

## **Currículo de leitura na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental: um olhar para o livro literário**

**Reading Curriculum in early childhood education and early elementary school: a focus on literary books**

**Currículo de lectura em la educación infantil y em los primeros años de la educación primaria: una mirada al libro literario**

Andrea Rodrigues Dalcin<sup>1</sup>  
Hendriago Marques Gonçalves<sup>2</sup>  
Estela Aparecida Oliveira Vieira<sup>3</sup>

### **Resumo**

O estudo aqui apresentado intenciona discutir a organização de um currículo de leitura em que ler se constitua como mais um dos direitos estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na educação infantil e ocupe o lugar de excelência nos anos iniciais do ensino fundamental, pois observam-se práticas de leitura parecidas entre anos distintos que se mantém feita de um só livro, na busca por uma única resposta. Uma leitura oralizada, coletivizada e interrompida mantendo a tradição escolar em suas maneiras de fazer. A proposta traz, o olhar para um currículo de leitura que garanta o direito de ler e escrever do cidadão, desde a mais tenra idade, a partir de critérios e premissas estabelecidos nos quais as experiências e as práticas reverberem em construção de conhecimento, o que requer organização, planejamento, intencionalidade, formação de professores e políticas públicas estabelecidas. Neste tempo histórico, o recorte dado para início da organização curricular em leitura será a leitura literária e suas possibilidades na formação do leitor. O *corpus* é constituído por práticas de leitura analisadas à época do doutorado e obras literárias para se pensar o currículo. Enquanto operações de pesquisa, a análise da relação existente entre as práticas de leitura, análise de livros de literatura infantil e estudos bibliográficos constituem-se como opção metodológica. A pesquisa está ancorada em contribuições advindas da História Cultural (CHARTIER, 2001), das práticas cotidianas (CERTEAU, 2007), da leitura enquanto política pública (CASTRILLÓN, 2011) para a formação do ser humano e do cidadão (PETIT, 2013) e das relações entre texto, imagem e suporte (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011) e (SALISBURY; STYLES, 2013).

**Palavras-chave:** Currículo de Leitura; Literatura Infantil; Práticas de Leitura; Leitura Literária.

### **Abstract**

The study presented here aims to discuss the organization of a reading curriculum in which reading becomes one of the rights established by the National Common Curricular Base

<sup>1</sup> Secretaria Municipal de Educação de Cajamar. Cajamar/SP, Brasil. E-mail: [deiadalcin@uol.com.br](mailto:deiadalcin@uol.com.br)  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1204-9149>

<sup>2</sup> Instituto Federal de Minas Gerais/IFMG. Piumhi/MG, Brasil. E-mail: [hendrigomarx@gmail.com](mailto:hendrigomarx@gmail.com)  
Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-5705-2357>

<sup>3</sup> Instituto Federal de Minas Gerais/IFMG/ FAGAMMON. Lavras/MG, Brasil.  
E-mail: [esela.vieira@fagammon.edu.br](mailto:esela.vieira@fagammon.edu.br) - Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2191-5918>

(BNCC) in early childhood education and occupies a place of excellence in the early years of elementary school. Current reading practices across different grades often involve a single book and seek a single answer, resulting in oral, collective, and interrupted reading that maintains traditional school methods. This proposal envisions a reading curriculum that ensures the right to read and write from a young age, based on established criteria and premises where experiences and practices contribute to knowledge construction. This requires organization, planning, intentionality, teacher training, and established public policies. At this historical moment, the focus for initiating the organization of a reading curriculum will be literary reading and its possibilities in forming readers. The corpus consists of reading practices analyzed during the doctoral period and literary works to consider for the curriculum. Research operations include analyzing the relationship between reading practices, analyzing children's literature books, and conducting bibliographic studies as a methodological choice. The research is anchored in contributions from Cultural History (CHARTIER, 2001), everyday practices (CERTEAU, 2007), reading as public policy (CASTRILLÓN, 2011) for human and citizen formation (PETIT, 2013), and the relationships between text, image, and medium (NIKOLAJEVA & SCOTT, 2011) and (SALISBURY & STYLES, 2013)

**Keywords:** Reading Curriculum; Children's Literature; Reading Practices; Literary Reading

### **Resumen**

El estudio aquí presentado tiene la intención de discutir la organización de un currículo de lectura en el que leer se constituya como uno más de los derechos establecidos por la Base Nacional Común Curricular (BNCC) en la educación infantil y ocupe un lugar de excelencia en los primeros años de la educación primaria, ya que se observan prácticas de lectura similares entre diferentes grados que se mantienen hechas de un solo libro, en busca de una única respuesta. Una lectura oralizada, colectivizada e interrumpida, manteniendo la tradición escolar en sus formas de hacer. La propuesta trae la mirada hacia un currículo de lectura que garantice el derecho de leer y escribir del ciudadano, desde la más temprana edad, a partir de criterios y premisas establecidos en los que las experiencias y prácticas reverberen en la construcción del conocimiento, lo que requiere organización, planificación, intencionalidad, formación de profesores y políticas públicas establecidas. En este momento histórico, el enfoque para el inicio de la organización curricular en lectura será la lectura literaria y sus posibilidades en la formación del lector. El corpus está constituido por prácticas de lectura analizadas en la época del doctorado y obras literarias para pensar el currículo. Como operaciones de investigación, el análisis de la relación existente entre las prácticas de lectura, el análisis de libros de literatura infantil y los estudios bibliográficos se constituyen como una opción metodológica. La investigación está anclada en contribuciones provenientes de la Historia Cultural (CHARTIER, 2001), de las prácticas cotidianas (CERTEAU, 2007), de la lectura como política pública (CASTRILLÓN, 2011) para la formación del ser humano y del ciudadano (PETIT, 2013) y de las relaciones entre texto, imagen y soporte (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011) y (SALISBURY; STYLES, 2013).

**Palabras clave:** Currículo de Lectura; Literatura Infantil; Prácticas de Lectura; Lectura Literaria.

## **Introdução**

O estudo aqui apresentado intenciona discutir a organização de um currículo de leitura em que ler se constitua como mais um dos direitos estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na educação infantil e ocupe o lugar de excelência nos anos iniciais do ensino fundamental, pois observam-se práticas de leitura parecidas entre anos distintos que se mantém feita de um só livro, na busca por uma única resposta. Uma leitura oralizada, coletivizada e interrompida mantendo a tradição escolar em suas maneiras de fazer.

A elaboração de um currículo de leitura literária requer não apenas considerações sobre a formação do leitor, mas a promoção da leitura deve incluir diretrizes e um sistema adequado de monitoramento, além de garantir acesso aos recursos literários e investir na formação contínua de professores e gestores educacionais. Além disso, se faz necessário professores devidamente formados e atualizados por meio de programas institucionais que se fundamentem na prática pedagógica cotidiana. Tais programas devem ser enriquecidos pela interação com teorias e concepções que os formem não apenas como leitores proficientes, mas também como mediadores e interlocutores da aprendizagem, uma condição indispensável para o ensino eficaz da leitura literária.

