

PRÁTICAS DE LEITURA COMPARTILHADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE O DITO E O EFETIVADO

PRÁCTICAS DE LECTURA COMPARTIDA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL:
ENTRE LO PRESCRITO Y LO EFECTUADO

Silvanne Ribeiro-Velázquez

Universidade Federal da Bahia
silvanneribeiro@gmail.com

Angélica Sepúlveda

Universitat Oberta de Catalunya
lsepulveda@uoc.edu

RESUMO

O presente ensaio tem como objetivo refletir sobre a importância da leitura compartilhada de livros na Educação Infantil (EI). A partir de uma revisão narrativa destaca-se o papel desse tipo de leitura no desenvolvimento conceitual e na apropriação da linguagem de crianças pequenas. Apesar do amplo consenso sobre a importância da leitura nos primeiros anos de vida da criança, há indícios de que os desafios praxiológicos são grandes e as práticas predicadas, muitas vezes, não são efetivadas devido à qualidade das interações adulto-criança e ao tempo dedicado às experiências de leitura e conversa em torno dos livros. Conclui-se que políticas públicas específicas são necessárias para as professoras da EI, considerando as especificidades da etapa, o que perpassa em fatores como mais investimento na formação docente e no envio de livros e outros materiais às escolas.

Palavras-chave: leitura compartilhada, Educação Infantil, práticas letradas, conhecimento.

RESUMEN

El presente ensayo tiene el objetivo de reflexionar sobre la importancia de la lectura compartida de libros en la Educación Infantil (EI). A partir de una revisión narrativa, se destaca el papel de este tipo de lectura en el desarrollo conceptual y del lenguaje de los niños pequeños. A pesar del amplio consenso sobre la importancia de la lectura desde la más tierna edad, hay indicios de que los desafíos praxiológicos son grandes y de que las prácticas predicadas, muchas veces, no son las que se realizan. Esto debido a la calidad de las interacciones entre adultos y niños y niñas, y al tiempo dedicado a las experiencias de lectura y conversación en torno a los libros. Se concluye que son necesarias políticas públicas específicas para las profesoras de EI, considerando las especificidades de la etapa, lo que abarca factores como una mayor inversión en la formación docente y el envío de libros y otros materiales a las escuelas.

Palabras clave: lectura compartida, Educación Infantil, prácticas letradas, conocimiento.

1. Introdução

O cuidado, a educação e o zelo para com a primeira infância vêm ganhando terreno nas últimas décadas. Não obstante, em se tratando das crianças pequenas oriundas da América Latina, os desafios ainda são imensos. Em relatório recente gerado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2020), aponta-se a uma estimativa de 4,6 milhões de crianças e adolescentes de 0 a 14 anos vivendo em condições de pobreza no nosso continente. O acesso à escola de Educação Infantil também não atinge níveis satisfatórios, uma vez que, segundo o mesmo documento, somente 6 em cada 10 crianças de 3 a 4 anos de idade são cuidadas e educadas em uma escola. Embora a educação seja um direito inalienável, promulgado por diferentes declarações, leis e diretrizes, não é garantido a todos os meninos e meninas nos países que formam parte da América Latina e do Caribe. Sabemos que fatores como moradia e saneamento básico precários, baixa escolaridade dos progenitores, comunidades rurais, escassez nutricional, entre outras dimensões e circunstâncias incidem diretamente no asseguramento de direitos ao acesso à infância e à escolaridade plena.

No tocante às garantias de potencialização e incentivos aos processos de alfabetização inicial no nosso continente, os números também não são animadores. Além disso, já é um fato consolidado que a pandemia da COVID-19¹ agravou mundialmente a aprendizagem das crianças, mas os maiores impactos são sentidos em territórios que apresentam elevados indicadores de desigualdade social, como é o caso dos países que compõem a América Latina². Se antes da pandemia áreas básicas como saúde, educação e assistência social apresentavam baixos índices de investimentos e eficiência, a disseminação mundial do coronavírus veio para descortinar esses dados, explicitando, ainda mais, a dura face do desamparo de crianças, famílias e professoras, que já sofriam com frágeis condições formativas, econômicas e escassez de estrutura física, material e atendimento nas escolas.

No Brasil, o modelo remoto ou híbrido³ que cada município adotou também apresenta relação direta com esses dados, uma vez que tanto as experiências proporcionadas na Educação Infantil como nos anos iniciais do Ensino Fundamental exigem uma mediação profissional atenta e cuidadosa, além das interações entre as crianças, essenciais aos aprendizados, inclusive da leitura e da escrita. Segundo dados revelados no ano de 2022 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), somente no nosso país, entre os anos de 2019 e 2021, houve um aumento de 66,3% no número de crianças entre seis e sete anos que não sabem ler e escrever. Os resultados apontam a um total de 2,4 milhões de crianças brasileiras que não estão alfabetizadas na faixa etária destacada. Mais uma vez, as desigualdades socioeconômicas e étnico-raciais são evidenciadas nos dados apresentados, nos quais os aprendizados da leitura e da escrita em crianças negras e pardas são os mais afetados em comparação com as crianças brancas⁴.

1 Em março de 2020, o vírus SARS-COV-2 foi classificado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como pandemia devido a sua rápida disseminação e conseqüente impacto para a saúde pública e economia mundial. Organização Mundial da Saúde. *Coronavirus Disease (COVID-19) Pandemic*. Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>.

2 Apesar de avanços no âmbito social nas últimas décadas, o Relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), do ano de 2019, aponta a América Latina como a região do planeta com maior desigualdade socioeconômica do mundo. Disponível em: <https://hdr.undp.org/system/files/documents/hdr2019ptpdf.pdf>.

