

LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESCOLA, FAMÍLIA E FORMAÇÃO DO LEITOR

Bianca Cecília Albertino de Araújo
biancasemededucacao@gmail.com
Professora Licenciada em Educação Especial

RESUMO

A formação leitora na Educação Infantil é construída em experiências que envolvem livros, narrativas, imagens, conversas e escolhas, tanto na escola quanto em outros espaços de convivência. Este artigo discute possibilidades de aproximação entre crianças, famílias e literatura, com atenção ao papel da formação continuada na revisão das práticas docentes. O texto articula literatura científica, materiais da coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil e uma experiência pedagógica de circulação de livros entre escola e famílias. Nessa experiência, a proposta foi reorganizada após a percepção de que fichas e registros escritos condicionavam a participação familiar. As crianças passaram a escolher as obras, livros de imagem foram incorporados e diferentes formas de compartilhamento foram reconhecidas. A análise mostra que aproximar famílias da literatura não significa transferir a elas a responsabilidade pela formação leitora, mas criar condições de participação compatíveis com trajetórias culturais e modos diversos de relação com a escrita. Estudos sobre mediação literária, pesquisa colaborativa e leitura de livros ilustrados sustentam a importância de preservar a literatura como experiência estética e cultural. Conclui-se que a formação continuada ganha força quando permite ao professor interrogar práticas consolidadas e reorganizá-las de modo mais inclusivo e coerente com os direitos das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil; literatura; formação de leitores; família; mediação literária; formação docente.

1 INTRODUÇÃO

A formação de leitores na Educação Infantil não se encerra nos momentos em que a professora lê para o grupo. A criança leva livros, histórias, palavras e imagens para outros espaços de sua vida e retorna à escola trazendo comentários, lembranças e interpretações. Essa circulação torna a relação entre escola e família particularmente importante, mas também exige cuidado para que a aproximação com a literatura não seja transformada em cobrança doméstica nem em reprodução de tarefas escolares fora da instituição.

A questão central deste artigo é como a escola pode criar condições para que crianças e famílias vivam experiências literárias juntas sem pressupor que todas disponham do mesmo tempo, repertório, escolarização ou relação com a cultura escrita. O objetivo é discutir possibilidades de aproximação entre escola, família e literatura e analisar como a formação continuada pode levar professoras a revisar práticas que, embora bem-intencionadas, acabam restringindo formas de participação.

Essa discussão ganha materialidade em uma experiência pedagógica já presente no documento de origem: a circulação de livros entre uma turma de Educação Infantil e as famílias. Inicialmente, a proposta incluía fichas e registros escritos destinados a acompanhar a atividade.

Posteriormente, a exigência foi retirada, as crianças passaram a escolher os livros, obras de imagem foram incluídas e outras formas de compartilhamento passaram a ser reconhecidas. A experiência não é apresentada como estudo de caso nem como prova de eficácia, mas como situação concreta que permite examinar como concepções de leitura, infância e participação familiar interferem na organização da prática.

2 PERCURSO DE ANÁLISE

O artigo é de natureza teórico-reflexiva. A experiência pedagógica funciona como eixo de problematização e é colocada em diálogo com estudos sobre literatura na Educação Infantil, mediação, pesquisa colaborativa, livros ilustrados e formação docente, além dos Cadernos 5 e 8 da coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Não se pretende generalizar resultados a partir de uma situação particular. O interesse

está em compreender quais princípios justificam as mudanças realizadas e quais limites precisam acompanhar sua interpretação.

Esse cuidado metodológico é especialmente importante porque práticas de leitura são atravessadas por condições institucionais e familiares muito distintas. Uma proposta que amplia a participação em determinado contexto pode exigir outras adaptações em outra escola.

A análise, por isso, concentra-se nas decisões pedagógicas e no raciocínio que as sustenta: reduzir barreiras, preservar a literatura como experiência, reconhecer a criança como leitora antes da leitura autônoma e estabelecer parceria com as famílias sem deslocar para elas a responsabilidade educativa da instituição.

3 A CRIANÇA COMO LEITORA E A LITERATURA COMO EXPERIÊNCIA

Pensar a criança pequena como leitora exige ampliar a ideia de leitura sem confundi-la com decodificação. A criança observa capas, reconhece personagens, pede que um livro seja relido, comenta imagens, antecipa acontecimentos e reconstrói narrativas. O Caderno 5 da coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil organiza essa concepção ao tratar crianças como leitoras e autoras e ao afirmar que a linguagem escrita deve integrar o cotidiano educativo sem converter a pré-escola em espaço de sistematização formal antecipada.

