

**Leitura literária na Educação Infantil:  
dos documentos oficiais às práticas educativas**

*Literary reading in Early Childhood Education:  
from official documents to educational practices*

*La lectura literaria en Educación Infantil:  
de los documentos oficiales a las prácticas educativas*

Andreia Borges de Oliveira Carvalho<sup>1</sup>  
Secretaria Estadual de Educação de MG

Ilsa do Carmo Vieira Goulart<sup>2</sup>  
Universidade Federal de Lavras

**Resumo:**

Objetiva-se identificar as orientações dispostas nos documentos oficiais referentes à leitura na educação infantil, de modo a refletir sobre o processo de implementação de políticas públicas direcionadas à formação literária na infância. Para tanto, realizou-se uma pesquisa de análise documental, priorizando um estudo sobre os documentos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009), Cadernos Leitura e Escrita na Educação Infantil (2016) e Base Nacional Comum Curricular (2018). Percebeu-se que as políticas públicas foram mobilizadas e investimentos viabilizados, entretanto, as orientações sobre o trabalho com a leitura e a leitura literária ficaram cada vez mais sintetizadas, o que sinaliza descaso com a formação literária docente na educação infantil.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Documentos oficiais; Infância; Formação Literária Docente.

**Abstract:** The objective is to identify the guidelines provided in official documents regarding reading in early childhood education, in order to reflect on the process of implementation of public policies aimed at literary education in childhood. To this end, a documentary analysis research was carried out, prioritizing a study on the documents Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009), Cadernos Leitura e Escrita na Educação Infantil (2016) and Base Nacional Comum Curricular (2018). It was noticed that public policies were mobilized and investments made possible, however, the guidelines on working with reading and literary reading were increasingly synthesized, which signals neglect with the literary training of teachers in early childhood education.

**Keywords:** Early Childhood Education; Official documents; Childhood; Teacher Literary Training.

<sup>1</sup> Mestra em Educação. Professora da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SME), Belo Horizonte, Minas Gerais, (MG) Brasil. E-mail: [andreia.carvalho@estudante.ufla.br](mailto:andreia.carvalho@estudante.ufla.br); Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6761639961325813>; ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3025-1430>.

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Professora do Departamento de Gestão Educacional, teorias e Práticas de Ensino e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA), Lavras, Minas Gerais, (MG) Brasil. Bolsista Produtividade CNPq/Fapemig. E-mail: [ilsa.goulart@ufla.br](mailto:ilsa.goulart@ufla.br); Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2333309094936325>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9469-2962>.

**Resumen:**

El objetivo es identificar los lineamientos proporcionados en los documentos oficiales sobre la lectura en la educación infantil, con el fin de reflexionar sobre el proceso de implementación de políticas públicas dirigidas a la educación literaria en la infancia. Para ello, se realizó una investigación de análisis documental, priorizando un estudio sobre los documentos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009), Cadernos Leitura e Escrita na Educação Infantil (2016) e Base Nacional Comum Curricular (2018). Se notó que se movilizaron políticas públicas y se hicieron posibles inversiones, sin embargo, se sintetizaron cada vez más los lineamientos sobre el trabajo con la lectura y la lectura literaria, lo que indica un descuido con la formación literaria de los maestros en la educación de la primera infancia.

**Palabras-chave:** Educación de la Primera Infancia; Documentos oficiales; Infancia; Formación Literaria del Profesorado.

---

**Recebido em:** 16 de julho de 2025

**Aceito em:** 02 de outubro de 2025

---

**Introdução**

Este estudo transita entre duas vertentes argumentativas: uma acerca de infância e outra referente à leitura literária para crianças. Ambas estão subsidiadas por concepções teóricas que apontam a dimensão de sujeitos ativos e atuantes na produção de saberes e cultura. Em relação à infância, tivemos uma mudança na sua concepção para além da medicina e da psicologia, a partir dos anos de 1980, na qual a Sociologia da Infância trouxe algumas discussões na tentativa de falar da criança como sujeito pensante e atuante na sociedade (Abramowicz, Oliveira, 2010).

Nesse contexto, as discussões passam a valorizar a criança como sujeito produtor de cultura. Com isso, muitas ações investigativas, políticas e educativas vêm incorporando essas perspectivas, de modo a considerar as múltiplas infâncias que caracterizam a sociedade contemporânea. Essa visão subsidia a concepção de criança ativa no meio em que vive, capaz de pensar, interpretar, criar, transformar a realidade ao seu redor, agir e influenciar seu próprio contexto.

A outra vertente trata-se da leitura literária como uma atividade necessária para a formação integral das crianças, visto que se trata de um direito humano, como ressalta Candido (2004). A leitura literária tem a possibilidade de abranger todos esses aspectos e, promover momentos em que as crianças evoluem e aprimorem seus conhecimentos, reconhecendo na criança, a sua potencialidade.

Alguns estudos, como os de Brandão e Rosa (2010), Baptista (2010, 2022), Baptista, Noronha e Caligiorne (2013), Baptista, Silva e Neves (2023) e Goulart (2016), demonstram

que a criança está cercada de linguagem, de seres falantes que utilizam de palavras, de expressões repletas de sentidos, a criança não aprende somente palavras que nomeiam pessoas, coisas, objetos e situações, mas aprende o que elas representam, qual a função dessas palavras na composição dos enunciados produzidos. Segundo Abramowicz e Oliveira (2010), as crianças se desenvolvem, criam e inventam especialmente em espaços e tempos em que o grau de poder e controle adulto é menor, como nos pátios da escola, durante o recreio ou na rua – lugares distantes da supervisão direta dos adultos. É nesses contextos que o criar e o inventar se manifestam com maior intensidade. De modo análogo, o espaço da leitura literária, ainda que mediado pelo professor, configura-se como um ambiente propício para a criança ativar sua imaginação, criar cenários, inventar personagens, construir novas narrativas e reproduzir, à sua maneira, as histórias ouvidas.

Por essa razão, a educação infantil deve ser considerada uma fase importantíssima para o desenvolvimento da criança, pois na educação infantil se começa a fazer parte de uma agência sistematizada, que possibilita sua atuação fora do aconchego e proteção da família.

Embora reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado, a Educação Infantil tornou-se obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos apenas com a Emenda Constitucional nº 59/2009, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. No entanto, essa extensão foi incluída na LDB (Brasil, 1996) somente em 2013, consagrando plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil. A finalidade é que a criança de até 5 (cinco) anos tenha um desenvolvimento integral, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Diante disso, este artigo tem por objetivo identificar as orientações dispostas nos documentos oficiais referentes à leitura na educação infantil, de modo a refletir sobre o processo de implementação de políticas públicas direcionadas à formação literária na infância, visto que a formação dos professores para o trabalho com a literatura desde a educação infantil é primordial e necessária.

Para tanto, realizou-se uma pesquisa de análise documental, priorizando um estudo sobre os documentos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009), Cadernos Leitura e Escrita na Educação Infantil (2016) e Base Nacional Comum Curricular (2018). Para subsidiar as discussões propostas, o artigo estará embasado nos estudos de Abramowicz e Fabiana (2010) sobre infância e nos estudos de Baptista (2013) sobre leitura literária na educação infantil.

## **Espaço educativo e leitura na educação infantil**

No contexto da educação infantil, é possível observar que, há 15 anos, as crianças de 4 e 5 anos tiveram uma grande conquista: o que era direito desde 1988 passou a ser obrigatório a partir de 2009. A matrícula, participação e frequência na escola, com a finalidade de a criança de até 5 (cinco) anos ter um desenvolvimento integral, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996).

