

# PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NO ESPAÇO FORMATIVO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: OLHARES À FORMAÇÃO E AÇÃO DOCENTE A PARTIR DA TEORIA DA ATIVIDADE

LITERARY READING PRACTICES IN THE FORMATIVE SPACE OF EARLY CHILDHOOD  
EDUCATION: LOOKS AT TEACHER TRAINING AND ACTION FROM THE ACTIVITY THEORY

**Adriana Regina de Jesus Santos**

Universidade Estadual de Londrina  
adrianar@uel.br

**João Fernando de Araújo**

Universidade Estadual de Londrina  
joaofernandojbt@hotmail.com

**Luiz Gustavo Tiroli**

Universidade Estadual de Londrina  
luiz.gustavo.tiroli@uel.br

## RESUMO

O objetivo dessa pesquisa é refletir sobre a formação de professores para que possam atuar na proposição de atividades que contribuam para a formação leitora das crianças. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, alicerçada na Teoria da Atividade, desenvolvida por Leontiev (1978). Os resultados indicam que o docente precisa conhecer as etapas do desenvolvimento infantil e as atividades dominantes que favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento em cada uma delas. A estrutura e conteúdo da atividade em relação à leitura se alteram de acordo com o lugar ocupado pelo sujeito no sistema de relações sociais, por isso, a prática de leitura na Educação Infantil deve ser sistematizada e organizada, pois é necessária à formação da criança, tendo significado relevante para sua vivência social.

**Palavras-chave:** Leitura literária. Educação Infantil. Formação do leitor. Formação docente. Ação docente.

## ABSTRACT

The objective of this research is to reflect on the training of teachers so that they can act in the proposition of activities that contribute to the reading education of children. This is a bibliographic research, based on the Activity Theory, developed by Leontiev (1978). The results indicate that the teacher needs to know the stages of child development and the dominant activities that favor learning and development in each stage. The structure and content of the activity in relation to reading change according to the place occupied by the subject in the system of social relations; therefore, the practice of reading in Kindergarten should be systematized and organized, because it is necessary for the development of the child, with relevant meaning for his or her social experience.

**Keywords:** Literary reading. Early Childhood Education. Reader training. Teacher training. Teaching action.

## INTRODUÇÃO

Muitos estudiosos, tais como Candido (2002, 2008), Zilberman (1985), Coelho (2020), Carvalho (2005), entre outros, vêm incansavelmente defendendo e comprovando o fato da leitura ser um processo fundamental para a formação e desenvolvimento dos sujeitos. O retorno às escolas agora nesse período pós- pandemia evidenciou como esta impactou no desenvolvimento global das crianças, principalmente no que tange a questão da apropriação da leitura.

Justifica-se este estudo, por entender que, conforme o novo relatório do Banco Mundial (2022), intitulado: O Estado da Pobreza Global de Aprendizagem, referente ao ano de 2022, a pobreza da aprendizagem se intensificou após a pandemia do Covid-2019, devido ao fechamento prolongado das escolas, medidas de intervenção com pouca eficácia, e impacto nas rendas familiares principalmente na América Latina. Nesse sentido, o documento aponta a necessidade de combater essa defasagem e “encontrar abordagens que funcionem para aumentar o gosto pela literatura nos alunos, entre outras competências básicas fundamentais na aprendizagem, tanto dentro, quanto entre as disciplinas” (BANCO MUNDIAL, 2022, p.59).

Diante de tal cenário, intensificaram-se as pesquisas em reforçar a importância da leitura para a formação omnilateral de todo e qualquer sujeito. No cenário dessas pesquisas, damos destaque àquelas nas quais se apresentam possibilidades para desenvolvimento de práticas de leitura com as crianças, desde a Educação Infantil.

Tais produções, a partir de seus pressupostos, impactam diretamente os mais diversos campos educativos, desde os processos desenvolvidos no seio da Educação Básica, até os cursos superiores de formação de professores. Em meio a esse contexto, neste artigo temos como objetivo refletir sobre a formação de professores para que esses possam atuar na proposição de atividades que contribuam para a formação leitora das crianças da Educação Infantil, tendo como premissa os pressupostos da Teoria da Atividade, uma vertente teórica da Teoria Histórico-Cultural.

Para o desenvolvimento do trabalho, utilizamos como metodologia, a pesquisa bibliográfica alicerçada numa abordagem crítico-dialética, que nos ajuda a estabelecer uma compreensão objetiva e humana da realidade, pelo fato de conceber o homem como um sujeito histórico e social, desenvolvido para apropriar-se da cultura acumulada e objetivá-la em suas relações sociais (GAMBOA, 1998).

Além das obras e documentos teóricos consultados, o levantamento bibliográfico abrangeu ainda teses e dissertações que versam sobre práticas de leitura literária desenvolvidas na Educação Infantil, encontradas na base de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculada ao Ministério da Educação. Trata-se de uma revisão bibliográfica temática, considerando como elemento central as práticas de leitura literária, a partir de diferentes posicionamentos dos autores selecionados, para que pudéssemos mapear se a temática aqui abordada vem sendo foco de pesquisas no meio acadêmico da pós-graduação.

