

A leitura compartilhada e a linguagem escrita no contexto escolar: um olhar a partir da Teoria Histórico-Cultural

Shared reading and written language in the school context: a view from Cultural-Historical Theory

Geisiele Stefany Spares Costa

Universidade Federal do Amazonas – Amazonas – Brasil

Ellen Marques dos Santos

Universidade Federal do Amazonas – Amazonas – Brasil

Michelle de Freitas Bissoli

Universidade Federal do Amazonas – Amazonas – Brasil



Resumo: Este artigo discute o papel da escola na prática da leitura e escrita na Educação Infantil, destacando a importância da mediação do professor, da leitura compartilhada e da presença da linguagem escrita nos contextos de aprendizagem para o desenvolvimento integral da criança. A pesquisa baseou-se em revisão bibliográfica de obras de autores que abordam temas como leitura literária e linguagem escrita na Educação Infantil. Embasados na Teoria Histórico-Cultural, os estudos indicam que a escola desempenha um papel fundamental na humanização da criança, promovendo a apropriação dos conhecimentos culturais também por meio da prática da leitura compartilhada. Sendo assim, a mediação do professor é essencial para orientar o desenvolvimento das capacidades leitoras e escritoras das crianças, proporcionando experiências significativas com a literatura e práticas com a linguagem escrita. Espera-se que este estudo ajude a contribuir para a reflexão e aprimoramento das práticas pedagógicas na Educação Infantil, destacando a importância de uma abordagem centrada na leitura compartilhada e na valorização da linguagem escrita como ferramentas essenciais para o desenvolvimento cultural da criança. Além disso, o artigo busca discutir subsídios para práticas pedagógicas mais eficazes e alinhadas às necessidades do desenvolvimento infantil na primeira etapa da Educação Básica.

Palavras-chave: Educação Infantil. Leitura compartilhada. Linguagem escrita. Teoria Histórico-Cultural.

Abstract: This article discusses the role of schools in the practice of reading and writing in Early Childhood Education, emphasizing the importance of teacher mediation, shared reading, and the presence of written language in learning contexts for the holistic development of the child. The research was based on a bibliographic review of works by authors addressing topics such as literary reading and written language in Early Childhood Education. Grounded in the Cultural-Historical Theory, the studies indicate that schools play a fundamental role in humanizing children, promoting the appropriation of cultural knowledge through shared reading practices. Therefore, teacher mediation is essential in guiding the development of children's reading and writing abilities, providing meaningful experiences with literature and language writing practices. It is hoped that this study will contribute to the reflection and improvement of pedagogical practices in Early Childhood Education, highlighting the importance of an approach centered on shared reading and the appreciation of written language as essential tools for the cultural development of children. Additionally, the article seeks to discuss insights for more effective pedagogical practices aligned with the needs of child development in the first stage of Basic Education.

Keywords: Early Childhood Education. Shared Reading. Written Language. Historical-Cultural Theory.

1 O lugar da leitura compartilhada e a apropriação da linguagem escrita desde a Educação Infantil

A linguagem escrita e, também, a leitura literária são produtos culturais e importantes meios de interação entre as pessoas. As capacidades de ler e escrever resultam na formação de uma nova relação com o mundo por parte de quem se torna leitor e escritor. E a literatura tem um papel fundamental na aproximação das crianças pequenas com a escrita.

Por seu caráter cultural e histórico, a apropriação da linguagem escrita é um processo não-natural ou mediado, que requer a intencionalidade de quem ensina. É preciso compreender, entretanto, que tornar-se leitor e escritor vai além da apreensão de normas e técnicas pela criança. Visa a sua imersão no universo cultural que envolve a escrita como um instrumento cultural complexo (Miller; Mello, 2008), o que tem direta relação com o que entendemos por leitura compartilhada.

Tomando por base a ideia bakhtiniana (Bakhtin, 2006) de que é nas interações verbais que produzimos nossa consciência, dialogicamente, a apropriação da linguagem escrita e, mais especificamente neste manuscrito, a formação do leitor literário desde os primeiros anos de vida são conquistas que dependem sobremaneira do compartilhamento de ideias entre leitores, mediadas pelos textos verbais e imagéticos.

Nesse sentido, quando nos referimos à leitura compartilhada, partimos do pressuposto de que, nas relações mediadas pelo livro literário, ainda nos primeiros anos de vida, consolida-se uma atividade conjunta que supõe o diálogo, as trocas verbais e não verbais, a atribuição compactuada de sentidos aos textos. Assim, ainda que a criança pequena não leia autonomamente, à medida que participa de relações dialógicas que permitem o acesso aos textos literários lidos pelos adultos *com* elas e não apenas para elas, compartilha a leitura, posto que seja capaz de atribuir, a seu modo, sentidos próprios ao material lido. Do mesmo modo, amplia *com* o adulto e outras crianças as

experiências dialógicas que possibilitam a construção de novos sentidos.

Vigotski (2021) afirma que a escrita, por sua natureza abstrata, é a forma mais complexa da linguagem. Sua apropriação demanda um conjunto de outras capacidades que devem ser desenvolvidas para fornecer as bases necessárias para que a criança dela se aproprie. Os gestos, a fala, o desenho e o brincar simbólico compõem o que o autor denomina como a pré-história da linguagem escrita (Vigotski, 2021) e devem estar presentes nas práticas pedagógicas com crianças pequenas, visto que permitem que elas exercitem progressivamente a capacidade de representação simbólica (Moraes; Bissoli, 2018). A leitura compartilhada, por suas especificidades dialógicas, possibilita que as crianças pequenas falem, interpretem as imagens, desenvolvam gestos embrionários de leitura que envolvem o corpo e a voz, além de ampliar as referências do brincar posto que admitem a criança em universo narrativo repleto de novas experiências (Moraes, 2022). A leitura compartilhada, nessa linha de pensamento, representa um momento de interação em que livro, adulto leitor e criança tecem juntos um diálogo que resulta no alargamento da capacidade da criança de compreender o outro, o mundo e a si mesma.