O conceito de criança aqui mencionado é de uma criança ativa e protagonista, que interage, resiste e confronta o grupo ao seu redor e que, a partir desse movimento, produz conhecimentos e vai formando a sua personalidade. Nesse sentido, Anete Abramowicz e Fabiana de Oliveira (2010, p. 42) salientam que “a socialização é um processo social de exercício de poder e saber que se impõem sobre a criança, para produzi-las”.

Nesse sentido, os pressupostos da Sociologia da Infância asseguram que na educação infantil “este processo deve ser entendido e descrito com a participação ativa da criança: ora resistindo, ora reinventando, ora imitando, ora aceitando” (Abramowicz, Oliveira, 2010, p. 42). Ao resistir, ao inventar, ao imitar ou aceitar, a criança se posiciona frente ao que é proposto a ela e, segundo as autoras, a sociologia da criança tem “ênfase na alteridade” – que consiste na capacidade de enxergar a criança como um indivíduo dotado de histórias, vivências e subjetividade e, não apenas, como um simples sujeito.

Corroborando com essa discussão, Baptista (2016, p. 15) apresenta uma criança dotada de potência, capacidade e inteligência. Tais características aproximam “as crianças de características inerentes aos humanos, e não de alguns traços pretensamente circunscritos a uma condição supostamente infantil”.

Com isso, podemos perceber que, a partir do momento em que a criança inicia seu percurso escolar, os primeiros momentos na educação infantil são marcados por sentimentos contraditórios, nos quais precisa estar em um ambiente diferente do familiar, o que pode causar muita insegurança. Nesse processo, as crianças demonstram sentimentos diversos, e a escola torna-se um espaço privilegiado para desenvolver a interação entre pares, diferentes microculturas, saberes e experiências, as quais possibilitam a convivência com diferentes realidades.

Abramowicz e Oliveira (2010) apontam que esse movimento da saída de casa e entrada na escola compreende-se como um corredor, passando do ofício da infância para o ofício de aluno, e interroga sobre quais os tipos de socialização, individualização e processos de subjetivação são colocados nessa passagem na perspectiva da criança.

Ao sair do aconchego do ambiente familiar para ingressar na escola, a criança inaugura novos processos de socialização. Nessa transição, ela conhece outras crianças, interage com pessoas até então desconhecidas, amplia seu conhecimento de mundo e vivencia as "múltiplas experimentações" que a escola oferece, conforme destacam Abramowicz e Oliveira (2010, p. 48).

A educação infantil torna-se um espaço educativo em que se impera a criação, a imaginação, “em que se exercitam formas diferentes de sociabilidade, subjetividade e ação, o que não é possível em espaços familiares, que priorizam a segurança material e imaterial. O espaço público expõe e possibilita à criança outros agenciamentos, afetos e amizades” (Abramowicz, Oliveira, 2010, p. 48).

Nesse sentido, a leitura literária configura-se como uma proposta formativa e integrativa, dada a subjetividade que a caracteriza (Goulart, 2023, 2024). Na Educação Infantil, as atividades de leitura ampliam o repertório cultural e inventivo das crianças, propiciando sua participação em novos agenciamentos, a interação com os colegas, o desenvolvimento da oralidade, da imaginação e da participação coletiva.

Reforçando esse entendimento, Baptista e Noronha (2013, p. 25) afirmam que a leitura, “tomada como produção de sentido do sujeito, só pode ser ativa”. As autoras acrescentam que a “leitura de ouvido, a partir da performance do outro que empresta sua voz ao texto, possibilita às crianças pequenas entrarem no texto escrito”, salientando que esse “entrar” vai além de acompanhar, significando “compreender, pensar, imaginar e até mesmo ser capturado pelo texto”. Desse modo, proporcionar tais experiências desde a primeira infância consiste em construir um legado de aprendizagem para a vida.

Diante do exposto, realiza-se, a seguir, um percurso pelos documentos que orientam sobre a leitura e a leitura literária na Educação Infantil, a fim de analisar como tal atividade é proposta em suas diretrizes.

### **Documentos que norteiam a Educação Infantil no Brasil**

Para subsidiar a análise proposta, selecionamos os seguintes documentos: Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Brasil, 2009), Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (Brasil, 2016) e Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). Tais documentos orientaram e orientam as práticas pedagógicas que fundamentam o ensino na Educação Infantil.

O Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI – (Brasil, 1998) foi publicado em 1998 com o objetivo de orientar o trabalho educativo com crianças pequenas, atendendo às determinações da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional - Lei 9.394/96), momento que a educação infantil foi reconhecida pela primeira vez, na história do país, como a primeira etapa da educação básica.

O Referencial estabeleceu metas de qualidade que contribuíram para um desenvolvimento integral das identidades infantis, capacitando-as a crescer como cidadãos cujos direitos à infância fossem reconhecidos. Visou, também, à socialização nessa etapa educacional, criando ambientes que propiciassem às crianças o acesso e a ampliação dos conhecimentos sobre a realidade social e cultural.

De acordo com o RCNEI (1998), a criança é vista como todo ser humano, é um sujeito social e histórico, que faz parte de uma organização familiar e que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico, e nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem, o documento reconhece que o conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação.

O RCNEI apresenta orientações organizadas e detalhadas propondo uma rotina para desenvolver com as crianças, percebemos que foi um documento para facilitar o trabalho das professoras que atuavam em creches e pré-escolas, visto que nessa época a formação superior não era exigência para trabalhar na Educação infantil, no entanto a formação era rasa e precisava de mais suporte.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil foram publicada em 2009, com a finalidade de proporcionar o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 2009).

Na DCNEI a criança é vista como “centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere” (Brasil, 2009, p. 6). Nessas condições “ela faz amizades, brinca, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e sobre sua identidade pessoal e coletiva, produzindo cultura”, ou seja, a criança que frequenta a Educação Infantil é estimulada a interagir e participar de uma agência sistematizada para desenvolver a “motricidade, a linguagem, o pensamento, a afetividade e a sociabilidade” (Brasil, 2009, p.07). Porém para desenvolver e potencializar nas crianças essas atitudes, depende da maneira como é trabalhada as situações do dia a dia, como a criança participa, no confronto com gestos, com falas, enfim, a criança modifica sua forma de agir, sentir e pensar, a depender das ações que são propostas a ela (Brasil, 2009).



Percebendo a importância da formação do professor para o trabalho com as crianças da Educação Infantil, a DCNEI, em caráter mandatório, orienta a formulação de políticas, a qual inclui a formação de professores e demais profissionais da Educação para atuarem junto as escolas de Educação Infantil (Brasil, 2009).

Mas há de compreender, que ainda temos muito que avançar nesse quesito de formação e mudança de concepção, de olhar para a criança como alguém que sofre, sente, se alegra, cria, sonha e participa de um mundo na sua diversidade, que ao chegar na escola, ela traz uma bagagem cultural, socioeconômica, política. Anete Abramowicz e Fabiana de Oliveira\* (2010, p.42) apontam uma fase em que houve a imposição dos valores adultos sobre a criança, levando estas a permanecerem no silêncio, “mudas”, ou seja, em uma posição marginalizada e passiva diante do mundo adulto. É possível que esse tipo de atitude já tenha sido extinto? Ou ainda ocorre em menor escala?