## CONSIDERAÇÕES SOBRE A LEITURA LITERÁRIA COMO PRÁTICA SOCIAL HUMANIZADORA

No texto “A literatura e a formação do homem”, de Antonio Candido (2002), o autor afirma que a leitura tem uma função humanizadora, isto é, tem a capacidade de confirmar a humanidade do homem. Essa perspectiva está em consonância com a finalidade da educação preceituada pela Teoria Histórico-Cultural, qual seja, promover a formação humana dos educandos a partir da apropriação

das objetivações que historicamente foram produzidas pelo gênero humano e referendadas pela prática social (MARTINS, 2015).

Pensando na formação humana dos sujeitos, no contexto educativo, a leitura literária certamente é uma prática pedagógica que tem o condão de propiciar tal formação, uma vez que ela envolve vivências e determinações que atravessam o autor, a obra e o leitor. Envolve um determinado autor, situado em um dado momento histórico e cultural, que produz uma obra a partir das absorções que faz da realidade neste contexto. A obra por sua vez, adquire novas configurações e percepções sociais à medida que transcorre o tempo. Já o leitor estabelece correlações entre seus conhecimentos e vivências, já apropriados a partir da realidade histórico-social atual em que está inserido, com os outros apresentados na obra.

A obra literária produzida reflete o mundo exterior independente da intenção do artista, mas que não é puro reflexo, pois volta-se ao cotidiano para enriquecê-lo. Isso porque a literatura é resultado do trabalho do homem na natureza, uma objetivação que influencia e é influenciada pelo meio em uma relação dialética. Logo, não pode ser compreendida como mero registro histórico, mas uma fonte da dimensão da realidade material que implica na formação da consciência humana, que também não é puro reflexo, pois orienta novas atividades na realidade objetiva (LEONTIEV, 1978). Assim sendo, Adolfo (2007, p. 25) considera que o texto literário é

[...] um produto social, forjado e caldeado no embate das forças sociais, e quanto mais se insere na complexidade do fazer social mais seu conteúdo humanístico se aproxima de seu objeto, e de seu objetivo que é a humanidade do homem. Nenhum texto, ainda que pretenda neutralidade, constitui-se de um vazio ideológico, pois na sua formulação, está presente a visão de mundo que o originou.

Corroborando Gamboa (1998, p. 25) ao sustentar que “toda obra literária, artística ou científica é a expressão de uma visão de mundo, um fenômeno de consciência coletiva que alcança um determinado grau de clareza conceptual, sensível ou prática na consciência de um pensador, artista ou cientista”. Portanto, a obra literária não é pura ou neutra, não está imune a visões de mundo, e a discussão sobre essas determinações presentes na obra pode ampliar os horizontes do leitor.

Nesse sentido, Candido (2008) ressalta que a leitura literária precisa ocorrer mediante a percepção, apreensão e compreensão da interferência do meio social e dos determinantes que incidem sobre a obra de arte, haja vista que o artista, enquanto agente produtor da obra, também não é neutro. Dessa forma, em uma perspectiva histórico-dialética - fundamento teórico-metodológico da Psicologia Histórico-Cultural - o homem pode questionar e problematizar essas determinações, além de contextualizar com a realidade contemporânea, a fim de tornar-se humano e emancipado do paradigma dominante que o subjuga.

Para Marx (1978, p. 116), “o concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, isto é, unidade do diverso”. Logo, a obra literária é a síntese da realidade, para além das constatações, a literatura agrega “[...] sentimentos, cores, sentidos, percepções que possibilitam ao leitor regredir ou avançar no tempo” (GALVÃO; FRANCO, 2019, p. 1243). Para Coelho (2020, p. 29),

Desde as origens, a literatura aparece ligada a essa função essencial: atuar sobre as mentes, nas quais se decidem as vontades ou as ações; e sobre os espíritos, nos quais se expandem as emoções, paixões, desejos, sentimentos de toda ordem [...]. No encontro com a literatura (ou com a arte em geral) os homens têm a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida, em um grau de intensidade não igualada por nenhuma outra atividade.

Compreendemos assim que a leitura literária contribui para o processo de humanização do indivíduo, à medida em que o leitor, ao contemplar a realidade apresentada na obra, passa a compreender e interpretar a realidade própria. Na perspectiva da teoria histórico-cultural, a humanização é abordada como um processo de apropriação das objetivações que historicamente foram construídas pelos homens por meio do trabalho e referendadas pela prática social (MARTINS, 2015). E nesse sentido, Saviani (2003, p. 17) assevera que

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Conforme Leontiev (1978, p. 282-283), o indivíduo não nasce portando em si as objetivas históricas da humanidade. “[...] Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal”. Na consecução desse objetivo educacional, qual seja a humanização do educando, o trabalho educativo a partir da leitura literária é fundamental, não restringindo essa atividade a feitura de atividades esquematizadas ou estratégias didáticas, mas percebendo a sua amplitude e profundidade na formação do sujeito leitor.

Ressalta-se, por conseguinte, a importância da educação e do docente, haja vista que esse processo de apropriação das objetivações produzidas pela humanidade não se dá de maneira espontânea, por indução entre o objeto e o sujeito, mas se realiza a partir da atividade intencional orientada para esse fim. Assim, a leitura literária e a literatura podem contribuir para o trabalho educativo que visa a humanização do educando.

Para tanto, é preciso que a leitura literária seja crítica e reflexiva, capaz de permitir uma apropriação para além da mera constatação ou descrição, de modo que o leitor possa identificar as múltiplas determinações que atravessam a obra, sejam culturais, morais, históricas, políticas, econômicas, sociais, estéticas, legais, entre outras. O anseio do ser humano deve ser buscar o máximo de humanização possível por intermédio das objetivações mediatizadas pelo mundo e pela obra de arte.