O artigo ora apresentado pretende apresentar premissas nas quais as experiências e as práticas de leitura literária na escola potencializem a aprendizagem das crianças; aprofundem possíveis percursos de leitura entre os diferentes anos de escolaridade; considerem a variedade, a continuidade, a gradação e a experiência como eixos constituintes do currículo que orientem critérios para escolhas dos livros a serem estudados, analisados e lidos.

Percebemos a leitura como essencial à formação do ser humano que se constitui como um ser de fala e de escrita por excelência, assim temos um potencial subjetivo de percepção do mundo, lendo e escrevendo. Aos primeiros passos no mundo da leitura, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, há as primeiras possibilidades individuais, outrossim, coletivas de construção de singularidades e de criticidade sobre o mundo. De tal modo, temos Roger Chartier que “[...] propõe uma história da leitura que seja uma história dos diferentes modos de apropriação do escrito no tempo e no espaço – seja ele físico ou social –, tomando-se por referência a ideia de que a leitura é uma prática criativa e inventiva [...]” (CHARTIER, 2003, p. 11 apud JÚNIOR; MACIEL; NASCIMENTO, 2013, p. 3).

Por sua vez, o que Certeau propõe, é a inventividade e variação de significados do leitor diante do livro:

Se, portanto, “o livro é um efeito (uma construção) do leitor”, deve-se considerar a operação deste último como uma espécie de lectio, produção própria do “leitor”. Este não toma nem o lugar nem um lugar de autor. Inventar nos textos outra coisa que não aquilo que era a “intenção” deles. Destaca-se de sua origem (perdida ou acessória). Combina os seus fragmentos e cria algo não sabido no espaço organizado por sua capacidade de permitir uma pluralidade de significações (CERTEAU, 2011, p. 241 apud JÚNIOR; MACIEL; NASCIMENTO, 2013, p. 10-11).

Ao ter contato com a leitura do livro e autoria de outrem, nesse caso, objeto físico, composto, editado e confeccionado para a produção de sentidos pelo autor, tem-se por outro lado, a autonomia resistente do leitor para dar sentidos aos textos. Por isso, torna-se importante a base de leituras e de fomento dessa prática na educação infantil e no ensino fundamental. Na relação com a perspectiva da História Cultural e das práticas cotidianas encontramos em Larrossa contribuições advindas da experiência:

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. (LARROSSA, 2002, p. 27).

O autor nos mostra a experiência como algo subjetivo e particular, onde cada ato de experimentar não se repete. Ele também, em seus escritos fala da sociedade da informação em que vivemos, internetizada, e que muitas vezes passa e não nos toca não consolidando uma experiência como tal (LARROSSA, 2002).

Nessa direção, intencionamos discutir o currículo enquanto organizador do percurso leitor e das aprendizagens em conexão aos desafios da leitura literária na escola que envolvem desde a escolha do livro às práticas de leitura realizadas, pois para poder planejar com

intencionalidade é necessário considerar a variedade, continuidade, gradação e experiência no percurso da leitura literária.

Nessa direção, a perspectiva assumida neste estudo baseia-se na abordagem da História Cultural, conforme proposta por Roger Chartier, e na análise do cotidiano escolar segundo Michel de Certeau. Nesse contexto, a leitura é vista como um processo que produz sentidos a um leitor pertencente a uma comunidade, situado historicamente, ocorrendo dentro de um cotidiano permeado por interações sociais e verbais, conforme delineado por Bakhtin, e experiências individuais, conforme discutido por Larrosa.

### **Operações de pesquisa**

Entre uma linguagem e outra (isto é, entre uma prática de pesquisa e outra; ou se quiser, entre uma metodologia e outra) existem pontos de silêncio, vazios de linguagem, vácuos de ângulos classificatórios, pontos de vista não perspectivados, enunciados ainda a serem articulados. É neste lugar silencioso que reside o diferente, que espera aquilo que não se repete, que mora o que não é costumeiro, que responde o que se recusa a ser estudado ecolalicamente. Só aqui é possível produzir abalos; provocar mudanças no que somos capazes de ver e dizer, dar alegres cambalhotas; radicalizar nossas relações com o poder e o saber; partir as linhas; mudar de orientação; desenhar novas paisagens; promover outras fulgurações. (CORAZZA, 2002, p. 125)

Nos tempos atuais, nós pesquisadores nos utilizamos de ferramentas de busca que a *internet* oferece. Encontramos *sites* de grupos de pesquisas, de instituições de fomento à pesquisa, revistas eletrônicas, bibliotecas digitais de universidades e o próprio *Google Acadêmico*; enfim, estamos lidando com um novo suporte de texto – considerando seu tempo de existência em relação ao impresso – que é a tela do computador, ou melhor, do *notebook*, do *tablet* ou do celular, que permite “[...] usos, manuseios e intervenções do leitor infinitamente mais numerosos e mais livres do que qualquer uma das formas antigas do livro” (CHARTIER, 1998, p. 88). Cada leitor, para cada leitura que realiza, em cada circunstância, é singular. No entanto, essa singularidade, ainda nas palavras de Chartier (1998, p. 92) “[...] é atravessada por aquilo que faz que este leitor seja semelhante a todos aqueles que pertencem à mesma comunidade”.

Nesse movimento, acessamos meios eletrônicos para inventariar um conjunto de pesquisas em torno da produção de leitura, literatura infantil, livros ilustrados e currículo de

leitura. Abrimos páginas de bibliotecas de universidades, fizemos *download* de arquivos, às vezes três simultaneamente, minimizamos a tela para abrirmos outra, lemos os trabalhos com um clique na seta que muda cada página ou várias páginas, localizamos palavras-chave em todo o conteúdo do texto que, para nós, apareciam grifadas e nos permitiam ir diretamente ao ponto que precisávamos, ora salvávamos o texto, ora o imprimíamos. Fizemos grifos e anotações nos próprios textos digitais, construímos nosso caderno com anotações de cada trabalho localizado: título; natureza da dissertação de mestrado ou tese de doutorado; fragmentos da pesquisa com identificação do número da página que hoje se constituem como parte do diário de pesquisa. Produzimos gestos que fazem parte do universo do pesquisador contemporâneo: clicar, minimizar, fazer *download*, esperar o arquivo baixar, grifar um texto digital com a ferramenta de realce, selecionar partes do texto e utilizar a ferramenta de revisão para fazer anotações, salvar, imprimir. São gestos que mudam [...] segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Esta é uma operação contemporânea de pesquisar, um modo virtual que não necessita de deslocamento do pesquisador, como nos traz Ferreira (2014), mas que requer outras ações que podem envolver uma busca mais simples ou avançada.

