

A leitura de livros literários por crianças na Educação Infantil

Resumo

Este artigo discute o papel da linguagem escrita na Educação Infantil, com base na análise de um evento de letramento protagonizado por uma criança de cinco anos chamada Wanda. Através da leitura das imagens de um livro de literatura, ela constrói uma narrativa inventiva, revelando esforço, autoria e posicionamento frente ao texto. A pesquisa, fundamentada na Etnografia em Educação e na Sociologia da Infância, evidencia como as práticas literárias vivenciadas pelas crianças mobilizam escuta sensível, imaginação e construção de sentidos, mesmo antes da apropriação do sistema alfabético. A leitura literária é apresentada como experiência estética e direito social da criança, capaz de promover o desenvolvimento da linguagem e da subjetividade. A interação com livros ilustrados e com adultos mediadores favorece a compreensão da função social da escrita e a formação de leitores críticos. O estudo aponta que, mesmo em materiais com limitações gráficas, as crianças podem produzir narrativas coerentes, tornando-se leitoras e autoras de suas próprias interpretações. Aponta ainda que a literatura infantil deve ser compreendida como prática cultural essencial desde os primeiros anos escolares.

Palavras-chave: livros literários; letramento; educação infantil.

Vanessa Ferraz Almeida Neves

Universidade Federal de Minas
Gerais – UFMG – Belo Horizonte/MG
– Brasil
vfaneeves@gmail.com

Lais Caroline Andrade Bitencourt

Universidade Federal de Minas
Gerais – UFMG – Belo Horizonte/MG
– Brasil
laiscarolineabit@gmail.com

Para citar este artigo:

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; BITENCOURT, Lais Caroline Andrade. A leitura de livros literários por crianças na Educação Infantil. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 26, n. 62, p. 19-39, set./dez. 2025.

DOI: 10.5965/1984723826622025019

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723826622025019>

Reading literary books by children in Early Childhood education

Abstract

The article explores the role of written language in Early Childhood Education, based on the analysis of a literacy event involving a five-year-old child. Through her reading of the images in a picture book, Wanda constructs an imaginative narrative, demonstrating effort, authorship, and a critical positioning toward the text. Grounded in Educational Ethnography and the Sociology of Childhood, the study highlights how children's literary experiences promote sensitive listening, imagination, and meaning-making—even before they fully grasp the alphabetic writing system. Literary reading is presented as both an aesthetic experience and a social right of the child, with the potential to foster language development and subjectivity. Interaction with illustrated books and mediating adults supports children's understanding of the social function of writing and contributes to the development of critical readers. The study shows that, even when working with graphically limited materials, children are capable of producing coherent narratives, becoming readers and authors of their own interpretations. It also argues that children's literature should be recognized as a fundamental cultural practice from the earliest years of schooling.

Keywords: literary books; literacy; early childhood education.

Lectura de libros literarios por niños en Educación Infantil

Resumen

Este artículo analiza el papel de la lengua escrita en la educación infantil, a partir del análisis de una actividad de alfabetización dirigida por una niña de cinco años. Al leer las imágenes de un libro de literatura, Wanda construye una narrativa ingeniosa que revela esfuerzo, autoría y posicionamiento en relación con el texto. La investigación, basada en la Etnografía Educativa y la Sociología de la Infancia, destaca cómo las prácticas literarias experimentadas por los niños movilizan la escucha sensible, la imaginación y la construcción de significado, incluso antes de la apropiación del sistema alfabético. La lectura literaria se presenta como una experiencia estética y un derecho social de los niños, capaz de promover el desarrollo del lenguaje y la subjetividad. La interacción con libros ilustrados y mediadores adultos fomenta la comprensión de la función social de la escritura y el desarrollo de lectores críticos. El estudio indica que, incluso con materiales con limitaciones gráficas, los niños pueden producir narrativas coherentes, convirtiéndose en lectores y autores de sus propias interpretaciones. También destaca que la literatura infantil debe entenderse como una práctica cultural esencial desde los primeros años escolares.

Palabras clave: libros literarios; lectoescritura; educación infantil.

Introdução

Recentemente, o lugar da linguagem escrita no cotidiano da Educação Infantil tem sido debatido por vários autores (Baptista, 2008; Brandão; Rosa, 2010; Brasil, 2009a, 2009b; Campos, 2009; Neves *et al.*, 2011, entre outros). Percebe-se que tal debate apoia-se, entre outros aspectos, em uma busca de diferenciação entre as práticas educativas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. O campo da Educação Infantil, em busca de sua consolidação, discursivamente apoia-se nas críticas às práticas educativas pertinentes ao Ensino Fundamental, particularmente no que concerne a práticas de disciplinamento das crianças e na sistematização descontextualizada dos conteúdos curriculares (Neves *et al.*, 2011; Dias; Campos 2015; Sousa; Martins, 2021; Motta, 2011). Nesse sentido, as práticas apoiadas na apropriação do sistema de escrita na Educação Infantil são alvo de inúmeras críticas e controvérsias. Por outro lado, a leitura literária tem sido acolhida como uma prática valorizada e necessária na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (Candido, 1998; Corsino, 2014; Soares, 1998). Argumentamos que é necessária a construção de uma articulação entre as primeiras etapas da educação básica brasileira, baseada na perspectiva das crianças, e não mais fundamentada em uma relação de oposição ou de negação mútua (Kaga, 2013; Moss, 2009).

Procuramos contribuir com este debate a partir da análise de um evento de letramento – ocasiões em que a língua escrita é parte constitutiva das interações dos participantes e de seus processos e estratégias interpretativos (Heath, 1983) – em que uma criança de cinco anos, Wanda, lê para a pesquisadora um livro de literatura na biblioteca de uma escola de Educação Infantil. A leitura acontece a partir da sua última página e Wanda se apoia nas imagens do livro em uma tentativa de construir uma narrativa.