A literatura clássica tem o condão de trabalhar a estética que conduz a humanização da criança, e “[...] é nessa transformação das emoções, nessa autocombustão, nessa reação explosiva que acarreta a descarga das emoções imediatamente suscitadas, que consiste a catarse da reação estética” (VYGOTSKY, 1998, p. 272). E neste ponto, a catarse promovida pela literatura proporciona que o homem questione a sua vida e a si mesmo, pois é “[...] um passo de aproximação à omnilateralidade do ser humano” (LUKÁCS, 1966, p. 504).

Isso significa dizer que a leitura literária pode contribuir para o processo de humanização do sujeito à medida que implica e representa, conforme Lukács (1966), um passo em direção à formação omnilateral em detrimento da formação unilateral, a primeira compreendida como um processo formativo que envolve todos os lados e dimensões, enquanto a segunda uma formação que se limita a apenas uma dimensão, é estranhada, alienante e desconsidera a complexidade da existência humana. Nesse sentido, Marx (1978, p. 108) aduz que

O homem se apropria de sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral. Cada uma das suas relações humanas com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim, todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos imediatamente em sua forma como órgãos comunitários.

Nesse processo de apropriação, a leitura literária pode contribuir para a formação omnilateral, todavia, para tanto, deve ter como fim último a formação de leitores críticos, precisa ser compreendida como uma possibilidade de enriquecimento do repertório cultural, teórico e científico da criança, possibilitando a ampliação dos horizontes e a criação da necessidade de que esse sujeito busque novas leituras, e não ser reduzida a uma estratégia para o trabalho educativo de determinado conteúdo, ou até mesmo a partir de atividades que visem, por meio da leitura literária, focar em questões ortográfico-gramaticais.

Esse fenômeno é destacado por Souza, Giroto e Silva (2012, p. 170), que afirmam que em muitas escolas,

[...] verifica-se um trabalho de leitura apenas embasado em atividades de interpretação de textos do livro didático, realizado com fragmentos de textos, em debates com perguntas orais sobre o texto lido, em fichas de leitura e resumos, com intuito de recontar o texto.

A redução da leitura literária a um processo pedagógico-estratégico, um meio para determinado fim, se alinha a uma perspectiva pragmatista, reprodutivista e unilateral, que foca na divisão entre o trabalho manual e intelectual, de conformidade com a sociabilidade capitalista. Portanto, a “educação para”, marca da sociabilidade capitalista precisa ser superada pela “educação em si”, como processo de humanização e verdadeira emancipação, em que a leitura literária seja concebida como possibilidade de enriquecimento humano.

Em uma dimensão omnilateral, a leitura literária não tem um fim útil, não é vista como meio, estratégia ou ferramenta, mas um processo de aproximação daquilo que a humanidade objetivamente produziu, isto é, a leitura literária permite uma elevação qualitativa do gênero humano por intermédio da cultura, apesar da impossibilidade de o homem dominar todo o conhecimento, é imperioso que o repertório da humanidade seja posto à sua disposição (ASSUMPÇÃO; DUARTE, 2015). E isso implica que as condições materiais possibilitem esse trabalho educativo com a leitura literária no ambiente escolar, sobretudo na Escola da Infância (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental).

Nesse ínterim, Carvalho (2005, p. 67) explica que

[...] algumas pessoas criam o gosto pela leitura pelo exemplo dos familiares, outras, por influência de professores ou por circunstâncias fortuitas de suas histórias de vida. No entanto, a formação de leitores em grande escala, via escola, só ocorrerá se houver uma política de leitura, traduzida na adequada formação de professores leitores, na oferta abundante de bons e variados materiais escritos, e na instalação de bibliotecas e salas de leitura bem equipadas [...] (CARVALHO, 2005, p. 67).

Assim sendo, tendo por base as condições materiais objetivas de acesso aos recursos necessários para o trabalho com a leitura literária, e somente tendo possibilidades concretas de promover esse trabalho, o professor passa então a não assumir uma conduta de mero observador, mas atuação ativa e intencionalmente no trabalho educativo com a leitura literária e deve ser formado para ser capaz de auxiliar a criança no processo de apropriação do conhecimento científico e cultural que foram construídos, apropriados e transformados pelo trabalho dos seres humanos durante o curso do tempo e acumulado como acervo da humanidade, contribuindo para um processo educativo que proporcione o movimento de humanização da criança.

## A TEORIA DA ATIVIDADE EM SUAS PERSPECTIVAS TEÓRICA E METODOLÓGICA: ESTABELECENDO ALGUNS CONCEITOS BASILARES

Ao adotarmos a Teoria da Atividade, desenvolvida por Leontiev (1978), como pressuposto teórico, estamos conseqüentemente adotando também a Teoria Histórico-Cultural, visto que a primeira é uma vertente teórica da última. Ambas as teorias, correspondem a trabalhos de estudos e pesquisas minuciosos desenvolvidos no campo da Psicologia e da Educação, pautado nos preceitos do Marxismo.