Pensando nessa complexidade, este manuscrito discute, à luz da Teoria Histórico-Cultural, as possibilidades de leitura compartilhada de livros literários como uma forma peculiar de aproximação entre as crianças pequenas e a linguagem escrita na Educação Infantil, tendo em vista o objetivo de impulsionar o desenvolvimento das crianças em suas máximas possibilidades nesta etapa. Se pretendemos formar crianças para quem a leitura e a escrita tenham significado, desde a Educação Infantil, respeitando suas especificidades, precisamos garantir o convívio das crianças com a linguagem escrita em sua forma mais elaborada, como assegura Vigotski (2018) – os textos reais, em sua função social – e a literatura representa um gênero de enorme importância nesse processo.

Cabe destacar que, em uma sociedade caracterizada por profundas desigualdades, muitas

crianças têm acesso limitado à literatura e à linguagem escrita fora do ambiente institucional. Disso decorre a necessidade de considerarmos como podemos superar essas barreiras e proporcionar experiências enriquecedoras para todas as crianças, independentemente de seu contexto socioeconômico, aproximando-as da leitura e da escrita como direitos de todas as pessoas.

A linguagem escrita – e a literatura (Candido, 2011) – não devem, assim, ser privilégio de poucos, já que são direitos humanos fundamentais que contribuem para o desenvolvimento integral e equitativo de todas as crianças. Por essa razão, é essencial que professores e professoras, nas instituições educacionais, valorizem e promovam a leitura literária e a expressão escrita desde a Educação Infantil.

É importante ressaltar, entretanto, que colocar as crianças nessa relação com a escrita não significa antecipar práticas equivocadas de treinos de escrita, que têm caracterizado as escolas de Ensino Fundamental. Quando tratamos da presença da escrita entre as crianças pequenas, estamos valorizando textos que sejam importantes para as suas experiências (receitas para um preparo culinário, instruções para a montagem de um brinquedo, bilhetes para comunicar algo a quem não está presente, literatura para fruição e deleite, por exemplo) e a partir dos quais ler e escrever tenham motivos que as envolvam. Estamos nos referindo a práticas de leitura compartilhada, que dialogicamente ampliam as possibilidades de produção de um discurso próprio.

Mello (2007) afirma que a creche e a escola infantil são os ambientes mais adequados para a educação das crianças pequenas, pois nesses locais é possível, de forma planejada, criar as condições ideais de vida e aprendizagem, garantindo o pleno desenvolvimento das potencialidades humanas, dentre elas a linguagem escrita. Tomamos, pois, a leitura compartilhada dos mais variados textos e, mais

especificamente, da literatura, como forma de estabelecer relações que permitam que as crianças assumam a condição de sujeitos de linguagem.

Considerando que a literatura potencializa o desenvolvimento humano, Benjamin (2002) afirma que os livros infantis ajudam a criança a compreender a complexidade da vida. Os livros são objetos culturais complexos, compostos por textos verbais e não verbais ou imagéticos, que potencializam experiências e diálogos. Nesse contexto, a literatura não se limita a uma ferramenta de entretenimento ou aprendizado; não se trata de um recurso didático. Ela desempenha um papel fundamental ao introduzir os leitores na diversidade de perspectivas que compõem a vida, estimulando a imaginação, a reflexão e a compreensão de si e do mundo ao redor.

Vale ressaltar que a literatura infantil foi, por muito tempo, descaracterizada de sua função artística e estética, tendo em vista que “os primeiros textos para crianças foram escritos por pedagogos e professores, com marcante intuito educativo” (Zilberman, 2003, p. 15-16). Segundo Cademartori (1986), a literatura infantil por imposição pedagógica, introduziu um discurso monológico, que devido ao seu caráter persuasivo, não permitia questionamentos, confrontos de diferentes perspectivas ou o desafio da diversidade, resultando em uma uniformidade de pensamento dominada pela voz do narrador. Hoje, a literatura especializada nos auxilia a perceber que a leitura literária para crianças é uma manifestação artística que tem como destinatário a criança (e não apenas ela, tendo em vista que a Arte não tem destinação etária), com suas especificidades, necessidades e capacidades como sujeito histórico, capaz de estabelecer uma relação dialógica com os textos. A leitura de um livro, pela voz de outrem, torna das crianças a voz alheia, ampliando sua própria voz.

Iniciativas como o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE)¹ têm buscado auxiliar a composição de acervos literários para as escolas de

¹O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), desenvolvido desde 1997, foi responsável pela distribuição de obras de literatura, de pesquisa e de referência, para escolas públicas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, incluindo tanto o ensino regular quanto a Educação de Jovens e Adultos. Para a Educação Infantil, a distribuição de livros aconteceu em 2008, 2010, 2012 e 2014. O Programa foi interrompido e, em

2016, substituído pelo PNLD Literário e, mais tarde, no governo do Presidente Jair Bolsonaro (2019-2022), foi instituída a Política Nacional de Alfabetização, que assumiu um caráter pragmático em relação à Alfabetização, incentivando as editoras a submeterem obras de literatura infantil ao lado de obras didáticas para crianças e professoras e obras pedagógicas de preparação para a Alfabetização. Em 2022, o PNLD deu continuidade à

Educação Infantil. Esses acervos permitem o contato da criança com a literatura, ampliando suas referências por intermédio de textos e imagens de qualidade. Contribuem, outrossim, para o desenvolvimento integral das crianças pequenas, como preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010).