3 A pandemia ocasionada pela COVID-19 teve um impacto significativo nas interações sociais e cotidianas de crianças e adultos, o que levou à interrupção prolongada, em diversos municípios, das aulas presenciais em muitas escolas. Para mitigar essa interrupção, diversas instituições adotaram o ensino remoto que envolveu o uso de tecnologia para o desenvolvimento de aulas virtuais, acesso a plataformas de aprendizado *online* e recursos digitais. O ensino híbrido foi outra abordagem educativa, adotada durante a pandemia, que combinou elementos de ensino presencial e do ensino remoto, como por exemplo, divisão de crianças e adolescentes em grupos que frequentavam as aulas presenciais em dias alternados, enquanto os demais participavam do ensino remoto.

4 Os dados trazidos constam no relatório elaborado pela ONG Todos pela Educação (disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/>), a partir dos dados do IBGE (censo de 2022). O mesmo relatório também aponta que cerca de 91,9% das crianças pretas e pardas não estão alfabetizadas na faixa-etária de 6 a 7 anos. Já as crianças brancas são 35,1%. A disparidade é vista também entre os domicílios ricos, nos quais 16,6% das crianças não estão alfabetizadas comparada a 51,5% das crianças pobres.

No nosso país, a Educação Infantil (EI) é considerada a primeira etapa da Educação Básica, a partir da atual Constituição Federal (BRASIL, 1988). Embora a integração da etapa ao sistema de ensino seja relativamente recente, atualmente, constitui-se também como um grande campo de atuação, pesquisas, formação e construções de práticas pedagógicas que objetivam auxiliar no atendimento dos bebês e crianças pequenas. Há um intenso campo de debate e produção que objetiva promover o pleno desenvolvimento da criança de zero a cinco anos de idade em suas diferentes dimensões: física, emocional, sociocultural e cognitiva. A partir de inúmeros avanços no plano legislativo, de garantias ao acesso à educação e no âmbito pedagógico, hoje concebemos que cuidar e educar a criança é algo que lhe é de direito, pois ela é sujeito sócio-histórico que aprende por meio de diversas experiências proporcionadas nas interações e brincadeira, que, por sua vez, devem ser o eixo estruturante do currículo para a etapa, conforme preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil -DCNEI, (BRASIL, 2009).

Assim, a linguagem é uma dimensão humana que também é ampliada e potencializada na Educação Infantil. A criança pequena se apropria de mecanismos linguísticos à medida que cresce participando de maneira ativa em um meio cultural, nas diferentes relações e interações que constrói com o mundo ao seu redor, no uso social da linguagem. Contudo, a linguagem não é apenas mais uma dimensão, é uma faceta imprescindível, organizadora do pensamento e propulsora de outras dimensões humanas como assevera Vigotsky (2008). Teberosky e Jarque (2014) reafirmam as multifacetadas do conhecimento, contudo enfatizam que o conhecimento da linguagem não é apenas “mais um” que compõe essas dimensões. As autoras sustentam que quando as crianças se apropriam da linguagem “começam a ter acesso a um sistema simbólico de significados, a um recurso por meio do qual a experiência pode transformar-se em conhecimento” (TEBEROSKY; JARQUE, 2014, p. 2).

Existe um amplo consenso sobre a relação entre as práticas letradas na Educação Infantil e a promoção do desenvolvimento conceitual e linguístico das crianças pequenas (CERVETTI; HIEBERT, 2019; DICKINSON *et. al*, 2012; SNOW, 1983; TEBEROSKY, 2003). Teberosky (2003) define **práticas letradas** como o conjunto de atividades compartilhadas entre o adulto e a criança em torno dos textos escritos, no contexto da EI, em que o adulto assume a função de agente mediador entre o texto e a criança que ainda não é leitora nem escreve de forma autônoma. Interações significativas durante as práticas letradas deveriam permitir às crianças ter acesso à construção de numerosos conhecimentos sobre o mundo, a linguagem, os textos e a escrita.

A respeito das relações praxiológicas, a docência na EI está em plena expansão e busca de identidade. Embora haja avanços desde o processo de redemocratização do nosso país a partir da Constituição Federal de 1988, as marcas históricas sedimentadas no assistencialismo aos cuidados dos bebês e das crianças bem pequenas e na preparação das crianças pequenas, da pré-escola, para o ingresso ao Ensino Fundamental, ainda são chagas latentes em muitas instituições que atendem a este público. Em decorrência dessas marcas, ausências e descontinuidade de investimentos e de políticas públicas específicas para a formação das docentes que atuam nesta etapa escolar, as professoras⁵ muitas vezes estão sozinhas e revelam um enorme desamparo, buscando, por conta própria, recursos autoformativos que, recorrentemente, advêm de materiais de má qualidade e/ou duvidosos, como são muitos **blogs** ou textos encontrados na internet sem validação crítica e científica (SANTOS; RIBEIRO *et al*, 2020).

5 Neste trabalho optamos por utilizar a palavra “professora” quando nos referimos às/aos docentes da EI, haja vista que a grande maioria dessas profissionais, atuantes nesta etapa, são mulheres.

