



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E
PRÁTICAS EDUCACIONAIS (PROGEPE)**

VANESCA DA SILVA PIRES

**A LITERATURA COMO EXPERIÊNCIA
ESTÉTICA: PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO DE
LEITURA NA PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA**

São Paulo

2026

VANESCA DA SILVA PIRES

**A LITERATURA COMO EXPERIÊNCIA ESTÉTICA:
PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO DE LEITURA NA PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (Progepe), da Universidade Nove de Julho (Uninove), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do professor Prof. Dr. Maurício Pedro da Silva.

São Paulo

2026

Pires, Vanesca da Silva.

A literatura como experiência estética: práticas de mediação de leitura na primeiríssima infância. / Vanesca da Silva Pires. 2026. 121 f.

Dissertação (Mestrado)- Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2026.

Orientador (a): Prof. Dr. Maurício Pedro da Silva.

1. Formação estética docente. 2. Literatura infantil. 3. Mediação de leitura. 4. Primeiríssima infância. 5. Educação infantil. 6. Experiência estética.

I. Silva, Maurício Pedro da. II. Título

CDU 372

VANESCA DA SILVA PIRES

**A LITERATURA COMO EXPERIÊNCIA ESTÉTICA:
PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO DE LEITURA NA PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (Progepe), da Universidade Nove de Julho (Uninove), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, pela banca examinadora formada por:

São Paulo, 30 de junho de 2026.

Presidente: Prof. Dr. Maurício Pedro da Silva – Orientador (Uninove)

Membro interno: Profa. Ana Maria Haddad Baptista, Dra. (Uninove)

Membro externo: Profa. Elizabeth da Penha Cardoso, Dra. (PUCSP)

São Paulo

2026

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, ao meu professor orientador, Dr. Maurício Pedro da Silva, cuja orientação cuidadosa, paciência e generosidade me guiaram em cada etapa desta pesquisa.

Sou profundamente grata às professoras, cujas disciplinas cursei, por compartilharem saberes, estimularem reflexões e inspirarem minha prática docente e pesquisa. Cada ensinamento recebido reverberou na construção desta dissertação.

À Universidade Nove de Julho, expresso minha gratidão pela concessão da bolsa de estudos, que tornou possível a dedicação a este trabalho e ao meu desenvolvimento acadêmico.

De maneira especial, agradeço aos meus filhos, João e Helena. Vocês abriram mão de momentos preciosos ao meu lado, compreendendo silenciosamente a importância deste sonho. Este trabalho é, em grande parte, também de vocês, e a paciência, o amor e a confiança que sempre me ofereceram permanecerão comigo para sempre. Tudo o que faço é por vocês.

À minha família, que, de diversas formas, tornou possível a realização desta etapa, permitindo-me dedicar-me inteiramente aos estudos, enquanto estive sob seus cuidados.

Agradeço, também, às amigas que, com incentivo, palavras de apoio e companhia nos momentos de dúvida e cansaço, tornaram a caminhada mais leve e alegre.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, participaram desta trajetória. Muitos foram os obstáculos, e cada gesto, cada palavra de encorajamento foram muito importantes para que eu pudesse continuar.

*“Todos esses que aí estão
Atravancando o meu caminho,
Eles passarão...
Eu passarinho!”*
Mário Quintana (2006, p. 107).

RESUMO

PIRES, Vanesca da Silva. **A literatura como experiência estética**: práticas de mediação de leitura na primeiríssima infância. 2026. 121 p. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Prática Educacionais (PROGEPE) da Universidade Nove de Julho, São Paulo, SP, Brasil, 2026.

Esta pesquisa investigou de que maneira a formação estética das professoras influenciou as práticas de mediação de leitura desenvolvidas com bebês e crianças bem pequenas na creche. Partiu-se do pressuposto de que as experiências culturais, artísticas e leitoras vivenciadas ao longo da trajetória docente repercutem nas escolhas pedagógicas, na organização dos ambientes, na seleção das obras literárias e nos modos de interação estabelecidos durante os momentos de leitura. Fundamentada na compreensão da literatura como experiência estética e direito cultural das crianças, a pesquisa dialogou com autores como Larrosa, Vigotski, Vecchi, Hoyuelos, Ostetto, Petit, Reyes, Parreiras e Cosson. Metodologicamente, tratou-se de uma pesquisa qualitativa desenvolvida em uma creche da rede pública municipal localizada na Região Metropolitana de São Paulo. Os procedimentos de produção de dados envolveram a análise de documentos pedagógicos, a observação participante de momentos de mediação de leitura e a construção de um retrato sociológico de uma professora que atuava com crianças de dois e três anos de idade. A investigação buscou compreender como as trajetórias culturais, estéticas e leitoras da docente se articulavam às experiências literárias oferecidas às crianças. Os resultados evidenciaram que a mediação de leitura ultrapassa a dimensão técnica, constituindo-se como uma prática atravessada pelas experiências formativas da professora, as quais influenciam a qualidade das interações, a construção de vínculos e as possibilidades de produção de sentidos pelas crianças. Concluiu-se que a formação estética docente exerce papel relevante na constituição das práticas de mediação de leitura, repercutindo na oferta de experiências literárias mais sensíveis, participativas e significativas na Educação Infantil. Espera-se que a pesquisa contribua para ampliar as reflexões sobre a formação estética docente e para qualificar as práticas de mediação de leitura na Educação Infantil, reconhecendo a literatura como direito e experiência fundamental desde os primeiros anos de vida.

Palavras-chave: formação estética docente; literatura infantil; mediação de leitura; primeiríssima infância; Educação Infantil; experiência estética.

ABSTRACT

PIRES, Vanesca da Silva. *Literature as an Aesthetic Experience: Reading Mediation Practices in Early Childhood.* 2026. 121 p. Master's Dissertation (Professional Master's Program in Educational Management and Practices – PROGEPE) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2026.

This study investigated how teachers' aesthetic formation influences reading mediation practices developed with babies and young children in daycare centers. It was based on the assumption that the cultural, artistic, and reading experiences accumulated throughout teachers' life trajectories affect their pedagogical choices, the organization of educational environments, the selection of literary works, and the forms of interaction established during reading activities. Grounded in the understanding of literature as an aesthetic experience and a cultural right of children, the study engaged in dialogue with authors such as Larrosa, Vygotsky, Vecchi, Hoyuelos, Ostetto, Petit, Reyes, Parreiras, and Cosson. Methodologically, it was a qualitative study conducted in a public daycare center located in the Metropolitan Region of São Paulo, Brazil. Data production procedures included the analysis of pedagogical documents, participant observation of reading mediation activities, and the construction of a sociological portrait of a teacher working with two- and three-year-old children. The investigation sought to understand how the teacher's cultural, aesthetic, and reading trajectories were related to the literary experiences offered to children. The findings revealed that reading mediation goes beyond a technical dimension, constituting a practice shaped by the teacher's formative experiences, which influence the quality of interactions, the construction of bonds, and children's opportunities for meaning-making. It was concluded that teachers' aesthetic formation plays a significant role in the constitution of reading mediation practices, contributing to the provision of more sensitive, participatory, and meaningful literary experiences in Early Childhood Education. The study is expected to contribute to broader reflections on teachers' aesthetic formation and to the improvement of reading mediation practices in Early Childhood Education, recognizing literature as a right and as a fundamental experience from the earliest years of life.

Keywords: teachers' aesthetic formation; children's literature; reading mediation; early childhood; Early Childhood Education; aesthetic experience.

RESUMEN

PIRES, Vanesca da Silva. *La literatura como experiencia estética: prácticas de mediación de lectura en la primerísima infancia.* 2026. 121 p. Disertación de Maestría (Maestría Profesional en Gestión y Prácticas Educativas – PROGEPE) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2026.

Esta investigación analizó de qué manera la formación estética de las docentes influye en las prácticas de mediación de lectura desarrolladas con bebés y niños pequeños en la guardería. Se partió del supuesto de que las experiencias culturales, artísticas y lectoras vividas a lo largo de la trayectoria docente repercuten en las elecciones pedagógicas, en la organización de los espacios educativos, en la selección de las obras literarias y en las formas de interacción establecidas durante los momentos de lectura. Fundamentada en la comprensión de la literatura como experiencia estética y derecho cultural de la infancia, la investigación dialogó con autores como Larrosa, Vigotski, Vecchi, Hoyuelos, Ostetto, Petit, Reyes, Parreiras y Cosson. Metodológicamente, se trató de una investigación cualitativa desarrollada en una guardería de la red pública municipal ubicada en la Región Metropolitana de São Paulo. Los procedimientos de producción de datos incluyeron el análisis de documentos pedagógicos, la observación participante de momentos de mediación de lectura y la construcción de un retrato sociológico de una docente que trabajaba con niños de dos y tres años de edad. La investigación buscó comprender cómo las trayectorias culturales, estéticas y lectoras de la docente se articulaban con las experiencias literarias ofrecidas a los niños. Los resultados evidenciaron que la mediación de lectura trasciende la dimensión técnica y se constituye como una práctica atravesada por las experiencias formativas de la docente, las cuales influyen en la calidad de las interacciones, en la construcción de vínculos y en las posibilidades de producción de sentidos por parte de los niños. Se concluyó que la formación estética docente desempeña un papel relevante en la configuración de las prácticas de mediación de lectura, repercutiendo en la oferta de experiencias literarias más sensibles, participativas y significativas en la Educación Infantil. Se espera que esta investigación contribuya a ampliar las reflexiones sobre la formación estética docente y a cualificar las prácticas de mediación de lectura en la Educación Infantil, reconociendo la literatura como un derecho y una experiencia fundamental desde los primeros años de vida.

Palabras clave: formación estética docente; literatura infantil; mediación de lectura; primerísima infancia; Educación Infantil; experiencia estética.

SUMÁRIO

MEMORIAL	9
INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 - REFERENCIAIS PARA PENSAR A ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	23
1.1 A estética como experiência sensível	23
1.2 A experiência estética como perspectiva educativa	26
1.3 A primeiríssima infância como contexto da pesquisa	30
1.4 Educação estética e seus referenciais normativos	33
CAPÍTULO 2 - LITERATURA E MEDIAÇÃO DE LEITURA	37
2.1 O direito à literatura na primeiríssima infância	38
2.2 Especificidades na literatura para bebês e crianças bem pequenas	40
2.3 Mediação de leitura com bebês e crianças bem pequenas	48
2.4 Práticas de mediação de leitura na Educação Infantil	56
2.5 Aspectos da formação estética docente	60
CAPÍTULO 3 - ESTUDO DE CASO	68
3.1 Percurso metodológico	68
3.2 Contexto da pesquisa	70
3.3 A professora participante	71
3.4 O retrato sociológico da professora	73
3.4.1 Infância e contexto familiar	74
3.4.2 Trajetória escolar e leitora	75
3.4.3 Formação profissional	76
3.4.4 Experiências culturais e estéticas	77
3.4.5 Relação com a literatura infantil	78
3.4.6 Concepções sobre leitura e mediação	80
3.4.7 Formação estética	81
3.4.8 Relações entre formação e prática	82
3.5 As práticas de mediação de leitura observadas	83
3.6 Formação estética e mediação de leitura: análise dos dados	97
3.6.1 A literatura como experiência de diálogo e produção de sentidos	98

3.6.2 A expressividade da mediadora nas práticas de leitura	100
3.6.3 A organização estética dos espaços e das experiências literárias	102
3.6.4 As marcas da trajetória leitora e cultural da professora em suas práticas de mediação	104
3.6.5 Formação estética e mediação de leitura: sínteses e tensões	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	114
ANEXO I	119

MEMORIAL

Escrever este memorial é um exercício de revisitar trajetórias, de olhar para os caminhos percorridos e perceber como cada etapa da minha vida foi me aproximando, de diferentes maneiras, da educação e da pesquisa que hoje desenvolvo. Minha relação com a escola começou cedo, não apenas como espaço de aprendizado formal, mas como lugar onde nasciam curiosidades, afetos e descobertas. Ainda criança, eu me encantava com livros, histórias, músicas e imagens que despertavam em mim uma sensibilidade para o belo e para o simbólico, uma sensibilidade que, mais tarde, reconheceria como parte de uma formação estética em construção.