Infelizmente, essa obediência citada por Abramowicz e Oliveira (2010) ainda perpetua em algumas salas de aula, como sinal de disciplina, de organização, no entanto, quanto mais cedo ensinar e desenvolver essa participação protagonista das crianças, de modo compreensivo e cooperativo, provavelmente teremos adultos mais protagonistas, críticos e atuantes na sociedade.

Em 2013, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e a Coordenação Geral de Educação Infantil do Ministério da Educação (COEDI/MEC) elaboraram o projeto “Leitura e Escrita na Educação Infantil”. De acordo com Nunes et al (2015, p. 6) no ano de 2014, veio a implantação do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), com o objetivo geral de promover a formação de professoras de Educação Infantil para que possam desenvolver, com qualidade, o trabalho com a linguagem oral e escrita, em creches e pré-escolas.

Os estudos de Castro, Lopes e Nogueira (2025) apontam três momentos diferentes na implementação do projeto LEEI: o primeiro consiste na elaboração, enquanto projeto de formação para professores da Educação Infantil com material didático próprio (2013-2016), em que dedicou-se a elaboração dos materiais – Cadernos – e desenvolvimento de ações, como eventos científicos e um curso de formação por meio universidades parceiras e a COEDI, por meio do Termo de Cooperação Técnica entre o MEC e a UFMG; o de seu desmantelamento, com a inclusão nas formações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (2017-2018); e a inserção nacional no Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) (2023). O projeto teve como perguntas modalizadoras:

Qual é a função da Educação Infantil no acesso das crianças à cultura escrita? Qual é o seu papel na formação de leitores? Como as crianças pequenas leem e escrevem? Que textos precisam ser disponibilizados para as crianças e de que forma eles podem ser trabalhados? O que as crianças de zero a cinco anos podem ler e escrever nas creches e pré-escolas? Que temas, conteúdos, saberes e conhecimentos devem constituir a formação das professoras da Educação Infantil para lhes assegurar práticas que respeitem as especificidades das crianças dessa faixa etária? (Brasil, 2016, p.11)

Constituiu-se uma parceria entre professoras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e profissionais da Coordenação Geral de Educação Infantil, da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, para a realização da pesquisa (NUNES et al., 2015).

O projeto LEEI (2016) promoveu cinco seminários e realizou duas pesquisas – "Leitura e escrita na Educação Infantil: o estado do conhecimento (1973-2013)" e "Leitura e escrita na Educação Infantil: práticas educativas" –, que agregaram estudos, debates e a contribuição de estudiosos nacionais e estrangeiros. Esse conjunto de atividades forneceu a base conceitual para a concepção deste curso e de seu material didático-pedagógico.

As pesquisas empreendidas proporcionaram um mapeamento do estado do conhecimento na área ao longo das últimas três décadas no Brasil, em conjunto com um levantamento das práticas pedagógicas e de suas articulações em contextos de creche e pré-escola.

A última pesquisa contou com a participação de docentes de outras cinco universidades – UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), UFMS (Universidade Federal do Mato Grosso do sul), UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte), UERGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) e UFPE (Universidade Federal de Pernambuco) –, bem como com a colaboração de secretários municipais, diretores de instituições de Educação Infantil e professores de seis cidades.

Apesar de a implantação do LEEI ter iniciado em 2013, a primeira edição ocorreu em 2016. Apenas em 2024, oito anos depois, o Ministério da Educação promoveu uma formação para os professores de Educação Infantil de todos os estados brasileiros, com a participação de 68% dos municípios. Essa iniciativa, em parceria com universidades públicas de todo o país, representa uma soma de esforços para a implementação de ações estratégicas dedicadas a garantir que todas as crianças brasileiras possam alcançar êxito no processo de alfabetização. Vale salientar que a formação dos professores pelo LEEI faz parte do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada - criado em junho de 2023 pelo governo federal, pelo Decreto 11.556 -, que visa a inserção da criança na cultura do escrito e dentro das especificidades que constituem a primeira etapa da educação básica.



O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (2023) tem como um de seus objetivos alfabetizar todas as crianças ao final do segundo ano do ensino fundamental, por meio de ações implementadas em colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios, incluindo ações para professores e gestores da educação infantil, reconhecendo a importância da Educação Infantil para uma alfabetização bem-sucedida.

O projeto LEEI, que incluiu uma formação de professores, teve como motivação central a compreensão do papel crucial da docente na Educação Infantil. Esse papel abrange o desenvolvimento da criança em seus primeiros anos de vida e a constituição de sua subjetividade, com fomento da oralidade, leitura e escrita (Brasil, 2016).

Em 2015, seis anos após a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), instituiu-se uma Comissão de Especialistas com o propósito de elaborar uma proposta para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O objetivo era assegurar uma progressão curricular coerente em toda a Educação Básica — da Educação Infantil ao Ensino Médio —, de modo a otimizar e favorecer a aprendizagem discente. A versão final do documento foi disponibilizada em 2017. Considera-se que a educação brasileira deu um salto histórico ao reconhecer, finalmente, a Educação Infantil como etapa essencial da Educação Básica.

O documento também inova ao reconhecer essa etapa da Educação Básica como fundamental para a construção da identidade e da subjetividade da criança. As crianças precisam pensar sobre o mundo ao seu redor, desenvolver estratégias de observação, criar hipóteses e narrativas. A BNCC orienta as práticas pedagógicas na Educação Infantil fundamentando-se em seis Direitos de Aprendizagem – conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se –, os quais se articulam com cinco Campos de Experiência: "O eu, o outro e nós"; "Corpo, gestos e movimentos"; "Traços, sons, cores e formas"; "Escuta, fala, pensamento e imaginação"; e "Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações".

Cabe salientar que, de acordo com a BNCC, tais direitos de aprendizagem, materializados por meio dos campos de experiência, precisam assegurar condições para um aprendizado protagonista. Isso possibilita que as crianças vivenciem desafios e sejam provocadas a solucioná-los, o que lhes permite construir significados acerca de si mesmas, dos outros e do mundo social e natural (Brasil, 2017).

Observa-se que os Campos de Experiência funcionam como uma estrutura mediadora para a concretização dos seis direitos de aprendizagem infantis. Dessa forma, embora garantam a autonomia docente no planejamento das atividades, também conferem maior clareza sobre quais aprendizagens precisam ser efetivamente favorecidas e desenvolvidas na Educação Infantil.

A concepção de criança dentro da BNCC é de uma criança que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos, assimila valores, constrói conhecimentos, seapropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e das interações com o mundo físico e social. Por isso, “impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola” (Brasil, 2017, p. 38).

Embora documentos oficiais como o RCNEI, as DCNEI, o LEEI e a BNCC apresentem uma visão da criança como ser ativo e protagonista da aprendizagem, tal premissa, por si só, não garante uma prática pedagógica eficaz. Para que essa concepção se concretize no cotidiano escolar, torna-se necessária uma apropriação e uma reflexão crítica sobre os conceitos e abordagens propostos. Nesse contexto, é fundamental a promoção de ações formativas que fomentem discussões acerca do que se compreende por infância, por prática educativa na educação infantil e pelo papel do docente nesse processo, de modo a valorizar a participação da criança na construção do conhecimento. É com esse propósito que este estudo se dedicará a investigar de que modo o trabalho com a leitura é orientado na Educação Infantil.