Ao que tange ao aprendizado específico da leitura e da linguagem escrita, reconhecemos que a EI apresenta um papel importante e necessário neste processo, que é o de promover e ampliar as experiências das crianças com a cultura escrita como asseveram as DCNEI (BRASIL, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). No entanto, para Brandão (2021), no cotidiano de muitas escolas de EI, seja na esfera pública ou privada, é comum encontrarmos propostas pedagógicas que não consideram os conhecimentos e protagonismo das crianças, insistindo em velhas práticas ou métodos obsoletos, que são utilizados com as crianças cada vez mais jovens, nas quais “[...] vão sendo cobradas a escrever letras isoladas em cadernos durante a semana do A, a semana do E, e assim sucessivamente, primeiro as vogais, depois as consoantes, uma de cada vez” (BRANDÃO, 2021, p. 20). Para a autora, ainda é um elemento desafiador o “como” trabalhar e ampliar as experiências com leitura e escrita em práticas letradas que não desconsiderem as especificidades das crianças pequenas e da etapa escolar. Soma-se a isso as políticas públicas descontinuadas e, sobretudo, a ausência, nos últimos anos, de uma política pública específica direcionada às professoras da EI. Fato que incide diretamente na distância entre as práticas esperadas e as que realmente se efetivam nas escolas que cuidam e educam as crianças pequenas.

No que concerne especificamente à linguagem, comumente encontramos práticas descontextualizadas e sedimentadas em repetição, memorização, comandos que não promovem a ampliação de repertórios das crianças ou mesmo falta de promoção de interações letradas que tenham em conta a criança como centro do planejamento, tal como promulgam as DCNEI (2009). Em países tão desiguais como o Brasil e demais países que compõem a América Latina, a escola de EI pode ser o principal lugar para vivenciar práticas de linguagem ricas e diversificadas, que tenham em conta os saberes e conhecimentos das crianças pequenas. Nesse sentido, a abordagem da linguagem escrita e leitura na escola é uma prática sociocultural que é de direito da criança pequena, assim como é direito dela conviver com adultos e outras crianças que exerçam interações contingentes e responsivas.

Pensando nesses aspectos sobre a importância da aprendizagem inicial da leitura e o lugar das práticas letradas que são ou poderiam ser efetivadas na EI, o presente artigo objetivou refletir sobre algumas características e efeitos de aprendizagem atribuídos aos momentos de leitura compartilhada de livros e às conversações em torno do que foi lido entre professoras e crianças. Para tanto, pretendemos analisar, por um lado, possíveis condições que precisam ser criadas para ampliar essas experiências letradas e, por outro, os tipos de desafios que são necessários transpor para que tais práticas resultem na promoção do desenvolvimento linguístico e conceitual das crianças pequenas no cotidiano das escolas de EI.

2. Conhecimento, leitura e escrita na Educação Infantil

No âmbito das interações entre oralidade, leitura e escrita, diferentes pesquisas apontam que as crianças pequenas com acesso a livros e a leitores disponíveis, e as que participam de interações contingentes e responsivas sobre diversos assuntos relacionados ao mundo físico e social são aquelas que contam com repertórios conceituais mais amplos para compreender e participar das explicações sobre o mundo a sua volta (CERVETTI; HIEBERT, 2019; SEPÚLVEDA; TEBEROSKY, 2016).

Estudos recentes têm apresentado evidências sobre a estreita relação entre o desenvolvimento linguístico infantil, a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, e a relação posterior com a ampliação das experiências linguísticas proporcionadas no Ensino Fundamental. Assim, por exemplo, se averiguou que as crianças com vocabulário mais ricos aos três anos possuem maiores benefícios nos processos de alfabetização aos sete, e melhores competências de compreensão leitora aos doze anos (DICKINSON; PORCHE, 2011; TEBEROSKY; JARQUE, 2014; UCCELLI, *et al.*, 2019; WEIZMAN; SNOW, 2001).

Uma das práticas pedagógicas com estabelecido efeito na promoção do desenvolvimento da linguagem das crianças reside na leitura e comentário de livros (DICKINSON *et al.*, 2012; TEBEROSKY, 2003). Atualmente, o consenso sobre a importância da prática de leitura compartilhada de histórias parece ter transposto as prescrições acadêmicas e os marcos normativos, tornando-se parte do repertório de práticas pedagógicas de numerosas educadoras. Contudo, sabemos que nem todas as leituras são iguais nem resultam nos mesmos benefícios, os estilos interativos das professoras e o tempo que dedicam ao desenvolvimento dessas atividades são elementos que contribuem nessas diferenças (SEPÚLVEDA, 2012, 2017a, 2017b).

No que diz respeito aos estilos interativos, estudos sobre o discurso educativo, que caracteriza as atividades de ler e falar sobre textos, têm nos fornecido evidências do modo como o perfil interativo e pedagógico das professoras influencia o tipo de interações discursivas desenvolvidas com as crianças. Assim, essas pesquisas mostram que, em comparação com colegas docentes que sustentam um perfil mais diretivo e transmissivo, as professoras com perfis mais interativos e construtivos costumam dedicar mais tempo às atividades de leitura e comentário dos textos com as crianças, oferecendo-lhes um maior número de oportunidades de participação ativa mediante a formulação de perguntas e comentários sobre as atividades de compreensão e produção de linguagem desenvolvidas em torno do texto (SEPÚLVEDA, 2012, 2017b).

Enquanto a dimensão tempo, o recente trabalho empírico de Andrea Bisogni (2022) sobre as práticas com a linguagem escrita nos anos finais da Educação Infantil, mostra que, se bem as atividades de leitura em voz alta por parte da professora, e o desenvolvimento de conversações sobre a história lida ou sobre um tema são práticas presentes na maioria das turmas observadas, o tempo dedicado a estas atividades é mínimo. Bisogni observou 19 professoras em diferentes turmas que atendem crianças de 4 e 5 anos, perfazendo um total de 407 horas de observação. Desse total de horas observadas, apenas um 4% em média, por semana, esteve dedicado à leitura em voz alta por parte da professora, e um pouco menos a realizar conversações com as crianças sobre o lido (3%) ou sobre um tema (3%)⁶. Isto significa que apesar das crianças estarem expostas a esse tipo de “práticas lidas” possuem poucas oportunidades de participação para aprender a partir dessas situações. As teorias da aprendizagem da linguagem baseadas no uso (TOMASELLO, 2003) têm nos ensinado que é durante a participação das crianças em diálogos estendidos que se produzem oportunidades para promover seu desenvolvimento conceitual e linguístico (ROWE; SNOW, 2020).