Cabe mencionar, entretanto, que para além de políticas de distribuição de livros, são fundamentais os investimentos na formação dos professores e professoras. Possibilitar a leitura compartilhada implica também organizar acervos, espaços, tempos e propostas que contemplem os direitos humanos das crianças à literatura e à fruição.

É com base na consideração da criança como sujeito que vive, narra, atribui sentidos e realiza trocas verbais e não-verbais capazes de revelar sua forma própria de ver e de dizer o mundo, que atividades como a leitura compartilhada colocam em relação o que as crianças sabem, como sujeitos da cultura, e o patrimônio histórico-social, fonte do desenvolvimento de suas máximas possibilidades, também representado pelos livros literários.

2 A Teoria Histórico-Cultural e a leitura compartilhada na Educação Infantil

Considerando a potência humanizadora que a literatura e o contato com a linguagem escrita proporcionam para o desenvolvimento infantil, encontramos, na Teoria Histórico-Cultural, bases conceituais que ajudam a discutir e pensar em práticas de leitura e escrita capazes de contribuir para o desenvolvimento pleno da criança e que incluem a leitura compartilhada.

A Teoria Histórico-Cultural, proposta por Vigotski e seus seguidores, parte da premissa de que o ser humano é um ser de natureza social, cuja humanização está intrinsecamente ligada à posição e lugar que ocupa nas relações sociais. Dessa forma, para que a criança se desenvolva “é preciso se

apropriar da experiência humana criada e acumulada ao longo da história da sociedade” (Mello, 2007, p. 88). Essas experiências constituem fonte de desenvolvimento humano, pois o que a natureza nos fornece ao nascer, é apenas um ponto de partida, uma condição necessária, mas não suficiente para impulsionar o desenvolvimento (Mello, 2007). Nossas capacidades mais elaboradas e especificamente humanas são capacidades culturais (Vigotski, 2021).

Diferentemente de outras abordagens teóricas que veem a herança genética como fator determinante para a aprendizagem, a Teoria Histórico-Cultural destaca que o desenvolvimento não acontece de forma isolada, sem a intervenção da atividade do sujeito em relação aos objetos da cultura material e simbólica. Em outras palavras, o impulso para o desenvolvimento ocorre por intermédio da aprendizagem, à medida que o sujeito se coloca em uma postura ativa que permite a apropriação das capacidades que são intrínsecas aos objetos da cultura. Isso significa, por exemplo, que é ao ler um livro de literatura – primeiro pela voz do adulto, em práticas de leitura compartilhada, e depois pela própria voz – que a criança se apropria das capacidades que envolvem a leitura e que se estendem desde a escolha do livro, a forma de manuseá-lo até a capacidade de conversar sobre significados e sentidos da escrita e das imagens.

Leontiev (1978, p. 282) sublinha que “o homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade [...] não são incorporadas nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana”. Nas palavras de Mukhina:

[...] cada nova geração recebe tudo o que foi elaborado pela anterior; ao vir ao mundo “se impregna” do realizado até então pela humanidade. As crianças assimilam esse mundo, a cultura humana, assimilam pouco a pouco as experiências sociais que essa cultura contém, os conhecimentos, as aptidões e as qualidades psíquicas do homem. É essa a herança social (2022, p. 40).

aquisição e distribuição de livros para a Educação Infantil. Este é um campo de disputas político-ideológicas que fogem ao escopo deste texto.

Considerando que a leitura literária é uma prática social em que as crianças participam como sujeitos, a leitura compartilhada contribui para que meninos e meninas assimilem comportamentos leitores enquanto complexificam o uso da linguagem, seja oral, nos diálogos estabelecidos sobre o texto; seja escrita, familiarizando-se com os textos propriamente.

Para Vigotskii (2016), o bom ensino é aquele que se adianta e conduz o desenvolvimento, atuando sobre as capacidades em formação. Isso confere à escola da infância e aos professores e professoras a necessidade de compreender as possibilidades de desenvolvimento e da criação de estratégias de intervenção para a aprendizagem das crianças, dentre elas, aquela que é possível a partir do acesso ao patrimônio cultural que está presente nos livros literários.

Para além da apropriação da linguagem escrita, a leitura compartilhada contribui para o enriquecimento do repertório cultural das crianças e para o desenvolvimento de suas capacidades reflexivas.

3 Algumas práticas de leitura compartilhada

O contato com os livros e a apropriação desse objeto cultural demandam práticas de leitura com as crianças que as tomem como protagonistas, como sujeitos. Atuar na tríade adulto-criança-livro é colocar as crianças em relação com saberes, emoções, valores e formas de conduta que transcendem o imediato e que admitem a criança numa comunidade de leitores (Reyes, 2021). Reyes (2021, p. 31) afirma que “Esse grande livro escrito a muitas mãos que é a literatura – experiência humana tecida de linguagem –, pode favorecer a educação sentimental e ajudar a empreender essa antiga tarefa do ‘conhece-te a ti mesmo’ e do ‘conhece aos demais’”.