### **A linguagem nos documentos oficiais: um olhar à leitura na Educação Infantil**

Propõe-se, nesta seção, conhecer, compreender e sintetizar dentro dos documentos oficiais as orientações sobre o trabalho com a leitura na educação infantil.

#### **a) Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil – RCNEI**

No volume 3 do RCNEI, o eixo Linguagem Oral e Escrita aborda sobre a importância e o como trabalhar com práticas de leitura na Educação Infantil. Essa temática está dividida em Introdução, Presença da Linguagem Oral e Escrita na Educação Infantil: ideias e práticas correntes, A criança e a Linguagem, Objetivos para crianças de quatro a seis anos, Conteúdos e Orientações didáticas sobre Falar, Escutar e Práticas de Leitura para crianças de quatro a seis anos.

O documento considera que as crianças em interações coletivas, mediados pelo professor, atribuem sentidos às falas. Quanto mais as crianças puderem falar em situações diferentes, como contar o que lhes aconteceu em casa, contar histórias, dar um recado, explicar um jogo ou pedir uma informação, mais poderão desenvolver suas capacidades comunicativas de maneira significativa (Brasil, 1998).

Conforme assinala o RCNEI “quando trabalha leitura por meio de um desenho, a criança cria e recria individualmente formas expressivas, integrando percepção, imaginação, reflexão e sensibilidade, que podem então ser apropriadas pelas leituras simbólicas de outras

crianças e adultos” (Brasil, 1998, p. 93). Desse processo resultam a evolução da oralidade e a ampliação do vocabulário.

O RCNEI defende que a diversidade de gêneros textuais é um elemento crucial para a ampliação do letramento na primeira infância. Nessa perspectiva, a escolha do material escrito a ser disponibilizado deve pautar-se por critérios rigorosos e por um caráter significativo, uma vez que a iniciação das crianças nesse universo linguístico tem o potencial de engajá-las nas práticas sociais que envolvem a escrita (Brasil, 1998).

Aprender a ler faz parte de um longo processo ligado à participação em práticas sociais de leitura. A ampliação das capacidades de comunicação oral das crianças ocorre gradativamente, por meio de um processo de envolvimento e participação delas nas conversas cotidianas, em situações de escuta, músicas, brincadeiras, contação de histórias. A construção de conhecimento pelas crianças não é uniforme, pois depende do nível de letramento de seu ambiente social. Isso se refere à importância dada à leitura e à escrita, bem como às práticas literárias às quais as crianças têm acesso e podem participar em sua comunidade (Brasil, 1998).

Desde muito pequenas, as crianças podem construir uma relação prazerosa com a leitura, a depender de suas famílias, de seus professores e do entorno no qual elas vivem. Por isso, “a oralidade, a leitura e a escrita devem ser trabalhadas de forma integrada e complementar, potencializando-se os diferentes aspectos que cada uma dessas linguagens solicita das crianças” (Brasil, 1998, p.133).

Conforme destacado no documento, a leitura ou a contação de histórias constituem-se como práticas essenciais, uma vez que possibilitam o acesso a formas de viver, pensar e agir, bem como ao universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas, localizadas em diferentes temporalidades e espaços. O documento defende que “ler não é decifrar palavras” (Brasil, 1998, p.144), mas sim um processo ativo de construção de significado, no qual o leitor se apoia em seus conhecimentos prévios. É nesse contexto que se compreende a defesa do acesso à boa literatura, pois “ter acesso à boa literatura é dispor de uma informação cultural que alimenta a imaginação e desperta o prazer pela leitura” (Brasil, 1998, p.143). Essa concepção de leitura, portanto, supera a visão mecanicista, uma vez que “um bom texto deve admitir várias interpretações, superando-se, assim, o mito de que ler é somente extrair informação da escrita” (Brasil, 1998, p. 145).

No Quadro 1, é possível perceber a diversidade de orientações para o trabalho com a leitura e a contação de histórias na Educação Infantil dentro do RCNEI (1998).