Tais operações de pesquisas ocorreram para que pudéssemos conhecer as pesquisas realizadas no campo acadêmico sobre essa temática – currículo de leitura literária – tornando-se importante para situarmos o lugar que nossa pesquisa pode ocupar em diálogo com outras já produzidas e para compreendermos a possível contribuição de nosso trabalho no debate atual que envolvem a leitura literária.

Olhar para a construção de um currículo de leitura literária considerando o percurso leitor que se faz necessário para que as aprendizagens aconteçam e se qualifiquem ao longo dos anos foi possível porque tivemos uma base sólida de pesquisa que se iniciou nos cruzamentos e tensões, entre imposição e movimento de criação, no qual olhamos para o processo de criação e produção de livros durante a pesquisa de mestrado (2010-2013) que nos fez acessar as crenças e concepções de um autor e uma editora para se pensar em um livro.

Ao caminharmos um pouco mais no tempo e, orientados pela curiosidade de ver como as leituras são feitas em livros produzidos de maneiras tão singulares e distintas, adentramos pela observação e análise das práticas de leitura literária nos anos iniciais do ensino fundamental com cinco professoras do 1º ao 5º ano, durante a pesquisa de doutorado (2015-2018). No entanto, necessitamos complementar esta operação de pesquisa e, de forma

independente, observamos oito professoras (2019), só que agora da educação infantil nos momentos de leitura com as crianças. Uma análise importante a ser feita é a de que as práticas das professoras, parecem ser tensionadas entre a produção de conhecimento e suas experiências com as prescrições previstas em um determinado material ou em orientações dadas nos cursos de formação.

Olhamos pistas, sinais e indícios que nos ajudaram a compreender os modos de pensar e fazer as práticas de leitura compostas e justapostas, cruzando combinações, analogias e relações de significado que auxiliam na compreensão dos modos de pensar e fazer as práticas de leitura. Atualmente, como estratégia metodológica, recorreremos a essas pesquisas – aprovadas pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com os devidos termos de consentimento livre e esclarecido, bem como autorizações para uso de imagem e coleta de dados devidamente assinados pelos participantes – que foram intencionalmente pensadas em seu período histórico durante, aproximadamente, nove anos para discutir a construção de um currículo de leitura literária: uma proposição que não parte do senso comum ou do que se “acha” melhor para ler ou, ainda, do que os livros prescrevem.

Nesse ínterim, outro aspecto se faz relevante, pois conhecer as práticas não é o suficiente para se pensar em um currículo de leitura. A relação entre elas (as práticas) precisa ser articulada junto aos critérios de escolha aos livros literários que considere a variedade, continuidade, gradação e experiência, sendo necessário o conhecimento das obras.

Enfim, o resultado de todo esse trabalho investigativo que iniciou no mestrado com a pesquisa sobre produção e criação de livros de literatura infantil dando continuidade no doutorado ao uso dos livros ilustrados (descobertos à época do mestrado) nas práticas de leitura de literatura infantil em sala de aula e nos desafios que nos oferece<sup>4</sup> mostrou a importância de se pensar em um currículo de leitura da educação infantil aos anos iniciais do ensino fundamental.

## **Currículo de leitura literária enquanto organizador do percurso leitor e das aprendizagens**

---

<sup>4</sup> Para maiores informações acessar a Tese de Doutorado realizada por Dalcin, intitulada de **Práticas de leitura do livro ilustrado nos anos iniciais do ensino fundamental**, 2018. Disponível em: <<https://www.repositorio.unicamp.br/Resultado/Listar?guid=1714333687515>>. Acesso em: 28 abr. 2024.

A leitura para mim é bem legal porque quando pego o livro na mão eu posso ler a história e ver a imagem ao mesmo tempo, eu posso até começar a leitura pelo final porque aí já sei o que vai acontecer e fico depois pensando no que acontece em cada parte para chegar no fim. Agora, o que eu gosto mesmo é de histórias em que eu tenho que descobrir coisas como se fosse um detetive e quando a professora traz livros assim eu leio e já olho os desenhos porque lá tem coisas que não estão na história. (Criança do 5º ano durante uma conversa com a pesquisadora sobre o que é leitura, out. 2015).

Foi durante a década de 1980 que a literatura infantil ou infanto-juvenil se tornou mais presente no âmbito escolar por considerar que os livros para crianças e jovens são imprescindíveis para formação leitora e literária. Tal consenso foi precursor acerca da reflexão e reivindicação sobre a leitura de obras literárias na educação básica, como nos traz Colomer (2003) articulado a evolução da teoria e crítica literária que favoreceu a discussão sobre a função da literatura no ensino obrigatório e, em consequência disso, o olhar para as práticas de leitura, o ensino da leitura, os critérios para escolha de livros e a formação de professores se intensificaram por meio de pesquisas acadêmicas.

As pesquisas disponíveis acerca de currículo e leitura abordam aspectos como o domínio específico do ensino da leitura para compreensão, desenvolvimento das habilidades leitoras, análise crítica das práticas pedagógicas vigentes, análise de documentos oficiais, destacando-se, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no contexto da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura, formação do leitor literário, obstáculos enfrentados pela rede pública de ensino para assegurar o acesso dos estudantes à leitura literária, ensino de leitura na Educação Infantil, análise de programas como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no que diz respeito à disponibilidade e à qualidade dos materiais literários destinados às crianças, concepções e práticas relacionadas ao papel da literatura no contexto da formação docente e as abordagens de ensino de literatura promovidas por programas governamentais de grande alcance como, por exemplo, o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), contribuindo para uma reflexão crítica sobre as estratégias de promoção da leitura e da alfabetização na educação básica. São nichos de pesquisas que olham para as políticas educacionais, práticas pedagógicas, ensino da leitura e formação do leitor desde os primeiros anos de escolaridade.

Nessa direção, notamos a ausência de estudos que se dediquem especificamente à investigação do currículo de leitura literária na etapa da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Embora exista uma considerável quantidade de pesquisas dedicadas a

temas como currículo, leitura, literatura, leitura literária, práticas de leitura e ensino de leitura, entre outros, não foi identificada nenhuma investigação que se debruçasse sobre a temática específica delineada nesta proposição. Esta lacuna evidencia uma oportunidade de pesquisa significativa, cujo preenchimento pode oferecer contribuições para o avanço do conhecimento no campo acadêmico, bem como para a prática educacional e a formação de professores.