A leitura de livros literários na Educação Infantil vai além de um simples instrumento de ensino. Ela é, antes de tudo, uma experiência estética que convoca o leitor à imaginação, à escuta sensível e à autoria. Como discute Baptista (2008), a literatura na primeira infância deve ocupar um lugar de destaque na formação das crianças como sujeitos culturais, capazes de produzir sentidos para o mundo que habitam.

A autora defende que o acesso à linguagem literária, mesmo antes da alfabetização formal, constitui um direito social da criança e um campo fecundo para o exercício da autoria. Nas interações mediadas pelo livro, os pequenos desenvolvem hipóteses sobre a linguagem escrita, sobre a estrutura narrativa e sobre os usos sociais da leitura. Ainda segundo Baptista (2008; 2010; 2022), o envolvimento da criança com o texto literário revela uma produção de sentidos que emerge do contato com obras de qualidade textual e visual, sendo atravessado pelas experiências de escuta, narração e compartilhamento simbólico.

A presença da literatura na Educação Infantil é um elemento estruturante para a constituição de sujeitos leitores e criadores de sentido. Diversos autores (Baptista, 2018; Carvalho; Baroukh, 2018; Colomer, 2016; Micarello, 2018; Richter, 2016) convergem na defesa de que as práticas literárias vivenciadas desde os primeiros anos de vida favorecem o desenvolvimento da linguagem, da imaginação, da escuta sensível e da autoria, compondo um cenário educativo pautado pela estética, pelo diálogo e pela construção de subjetividades.

Desse modo, a literatura infantil deve ser entendida como um direito da criança, enquanto experiência simbólica e cultural capaz de inserir o pequeno leitor no universo da linguagem escrita antes mesmo do domínio da decodificação. O envolvimento com obras de qualidade textual e visual permite que a criança acesse diferentes formas de expressão e de construção de sentidos, ampliando seu repertório linguístico e simbólico.

Angela Kleiman (1995) destaca que as interações literárias produzem letramentos, ou seja, práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita para além das competências técnicas. No contato com livros e com a leitura realizada por adultos mediadores, a criança começa a compreender a função social da linguagem escrita e a construir hipóteses sobre a estrutura dos textos e dos discursos.

Complementando essa perspectiva, Sylvia Terzi (1995) afirma que a oralidade literária e a escuta ativa de histórias são ferramentas fundamentais na construção da leitura por crianças. Ouvir, recontar e interpretar histórias amplia o vocabulário, favorece o raciocínio narrativo e desenvolve competências interpretativas que são fundamentais no processo formal de alfabetização. Em suas palavras:

A exposição constante da criança à leitura de livros infantis expande seu conhecimento sobre estórias em si, sobre tópicos de estórias, estrutura textual e sobre a escrita. Ouvir e discutir textos com adultos letrados pode ajudar a criança a estabelecer conexões entre a linguagem oral e as estruturas do texto escrito, a facilitar o processo de aprendizagem de decodificação da palavra escrita e a sumarizar a estória e fazer inferências (Terzi, 1995, p. 3).

Lúcia Marchesano (2010), analisando o modo como crianças pequenas constroem sentidos a partir da leitura de livros de literatura, mesmo quando ainda não alfabetizadas, nos mostra que a leitura das imagens, o ritmo narrativo e o envolvimento com as personagens são elementos que favorecem a produção de uma narrativa pessoal e coerente, revelando a capacidade autoral da criança em diálogo com o texto.

A literatura na primeira infância se configura como um campo de formação estética e crítica, no qual a criança é reconhecida como autora de sua própria leitura do mundo. A pesquisadora Maria Nikolajeva (2023) oferece uma perspectiva crítica e sofisticada sobre o papel da literatura infantil na formação de subjetividades. Para ela, os livros destinados às crianças não apenas entretêm, mas também operam como espaços de construção simbólica, nos quais se articulam poder, voz e identidade (Nikolajeva, 2023). Ao analisar a relação entre texto e imagem nos livros ilustrados, Nikolajeva (2023) destaca que a leitura visual exige interpretação ativa e conhecimento de códigos narrativos, sendo tão complexa quanto a leitura verbal. Essa abordagem reforça a ideia de que a criança, mesmo antes da alfabetização formal, é capaz de produzir sentidos e se posicionar como leitora.