Baptista e Micarello (2018) situam a literatura na Educação Infantil como arte e analisam a formação de professoras mediadoras a partir de pesquisas-ação. A contribuição das autoras está em mostrar que a qualidade da mediação depende de conhecimento sobre seleção de obras, organização de espaços e modos de compartilhar a leitura, mas também da compreensão da literatura como experiência estética. Quando o livro é escolhido apenas por sua utilidade para ensinar um conteúdo, parte de sua potência literária pode ser reduzida.

Faria, Silva e Carvalho (2025) aprofundam essa perspectiva ao defender a mediação literária como possibilidade de apropriação da cultura escrita em experiências carregadas de sentido e comprometidas com os direitos das crianças. Essa contribuição ajuda a avaliar criticamente práticas que transformam toda leitura em tarefa. Perguntas, desenhos e registros não são inadequados em si; o problema

aparece quando funcionam principalmente como comprovação de que a criança ou a família “cumpru” a atividade e passam a ocupar o centro da experiência.

4 DA FICHA AO ENCONTRO COM O LIVRO

Na experiência pedagógica considerada neste artigo, a circulação de livros entre escola e famílias já existia antes da formação continuada. A intenção era aproximar os familiares da literatura e acompanhar o que acontecia depois que o livro saía da instituição. A exigência de ficha escrita, porém, produzia condições desiguais de participação. Famílias com diferentes relações com a escrita, tempos de trabalho e possibilidades de acompanhamento não respondiam da mesma maneira a uma proposta que dependia de registro formal.

A mudança de prática começou quando a dificuldade deixou de ser interpretada automaticamente como falta de interesse da família e passou a interrogar o desenho da própria atividade. Retirar a ficha não significou desistir da aproximação com os responsáveis; significou redefinir o que precisava ser acompanhado.

O objetivo deixou de ser comprovar a realização da tarefa e passou a ser criar oportunidade para que criança e adulto compartilhassem um livro de modos diversos: leitura em voz alta, observação de imagens, conversa, reconto ou criação de narrativas.

Essa reorganização dialoga diretamente com o Caderno 8, que trata da relação entre literatura e família e propõe uma interlocução fundada no conhecimento das diferentes realidades familiares. O material não apresenta a família como executora de tarefas escolares, mas como parceira possível na construção de vínculos com a leitura.

Desse modo, a contribuição do Caderno 8 é particularmente pertinente porque desloca a pergunta “como fazer a família cumprir a proposta?” para uma questão mais inclusiva: que proposta pode ser construída para admitir formas distintas de participação?

5 ESCOLHA DA CRIANÇA, LIVROS DE IMAGEM E PRODUÇÃO DE SENTIDOS

A possibilidade de escolha foi outra mudança relevante. Quando a criança decide qual obra levar, mobiliza memória, preferência, curiosidade e relação prévia com personagens, temas ou imagens. O gesto de escolher não garante, por si só, formação leitora, mas modifica a posição da criança na experiência: ela deixa de ser apenas destinatária de uma decisão adulta e passa a participar da composição de seu percurso de leitura. Na experiência relatada, a circulação dos livros passou também a alimentar conversas entre pares, com crianças recomendando obras umas às outras.

Os livros de imagem ampliaram ainda mais esse campo. Belmiro, Galvão e Martins (2024) analisaram um evento de leitura literária compartilhada com 14 crianças de quatro anos e mostraram como o jogo ficcional, mediado por livros ilustrados, favorece a construção de sentidos e a participação ativa das crianças.

O estudo é importante para esta discussão porque evidencia que ler imagens não é uma atividade menor ou substitutiva: as crianças organizam sequências, imaginam acontecimentos, atribuem intenções e constroem temporalidade narrativa.

No contexto familiar, o livro de imagem também reduz a dependência da leitura convencional do adulto sem transformar essa característica em déficit. Um familiar pode observar, perguntar, escutar a criança, inventar possibilidades e construir uma narrativa compartilhada. O valor dessa prática não está em “compensar” uma suposta ausência de leitura, mas em reconhecer uma forma legítima de encontro com o livro. A diversidade de suportes e modos de leitura amplia as portas de entrada para a literatura.

6 APROXIMAR A FAMÍLIA SEM CULPABILIZAÇÃO

Famílias têm histórias diferentes com os livros e a escolarização. Algumas mantêm leitura cotidiana; outras tiveram acesso restrito à cultura escrita ou enfrentam jornadas de trabalho que limitam o tempo disponível. Essas diferenças não podem ser convertidas automaticamente em desinteresse. Uma parceria efetiva começa quando a escola abandona expectativas homogêneas e comunica de maneira clara que a experiência pode acontecer de múltiplas formas.