Desde muito cedo, como tantas meninas da minha geração, sonhava em ser professora. Não tive a oportunidade de frequentar a Educação Infantil, que à época ainda era opcional, e meu primeiro contato com uma professora ocorreu apenas no primeiro ano do Ensino Fundamental. Seu nome era Giselda. Guardo dela a lembrança da voz suave, da delicadeza nos gestos e da ternura no olhar. Tornou-se, de certo modo, minha primeira referência, acompanhando-me como inspiração, quando escolhi a profissão. Essa lembrança foi tão marcante que, anos depois, ao reconhecer em uma fragrância o perfume semelhante ao que ela usava, adotei-o nos meus primeiros anos de docência. Era uma forma simbólica de carregar comigo sua presença e, ao mesmo tempo, de construir minha própria identidade como professora, desejando que meus alunos também guardassem recordações significativas de mim.

Na adolescência, essa aproximação com o universo da educação ganhou novos contornos, quando ingressei no curso de Magistério. Foi nesse período que percebi, ainda de modo intuitivo, embora eu me lembre vagamente de uma aula sobre as dimensões política, ética e estética, que esta última atravessava a formação docente. As leituras, as produções artísticas e os projetos vivenciados no magistério foram mais do que atividades escolares: eram experiências que despertavam sentidos e ampliavam meu olhar sobre a educação, sobre a cultura e sobre a infância. Reconheço hoje que ali estavam os primeiros indícios de uma formação estética que se consolidaria ao longo dos anos, influenciando minha prática como professora e, posteriormente, minhas inquietações como pesquisadora.

O corpo docente demonstrava constante preocupação em proporcionar

experiências formativas e significativas, promovendo visitas a museus e ao teatro, sugerindo leituras e incentivando outras vivências práticas que ampliavam nosso olhar para além da sala de aula.

Ao concluir o magistério, não me sentia pronta para assumir uma sala de aula. A juventude, a inexperiência e o medo de errar alimentavam em mim um sentimento de desvalia, como se tudo o que havia aprendido ainda não fosse suficiente para sustentar a responsabilidade de ensinar. Somente anos mais tarde, após receber um diagnóstico tardio de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, consegui compreender melhor a origem desse sentimento, reconhecendo nele marcas que atravessaram minha trajetória formativa e profissional.

Esses sentimentos, somados à extinção do curso de Magistério em 2003, atendendo ao que instituiu a Lei de Diretrizes e Bases, que determinou que os educadores tenham formação universitária, contribuíram para que eu buscasse outros caminhos profissionais. Assim, ainda no último ano do magistério, iniciei a graduação em Administração Geral. Eu não tinha clareza sobre qual direção seguir, mas sabia, naquele momento, que não queria permanecer na área da educação.

Dez anos depois, senti que era o momento de retomar o plano, mas só reencontrei a educação cinco anos após esta decisão, ao ingressar na rede municipal de ensino de minha cidade, inicialmente como professora substituta. Minha estreia em sala de aula aconteceu ao assumir a turma de uma professora que se afastava para cursar o mestrado, título que, naquele tempo, parecia-me algo tão distante e inalcançável para mim. Recordo-me de como tudo ocorreu com naturalidade: ao entrar na sala, tive a sensação de já pertencer àquele espaço, como se estivesse retomando um caminho que sempre me esperou.

A escolha pela docência em Educação Infantil aconteceu quase por acaso. Após uma experiência difícil, estava decidida a retornar ao Ensino Fundamental. No entanto, durante o processo de lotação, no final do ano, mesmo tendo indicado mais de cinquenta turmas do Ensino Fundamental, fui designada para uma creche. Resolvi, então, transformar aquele que seria meu último ano na Educação Infantil em uma oportunidade de aprendizado e crescimento. Pesquisei, experimentei mudanças em minha prática e, nesse percurso, reencontrei-me com a dimensão estética da educação, redescobrimo o sentido de ser professora.

Trabalhar com crianças bem pequenas me trouxe a percepção de que a

educação vai além da transmissão de conteúdos: ela envolve acolhimento, cuidado e a mediação de experiências que permitem à criança explorar o mundo em sua totalidade: corpo, emoção, imaginação e pensamento. Nos espaços da creche, descobri diariamente como a arte, a literatura e a estética estão presentes nos gestos, nas brincadeiras, nas músicas e nas narrativas compartilhadas com as crianças.

Minha trajetória acadêmica buscou dialogar com essas experiências vividas. Na graduação e nas formações continuadas, aprofundei reflexões sobre a infância, sempre trazendo comigo a lembrança de como o magistério havia plantado sementes de sensibilidade estética. Ao mesmo tempo, minha atuação como professora foi constantemente atravessada por inquietações que surgiam na prática, como a forma que vivenciamos os momentos de leitura com bebês e crianças bem pequenas.

De modo geral, observei que muitas crianças são submetidas a práticas de escolarização precoce: são colocadas em rodas em que são obrigadas a permanecer sentadas e a prestar atenção de forma passiva. Frequentemente, são impedidas de manusear os livros, restringindo-se a observar as imagens à distância. O acesso ao material de qualidade é podado, com a justificativa de que irão estragar o livro, já que a unidade educacional não tem acervo.

A partir disto, foram surgindo outros questionamentos: como as professoras constroem seu olhar estético? De que maneira essa formação influencia a mediação de leitura com crianças pequenas? Como as professoras compreendem os momentos de leitura com crianças bem pequenas? Essas indagações se transformaram em ponto de partida para a pesquisa que desenvolvo nesta dissertação.

Este memorial, portanto, não é apenas um relato pessoal, mas a costura entre minha história de vida, minha prática docente e meu percurso acadêmico. Ele revela como a formação estética, presente desde o início da minha trajetória no magistério, acompanha e fundamenta meu olhar sobre a Educação Infantil, orientando a investigação que agora conduzo.

1 INTRODUÇÃO

A dimensão estética desempenha um papel importante no desenvolvimento infantil, na medida em que participa da construção das formas pelas quais a criança percebe, sente e atribui sentidos ao mundo. Nos documentos normativos da educação, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a estética é apresentada como um dos princípios estruturantes do currículo, ao lado das dimensões política e ética, compondo um conjunto indissociável que orienta as práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Entretanto, apesar desse reconhecimento no plano teórico e normativo, observa-se, no cotidiano das instituições de Educação Infantil, que as experiências estéticas nem sempre se concretizam de maneira intencional e significativa. No que se refere à mediação de leitura, é comum que práticas sejam reduzidas a momentos de escuta passiva, controle corporal ou preservação do objeto livro, limitando o acesso das crianças à experiência estética e à fruição literária. Tal cenário evidencia uma contradição entre o que se propõe nos documentos oficiais e o que efetivamente se realiza nas práticas pedagógicas.

Nesse contexto, compreender a experiência estética implica reconhecê-la como um acontecimento que mobiliza o sujeito em sua totalidade. Como afirma Jorge Larrosa (2016), a experiência é sempre singular, situada e atravessada pela vida, não podendo ser reduzida a procedimentos previamente definidos, mas compreendida como aquilo que nos acontece e nos transforma. Essa perspectiva permite deslocar a leitura de uma prática instrumental para um campo de produção de sentidos, no qual a criança se envolve de forma ativa, sensível e criadora.

A leitura pode ser compreendida para além do domínio do código escrito, configurando-se como uma forma de relação com o mundo. Nessa perspectiva, Freire (1989) afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, indicando que os processos de significação se iniciam nas experiências vividas, nas interações e nas percepções que o sujeito constrói desde a infância. Tal compreensão amplia o sentido da mediação de leitura na creche, ao reconhecer que bebês e crianças bem pequenas, mesmo antes da alfabetização, já se encontram imersos em práticas de leitura do mundo, nas quais a literatura pode atuar como linguagem que potencializa a sensibilidade, a imaginação e a produção de sentidos.

Lev Vigotski (2010) problematiza a compreensão da experiência estética

como mero ato contemplativo, afirmando que a fruição artística envolve um processo psíquico complexo, no qual percepção, imaginação e emoção se articulam em uma atividade criadora. Tal compreensão reforça a ideia de que a mediação de leitura, especialmente na Educação Infantil, não se limita à apresentação de textos, mas constitui um espaço de elaboração simbólica e construção de significados.

A literatura para a primeiríssima infância, nesse cenário, apresenta-se como uma potente forma de acesso à cultura e à linguagem, na medida em que possibilita experiências que articulam emoção, percepção e imaginação. Quando mediada de forma sensível e intencional, a leitura favorece a construção de vínculos, a ampliação do repertório cultural e a constituição do sujeito leitor desde os primeiros anos de vida. Contudo, a qualidade dessas experiências está diretamente relacionada à atuação do educador, cuja formação estética influencia a maneira como organiza os espaços, seleciona os materiais e conduz as interações com as crianças.

Ao discutir a estética na educação, Veia Vecchi (2017) a compreende como um “fio fino” que orienta escolhas, relações e modos de estar no mundo, configurando-se como uma atitude de atenção, cuidado e busca de sentido. Tal concepção permite compreender que a dimensão estética não se reduz à organização de ambientes ou à presença de materiais atrativos, mas se manifesta na qualidade das relações e das experiências propostas às crianças.

A construção teórica desta pesquisa apoia-se em autores que discutem a estética, a experiência, a literatura e a formação docente sob diferentes perspectivas. Jorge Larrosa contribui para a compreensão da experiência como acontecimento que transforma o sujeito; Lev Vigotski oferece subsídios para pensar a imaginação, a criatividade e a produção de sentidos; Veia Vecchi e Alfredo Hoyuelos fundamentam a discussão sobre a dimensão estética na Educação Infantil; Luciana Esmeralda Ostetto problematiza a formação estética docente; Michèle Petit investiga as relações entre leitura, subjetividade e construção de sentidos, evidenciando a importância dos mediadores na formação de leitores; Rildo Cosson contribui com os estudos sobre letramento literário e a formação do leitor no contexto educativo; e autores como Yolanda Reyes e Ninfa Parreiras permitem compreender a leitura literária e a mediação de leitura como experiências culturais, sensíveis e formativas desde a primeira infância. O diálogo entre esses referenciais possibilita analisar as relações entre formação estética, mediação de leitura e

experiências literárias na primeiríssima infância.