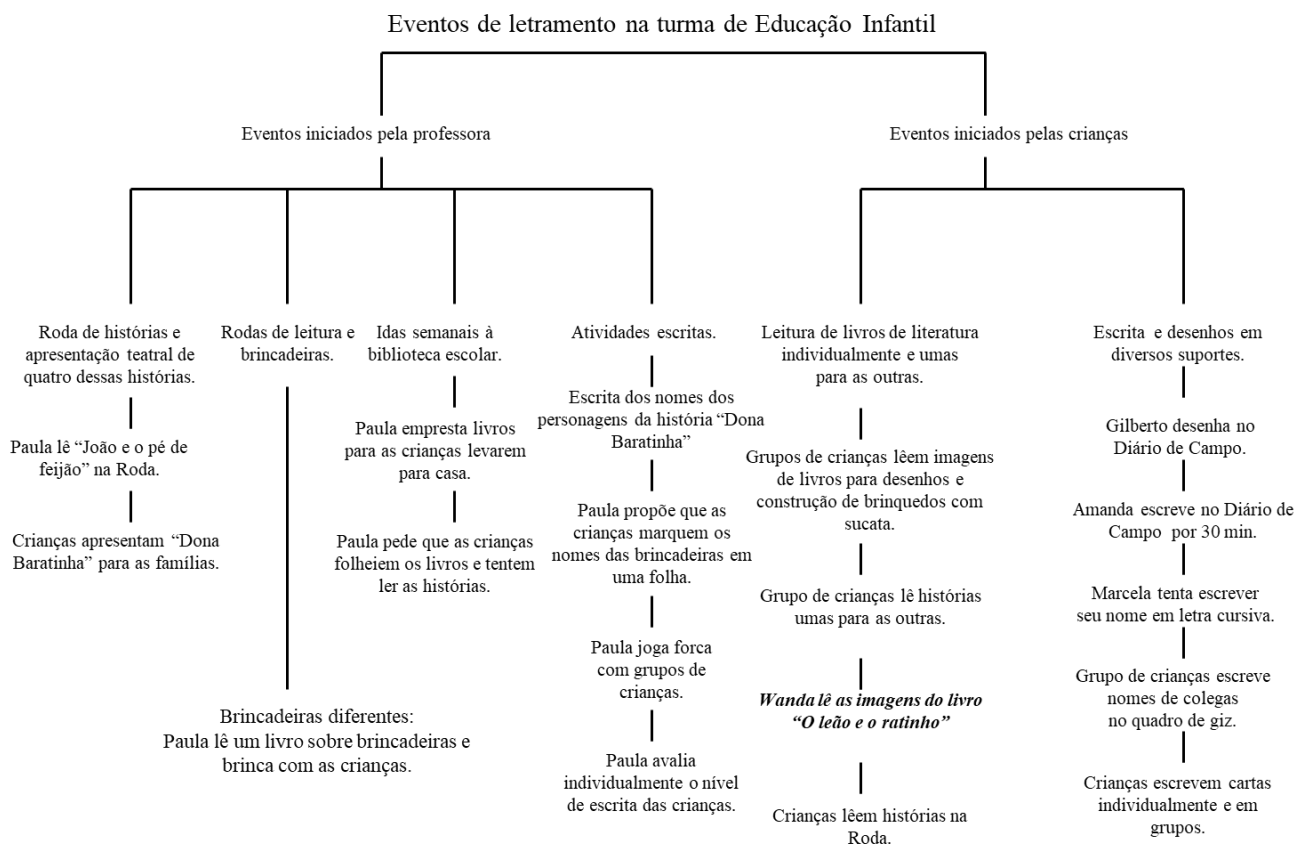
Nesse conjunto de vozes, observa-se que a literatura infantil é muito mais do que um “recurso didático”: é um campo fértil de experiências formadoras, que respeita a criança como sujeito de linguagem, capaz de produzir sentidos, imaginar mundos e se posicionar como autora de suas narrativas. O envolvimento de Wanda com a história do *Leão e o ratinho*, interpretando imagens, incorporando expressões narrativas e posicionando-se como contadora de histórias, é exemplar desse processo de formação simbólica que tantos teóricos vêm apontando como essencial na Educação Infantil, como poderemos ver nas próximas seções.

Abordagem teórico-metodológica

A pesquisa teve como principal objetivo compreender o processo de passagem de um grupo de crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental (Neves, 2010). O material empírico foi construído a partir de uma abordagem teórico-metodológica baseada na Etnografia em Educação (Castanheira; Crawford; Dixon; Green, 2001) e na Sociologia da Infância (Corsaro, 2005). Acompanhamos o cotidiano de uma turma com crianças de cinco anos de idade por meio da observação participante, ao longo de 69 dias letivos em 2008. Em 2009, acompanhamos várias das crianças dessa turma no Ensino Fundamental. Anotações no Diário de Campo, filmagens, fotografias e entrevistas com crianças e professoras compuseram o registro etnográfico da pesquisa.

As escolas investigadas, tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental, pertencem à rede municipal de ensino de Belo Horizonte e atendem a crianças, em sua maioria, provenientes das camadas populares da nossa sociedade. A prática educativa das duas professoras, na turma de Educação Infantil, centrou-se, ao longo do período observado, nas brincadeiras orientadas ou não pelos adultos (26% a 64% do tempo total observado na turma investigada) e das rodas de conversa (5% a 25% do tempo total observado na turma investigada). A linguagem escrita esteve presente no cotidiano da turma, apesar de não ser o foco do trabalho pedagógico. Em vários momentos, eventos de letramento foram iniciados pelas crianças, individual e coletivamente, de maneira paralela às atividades cotidianas da turma, evidenciando o interesse e envolvimento que elas tinham com a língua escrita, como pode ser observado na figura 1.

Figura 1 - Eventos de letramento na turma de Educação Infantil



Fonte: Neves, 2010.

Nós nos deteremos em um desses eventos, “*Wanda lê as imagens do livro O leão e o Ratinho*”, com o objetivo de evidenciar o esforço empreendido pela menina na leitura de um livro de literatura. Tal esforço nos permite inferir o enorme interesse que a linguagem escrita desperta nas crianças, bem como o papel da Educação Infantil na formação do leitor. Na próxima seção, situaremos o evento em questão a partir de uma conversa entre a pesquisadora e a criança.

“Uma historinha bem melhor...”

O evento protagonizado por Wanda aconteceu por iniciativa da criança e poderá ser mais bem compreendido a partir de uma conversa entre ela e a pesquisadora no dia 02/10/08. Nesse dia, as crianças brincavam no pátio com a coordenadora. Wanda estava brincando com brinquedos de encaixe, próxima de onde a pesquisadora estava sentada.

Em um certo momento, Wanda se dirige à pesquisadora Vanessa. Ao pedir que Wanda se aproximasse, a pesquisadora simultaneamente liga o gravador digital. Transcrevemos abaixo a conversa entre a pesquisadora e a criança.