Ao pensarmos em um currículo de leitura literária, alguns podem associar essa ideia ao termo escolarização no sentido pejorativo e, realmente, não há como ter escola sem haver escolarização de conhecimentos e saberes já que o surgimento dessa instituição se articula à constituição de “saberes escolares” que tomam proporções através de currículos, programas e metodologias (SOARES, 1999).

Portanto, não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar “saber escolar”, se escolarize, e não se pode atribuir, em tese, [...] conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola (SOARES, 1999, p. 21)

Dito isso, ao pensarmos em um currículo de leitura literária intencionamos uma organização das aprendizagens que não subestime a inteligência do leitor em seu encontro com o livro, pois o processo de leitura é um aprendizado que passa pela construção da atenção, da sensibilidade, da invenção e da fabulação. Na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, as crianças precisam construir chaves próprias de acesso ao texto, desenvolver modos de pensar sobre as narrativas escritas e visuais, dialogar sobre o que as histórias sugerem, aspectos esses que requer mediação do adulto professor.

Nessa perspectiva, o que se pode criticar e o que deve negar não é a escolarização da literatura que, em relação às crianças pequenas, se conectam às experiências leitoras vivenciadas no contexto escolar, mas a inadequada e equivocada escolarização da literatura como resultado de uma “[...] pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o” (SOARES, 1999, p. 22).

Colomer (2003) afirma que a preocupação com a melhoria da aprendizagem na leitura foi um dos maiores debates das últimas décadas e, vinte anos depois, em 2024, a situação não é diferente, como podemos observar na implantação no Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, no qual um dos pilares é o Programa de Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) de âmbito nacional coordenado pelas universidades públicas e, outro pilar, são as

formações de alfabetização em nível estadual para os anos do ciclo de alfabetização no ensino fundamental no qual cada território tem uma organização que lhe é própria.

Mas, como chegamos a essa proposição?

Conhecer, durante o mestrado, o processo de criação de um autor e ilustrador de literatura infantil em conexão a sua história, formação, concepção de literatura, livros, leitor e criança, bem como ter acesso às intenções de uma editora no polo da produção<sup>5</sup> de livros na relação com sua concepção de arte, literatura, mercado e leitor foram determinantes para pesquisar, já no doutorado, e com maior profundidade, as práticas de leitura da literatura infantil com ênfase nos livros ilustrados no encontro entre o polo da recepção em suas práticas cotidianas que extraem as suas maneiras de fazer (Certeau, 2007), a partir do uso do objeto livro pensado no polo da produção com intenções e concepções que permeiam o processo de criação de um autor e a produção de uma editora.

É desse lugar, das relações estabelecidas entre ambas as pesquisas e em conexão com as formações de professores de âmbitos nacional e estadual, que propomos essa discussão curricular enquanto organizadora das aprendizagens acerca da leitura literária pressupondo gradação, continuidade, variedade e experiência com o livro e a leitura.

### **Os desafios da leitura na escola: da escolha do livro às práticas de leitura**

Na busca dessas professoras resplandece, com vigor, a confiança no modo como esses alunos de 8 ou 9 anos podem se relacionar com livros que os desafiam, que não os infantilizam, que os convidam a ser ativos pesquisadores de como os textos são produzidos e não apenas reconstrutores de argumentos. Livros que dialogam com a sensibilidade estética das crianças, sobretudo numa etapa da vida em que tudo é iniciação, experimento, fertilidade, pergunta em aberto. (BAJOUR, 2012, p. 31)

O que os professores fazem? Leem às crianças!

No município pesquisado, as crianças estão envolvidas em práticas da leitura tanto na educação infantil como nos anos iniciais do ensino fundamental na qual observa-se a recorrência das mesmas obras literárias entre diferentes anos escolares, a seleção de obras com base no livro já conhecido pelos professores ou indicados pelos projetos didáticos da

---

<sup>5</sup> Chartier (2001), discute os procedimentos de produção de textos que um autor inscreve em sua obra a fim de produzir uma leitura correta dela conforme sua intenção que, por sua vez, se cruzam com os procedimentos de produção do livro que traz instruções tipográficas através da disposição e divisão do texto pertencentes à impressão e decididas não pelo autor, mas pelo editor variando conforme a época.

escola, da rede de ensino ou do material apostilado e práticas de leitura que mantêm similaridades entre os diferentes estágios de escolaridade em suas maneiras de fazer.

A falta de variedade de autores e obras, de gradação na abordagem da leitura e ausência de diversidade nas experiências proporcionadas às crianças pode ser atribuída à inexistência de um currículo de leitura literária estruturado. Assim, temos como questão central: o que considerar em um currículo voltado ao percurso de leitura entre anos que garanta o direito de aprendizagem da educação infantil e o lugar de excelência no ensino fundamental? Como organizar as aprendizagens da leitura literária no ano e entre anos? O que considerar ao elaborar um currículo de leitura literária?

Tais interrogações nos fizeram pensar em uma proposição compreendida, nesse estudo, como a apropriação da literatura infantil pela instituição escolar capaz de conduzir com eficácia as práticas de leitura literária ocorridas no contexto social com vistas ao leitor que se pretende formar.

Nessa direção, um desafio que se faz presente é a construção de um currículo que não envolve apenas uma lista de livros a ser lida, mas que organiza práticas, seleção de livros, pois “[...] a experiência de aprendizagem da leitura que a criança vive dentro da escola é determinante para sua vida em geral (BRENMAN, 2012, p. 67). Portanto, consideramos que a atividade leitora que

[...] apresenta, ao contrário, todos os traços de uma produção silenciosa: flutuação através da página, metamorfose do texto pelo olho que viaja, improvisação e expectativa de significados induzidos de certas palavras, intersecções de espaços escritos, dança efêmera. [...] o leitor [...] insinua as astúcias do prazer e de uma reapropriação no texto do outro: aí vai caçar, ali é transportado, ali se faz plural como os ruídos do corpo. [...] A fina película do escrito se torna um remover de camadas, um jogo de espaços. Um mundo diferente (o do leitor) se introduz no lugar do autor. (CERTEAU, 2007, p. 49)

Para além do prazer de ler, encontramos a reapropriação do texto pelo leitor, aspecto que requer planejamento, organização, critérios claros, escolhas e formação, pois um currículo pensado nessa perspectiva parte do princípio de que o sentido atribuído não está apenas no texto, mas na relação que cada leitor estabelece com ele, considerando sua história de vida e biblioteca vivida, no tempo histórico e na cultura que está inserido.

Daí surge o processo de reapropriação da leitura considerada como produção de sentidos, “[...] em que o leitor não apenas reproduz ou reconstrói o sentido supostamente pretendido pelo autor. Ela é fruto de uma ação do leitor, que imprime sentidos pessoais ao que lê, por meio de um trabalho criativo: o leitor é coautor do texto” (CARVALHO e BAROUKH, 2018, p. 16).