Assim, ao ter contato com a literatura, compartilhando leituras com um adulto ou uma criança mais experiente, ao manusear o livro, ao ler conjuntamente, a criança vivencia novas experiências, constrói hipóteses e experiências fantásticas, compondo as bases que permitem o exercício da

imaginação. Com isso, humaniza-se. Entretanto, é importante notar que todo esse processo ocorre apenas quando, no contato da criança com os livros, não há apenas uma atividade de decodificação ou de análise de estrutura do texto, mas de compreensão, de interação dialógica com textos e imagens. Este é o lugar ocupado pela leitura compartilhada.

Para Gabriel e Morais (2017, p. 23), a leitura compartilhada é a prática em que “o adulto lê e a criança vê o adulto lendo, o livro é o foco da atenção convergente da criança e do adulto, sentados e aconchegados um ao outro”. Trata-se um momento de interação mediada pelo livro, que entretém afetos, palavras, imagens e possibilita a formação da consciência em cada momento do desenvolvimento da criança.

Se interações e brincadeiras são tomadas como eixos estruturantes do currículo da Educação Infantil, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), a leitura compartilhada em que adulto e criança atribuem sentidos aos livros, e com eles brincam, conversam, observam, trocam impressões e são mutuamente afetados um pelo outro e pelas histórias e imagens que têm em mãos, a leitura literária encontra, nas creches e pré-escolas, um espaço no qual sua presença é essencial.

A leitura compartilhada é, pois, fonte de desenvolvimento para a criança, porque compartilhar etimologicamente significa *dividir com* e, se toda capacidade humana aparece em cena duas vezes: primeiro, nas interações e, somente mais tarde, como propriedade psíquica individual (Vigotski, 2021), é na leitura compartilhada que se forma o leitor.

A literatura é portadora da linguagem escrita em sua forma mais avançada, de imagens na sua forma mais desenvolvida e, por isso, traz para o meio em que a criança vive a possibilidade de conviver com textos verbais e imagéticos ricos, que são capazes de criar nelas a necessidade de estar com livros.

Isso atende ao que pressupõe Vigotski (2018) quando afirma que o meio é fonte de desenvolvimento. O autor explica que é justamente o convívio da criança com as formas mais elaboradas da cultura o que a

motiva a aprender a lidar com elas. Assim como o bebê aprende a falar porque está circundado pela fala complexa e completa dos adultos que conversam com ele e entre si e isso o mobiliza, a criança adentra o universo da cultura escrita por conviver com esta forma de linguagem em sua máxima potência. A literatura possui essa especificidade. A leitura compartilhada de livros literários representa, portanto, uma forma privilegiada de introduzir meninos e meninas nesta forma complexa e permeada pela estesia e pela possibilidade de humanização que é a literatura.

Solé (1998), ao discutir sobre a presença da leitura compartilhada nas experiências de crianças leitoras (especialmente aquelas que estão no Ensino Fundamental), revela que, nelas:

O professor e os alunos devem ler um texto, ou um trecho de um texto, em silêncio (embora também possa haver leitura em voz alta). Depois da leitura, o professor conduz os alunos através das quatro estratégias básicas. Primeiro se encarrega de fazer um resumo do que foi lido para o grupo e solicita sua concordância. Depois pode pedir explicações ou esclarecimentos sobre determinadas dúvidas do texto. Mais tarde formula uma ou algumas perguntas às crianças, cuja resposta torna a leitura necessária. Depois dessa atividade, estabelece suas previsões sobre o que ainda não foi lido, reiniciando-se deste modo o ciclo (ler, resumir, solicitar esclarecimentos, prever), desta vez a cargo de outro 'responsável' ou moderador (p. 118-119).

Se as crianças das creches e pré-escolas ainda são leitoras em formação e, nesses espaços, são colocadas em suas primeiras relações com os livros, se não têm autonomia para ler autonomamente os textos escritos, isso não impede que práticas de leitura compartilhada sejam realizadas. Consideramo-las leitoras que têm acesso ao escrito pela voz dos adultos. Assim, embora haja diferenças entre a forma como o compartilhamento acontece quando temos leitores autônomos e leitores em formação, é importante que tenhamos consciência de que a leitura compartilhada é, sim, possível e necessária para os pequenos.

No colo ou em rodas de leitura, as crianças pequenas podem ser convidadas a fazer previsões sobre os conteúdos dos livros, observando, por

exemplo, a capa e os elementos pré-textuais, ou mesmo reconhecendo um(a) autor(a) com que já tiveram contato. Levantar conhecimentos prévios significa ouvir as experiências que elas já vivenciaram sobre o tema do livro e, assim, mobilizar aquilo que sabem para ajudá-las na tarefa de atribuir sentidos ao texto (Moraes, 2022).

Após uma breve síntese do(a) professor(a) sobre a história, o compartilhamento de impressões sobre o texto pode ser feito também pelas crianças pequenas, que destacam suas curiosidades e fazem comentários sobre o que ouviram. É importante destacar, entretanto, que ler com as crianças também implica ouvi-las nas possíveis interferências que façam no decorrer da leitura. A participação, para os menores, muitas vezes significa um impulso para falar, para se mover e isso deve ser acolhido pelo adulto que lê. É importante saber que, paulatinamente, a criança vai apresentando outras faces do comportamento de um leitor expert, pelos exemplos que corporifica (Modesto-Silva, 2019; Moraes, 2022).

