentes modos de encaminhar as atividades delas com os livros que lhes são disponibilizados.

Daí decorre a relevância da formação literária do professor para realizar adequadamente sua tarefa, objetivando efetivar o desenvolvimento mais pleno possível dos bebês e das crianças pequenas por meio de modos humanizadores de ensino. Para essa formação, consideramos oportuno um processo de formação continuada, destinado aos docentes da Educação Infantil, com enfoque na Educação Integral dos discentes.

Tal processo é condição indispensável para a garantia do desenvolvimento pleno das crianças, para que eles as considerem em sua integralidade ao planejar processos de ensino e de aprendizagem que relacionem entre si suas múltiplas dimensões: biológica, psíquica, emocional, cultural, social etc.

### **O Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil e a formação literária dos docentes**

O Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil, acerca da formação de docentes, financiado pelo MEC - Ministério da Educação, foi desenvolvido em curso de formação continuada de professores com abrangência nacional, em larga escala, no ano de 2024.

Aqui será analisado o Caderno 1, organizado como parte da concretização desse projeto, intitulado – “Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o

aprender”, objetivando pôr em discussão “as relações entre docência na Educação Infantil, linguagem e cultura escrita” (Brasil, 2016, p. 9).

Dividido em três unidades intituladas “Docência e formação cultural”; “Docência na Educação Infantil: contextos e práticas” e “Leitura literária entre professoras e crianças”, o Caderno 1 destaca, em sua última unidade, “o valor da literatura, como arte da palavra, para a ampliação das experiências humanas, para a formação do professor e para o trabalho docente na Educação Infantil” (Brasil, 2016, p. 10).

Nessa última unidade - “Leitura literária entre professoras e crianças” -, tendo como desafio fomentar a formação literária de docentes da Educação Infantil brasileira, são relatadas duas experiências de formação literária para professores da Educação Básica: 1) Os Encontros de Professores para Estudos de Letramento, Leitura e Escrita (EPELLE) - projeto de pesquisa-formação conduzido na Universidade Federal do Rio de Janeiro; 2) O Projeto de Extensão Universitária Tertúlia Literária: “Quem Lê Tem Muito a Dizer”, implementado na Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil, 2016). Ambas as experiências são oportunizadas aos professores para que eles “vivenciem a prática da leitura literária e, ao mesmo tempo, para que ampliem as possibilidades de acesso ao universo literário” (Brasil, 2016, p. 10). Experiências como essas promovem o contato de docentes com a literatura e ampliam as oportunidades de docentes trazerem o universo literário para si e para suas turmas de crianças.

De fato, considerando as especificidades da docência na Educação Infantil, de acordo com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, tanto o planejamento quanto as ações dos professores de bebês e de crianças pequenas devem se basear em questões sobre a educação como processo potencialmente humanizador, o que exige a compreensão tanto do papel ativo do professor como agente orientador do processo de desenvolvimento da criança, como o papel ativo da criança na aprendizagem, para que, com a mediação docente, ela se aproprie das máximas produções historicamente produzidas, desenvolvendo-se, assim, em níveis mais elevados (Oliveira, 2019).

Um processo de formação como esse proposto no Projeto em questão tem potencial para munir o professor com as ferramentas mais adequadas para organizar

intencionalmente suas propostas pedagógicas de educação literária das crianças, com um olhar atento para as possíveis situações motivadoras de aprendizagens, dando ao professor a possibilidade de criar condições objetivas para que elas estejam envolvidas em atividades potencialmente humanizadoras.

O Caderno 1 do curso de formação continuada - Leitura e Escrita na Educação Infantil –, ao destacar o valor da literatura para a ampliação das experiências humanas, para a formação do professor e para o trabalho docente na Educação Infantil, desenvolve a temática das relações dos docentes e das crianças com a leitura literária.