Tais teorias defendem a ideia de uma correlação mútua entre homem e natureza, sendo o homem interdependente da natureza, ao passo que ela lhe oferece condições para que ele produza sua própria existência. O homem é natureza, mas tem consciência de que é parte constituinte daquilo que pode, intencionalmente, transformar, isto porque o homem adapta o meio a si. Na perspectiva do Materialismo Histórico Dialético e da Teoria Histórico-Cultural, o homem é concebido como um ser que transforma a natureza para atender às suas necessidades, mas não só isso, pois, dialeticamente, ao transformar a natureza por meio do trabalho, transforma a si mesmo. Conforme explica Rego (2010, p. 96),

O homem é um ser social e histórico e é a satisfação de suas necessidades que o leva a trabalhar e transformar a natureza, estabelecer relações com seus semelhantes, produzir conhecimentos, construir a sociedade e fazer história. É entendido assim como um ser em permanente construção, que vai se constituindo no espaço social e no tempo histórico.

Tal concepção de homem e de natureza e a interligação entre eles apresentadas por Marx, por conta da consistência dos pensamentos do autor, passaram a ser exploradas por Vygotsky no campo da Psicologia para que se pudessem compreender como a supracitada relação é capaz de influenciar na formação social da mente dos sujeitos. O trabalho árduo de Vygotsky culminou na conhecida Psicologia Histórico-Cultural. Porém, a morte precoce de Vygotsky não permitiu que ele prosseguisse com seus estudos. Felizmente, ele possuía outros companheiros, Alexei Nikolaevich Leontiev e Alexander Romanovich Luria que com Vygotsky comporam a chamada troika soviética. Os três se empenharam em compreender a mente e o desenvolvimento humano. Após a partida de Vygotsky, os dois continuaram pesquisando tendo por base os pensamentos de seu mestre.

Os estudos aprofundados de Leontiev originaram a chamada Teoria da Atividade. Para Leontiev (2012), a atividade é estruturada a partir de alguns elementos: um sujeito que mobiliza uma ação; uma necessidade que pode ser natural (biológica) ou superior (social); um objeto, material ou ideal, que orienta a atividade e que é o alvo em direção ao qual a ação é mobilizada, sendo capaz de satisfazer a necessidade; um motivo, que é o agente impulsionador da ação do sujeito; a ação, que não tem relação direta com a necessidade, mas contribui para a sua realização e por último, as operações, que são as ações internalizadas.

Na busca de ilustrar essa estrutura, Sá e Medesser Neto (2020, p. 27), utilizando do exemplo primitivo da alimentação, explicam que “quando um indivíduo fica com fome, surge uma **necessidade** de buscar o alimento para saciá-la e, ao ver uma presa, ele tem um **objeto** que se relaciona com sua necessidade, assim, ele tem um **motivo** para realizar uma **atividade** como a da caça”. Assim, o ponto de partida da atividade é a necessidade do homem, que é realizada por meio de um objeto capaz de satisfazê-la, esse movimento do sujeito de ir ao encontro do objeto de satisfação de sua necessidade é realizar uma atividade.

Disto decorre o fato de que nem toda mobilização do sujeito pode ser considerada uma atividade, pois é imprescindível que haja uma correspondência entre a necessidade e o objeto. Porém, em um contexto mais amplo da atividade, tem-se as ações, que são feitos intermediários que contribuem para esse objetivo final, por exemplo, a construção de uma ferramenta que possa auxiliar na realização da atividade caça, em sintonia com o exemplo acima; e as operações, que são ações que foram assimiladas e encontram-se mais localizadas no âmbito do inconsciente, podendo vir à tona sempre que necessário.

Sá e Medesser Neto (2020, p. 29) sintetizam essa relação da seguinte forma:

Em resumo, os indivíduos têm necessidades que precisam ser supridas. Diante de um objeto capaz disso, o homem se motiva a realizar uma atividade. Essa atividade pode ser constituída de diversas ações que têm objetivos diferentes da necessidade e que só podem ser entendidas no seu contexto. Para realizar essas ações o indivíduo necessita de algumas operações, as quais também não estão relacionadas diretamente ao objetivo da ação. Essas operações, em um determinado período, já foram ações que tinham como objetivo a própria apropriação do objeto.

Essa passagem de ação para operação ocorre para que o sujeito possa realizar ações cada vez mais complexas a partir de ações já internalizadas (operação). Porém, se for necessário, o indivíduo pode retomar a operação de maneira consciente para refletir a ação consolidada. Assim, pode-se perceber como um emaranhado de ações isoladas e distintas, que podem ser significativas quando compreendidas em um contexto mais amplo e global da atividade (LEONTIEV, 1978).

Ao alcançar o objeto capaz de satisfazer a necessidade objetivada, o homem, que se move a partir da estrutura dinâmica da atividade humana, transforma o meio e a si mesmo, essa transformação implica em novas condições e novas situações que criam novas necessidades. Nessa dinâmica, o homem se coloca em constante atividade, sendo essa a responsável pela formação da consciência humana, logo, a atividade não tem um fim, não é teleológica, mas dialética.

No contexto escolar, é preciso ressaltar que ninguém sente necessidade daquilo que não conhece, e nisto consiste a importância do trabalho educativo a partir da leitura literária. Assim, é preciso considerar que o aluno é o destinatário da atividade de ensino, e ao auxiliar e colaborar com o aluno nesse processo de apropriação das objetivações, o professor deve ter em consideração que muito daquilo que para ele é operação, para o aluno ainda é ação. Portanto, a formação e a prática docente, em uma perspectiva de um trabalho coletivo e colaborativo, precisam promover condições objetivas em que os alunos sejam auxiliados na operacionalização daquilo que ainda os alunos não lograram realizar sozinhos (SÁ; MEDESSER NETO, 2020), tendo em mente que o “único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1988, p. 114).