O manuseio do livro pelas crianças numa sessão de leitura compartilhada também é essencial. Ao manusear o livro, as crianças retomam a história, observam as imagens, identificam partes do texto que lhes chamaram a atenção, conversam sobre a leitura. Manusear um livro é parte do comportamento leitor que temos o objetivo de formar nas crianças. Progressivamente, vão sendo formados indícios desses comportamentos leitores, como a forma de segurar o livro, a necessidade de partilhar o que mais chamou a atenção, a maneira de "ler" a história para outras crianças, a atenção ao nome do(a) autor(a), do(a) ilustrador(a), da editora, que marcam a compreensão que a criança vai construindo do que significa socialmente a leitura literária.

O questionamento dos textos é outra estratégia que pode ser utilizada com as crianças desde muito cedo. Trata-se não apenas de questões que visam à verificação da apreensão que as crianças tiveram do texto, mas, sobretudo, de questões que solicitem que as crianças se posicionem em relação a um fato narrado, a uma determinada imagem, ao como o texto será concluído. Os questionamentos posicionam a

criança na condição de protagonista da atribuição de sentidos (Moraes, 2022).

Dessa forma, ao compartilhar uma leitura em voz alta com a criança, o professor e a professora devem lançar mão de uma variedade de conhecimentos e estratégias que o ajudarão a posicionar a literatura em um lugar privilegiado nas salas de referência. Para Abramovich, ouvir muitas histórias é importante para a formação de todas as crianças. Segundo a autora, quando uma criança escuta uma história inicia sua aprendizagem para se tornar um leitor, “e ser leitor é ter um caminho absoluto infinito de descobertas e compreensão do mundo...” (Abramovich, 2009, p. 16).

A pesquisa de Vaz (2015) tece considerações sobre um estudo que aborda a prática da leitura compartilhada. A autora apresenta os resultados do trabalho de Elley (1989), que investigou crianças de 7 e 8 anos divididas em dois grupos. Durante as sessões de leitura, um grupo apenas ouvia as histórias contadas, enquanto o outro participava de leituras compartilhadas, envolvendo explicações, entonação de voz, interação com o livro, palavras e imagens.

Ao longo das sessões, foi observado, nas crianças que apenas ouviam as histórias contadas, um aumento de 15% em relação a novas palavras-alvo propostas pela pesquisa. Já o grupo que ouvia as histórias acompanhadas de explicações, discussão sobre significados das palavras, modulação da entonação de voz, interação com o livro, interação com imagens, em suma, as crianças que faziam a leitura compartilhada, tiveram um incremento de 40% em seu vocabulário. Essa pesquisa mostra a ampliação do vocabulário como uma das conquistas possíveis para as crianças envolvidas em práticas de leitura compartilhada.

Isso pode ser explicado pelo posicionamento da criança e do adulto durante a leitura. De acordo com França, *et al.* (2022, p. 80):

Na leitura compartilhada a criança não desenvolve uma escuta passiva, ela interage com o leitor a partir do diálogo que vai sendo suscitado pelo texto. Assim, nesse momento, ambos se tornam sujeitos ativos ao adentrar no universo textual, olhando com maior atenção para as cenas, o uso de

determinados vocábulos, se são novos ou não para as crianças, uso da linguagem em diferentes formas, conhecimentos que podem ser relacionados ao que a criança possui ou talvez novos, que se tornarão conhecimento prévio em uma próxima leitura.

Vigotski (2010) destaca que, em cada etapa do desenvolvimento da criança, sua relação com o meio vai mudando e modifica-se gradativamente. Isso nos mostra que a criança apreende os textos dos livros de literatura de forma diferente em momentos distintos do seu desenvolvimento. Se o meio em que vive está permeado pela presença dos livros literários de qualidade, a criança vai avançando em seu processo de apropriação da linguagem escrita e de atribuição de sentidos aos textos verbais e imagéticos à medida que amplia suas experiências de mundo e da palavra (Freire, 1989). Disso decorre a importância da variedade e da qualidade de textos que são apresentados à criança e, sobretudo, das interações com alguém mais experiente – no caso da escola, do professor ou da professora – que esteja presente no cotidiano do pequeno leitor.

Para Aguiar e Giroto (2015), é papel do professor e da professora provocar a necessidade do ato de ler e escrever nas salas de referência e isso pode ser conquistado quando um contexto permeado pela oferta de livros de qualidade e pela leitura compartilhada diária é organizado.

Vale ressaltar que, quando tratamos da questão da qualidade dos livros, estamos pensando em alguns critérios fundamentais para a análise e seleção das obras que serão disponibilizadas para as crianças pequenas. Segundo Baptista, Petrovitch e Amaral (2021, p. 10), obras de qualidade são aquelas “[...] cujos elementos textuais, imagéticos e paratextuais possibilitam ampliação das experiências de seus leitores”. Trata-se da fruição estética, que pressupõe o contato prazeroso com o livro, construindo a sensibilidade para o que é esteticamente agradável. Contrária a uma visão pragmática, que atribui valor ao texto que ensina conteúdos escolares ou de ordem moral, a fruição estética valoriza a construção artística do texto e a abertura a uma gama de possibilidades de

atribuição de sentidos, base da constituição das subjetividades.

A que critérios estamos nos referindo? De acordo com Paiva (2016), trata-se da qualidade textual, da qualidade temática e do projeto gráfico.

A qualidade textual refere-se aos elementos do texto, seja ele imagético ou verbal, que permitem compor uma narrativa com sentido para a criança. Isso requer que o vocabulário, a construção narrativa, o estilo despertem o interesse da criança pelo texto, o que significa que partem de um conceito de criança e de criança-leitora capaz de produzir sentidos para o que lê.