A unidade três desse Caderno, intitulada “Leitura literária entre professoras e crianças”, em sua primeira parte, de autoria de Ludmila Thomé de Andrade (UFRJ), Mônica Correia Baptista (UFMG), Ângela Rabelo Barreto (UFMG/UnB), Patrícia Corsino (UFRJ), Vanessa Ferraz Almeida Neves (UFMG) e Maria Fernanda Rezende Nunes (UNIRIO), além de se comprometer com o debate sobre: 1) a literatura como arte da palavra; 2) a importância de ser leitor de literatura para o exercício da docência na Educação Infantil; 3) a valorização da literatura como fundamental para a ampliação das experiências humanas e para a formação docente, traz, em sua introdução, assertivas sobre a realidade das relações entre docentes e crianças com o universo literário, como mostram os trechos a seguir:

De um modo geral, nos cursos de formação docente, as professoras aprendem a ensinar leitura e escrita sem, entretanto, tornarem-se elas mesmas leitoras e produtoras de textos. Essas futuras professoras copiam, fazem resumos, reproduzem textos e muito menos frequentemente vivenciam situações que estimulam a autoria e a fruição (Kramer, 2002 *apud* Brasil, 2016, p. 87-88).

[...]

Essa ausência na formação inicial das professoras repercute, evidentemente, na sua prática, pois, para que a relação entre crianças e textos literários se efetive e resulte na formação de leitores perenes, é fundamental que as professoras sejam elas mesmas leitoras proficientes e, sobretudo, participantes ativas da cultura letrada (Brasil, 2016, p. 88).

As ideias contidas nos trechos acima citados contextualizam parte da realidade da educação literária brasileira e apontam criticamente para a necessidade de os docentes iniciarem uma revolução em tal campo por meio de sua própria formação e do desenvolvimento de atos de leitura e de escrita autoral em suas próprias vidas, para que, experientes no trato com a linguagem literária, possam também fornecer experiências literárias para as crianças.

Na primeira parte da unidade três – “A leitura literária entre professores e crianças na Educação Básica”, Ludmila Thomé de Andrade apresenta suas concepções e experiências sobre a leitura literária e a formação de professores, tomando como referência o projeto que desenvolve, juntamente com sua equipe, na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Ao discorrer sobre “A leitura literária na formação docente”, relatando a experiência de formação literária de professores, Ludmila Thomé de Andrade e sua equipe tiveram como ponto de partida a problematização a partir da seguinte constatação:

Alguns estudos sobre a identidade docente e sobre suas formas específicas de leitura mostram que muitos professores brasileiros se caracterizam como leitores escolares (Baptista, 1998; 2007). Isto é, são pessoas que, em suas práticas culturais, não leem livros de literatura de ficção ou não tomam a literatura como arte. Leem preferencialmente livros informativos, inclusive os livros profissionais sobre Pedagogia, para sua atualização (Brasil, 2016, p. 93).

Com base nos debates sobre a problematização citada, nas experiências docentes de leitura literária, formadores e formandos concluíram que a “possibilidade de o professor vivenciar, nos processos de formação, experiências que transformam sua relação com os textos literários” e, também, de “apoiar ações que redimensionem sua prática pode ajudar a instaurar comunidades de leitores, em espaços sociais múltiplos, inscrevendo os participantes em práticas sociais antes não cogitadas como possíveis” (Brasil, 2016, p. 95).

Relatando o trabalho feito com professoras que participaram do projeto acima citado, Ludmila e sua equipe esclarecem que adotaram como pressuposto a ideia de

que “aquilo que se vive como indivíduo [...] pode produzir efeitos em outros sujeitos com quem se estabelecem relações de conhecimento e de troca, inclusive com as crianças com as quais essas profissionais interagem” (Brasil, 2016, p. 95).

A experiência do Rio de Janeiro expôs, também, que, após muito estudo e discussões acerca da leitura, em um momento de maturidade do grupo, as docentes em formação se organizaram para realizar a leitura literária que até então era feita pelas formadoras. Naquele semestre, houve cinco leituras feitas pelas professoras. Após a experiência leitora, o grupo de formadores e de docentes formandas chegou à seguinte conclusão:

A literatura, se compreendida em sua forma plena, como nos ensinam as professoras, permite a compreensão de mundos. Possibilita encontrar e entender os sentimentos de quaisquer tons da paleta de cores (sombrios ou alegres) e a potencialidade de se encenar corporalmente um texto para se compreender seu sentido no coletivo de leitores. Essas foram as lições que as professoras puderam dar a nós, formadoras, e às suas colegas, seus pares, no coletivo da formação continuada, a respeito da importância da leitura, de modo geral, e da leitura literária nas instituições educacionais, formando leitores que tratem com sabedoria a arte da palavra (Brasil, 2016, p. 105).