- Pesquisadora:** vem cá Wanda/ senta aqui pertinho de mim/ que aí/ eu escuto/ quê que cê tá falando?
- Wanda:** quando assim/que aí/ quando eu crescer/ eu vou ser professora e cantora
- Pesquisadora:** é?
- Wanda:** hum hum ((balança a cabeça afirmativamente e sorri))
- Pesquisadora:** por quê?
- Wanda:** porque si:::m ((continua sorrindo))
- Pesquisadora:** ah/ mas quando você for/ pro/professora/ quê que cê vai fazer?
- Wanda:** eu vou ir em outra escola/ aí/ eu vou educar os aluno(s)
- Pesquisadora:** educa:::r os alunos?/ como é que faz isso?
- Wanda:** é muito fá:::cil ((sorri))
- Pesquisadora:** é:::/? e como é que faz?
- Wanda:** então/ sabe?/ **só a gente contar uma historinha bem melhor pros aluno/ a:::í eles pode ficar quietinho**
- Pesquisadora:** é mesmo?
- Wanda:** ahrã ((balança a cabeça afirmativamente))
- Pesquisadora:** ah:::/ e aqui na escola/ conta muita história?
- Wanda:** ahrã
- Pesquisadora:** ah/ que história?
- Wanda:** aí/ né?/ quando eu crescer/ aí eu vou cantar/ no show
- Pesquisadora:** ah/ cê vai cantar no show também?
- Wanda:** hum ((balança a cabeça afirmativamente))
- Pesquisadora:** ah:::
- Wanda:** assim oh/ a formigui:::NHA/ fi-ca na ar-vri/ aí::: elas/ peguem a flo:::r/ mas os pás-sa-ros/ ten-ta/ come:::r/ e-las e-las/ mas eles/ (inaudível)/ mas e:::LA/ amarra:::/ o passarinho/ e faz uma mulher/ aí/ pode perder/ e ele/ come/ com co:::me/ aí o pássaro/ morre-re ((balança os braços e sorri, enquanto canta))
- Pesquisadora:** é mesmo?/ nossa ((risos))/ AGORA eu consegui escutar o que cê tava falando/ aquela hora/ eu não escutei NADA
- Wanda:** ((Wanda sorri, se abaixa e volta a brincar com as peças de encaixe))

Essa conversa coloca em evidência a visão de Wanda sobre o papel da professora em relação à formação das crianças. Ao que tudo indica, para ela, a professora educa as crianças quando consegue fazer com que elas fiquem quietas. Podemos supor que essa forma de compreender o papel da professora esteja sendo orientada pela percepção que

tem do controle que os adultos buscam manter sobre os comportamentos e movimentos das crianças, como uma forma de educá-las para o convívio social. No entanto, a relação que ela estabelece entre esse propósito dos adultos e a leitura de história nos chama atenção. Podemos imaginar que essa relação pode ter sido construída a partir de suas vivências escolares, evidenciando uma prática pedagógica comum: o uso da leitura literária para manter certo controle dos comportamentos das crianças. Por outro lado, os eventos apresentados a seguir nos mostrarão que o envolvimento das crianças com a leitura na escola advém da experiência estética mobilizada pela criação literária. Nesse sentido, o comportamento atento das crianças, que, na visão de Wanda, atende à expectativa do leitor/professor, expressa na verdade a atitude de contemplação do leitor/criança.

De fato, naquela turma, as crianças ficavam completamente absortas por essa atividade, ficavam *quietinhas* como Wanda comenta. A figura 2, a seguir, mostra a professora Paula contando a história “João e o pé de feijão”. É visível o envolvimento das crianças nessa atividade. Joana, de mochila nas costas, chegou pouco tempo depois que Paula começou a contar a história. Ela se sentou rapidamente na roda, sem mesmo colocar sua mochila na mesa. A forma de participação das crianças nesse momento se diferenciava dos outros momentos em que as crianças se sentavam em roda. Raramente aconteciam conversas paralelas e, quando essas aconteciam, eram comentários que as crianças faziam em relação à própria história e às ilustrações dos livros.

Figura 2 - Paula conta a história “João e o pé de feijão”



Fonte: Neves, 2010.

Na próxima seção, analisaremos o evento em que Wanda lê as imagens do livro “O leão e o ratinho”.

Wanda lê “O leão e o ratinho”

Uma vez por semana, na biblioteca, as crianças ouviam histórias e eram orientadas a manusear os livros. Em 25/06/08, gravamos em áudio Wanda inventando uma história a partir das ilustrações de um livro, “O leão e o ratinho”:

Chegando à biblioteca, após arrumarem as cadeiras ao redor das mesas, as crianças escolhem um livro para levar para casa e também folheiam outros livros disponíveis, às vezes com muita pressa, outras vezes as crianças se deixam absorver lentamente pelas ilustrações dos livros. Hoje, a professora Paula pede que as crianças escolham livros e os leiam. **Ela mostra um livro e pede explicitamente que leiam devagar, sem passar as folhas rapidamente. A professora enfatiza a importância de prestar atenção às gravuras.** Ela senta-se à mesa da bibliotecária e começa a colocar os livros que as crianças escolhem para levar para casa em suas pastas individuais. As crianças se sentam nas mesas de plástico, levantam, pegam os livros nas estantes, conversam entre si, mostram-se muito interessadas nos livros. Gilberto, ao contrário da turma, se mexe o tempo inteiro. Não consegue permanecer sentado, puxa uma cadeira, a leva para o outro canto, arrasta e bate a cadeira no chão. A professora chama sua atenção algumas vezes. A pesquisadora, sentada em uma cadeira, conversa com as crianças que se aproximam. Elas mostram os livros para a pesquisadora, apontando suas gravuras. Lúcio mostra as gravuras do livro “O Menino Maluquinho”. Wanda se aproxima da pesquisadora e de Lúcio, carrega uma mesa de plástico para ficar mais próxima, senta-se e mostra o livro “O leão e o ratinho”, demonstrando intenção de lê-lo. **A pesquisadora se surpreende ao perceber que Wanda inicia a leitura a partir da última página do livro.** Lúcio se afasta, indo para outra mesa. A pesquisadora escuta atentamente a leitura de Wanda, inclinando-me em sua direção e procurando entender o que ela fala, o que em vários momentos é difícil, tendo em vista que seu tom de voz é muito baixo (Pesquisadora Vanessa, 25 jun. 2008)¹.