Diante disso, este estudo se justifica pela necessidade de compreender em que medida a formação estética das professoras impacta as práticas de mediação de leitura na creche, considerando que ainda são limitadas as pesquisas que articulam, de forma mais aprofundada, os processos formativos docentes às experiências estéticas vivenciadas por bebês e crianças bem pequenas no cotidiano educativo. Ao deslocar o foco de uma perspectiva metodológica para uma abordagem formativa e sensível, a pesquisa busca contribuir para o campo da Educação Infantil, especialmente no que se refere à mediação de leitura como experiência estética.

Para fins deste estudo, adota-se o conceito de primeiríssima infância como o período compreendido entre o nascimento e os três anos de idade, em consonância com o recorte da creche enquanto primeira etapa da Educação Infantil. Tal delimitação justifica-se pela ênfase nas práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente educativo institucional, considerando a relevância das experiências estéticas e literárias desde os primeiros momentos de vida.

No âmbito legal, a pesquisa ancora-se nos princípios estabelecidos pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996), pela BNCC (Brasil, 2017) e pelo Marco Legal da Primeira Infância, Lei nº 13.257/16 (Brasil, 2016), documentos que reconhecem a criança como sujeito de direitos e asseguram a Educação Infantil como etapa fundamental para o desenvolvimento integral.

Diante desse cenário, a presente pesquisa tem como problema central: de que maneira a formação estética das professoras influencia as práticas de mediação de leitura com bebês e crianças bem pequenas na creche?

Com base nessa questão, o objetivo geral consiste em analisar de que maneira a formação estética de uma professora de Educação Infantil influencia suas práticas de mediação de leitura com bebês e crianças bem pequenas na creche.

Como objetivos específicos, busca-se: compreender a dimensão estética e suas relações com a formação docente e a mediação de leitura na Educação Infantil; investigar as trajetórias culturais, artísticas e leitoras que constituem a formação estética da professora participante; identificar como a formação estética da docente se manifesta em suas concepções sobre literatura e mediação de leitura; analisar de que maneira a formação estética da professora influencia suas escolhas

pedagógicas, a seleção das obras literárias e a organização dos momentos de leitura na creche; compreender as relações entre a trajetória formativa da docente e as experiências literárias que ela oferece aos bebês e às crianças bem pequenas.

Parte-se da hipótese de que as práticas de mediação de leitura desenvolvidas pelas professoras são influenciadas por suas trajetórias culturais, artísticas e leitoras. Desse modo, docentes que tiveram acesso mais amplo a experiências estéticas e culturais tendem a promover mediações de leitura mais sensíveis, participativas e abertas à produção de sentidos pelas crianças.

A pesquisa foi desenvolvida em uma creche da rede pública municipal localizada na Região Metropolitana de São Paulo, tendo como foco as práticas de mediação de leitura realizadas por uma professora que atua com crianças bem pequenas, de dois e três anos de idade. O estudo envolveu a análise de documentos pedagógicos, observações participantes em momentos de leitura e a construção de um retrato sociológico da docente, buscando compreender como suas trajetórias culturais, leitoras e estéticas se relacionam com as experiências literárias oferecidas às crianças nesse contexto educativo.

A escolha da participante ocorreu em razão de sua atuação frequente com atividades de mediação de leitura no cotidiano da creche, aspecto considerado relevante para os objetivos da investigação.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, utilizando como procedimentos a análise documental, a observação participante e a construção de um retrato sociológico da professora participante, buscando compreender as relações entre formação estética, prática docente e experiências de leitura na creche.

Além do memorial, da introdução e das considerações finais, a dissertação está organizada em três capítulos. O primeiro capítulo aborda os fundamentos teóricos da pesquisa, discutindo o conceito de estética, a experiência estética, a primeiríssima infância e a legislação da Educação Infantil. O segundo capítulo dedica-se à compreensão da literatura como experiência estética, articulando literatura para bebês, mediação de leitura, formação docente e práticas pedagógicas. O terceiro capítulo apresenta o percurso metodológico e a análise da pesquisa empírica, culminando na proposição de uma intervenção pedagógica.

Por fim, espera-se que este estudo contribua para a ampliação das reflexões acerca da formação estética na Educação Infantil, reafirmando a importância da

literatura e da mediação de leitura na creche como experiências fundamentais para o desenvolvimento sensível e integral das crianças desde o início da vida.

Para compreender o panorama das investigações já realizadas sobre formação estética de professoras e mediação de leitura na Educação Infantil, é necessário situar esta pesquisa em diálogo com estudos que abordam tanto a prática docente quanto a relação entre estética, infância e experiências de leitura. Diversas pesquisas têm enfatizado a importância da formação estética para o desenvolvimento da sensibilidade pedagógica, destacando como experiências culturais, artísticas e literárias influenciam o olhar do professor sobre a criança e seu aprendizado.

Com o objetivo de identificar produções acadêmicas relacionadas à temática desta pesquisa, realizou-se um levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando os descritores “estética”, “literatura”, “educação infantil” e “mediação de leitura”. A busca inicial resultou em 56 trabalhos, entre teses e dissertações. Após a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, observou-se que grande parte das produções abordava os descritores de forma isolada ou em combinações distintas da proposta deste estudo. Desse conjunto, apenas sete pesquisas apresentaram aproximação direta com o objeto investigado, ao articularem aspectos relacionados à estética, à literatura, à mediação de leitura e à Educação Infantil. Ainda assim, verificou-se que esses estudos priorizam discussões sobre formação de leitores, práticas de leitura ou experiências estéticas com crianças pequenas, sem aprofundar a relação entre a formação estética das professoras e suas práticas de mediação de leitura. Tal constatação reforça a relevância desta pesquisa, que busca compreender como as trajetórias culturais, artísticas e estéticas das docentes repercutem em suas escolhas pedagógicas e na oferta de experiências literárias e estéticas às crianças da primeiríssima infância.

A dissertação intitulada *Construindo sentidos: a articulação das práticas de leitura literária na formação de pequenos leitores*, de Daniela Barbosa Cabrera, contribui diretamente para a reflexão que norteia a presente dissertação, ao evidenciar a relação entre a formação do professor e a mediação literária na Educação Infantil. Assim como os autores analisados, esta pesquisa reconhece que a sensibilidade estética e a formação leitora do educador influenciam a maneira como as crianças se relacionam com a literatura, afetando a construção de vínculos e a experiência de leitura. Além disso, os desafios e lacunas identificados na prática

pedagógica, especialmente no que se refere à intencionalidade da mediação, reforçam a necessidade de investigar como a formação estética dos professores, somada a estratégias reflexivas e intencionais, pode potencializar a mediação literária e promover experiências mais significativas para crianças pequenas. Dessa forma, o estudo serve como referência para compreender a importância de práticas pedagógicas deliberadas e fundamentadas na estética e na reflexão crítica, conectando teoria e prática no contexto da Educação Infantil.

A dissertação *A literatura como experiência estética na educação infantil: vozes docentes da rede pública de ensino de Duque de Caxias/RJ*, de Rosana de Moura de Aguiar, insere-se no campo das investigações que articulam literatura, formação docente e educação infantil, ao compreender a literatura não apenas como recurso pedagógico, mas como experiência estética capaz de produzir efeitos humanizadores. Ao tomar como foco as percepções e relações de professoras da rede municipal de Duque de Caxias/RJ, o estudo desloca a discussão da literatura de um lugar instrumental para um plano formativo mais amplo, evidenciando a centralidade das trajetórias pessoais e profissionais na constituição das práticas pedagógicas. Os resultados evidenciam que a relação das professoras com a literatura é marcada por suas trajetórias de vida, indicando que experiências leitoras significativas tendem a repercutir em práticas pedagógicas mais intencionais e sensíveis. Em termos de contribuição, a dissertação reforça a importância de considerar a formação estética das professoras como elemento estruturante das práticas de leitura na Educação Infantil, deslocando o foco de discussões centradas exclusivamente em metodologias para uma perspectiva que valoriza a experiência cultural e subjetiva das docentes.

A tese *A dimensão estética na docência com bebês e crianças bem pequenas: indícios da formação de leitores*, de Arlete de Costa Pereira, investigou a dimensão estética na docência com bebês e crianças pequenas, com ênfase nas práticas de leitura e contação de histórias, utilizando livros infantis ou de literatura infantil. O objetivo do estudo foi analisar se, durante os momentos de histórias para crianças de zero a três anos, surgem elementos reveladores da dimensão estética e se há indícios do início da formação de leitores. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, realizada em um Centro de Educação Infantil de uma rede municipal da Grande Florianópolis, envolvendo três grupos de crianças de zero a três anos. Os dados foram produzidos a partir de observações em campo, com registros escritos e

fotográficos, além de entrevistas com as professoras desses grupos. Os resultados evidenciaram que as crianças começam a se constituir como leitoras desde os primeiros meses de vida e que a mediação das professoras é fundamental nesse processo. Para envolver as crianças nas narrativas, as educadoras utilizam diversos recursos estéticos e pedagógicos, como a organização dos espaços, a criação de ambientes acolhedores, adereços (brinquedos, fantoches, dedoches, objetos sonoros), o corpo, a entonação da voz, expressões faciais, gestos e a ludicidade. Esses elementos tornam os momentos de leitura prazerosos, alegres e brincantes, estimulando o interesse e o gosto das crianças pelas histórias.

A dissertação *Educação estética na formação em serviço de professoras da Educação Infantil*, de Simone Maria Scartazzini, embora não se relacione diretamente a esta pesquisa, contribui no sentido da formação estética de educadores. A investigação partiu do questionamento: de que maneira o processo de educação estética, durante a formação em serviço de um grupo de professoras e monitoras, contribui para sua formação profissional? Trata-se de um estudo de caso, realizado com base na observação participante, registrada em diário de campo, e fundamentada nos paradigmas existencial e humanista. Foram conduzidas cinco oficinas com professoras e monitoras de uma escola de Educação Infantil de um município do norte do Rio Grande do Sul. Os resultados indicaram que o processo de educação estética, mesmo no contexto da formação em serviço, favorece significativamente o ambiente e as relações de trabalho. Além disso, promove maiores possibilidades de desenvolvimento profissional e contribui para práticas pedagógicas mais ricas, que impactam diretamente na aprendizagem das crianças.

A dissertação *Literatura infantil: contribuições para aquisição e desenvolvimento da linguagem oral das crianças bem pequenas*, de Vanessa Leão Franchi Ferreira, investiga as contribuições da literatura infantil para a aquisição e o desenvolvimento da linguagem oral de crianças bem pequenas, adotando uma abordagem qualitativa de caráter bibliográfico, documental e descritivo-explicativo. Fundamentada em autores como Piaget e Vigotski, a pesquisa analisa obras do PNLD Literário (2018) e parte da hipótese de que a inserção precoce das crianças em práticas de leitura, mediadas por adultos e sustentadas por textos adequados à faixa etária, potencializa significativamente o desenvolvimento linguístico. Os resultados evidenciam que recursos linguístico-literários, como rimas, repetições,

onomatopeias, ritmo e musicalidade, favorecem a ampliação das capacidades comunicativas e a construção da linguagem oral, além de reforçar a importância das políticas públicas de acesso ao livro e da intencionalidade pedagógica na mediação da leitura na creche. Embora não se relacione diretamente com a presente pesquisa, destaca que a presença do livro, por si só, não é suficiente, sendo fundamental a atuação do educador como mediador para que tais experiências se efetivem no processo de aprendizagem infantil, reforçando a importância das práticas de mediação de leitura.