A qualidade temática diz respeito à diversidade de temas que seja capaz de contemplar diferentes vivências da infância em seus contextos próprios. Isso significa que os livros que possuem essa qualidade entendem que o tempo da infância pressupõe experiências particulares e que, para produzir boa literatura, não se pode partir de uma visão homogênea e estéril do que seja a criança, mas considerar as inúmeras possibilidades de atribuição de sentidos aos textos com que as crianças tomam contato.

A qualidade gráfica supõe um projeto editorial que enriqueça a experiência de leitura das crianças a partir de imagens desafiadoras, complexas e originais, e de uma articulação entre todas as partes que compõem o livro. Supõe que as crianças sejam instigadas a refletir, imaginar e, sobretudo, a ampliar suas referências imagéticas, em um mundo marcado, ainda, por imagens estereotipadas quando produzidas para as crianças.

Considerando a necessidade de que a escolha dos livros respeite esses critérios e partindo do princípio, enunciado por Mello (2010), que ressalta três importantes fatores que possibilitam o desenvolvimento da criança: a cultura, o mediador e a própria criança, não é demais ressaltar o caráter essencial de processos formativos² que possibilitem ao professor e à professora munir-se de conhecimento a respeito da literatura e das

formas pelas quais a leitura literária deve ser compartilhada com as crianças das creches e pré-escolas de nosso país.

Em síntese, três elementos protagonizam o desenvolvimento infantil. A cultura, como a fonte das qualidades humanas criadas ao longo da história pela atividade humana no mesmo processo em que foram criados os objetos materiais e não materiais que constituem a herança cultural da humanidade (Vygotsky, 1994). O mediador apresenta a cultura para as novas gerações e faz isso a partir do acesso que ele próprio tem a essa herança cultural, histórica e socialmente acumulada, do sentido que atribui à cultura e das concepções que orientam seu pensar e agir [...]. A criança é o terceiro elemento ativo que condiciona essa dialética que resulta na humanização (Mello, 2010, p. 335).

A partir da compreensão expressa pela autora, é possível confirmar o que estamos afirmando desde o início deste manuscrito: na medida em que a criança se apropria da cultura, ela se desenvolve. Desse modo, o processo de apropriação dos elementos da cultura é um processo socialmente mediado, em que a criança se apropria dos objetos quando finalmente aprende a desenvolver a atividade adequada para a qual aquele objeto foi criado (Mello, 2002). Em relação aos livros e à literatura, a atividade mais adequada é a fruição, o deleite, o contato eminentemente lúdico, em que o processo de ler se sobrepõe a todo e qualquer produto ou objetivo que esteja para além da própria apreciação.

No encontro com a literatura infantil como objeto da cultura, há um aprimoramento das capacidades humanas. Diferentes funções psíquicas são mobilizadas, como a atenção, a memória, a imaginação. A partir da interação com o livro, são dadas condições necessárias também para o desenvolvimento da inteligência e da personalidade, assim como ao convívio com o outro, com as experiências sociais que envolvem a leitura. Ler

trabalho com a linguagem oral e escrita, em creches e pré-escolas, com carga horária de 120 horas. A leitura literária encontra, no material e na estrutura do curso, um lugar de destaque, dada a importância que assume na formação de crianças leitoras e produtoras de textos.

²Cabe ressaltar que, em 2024, o Compromisso Criança Alfabetizada deu início a suas atividades propondo e colocando em ação a formação continuada de professoras de pré-escolas públicas, em todas as regiões do Brasil, a partir do curso Leitura e Escrita na Educação Infantil (Brasil, 2016). Essa iniciativa tem o apoio das Universidades e busca formar professores de Educação Infantil para que esses possam desenvolver, com qualidade, o

compartilhadamente é uma forma de favorecer tudo isso.

Mas, algo precisa ser ressaltado: para selecionar livros de qualidade e com eles fazer leituras compartilhadas com as crianças, o professor e a professora também precisam se apropriar da literatura. Trata-se de uma tarefa complexa que exige a apropriação do objeto cultural livro em todas as suas dimensões.

4 O papel da escola e a prática da leitura e escrita na Educação Infantil

Para Vigotski (2014), quanto mais a criança vivenciar, ouvir e experimentar, quanto mais conhecimento ela adquirir e assimilar, e quanto mais experiências concretas ela tiver, mais significativa e produtiva será sua capacidade de imaginação em situações semelhantes. Isso porque a imaginação é uma função diretamente dependente das experiências.

Nesse sentido, a escola se torna a fonte ideal para o conhecimento mais elaborado e para a sofisticação de processos psíquicos complexos como a capacidade de criar, pois nela existem professoras e professores capazes de organizar intencional e sistematicamente os contextos necessários para que as crianças desenvolvam suas capacidades cognitivas, práticas, plásticas e artísticas e a sua personalidade (Zaporóshetz, 1987). Esses profissionais são responsáveis por apresentar a cultura escrita em sua forma mais elaborada, orientando as crianças durante todo o percurso individual pelo qual passam.

Conforme Aguiar e Giroto (2015), é papel da professora e do professor provocar a necessidade de ler e escrever. Tal necessidade é sempre motivada pela presença significativa da leitura e da escrita no contexto em que as experiências das crianças acontecem. Desse pressuposto decorre a necessidade de que a criança não seja, em absoluto, passiva em sua relação com os textos, de modo geral, e com a leitura literária, de modo mais específico neste manuscrito. Daí a importância de que a leitura compartilhada seja uma experiência presente no cotidiano de creches e pré-escolas.