Conseguimos entender algumas das falas de Wanda apenas após a transcrição da gravação. Assim, a maioria das respostas da pesquisadora ao que Wanda fala se resumem a pequenas interjeições (*ah, é?; olha*). A princípio, trabalhamos com a transcrição da leitura de Wanda no sentido de entender a história que ela havia contado, pois nos surpreendemos pelo fato dela ter começado a ler o livro por sua última página. Aos


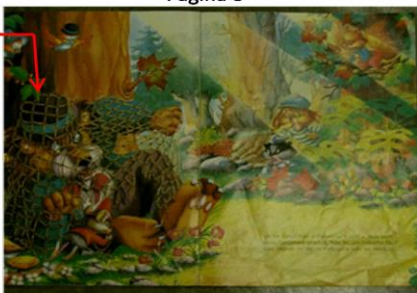
¹ Anotações do Diário de Campo.

poucos, o esforço que ela faz para interpretar as ilustrações do livro ficou evidente. A seguir, para auxiliar uma melhor compreensão da leitura de Wanda, apresentamos um resumo da história do livro, que é uma adaptação da Fábula de Esopo “O leão e o rato”:

Um leão dormia sossegado, quando foi despertado por um rato que soprou, com um canudo, sementes seu rosto. Com um bote ágil ele o pegou, e estava pronto para matá-lo, ao que o rato suplicou: “*Ora, se o senhor me poupasse, tenho certeza que um dia poderia retribuir sua bondade*”. Rindo por achar ridícula a ideia, assim mesmo, o leão resolveu libertá-lo. Aconteceu que, pouco tempo depois, o leão caiu em uma armadilha colocada por caçadores. Preso ao chão, amarrado por fortes cordas, sequer podia mexer-se. O rato, reconhecendo seu rugido, se aproximou e roeu as cordas até deixá-lo livre. O leão e o rato se tornaram bons amigos.

Analisaremos, a seguir, a transcrição da história contada por Wanda em cinco sequências, no intuito de ressaltar alguns aspectos da construção da sua narrativa. Na tabela 1, apresentamos a primeira sequência. Na primeira coluna, estão os nomes dos sujeitos e na segunda estão suas falas. Na terceira coluna, há as páginas do livro nas quais Wanda se apoia para construir sua narrativa. Utilizamos setas para indicar as ilustrações a que Wanda se refere. Importante reafirmar que Wanda inicia a leitura pela última página do livro.

Tabela 1 - Wanda lê “O leão e o ratinho” – Sequência I



Sujeitos	Falas	Páginas do livro
Vanessa	<i>oh/ acho que a Wanda/ vai contar a história pra gente/ vamos escutar ela?/ escutar a história?</i>	Página 9
Wanda	<i>vou contar essa história/ eu não entendi essa história</i>	
Vanessa	<i>como que é essa história?/ eu não entendi essa história</i>	
Wanda	<i>((vira a página)) aqui/ oh ((aponta a gravura do leão)) do leão/ o leão /é muito bravo/ o ratinho é feliz ((mostra a página 9))</i>	Página 8
Vanessa	<i>ah:::</i>	

Fonte: Neves, 2010.

Wanda arrasta uma mesa para ficar mais próxima da pesquisadora e de Lúcio e nos mostra o livro. Interpretamos sua ação como uma demanda de nos ler a história a partir da leitura das gravuras. Nesse sentido, a pesquisadora fala: *“oh/ acho que a Wanda/ vai contar a história pra gente/ vamos escutar ela?/ escutar a história?”*. Destacamos que, nesse momento, a pesquisadora se refere à leitura de uma história com suporte do livro e não à contação de histórias que pode partir da memória e/ou de uma tradição oral. Ambas as práticas, contação e leitura de histórias, são essenciais para apoiar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, bem como o seu contato com a linguagem (Cantuário; Marques; Silva, 2019).

A pesquisadora se posiciona como ouvinte e convida Lúcio a participar dessa interação. Lúcio, ao se levantar da mesa, recusa o convite. Wanda confirma sua intenção de ler a história, porém revela que não a havia entendido: *“vou contar essa história/ eu não entendi essa história”*. Podemos interpretar essa fala da criança como uma estratégia para captar a atenção de seus ouvintes. A reação da pesquisadora é de confirmar que também não entendeu a história, convidando Wanda para que leia a história. Nesse momento, é estabelecida a forma de participação dos sujeitos nessa interação: a pesquisadora se posiciona como aluna, que fica *“quietinha”* para escutar, e integrante do grupo de pares, aceitando seu papel na interação. Wanda posiciona-se em um papel duplo: professora e leitora de histórias, unindo os dois papéis, tal qual comentou na sua entrevista. A partir desse instante, ela assume a narração da história e, em resposta à pergunta *“como que é essa história?”*, ela se apoia nas ilustrações, apontando as personagens da história: o leão bravo e o rato feliz. Está posto, então, o problema da narrativa: quais seriam os motivos dessas emoções das personagens da história? Wanda tentará buscar uma explicação para essa situação nas próximas sequências da narrativa (Tabela 2).