Práticas que dedicam pouco tempo a estabelecer diálogos efetivamente participativos com as crianças nos indicam uma abordagem superficial dos assuntos comentados, tanto os procedentes das leituras como das explicações sobre qualquer tema trazido pela professora. Nesse cenário é pouco provável que aconteçam as interações contingentes e responsivas às quais se atribuem as aprendizagens em torno da leitura de textos escritos. Definimos essas interações em que professoras, sensíveis às necessidades de compreensão e expressão das crianças, criam oportunidades para que elas se posicionem, participem e se escutem: referindo, comentando, pensando, conjecturando, problematizando o lido ou o assunto tratado (SEPÚLVEDA; TEBEROSKY, 2016; TEBEROSKY, 2020).

Também no contexto brasileiro esses dados confirmam alguns aspectos já assinalados pelos estudos a grande escala sobre a qualidade das interações entre professoras e crianças na EI. O trabalho de La Paro, Pianta e Stuhlman (2004) em 224 salas de Educação Infantil (classificado como Pré I - 4 anos) identificou que nesses espaços apesar de ser oferecido um apoio emocional moderadamente

6 A autora reporta um tempo médio por semana de 51 minutos para a prática de leitura em voz alta, e de 32 minutos por semana para as atividades de conversa sobre o lido ou sobre um tema, respectivamente.

alto, o apoio pedagógico era bastante baixo, especialmente no que dizia respeito ao desenvolvimento de conceitos e o tipo de resposta à participação das crianças. A pesquisa desenvolvida mostra que as professoras costumam responder às crianças oferecendo avaliações breves sobre seu comportamento, empregando com frequência expressões como “bom”, “muito bem”, e não respostas que ampliem a aprendizagem e seus repertórios, o desempenho ou o pensamento infantil. Ou seja, raras vezes as crianças foram envolvidas em discussões estendidas que as provocaram a hipotetizar, predizer, resolver problemas, responder a perguntas abertas, elaborar e expandir suas ideias com profundidade.

Em conjunto, pensamos que esses achados deveriam questionar a quantidade e qualidade das experiências de conhecimento que são oferecidas às crianças na EI, pois são, em grande parte, responsáveis pelo desenvolvimento do vocabulário e da base conceitual com que as crianças se situam diante do mundo, da construção de sua identidade pessoal e social e dos textos com os quais interagem e virão a interagir. Cabe destacar que relacionamos vocabulário ao conjunto de palavras que um indivíduo conhece e usa regularmente. Abordar o conhecimento de vocabulário equivale a falar sobre o conhecimento de si e do mundo. Nesse sentido, análises como as de Eric Donald Hirsch, Jr (2006) destacam que as desigualdades no acesso ao conhecimento explicam as diferenças no desenvolvimento de competências comunicativas, orais e escritas e explicam também as diferenças no êxito da aprendizagem escolar.

Os dados aqui referidos assinalam que, mesmo proporcionando o desenvolvimento de leituras e conversas com as crianças pequenas na EI, ainda é necessário transformar a qualidade de tais práticas para torná-las em autênticos cenários de diálogo e conhecimento. As estudiosas do papel do conhecimento na aprendizagem da linguagem e da leitura, Gina Cervetti e Elfrieda Hiebert (2019) propõem diferentes tipos de práticas pedagógicas relacionadas que potencializam a construção de conhecimento em torno da leitura de textos escritos. Sob nossa análise, tais práticas podem ajudar a avaliar, desde esse ponto de vista, as programações e planejamentos de atividades a serem construídas com as crianças dos anos finais da EI. As propostas das autoras incluem:

1. Garantir leitura abundante. Procurar estratégias para aumentar o número de leituras e releituras deve estar no horizonte da proposta pedagógica. O volume de leitura está relacionado com o aumento do conhecimento geral. Por isso, os esforços para aumentar o número de leituras e releituras dentro e fora do espaço escolar são necessários.
2. Garantir a leitura de textos conceitual e tematicamente relacionados. Procurar selecionar textos instigantes, cativantes, belos, envolventes que acompanhem e permitam ir a fundo nos projetos de conhecimento desenvolvidos com as crianças.
3. Procurar um maior equilíbrio entre a leitura de textos narrativos e de textos informativos. Os trabalhos empíricos constatarem que a leitura de textos informativos raramente faz parte das atividades de leitura que se desenvolvem nas propostas pedagógicas da educação infantil e são uma das principais fontes para aumentar os níveis de conhecimento das crianças. Para isso, é necessário dedicar-se a criar conjuntos de textos relacionados conceitualmente que ajudem a responder as questões e perguntas em torno das quais se possam aprofundar com as crianças.
4. Ajudar as crianças a usar seus conhecimentos prévios para compreender os textos que se leem. Para isso, é necessário formular boas perguntas (abertas, conceitualmente desafiadoras: sobre causas, motivos, razões) e travar diálogos nos quais se analisem exemplos e evidências.
5. Oferecer às crianças motivos reais para participar e escutar as leituras, falar sobre elas e produzir representações de diferente tipo a partir delas utilizando múltiplas linguagens. São muitas as vozes que reiteram a necessidade de contextualizar as atividades vivenciadas no cotidiano da EI, para que se encham de propósitos autênticos e que façam sentido para as crianças.