A dissertação *Existe uma literatura para bebês?*, de Cristiene de Souza Leite Galvão, investiga a existência e as especificidades da literatura destinada a bebês, com foco na análise de livros voltados a crianças de zero a dois anos. Ancorada em referenciais teóricos que compreendem os bebês como sujeitos ativos, produtores de cultura e capazes de atribuir sentidos às experiências, a pesquisa analisa um conjunto de obras, a partir de categorias como materialidade, temática, gênero e proposta interlocutória. Os resultados indicam que, ao ampliar o conceito tradicional de literatura, é possível reconhecer produções destinadas a essa faixa etária como literárias, mesmo quando não apresentam estrutura narrativa convencional, desde que promovam uma ruptura com o real e possibilitem experiências simbólicas e estéticas. O estudo também evidencia a escassez de pesquisas na área e problematiza concepções ainda presentes na Educação Infantil, que subestimam as capacidades dos bebês, reforçando a importância da inserção precoce da literatura como prática formadora, capaz de favorecer o desenvolvimento cultural, afetivo e simbólico desde os primeiros anos de vida.

A dissertação *O universo literário ao alcance daqueles que ainda não leem: tendências contemporâneas da literatura para bebês*, de Cássia Maria Rita Vianna Bittens, analisa as tendências contemporâneas da literatura destinada a bebês, com foco em obras voltadas a crianças de zero a três anos, a partir de um estudo qualitativo, exploratório e descritivo. Tomando como corpus títulos do acervo do PNBE (2014), a pesquisa investigou aspectos como projeto gráfico, ilustração e texto, buscando compreender como esses elementos configuram produções específicas para a primeiríssima infância. Os resultados indicam que tais obras apresentam características próprias, como formatos adequados ao manuseio, uso expressivo de cores, predominância de imagens e recursos rítmicos e sonoros, que favorecem a apreensão da linguagem estética pelos bebês. Além disso, o estudo

evidencia que o contato precoce com a literatura contribui para o desenvolvimento global da criança, articulando dimensões cognitivas, sensoriais e afetivas, e destaca a importância da mediação adulta nesse processo, bem como a necessidade de maior clareza conceitual na seleção de acervos voltados a essa faixa etária.

Com o intuito de sistematizar as informações referentes às pesquisas selecionadas e facilitar a visualização dos principais aspectos de cada estudo, apresenta-se, a seguir, um quadro síntese contendo os autores, os títulos, os focos investigativos e suas contribuições para o campo da Educação Infantil, da literatura e da formação docente. Embora a análise detalhada de cada trabalho seja fundamental para compreender suas especificidades e aproximações com o objeto desta pesquisa, a organização dessas informações em formato de quadro permite identificar, de maneira mais objetiva, as convergências temáticas e as lacunas que justificam a presente investigação.

Quadro 1 – Pesquisas selecionadas no levantamento realizado na BDTD

Autora	Título	Foco da pesquisa	Principais contribuições
Cabrera	<i>Construindo sentidos: a articulação das práticas de leitura literária na formação de pequenos leitores</i>	Formação de leitores e práticas de leitura literária na Educação Infantil	Evidencia a importância da mediação docente e da formação leitora do professor na constituição de leitores.
Aguiar	<i>A literatura como experiência estética na educação infantil: vozes docentes da rede pública de ensino de Duque de Caxias/RJ</i>	Literatura como experiência estética e percepções docentes	Destaca a influência das trajetórias leitoras e profissionais das professoras nas práticas de leitura.
Pereira	<i>A dimensão estética na docência com bebês e crianças bem pequenas: indícios da formação de leitores</i>	Dimensão estética na docência com crianças de 0 a 3 anos	Identifica elementos estéticos presentes na mediação de leitura e aponta indícios da formação de leitores desde os primeiros anos de vida.

Scartazzini	<i>Educação estética na formação em serviço de professoras da Educação Infantil</i>	Formação estética de professoras em serviço	Demonstra que processos de educação estética favorecem o desenvolvimento profissional e enriquecem as práticas pedagógicas.
Ferreira	<i>Literatura infantil: contribuições para aquisição e desenvolvimento da linguagem oral das crianças bem pequenas</i>	Literatura infantil e desenvolvimento da linguagem oral	Evidencia a importância da mediação da leitura e dos recursos linguístico-literários para o desenvolvimento infantil.
Galvão	<i>Existe uma literatura para bebês?</i>	Especificidades da literatura destinada a bebês	Discute características da literatura para a primeiríssima infância e sua relevância para experiências simbólicas e estéticas.
Bittens	<i>O universo literário ao alcance daqueles que ainda não leem: tendências contemporâneas da literatura para bebês</i>	Literatura para bebês e características editoriais das obras	Analisa aspectos gráficos, visuais e sonoros das obras destinadas à faixa etária de 0 a 3 anos e destaca a importância da mediação adulta.

A análise das pesquisas selecionadas evidencia convergências importantes no campo da Educação Infantil. De modo geral, os estudos destacam a relevância da literatura na constituição de leitores, o papel da mediação docente e a potência das experiências estéticas vivenciadas por bebês e crianças bem pequenas. Também apontam que a qualidade das interações estabelecidas nos momentos de leitura influencia significativamente a relação das crianças com os livros e com a linguagem literária.

Entretanto, embora abordem aspectos relacionados à estética, à literatura e à prática docente, os trabalhos analisados concentram-se, predominantemente, nas experiências das crianças, nas características da literatura destinada à primeira infância ou nos processos de formação leitora. Observa-se, assim, uma lacuna no que se refere à compreensão de como as trajetórias culturais, artísticas e leitoras

das professoras repercutem em suas escolhas pedagógicas e em seus modos de mediar a leitura.

Nesse contexto, a presente pesquisa busca contribuir para o aprofundamento desse campo ao investigar a relação entre formação estética e mediação de leitura na primeiríssima infância. Para tanto, adota os retratos sociológicos como estratégia metodológica, com o objetivo de compreender de que maneira as experiências formativas das docentes influenciam a organização dos ambientes, a seleção das obras literárias e as interações estabelecidas com as crianças. Além disso, por estar vinculada a um programa de mestrado profissional, prevê a elaboração de uma proposta de intervenção voltada à formação de professores, visando ampliar as reflexões sobre a dimensão estética da mediação de leitura na Educação Infantil.

CAPÍTULO 1 - REFERENCIAIS PARA PENSAR A ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

1.1 A estética como experiência sensível

Nesta pesquisa, a estética não é compreendida prioritariamente a partir das discussões filosóficas clássicas sobre o belo ou o juízo de gosto, embora o conceito tenha sido amplamente discutido por autores como Baumgarten, Kant e, mais recentemente, Rancière. O interesse deste estudo recai sobre a estética enquanto experiência sensível, relacionada à percepção, à produção de sentidos e às formas pelas quais os sujeitos estabelecem relações com a realidade, a cultura, a linguagem e os outros. Tal perspectiva aproxima-se da compreensão de estética como *aisthesis*, termo de origem grega associado ao ato de sentir e perceber o mundo pelos sentidos.

Vea Vecchi (2017, p. 28) conceitua estética na Educação Infantil, como sendo:

[...] talvez seja, antes de tudo, um processo de empatia que coloca em relação ao sujeito com as coisas e as coisas entre si. Como um fio fino, uma aspiração à qualidade que faz escolher uma palavra no lugar de outra, uma cor, uma tonalidade, uma música ... uma atitude de cuidado e de atenção para aquilo que se faz, é desejo de significado, é maravilhamento, curiosidade. É o contrário da indiferença e da negligência, do conformismo, da falta de participação e de emoção.

Vea Vecchi, uma das principais referências da abordagem de Reggio Emilia, compreende a estética como uma dimensão constitutiva dos processos de aprendizagem e das formas de relação com o mundo. Em sua perspectiva, a estética não se restringe ao campo artístico nem à apreciação do belo, mas envolve sensibilidade, percepção, imaginação, curiosidade e produção de significados. Tal compreensão possui importantes implicações para a formação docente, uma vez que a criação de experiências estéticas na Educação Infantil depende da capacidade das professoras de desenvolver um olhar atento às múltiplas linguagens das crianças e de sustentar práticas pautadas na escuta, na observação e na construção de significados. Nesse sentido, a estética deixa de ser apenas uma característica das experiências infantis e passa a constituir também uma dimensão da atuação profissional e da mediação pedagógica.

Essa compreensão suscita algumas questões relevantes para a presente

investigação. Se a dimensão estética também se constitui na atuação profissional, de que maneira ela se manifesta nas práticas desenvolvidas pelas professoras da Educação Infantil? Como as experiências culturais, artísticas e leitoras vividas ao longo de suas trajetórias participam da construção desse olhar sensível e das formas de mediação que realizam com as crianças?

A reflexão acerca da dimensão estética na educação exige um deslocamento conceitual importante: afastar-se de uma compreensão restrita à aparência ou ao embelezamento dos contextos educativos e compreendê-la como um modo de relação com o mundo e de produção de sentidos. Nessa perspectiva, a estética configura-se como uma atitude de atenção, curiosidade e busca de significado, que favorece processos de implicação e empatia entre os sujeitos e suas experiências. No âmbito da Educação Infantil, essa compreensão implica considerar não apenas os recursos mobilizados nas práticas pedagógicas, mas, sobretudo, o papel da professora na criação de contextos que favoreçam relações significativas entre as crianças, as narrativas, os objetos culturais e as experiências vividas. A dimensão estética, nesse caso, não está presente apenas nos materiais ou nas propostas, mas na qualidade da mediação realizada pelo adulto e nas possibilidades de participação, exploração e produção de sentidos oferecidas às crianças.

Entendida dessa forma, a experiência estética constitui um importante elemento mobilizador da aprendizagem, pois articula dimensões sensoriais, emocionais, simbólicas e cognitivas. Aprender, nesse contexto, envolve estabelecer conexões significativas entre diferentes aspectos da experiência, integrando percepção, imaginação e pensamento. Ao relacionar-se sensivelmente com objetos, fenômenos e narrativas, a criança não apenas observa, mas participa, interpreta e atribui sentidos ao que vivencia. Essa perspectiva permite compreender práticas como a leitura para além da transmissão de conteúdos, configurando-as como experiências de encontro, nas quais se mobilizam afetos, imaginação e participação ativa, tornando a mediação docente fundamental para a criação dessas condições.

Tal perspectiva conduz a uma questão central desta pesquisa: como as professoras constroem os conhecimentos, sensibilidades e repertórios mobilizados nos momentos de mediação de leitura? Mais do que identificar a presença da dimensão estética nas práticas pedagógicas, interessa compreender quais experiências contribuíram para sua constituição.

Outro aspecto relevante refere-se à crítica à fragmentação do conhecimento,

frequentemente presente nas práticas escolares. Ao afirmar a inseparabilidade entre racionalidade, imaginação, emoção e estética em todas as formas de linguagem, Vecchi problematiza abordagens que compartimentalizam os processos de aprendizagem. No contexto da Educação Infantil, essa crítica reforça a necessidade de práticas pedagógicas integradas, nas quais diferentes linguagens se articulam de modo indissociável. A leitura, nesse sentido, não se restringe ao campo verbal, mas se constitui em diálogo com o corpo, o gesto, o som e a imagem, configurando-se como uma experiência complexa.