Nessa direção, encontramos como principais desafios da leitura literária na escola: desenvolver na criança o desejo de ser leitor, considerar a leitura como direito e não dever, constituir a leitura como centro do ensino já que todas as ações na escola requer o ato de ler, inserir o ler como mais um direito de aprendizagem na educação infantil, além dos seis já existentes: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, como nos traz a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois

O dever de educar consiste, no fundo, no ensinar as crianças a ler, iniciando-as na literatura, fornecendo-lhes meios de julgar livremente se elas sentem ou não a necessidade de livros. Porque, se podemos admitir que um indivíduo rejeite a leitura, é intolerável que ele seja rejeitado por ela. (PENNAC, 1993, p. 145)

Com isso, consideramos que as práticas de leitura pressupõem, anteriormente, a escolha dos livros e a definição da configuração que podem organizá-las. Para tanto, se faz necessário ter clareza dos livros que serão lidos em cada ano e entre os anos para expansão, aprofundamento, construção e manutenção dos hábitos e aprendizagens de leitura. Todavia, sabemos que escolher livros é algo complexo, pois requer conhecimento acerca do que tem sido publicado no mercado editorial, um repertório robusto que permita reconhecer os bons autores e ilustradores e certo conhecimento acerca das qualidades que envolvem a relação entre o texto, a imagem e o suporte.

As possibilidades que envolvem tanto a escolha dos livros quanto a definição da configuração a ser utilizada nas práticas de leitura são imensas ao garantir: diferentes títulos de uma mesma coleção, diferentes versões do mesmo título, variedade de gêneros, diversidade de livros (livro ilustrado, livro-imagem, livro com ilustração, entre outros), contos de diferentes culturas, pois “[...] é importante que as crianças, e também os adultos, tenham acesso aos livros, pois a leitura me parece uma via por excelência para se ter acesso ao saber, mas também à fantasia, ao distante e, portanto, ao pensamento” (PETIT, 2013, p. 143).

## **Premissas e critérios para construção de um currículo de leitura literária**

O propósito de formar leitores exige professores bem formados, conscientes da necessidade de mudanças importantes na estrutura social da escola e atualizados, não por meio de cursos breves ou oficinas, mas, sim, por meio de programas de longa duração, que partam de sua prática cotidiana e que também introduzam o conhecimento da teoria e a necessidade da reflexão e do debate. Formação que lhes permita romper com a tradição de ensinar como aprenderam. Professores também formados como leitores e escritores, condição primordial para ensinar a ler e a escrever. (CASTRILLÓN, 2011, p. 24)

Pensar em premissas e estabelecer critérios para elaborar um currículo de leitura literária pressupõe a existência de profissionais engajados e em processo constante de formação no qual a literatura infantil possa ser considerada como um privilégio ao abrir as portas de entrada de um leitor aos livros. Andruetto (2017), afirma que o profissional que atua com crianças possui grande responsabilidade diante da qualidade que está em jogo ao selecionar os livros que serão lidos, pois “escrevemos e lemos para aprender a olhar em profundidade e, se aprendemos, descobrimos que mesmo no mais comum habita o extraordinário, e no mais correto se aninham a incorreção e o incômodo (ANDRUETTO, 2017, p.129).

Nessa perspectiva, assumimos como premissa para construção de um currículo de leitura literária o compromisso de todas as áreas de conhecimento, as ações institucionais de leitura na escola, o conhecimento sobre quem é o leitor contemporâneo (como ele lê e o que lê?), a relação da leitura com o texto, a imagem e a materialidade do livro e a promoção da continuidade e gradação das aprendizagens da leitura por meio de experiências.

Para tanto, critérios precisam ser estabelecidos objetivando um currículo que possa se consolidar como organizador na garantia das aprendizagens. Tais critérios envolvem: variedade de gêneros, obras, autores, estilos; continuidade *no* e *entre* anos; gradação de aprendizagens e experiência diversa de leitura articuladas às práticas em sala de aula. Assim, trazemos para esse cenário mais uma indagação: o que é preciso saber e viver em relação à leitura na escola tendo em vista os quatro critérios citados?

Sem ter a pretensão de esgotar essa vasta discussão convocamos algumas experiências que julgamos importantes na formação do leitor. A primeira é a leitura pessoal, muitas vezes, desconsiderada pela instituição escolar. Tal experiência precisa ser garantida dentro da escola

já que o leitor passa a reconhecer na leitura um lugar em que os sentidos são construídos, aprende sobre os efeitos da leitura em si e em suas escolhas futuras para ler, conhece suas preferências, estabelece critérios de escolha e constrói seu percurso enquanto leitor. Destacamos que a leitura pessoal é aprendida e, portanto, precisa ser ensinada já que “[...] as apropriações do texto pelo leitor [...]” (CHARTIER, 2001, p. 12), fazem parte da história das práticas da leitura.

No ambiente escolar, a prática da leitura pessoal envolve a escolha do livro, a leitura silenciosa, a leitura compartilhada, o compartilhar impressões pessoais e opiniões sobre os livros lidos e as indicações literárias. As proposições aqui citadas não são simples quando consideramos que o livro não é apenas um papel marcado por tintas, letras ou imagens, mas um “[...] objeto concreto que tem cheiro, volume, cor, textura. Portanto, a leitura que fazemos dele nunca será neutra” (BRENMAN, 2012, p. 66), por esse motivo os critérios e as escolhas precisam ser assertivas de maneira com que a biblioteca vivida por cada criança possa ser acionada no momento da escolha de sua própria leitura. Nesse ínterim, para que o leitor escolha o que irá ler são necessárias muitas experiências com os livros em sua variedade.

Outra experiência de leitura que consideramos essencial diz respeito ao ler na relação com as linguagens. Dito isso, duas questões se fazem essenciais para pensarmos sobre esse aspecto. A primeira é uma afirmação: olhamos para “o que” está escrito! A segunda, é uma interrogação: conseguimos olhar para o “como” está escrito?