Quadro 1 – Atividades de leitura e contação de histórias RCNEI

Atividades de leitura	
RCNEI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A exposição dos trabalhos realizados é uma forma de propiciar a <b>leitura dos objetos feitos pelas crianças</b> e a valorização de suas produções (v. 3, p. 101)</li> <li>• <b>Leitura de obras de arte</b> a partir da observação, narração, descrição e interpretação de imagens e objetos. (v. 3, p. 103)</li> <li>• Nas <b>leituras</b> grupais, as crianças elaboram não somente os conteúdos comentados, mas estabelecem uma experiência de contato e diálogo com as outras crianças, desenvolvendo o respeito, a tolerância à diversidade de interpretações ou atribuição de sentido às imagens, a admiração e dando uma contribuição às produções realizadas, por intermédio de uma prática de solidariedade e inclusão. (v. 3, p. 105)</li> <li>• Escutar textos lidos, apreciando a <b>leitura</b> feita pelo professor; (v. 3, p. 131)</li> <li>• Escolher os livros para <b>ler</b> e apreciar; (v.3, p. 131)</li> <li>• Participação nas situações em que os adultos <b>leem</b> textos de diferentes gêneros, como contos, poemas, notícias de jornal, informativos, parlendas, trava-línguas etc.; (v. 3, pág. 140)</li> <li>• A criança que ainda não sabe ler convencionalmente pode fazê-lo por meio da escuta da <b>leitura do professor</b>, ainda que não possa decifrar todas e cada uma das palavras. (v. 3, pág. 141)</li> <li>• É de grande importância o acesso, por meio da <b>leitura pelo professor</b>, a diversos tipos de materiais escritos, uma vez que isso possibilita às crianças o contato com práticas culturais mediadas pela escrita. Comunicar práticas de leitura permite colocar as crianças no papel de “leitoras”, que podem relacionar a linguagem com os textos, os gêneros e os portadores sobre os quais eles se apresentam: livros, bilhetes, revistas, cartas, jornais etc. (v. 3, p. 141)</li> <li>• Quando o professor realiza com frequência <b>leituras de um mesmo gênero</b> está propiciando às crianças oportunidades para que conheçam as características próprias de cada gênero. (v. 3, p. 141-142)</li> <li>• <b>A leitura do professor tem a participação das crianças</b>, principalmente naqueles elementos da história que se repetem (estribilhos, discursos diretos, alguns episódios etc.) e que por isso são facilmente memorizados por elas, que aguardam com expectativa a hora de adiantar-se à leitura do professor, dizendo determinadas partes da história. (v. 3, p. 144)</li> <li>• <b>Disponer de um acervo em sala com livros e outros materiais</b>, como histórias em quadrinhos, revistas, enciclopédias, jornais etc., classificados e organizados com a ajuda das crianças; (v.3, pág. 144)</li> <li>• Organizar momentos de <b>leitura</b> livre nos quais o professor também leia para si. Para as crianças é fundamental ter o professor como um bom modelo. O professor que lê histórias, que tem boa e prazerosa relação com a <b>leitura</b> e gosta verdadeiramente de ler, tem um papel fundamental: o de modelo para as crianças; (v. 3, p. 144)</li> <li>• Possibilitar às crianças a escolha de suas <b>leituras</b> e o contato com os livros, de forma a que possam manuseá-los, por exemplo, nos momentos de atividades diversificadas; (v.3, p. 144)</li> <li>• Possibilitar regularmente às crianças o empréstimo de livros para levarem para casa. Bons textos podem ter o poder de provocar momentos de <b>leitura</b> em casa, junto com os familiares. (v. 3, p. 144)</li> <li>• <b>Leitura</b> de imagens e objetos (v.3, p. 144)</li> <li>• <b>Leitura</b> de livros, enciclopédias, revistas e jornais (v. 3, p. 144)</li> <li>• Preparar convites para as reuniões de pais, escrever uma carta para uma criança que está se ausentando, ler um bilhete deixado pelo professor do outro período etc., podem ser partilhadas com as crianças ou integrarem atividades de exploração dos diversos usos da escrita e da <b>leitura</b>. (v. 3, p. 151)</li> <li>• Nas <b>atividades sequenciadas de leitura</b>, pode-se eleger, temporariamente, textos que propiciem conhecer a diversidade possível existente dentro de um mesmo gênero, como por exemplo, ler o conjunto da obra de um determinado autor ou ler diferentes contos sobre saci-pererê, dragões ou piratas, ou várias versões de uma mesma lenda etc. (v. 3, p. 155)</li> </ul>
Contação de História	
RCNEI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O professor conta <b>histórias</b> pontuando ideias com gestos expressivos ou usa recursos vocais para enfatizar sua dramaticidade. (v.3, p. 31)</li> <li>• Sonorização de <b>histórias</b> [...] os contos de fadas, a produção literária infantil, assim como as criações do grupo são ótimos materiais para o desenvolvimento dessa atividade que poderá utilizar-se de sons vocais, corporais, produzidos por objetos do ambiente, brinquedos sonoros e instrumentos musicais. (v.3, p. 62)</li> <li>• Quanto mais as crianças puderem falar em situações diferentes, como contar o que lhes aconteceu em casa, contar <b>histórias</b>, dar um recado, explicar um jogo ou pedir uma informação, mais poderão desenvolver suas capacidades comunicativas de maneira significativa. (v.3, p. 121)</li> <li>• Elas começam a aprender a partir de informações provenientes de diversos tipos de intercâmbios sociais e a partir das próprias ações, por exemplo [...] ler um livro de <b>histórias</b> etc. (v. 3, p. 122)</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>● A construção da linguagem oral não é linear e ocorre em um processo de aproximações sucessivas com a fala do outro [...] usando todos os recursos de que dispõem: <b>histórias que conhecem</b>, vocabulário familiar etc. (v.3, p.126)</li> <li>● Observação e manuseio de materiais impressos, como livros, revistas, <b>histórias</b> em quadrinhos etc. (v.3, p.133)</li> <li>● Reconto de <b>histórias</b> conhecidas com aproximação às características da história original no que se refere à descrição de personagens, cenários e objetos, com ou sem a ajuda do professor. (v.3, p.137)</li> <li>● Pode-se, na roda, contar fatos às crianças, descrever ações e promover uma aproximação com aspectos mais formais da linguagem por meio de situações como ler e contar <b>histórias</b>, cantar ou entoar canções, declamar poesias, dizer parlendas, textos de brincadeiras infantis etc. (v.3, p.138)</li> <li>● A ampliação do universo discursivo das crianças também se dá por meio do conhecimento da variedade de textos e de manifestações culturais que expressam modos e formas próprias de ver o mundo, de viver e pensar. Músicas, poemas, <b>histórias</b>, bem como diferentes situações comunicativas, constituem-se num rico material para isso. (v. 3, p. 139)</li> <li>● A narrativa pode e deve ser a porta de entrada de toda criança para os mundos criados pela literatura. A criança aprende a narrar por meio de jogos de contar e de <b>histórias</b>[...]. As <b>histórias</b>, diferentemente dos relatos, são textos previamente construídos, estão completos. As <b>histórias</b> estão associadas a convenções, como “Era uma vez”, frase de abertura formal, “e foram felizes para sempre”, fecho formal. (v. 3, p. 140)</li> <li>● Outra atividade a ser realizada refere-se às apresentações orais ao vivo, de textos memorizados, nas quais as crianças reproduzem os mais diferentes gêneros, como <b>histórias</b>, poesias, parlendas etc., em situações que envolvem público (seu grupo, outras crianças da instituição, os pais etc.), como sarau de poesias, recital de parlendas. Outra possibilidade é a preparação de fitas de áudio ou vídeo para a gravação de poesias, músicas, histórias etc. (v. 3, p. 140)</li> <li>● A leitura de <b>histórias</b> é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu. (v.3, p. 143)</li> <li>● A intenção de fazer com que as crianças, desde cedo, apreciem o momento de sentar para ouvir <b>histórias</b> exige que o professor, como leitor, preocupe-se em lê-la com interesse, criando um ambiente agradável e convidativo à escuta atenta, mobilizando a expectativa das crianças, permitindo que elas olhem o texto e as ilustrações enquanto a história é lida. (v.3, p. 143)</li> <li>● Quem convive com crianças sabe o quanto elas gostam de escutar a mesma <b>história</b> várias vezes, pelo prazer de reconhecê-la, de apreendê-la em seus detalhes, de cobrar a mesma sequência e de antecipar as emoções que teve da primeira vez. Isso evidencia que a criança que escuta muitas histórias pode construir um saber sobre a linguagem escrita. (v.3, p. 143)</li> <li>● Recontar <b>histórias</b> é outra atividade que pode ser desenvolvida pelas crianças. Elas podem contar histórias conhecidas com a ajuda do professor, reconstruindo o texto original à sua maneira. Para isso podem apoiar-se nas ilustrações e na versão lida. (v.3, p. 144)</li> <li>● O professor que lê <b>histórias</b>, que tem boa e prazerosa relação com a leitura e gosta verdadeiramente de ler, tem um papel fundamental: o de modelo para as crianças; (v.3, p. 144)</li> <li>● A leitura de <b>histórias</b> é uma rica fonte de aprendizagem de novos vocabulários. Um bom texto deve admitir várias interpretações, superando-se, assim, o mito de que ler é somente extrair informação da escrita. (v. 3, p. 145)</li> <li>● Contar <b>histórias</b> costuma ser uma prática diária nas instituições de educação infantil. Nesses momentos, além de contar, é necessário ler as histórias e possibilitar seu reconto pelas crianças. É possível também a leitura compartilhada de livros em capítulos, o que possibilita às crianças o acesso, pela leitura do professor, a textos mais longos. (v. 3, p. 153)</li> <li>● Os projetos de linguagem oral podem propor, por exemplo, a gravação em fita cassete de <b>histórias</b> contadas pelas famílias para fazer uma coleção para a sala. (v. 3, p. 154)</li> <li>● Pode-se também organizar saraus literários nos quais as crianças escolhem textos (<b>histórias</b>, poesias, parlendas) para contar ou recitar no dia do encontro. (v. 3, p. 154)</li> <li>● É preciso que as crianças participem de situações nas quais possam conversar e interagir verbalmente, ouvir <b>histórias</b> contadas e lidas pelo professor. (v. 3, p. 157)</li> <li>● Em relação às práticas de leitura, é possível observar se as crianças pedem que o professor leia; se procuram livros de <b>histórias</b> ou outros textos no acervo; se consideram as ilustrações ou outros indícios para antecipar o conteúdo dos textos; se realizam comentários sobre o que “leram” ou escutaram; se compartilham com os outros o efeito que a leitura produziu; se recomendam a seus companheiros a leitura que as interessou. (v. 3, p. 158)</li> </ul>
--	---

Fonte: Elaborado pelas autoras.