A leitura compartilhada vai muito além da leitura em voz alta para as crianças. Envolve a partilha de impressões, críticas e conexões entre o texto e a vida. Envolve dialogia (Bakhtin, 1997; 2006), porque as palavras expressas no texto entram em relação com as palavras das crianças e dos adultos que dela participam. Cabe ao professor e à professora conduzir a leitura. No entanto, é necessário criar espaços para que a criança participe dessa prática.

Segundo Silveira e Freitas (2018), as conversas sobre a leitura só são eficazes quando o mediador se mostra disposto, atento, sensível e provocador das múltiplas dimensões da leitura, abrindo espaços para as manifestações de entendimento, levantamento de hipóteses, dúvidas e manifestações de suas emoções frente a histórias. Para as autoras, é fundamental que tais leituras fujam dos padrões tradicionais de perguntas e respostas sobre o texto lido, em que há respostas corretas para saber se a criança estava atenta à história lida.

Se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) preconizam que a função da Educação Infantil é promover o desenvolvimento integral das crianças, nas escolas da infância devem ser organizadas experiências envolvendo diferentes linguagens, dentre elas as experiências com a cultura escrita. Baptista (2010) afirma que a Educação Infantil tem como contributo fazer com que a criança se interesse, deseje aprender e acredite que ela é capaz de ler e escrever. No entanto, Brandão (2021) afirma que, no cotidiano de muitas instituições públicas e privadas, as crianças vêm sendo orientadas à escrita das letras e sílabas isoladas, aos treinos de escrita e não à cultura escrita. Essas práticas esvaziam o significado dos textos, como já foi evidenciado por Vigotski (2021) há tantos anos. Em vez de partilha e diálogo mediado pelos textos, uma escrita segmentada em pequenas partes que não revelam as vozes de adultos e crianças em relação.

Com base nessas considerações, defendemos que o trabalho com a linguagem escrita deve seguir o inverso do modo pelo qual muitos de nós fomos ensinados: começando pelas letras, sílabas, palavras, frases, textos e, por último, chegando à compreensão

do texto. Defendemos que a linguagem escrita na Educação Infantil é uma prática possível partindo da atribuição de sentidos ao texto, do quê, do para quê e do quando ler e escrever (Smolka, 2012).

Quando imergimos a criança no universo dos textos escritos, em uma postura dialógica, transcendemos a visão limitada da escrita de letras isoladas e possibilitamos a compreensão do escrito dentro do contexto em que foi criado, tornando natural, dessa forma, a convivência da criança com a linguagem escrita e com a riqueza dialógica que traz consigo.

Disso decorre um universo de possibilidades nas quais a escrita da criança ganha forma e se fixa no papel pelas mãos do professor, fazendo o papel de escriba. O trabalho com a reescrita de contos, a elaboração de um novo final para o texto lido, o registro das emoções que o livro proporcionou, ou ainda o registro de suas próprias histórias e pensamentos tomam forma a partir de práticas em que os textos e os diálogos sobre eles têm lugar no cotidiano das crianças. Se assim como não leem autonomamente, as crianças não escrevem diretamente, certamente são produtoras orais de textos escritos.

5 Considerações Finais

Nosso esforço para discutir alguns conceitos que colaboram para a compreensão do lugar da leitura compartilhada e da linguagem escrita na Educação Infantil nos levou a eleger alguns pressupostos da Teoria Histórico-Cultural para este texto. Outros conceitos que, nos limites deste manuscrito, foram preteridos, podem ser acrescentados a eles em oportunidades futuras.

Ao explorarmos a potência da Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil, especialmente no contexto da leitura compartilhada, reconhecemos a necessidade de ampliar o trabalho pedagógico do professor e da professora com vistas a contribuir para uma compreensão mais abrangente e profunda do ato educativo.

Entendemos que, muitas vezes, a literatura infantil tem sido utilizada com fins didáticos para reconhecimento de sílabas, palavras isoladas, a serviço

de finalidades tão somente de apreensão do Sistema de Escrita Alfabético. É como se escrever fosse apenas uma capacidade técnica, quando se trata de uma capacidade cultural complexa.

Discutimos aqui, amparados pela Teoria Histórico-Cultural, que a professora e o professor assumem a posição de leitores e escritores *experts*, possibilitando que as crianças convivam e se motivem pela apropriação da cultura escrita.

Ao longo do texto, apresentamos a possibilidade de pensarmos a leitura compartilhada como fonte de desenvolvimento da linguagem escrita, pois, acreditamos que a literatura é capaz de afetar a criança em seu espaço e de contribuir para o desenvolvimento das capacidades imaginativas, cognitivas, plásticas e da personalidade das crianças. Sabemos, também, que temos um longo caminho a percorrer, no sentido de entender a literatura como objeto cultural artístico.

Dessa forma, foi necessário destacar, ao longo deste texto, a importância da leitura compartilhada como uma ferramenta pedagógica poderosa, capaz de enriquecer o repertório cultural das crianças e fomentar suas capacidades de interpretação e expressão. Observamos que, ao compartilhar experiências literárias, os adultos mediadores desempenham um papel crucial na formação de leitores e escritores competentes e críticos desde os primeiros anos de vida.

Afirmamos, pois, que a leitura compartilhada, ao ser combinada com práticas de escrita significativas e autênticas, torna-se um instrumento poderoso para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil e para a sua apropriação da linguagem escrita.

Referências

Coleção Leitura e escrita na educação infantil.
Brasília: MEC/SEB, 2016.