Ao abarcar formas de expressão como música, imagem, movimento e ritmo, evidencia-se que a produção de sentido na infância ocorre de maneira multimodal. Nesse contexto, a leitura na Educação Infantil pode ser compreendida como uma experiência estética que transcende o texto escrito, envolvendo a entonação da voz, a expressividade corporal do adulto, a organização do tempo narrativo e as respostas das crianças. Tal compreensão reforça o caráter relacional e processual da leitura, afastando-a de abordagens reducionistas.

Vecchi alerta para o risco de uma estetização superficial das práticas educativas, na qual a dimensão estética é esvaziada de sua potência formativa e reduzida a aspectos formais. Esse risco se intensifica em contextos marcados pela valorização de padrões visuais e pela difusão de modelos pedagógicos padronizados, nos quais a aparência pode se sobrepor à experiência. Diante disso, torna-se fundamental distinguir uma estética entendida como aparência de uma estética compreendida como experiência, sendo esta última aquela que efetivamente mobiliza processos de sensibilidade, criação e produção de sentido.

Contudo, embora a literatura destaque a importância da formação estética docente, ainda se conhece pouco sobre os percursos por meio dos quais essas sensibilidades são construídas. Tal constatação reforça a necessidade de investigar as trajetórias das professoras, buscando compreender quais experiências culturais, artísticas e leitoras se mostram significativas na constituição de suas práticas de mediação de leitura.

Por fim, evidencia-se o papel da professora como mediadora da dimensão estética nos contextos educativos. Mais do que a disponibilidade de materiais ou a organização dos espaços, é a ação docente que possibilita a ativação de processos de escuta, conexão e significação. Nesse sentido, a formação estética dos professores assume centralidade, especialmente no que se refere à mediação de

leitura na Educação Infantil. Ao desenvolver sensibilidade para as diferentes linguagens, atenção aos detalhes e abertura ao imprevisível, a professora amplia as possibilidades de construção de experiências mais potentes e significativas, contribuindo para uma formação que integra dimensão cognitiva, sensível e expressiva.

As reflexões apresentadas permitem compreender a relevância da dimensão estética para a atuação docente na Educação Infantil. Entretanto, permanecem algumas questões que orientam esta investigação: de que maneira as professoras constroem essa sensibilidade ao longo de suas trajetórias? Quais experiências culturais, artísticas e leitoras participam de sua formação? E como esses percursos se relacionam com as práticas de mediação de leitura desenvolvidas com bebês e crianças bem pequenas? Tais questões constituem o ponto de partida para a presente pesquisa.

1.2 A experiência estética como perspectiva educativa

Sobre a experiência humana, Larrosa (2016, p. 40) afirma que

[...] a experiência é sempre de alguém, subjetiva, e sempre daqui e de agora, contextual, finita, provisória, sensível, mortal, de carne e osso como a própria vida. A experiência tem algo da opacidade, da obscuridade e da confusão da vida, algo da desordem e da indecisão da vida.

A experiência humana é profundamente pessoal e subjetiva, moldada pelo contexto atual e pelas circunstâncias individuais. Ela é transitória e ligada à nossa condição física e mortal. Além disso, a experiência reflete a complexidade e a confusão da vida real, com aspectos de desordem e indecisão que são intrínsecos à nossa existência. A descrição destaca a natureza imperfeita e multifacetada da experiência humana, reconhecendo sua dificuldade de ser completamente compreendida ou expressa.

A experiência estética pode ser compreendida como um acontecimento que interrompe a automatização da vida cotidiana e instaura um estado de sensibilidade e atenção ampliadas. Essa perspectiva encontra ressonância na fala de Edith Dermik:

A origem da palavra poética é *poiesis*¹. Aquele fazer que sempre se faz, mas quando se faz um pouco diferente, você tropeça, você para, você presta atenção. O mundo paralisa. E a estética é isso. É quando você, diante de um pôr-do-sol, você faz assim: Você cria uma suspensão. E aí, depois você volta ... E alguma coisa aconteceu, alguma coisa te transformou. (Derdyk, 2024)².

Segundo a autora, quando esse fazer ocorre de maneira diferente, provoca uma ruptura na rotina: “você tropeça, você para, você presta atenção. O mundo paralisa”. Nesse instante de suspensão, exemplificado pela contemplação de um pôr do sol, instaura-se uma experiência transformadora, na qual o sujeito se abre ao sensível e ressignifica sua relação com o mundo.

Tal compreensão dialoga com o pensamento de Duarte Jr. (1981), para quem a experiência estética se caracteriza como uma forma singular de apreensão da realidade. De acordo com Duarte Jr. (1981, p. 83), nesse estado, “[...] o cotidiano é colocado entre parênteses e suspenso”, permitindo ao sujeito perceber o mundo de maneira direta e integral, sem a mediação utilitária dos conceitos. Diferentemente da experiência prática, orientada pela lógica da funcionalidade, a experiência estética inaugura uma relação sensível e desinteressada, na qual sujeito e objeto se encontram em unidade, possibilitando uma percepção mais profunda e significativa da existência.

A “verdade” do objeto reside nele mesmo: não se buscam suas relações com outros objetos nem se pergunta acerca de sua utilidade. Na percepção utilitária o “ser” do objeto reside em suas relações com outros e com atos humanos (caneta-escrever-papel; fósforos-acender-cigarro); já na percepção estética o “ser” do objeto e o seu aparecer. (Duarte Jr., 1981, p. 84).

Desse modo, as reflexões de Derdik e Duarte Jr. Convergem, ao evidenciar que a estética se constitui como um espaço de suspensão, contemplação e transformação. Nesse horizonte, a experiência estética não apenas amplia a percepção, mas também contribui para a formação humana, ao favorecer a emergência de novos sentidos e modos de estar no mundo, aspecto fundamental para a compreensão da educação estética no contexto da Educação Infantil.

¹ O termo *poiesis*, de origem grega, refere-se ao ato de criar ou produzir algo que antes não existia. Associado à dimensão estética e artística, designa a capacidade humana de dar forma ao mundo por meio da sensibilidade e da imaginação. Na Educação Infantil, a *poiesis* manifesta-se nas experiências expressivas e simbólicas das crianças, especialmente no contato com a literatura e com as artes, configurando-se como elemento fundamental para a formação sensível e cultural desde os primeiros anos de vida.

² Informação verbal. Fala proferida por Edith Derdik, no curso S.E.R Atelierista, realizado no Espaço Kando, Santana de Parnaíba, em 2024.

Lev Vigotski (2010, p. 331) oferece sua contribuição para a compreensão da experiência estética, ao problematizar a concepção tradicional que a reduz a uma atitude meramente passiva e contemplativa. Para o autor, os equívocos presentes na pedagogia e na psicologia da estética não decorrem apenas do desconhecimento dos educadores, mas de um erro mais profundo da própria ciência psicológica, que, por muito tempo, considerou a percepção estética como uma vivência de pura receptividade, marcada pelo desinteresse, algo meramente contemplativo. Embora tais aspectos sejam reconhecidos como condições necessárias, Vigotski ressalta que representam apenas “meia verdade”, conduzindo a uma interpretação incompleta da natureza da reação estética.

Nessa perspectiva, o autor afirma que a experiência estética exige uma atividade psíquica intensa e complexa. Ainda que a contemplação desinteressada constitua uma premissa indispensável, a fruição artística não se realiza na passividade absoluta, mas por meio de um elaborado trabalho interior do sujeito. A percepção sensorial, realizada pelos olhos e ouvidos, representa apenas o ponto de partida de um processo mais amplo, que envolve interpretação, imaginação, memória e associação. Assim, a experiência estética se estrutura em três momentos essenciais: estimulação, elaboração e resposta, configurando-se como uma reação ativa e construtiva diante da obra de arte, os quais evidenciam o caráter ativo e criador da percepção artística.

A estimulação constitui o ponto de partida desse processo, correspondendo ao contato inicial do sujeito com o objeto estético por meio dos sentidos. Cores, sons, formas, ritmos e texturas atuam como estímulos externos que despertam a atenção e mobilizam a sensibilidade. Contudo, para Vigotski, a percepção sensorial não esgota a experiência estética; ela representa apenas o impulso inicial que desencadeia uma atividade psíquica mais complexa e significativa.

O segundo momento, denominado elaboração, refere-se ao trabalho interior, realizado pelo sujeito ao interpretar e organizar os estímulos recebidos. Nesse estágio, entram em jogo a memória, a imaginação, as emoções e as experiências anteriores, configurando o que o autor denomina de “síntese criadora secundária”. Trata-se de um processo por meio do qual o espectador atribui sentido à obra e, de certo modo, a recria em sua consciência. Assim, a fruição estética revela-se como um ato interpretativo e construtivo, no qual o sujeito deixa de ser mero receptor para tornar-se coautor da experiência artística. Tal dinâmica aproxima-se do conceito de

empatia, entendido como a capacidade de o sujeito se envolver internamente com a obra, reconstruindo-a em sua própria consciência.

Por fim, a resposta corresponde à expressão subjetiva resultante desse encontro com a obra. Ela pode manifestar-se como emoção, reflexão, transformação interior ou produção criadora, evidenciando o potencial formativo e humanizador da arte. Nesse sentido, a experiência estética não se limita ao prazer sensorial, mas promove a ressignificação da realidade e o desenvolvimento da sensibilidade.

Essa concepção dialoga diretamente com o pensamento de Duarte Jr., para quem a experiência estética implica a suspensão do cotidiano e a abertura a uma percepção sensível e integral do mundo. Ao afirmar que o cotidiano é colocado “entre parênteses”, Duarte Jr. evidencia que a fruição estética demanda uma atitude de presença e envolvimento, na qual o sujeito se relaciona com o objeto de maneira desinteressada, mas profundamente ativa no plano da sensibilidade.

De modo convergente, as reflexões de Edith Derdyk reforçam o caráter criador e transformador da experiência estética. Ao associar a estética à *poiesis*, a autora destaca que o fazer artístico provoca uma ruptura na rotina e instaura um momento de suspensão e atenção, no qual o sujeito é afetado e ressignifica sua relação com o mundo.

Dessa forma, a articulação entre Vigotski, Duarte Jr. e Derdyk permite compreender a experiência estética como um processo dinâmico e criativo, que transcende a simples contemplação. Trata-se de uma vivência que mobiliza o sujeito em sua totalidade, integrando sensibilidade, imaginação e pensamento. No contexto educacional, essa compreensão reafirma a importância da educação estética como dimensão essencial da formação humana, ao favorecer o desenvolvimento da criatividade, da percepção sensível e da construção de sentidos sobre o mundo.

A vivência de momentos de leitura como experiências estéticas na primeiríssima infância revela-se importante para o desenvolvimento integral dos bebês e das crianças bem pequenas, uma vez que possibilita o estabelecimento de relações sensíveis com a linguagem, com a cultura e com o mundo. Nessa perspectiva, a leitura literária transcende sua dimensão instrumental e informativa, constituindo-se como uma experiência que mobiliza afetos, percepções, imaginação e processos de significação.