Somamos a estas recomendações gerais sobre a quantidade e qualidade dos materiais e situações de leitura, a proposta de Ana Teberosky sobre o conjunto de tarefas encadeadas que é possível e esperado realizar em torno da leitura de textos. Teberosky (2020) defende a importância de garantir, mediante um conjunto de tarefas, a conexão entre os textos que lemos às crianças e suas produções, o que também inclui textos orais, gráficos, escritos e multimodais. Assim, a autora propõe considerar um itinerário de propostas que incluam, como atividade primeira e primária, a leitura em voz alta de textos em livros, uma leitura expressiva dirigida de forma intencional às crianças, com visualização do discurso escrito. Essa leitura deve dar lugar à diversidade de respostas e produções infantis mediante recontos, comentários, citações, resumos, ilustrações e representações de diferentes tipos. Nesse sentido, a autora defende que as oportunidades de aprendizagem resultam não apenas da leitura de livros, mas do conjunto de ações letradas que é possível realizar a partir do que foi lido.

A partir do conjunto de evidências e propostas apresentadas nesta seção nós questionamos: como ajudar as professoras a optarem pelo desenvolvimento de projetos de conhecimento apoiados em conjuntos de textos relacionados conceitualmente, envolventes e apropriados para as crianças pequenas? Como apoiar as professoras para que possam desenvolver interações com as crianças que levem à promoção do desenvolvimento do pensamento e da linguagem? O que é necessário para ajudá-las a desenvolver conjuntos de vivências, propostas pedagógicas e/ou situações encadeadas em torno dos textos? Quais as mudanças factíveis e viáveis? Quais os apoios necessários? Na seguinte seção, nos dedicamos a refletir sobre algumas das condições necessárias para apoiar as professoras e diminuir a distância entre as prescrições e as práticas efetivadas na EI.

3. Como diminuir a distância entre as práticas predicadas e as efetivadas nas escolas de Educação Infantil?

A desconexão entre o que as orientações acadêmicas, políticas e normativas educacionais preconizam e as práticas que realmente são realizadas nas escolas de EI nos faz questionar a efetivação do trabalho que considere a criança como centro do planejamento, conforme preconizam as DCNEI (BRASIL, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e o que de fato temos alcançado nos cotidianos institucionais. Também nos convoca a refletir acerca de marcas históricas na docência, inicial e continuada, em todas as etapas da educação básica, que muitas vezes repercutem em modelos repetitivos, memorísticos, baseado em perguntas-respostas pré-fabricadas no âmbito da linguagem, mas também em outros âmbitos do conhecimento. Essas marcas são percebidas não só na atuação docente, mas também em outros profissionais que trabalham na escola (gestores, coordenadores pedagógicos, auxiliares de desenvolvimento infantil, entre outros) e que apoiam o trabalho da professora da EI. Por mais que avancemos nos direitos infantis, na concepção de criança e da profissão docente, sabemos que tais marcas históricas não se apagam facilmente.

Dessa forma nos questionamos: as professoras estão tendo seus direitos de formação atendidos? Na construção dessa profissionalização docente na EI, existem caminhos que levam a uma formação crítica, analítica e específica sobre a linguagem e outros âmbitos do conhecimento? Nas formações são garantidas oportunidades de vivenciar o tipo de práticas letradas a que nos referimos? A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB - Lei 9.394 (BRASIL, 1996), preconiza o direito das professoras a uma formação inicial e continuada. Contudo, na prática, esta formação muitas vezes está longe da realidade dos cotidianos escolares da escola de EI, provocando e apresentando “[...] contradições entre as proposições de integração entre cuidado e educação expressas no projeto pedagógico e os discursos e práticas das professoras efetivadas junto às crianças” (MONÇÃO, 2017, p.1).

A melhoria da qualidade das escolas e suas práticas efetivadas não deveria estar atrelada a modelo produtivista, exigindo quantitativo de resultados, sem espaço para a escuta das crianças e das professoras, com práticas que modelam os indivíduos desde o seu nascimento e utilizando a cultura escrita como ferramenta de poder absoluto para este modelo. Mais ainda ao se tratar de crianças tão pequenas, cuja efetivação das conquistas dos seus direitos ainda é imensa. Como afirmam Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 144) quando abordam “o discurso da qualidade”, que por sua vez impregnou a busca desenfreada por resultados em escolas nas últimas décadas: “[...] o discurso da qualidade está relacionado a um entendimento de aprendizagem como reprodutora de um corpo de conhecimento predeterminado, com o técnico especializado atuando como transmissor deste conhecimento”. Por outro lado, os autores afirmam que o discurso da construção de significados defende outra vertente e dimensões mais humanísticas que requerem “[...] uma perspectiva construcionista social, como também está relacionado a um entendimento da aprendizagem como um processo de co-construção através do qual, no relacionamento com os outros, extraímos significado do mundo” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 144).

Ressaltamos que essa construção de significado no âmbito da linguagem, exige muitas facetas impossíveis de serem analisadas e esgotadas neste espaço, mas que uma delas configura-se como imprescindível na EI: a dimensão do encontro e da prática social. Esses encontros desdobram-se em muitos espaços e gretas do cotidiano da escola que atende as crianças pequenas e são marcados e construídos entre os diferentes atores e atrizes que habitam as instituições escolares: das professoras com as crianças, das professoras com os livros e a dimensão material, das crianças entre si, das crianças com a cultura letrada, das professoras e de sua identidade docente, das professoras com seus pares de trabalho (que inclui outras colegas professoras, coordenadores/as, auxiliares de desenvolvimento infantil, gestores/as, etc.), das crianças com o mundo simbólico promovido através da leitura e de diferentes práticas letradas, dos diálogos empreendidos entre professoras, crianças e famílias, entre outros tantos encontros que são estabelecidos, muitas vezes sutis, na riqueza da diversidade que ocorre nos espaços escolares.