Essa posição não reduz a responsabilidade da escola. A instituição continua responsável por garantir acesso a acervos, organizar tempos de leitura, formar mediadores e assegurar que a criança tenha contato com literatura de qualidade

independentemente do que ocorre em casa. A parceria com a família amplia possibilidades; não substitui a função pedagógica. O Caderno 8 é preciso nesse ponto ao articular leitura dentro e fora da escola sem dissolver as responsabilidades específicas de cada espaço.

Na prática, aproximar pode significar permitir escolhas, oferecer orientações simples, aceitar que o adulto apenas converse sobre as imagens, evitar instrumentos escritos quando não são necessários e acolher o relato que a criança traz de casa. A qualidade da proposta depende menos da quantidade de tarefas e mais da coerência entre finalidade, condições de participação e concepção de literatura.

7 FORMAÇÃO CONTINUADA E REVISÃO DA PRÁTICA

A transformação descrita não ocorreu pela simples aplicação de uma técnica. Ela foi favorecida por um movimento de formação que levou a professora a interrogar uma prática já consolidada. Baptista, Neves e Galvão (2018), em pesquisa colaborativa, mostraram que a análise coletiva de registros da prática pode ampliar conhecimentos docentes sobre seleção de livros, organização de espaços e estratégias de mediação. O estudo sustenta uma ideia central deste artigo: formação continuada ganha densidade quando a prática concreta se torna objeto de reflexão e experimentação.

Baptista e Diniz (2026) reforçam esse argumento ao examinarem repercussões do curso LEEI em uma EMEI de Belo Horizonte. As participantes relataram contribuições para reflexões críticas e ressignificação de práticas de leitura e escrita, mas também indicaram limites institucionais relacionados a tempos, espaços e número de professoras por turma. Essa combinação de possibilidades e obstáculos é mais consistente do que uma visão de formação como solução automática. O conhecimento pode modificar perguntas e escolhas, mas sua realização depende das condições de trabalho.

Na experiência aqui analisada, a revisão da prática produziu desdobramentos: as crianças escolheram livros, compartilharam experiências com familiares, falaram sobre suas preferências e participaram de produções coletivas relacionadas às leituras. Esses acontecimentos não provam que uma única proposta forme leitores. Eles mostram, de forma mais modesta e defensável, que a retirada de barreiras e o

reconhecimento de diferentes modos de participação podem abrir novas possibilidades de interação com a literatura.

A qualidade da aproximação com as famílias também depende do acervo que circula. Permitir escolha só produz diversidade real quando as crianças encontram livros variados em temas, linguagens visuais, formas narrativas e materialidades. A seleção docente continua sendo necessária para garantir qualidade literária e diversidade, mas ela pode coexistir com a autonomia infantil no momento de escolher entre obras previamente disponibilizadas.

Assim, mediação e escolha não são posições opostas: a professora cria um campo de possibilidades e a criança participa ativamente dentro dele. Esse equilíbrio evita tanto a prescrição absoluta do adulto quanto uma concepção de escolha sem qualquer responsabilidade curatorial da escola.

Outro cuidado é não transformar a devolução do livro em momento de exposição das condições familiares. A criança pode ser convidada a comentar a experiência, mas não precisa comprovar que um adulto leu, preencher ficha ou explicar por que determinada proposta não foi realizada.

Quando a escola acolhe diferentes formas de retorno — uma fala, uma preferência, uma narrativa criada a partir das imagens ou simplesmente o desejo de reler a obra — preserva a intimidade familiar e mantém o foco na relação da criança com o livro. Essa escolha também favorece uma avaliação pedagógica mais coerente, baseada na participação e nos sentidos produzidos, e não no cumprimento doméstico de uma tarefa.

Os livros de imagem tornam essa discussão especialmente visível. Belmiro, Galvão e Martins (2024), ao analisarem leitura literária compartilhada com crianças de quatro anos, evidenciam a produção de sentidos na relação com livros ilustrados. A imagem convoca observação, antecipação e organização narrativa e, no contexto familiar, oferece uma forma legítima de compartilhamento que não depende exclusivamente da leitura convencional do adulto.

Dar possibilidade de escolha à criança também não significa ausência de intencionalidade docente. A mediação começa antes do momento da escolha, na composição do acervo, na acessibilidade dos livros, na variedade de gêneros e suportes e na organização do espaço. Os materiais do LEEI dedicados a acervos, mediações e crianças como leitoras e autoras ajudam a compreender essa dupla

responsabilidade: cabe ao professor construir condições qualificadas de encontro com a literatura e cabe à criança participar desse encontro com curiosidade, preferência e interpretação próprias. Nessa lógica, selecionar uma obra porque reconheceu uma personagem, porque se interessou por uma imagem ou porque deseja ouvi-la novamente é parte da relação leitora e fornece ao professor informações sobre os modos pelos quais aquela criança se aproxima dos livros.