Olhar para a literatura como arte e cultura é o que enriquece esse campo de experiência, pois

[...] da mesma forma como ocorre com as crianças bem pequenas, não sabemos exatamente quando e como os seres humanos realizam uma síntese do que sabem e a partir dela avançam, mas uma coisa é certa: a convivência com a literatura pode ser uma porta para o entendimento do mundo ainda a ser explorado. O seu sentido e a sua força residem na pluralidade de certezas e incertezas que perpassam os textos literários de diferentes épocas, como um amplo mosaico da condição humana, com as suas conquistas e fragilidades. Dessa forma, podemos considerar que uma formação integral do professor, seja da Educação Infantil, dos anos iniciais ou dos anos subsequentes, deve passar por uma compreensão de que as linguagens abarcam formas inusitadas de expressão, e que a dimensão estética da literatura é uma delas. (BAPTISTA, 2016, p. 116-117)

Portanto, reconhecer no texto palavras que podem se constituir de múltiplos sentidos, observar e analisar sua organização, a forma da escrita e a produção de efeitos no leitor,

analisar gramática da ilustração<sup>6</sup> e seus efeitos estéticos ao ler esse tipo de narrativa em sua gramática visual, observar os diferentes recursos utilizados como tipografia textual<sup>7</sup>, cores, forma do livro<sup>8</sup> na constituição dos sentidos, encontrar possíveis chaves de leitura<sup>9</sup> e construir outras novas dialogam com práticas de leitura na relação com as linguagens que envolvem: manusear o livro e analisar seu formato e os elementos que constituem a capa, quarta-capa, orelha, folha de rosto, entre outros, analisar as ilustrações na relação com o texto – ideia de complemento, oposição, repetição, explicação –, analisar como os autores fazem para deixar um texto bem escrito, ler em voz alta tanto o professor quanto a criança, comparar os recursos linguísticos e visuais utilizados em diferentes livros, conhecer o contexto da obra, do autor e do tempo histórico, analisar diferentes edições do mesmo livro – materialidade, cores, organização textual e ilustrações.

Destacamos, ainda, outro campo de leitura recorrente na escola que tangencia a relação entre o mundo real e fictício. Para iniciar essa discussão, é importante explicitar que concebemos a leitura literária não como deleite, mas como experiência de leitura da obra em sua integralidade.

Uma cultura instituída nas práticas escolares é o ler por prazer, principalmente histórias como os contos de fadas, as fábulas, os mitos, as lendas, as histórias de repetição e acumulação. No entanto, muito se aprende por meio dessas leituras quando pensamos na relação entre o mundo real e fictício. Ao ler histórias ficcionais às crianças, os professores permitem o acesso a uma linguagem específica cujo texto possui uma marcação inicial, descrições de cenários e personagens, diálogos, conflitos e desfechos – geralmente felizes –, dos seres encantados e elementos mágicos pertencentes a um mundo imaginário.

A criança, a partir dessas leituras, além do repertório que constrói em termos de vocabulário, conhecimento da linguagem que se usa para escrever, das maneiras de fazer para deixar o texto bem escrito, também aprende que a literatura constrói um mundo paralelo ao real, conhece o mundo da ficção, estabelece relações entre as distinções do mundo real e ficcional, tem clareza de que é possível criar outros mundos, pois aos olhos do adulto isso parece ser claro, mas na perspectiva da criança não é.

---

<sup>6</sup> Termo utilizado por Vera Maria Tietzmann Silva (2020, p. 53).

<sup>7</sup> TSCHICHOLD, Jan. A forma do livro: ensaios sobre tipografia e estética do livro; tradução José Laurênio de Melo. Cotia, SP: Ateliê Editorial: 2007.

<sup>8</sup> Idem.

<sup>9</sup> BAJOUR (2012, p. 54)

Assim, a prática de leitura na relação entre o mundo real e fictício precisa considerar a importância de ler textos reais e fictícios com intencionalidade – o que está para além do deleite –, pois faz-se necessário pensar para além do prazer e do que a superfície da história conta, bem como criar possibilidade de reflexão sobre a leitura, criar conexão com o repertório que o leitor possui, gerar discussão e não impor o pensamento adulto sobre o lido, buscar uma relação não estruturada hierarquicamente com as experiências infantis em sua multiplicidade, comparar a construção de textos reais e fictícios identificando suas marcas características.

Enfim, as premissas, os critérios e alguns campos pelos quais a leitura passa e que aqui foram citados não se esgotam, pelo contrário, abrem um leque de possibilidades para olharmos a organização de um currículo de leitura literária como experiência estética, cultural e histórica quanto ao uso da palavra, das narrativas feitas por meio de ilustrações, da materialidade do livro e das possíveis relações que podem ser estabelecidas nesse tripé. Nessa direção, é preciso olhar para os livros e pensar nas conexões existentes, considerando que muitas histórias se iniciam antes mesmo do primeiro parágrafo, aqui estamos falando do formato, do título, da capa, das guardas, da folha de rosto (frontispício), da quarta capa que “[...] carregam uma porcentagem significativa das informações verbais e visuais do livro (NIKOLAJEVA e SCOTT, 2011, p. 324).

Então, retomamos: o que os professores fazem? Leem às crianças! E... complementamos: além da leitura em voz alta ou silenciosa, outras experiências podem ser vivenciadas.

### **Variedade, continuidade, gradação e experiência: percurso da leitura literária**

[...] neste mundo cada vez mais visual, é essencial que as crianças aprendam as habilidades de olhar, apreciar e interpretar o material visual, incluindo seu design. Isso é algo que a maioria das crianças faz naturalmente em idade precoce, [...], mas esse instinto pode ser desenvolvido e reforçado pelo ensino esclarecido e por aprender a analisar textos visuais com perspicácia. (SALISBURY e STYLES, 2013, p. 77)

[...] é necessário partir da ideia de que “saber como se faz”, ou seja, como se estrutura uma obra [...] é um meio para participar mais plenamente da experiência literária, um instrumento a serviço da construção de sentido e da interpretação pessoal das leituras. (COLOMER, 2007, p. 38)

[...] dar à leitura o estatuto de uma prática criadora, inventiva, produtora [...]. [...] os atos de leitura que dão aos textos significados plurais e móveis situam-se no encontro de maneiras de ler, coletivas ou individuais, herdadas ou inovadoras, íntimas ou públicas e de protocolos de leitura depositados no objeto lido, não somente pelo autor que indica a justa compreensão de seu texto, mas também pelo impressor que compõe as formas tipográficas [...] em conformidade com os hábitos de seu tempo. (CHARTIER, 2001, p. 78)

Três excertos, três olhares, três ideários que se complementam: o olhar, apreciar e interpretar a narrativa visual, conhecer a estrutura de uma obra enquanto meio para a experiência literária e a leitura como prática inventiva e produtora de sentidos na tensão entre o leitor e o livro. Ao convocar para esse cenário percursos de leitura literária que considere tais aspectos, as crianças poderão aprender sobre a prática cultural da leitura de sua comunidade de leitores, comportamentos leitores, relações entre obras, autores e leituras, o uso correto da língua materna, variações linguísticas, competência leitora e os sentidos singulares da leitura.

O currículo da leitura literária, ao considerar a variedade, continuidade, gradação e experiência nas práticas de leitura precisa qualificar os conteúdos literários. Parece que essa proposição construída no coletivo da instituição escolar e imbuída de processos formativos pode promover o planejamento intencional das experiências que serão vivenciadas.