Tabela 2 - Wanda lê “O leão e o ratinho” – Sequência II

Sujeitos	Falas	Páginas do livro
Wanda	<i>então/ ((vira a página))/ pendurou o leão/ e/ os filhotinhos/ tentaram abrir/ conseguiram/ ficou preso/ na rede/ ficou bravo</i>	Página 7 
Vanessa	<i>hu:::m</i>	
Wanda	<i>o filhotinho dele ficou maluco/ e esse ursinho aqui/ oh/ ficou feliz e/ o leão continuou/ arranhando a rede</i>	Página 6 
Vanessa	<i>o:::lha.</i>	

Fonte: Neves, 2010.

Wanda está “alinhada” com a proposta da professora, seguindo suas orientações: ler devagar e prestar atenção nas gravuras. A leitura de Wanda é apoiada nas imagens, seguindo a ordem em que elas aparecem ao virar as páginas do livro. Nessa sequência, percebe-se que Wanda busca a resolução do conflito da narrativa: o leão estava bravo porque estava preso. Ao “ratinho” se uniram outros “filhotinhos”, que tentaram ajudar o leão. Ao virar a página 6, Wanda se refere ao “ursinho (que) ficou feliz”. A princípio, então, houve uma solução para as emoções das personagens. Entretanto, logo a seguir, Wanda percebe, à esquerda da ilustração, que o leão continuou preso e tenta se libertar. Ao interpretar as imagens, Wanda segue um movimento da direita para a esquerda, acompanhando o movimento das próprias mãos de virar as páginas, uma vez que começa a leitura do livro pela última página. É por esse motivo que ela percebe primeiro o “ursinho feliz” e somente depois aponta que o leão continua preso. Wanda vira a página do livro e continua sua narrativa (Tabela 3).

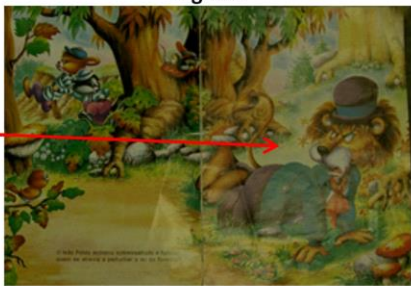

Tabela 3 - Wanda lê “O leão e o ratinho” – Sequência III

Sujeitos	Falas	Páginas do livro
Wanda	((vira a página))/vrou papai/ do rato/ então/ ele falou/ calma	Página 5 
Wanda	então/ ele foi comer o rato	Página 4 
Vanessa	nossa/ comeu o rato? ((risos))	
Wanda	comeu nada/ assustou o rato/ o leão abriu a boca o leão conseguiu correr/ então/ o/ leão pegou ele/ e os filhotinho dele/ prô leão comer	
Vanessa	é?	

Fonte: Neves, 2010.

Nessa sequência, Wanda percebe que o leão está segurando o rato. Ela interpreta a expressão do leão como tranquila. Apoiando-se na referência que fez aos “filhotinhos” que tentaram soltar o leão da rede, Wanda refere-se ao “papai” que conversa com os filhotes pedindo “calma”. Entretanto, mais uma vez, a página seguinte do livro traz um problema para a narrativa: o leão tenta comer seus filhotes. A pesquisadora comenta, rindo: “nossa/ ele foi comer o rato?”, ao que Wanda responde: “comeu nada/ assustou o rato”, passando a descrever a ilustração. Wanda continua sua narrativa virando a próxima página (Tabela 4).

Tabela 4 - Wanda lê “O leão e o ratinho” – Sequência IV


Sujeitos	Falas	Páginas do livro
Wanda	<i>olha/ ((vira a página))/ veja só/ ((aponta para o leão))/ ele ficou/ com olhos de estela</i>	Página 3 
Vanessa	<i>ele ficou o quê?</i>	
Wanda	<i>com os olhos de estrela</i>	
Vanessa	<i>com olhos de cera?</i>	
Wanda	<i>de ES-TRE-LA</i>	
Vanessa	<i>de estrela/ com olhos de estrela/ entendi</i>	
Wanda	<i>estela/ ES-TRE-LA/ estrelinha lá do céu</i>	
Vanessa	<i>ah:::</i>	
Wanda	<i>enquanto isso/ os pintinhos ficou bem/ muito feliz/ que os olhos dele/ ficou de estrela/ é ESTRELA/ não é CERA/ é ESTRELA/ ((vira a página))/enquanto isso/ ele dormiu por causa da árvore/ ai/ e a árvore caiu um pedacinho caiu no olho dele</i>	Página 2 
Vanessa	<i>é?</i>	
Wanda	<i>e ele se assustou/ enquanto isso/ os filhotinhos dele soprou/ soprou</i>	

Fonte: Neves, 2010.

Na terceira página do livro, há estrelas ao redor dos olhos do leão. Wanda interpreta tais estrelas em seu sentido literal, e não como um recurso gráfico que indicaria o sentimento de confusão ou tontura. Nessa sequência, o posicionamento de Wanda como professora torna-se particularmente evidente. Ao perceber que a pesquisadora não entende a palavra “estrela”, ela a repete, confirmando o entendimento sobre o que ela estava falando: “estrelinha lá do céu”. Ao virar a página, Wanda, mais uma vez, se refere à ilustração da direita, o leão dormindo, para, em seguida, observar que os “filhotinhos” estavam soprando um canudo.

Gostaríamos de chamar atenção para as expressões “enquanto isso” (utilizada por Wanda três vezes), e “então” (utilizada também três vezes). Essas são expressões que a professora frequentemente usou ao contar histórias para a turma. Por exemplo, ao contar a história “João e o pé de feijão”, Paula usou a expressão “então” 16 vezes. Wanda, ao virar a última página do livro, finaliza sua narrativa (Tabela 5).