Uma aproximação efetiva com as famílias depende, portanto, menos da quantidade de tarefas enviadas e mais da qualidade das condições de participação criadas. O Caderno 8 da coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil propõe a interlocução entre escola e família em torno da leitura literária e ajuda a deslocar a parceria do campo da cobrança para o campo do vínculo.

Essa mudança tem consequências práticas: orientações podem ser simples, diferentes formas de participação podem ser aceitas e o retorno à escola pode ocorrer pela fala da criança, por uma recomendação de livro ou por uma conversa, sem exigir que todo encontro doméstico com a literatura produza um registro escrito. Assim, a escola preserva sua responsabilidade pedagógica e, ao mesmo tempo, reconhece que famílias possuem repertórios, tempos e relações distintas com a cultura escrita.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de leitores na Educação Infantil envolve experiências que começam antes da leitura autônoma e se constroem em contato com livros, imagens, histórias, conversas e escolhas. Quando a escola busca aproximar as famílias desse processo, precisa fazê-lo sem transformar a literatura em obrigação doméstica nem medir a participação por um único tipo de registro. A experiência discutida mostra que uma prática pode ser reorganizada a partir de perguntas mais precisas sobre sua finalidade e sobre as barreiras que ela produz.

Retirar a ficha, permitir a escolha das obras e incluir livros de imagem foram mudanças simples na organização, mas sustentadas por outra concepção de participação. A criança passou a ocupar posição mais ativa, e a família deixou de ser avaliada pelo cumprimento de um procedimento escrito. A literatura científica e os materiais do LEEI ajudam a compreender por que esse deslocamento é relevante:

literatura é experiência cultural e estética, mediação requer escuta e a parceria com famílias precisa respeitar trajetórias distintas.

A principal contribuição da formação continuada, nesse contexto, não é fornecer uma receita, mas tornar a professora capaz de voltar à prática com novas perguntas. Uma atividade previamente naturalizada pode ser revista, simplificada ou até parcialmente retirada quando se percebe que seu formato contradiz a finalidade pretendida. Aproximar crianças, livros e famílias exige justamente essa capacidade de ajustar a organização pedagógica sem perder de vista o direito de todas as crianças a experiências literárias significativas.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Mônica Correia; DINIZ, Vera Lúcia Otto. O curso Leitura e Escrita na Educação Infantil – LEEI: uma proposta de desenvolvimento profissional docente. **Formação em Movimento**, v. 7, n. 13, p. 1-23, 2026. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov/article/view/1260>. Acesso em: 28 ago. 2026.

BAPTISTA, Mônica Correia; MICARELLO, Hilda. Literatura na Educação Infantil: pesquisa e formação docente. **Educar em Revista**, v. 34, n. 72, p. 169-186, 2018. DOI: 10.1590/0104-4060.62731. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.62731>. Acesso em: 28 ago. 2026.

BAPTISTA, Mônica Correia; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; GALVÃO, Cristiene Leite. A formação de leitores de literatura na Educação Infantil: contribuições de uma pesquisa colaborativa. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, v. 20, n. 47, p. 113-134, 2018. DOI: 10.22535/cpe.v0i47.21334. Disponível em: <https://doi.org/10.22535/cpe.v0i47.21334>. Acesso em: 28 ago. 2026.

BELMIRO, Celia Abicalil; GALVÃO, Cristiene de Souza Leite; MARTINS, Marcus Vinicius Rodrigues. A construção do tempo ficcional pela criança: análise de um evento de leitura literária compartilhada com livros ilustrados. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 19, 2024. DOI: 10.7867/1809-03542022e11889. Disponível em: <https://doi.org/10.7867/1809-03542022e11889>. Acesso em: 28 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Crianças como leitoras e autoras**. Brasília, DF: MEC/SEB/DEP, 2016. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, Caderno 5). Disponível em: <https://livrosabertos.fae.ufmg.br/produto/criancas-como-leitores-e-autores-caderno-5/>. Acesso em: 28 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diálogo com as famílias: a leitura dentro e fora da escola**. Brasília, DF: MEC/SEB/DEP, 2016.

(Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, Caderno 8). Disponível em: <https://livrosabertos.fae.ufmg.br/produto/dialogo-com-as-familias-a-leitura-dentro-e-fora-da-escola-caderno-8/>. Acesso em: 28 ago. 2026.

FARIA, Daniella Salviana; SILVA, Fernanda Duarte Araújo; CARVALHO, Laura Mesquita. A mediação literária como possibilidade de apropriação da cultura escrita na Educação Infantil. **Ensino em Re-Vista**, v. 32, p. 1-17, 2025. DOI: 10.14393/ER-v32e2025-16. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/ER-v32e2025-16>. Acesso em: 28 ago. 2026.