Ao interagir com livros, narrativas, imagens, ritmos e sonoridades, os bebês e as crianças pequenas são convidados a experimentar diferentes formas de sentir,

perceber e interpretar a realidade. Essas experiências favorecem a ampliação do repertório sensível e simbólico das crianças, contribuindo para a construção de modos singulares de compreender e atribuir sentidos ao mundo que as cerca. Desse modo, a literatura assume um papel relevante na formação estética, ao possibilitar encontros que sensibilizam, provocam estranhamentos, despertam emoções e ampliam as possibilidades de expressão.

Além disso, compreender a leitura como experiência estética implica reconhecer os bebês e as crianças bem pequenas como sujeitos ativos na produção de sentidos. Seus gestos, olhares, vocalizações, movimentos e interações com os livros constituem formas legítimas de participação no ato de ler, evidenciando que a leitura, nessa etapa da vida, ultrapassa a decodificação da linguagem escrita. Assim, assegurar o acesso a experiências estéticas mediadas pela literatura desde os primeiros anos de vida significa garantir o direito das crianças à arte, à cultura e à fruição estética, favorecendo processos de humanização e formação sensível que acompanharão suas trajetórias de desenvolvimento.

1.3 A primeiríssima infância como contexto da pesquisa

A compreensão da primeiríssima infância, período que abrange de zero a três anos, tem sido amplamente fortalecida pelos avanços científicos nas áreas da educação, da psicologia e das neurociências. Esse intervalo da existência humana é marcado por intensa plasticidade cerebral e por profundas transformações cognitivas, emocionais e sociais, configurando-se como uma etapa decisiva para o desenvolvimento integral da criança. Nesse contexto, pensar a educação dos bebês e crianças bem pequenas implica reconhecer que as experiências vividas nesse período constituem a base para a formação do sujeito e para sua inserção cultural e social.

As contribuições da neurociência evidenciam que a aprendizagem está diretamente relacionada ao funcionamento do sistema nervoso, sendo resultado das interações entre o indivíduo e o ambiente. Conforme destacam Cosenza e Guerra (2011), os comportamentos humanos são produtos da atividade cerebral, sendo continuamente moldados pelas experiências vividas. Assim, os estímulos oferecidos desde os primeiros anos desencadeiam processos de neuroplasticidade, modificando a estrutura e o funcionamento do cérebro e possibilitando a aquisição

de novas competências e habilidades. Desse modo, a educação na primeiríssima infância assume papel fundamental na promoção do desenvolvimento humano.

Essa perspectiva reforça a importância de ambientes educativos ricos em experiências significativas, nas quais o cuidado e a educação se integrem de maneira indissociável. Nas creches e espaços de Educação Infantil, experiências como a escuta de histórias, o contato com livros, a musicalidade, o brincar e as interações contribuem para a formação cognitiva e socioemocional das crianças. Tais práticas não apenas favorecem a aprendizagem, mas também ampliam repertórios culturais, promovendo o desenvolvimento da sensibilidade, da linguagem e da imaginação.

O termo primeiríssima infância emerge no contexto das políticas públicas e dos estudos sobre o desenvolvimento infantil no Brasil, especialmente a partir dos anos 2000. Sua formulação decorre da necessidade de destacar a singularidade e a relevância dessa etapa para o desenvolvimento humano, caracterizada por intensas transformações físicas, cognitivas, emocionais e sociais. Nesse sentido, a expressão contribui para conferir maior visibilidade às especificidades dos bebês e das crianças bem pequenas, reafirmando a importância de práticas educativas e de cuidados sensíveis desde o início da vida.

No cenário brasileiro, a difusão do termo está diretamente associada à atuação da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, que consolidou o termo por meio de pesquisas, publicações e programas voltados ao desenvolvimento integral de crianças na primeira infância. Ao promover estudos e ações voltadas aos primeiros anos de vida, a instituição contribuiu significativamente para a incorporação da expressão em documentos técnicos, políticas públicas e produções acadêmicas, fortalecendo sua presença no campo educacional, social e da saúde.

Organismos internacionais, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização Mundial da Saúde (OMS), têm enfatizado que esse período é decisivo para o desenvolvimento integral das crianças, reforçando a necessidade de investimentos em políticas e práticas que assegurem condições adequadas para o crescimento e o bem-estar das crianças.

Embora o termo possa, em uma perspectiva ampliada, estender-se desde a gestação, ao adotar o conceito de primeiríssima infância nesta dissertação, reconhece-se a especificidade do período que abrange o nascimento até os três anos de idade, em consonância com o recorte próprio do ambiente educativo

institucional. Tal delimitação justifica-se por corresponder à etapa da creche, primeiro espaço formal de educação da criança, no qual se estruturam experiências pedagógicas intencionais voltadas ao cuidado, à aprendizagem e ao desenvolvimento integral. Nesse contexto, privilegia-se a análise das práticas educativas concretas, que se desenvolvem no âmbito da Educação Infantil, considerando as interações, as linguagens e os processos formativos que emergem nas vivências cotidianas com os bebês e as crianças bem pequenas.

Compreender a primeiríssima infância implica também reconhecer os bebês e as crianças bem pequenas como sujeitos ativos na construção de relações com a cultura e com as diferentes linguagens. Distanciando-se de concepções que os entendem como receptores passivos das ações adultas, as pesquisas contemporâneas sobre infância evidenciam sua capacidade de interpretar, explorar, comunicar-se e produzir sentidos desde os primeiros meses de vida. No contexto da leitura literária, essa perspectiva permite compreender que os bebês participam da experiência por meio de múltiplas formas de expressão, como o olhar, os gestos, os movimentos corporais, as vocalizações e as interações que estabelecem com os livros, com os adultos e com seus pares. Assim, a literatura na creche não se configura apenas como preparação para a alfabetização futura, mas como experiência cultural e estética vivida no presente, reconhecendo as crianças como participantes legítimas dos processos de leitura e produção de sentidos.

Assim, essa compreensão sustenta a relevância de práticas pedagógicas sensíveis, especialmente no campo da educação estética e da mediação de leitura, reafirmando o direito dos bebês e crianças bem pequenas ao acesso à cultura, à arte e à literatura desde os primeiros momentos de sua existência. Ao situar a primeiríssima infância no contexto da creche, destaca-se o papel do professor como mediador de experiências significativas, capazes de favorecer a formação sensível, simbólica e cultural das crianças, contribuindo para a constituição de sujeitos leitores e para a ampliação de seus repertórios desde o início da vida.

Essa compreensão da primeiríssima infância suscita questões centrais para esta investigação: de que maneira as experiências literárias oferecidas na creche consideram os bebês e as crianças bem pequenas como sujeitos de cultura? Como as professoras organizam situações de mediação de leitura capazes de favorecer a participação, a imaginação e a produção de sentidos pelas crianças? Tais questões orientam o olhar desta pesquisa para as relações entre formação estética docente,

literatura e mediação de leitura na Educação Infantil.

1.4 Educação estética e seus referenciais normativos

O Marco Legal da Primeira Infância representa um avanço na consolidação dos direitos das crianças brasileiras, especialmente no que se refere à promoção do desenvolvimento integral desde os primeiros anos de vida. Sancionada em 8 de março de 2016, a Lei nº 13.257 estabelece princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas voltadas à primeira infância, reconhecendo a relevância desse período para a constituição do ser humano (Brasil, 2016). Em consonância com a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), a legislação reafirma a prioridade absoluta das crianças, atribuindo ao Estado, à família e à sociedade a responsabilidade compartilhada pela garantia de seus direitos.

Embora a lei defina a primeira infância como o período que abrange do nascimento aos seis anos de idade, confere especial atenção às especificidades das crianças de zero a três anos, reconhecendo a singularidade da chamada primeiríssima infância. Nesse contexto, institui a Política Nacional de Atendimento Educacional Especializado a Crianças de Zero a Três Anos, denominada “atenção precoce”,

[...] viabilizada por meio da criação e da articulação de serviços multiprofissionais e intersetoriais de atenção precoce destinados a potencializar o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos, em cooperação, preferencialmente, com os serviços de saúde e assistência social. (Brasil, 2016).

Essa fase, caracterizada por intensas transformações biológicas, cognitivas e socioemocionais, demanda políticas públicas intersetoriais voltadas à saúde, à educação, à assistência social, à cultura e à proteção integral. Tal abordagem evidencia a compreensão de que o desenvolvimento infantil depende de experiências qualificadas e de contextos que favoreçam vínculos afetivos, cuidados sensíveis e oportunidades de aprendizagem desde os primeiros momentos de vida.

Entre os princípios orientadores do Marco Legal da Primeira Infância, destacam-se: o reconhecimento da criança como sujeito de direitos; o respeito aos seus ritmos e singularidades; a valorização da diversidade; a promoção da equidade

social. A legislação enfatiza, ainda, a necessidade de ações articuladas entre diferentes setores e níveis de governo, reforçando a importância da intersetorialidade e da descentralização das políticas públicas. Ademais, prevê a participação da sociedade e das próprias crianças, por meio de processos de escuta adequados às suas formas de expressão, consolidando uma perspectiva democrática e humanista no atendimento à infância.

No que se refere especificamente às crianças de zero a três anos, a lei assegura direitos fundamentais relacionados ao cuidado, à educação e à proteção. Destacam-se o acesso à Educação Infantil de qualidade, à convivência familiar e comunitária, à saúde integral, à alimentação adequada, ao brincar, à cultura e ao lazer. Além da implementação de serviços de atenção precoce, especialmente para crianças em situação de risco ou com deficiência, orienta sobre a formação continuada dos profissionais que atuam na área. Essas garantias reforçam a importância de ambientes educativos que promovam interações significativas e experiências sensíveis, essenciais para o desenvolvimento pleno na primeiríssima infância.

Outro aspecto relevante da legislação é o reconhecimento do direito das crianças ao acesso à cultura e à produção cultural desde os primeiros anos de vida. Ao assegurar condições para que a criança seja reconhecida como produtora de cultura, o Marco Legal legitima práticas pedagógicas que valorizam a literatura, a arte, o brincar e a fruição estética. Tal perspectiva fundamenta propostas educativas que defendem a mediação de leitura e a formação estética desde o berço, reafirmando o direito dos bebês e das crianças bem pequenas de participarem ativamente da vida cultural.

Assim, o Marco Legal da Primeira Infância constitui um importante referencial teórico e normativo para pesquisas e práticas educacionais voltadas à Educação Infantil. Ao garantir os direitos das crianças de zero a três anos e enfatizar a centralidade das experiências vividas nessa etapa, a legislação sustenta a necessidade de políticas e ações pedagógicas que promovam o desenvolvimento integral, a dignidade e a cidadania desde o início da vida.

Em consonância com esse marco legal, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) destaca a importância do contato das crianças com diferentes manifestações artísticas e culturais, ressaltando que tais vivências ampliam suas formas de percepção e comunicação. O documento afirma que “[...] o

desenvolvimento da percepção estética possibilita à criança construir outras formas de ver, sentir e se expressar, ampliando suas possibilidades de compreensão do mundo e de comunicação com os outros” (Brasil, 1998, p. 25).

Ainda que voltados ao Ensino Fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), especialmente no volume dedicado à Arte (Brasil, 1997), já abordavam a estética como elemento essencial do desenvolvimento humano. O documento enfatiza que a experiência artística não deve se restringir à reprodução ou à imitação de obras, mas deve estimular o sentir, o interpretar, o imaginar e o criar, ampliando a capacidade de compreensão e expressão. Ao reconhecer a Arte como linguagem, os PCNs reforçam seu papel no desenvolvimento da sensibilidade estética, da imaginação e do pensamento crítico, ultrapassando a mera distinção entre “belo” e “feio”.