Muitas obras são escolhidas para serem lidas às crianças por meio de critérios que envolvem o conhecimento do professor sobre o autor, o livro já lido às crianças, as obras premiadas, as indicações literárias e o acervo disponível, como observamos na pesquisa de doutorado. O que propomos vai além desses critérios e envolve um olhar cuidadoso às variedades existentes.

Nikolajeva e Scott (2011) potencializaram essa discussão ao propor elementos que constituem a obra em relação ao texto verbal, visual, bem como sua materialidade e Silva (2020) complementou enfatizando que ler as ilustrações de livros infantis se constitui como aprendizado. Nessa direção, ao analisar as obras existentes na escola, construir um acervo literário ou pensar em um currículo de leitura literária sugerimos um olhar sobre como que as histórias, por exemplo, apresentam as variedades de contraponto<sup>10</sup> responsáveis por suscitar diferentes interpretações como podemos observar em obras como *Onde vivem os monstros*, de Sendak, *Hora de sair da banheira*, Shirley!, de John Burningham, *Este é o lobo* e *Se eu abrir*

---

<sup>10</sup> Nikolajeva e Scott (2011) trabalham com contrapontos de endereçamento, estilo, gênero ou modalidade, justaposição, perspectiva ou ponto de vista, caracterização, natureza metafictícia, espaço e tempo.

*essa porta agora*, de Alexandre Rampazo, *Quero meu chapéu de volta* e *Este chapéu não é meu*, de Jon Klassen e tantas outras nacionais e internacionais.

Outro aspecto importante que contribui para escolha de obras em cada ano e entre anos diz respeito aos tipos de ambientação visual que podem afetar a percepção do leitor e até manipular as possíveis interpretações dos contos de fadas clássicos como *Branca de Neve*, *João e Maria*, *Chapeuzinho Vermelho*, *A Bela e a Fera* já que o cenário pode ser transformado do medieval ao moderno, do realista ao imaginário, do romântico ao despojado. No entanto, para que o leitor perceba em outras versões, por exemplo, a inserção de elementos tecnológicos na versão de João e Maria, de roupas modernas na Cinderela, de vocabulário despojado na fala da Bela Adormecida é preciso ter tido acesso aos clássicos e se apropriado de sua linguagem, ambientação, caracterização dos personagens, diálogos desde a mais tenra idade, pois só assim será possível que as crianças estabeleçam relações com diferentes versões de um mesmo conto, diferentes pontos de vista do personagem, contexto histórico da obra e até identifiquem várias histórias dentro de uma única como é o caso de *A floresta*, de Anthony Browne.

Outro elemento importante se refere à caracterização dos personagens para pensar na gradação de uma obra entre anos, pois àqueles que se constituem de forma estática e plana como Zoé, personagem de *A estranha Madame Mizu*, de Lenain trazem menor complexidade para compreensão do enredo da história do que a personagem Raquel, de *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga que se constitui como dinâmica ou circular na qual o personagem inicia a narrativa de uma maneira e termina de outra gerando maior complexidade para compreensão do enredo<sup>11</sup>. Podemos dizer que a personagem estática começa e termina a narrativa da mesma forma configurando-se como personagem simples. Já a personagem conceituada como circular e dinâmica possui maior quantidade de características e há questões internas que as tornam mais complexas, como observamos em *Pippi Meialonga*, de Astrid Lindgren.

Os aspectos constituintes da narrativa geram diferentes enredos que envolvem tipos de conflitos entre personagens; personagens e sociedade; pessoa e natureza; conflito consigo mesmo, além de desfechos no qual o problema do personagem se resolve ou o final possui abertura para várias hipóteses.

---

<sup>11</sup> A definição do tipo de personagem por Nikolajeva e Scott se dá entre estático versus dinâmico e plano versus redondo (utilizamos a terminologia de circular).

Essas e outras questões como, por exemplo, a passagem do tempo na narrativa – passagem cronológica de diferentes formas ou em *flashback* – são pontos que marcam os critérios que envolvem a gradação da obra.

Enfim, as crianças lidam bem com as obras e nos mostram caminhos para escolhas e decisões, porém é preciso ter clareza de que para formar leitores tem que ter espaço de leitura na escola e, se a instituição não tem tempo para ler diariamente precisa rever suas práticas. Concomitante a esse princípio, o professor precisa investir na construção de seu repertório, pois ao conhecer as obras, a intencionalidade didática não perde a essência da formação do leitor que, a todo o momento, faz uso das estratégias de leitura como: ativação do conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, sumarização e síntese (COSSON, 2022) em seu processo de leitura.

Assim, retomamos novamente à questão inicial: o que os professores fazem? Leem às crianças! E, agora acrescentamos: o currículo de leitura literária organiza as práticas que são realizadas junto às crianças.

### **Considerações longe de serem finais...**

Conhecer, durante o mestrado, o processo de criação e produção de livros de literatura infantil na relação com as concepções de criança, literatura, arte, livro e leitor de um autor e uma editora possibilitou acessarmos um tipo de produção distinta que é a do livro ilustrado.

Essa distinção foi disparadora para que pudéssemos investigar e conhecer as práticas de leitura literária que ocorrem em sala de aula, pois se os livros possuem uma configuração distinta pensamos que as práticas também precisam ser singulares entre diferentes obras.

No entanto, no decorrer da pesquisa de doutorado na qual acessamos as reais práticas de leitura da literatura infantil e, em especial, a do livro ilustrado, as hipóteses levantadas foram confirmadas ao evidenciarem que, além da ausência de gradação e continuidade, o tipo de intervenção era muito parecida entre diferentes anos chegando a serem as mesmas na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental ao realizar, por exemplo, uma leitura em voz alta, prática dominante nas aulas observadas.

Livro nas mãos dos professores, crianças sentadas ouvindo – em fileiras, em rodas, em semicírculos – o único exemplar do livro só circulava nas mãos das crianças quando a leitura terminava, mas nem sempre isso ocorria. Ao ler o título da história, os professores

perguntavam às crianças: “do que vocês acham que vai se tratar essa leitura?”, “olhem só a capa, o que será que vai acontecer nessa história?”. Durante a leitura, paradas em pontos estratégicos foram realizadas de forma muito semelhante: “o que vocês acham que vai acontecer agora?”, “o que será que esse personagem fará agora?”, “você concorda com o que ele fez?”, “que outro final você daria”, “o que vocês entenderam nessa história?”, sendo essa última questão geralmente complementada com a compreensão do professor quando as crianças não alcançavam o que era pretendido.

A partir de tais observações, iniciamos um estudo bibliográfico acerca do processo de qualificação dos conteúdos literários em diferentes obras, intencionando a construção de um currículo literário que oriente a variedade, continuidade, gradação e experiência nas práticas de leitura, nos critérios estabelecidos para escolha dos livros que serão lidos *no* e *entre* anos já que os resultados obtidos na pesquisa sobre as práticas de leitura evidenciaram que boa parte das crianças que se alfabetizaram dominavam, de forma elementar, o sistema de escrita, obtendo baixo repertório de leitura literária, pouca ampliação de linguagens e dificuldades para produzir textos.