Cabe destacar que, a qualidade desses encontros e práticas estão em estreita relação com as oportunidades de formação continuada e as condições de trabalho criadas pelas políticas públicas e pelo investimento governamental, sem tais condições a professora que atua na EI seguirá desamparada e buscando meios de (re)existir nas práticas pedagógicas que constrói e que são possíveis de serem efetivadas. A partir deste ponto, destacamos algumas dimensões e críticas que consideramos necessárias para tecer caminhos para alguns destes questionamentos.

Em épocas de mercantilização desenfreada da educação, um dos problemas angulares na formação de professores reside nos “pacotes de treinamento”. Ademais, as pesquisas de Adrião (2017) vêm denunciando a privatização da educação, inclusive da EI, tendo o livro didático bem como os sistemas de apostilamento, expandindo-se vertiginosamente em diferentes municípios brasileiros. Esse tipo de material e de política para a EI, em detrimento de ampliação de bibliotecas de aula e escolares, desprovidos de diversidades de materiais literários, informativos e de subsídios para a construção da autonomia docente crítica e reflexiva, minam as possibilidades de empreendimento de práticas letradas criativas e interessantes para as crianças pequenas.

Ainda acerca deste tema, Kramer (2010, p. 79) faz uma denúncia que nos mobiliza a uma reflexão sobre o que são “treinamentos ou encontros formativos” tão difundidos nas últimas décadas. A *grosso modo*, a autora apresenta assertivas críticas aos treinamentos como mais uma saída pífia para a formação docente: “o resultado é que não se aprofunda a teoria, não se pensa a prática,

não se transforma o trabalho pedagógico”. Também critica os chamados “encontros ou vivências”, muito em voga até hoje, sedimentados na dimensão socioafetiva das professoras, que reduzem os problemas formativos apontando carências e ações desqualificadas dessas profissionais, mais uma vez, atribuindo-lhes a responsabilidade pela falta de qualidade nas práticas escolares. Assim, a autora defende:

[...] para que se possa pensar e propor alternativas de formação dos professores em serviço, comprometidos com a função social e política da escola e, portanto, direcionadas à formação e ao exercício de cidadania, a teoria não pode ser vista como soberana sobre a experiência, da mesma forma que a experiência não substitui a análise crítica, sendo, na verdade, mediada por ela. Uma política de formação dos professores em serviço efetivamente engajada na melhoria da qualidade do ensino, deverá, então, garantir as condições e viabilizar um trabalho dessa natureza, vendo a escola e a própria formação como práticas sociais que são. (KRAMER, 2010, p. 81).

Nesse sentido, uma política de formação em serviço para as professoras que leve em conta suas participações efetivas, suas vozes e anseios, bem como uma política específica de formação sobre linguagem escrita, leitura e oralidade, considerando os avanços históricos e científicos tanto do campo da alfabetização inicial e apropriação da linguagem como do campo da Educação Infantil, pode trazer contribuições inestimáveis para diminuir o fosso existente entre as práticas pregadas e as efetivadas nas escolas.

Além da dimensão formativa e da valorização das condições de trabalho docente, outro ponto que consideramos relevante reside na dimensão material de livros e outros recursos que ampliam a cultura letrada das crianças e das professoras. Na América Latina, podemos destacar algumas boas iniciativas para a compra e distribuição desses recursos, subvencionados por políticas públicas que deveriam ter continuidade e ampliação de investimentos. No Brasil, por exemplo, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) constitui-se em uma política pública de grande envergadura. De fato, é uma das maiores políticas mundiais no que se refere à seleção e distribuição de livros para as escolas públicas.

Contudo, a última versão do PNLD, Edital Nº 02/2020 (BRASIL, 2020), efetivada no anterior Governo Federal (2018/2022), apresentou-se como um grande retrocesso ao solicitar e aprovar livros didáticos para as crianças da pré-escola, além disso condicionado à Política Nacional de Alfabetização, PNA, instituída pelo decreto Decreto nº 9.765 (BRASIL, 2019), que impunha a volta de um único método de alfabetização (o fônico) descaracterizando a própria essência da escola de EI, diversa e plural, e as especificidades das crianças pequenas. Assim, o PNLD, política pública que historicamente foi responsável por inúmeros avanços na dimensão material e de apoio à formação de professores e crianças, viu-se reduzido de forma autoritária a distribuição de livros que não favorecem práticas letradas de qualidade, uma vez que oferecem um guia com “passo a passo”, uniformizando o conhecimento, sem dar vazão à criatividade e à escuta das crianças. Cabe destacar que o atual Programa Nacional do Livro e Material Didático, incorporou o antigo PNBE (Programa Nacional Biblioteca na Escola), o que também consideramos perigoso, uma vez que não difere e especifica o investimento em uma determinada política pública para a seleção, compra e distribuição de livros literários e informativos. Nesse sentido, programas como o PNBE são fundamentais como política de incentivo à promoção do livro e da leitura, mais ainda em um país com tantas carências e barreiras históricas ao acesso à cultura letrada.

Carrasco-Altamirano (2006, p.43, *tradução livre das autoras*) afirma que: “Sem a existência de textos, definitivamente não há leitura. Ainda que não devemos supor ingenuamente que sua única existência garantirá a leitura, mas permite a possibilidade do encontro”. Sendo assim, a autora destaca o fortalecimento de bibliotecas (de sala e escolar), dos acervos escolares e distribuição de livros para as professoras, assim como estratégias de formação docente como ações importantes para a promoção de experiências de leituras compartilhadas e de aproximação dos indivíduos aos livros e ao mundo letrado em geral.