No âmbito das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), a educação estética encontra-se estreitamente associada ao ato de brincar, compreendido como forma autêntica de expressão infantil. As diretrizes reconhecem a brincadeira como espaço de vivências éticas e estéticas, que estimula a imaginação, a criatividade e a construção da autonomia e da identidade por meio das interações. As propostas pedagógicas devem estar alinhadas aos princípios:

- I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2010, p. 16).

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, essa compreensão foi ampliada e sistematizada. O documento reconhece a estética como parte essencial do desenvolvimento integral das crianças, compreendendo-a como uma maneira de estar no mundo. A BNCC destaca que as experiências artísticas favorecem o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e do pensamento crítico, ao afirmar que “[...] as experiências artísticas vivenciadas pelas crianças na Educação Infantil possibilitam a expressão, a comunicação e o desenvolvimento da sensibilidade, da percepção estética, da criatividade e do pensamento crítico” (Brasil, 2017, p. 40).

Nesse sentido, compreender o ato de educar crianças pequenas como uma

ação simultaneamente ética e estética é reconhecê-lo como um processo criativo de promoção humana. Sensibilidade e criatividade desenvolvem-se por meio de experiências culturais compartilhadas, construídas no espaço das interações sociais, constituindo elementos fundamentais nos processos de humanização e na formação de sujeitos autônomos, críticos e sensíveis.

A análise comparativa entre o RCNEI, as DCNEIs e a BNCC permite compreender a evolução das concepções pedagógicas que orientam a Educação Infantil no Brasil. O RCNEI inaugura a valorização das múltiplas linguagens e das experiências estéticas; as DCNEIs consolidam tais concepções em âmbito normativo, ao instituírem princípios éticos, políticos e estéticos e reconhecerem a criança como sujeito de direitos; e a BNCC operacionaliza essas diretrizes por meio dos direitos de aprendizagem e dos Campos de Experiência. Observa-se, assim, uma trajetória de continuidade e aprofundamento teórico e pedagógico, marcada pela valorização da infância, da cultura e do desenvolvimento integral.

Essa evolução reafirma o direito das crianças ao acesso à arte, à literatura e às experiências culturais desde os primeiros anos de vida, em consonância com o Marco Legal da Primeira Infância. Nesse contexto, a mediação de leitura e a formação estética assumem papel essencial na Educação Infantil, contribuindo para a constituição de sujeitos sensíveis, criativos e críticos.

Desse modo, evidencia-se um progressivo amadurecimento das políticas educacionais brasileiras, no qual a estética se afirma como dimensão essencial da formação humana. Tal percurso sustenta a relevância de práticas pedagógicas que valorizem a literatura e a mediação de leitura desde a primeiríssima infância, contribuindo para a humanização e para a formação cultural das crianças.

CAPÍTULO 2 - LITERATURA E MEDIAÇÃO DE LEITURA

A literatura, como experiência estética, refere-se ao modo como a leitura de obras literárias proporciona uma experiência sensorial, emocional e intelectual que vai além do simples entendimento do enredo ou das informações contidas no livro. Essa perspectiva considera a literatura não apenas como um meio de contar histórias, mas como uma forma de arte que engaja o leitor em um processo estético profundo e enriquecedor.

Vigotski (2010, p. 324) faz uma crítica em relação à literatura infantil a serviço da moral, quando menciona que as bibliotecas são organizadas com livros que tragam lições morais às crianças, além de manter a linguagem simplista, como se a criança não fosse capaz de compreender outro tipo de linguagem. Segundo ele, “[...] é indispensável abrir mão da concepção segundo a qual as emoções estéticas têm alguma relação direta com as morais e toda a obra de arte encerra uma espécie de impulso para o comportamento moral” (Vigotski, 2010, p. 325)

Vigotski defende que a experiência estética não deve ser confundida com um processo de educação moral direta. Para o autor, é indispensável abandonar a ideia de que a arte carrega necessariamente um impulso ético ou que suas emoções estão vinculadas a julgamentos morais.

Assim, o valor da arte e da literatura está justamente em possibilitar ao sujeito um encontro transformador com o sensível, em que pensar, sentir e imaginar se integram, ampliando a capacidade humana de compreender e ressignificar o mundo. A potência da arte reside na sua capacidade de despertar sentimentos complexos e contraditórios, ativando a imaginação e ampliando a compreensão do mundo, o que a torna uma experiência formativa por si só, especialmente significativa no contexto da infância. A arte tem um fim em si mesma.

Ampliando essa compreensão, Larrosa (2002, p. 19) propõe distinguir o “saber da experiência” do “saber coisas”, ressaltando que o conhecimento que emerge da experiência não se reduz à acumulação de informações ou conteúdos objetivos. O saber da experiência é construído na relação viva entre o sujeito e o mundo — naquilo que o toca, o transforma e o faz refletir sobre si mesmo e sobre o outro. Diferente do saber técnico ou informativo, que pode ser transmitido e reproduzido, o saber da experiência é singular, intransferível e implica uma dimensão afetiva, sensível e existencial. Para Larrosa, a educação que se ancora

nesse tipo de saber valoriza o encontro, o tempo e a escuta, reconhecendo que aprender também é deixar-se afetar e permitir que o vivido se converta em sentido.

2.1 O direito à literatura na primeiríssima infância

A literatura ocupa um lugar fundamental na constituição humana, na medida em que possibilita experiências de imaginação, sensibilidade, criação e produção de sentidos. Mais do que um recurso pedagógico ou instrumento para a aprendizagem da linguagem escrita, a literatura pode ser compreendida como um direito cultural, indispensável à formação dos sujeitos e à sua participação na vida social. Nessa perspectiva, discutir a presença da literatura na Educação Infantil implica reconhecê-la como parte dos direitos das crianças ao acesso à cultura, à arte e às múltiplas formas de expressão humana.

Ao refletir sobre a função da literatura na sociedade, Antonio Candido (2011) afirma que ela constitui uma necessidade universal do ser humano. Para o autor, a literatura está presente em todas as culturas e períodos históricos, manifestando-se por meio das diferentes formas de fabulação produzidas pelos grupos humanos. Nesse sentido, sua importância ultrapassa a dimensão do entretenimento ou da instrução, configurando-se como elemento essencial à constituição da experiência humana. Conforme afirma o autor, “não há povo e não há homem que possa viver sem ela” (Candido, 2011, p. 176).

A partir dessa compreensão, Candido amplia a noção de direitos humanos ao incluir o acesso aos bens simbólicos e culturais entre as necessidades fundamentais da vida. Ao defender o direito à literatura, o autor argumenta que a fruição literária contribui para a humanização dos sujeitos, favorecendo o desenvolvimento da imaginação, da sensibilidade, da reflexão e da capacidade de compreender diferentes perspectivas sobre o mundo. Assim, o acesso à literatura não deve ser entendido como privilégio, mas como condição necessária para a formação humana.

Essa discussão adquire especial relevância quando direcionada à primeiríssima infância. Embora frequentemente associada às etapas posteriores da escolarização, a literatura constitui um direito também dos bebês e das crianças bem pequenas. O contato com narrativas, poemas, cantigas, livros ilustrados e diferentes manifestações da linguagem literária possibilita experiências culturais e estéticas que participam da construção de vínculos, da ampliação do repertório simbólico e da

produção de sentidos sobre o mundo.

Nessa perspectiva, a literatura na creche não pode ser compreendida apenas como preparação para a alfabetização futura. Trata-se de uma experiência vivida no presente, por meio da qual os bebês e as crianças pequenas participam de práticas culturais e constroem relações com a linguagem. Como destaca Vigotski (2010), imaginação, emoção e linguagem encontram-se profundamente articuladas nos processos de desenvolvimento humano, possibilitando às crianças ampliar suas experiências e atribuir novos significados à realidade.

Ao discutir a literatura infantil, Parreiras (2009) ressalta que ela se caracteriza por um trabalho estético com a linguagem, capaz de mobilizar sentimentos, sensações e experiências singulares nos leitores. Tal compreensão aproxima-se das reflexões de Bakhtin (2011), para quem a literatura constitui uma forma específica de linguagem marcada pela dialogicidade e pela multiplicidade de vozes. Nessa perspectiva, a obra literária configura-se como espaço de encontro entre diferentes experiências e formas de compreender o mundo, favorecendo a produção de sentidos pelos leitores.

De maneira semelhante, Petit (2009) destaca que a leitura constitui uma experiência de construção subjetiva e cultural, capaz de ampliar horizontes e favorecer processos de elaboração simbólica. Para a autora, os mediadores desempenham papel fundamental na aproximação das crianças com os livros e com a literatura, criando condições para que esses encontros ocorram de forma significativa. No contexto da Educação Infantil, essa reflexão evidencia a importância das professoras como responsáveis pela garantia do direito à literatura no cotidiano da creche.

Yolanda Reyes (2010) também contribui para essa discussão ao defender que a literatura deve estar presente desde os primeiros anos de vida. Para a autora, os bebês participam das experiências literárias por meio da escuta, da observação, dos gestos, das vocalizações e das interações estabelecidas com os adultos e com os livros. A leitura, portanto, não depende exclusivamente do domínio da linguagem verbal, mas constitui uma prática relacional e cultural que pode ser vivenciada desde o nascimento.

Compreender a literatura como direito implica, portanto, reconhecer a responsabilidade das instituições de Educação Infantil na garantia do acesso das crianças aos livros e às experiências literárias. Entretanto, a efetivação desse direito

não depende apenas da disponibilidade de acervos ou materiais. Ela está diretamente relacionada às formas de mediação construídas pelas professoras, às escolhas das obras, à organização dos ambientes e às experiências culturais e leitoras que constituem sua formação.

Nesse sentido, discutir o direito à literatura na primeiríssima infância conduz à reflexão sobre a formação dos mediadores de leitura e sobre as condições necessárias para que as crianças vivenciem experiências literárias significativas. É nesse contexto que se insere a presente pesquisa, ao investigar como a formação estética das professoras influencia as práticas de mediação de leitura desenvolvidas na creche.

Essa compreensão adquire especial relevância no âmbito da Educação Infantil, etapa em que se estabelecem os primeiros vínculos das crianças com a linguagem, a imaginação e a cultura. O contato com narrativas, poemas, cantigas e livros ilustrados possibilita experiências que contribuem para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Nesse contexto, a literatura se apresenta como expressão artística capaz de despertar a sensibilidade e favorecer a construção de sentidos. Ao reconhecer a criança como sujeito de direitos, reafirma-se a necessidade de garantir-lhe o acesso à arte e à literatura desde os primeiros anos de vida.

2.2 Especificidades na literatura para bebês e crianças bem pequenas

A presença do livro na vida dos bebês, ainda hoje, revela-se marcada por ausências e contradições. Se, por um lado, observa-se um crescimento editorial voltado à primeira infância, por outro, o acesso a livros destinados a bebês ainda é restrito, tanto no mercado quanto no cotidiano familiar. Durante anos, a inexistência ou escassez de espaços especializados na comercialização e apreciação de livros para essa faixa etária evidencia que o bebê, historicamente, não foi concebido como sujeito leitor. Mesmo na atualidade, quando tais materiais começam a ganhar maior visibilidade, sua circulação permanece limitada, especialmente em contextos populares.