O homem, ao apropriar-se da cultura humana, constituída histórica e socialmente, “adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas” (Leontiev, 2004, p. 301); em outros termos, humaniza-se. O professor, em suas experiências de leitura literária, amplia seu conhecimento de mundo e os recursos linguísticos que favorecem sua expressão, desenvolve sua capacidade de criação e, nesse processo, leva adiante seu processo de humanização. A criança, ao relacionar-se com os produtos da cultura literária, na relação com os professores, realizando ações que lhe permitem apropriar-se de algum conteúdo dessa cultura, por sua vez, também se humaniza. Daí ser fundamental que a literatura, como produção cultural histórica, seja ofertada para todos os sujeitos de todas as idades.

Isabel de Oliveira e Silva, autora da segunda parte do Caderno 1, denominada “Docência na educação infantil: contextos e práticas”, afirma que:

A literatura, como produção cultural fundamental, deve ser apresentada às crianças desde bebês, tanto em razão de suas possibilidades de favorecer a fantasia, capacidade fundamental no desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças, quanto como forma de criar relação com a língua escrita de forma significativa e prazerosa (Brasil, 2016, p. 74).

A figura do professor destaca-se como fundamental nesse trabalho de inserção da criança no mundo da literatura. Por essa razão, programas de educação continuada nessa área constituem-se como meios essenciais de formação docente para ampliar a capacidade do professor de conduzir a criança em seu processo de aprendizagem do conteúdo da cultura.

Exemplo de processo continuado de formação docente é o projeto exposto na segunda parte da unidade três do Caderno 1 – “Tertúlia Literária: construindo caminhos para a formação das professoras como leitoras de literatura” -, que retrata a experiência da Universidade Federal de Minas Gerais na formação literária de professoras de escolas públicas que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Organizado pelas autoras Mônica Correia Baptista, Ângela Rabelo Barreto, Patrícia Corsino, Vanessa Ferraz Almeida Neves e Maria Fernanda Rezende Nunes, o Projeto Tertúlia Literária baseia suas ações em duas ideias muito simples.

A primeira delas é que para que nós, professoras, formemos as crianças como leitoras de literatura, é preciso que sejamos, nós mesmas, leitoras de literatura. A segunda ideia é que a leitura não é uma atividade solitária. Quando lemos, conversamos com muitos interlocutores (com o autor, com as referências que esse autor buscou para elaborar seu texto, com os outros textos que já lemos na vida, com as referências que acompanharam os autores desses outros textos...) (Baptista *et al*, 2019, p. 107).

Estruturado em edições anuais, em cada edição do Projeto Tertúlia Literária é escolhido um tema e, a partir dele, são selecionadas obras literárias, cuja leitura mensal é indicada previamente aos participantes e estes realizam a leitura dos livros,

na ordem indicada e podem se comunicar por meio do site do projeto e em fóruns de discussão. “Em sete anos ininterruptos [de 2009 a 2015] de encontros e atividades diversas, mantém-se a finalidade de destacar a literatura como uma das leituras que devem fazer parte da vida e, conseqüentemente, da trajetória de formação das professoras” (Brasil, 2016, p. 112). Ao final de cada mês, ocorre o encontro presencial, em que são trocadas experiências sobre as leituras, por meio de discussões que as ampliam.

Nesse projeto, no planejamento dos mais variados formatos de organização dos debates literários, há a preocupação de garantir que as leitoras expressem suas opiniões e suas satisfações ou insatisfações, articulem novos pensamentos, exteriorizem elementos perturbadores provocados pela história, porque é esta a finalidade do projeto: “construir situações e espaços nos quais os sujeitos possam olhar para si e para os outros a partir de ângulos e lentes variadas, constituindo-se, assim, como leitores que entendem e respeitam a diversidade” (Brasil, 2016, p. 115).

Para esse projeto, a formação literária do professor deve integrar em seus conhecimentos as experiências vividas por ele, favorecendo, com isso, sua capacitação para uma prática educativa potencializadora de humanização e dando-lhe melhores condições para promover ações e condutas que possibilitam a apropriação de objetos da cultura pela criança. De fato,

Para a efetivação do processo de humanização, são necessárias ações que criem novas necessidades humanizadoras na criança, bem como é fundamental uma sólida e contínua formação do professor de crianças pequenas capaz de instrumentalizá-lo teórica e metodologicamente para a organização consciente de situações pedagógicas voltadas ao acesso da cultura pela criança pequena ao longo da infância (Oliveira, 2019, p. 72).