Ademais, “os motivos para a aprendizagem são uma necessidade complexa e devem ser vistos como produtos e não como pressupostos da escolarização” (MESQUITA, 2012, p. 169). Logo, o motivo que move a ação em direção ao objeto em função da necessidade precisa ser problematizado no contexto escolar, pois toda atividade é movida por motivos, ainda que esteja objetiva e subjetivamente oculto.

O trabalho docente pode auxiliar na criação de condições concretas e estratégias de mediação, ampliando os horizontes das crianças para que esse motivo se revele como eficaz, e não meramente compreensível, tais como estímulos artificiais que empobrecem o trabalho educativo em uma perspectiva de humanização do sujeito.

No contexto da leitura literária, a finalidade desse trabalho educativo deve ser a formação de leitores críticos, compreendida como uma possibilidade de enriquecimento do repertório cultural, teórico e científico da criança, possibilitando a ampliação dos horizontes e a criação da necessidade de que esse sujeito busque novas leituras, sendo esse um motivo eficaz, e não ser reduzida a uma estratégia para o trabalho educativo de determinado conteúdo, ou até mesmo a partir de atividades que visem, por meio da leitura literária, focar em questões ortográfico-gramaticais, sendo esses motivos compreensíveis, que se revelam como estímulos, com natureza pragmática, foco imediato e pouco duradouro.

A redução da leitura literária a um processo estratégico, um meio para determinado fim, se alinha a uma perspectiva pragmatista, reprodutivista e unilateral, que foca na divisão entre o trabalho manual e intelectual, de conformidade com a sociabilidade capitalista. Portanto, a “educação para”, marca da sociabilidade capitalista precisa ser superada pela “educação em si”, como processo de humanização e verdadeira emancipação, em que a leitura literária seja concebida como possibilidade de enriquecimento humano.

Em uma dimensão omnilateral, a leitura literária não tem um fim útil, não é vista como meio, estratégia ou ferramenta, mas um processo de aproximação daquilo que a humanidade objetivamente produziu, isto é, a leitura literária permite uma elevação qualitativa do gênero humano por intermédio da cultura, apesar da impossibilidade de o homem dominar todo o conhecimento, é imperioso que o repertório da humanidade seja posto à sua disposição (ASSUMPÇÃO; DUARTE, 2015). E isso implica que as condições materiais possibilitem esse trabalho educativo com a leitura literária no ambiente escolar, e perpassa também sobre o motivo que direciona a atividade.

O livro de literatura, embora seja um objeto cultural que possibilita a mediação e que carrega consigo determinações históricas, sociais e afetivas, não pode, por si só, promover a elevação qualitativa objetivada com o trabalho educativo baseado na leitura literária no que se refere a humanização da criança. Asbahr e Nascimento (2013, p. 423) explicam que

Os objetos materiais e não materiais apropriados pelo homem no processo educativo contêm, apenas em termos de possibilidade, as formas de conduta especificamente humanas. Para que esses objetos possam, de fato, ser internalizados, o sujeito deve realizar uma atividade que reproduza as características essenciais da atividade humana em questão.

Por isso a importância dos subsídios teóricos-metodológicos contidos na teoria da atividade para o trabalho educativo alicerçado na leitura literária, uma vez que sem uma atividade, auxiliada por outros indivíduos com intencionalidade de promovê-la, e nisto consiste o trabalho docente, pois “a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada” (LEONTIEV, 1978, p. 290). É nesse ponto que destacamos a importância do papel do professor, pois a criança por si só, não é capaz de discernir e compreender sozinha qual atividade é a mais adequada para o seu desenvolvimento.



## PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO E AÇÃO DOCENTE PARA A FORMAÇÃO LEITORA DAS CRIANÇAS

Diante das constatações acima elencadas acerca da criança e da necessidade de um adulto para orientá-la, é preciso que pensemos na escola e no trabalho docente, uma vez que a criança frequenta a escola e nela passa, ao menos, 04 horas do seu dia. Sendo a escola o lugar, por excelência, destinado à aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos, o trabalho lá desenvolvido precisa ser bem planejado e desenvolvido de forma que se efetivem as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças. Para isso, a dimensão pedagógica do trabalho docente precisa ser uma questão central.

Sobre isso, os apontamentos de André (2007, p. 129) nos ajudam a compreender que

A dimensão pedagógica abrange as situações de ensino nas quais se dá o encontro professor - aluno-conhecimento. Nessas situações estão envolvidos os objetivos e conteúdos do ensino, as atividades e o material didático, a linguagem e outros meios de comunicação entre professor e alunos e as formas de avaliar o ensino e aprendizagem.

Pensando em tais demandas, realizamos uma pesquisa no banco de dados da CAPES, especificamente na aba de Teses e Dissertações, para mapearmos um possível panorama de como essas discussões têm chegado aos cursos de Pós-Graduação em nível *stricto sensu*, que são os responsáveis principais pela produção e propagação de pesquisas científicas no país. Na busca de identificar os trabalhos que tratam a respeito das práticas de leitura literária desenvolvidas na Educação Infantil, foram aplicados os seguintes marcadores: “Leitura”, “Práticas de Leitura”, “Práticas de Leitura Literária”, “Educação Infantil”, “Práticas de Leitura e Educação Infantil” e “Práticas de Leitura Literária e Educação Infantil”. Eis no quadro 01, os resultados obtidos.