O conceito de criança apresentado nos documentos do RCNEI (1998) é o de um sujeito ativo e protagonista, que interage, resiste e confronta o grupo ao seu redor. É a partir desse movimento de interação e conflito que a criança constrói seus conhecimentos e se desenvolve. Em relação às atividades de leitura e contação de histórias, o volume 3 do RCNEI apresenta orientações detalhadas para assegurar a qualidade das práticas educativas. Tais orientações partem do princípio da criança como uma produtora ativa de conhecimentos, que, por meio dessas experiências, forma sua personalidade e amplia sua compreensão de mundo, posicionando-a como protagonista de seu próprio desenvolvimento.

#### b) Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, em seu Artigo 4º, define a criança como: “sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (Brasil, 2009, vol. p.1).

A partir dessa perspectiva, é necessário realizar com as crianças atividades que desenvolvam e construam com elas, por meio das interações e brincadeiras que vivenciam no dia a dia, situações que valorizem e ampliem sua cultura, sua socialização, seu engajamento e seus conhecimentos. Diante disso, a criança tem a possibilidade de crescer em um meio letrado a depender da motivação e integração que a família e a escola lhe proporcionam. É um sujeito ativo que aprende a partir das experiências vividas.

De acordo com as DCNEI, “o período de vida atendido pela Educação Infantil caracteriza-se por marcantes aquisições: a marcha, a fala, o controle esfíncteriano, a formação da imaginação e da capacidade de fazer de conta e de representar usando diferentes linguagens” (Brasil, 2009, p. 7). Percebe-se como a criança, ao ingressar em uma sociedade estruturada como a escola, tem a possibilidade do seu desenvolvimento integral (Brasil, 1996).

Nesse processo de desenvolvimento, a linguagem é reconhecida como um bem cultural de direito da criança. Conforme enfatizado em documento nacional, “dentre os bens culturais que as crianças têm o direito a ter acesso está a linguagem verbal, que inclui a linguagem oral e a escrita, instrumentos básicos de expressão de ideias, sentimentos e imaginação” (Brasil, 2009, p.15). A leitura literária, nesse contexto, surge como uma prática primordial para operacionalizar esse direito, pois é por excelência o espaço de expressão de subjetividades. As DCNEI reforçam essa premissa ao orientar a garantia do “acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens” (Brasil, 2009, p. 20), da qual a literatura é parte fundamental.



Para concretizar essas diretrizes, o documento explicita as práticas pedagógicas essenciais. Dentre as especificidades que cada criança traz, o documento valoriza e garante o trabalho com brincadeiras até a apropriação de diferentes linguagens, apontando a “importância de atividades prazerosas com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade da criança desde cedo manusear livros e revistas e produzir narrativas e “textos”, mesmo sem saber ler e escrever” (Brasil, 2009, p. 15).

As DCNEI situam a leitura e a contação de histórias no campo das linguagens, propondo orientações para sua prática. A efetivação dessas propostas, no entanto, está condicionada a uma formação docente adequada, que prepare o educador para promover experiências significativas com diferentes expressões da linguagem, seja a leitura, a escrita e/ou a contação de histórias.

Quadro 2 – Atividades com leitura e contação de histórias DCNEI

LEITURA	
DCNEI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de <b>diferentes linguagens</b>, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (p. 02)</li> <li>• Favoreçam a imersão das crianças nas <b>diferentes linguagens</b> e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical (p. 4)</li> <li>• Possibilitem às crianças experiências de <b>narrativas</b>, de <b>apreciação e interação com a linguagem oral e escrita</b>, e de convívio com <b>diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos</b>; (p. 4)</li> </ul>
CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS	
DCNEI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e <b>literatura</b> (p. 4)</li> <li>• O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as <b>histórias</b> e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação. (p. 3)</li> <li>• Atividades realizadas pela professora ou professor de brincar com a criança, contar-lhe <b>histórias</b>. (p. 07)</li> <li>• A aquisição da linguagem oral depende das possibilidades das crianças observarem e participarem cotidianamente de situações comunicativas diversas onde podem comunicar-se, conversar, ouvir <b>histórias</b>. (p. 15)</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Nas DCNEI a criança é vista como “centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere” (Brasil, 2009, p. 6). Nestas condições, “ela faz amizades, brinca, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona,

constrói sentidos sobre o mundo e sobre sua identidade pessoal e coletiva, produzindo cultura”, ou seja, a criança que frequenta a Educação Infantil é estimulada a interagir e participar de uma agência sistematizada para desenvolver a “motricidade, a linguagem, o pensamento, a afetividade e a sociabilidade” (Brasil, 2009, p.07). O desenvolvimento e potencialização dessas atitudes nas crianças, contudo, estão intrinsecamente ligados à condução das situações do cotidiano. Por meio de sua participação, do confronto com gestos e falas, e das ações que lhe são propostas, a criança reelabora suas formas de agir, sentir e pensar (Brasil, 2009).

### c) Cadernos do LEEI

Os oito cadernos do LEEI que compõem a coletânea do Curso Leitura Escrita na Educação Infantil possuem um tema que se inter-relaciona com os demais cadernos. Os cadernos são compostos por três textos escritos por diferentes autores, o que possibilita um diálogo entre teoria e prática que orientam o trabalho docente. Há também seções como: “Compartilhando experiências” e “Ação e Reflexão” que priorizam a descrição de práticas educativas realizadas com crianças.

O Caderno 1 – Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender – convida a professora a refletir sobre a especificidade do fazer docente na Educação Infantil, comprometido com o respeito às crianças de até cinco anos como sujeitos de direitos, ativos e capazes. Nesse primeiro caderno, o foco recai sobre as relações entre docência, linguagem e cultura na Educação Infantil.

No Caderno 2 – Ser criança na Educação Infantil: infância e linguagem – a atenção é dirigida à criança, que no processo de descoberta do mundo constrói e é construída pela linguagem, seja nos gestos, no olhar, nos sons, na fala, nas brincadeiras, nas histórias que inventa, nas relações que estabelece ou nas preferências que manifesta. A professora é convidada a discutir concepções de infância, de linguagem e de cultura e suas repercussões na prática pedagógica.

No caderno 3 - Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações. - Nele foca-se na cultura escrita (ou culturas do escrito) como um modo específico de expressão da cultura – a linguagem escrita –, no qual adultos e crianças estamos de alguma forma inseridos, com diferentes níveis de produção e de participação.

O caderno 4 - Bebês como leitores e autores – trata das especificidades do trabalho com os bebês, esses seres tão delicados e, ao mesmo tempo, tão ativos e capazes. Vemos como os bebês, nas suas relações com os outros, vão construindo sentidos, e como os vínculos precoces com o adulto são fundamentais nesse processo. Somos desafiadas a pensar numa concepção

mais ampla de leitura, que permite entender que os bebês são seres de palavras, ainda quando não são capazes de pronunciá-las.

No Caderno 5 – Crianças como leitoras e autoras – debruça-se sobre o tema do desenvolvimento da leitura e da escrita na faixa de três a cinco anos de idade, estuda diferentes concepções teóricas e suas implicações para as práticas de leitura e escrita na Educação Infantil, a partir da compreensão de processos e contextos que favorecem o desenvolvimento da linguagem escrita.