Tabela 5 - Wanda lê “O leão e o ratinho” – Sequência V

Sujeitos	Falas	Páginas do livro
Wanda	((vira a página))/ <i>e assim termina a história</i>	<p>Página 1</p> 
Vanessa	<i>e assim termina a história/ ah:::</i>	
Wanda	<i>e assim termina a história/ entendeu?</i>	
Vanessa	<i>agora eu entendi</i>	
Wanda	<i>quer que eu conte de novo?</i>	
Vanessa	<i>quero</i>	

Fonte: Neves, 2010.

Wanda, ao finalizar a história, perguntando à pesquisadora “entendeu?”, retoma a questão que havia sido colocada por ela mesma: “eu não entendi essa história”. Ela reafirma sua posição de professora, garantindo que a pesquisadora tenha entendido sua narrativa, ao mesmo tempo em que se afirma como leitora de histórias, “quer que eu conte de novo?”. Ao finalizar a história, Wanda imita outra expressão da professora, expressão essa que ela também imitou em outros momentos observados: “e assim termina a história”. Destacamos aqui a importância do ato de imitar na constituição da subjetividade das pessoas (Vygotski, 1993). A imitação de Wanda possui um sentido pessoal que a criança atribui aos significados sociais da leitura para seu grupo geracional e para o contexto mais amplo de uma sociedade em que a linguagem escrita assume um papel central nas práticas sociais de seus membros. Tal imitação não constitui cópia da ação do adulto, mas é ressignificada a partir da posição geracional da criança.

A narrativa que Wanda constrói nos permite supor que essa foi a primeira vez que ela viu esse livro. Mesmo assim, Wanda mantém um fio narrativo que não se desmembra: a leitura das imagens constitui um todo, uma vez que ela não se aproxima de tais imagens como se fossem desconexas uma das outras. Ao contar a história, Wanda destacou as personagens enquanto que o cenário não foi utilizado como recurso narrativo. Ela também não faz nenhuma referência à escrita que se encontra nas páginas do livro.

Poderíamos nos perguntar como seria sua narrativa caso ela já tivesse ouvido a história anteriormente, ou mesmo se ela passaria as páginas do livro da esquerda para a direita. Tentando responder a essa questão, a pesquisadora aproveitou alguns momentos

para se sentar perto de Wanda e das outras crianças enquanto estavam lendo livros cuja história a professora já tinha contado anteriormente. De fato, ao ler a história “O macaquinho”, de Ronaldo Simões Coelho, Wanda reconta os principais elementos da narrativa em um todo ainda mais coerente que a história anterior, passando as páginas da esquerda para a direita. Essa história foi trabalhada pela professora no primeiro semestre de 2008, sendo que Wanda pegou esse livro emprestado para levar para casa. As leituras das outras crianças, em diferentes momentos, também mantiveram a estrutura da narrativa construída pela professora.

A leitura realizada por Wanda se alinha perfeitamente às ideias defendidas por pesquisadoras da área (Baptista, 2023; Barros-Mendes; Corsino, 2023), revelando que a criança, mesmo não alfabetizada, atua como leitora e contadora de histórias. Sua apropriação da narrativa demonstra que, ao ser exposta a práticas literárias significativas, ela constrói sentidos, amplia o repertório simbólico e experiencia o prazer estético da leitura.

Considerações finais

A análise desse evento de letramento nos permitiu evidenciar o esforço da criança para construir uma narrativa a partir das ilustrações. Wanda construiu um diálogo com o livro no momento em que se dispôs a ler a história para a pesquisadora. É importante mencionar que essa construção foi possível pelo contexto sociocomunicativo da sala, em que a professora lia livros literários para a turma, bem como contava histórias apoiando-se ora nos livros ora em artefatos que representavam a narrativa. Esse evento nos permite ainda inferir que uma Zona de Desenvolvimento Iminente² foi criada nas interações entre os sujeitos e com a mediação semiótica apoiada em um artefato cultural essencial em nossa sociedade, o livro.

Nesse sentido, o evento de letramento protagonizado por Wanda exemplifica o que Baptista (2008) aponta como central na literatura infantil: a potência do livro como artefato cultural. A criança, ao assumir a posição de leitora de histórias, revela não apenas

² Concordamos com a tradução feita por Zoia Prestes do conceito de Vigotski, mais conhecido entre nós como Zona de Desenvolvimento Proximal (Prestes, 2012).

conhecimento narrativo, mas uma escuta atenta aos modelos discursivos presentes em sua rotina escolar. Sua narrativa inventiva, construída a partir das ilustrações do livro e da imitação ressignificada da professora, destaca o caráter formativo da literatura na infância como espaço de autoria e de encontro com o texto.

Salientamos, entretanto, a importância da qualidade literária dos livros com os quais as crianças interagem nesse processo de construção de leitores. Livros que sirvam, portanto, não apenas como produto de uma indústria cultural para a infância (Steinberg; Kincheloe, 2001), mas que interroguem a imaginação, propiciando ao leitor novos “horizontes de mundo” (Ricouer, 1976). Nesse sentido, percebemos um limite relativo à qualidade das imagens no livro “O leão e o ratinho”, diferentemente dos livros analisadores por Linder (2008).

Desta maneira, a leitura das imagens realizada por Wanda nos surpreende ainda mais. Diante de um livro cujo projeto gráfico-editorial não é bem sucedido, em que as imagens são estereotipadas, Wanda ousa ler. A criança reivindica uma posição de autoria frente ao enigma colocado pelas imagens do livro: ela constrói uma narrativa, assim como as crianças investigadas por Marchesano (2010), mesmo sem ainda estar alfabetizada. Ao longo desse evento, Wanda tece a sua própria história como contadora de histórias, a partir mesmo da possibilidade de falar, olhar, escutar e se escutar. Nessa experiência, Wanda se apropria de um saber sobre o livro e sobre o mundo letrado no qual está inserida. Ou seja, não estar ainda alfabetizada não significa não participar de contextos de letramento. Nós argumentamos que essa participação não apenas é fundamental, mas também se constitui como um direito social para as crianças em qualquer idade (Baptista, 2008).