**Quadro 01** – Quantidade de teses e dissertações por demarcador de busca

Demarcador de busca	Quantidade
Leitura	34.391
Práticas de Leitura	1.301
Práticas de Leitura Literária	64
Educação Infantil	7.689
Práticas de Leitura e Educação Infantil	58
Práticas de Leitura Literária e Educação Infantil	7

**Fonte:** Elaborado pelos autores com base em dados coletados por meio do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), 2023.

Embora tenhamos afirmado ao longo do artigo que as discussões acerca das práticas de leitura na Educação Infantil tenham aumentado, os dados apresentados no quadro revelam uma quantidade consideravelmente baixa. Todavia, salientamos que essa quantidade aumentará, principalmente nos próximos anos, por conta dos mapeamentos existentes sobre os impactos da pandemia na aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Esses dados, nos redirecionam para pensarmos aspectos referentes à questão da formação docente. Tendo por base a ideia apresentada no final da seção anterior acerca da necessidade de a criança ter um adulto como mediador entre ela e a cultura, na escola, o professor é, incontestavelmente, esse adulto. Assim, é preciso que ele tenha consciência disso e esteja preparado para conseguir trabalhar com as crianças, ainda mais quando se trata da formação leitora dessas.

Adequadamente, Carvalho (2005, p. 67) nos leva a refletir que

[...] algumas pessoas criam o gosto pela leitura pelo exemplo dos familiares, outras, por influência de professores ou por circunstâncias fortuitas de suas histórias de vida. No entanto, a formação de leitores em grande escala, via escola, só ocorrerá se houver uma política de leitura, traduzida na adequada formação de professores leitores, na oferta abundante de bons e variados materiais escritos, e na instalação de bibliotecas e salas de leitura bem equipadas [...].

Nesse sentido, podemos concluir que os próprios cursos de formação docente precisam zelar para que esses professores se tornem também leitores. Freire (2001, p. 259) já afirmava que a “responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente”. Assim, a formação e a prática docente novamente se mostram interligadas, pois para que o professor seja capaz de incentivar e contribuir para a formação leitora das crianças, antes ele precisa ter se formado um leitor.

O trabalho pedagógico com a leitura literária na Educação Infantil, nem sempre é visto com bons olhos. Muitos acham que se trata de uma tentativa precoce de alfabetizar as crianças. E concordamos com essa ideia de que a alfabetização é um processo que não cabe à Educação Infantil. Defendemos que o trabalho nessa etapa de ensino, seja um trabalho voltado para o desenvolvimento global da criança, de forma que ela consiga adquirir elementos culturais importantes à sua formação, autonomia, criticidade, aprimorar suas habilidades motoras e psíquicas para só então ser alfabetizada.

Sabemos que apropriação da leitura é da fase de alfabetização. Ao defendermos a ideia da utilização de leitura literária no espaço pedagógico formativo da Educação Infantil, estamos corroborando com o pensamento de Zilberman (1985), que considera que o contato das crianças com materiais impressos mesmo antes que ela saiba ler, antecipa a apropriação do código gráfico e uma estratégia para atrair o interesse da criança é por meio da literatura infantil. A autora entende ainda que esta estratégia é “[...] motivadora da alfabetização, porque esta promove as condições para o consumo de textos” (ZILBERMAN, 1985, p. 80).

Pensando ainda na formação humana das crianças proveniente dessa formação leitora, Abramovich (2008) esclarece que a criança, ao ouvir histórias, é capaz de criar novas relações com o mundo que a cerca, isso porque as histórias muitas vezes são capazes de retratar dilemas e problemas que são típicos da infância e seus ensinamentos e desfechos nas narrativas auxiliam neste processo de entendimento de si mesmo, do outro e da apropriação de elementos culturais dos quais elas ainda não tinham acesso.

Todas essas compreensões, no entanto, precisam ser trabalhadas já desde o processo de formação dos professores, para que eles tenham condições de contribuir para a formação leitora das crianças. Para isso, para além do entendimento e reconhecimento da importância da leitura para a vida dos sujeitos, o professor precisa ainda conhecer as fases do desenvolvimento infantil para que o trabalho realizado, no caso da leitura literária, a história trabalhada, seja compreensível pela criança de acordo com sua idade.

Ao formular sua teoria, Vygotsky conclui que o desenvolvimento infantil não acontece de forma linear, natural ou tampouco padrão. Com tais constatações, o autor estabelece o que chamamos de periodização do desenvolvimento infantil, que segundo Pasqualini (2011, p. 78) corresponde aos “estágios ou períodos do desenvolvimento pelos quais passa a criança até o sexto ano de vida”. De acordo com essa perspectiva, cada um desses estágios possui uma atividade guia ou atividade principal. Leontiev (1978, p. 292) nos explica que “cada estágio do desenvolvimento psíquico é caracterizado por um certo tipo de relação da criança com a realidade, dominante numa dada etapa e determinada pelo tipo de atividade que é então dominante para ela”.

Essa atividade dominante é “aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 1978, p.292 - 293). Aos professores, é fundamental que conheçam essas etapas do desenvolvimento infantil e tenham consciência sobre as atividades dominantes de cada uma dessas etapas. À saber, na etapa da Educação Infantil, as crianças vivem 3 importantes fases de desenvolvimento infantil que se dão no primeiro ano de vida, na primeira infância e idade pré-escolar.