Enfim, como asseguram os especialistas que organizaram e efetivaram as propostas de formação de professores para a Educação Infantil, expostas no Caderno 1, aqui analisado em especial em sua terceira parte – “Leitura literária entre professoras e crianças” -, para a efetividade do desenvolvimento pleno dos bebês e das crianças, é preciso uma sólida formação continuada dos docentes, ampliando e

aprofundando o conteúdo de sua formação inicial, por meio da apropriação de conhecimentos acerca das especificidades de aprendizagem e desenvolvimento da criança pequena ao longo da infância, em particular pela apropriação da linguagem literária e dos modos e princípios de ação necessários à condução do processo de educação dos pequenos.

### Considerações Finais

A educação de bebês e crianças pequenas, com potencial humanizador, supõe que o professor realize trabalho planejado e orientado ao acesso à cultura, criando nos pequenos a necessidade de leitura e ofertando-lhes livros com qualidade estético-literária, que ampliem sua imaginação e estimulem sua capacidade criativa.

Para a efetivação desse processo de humanização das crianças, há a necessidade de uma formação inicial e continuada pautada em embasamentos teóricos sólidos que norteiem a prática pedagógica do professor, que o instrumentalize para a promoção de situações que possibilitem a elas a apropriação do conteúdo cultural disponibilizado pelo meio em que se dão suas experiências e vivências.

### Referências

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

BAJARD, E. **Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2014.

BRASIL. **Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender - Caderno 1**. (Coleção leitura e escrita na Educação Infantil, v.1). Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, Brasília: MEC/SEB, 2016.

CABRAL, G. de A. C.; KOHLE, É. C. Contribuições para a formação do leitor literário por meio do livro de imagem. **Colloquium Humanarum**. ISSN: 1809-8207, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 443–460, 2023. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/4719>. Acesso em: 27 jul. 2024.

CLARINDO, C. B. da S. **Atividade de estudo como fundamento do Desenvolvimento do pensamento teórico de crianças em idade escolar inicial.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Marília, 2015.

COSTA, Y. K. M. Literatura infantil como potente promotora da Educação Integral In: PEREIRA, A. A.; SOUZA, M. M. G. da S.; CONCEIÇÃO, A. N. (orgs): **Educação Integral: estudos e vivências no Brasil.** São Carlos: Pedro & João Editores, p. 145 – 159, 2023.

CUNHA, M. A. A.. **Literatura Infantil: teoria e prática.** 18. ed. São Paulo: Ática, 1999.

FARIA, M. A. de O. **Como usar a literatura infantil na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2006.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico.** São Paulo: Atlas, 2000.

FOUCAMBERT, J. **Modos de ser leitor.** Curitiba: UFPR, 2008.

ILYENKOV, E. V. Our Schools Must Teach How to Think! In: **Journal of Russian and East European Psychology**, vol. 45, no. 4. July–August 2007, pp. 9–49.

KOHLE, É. C. **O desenvolvimento da capacidade autoral em crianças dos anos iniciais do ensino fundamental por meio da atividade de estudo.** Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP - Campus de Marília, 2022.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad.** Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, J. C. Desfiguração da escola e a imaginação da escola justa. In: MENDONÇA, S. G. de L. et. al. (Orgs.). **(De)Formação na Escola: desvios e desafios.** Marília: Oficina Universitária, 2020. p. 33-50. Disponível em: [http://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab\\_editorial/catalog/book/172](http://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/book/172)

LIBÂNEO, J. C. Finalités et objectifs de l'éducation et action des organismes internationaux au Brésil. In: LENOIR, Y.; ADIGUZEL, O.; LENOIR, A.; LIBÂNEO, J. C.; TUPIN, F. (orgs.). **Les finalités éducatives scolaires: une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques.** Saint-Lambert (Quebec, Canadá): Group Éditions Editeurs, 2016.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política.** Vol. I. São Paulo: Difel, 1985.

OLIVEIRA, A. da S. de. “**Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender**”: reflexões sobre especificidades da docência na infância. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2019.

PERROTI, E. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Ícone, 1986.

SANTAELLA, L. **Leitura de imagens**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

VIGOTSKI, L. S. **Psicología del arte**. Barcelona: Barral Editores, 1972.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. Seleção e *organização dos ensaios por Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner e Ellen Souberman*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**, vol. III, Madrid: Visor, 1995.

Recebido em outubro de 2024

Aprovado em fevereiro de 2025.