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. 5. Ed. São Paulo: Scipione, 2009.
- AGUIAR, Beatriz Carmo Lima; GIROTTO, Cynthia Graziella Guizelim Simões. A apropriação da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental: desafios e possibilidades. *Momento - Diálogos em Educação*, Marília-SP, v. 24, n. 1, p. 41-57, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/5015>. Acesso em: 21 abr. 2024.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAPTISTA, Mônica Correia. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. In: *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais*, Belo Horizonte, 2010. p. 1-12. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro2010-pdf/7159-2-7-linguagem-escrita-direito-educacao-monica-correia/file>. Acesso em: 21 abr. 2024.
- BAPTISTA, Mônica Correia; PETROVITCH, Camila; AMARAL, Mariana Parreira Lara do. Livros de literatura para a primeira infância: a questão da qualidade. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, México, Vol. 1: Iss. 8, Article 2, junio 2021. Disponível em: <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss8/2/>. Acesso em 21 abr. 2024.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Editora 34, 2002.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. Alfabetização e letramento na Educação Infantil: “ou isto ou aquilo”? In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza (Org.). *A aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de 4 e 5 anos: mediações pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021, p. 19-36.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil*. – Brasília: MEC/SEB. 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Caderno de apresentação*.
- CADEMARTORI, Ligia. *O que é literatura infantil*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antônio. *Vários Escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- FRANÇA, Darliana Sidicléa. et al. As estratégias de leitura compartilhada: potencialização da aprendizagem. *Lingu@ Nostr@*, Vitória da Conquista, v. 10, n. 2, p. 74-97, nov/dez 2022. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/Inostr/article/view/12435>. Acesso em: 21 abr. 2024
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 21. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- GABRIEL, Rosângela; MORAIS, José. A leitura compartilhada, na família e na escola. In: FLÓRES, Onici Claro; GABRIEL, Rosângela (Org.). *O que precisamos saber sobre leitura? Contribuições interdisciplinares*. Santa Maria: Editora UFSM, 2017, p. 23-48.
- LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. O homem e a cultura. In: LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte, 1978. p. 261-284.
- MELLO, Suely Amaral. *A educação das crianças de zero a três anos*. Marília: UNESP Mimeo, 2002.
- MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 1, jan./jun. 2007.
- MELLO, Suely Amaral. Ensinar e aprender a linguagem escrita na Perspectiva Histórico-Cultural. *Psicologia Política*, Florianópolis, v. 10, n. 20, p. 329-343, jul./dez. 2010. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X201000200011. Acesso em: 29 mar. 2024.
- MILLER, Stela; MELLO, Suely Amaral. *O desenvolvimento da linguagem oral e escrita em crianças de 0 a 5 anos*. Curitiba: Pro-infantil, 2008, 53 p.
- MODESTO-SILVA, Kenia Adriana de Aquino. *O nascimento do pequeno leitor: mediação*,

estratégias e leitura na primeiríssima infância. 2019. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), Universidade Estadual Paulista (Unesp), Presidente Prudente, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/181338>. Acesso em: 29 mar. 2024.

MORAES, Aline Janell Andrade Barroso; BISSOLI, Michelle Freitas. Antes de escrever, vamos conversar, desenhar e brincar! Contribuições da teoria de Vygotski para a formação docente. In: ANJOS, Cleriston Izidro dos; SANTOS, Solange Estanislau dos; CORDEIRO, Ana Paula; FERREIRA, Fernando Ilídio (Org.). *Pedagogias e Culturas infantis: conversas luso-brasileiras*. 1. ed. Maceió: EDUFAL, 2018. p. 1-15.

MORAES, Aline Janell de Andrade Barroso. *Formação continuada de professoras em um Centro Municipal de Educação Infantil em Manaus: produção de sentidos para a literatura infantil*. 2022. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2022. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/9321>. Acesso em: 29 mar. 2024.

MUKHINA, Valeria. *Psicologia da idade pré-escolar: um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos*. Tradução de Claudia Berliner. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2022.

PAIVA, Aparecida. Livros infantis: critérios de seleção – as contribuições do PNBE. In: BRASIL. *Livros infantis: acervos, espaços e mediações*. Brasília, 2016. p. 13-49.

REYES, Yolanda. *A substância oculta dos contos: as vozes e narrativas que nos constituem*. São Paulo: Pulo do Gato, 2021.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; FREITAS, Letícia Fonseca Richthofen. Livros literários em sala de aula: possibilidades de leitura e conversa literária. *Signo*, Santa Cruz do Sul. v. 43, n. 78, p. 32-43, set./dez. 2018.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Tradução de Claudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VAZ, Aline Melina. *Leitura compartilhada de histórias e a aprendizagem incidental de vocabulário*. 2015. 108 p. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2015. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59134/tde-04042015-125045/pt-br.php>. Acesso em: 24 Abr. 2024.

VIGOTSKI, Lev. Semionovich. *Quarta aula: o problema do meio na pedologia*. Psicologia USP, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, jan. 2010.

VIGOTSKI, Lev. Semionovitch. *Imaginação e Criatividade na Infância*. Tradução: João Pedro Fróis. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia*. 1. ed. Organização e tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes; tradução: Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski*. 1. Ed. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão popular, 2021.

VIGOTSKII, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich.; LURIA, Alexander Romanovich.; LEONTIEV, Alex Nikolaevich. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 14. ed. São Paulo: Ícone, 2016.

ZAPORÓSHETZ, Alexander. Importância de los períodos iniciales de la vida em la formación de la personalidad infantil. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). *La Psicología Evolutiva y Pedagógica em La URSS (Antología)*. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 228-248.

ZILBERMAN, Regina. *A Literatura Infantil na Escola*. 11. ed. São Paulo: Global Editora, 2003.