Pasqualini (2011, p. 79) nos explica que “a atividade que guia o desenvolvimento psíquico da criança no primeiro ano de vida é a comunicação emocional direta”. Essa comunicação emocional direta corresponde aos diversos recursos que o bebê utiliza para se comunicar, podendo ser o choro, o sorriso, os balbucios, as expressões faciais, etc.

Posteriormente, na primeira infância (até aproximadamente os 3 anos de idade) a atividade da comunicação emocional direta, converte-se em atividade objetual manipulatória, ou seja, “a criança passa às ações propriamente objetuais, iniciando-se no domínio dos procedimentos socialmente elaborados de ações com tais objetos. (PASQUALINI, 2011, p. 79). Em outras palavras, a criança começa se apropriar da realidade por meio do manuseio de objetos.

No período seguinte, da idade pré-escolar, que se estende aproximadamente do terceiro até o sexto ano de vida, a criança, ainda segundo Pasqualini (2011), tem como atividade guia o jogo de papéis. Nessa atividade, a criança se apropria do mundo concreto dos objetos humanos, quando reproduz as ações realizadas pelos adultos com esses objetos.

O trabalho docente na Educação Infantil, precisa ter por base o conhecimento de cada uma das etapas do desenvolvimento infantil e a atividade dominante em cada uma delas, para que as atividades propostas sejam significativas para a aprendizagem e desenvolvimento. Conhecendo tais fases e suas características, os professores poderão preparar atividades específicas que despertam o interesse das crianças e favorecem a aprendizagem delas.

Pensando no trabalho educativo para a formação leitora das crianças, na fase em que a atividade dominante é a comunicação emocional direta, os professores podem trazer para as crianças livros que emitem sons, ou ainda contar curtas histórias utilizando recursos que chamem a atenção dos bebês, como por exemplo, acender e apagar lâmpadas, colocar diferentes objetos de texturas variadas no corpinho da criança. Enfim, muitos são os recursos para se trabalhar histórias com os bebês.

Na fase em que a atividade principal é a objetual manipulatória, o professor pode e deve deixar as crianças de fato manipular os livros. Para que isso aconteça de forma segura, sem que nenhum livro seja rasgado, o professor pode levar livros de pano para sala, fantoches, para que as crianças os peguem, os folheiem à sua maneira, crie suas próprias histórias, reproduzam-nas da maneira como conseguirem. Abramovich (2008, p.22) ressalta a importância de mostrar à criança que a história que ela ouviu está impressa num livro

[...] e que ela poderá voltar a ele tantas vezes quanto queira (ou deixá-lo abandonado pelo tempo que seu desinteresse determinar...). E quando a criança for manusear o livro sozinha, que o folheie bem folheado, que olhe tanto quanto queira, que explore sua forma, que se delicie em retirá-lo da estante (encontrando-o sozinha, em casa ou na escola), que vire página por página ou que pule algumas até reencontrar aquele momento especial que estava buscando... (mesmo que ainda não saiba ler, ela o encontra... e fácil!).

Tal prática favorece e muito a formação leitora da criança na fase em que sua aprendizagem e seu desenvolvimento acontecem principalmente por meio da atividade principal objetual manipulatória, pois permite que a criança toque o livro, descubra-o com suas próprias mãos e faça com ele o que bem entender, utilizando-o como livro, como chapéu ou como qualquer outro objeto que sua imaginação permitir.

Na fase dos jogos de papéis, a utilização da leitura literária amplia ainda mais as possibilidades de favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Dramatizações de histórias são fantásticas para que as crianças experienciam outras vivências por meio da interpretação de determinados personagens. Sobre essas possibilidades, Abramovich (2008, p. 17) escreve que é possível

[...] suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras idéias para solucionar questões (como as personagens fizeram...). É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos — dum jeito ou de outro — através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelas personagens de cada história (cada uma a seu modo)... É a cada vez ir se identificando com outra personagem (cada qual no momento que corresponde àquele que está sendo vivido pela criança) e, assim, esclarecer melhor as próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a resolução delas[...].

Ao apresentarmos tais possibilidades, estamos apenas mostrando que a leitura literária pode e deve acontecer no espaço formativo da Educação Infantil de muitas maneiras diferentes. É necessário, no entanto, que o professor tenha conhecimento sobre as fases do desenvolvimento infantil, para que utilize a leitura de acordo com as atividades dominantes de cada faixa etária das crianças.

Assim sendo, o trabalho pedagógico que utiliza a leitura literária para a formação leitora das crianças, requer antes de mais nada uma formação de um docente leitor, que consigo compreender a importância da leitura para as crianças e que consiga também encontrar estratégias para utilizar a leitura em sala de aula, pensando sempre na atividade principal, por meio da qual a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças acontecem. A formação sempre será a base para o trabalho docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das discussões propostas, é indiscutível que a leitura literária é fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento de todo e qualquer sujeito. Isso porque a leitura literária coloca o sujeito frente à realidade e experiências que são diferentes das que ele vivencia, o que pode ampliar seus modos de ver e observar o mundo e ainda lhe proporcionar o contato com diferentes modos de agir frente a determinadas situações e condições.

Para a criança na Educação Infantil, a leitura literária é uma ferramenta pedagógica fantástica e ímpar nos seus processos de formação humana e desenvolvimento, uma vez que a formação leitora

dessa criança lhe proporcionará condições de compreender a realidade concreta de maneira objetiva, de modo a se apropriar e nela interferir de maneira consciente. Grande parte desse processo de construção de compreensão, é constituído na escola, por meio do trabalho docente.