Agradecimentos

As autoras agradecem o apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais.

Referências

BAPTISTA, Mônica. C. **Intervenciones psicoeducativas en la primera infancia y el desarrollo de habilidades relacionadas con la lectura y la escritura**. 2008. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Autônoma de Barcelona, Barcelona, 2008.

BAPTISTA, Mônica C. **A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010.

BAPTISTA, Mônica C. As crianças e o processo de apropriação da linguagem escrita: consensos e dissensos nos campos da alfabetização e da educação infantil. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [São Paulo], n. 16, p. 15-32, 2022. Edição Especial. Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba2022585>. Acesso em: 02 abr. 2025.

BAPTISTA, Mônica C.; CORREIA, Ana C. S.; MELO, Ana C. F. B. S. Infância, leitura e escrita: uma proposta de formação de professoras. **Revista Caribeña De Ciencias Sociales**, [s. l.] v. 12, p. 249-263, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/rcssv12n1-014>. Acesso em: 24 jun. 2025.

BARROS-MENDES, Adelma; CORSINO, Patricia. Leitura e escrita na educação infantil: consensos, tensões e disputas e os professores e suas inquietações em meio a tudo isso. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [São Paulo], v. 19, p. 1-10, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba2023737>. Acesso em: 14 maio. 2025.

BRANDÃO, Ana C. P.; ROSA, Ester C. S. (org.). **Ler e escrever na Educação Infantil**. Belo Horizonte: Autêntica Ed. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução do CNE/CEB Nº 5, de 17 de dezembro de 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Currículo em Movimento**. Brasília, DF. 2009b.

CAMPOS, Maria M. Ensino Fundamental e os desafios da Lei 11.274/2006. In: **Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Programa Salto para o Futuro. Secretaria de Educação à distância. Ministério da Educação. 2009.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

CARVALHO, Ana C.; BAROUKH, Ailine. **Ler antes de saber ler: oito mitos escolares sobre a leitura literária**. São Paulo: Panda Books, 2018.

CANTUÁRIO, Victor A. P.; MARQUES, Fabiana P.; SILVA, Marlene F. A arte do ler, contar e recontar na literatura infantil. **Via Atlântica**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 305-320, 2019. DOI: 10.11606/va.voi36.145755. Disponível em: <https://revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/145755>. Acesso em: 14 maio. 2025.

COLOMER, Teresa. **As crianças e os livros**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2016. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil).

CORSINO, Patrícia. **Travessias da literatura na escola**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014.

DIAS, Edilamar B.; CAMPOS, Rosânia. Sob o olhar das crianças: o processo de transição escolar da educação infantil para o ensino fundamental na contemporaneidade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, [Brasília, DF], v. 96, n. 244, p. 635-649, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/346813580>. Acesso em: 22 abr. 2025.

CASTANHEIRA, Maria L.; CRAWFORD, Teresa.; DIXON, Carol.; GREEN, Judith. Interactional ethnography: an approach to studying the social construction of literate practices. *Linguistics and Education*, [s. l.], v. 11, n. 4, p.353-400, 2001. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S0898-5898\(00\)00032-2](https://doi.org/10.1016/S0898-5898(00)00032-2)

CORSARO, William. *The sociology of childhood*. 2nd. ed. London: Sage, 2005.
KAGAN, Sharon L. David, Goliath and the ephemeral parachute. The relationship from a United States perspective. In: MOSS, Peter (Ed.). **Early childhood and compulsory education: re-conceptualising the relationship**. Abingdon: Routledge, 2013. p. 130-148.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LINDER, Sophie. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

MARCHESANO, Lauren S. N. **Como crianças de 4 a 6 anos constroem sentidos lendo livros de literatura: como a lua foi ao cinema?** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói, 2010.

MICARELLO, Hilda; BAPTISTA, Mônica C. Literatura na educação infantil: pesquisa e formação docente. **Educar em Revista**, Curitiba v 34, n 72, p. 169-186, nov./dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.62731>. Acesso em: 22 maio 2025.

MOTTA, Flávia M. N. De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, [São Paulo], v. 37, n. 1, p. 157-173, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000100010>. Acesso em: 24 jun. 2025.

NEVES, Vanessa F. A. **Tensões contemporâneas na passagem da educação infantil para o ensino fundamental: um estudo de caso**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

NEVES, Vanessa F. A.; GOUVÊA, Maria Cristina S.; CASTANHEIRA, Maria L. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. **Educação e Pesquisa**, [São Paulo], v. 37, n. 1, p. 121-140, jan. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000100008>. Acesso em: 14 abr. 2025.

NIKOLAJEVA, Maria. **Poder, voz e subjetividade na literatura infantil**. São Paulo: Perspectiva, 2023.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados. 2012.

RICHTER, Sandra. **Docência e formação cultural**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2016. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil).

RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação**: o discurso e o excesso de significação. Lisboa, Portugal: Edições 70. 1976.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
SOUSA, Milka K. P. C.; MARTINS, Kézia S. B. Processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental: estudo com crianças em escolas de Parintins (AM). **CIS-Conjecturas In-ter Studies**, [s. l.], v. 21, n. 2, p. 219-245, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.53660/CONJ-102-119>.

STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L. **Cultura infantil**: a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2001.

TERZI, Sylvia B. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, Angela B. (org). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

VYGOTSKI, Lev S. **Obras escogidas**. [Madrid]: Editora Aprendizage-Visor, 1993. v. 2.

Recebido em: 09/10/2025

Aprovado em: 30/11/2025

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Revista Linhas

Volume 26 - Número 62 - Ano 2025

revistalinhas.faed@udesc.br