O Caderno 6 – Currículo e linguagem na Educação Infantil – instiga-nos a aprofundar a análise das relações entre pressupostos teóricos, práticas pedagógicas, planejamento, organização do cotidiano e avaliação na Educação Infantil. Além disso, explora a articulação desses elementos com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular, com destaque para o lugar da oralidade, da cultura escrita e das práticas da leitura no processo de ensino e aprendizagem. Por fim, reflete sobre a importância do planejamento como recurso para organizar o cotidiano e abrir espaço para a expressão das crianças.

No Caderno 7 – Livros infantis: acervos, espaços e mediações – a professora, tem a oportunidade de conhecer as políticas públicas do livro e da leitura, em especial o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) e os processos de seleção dos títulos destinados à Educação Infantil.

O Caderno 8 – Diálogo com as famílias: a leitura dentro e fora da escola – trata de práticas sociais de leitura e escrita conduzidas em famílias e na cidade, e reflete sobre as potencialidades da articulação entre essas práticas e aquelas desenvolvidas no contexto escolar.

O material pedagógico do curso, formado pelos oito cadernos, proporcionam uma articulação entre ciência, arte e vida, buscando uma unidade de sentido na qual o professor possa relacionar conhecimentos teórico-científicos com diferentes manifestações artístico-culturais e com seu cotidiano na Educação Infantil.

Os Cadernos do LEEI evidenciam os pressupostos da Sociologia da Infância ao destacarem uma concepção de criança como sujeito ativo. Nessa perspectiva, o processo educativo na Educação Infantil “deve ser entendido e descrito com a participação ativa da criança: ora resistindo, ora reinventando, ora imitando, ora aceitando” (Abramowicz; Oliveira, 2010, p. 42). Essas ações – resistir, inventar, imitar ou aceitar – representam os diferentes posicionamentos que a criança assume frente às propostas que lhe são apresentadas. Segundo as autoras, esse enfoque está alicerçado na “ênfase na alteridade”, central à Sociologia da Infância, que trata da capacidade de compreender a criança como um ser singular, portador de história, vivências e subjetividade, e não como um sujeito passivo ou incompleto. Na prática, essa visão se concretiza ao dar credibilidade ao que a criança diz e faz, reconhecendo-a como produtora de cultura e conhecimento.

d) Base Nacional Comum Curricular – BNCC

De acordo com a BNCC, os objetivos das aprendizagens da Educação Infantil compreendem “tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes” (Brasil, 2017, p. 44).

Os eixos estruturantes da Educação Infantil são as interações e brincadeiras, os mesmos eixos da DCNEI (2009). Porém, na BNCC (2017), eles devem assegurar os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que são – conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. O trabalho deve permear os cinco campos de experiências, para que os direitos das crianças, por meio das interações e brincadeiras, possam ser efetivados. São eles: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

A análise do Campo de Experiência "Escuta, fala, pensamento e imaginação" evidencia a importância de se valorizarem as experiências com a linguagem oral, considerando as diversas formas sociais de comunicação presentes na cultura humana, como conversas, cantigas, brincadeiras de roda e jogos cantados. O documento orienta ainda que se estimule o desenvolvimento infantil de forma lúdica por meio de uma leitura diversificada – aquela que explora, engaja e motiva o aluno a se envolver (Brasil, 2017).

As palavras que compõem o campo de experiência “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação” são ações necessárias que determinam a participação e envolvimento das crianças no dia a dia da instituição. Portanto, trabalhar com a leitura literária significa criar condições para o desenvolvimento dessas quatro habilidades - tão significativas e importantes -, promovendo, assim, uma interação mais rica e a evolução na oralidade e da comunicação das crianças com o seu entorno.

Partindo da análise da BNCC (2017), é possível observar que as atividades de leitura e contação de histórias se articulam da seguinte forma:

Quadro 3 – Atividades de leitura e contação de histórias (BNCC)

Atividades de leitura	
BNCC	<ul style="list-style-type: none"> <li>As experiências com a <b>literatura infantil</b>, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela <b>leitura</b>, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. (p.44)</li> <li>Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da <b>linguagem oral e escrita</b> (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão. (pág. 49)</li> <li>Inventar brincadeiras cantadas, <b>poemas e canções</b>, criando rimas, aliterações e ritmos. (pág. 49)</li> <li>Escolher e <b>folhear livros</b>, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas. (pág. 49)</li> <li>Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de <b>leitura</b>. (pág. 50)</li> <li>Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a <b>leitura</b> de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.). (pág. 50)</li> <li>Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a <b>leitura</b> como fonte de prazer e informação. (p.55)</li> </ul>
Contação de História	
BNCC	<ul style="list-style-type: none"> <li>Além disso, o contato com <b>histórias</b>, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. (P.44)</li> <li>As experiências com a <b>literatura infantil</b>, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo</li> <li>Recontar <b>histórias</b> ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história. (p.49)</li> <li>Recontar <b>histórias</b> ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba. (p. 49)</li> <li>Produzir suas próprias <b>histórias</b> orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa. (p. 49)</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelas autoras.

É importante salientar que, segundo a BNCC, os direitos de aprendizagem desenvolvidos nos campos de experiências devem assegurar condições para que as crianças aprendam em uma posição de protagonistas. Isso significa vivenciar desafios, ser provocadas a resolvê-los e, a partir dessas experiências, construir significados sobre si mesmas, os outros e o mundo social e natural (Brasil, 2017).

A BNCC concebe a criança como um ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos, assimila valores e constrói conhecimentos, apropriando-se do saber sistematizado por meio da ação e das interações com o mundo físico e social. É justamente essa concepção que “impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola” (Brasil, 2017, p. 38).

Embora os documentos oficiais como RCNEI, DCNEI, LEEI e BNCC conceberem a criança como ativa e protagonista no processo de aprendizagem, isso, por si, só não garante uma prática pedagógica eficaz. Para que essa concepção se concretize no dia a dia escolar, é necessário que os professores se apropriem e reflitam de forma crítica acerca dos conceitos e abordagens propostas pelos documentos. Para tanto, evidencia-se o papel relevante das ações formativas que tenham como foco nas discussões sobre infância, prática educativa/pedagógica

na Educação Infantil e o papel docente nesse processo, de modo a valorizar a participação da criança na construção do conhecimento.

### **Considerações finais**

Verificou-se que os documentos oficiais analisados, RCNEI, DCNEI, LEEI e BNCC, demonstram uma preocupação com a leitura na Educação Infantil. Eles orientam que as práticas de leitura, feitas de maneira diversificada e rotineira, devem possibilitar que as crianças participem ativamente da construção de conhecimentos, e não que sejam meras receptoras passivas de informações.

Por meio das informações constantes nos quadros acima, relacionadas à leitura, constata-se uma preocupação com o processo de ensino/aprendizagem da leitura na Educação Infantil, desde o RCNEI até a BNCC, entendendo que a leitura é fundamental para o desenvolvimento do sujeito crítico e social.

Embora seja um referencial já em desuso, a análise permitiu constatar que o RCNEI é um documento amplo, que auxiliou os professores da Educação Infantil a compreenderem o que é necessário desenvolver em termos de práticas de leitura, além de oferecer sugestões metodológicas para tal. Ao analisar as quatro competências linguísticas - falar, escutar, ler e escrever -, que é proposto pelo RCNEI, podemos inferir que sua ampliação e desenvolvimento têm grande responsabilidade (50%) na Educação Infantil, pois é quando o aluno deve ser estimulado e incentivado a falar, interagir, a ouvir, a ler e escrever a seu modo (Brasil, 1998).