Por fim, diminuir a distância entre as práticas predicadas de leituras compartilhadas e as efetivadas na escola de Educação Infantil ainda nos exige inumeráveis desafios. Do ponto de vista da atuação docente, isso requer que a professora mediadora seja tocada por experiências diversas de leitura e escrita, pela poesia, pelas canções, pela arte em sua magnitude, pelo movimento corporal, pelas diferentes formas de manifestação da linguagem nos jogos e brincadeiras da tradição oral e faz de conta, por informações sobre o mundo, pela cultura em geral, pelo exercício e a descoberta de sua dimensão brinçalhona e literária, pela consciência de seu papel de promover os encontros que mencionamos neste trabalho, e por uma infinidade de trilhas. Almejamos que nessas trilhas de construções, reiteradas vezes inusitadas e surpreendidas pelo encantamento inigualável das crianças, essa professora se veja apoiada e motivada tanto no plano micro, estabelecidos pelo diálogo com seus pares que compõem os profissionais da escola em que atua e com a comunidade composta por famílias, quanto no plano macro de políticas públicas e de investimentos na carreira docente em diferentes esferas: municipais, estaduais e federais.

4. Considerações Finais

O presente trabalho apresentou algumas reflexões sobre práticas pedagógicas na Educação Infantil (EI), especificamente as que envolvem leituras compartilhadas e o desenvolvimento conceitual e linguístico das crianças pequenas. Foram destacadas evidências sobre a importância do acesso a livros, assim como a presença de leitores disponíveis às crianças, que as escutam e interajam de forma responsiva e contingente. Como mencionado anteriormente, muitas vezes essas práticas são possibilitadas apenas na escola de Educação Infantil, tornando-as um potente *lócus* de desenvolvimento linguístico e humano tanto das crianças quanto de suas professoras, e demais profissionais educativos e famílias.

No entanto, existem obstáculos para a efetivação dessas práticas no cotidiano escolar, cujas raízes são profundas e históricas. Rosemberg (2014) argumenta que essa superação não requer de melhores diretrizes ou leis, pois houve significativos progressos nesse sentido. De fato, em diferentes países da América Latina, tais avanços legais e normativos são evidenciados nos relatórios de diversas instituições e associações governamentais e não-governamentais. A autora nos convoca a refletir sobre este fosso, relacionando os desafios contemporâneos como algo sistêmico que necessita ter em conta: “[...] as condições sociais, políticas, econômicas e culturais que geram uma sociedade e uma Educação Infantil ainda intensamente discriminatória: de classe, gênero, raça, região, localização e idade” (ROSEMBERG, 2014, p. 174).

Retomando o tema específico da linguagem e leitura compartilhada, objeto deste artigo, se avançamos no acesso à educação das crianças pequenas, em diversos países da América Latina ainda há uma ineficiência ou mesmo ausência de investimento orçamentário que priorize a cultura da leitura. A existência de políticas nacionais de leitura e escrita não garante, automaticamente, a efetivação de

práticas letradas na escola, nem se concretiza como um dos eixos centrais na formação docente. Os tristes e impactantes dados apresentados na introdução nos convocam a um questionamento final: como garantir práticas letradas de qualidade e efetivas em nossas escolas de Educação Infantil que não atuem como “modeladoras de indivíduo”, desde seu nascimento, quando a dualização social do nosso continente se mantém incólume? A redução da desigualdade social e o acesso a bens culturais, agravados em um mundo pós-pandêmico, se convertem em um descomunal empecilho para o alcance de uma escola e infâncias de qualidade nas próximas décadas.

Para finalizar, destacamos aqui o direito das professoras a uma formação dialógica e condições dignas de trabalho e valorização, que considerem suas narrativas pedagógicas, necessidades, mas também suas histórias de vida. Além disso, é fundamental intensificar o debate nacional e continental na busca de caminhos para diminuir as inúmeras lacunas entre o que se espera que aconteça e a realidade nas escolas que cuidam e educam as crianças pequenas.

Referências

- ADRIÃO, Theresa. A privatização dos processos pedagógicos: Grupos editoriais e os negócios na educação básica. *In*: MARINGONI, G. (org.). *O negócio da Educação*. São Paulo: Olho D'água; Fapesp, 2017. p. 129-144. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/324000183>. Acesso em: 15 abr. 2023.
- BISOGNI, Andrea. *Apropriação de práticas de ensino da linguagem escrita por professoras dos anos finais da Educação Infantil*. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2022. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/bitstream/handle/26039/1/Andrea%20Guida%20Bisognin.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2023.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. Alfabetização e letramento na Educação infantil: “ou isto ou aquilo”? *In*: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs). *A aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de 4 e 5 anos, mediações pedagógicas*. São Paulo: Autêntica, 2021. p. 19-36.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. *Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 nov. 2021.
- BRASIL. *Parecer Nº 20, de 11 de novembro de 2009*. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, [2009b]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 15 nov. 2021.
- BRASIL. *Resolução Nº 2, de 22 de dezembro de 2017*. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, [2017a]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 15 nov. 2021.
- BRASIL. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 70-A, p. 15-17, 11 abr. 2019b.
- BRASIL. *Edital de Convocação Nº 02/2020 – CGPLI*. Edital de Convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2022. Brasília: Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Secretaria de Educação Básica, [2020]. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/165-editais?download=14174:edital-consolidado-pnld-2022-infantil-%E2%80%93-28-09-2020>
- CARRASCO-ALTAMIRANO, Alma. *Entre libros y estudiantes. Guía para promover el uso de las bibliotecas en el aula*. México, D.F.: Paidós, 2006.