Nesse sentido destacamos a importância da formação docente, pois é por meio dessa formação que o docente desenvolverá suas ações que implicará diretamente na vida das crianças. Aos docentes da Educação Infantil é imprescindível que conheçam as fases do desenvolvimento infantil e as atividades dominantes que se apresentam em cada uma delas, para que ao desenvolverem seus trabalhos, consigam utilizar atividades que de fato favoreçam o desenvolvimento e a formação humana dos sujeitos.

Diante disso, consideramos que a leitura literária atravessa a educação em todas as suas etapas. Tendo o ato educativo como meio de apropriação da cultura historicamente elaborada pelo conjunto dos homens ao longo dos tempos, a leitura literária é um meio facilitador para que essa cultura chegue até as gerações futuras pela mediação de um sujeito mais experiente e de uma forma que lhes seja compreensível. Mas para que isso aconteça de maneira efetiva, é imprescindível que a formação do docente responsável pela mediação, seja consistente, significativa e capaz de lhe garantir condições de compreender a realidade e a real necessidade do seu trabalho enquanto docente.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. 5. ed. Scipione: São Paulo. 2008.
- ADOLFO, S. Leitura e visão de mundo. *In*: REZENDE, L. A. de (Org.). **Leitura e visão de mundo: peças de um quebra-cabeça**. Londrina: EDUEL. 2007.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 13. ed. Campinas: Papyrus. 2007.
- ASBAHR, F. S. F. NASCIMENTO, C. P. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. **Psicologia: Ciência e Profissão**. n. 33. v. 2. p. 414-427. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jpcp/a/4Wq5bTmhnrt8XG8w3B5Xcvj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 mar. 2023.
- ASSUMPÇÃO, M. C.; DUARTE, N. Arte, educação e sociedade em György Lukács e na pedagogia histórico-crítica. **Revista Educação em Questão**, v. 55, n. 44, p. 169-190. 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/contexto/article/view/10422>. Acesso em: 15 mar. 2023.
- BANCO MUNDIAL. O Estado da Pobreza Global de Aprendizagem: 2022. World Bank. 2022. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2022/06/23/70-of-10-year-olds-now-in-learning-poverty-unable-to-read-and-understand-a-simple-text> Acesso em: 07 abr. 2023.
- CANDIDO, A. **Textos de intervenção**. São Paulo: Editora 34. 2002.
- CANDIDO, A. **Literatura e sociedade**. 10. ed. São Paulo: Ouro sobre azul. 2008.
- CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis: Vozes. 2005.
- COELHO, N. N. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna. 2020.
- FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**. v. 15. p. 259-268. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/QvgY7SD7XHW9gbW54RKWHcL/?lang=pt#> Acesso em: 06 abr. 2023.
- GALVÃO, R. M.; FRANCO, S. A. P. A leitura literária dos determinantes presentes na obra *Metamorfose* de Kafka. **Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v. 4, n. 12, p. 1240-1265, set.-dez., 2019. Disponível em: <http://ojs.univas.edu.br/index.php/argumentosproeducacao/article/view/449> Acesso em: 15 mar. 2023.
- GAMBOA, S. S. **Epistemologia da pesquisa em educação**. Tese de Doutorado. Universidade UNICAMP. SP: Campinas. 1998.

- LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes. 1978.
- LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKI, L. S. LURIA, A. R. LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12ª ed. São Paulo: Ícone. 2012.
- LUKÁCS, G. **Estética**: la peculiaridad de lo estético. Tradução de Manuel Sacristán. Barcelona: Grijalho. 1966.
- MARTINS, L. M. A internalização de signos como intermediação entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. **Germinal**: marxismo e educação em debate, Salvador- BA. v. 7. n. 1. p. 44-57. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12291> Acesso em: 16 mar. 2023.
- MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos e outros textos escolhidos**. Seleção de textos de José Arthur Giannotti. Tradução de José Carlos Bruni *et al.* 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- MESQUITA, A. F. A motivação para aprendizagem escolar segundo a Escola de Vigotski. *In*: MARSÍGLIA, A. C.; BATISTA, E. L. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica**: desafios e perspectivas para uma educação transformadora. Campinas: Autores Associados. 2012.
- PASQUALINI, J. C. A educação escolar da criança pequena na perspectiva histórico cultural e histórico crítica. *In*. MARSÍGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas- SP: Autores Associados. 2011.
- REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes. 2010.
- SÁ, L. V. MESSEDER NETO, H. S. Teoria da atividade em foco: enlaces com a formação do professor de química. **Revista Contexto & Educação**. v. 35. n. 110. 2020. p. 23-43. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/9089>. Acesso em: 14 mar. 2023.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados. 2003.
- SOUZA, R. J. de; GIROTTO, C. G. G. S.; SILVA, J. R. M. da. Educação literária e formação de leitores: da leitura em si para leitura para si. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia-MG, v. 19. n.1. 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/114926>. Acesso em: 7 abr. 2023.
- VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKI, L. S. LURIA, A. R. LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5. ed. São Paulo: Ícone. p. 103-117. 1988.
- ZILBERMAN, R. Literatura infantil para crianças que aprendem a ler. **Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas**. São Paulo. p. 79-83. 1985. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1364> Acesso em: 06 abr. 2023.

Recebido em: 15/03/2023

Aceito em: 02/05/2023