Na análise das práticas de leitura, constatou-se que o RCNEI fornece orientações precisas para o planejamento de atividades, enquanto a DCNEI e a BNCC definem sinteticamente os aprendizados a serem desenvolvidos. Por sua vez, os Cadernos do LEEI articulam teoria e prática, propondo indagações que levam o professor a refletir sobre a abrangência do trabalho pedagógico nessa etapa e, diferentemente dos demais, o projeto propõe ações formativas.

É fundamental que a leitura seja um veículo de novas aprendizagens na Educação Infantil. Nessa fase, que é a base da Educação Básica, as crianças precisam de estímulo, especialmente considerando que muitas não têm acesso ou incentivo no ambiente familiar. Essa realidade impõe um desafio adicional à escola.

O êxito do trabalho pedagógico com crianças na pré-escola está intrinsecamente vinculado a um planejamento docente qualificado e a práticas de leitura que sejam lúdicas e ativas. Tais práticas visam não apenas à decodificação, mas à formação de leitores letrados, desenvolvendo as habilidades fundamentais para essa etapa e criando as bases necessárias para a trajetória estudantil subsequente.



Foi possível perceber que políticas públicas foram mobilizadas e investimentos foram viabilizados, reconhecendo a importância da Educação Infantil. Uma análise comparativa entre o RCNEI (1998) e a BNCC (2017), no entanto, revela que as experiências com a leitura literária foram ficando cada vez mais sintetizadas. Enquanto o primeiro oferece um amplo repertório de reflexões e sugestões, o segundo condensa suas orientações nos direitos de aprendizagem. Em comparação com os demais documentos, os Cadernos do LEEI apresentam uma seção “Compartilhando experiências”, criando diálogos com professores a partir de atividades educativas realizadas com as crianças, articulando ações que aproximam teoria e prática.

Essa trajetória das políticas públicas para a Educação Infantil sinaliza alguns avanços em relação à concepção de infância e à de leitura e escrita para crianças. As mudanças conceituais recorrentes em documentos oficiais desacompanhadas de ações formativas demonstraram um certo descaso com a necessidade de expandir e dar continuidade à formação literária docente, elemento fundamental para assegurar uma prática educativa de qualidade. Uma lacuna que vem sendo suprida com a extensão do projeto LEEI (2024) com Programa de Formação Continuada Leitura e Escrita na Educação Infantil - Pro-LEEI (2025-2026) no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, pela Portaria MEC nº 85, de 31 de janeiro de 2025.

## Referências

ABRAMOWICZ, Anete. OLIVEIRA, Fabiana. A sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. *Revista Educação, Santa Maria*, v. 35, n. 1, p. 39-52, Jan./Apr. 2010. Available at: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1602>. Accessed on May 25, 2025.

BAPTISTA, Monica Correia. As crianças e o processo de apropriação da linguagem escrita: consensos e dissensos nos campos da alfabetização e da Educação Infantil. *Revista Brasileira de Alfabetização*, Florianópolis, n. 16 (Edição Especial), 2022. Available at: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/585>. Accessed on: Set. 10, 2024.

BAPTISTA, Mônica Correia; SILVA, Hilda Aparecida Linhares da; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. Leitura, Escrita e Alfabetização: o que a educação infantil tem a ver com isso? *Revista Humanidades e Inovação*, Palmas-TO, v. 10, n. 2, p. 168-182, Jan. 2023. Available at: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/issue/view/190>. Accessed on: Sept. 01, 2024.

BAPTISTA, Mônica Correia; NORONHA, Amanda de Abreu; CRUZ, Priscila Maria Caligiorne. Letramento literário na primeira infância. *Anais do CENA*. Volume 1, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrussi; ROSA, Ester Calland de Souza (Orgs.). *Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRAZIL. Law No. 9,394, of December 20, 1996. Establishes the guidelines and bases for national education. *Official Gazette of the Union*, Brasília, DF, Dec. 23. 1996. Available at: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Accessed on: Jun. 05, 2024.

BRAZIL. Ministry of Education and Sport. Secretariat of Elementary Education. *National Curriculum Framework for Early Childhood Education*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol.3.

BRAZIL. CNE/CEB Resolution No. 5, of December 17, 2009. Establishes the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education. *Official Gazette of the Union*, Brasília, DF, Dec. 18, 2009. Available at: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rce005\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rce005_09.pdf). Accessed on: May 08, 2024.

BRAZIL. CNE/CEB Resolution No. 20, of November 11, 2009. National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education. *Official Gazette of the Union*, Brasília, DF, Nov. 12, 2009. Available at: [https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb020\\_09.pdf](https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb020_09.pdf). Accessed on: May 08, 2024.

BRASIL. *The National Common Curricular Base (BNCC)*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 01 de maio de 2024.

BRAZIL. *Collection Reading and Writing in Early Childhood Education*. Brasília: MEC/SEB/DEP, 2016. Children as Readers and Authors – Notebook 5. Available at: <https://lepi.fae.ufmg.br/publicacoes/colecao/>. Accessed on: May 20, 2025.

BRAZIL. *Collection Reading and Writing in Early Childhood Education*. Brasília: MEC/SEB/DEP, 2016. Children as Readers and Authors – Notebook 0. Available at: <https://lepi.fae.ufmg.br/publicacoes/colecao/>. Accessed on: May 20, 2025.

BRAZIL. MEC Ordinance No. 85, of January 31, 2025. Establishes the Continuing Training Program for Reading and Writing in Early Childhood Education - Pro-LEEI within the scope of the National Commitment to Literate Children. *Official Gazette of the Union*. Brasília, DF, Jan. 31, 2025.

CANDIDO, A. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2004.

SOUZA DE CASTRO, Estela; DA FONSECA LOPES, Julia; MEDEIROS NOGUEIRA, Gabriela. Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil - LEEI (2013-2023): uma análise em três tempos. *Olhares e Trilhas*, Uberlândia, v. 27, n. 1, p. 1-23, 2025. Available at: <https://seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/view/74047>. Accessed on: Oct. 3, 2025. DOI: <https://doi.org/10.14393/OT2025v27.n.1.74047>.

GOULART, I. do C. V. Em meio à subjetividade da leitura: marcas de um leitor subjetivo. *Revista De Estudos De Cultura*, vol. 10, n. 26, p. 27-43, 2025. Available at: <https://doi.org/10.32748/revec.v10i26.21874>. Accessed on: May 20, 2025.

GOULART, I. C. V. *Leitura, leitura literária e ensino: representações discursivas na década de 1980*. Lavras: Ed. UFLA, 2023.

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. Para além as palavras: espaços de inclusão da criança na cultura letrada. *Revista Brasileira de Alfabetização – ABALF*, Vitória, ES, v. 1, n. 2, p. 48-62, jul./dec. 2015. Available at: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/61>. Accessed on: May 20, 2025.

NUNES, M. F. et al. *Curso de formação continuada sobre “Leitura e Escrita na Educação Infantil”*: orientações para a elaboração do material didático de cursos de formação de professores da Educação Infantil sobre leitura e escrita. Belo Horizonte: COEDI, SEB, MEC, UFMG, UFRJ, UNIRIO, 2015. Available at: <https://lepi.fae.ufmg.br/arquivos/outros/Leitura-e-Escrita-na-EI.pdf>. Accessed on: Oct. 3, 2025.