- CERVETTI, Gina; HIEBERT, Elfrieda. Knowledge at the Center of English Language Arts Instruction. *The Reading Teacher*, 72(4), p. 499–507, Jan/Fev, 2019. <https://doi.org/10.1002/trtr.1758>.
- DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- DICKINSON, David; PORCHE, Michelle. Relation Between Language Experiences in Preschool Classrooms and Children's Kindergarten and Fourth-Grade Language and Reading Abilities. *Child Development*, 82: 870-886, mar/2011. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01576.x>
- DICKINSON, David; GRIFFITH, Julie; GOLINKOFF, Roberta; HIRSH-PASEK, Kathy. How reading books fosters language development around the world. *Child Development Research*, v. 2012, Article ID 602807, 15 pages. DOI: <https://doi.org/10.1155/2012/602807>
- HIRSCH, Eric Donald Jr. *The knowledge deficit. Closing the shocking education gap for American children*. Boston: Houghton Mifflin Company, 2006.
- IBGE. *Instituto brasileiro de geografia e estatística*. Censo de 2022. Disponível em: censo2022.ibge.gov.br. Acesso em: 08 de abr. 2023.
- KRAMER, Sônia. *Alfabetização, leitura e escrita. Formação de professores em curso*. 6a ed. São Paulo: Ática, 2010.
- LA PARO, Karen; PIANTA, Robert; STUHLMAN, Megan. The classroom assessment scoring system: findings from the prekindergarten year. *The Elementary School Journal*, 104(5), p. 409-426, maio/2004.
- MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. Cenas do cotidiano na educação infantil: desafios da integração entre cuidado e educação. *Educ. Pesqui.*, 43 (1), São Paulo, Ahead of print, jan-mar 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/cZL7VJDCJQnL8rHP6Z3kBF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 abr. 2023.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas públicas de qualidade da Educação Infantil. In: SANTOS, Marlene Oliveira dos; RIBEIRO, Maria Izabel Souza (orgs.). *Educação Infantil - Os desafios estão postos. E o que estamos fazendo?* Salvador: Sooffset, 2014. p. 169-185.
- ROWE, Meredith; SNOW, Catherine. Analyzing input quality along three dimensions: Interactive, linguistic, and conceptual. *Journal of Child Language*, 47(1), 5-21, Janeiro/2020. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0305000919000655>
- SANTOS, Marlene Oliveira dos; RIBEIRO, Silvanne. *Docência na Educação Infantil: um estudo sobre o trabalho pedagógico com bebês e crianças pequenas em instituições de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Salvador*. Período (2018-2020). 109 f. 2020. Relatório de Pesquisa – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/32851>. Acesso em 08 mar. 2023.
- SEPÚLVEDA, Angélica. Incorporação de práticas letradas na alfabetização. *Cadernos Cenpec: Nova Série*, v. 2, n. 2, 189-223, 2012. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/184/212>. Acesso em: 23 abr. 2023.
- SEPÚLVEDA, Angélica. Interacciones en torno de los libros de literatura infantil que ayudan a aprender lenguaje oral y escrito. *Ruta Maestra*, v. 20, p. 1, 2017a. Disponível em: <https://rutamaestra.santillana.com.co/interacciones-entorno-de-los-libros-de-literatura-infantil/>. Acesso em: 23 abr. 2023.
- SEPÚLVEDA, Angélica. Discurso educativo letrado de professoras alfabetizadoras de diferente perfil pedagógico. *Educação em Revista*, 33, e141263, 2017b. Disponível em <https://doi.org/10.1590/0102-4698141263> Acesso em: 23 abr. 2023.
- SEPÚLVEDA, Angélica; TEBEROSKY, Ana. As crianças e as práticas de leitura e de escrita. In: BAPTISTA, M. C. et al.. (org.). *Crianças como leitoras e autoras*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016. p. 59-95.

SNOW, Catherine. Literacy and language: relationships during the preschool years. *Harvard Educational Review*, 53, p. 165-189, 1983.

TEBEROSKY, Ana. *Propuesta constructivista para aprender a leer y a escribir*. Barcelona: Vicens Vives, 2003.

TEBEROSKY, Ana. *Palavras às professoras que ensinam a ler e escrever* [livro eletrônico]. Coordenação CARDOSO, Beatriz; SEPÚLVEDA, Angélica. 1a ed. São Paulo: Editora Moderna, 2020.

TEBEROSKY, Ana; JARQUE, Maria Josep. Interação e continuidade entre a aquisição da linguagem e a aprendizagem da leitura e da escrita. *Cadernos Cenpec / Nova série*, [S.l.], v. 4, n. 1, dec. 2014. ISSN 2237-9983. Disponível em: <<https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/276/277>>. Acesso em: 23 abr. 2023.

TOMASELLO, M. *Constructing a language: a usage-based approach to child language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2003.

UCCELLI, Paola, DEMIR-LIRA, Özlem; ROWE, Meredith; LEVINE, Susan; GOLDIN-MEADOW, Susan. Children's Early Decontextualized Talk Predicts Academic Language Proficiency in Mid-adolescence. *Child Development*, 90: 1650-1663, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1111/cdev.13034>

UNICEF. Niños y niñas en América Latina y Caribe (2020). *Panorama 2020*. Disponível em: <https://www.unicef.org/lac/media/21901/file/NNAenALC2020-a-una-pagina.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2023.

VIGOTSKY, Lev. *Pensamento e linguagem*. 4a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WEIZMAN, Z. O; SNOW, Catherine. Lexical output as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology*, 37, 265-279, 2001.

Recebido em: 15/03/2023

Aceito em: 28/05/2023