Muito antes de se alfabetizarem as crianças têm o direito de acesso à leitura, à literatura, à arte e aos livros de maneira a construir um vasto repertório frente à linguagem que se usa para escrever, à leitura de imagens, os diálogos entre palavras e imagens, as relações entre esses e as inúmeras formas de suportes existentes, desde a educação infantil.

Nessa direção, o caminho está sendo trilhado dentro de um tempo que não é cronológico, mas que se constitui na relação com a construção de conhecimento. Para formar leitores tem que ter tempo de leitura na escola e, se a escola não tem tempo para fazer leituras diárias, intencionais e de qualidade, precisa rever suas práticas, pois dificilmente seus leitores terão a oportunidade de produzir suas contrapalavras<sup>12</sup> em relação ao lido e às palavras alheias.

Para que a intencionalidade aconteça, além de investir na construção de seu repertório, o professor precisa ter clareza da intencionalidade didática, porém as políticas públicas de leitura, ao definir processos formativos, precisam alcançar a todos em conformidade com suas ações e atribuições dentro da escola, pois o trabalho sistematizado com a leitura não é apenas do professor, pois requer acompanhamento e monitoramento do diretor de escola e coordenador pedagógico cada qual na especificidade do seu papel.

---

<sup>12</sup> Britto (2015, p. 76)

É notório que apenas o acesso a obras literárias não garante a aprendizagem da leitura, portanto é preciso avançar na elaboração de políticas e programas, formação continuada, bem como na elaboração de um currículo de leitura que organize práticas intencionais que promovam aprendizagens, de fato. Além de pensar no “o que” e no “como” as práticas serão realizadas, é preciso ter clareza do “para quem” que se constitui como o sujeito do processo que traz formas singulares de aprendizagem.

Por fim, as pesquisas realizadas mostraram que o livro é tocado como um objeto que se transforma, que tem cheiro, volume e movimento e, nas práticas, as leituras são únicas, o leitor é único, sendo que as relações são potencializadas quando o leitor mobiliza seus saberes diante do lido, aprendizagem que pode ser organizada a partir da construção de um currículo de leitura literária que considera a singularidade de cada escola.

## **Referências**

ANDRUETTO, Maria Teresa. **A leitura, outra revolução**. Tradução de Newton Cunha. 1 ed. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2017.

BAJOUR, Cecilia. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. Tradução: Alexandre Morales. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BAPTISTA, Mônica Correia et. al. Tertúlia Literária: construindo caminhos para a formação das professoras como leitoras de literatura. In: MEC; SEB. **Coleção leitura e escrita na educação infantil**; v.2. Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. – 1 ed. – Brasília: MEC /SEB, 2016

BOJUNGA, Lygia. **A bolsa amarela**. 36 ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2022.

BRENMAN, Ilan. **Através da vidraça da escola: formando novos leitores**. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Ao revés do avesso: leitura e formação**. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

BURNINGHAM, John. **Hora de sair da banheira, Shirley!** Tradução: Claudio Alves Marcondes. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

CARVALHO, Ana Carolina; BAROUKH, Josca Ailine. **Ler antes de saber ler: oito mitos escolares sobre a leitura literária**. 1ª edição. São Paulo: Panda Books, 2018.

CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e escrever**. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2011.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora UNESP, 1998.

CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger (Org.) **Práticas da Leitura**. Tradução: Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2022.

DALCIN, Andrea Rodrigues. **Práticas de leitura do livro ilustrado nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2018. 223 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, Campinas, 2018.

DALCIN, Andrea Rodrigues. **Um escritor e ilustrador (Odilon Moraes), uma editora (Cosac Naify): criação e fabricação de livros de literatura infantil**. 2013. 224 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, Campinas, 2013.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **Um estudo sobre "Versos para os pequeninos", manuscrito de João köpke**. Campinas, SP. Tese de Livre Docência em Educação e Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, 2014.

JÚNIOR, José dos Santos Costa; MACIEL, Raquel Silva; NASCIMENTO, Regina Coelli Gomes. Uma poética e uma política no ato de ler: diálogos com Roger Chartier e Michel de Certeau. **XVII Simpósio Nacional de História: conhecimento histórico e diálogo social**, Natal/RN, p. 1-14, jul. 2013. Disponível em: <  
[https://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1371499564\\_ARQUIVO\\_UMAPOETICA\\_EUMAPOLITICANOATODELER-DIALOGOSCOMROGERCHARTIEREMICHELDECERTEAU.pdf](https://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1371499564_ARQUIVO_UMAPOETICA_EUMAPOLITICANOATODELER-DIALOGOSCOMROGERCHARTIEREMICHELDECERTEAU.pdf)>. Acesso em: 27 maio 2024.

KLASSEN, Jon. **Este chapéu não é meu**. Tradução: Monica Stahel. 1 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

KLASSEN, Jon. **Quero meu chapéu de volta**. Tradução: Monica Stahel. 1 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

LARROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan./Fev./Mar./Abr., 2002, nº 19. Disponível em:  
<<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>>.  
Acesso em: 1 de mai. de 2024.

LENAIN, Thierry. **A estranha madame Mizu**. Tradução: Eduardo Brandão. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.

LINDGREN, Astrid. **Pippi Meialonga**. Tradução: Maria de Macedo. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2022.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. **Livro ilustrado: palavras e imagens**. Tradução: Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PETIT, Michèle. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**. Tradução: Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

RAMPAZO, Alexandre. **Este é o lobo**. 1 ed. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2020.

RAMPAZO, Alexandre. **Se eu abrir esta porta agora...** 2 ed. São Paulo: Ciranda na Escola, 2023.

SALISBURY, Martin; STYLES, Morag. **Livro infantil ilustrado: a arte da narrativa visual**. São Paulo: Rosari, 2013.

SEDAK, Maurice. **Onde vivem os monstros**. Tradução: Heloisa Jahn. São Paulo: Cosac Naify, 2 ed., 2014.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Ler imagens, um aprendizado a ilustração de livros infantis**. Goiânia: Cãnone Editorial, 2020.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zelia Versiani. **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 1 ed.. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TATAR, Maria. **Contos de Fadas**. Tradução: Maria Luiza X. de A. Borges. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

TSCHICHOLD, Jan. **A forma do livro: ensaios sobre tipografia e estética do livro**. Tradução: José Laurênio de Melo. Cotia, SP: Ateliê Editorial: 2007.

**Recebido: julho/2024.**  
**Publicado: outubro/2024.**