Essa ausência se desdobra nas práticas familiares. A partir da observação cotidiana e do diálogo com as famílias, nota-se que os livros raramente são mencionados entre os objetos que compõem o universo cultural dos bebês e crianças bem pequenas. Quando aparecem, frequentemente se tratam de materiais

genéricos, sem autoria explicitada, nos quais o protagonismo recai sobre a editora e não sobre o autor ou ilustrador. Tal característica suscita uma questão fundamental: esses objetos podem ser compreendidos como literatura? Ou estariam mais próximos de produtos editoriais que simulam o livro, esvaziando sua dimensão artística?

A problematização dos livros destinados aos bebês torna-se ainda mais complexa quando se consideram os chamados livros cartonados de grandes marcas comerciais de brinquedos ou mesmo grandes editoras. Amplamente difundidos no mercado e frequentemente presentes nos lares e nas instituições de Educação Infantil, esses materiais apresentam características específicas: páginas resistentes, formatos manipuláveis e ilustrações coloridas, voltadas à exploração sensorial. À primeira vista, tais atributos parecem adequados à faixa etária dos bebês. No entanto, uma análise mais atenta revela limites importantes do ponto de vista estético e literário.

De modo recorrente, esses livros apresentam narrativas simplificadas, com estruturas previsíveis, vocabulário restrito a nomes de frutas, cores e formas geométricas, e ausência de elaboração poética da linguagem. As ilustrações, embora visualmente atrativas, tendem à padronização, reproduzindo estereótipos visuais e personagens genéricos, muitas vezes desvinculados de uma proposta artística autoral. Soma-se a isso a ausência ou o apagamento da autoria, uma vez que o destaque recai sobre a marca comercial, e não sobre escritores ou ilustradores. Esse conjunto de características aproxima tais materiais de produtos industriais, orientados por lógicas de mercado, mais do que de obras literárias propriamente ditas.

Essa constatação exige cautela. Não se trata de desqualificar indiscriminadamente os livros cartonados, nem de ignorar sua importância como objetos de exploração na primeira infância. O problema central reside na redução da literatura à sua dimensão funcional ou mercadológica, em detrimento de sua potência estética. Quando a linguagem é empobrecida e a imagem se limita à repetição de fórmulas, restringe as possibilidades de experiência sensível e simbólica dos bebês e crianças bem pequenas.

Essa questão adquire implicações pedagógicas relevantes. Quando esses livros se tornam predominantes nas práticas com bebês, corre-se o risco de restringir o contato das crianças com a diversidade estética da literatura. A familiaridade com

estruturas repetitivas e imagens estereotipadas pode limitar a ampliação da imaginação e da sensibilidade, reduzindo a experiência da leitura a um consumo rápido e pouco significativo.

No entanto, uma análise mais cuidadosa permite deslocar a questão para além de uma oposição simplista entre “bons” e “maus” livros. O desafio não consiste em excluir tais materiais, mas em problematizar seu lugar e sua função no cotidiano pedagógico. Em diálogo com outras obras de maior densidade estética, os livros cartonados podem compor um repertório mais amplo, desde que não se tornem a única referência de leitura oferecida aos bebês e crianças bem pequenas.

Dessa forma, a questão que se coloca não é apenas quais livros são oferecidos, mas quais experiências são possibilitadas a partir deles. Reconhecer o bebê como sujeito capaz de se relacionar com a arte implica garantir-lhe o acesso a produções que mobilizem a linguagem em sua dimensão estética, que desafiem a percepção e que ampliem as possibilidades de significação. Nesse sentido, a presença de livros de maior qualidade literária e artística não deve ser adiada sob a justificativa da idade, mas afirmada como direito desde os primeiros anos de vida.

Essa problematização torna-se ainda mais relevante quando articulada à compreensão da literatura como arte. Conforme discutido anteriormente, a literatura não se reduz à sua materialidade física nem à sua função pedagógica; ela se constitui como uma forma estética da linguagem, marcada por escolhas formais, autoria e intencionalidade artística. Nesse sentido, a ausência de autoria explícita e a padronização de conteúdos podem indicar um deslocamento da literatura para o campo da mercadoria, aproximando esses materiais de objetos de consumo, mais do que de experiências estéticas.

No contexto institucional, especialmente nas creches, essa tensão assume contornos ainda mais evidentes. Não é incomum encontrar orientações que restringem o acesso dos bebês aos livros considerados “de qualidade”, sob a justificativa de preservação do material. Tal prática revela uma hierarquização implícita: aos bebês, são destinados livros resistentes, muitas vezes empobrecidos do ponto de vista estético; aos adultos ou crianças maiores, os livros “bons”, que devem ser protegidos. Essa lógica, embora compreensível do ponto de vista da conservação, produz um efeito pedagógico significativo: afasta o bebê da experiência estética com a literatura.

Essa contradição pode ser analisada à luz da teoria estética de Adorno, ao

problematizar a redução da obra de arte à lógica do uso e do consumo. Para o autor, a experiência estética não se confunde com fruição imediata, sendo criticada a relação que transforma a obra em objeto de satisfação, esvaziando sua potência (Adorno, 2011, p. 29). Nesse sentido, quando o livro é tratado prioritariamente como objeto a ser preservado e não como experiência a ser vivida, sua dimensão estética tende a ser subordinada a uma lógica instrumental.

Ao mesmo tempo, é preciso tensionar uma leitura simplista dessa problemática. A materialidade do livro para bebês, frequentemente resistente, manipulável, explorável, não deve ser compreendida, por si só, como um empobrecimento. Ao contrário, pode constituir uma via de entrada na experiência estética, desde que não se dissocie da qualidade literária e artística. O desafio, portanto, não reside em opor livros “resistentes” a livros “de qualidade”, mas em pensar obras que articulem ambas as dimensões, reconhecendo o bebê como sujeito capaz de se relacionar com a arte.

Garantir o acesso dos bebês a livros de qualidade estética implica, necessariamente, rever práticas que os afastam desses materiais. Isso não significa ignorar a necessidade de cuidado com os objetos, mas deslocar o foco da preservação para a experiência. O livro, na Educação Infantil, não deve ser apenas mostrado ou protegido, mas vivido, explorado, compartilhado. É no manuseio, na escuta, na repetição e na interação que a literatura se constitui como experiência estética.

Assim, a reflexão sobre o livro para bebês revela não apenas uma questão de acesso, mas uma questão de concepção. Reconhecer o bebê como leitor implica garantir-lhe o direito à literatura em sua dimensão artística, o que exige tensionar práticas consolidadas e produzir novos modos de relação com o livro no cotidiano das creches e das famílias.

Compreender o livro, na primeira infância, como objeto de exploração sensorial constitui um passo importante, mas insuficiente para caracterizar a experiência literária. O contato inicial, marcado pelo toque, pela manipulação e pela brincadeira, insere o livro no universo concreto da criança, aproximando-o de outros objetos de seu cotidiano. No entanto, a literatura não se esgota nessa dimensão material. É no modo como a linguagem se organiza, nas imagens, nos ritmos, nas repetições e nos sentidos não evidentes, que o livro ultrapassa sua condição de objeto e se constitui como experiência. Assim, a passagem do livro como coisa

manipulável para o livro como linguagem implica um deslocamento de um uso centrado no corpo para uma experiência que mobiliza imaginação, sensibilidade e construção de sentidos. É nesse movimento que se torna possível distinguir entre o simples acesso ao livro e o encontro efetivo com a literatura.

Nem todo livro traz literatura. Muitos livros trazem histórias para as crianças que nem sempre são literárias. Para ser literatura, a obra deve ter um encantamento trazido pelas palavras e pelas ilustrações: o uso de figuras de linguagem, como as metáforas, de linguagem poética, de coisas subentendidas, de ludicidade, de duplo sentido, de repetições. Ou o texto deve ser sonoro, com musicalidade, com ritmo. Nem tudo está óbvio, nem tudo é linear na literatura. (Parreiras, 2012, p. 108).

A afirmação de que “nem todo livro traz literatura” desloca a compreensão do livro enquanto objeto para a literatura enquanto experiência estética. Ao estabelecer essa distinção, a autora rompe com uma concepção recorrente no senso comum, que tende a equiparar qualquer material impresso destinado às crianças à literatura. Tal diferenciação é fundamental, sobretudo no contexto da Educação Infantil, em que o acesso ao livro muitas vezes é tomado, por si só, como garantia de uma experiência literária.

Parreiras (2012) introduz um critério essencial: a qualidade estética da linguagem. Não se trata apenas de contar uma história, mas de como essa história é construída. O uso de metáforas, repetições, ritmos, musicalidade e duplos sentidos indica que a literatura opera por meio de uma elaboração da linguagem que ultrapassa sua função comunicativa imediata. Nesse sentido, a literatura não se define pelo conteúdo narrado, mas pela forma como a linguagem é trabalhada, aproximando-se de uma concepção estética que reconhece, na organização formal, a produção de sentidos.

Essa perspectiva dialoga diretamente com a compreensão de literatura como arte. Ao afirmar que “nem tudo está óbvio” e que a literatura não se organiza de modo linear, a autora aponta para um elemento central da experiência estética: a abertura de sentidos. Diferentemente de textos utilitários, que buscam transmitir informações de forma clara e direta, a literatura introduz ambiguidades, silêncios e sugestões, convidando o leitor a participar ativamente da construção de significados. Tal característica é particularmente relevante, quando se trata de bebês e crianças pequenas, uma vez que a experiência literária não depende exclusivamente da compreensão racional, mas mobiliza sensibilidade, imaginação e percepção.

Entretanto, essa definição também exige ser tensionada no contexto da primeira infância. Se, por um lado, a presença de recursos como metáforas, musicalidade e linguagem poética pode ser tomada como indicativo de qualidade literária, por outro, é necessário evitar uma aplicação normativa que desconsidere as especificidades do encontro entre bebês e crianças bem pequenas e livros. A literatura para essa faixa etária não se reduz à complexidade linguística, mas envolve também a materialidade do livro, a relação com a imagem, o ritmo da leitura compartilhada e a possibilidade de exploração sensorial. Nesse sentido, o desafio não é apenas identificar o que é ou não literatura, mas compreender como determinadas obras potencializam experiências estéticas desde os primeiros anos de vida.

Ao trazer essa distinção para o cotidiano das creches, a citação de Parreiras (2012, p. 108) permite problematizar práticas que priorizam livros de linguagem simplificada, narrativa linear e forte apelo ilustrativo, mas que carecem de elaboração estética. Retoma-se, assim, a questão já apontada anteriormente: a presença de livros no ambiente educativo não garante, por si só, o acesso à literatura. Quando predominam textos que dizem tudo de forma explícita, que não abrem espaço para a imaginação e que se limitam a nomear objetos ou situações, restringe-se a possibilidade de experiência estética das crianças.

Dessa forma, a contribuição de Parreiras não se limita à definição do que seria literatura, mas convoca a uma revisão das escolhas pedagógicas. Reconhecer que nem todo livro é literatura implica assumir a responsabilidade de selecionar obras que mobilizem a linguagem em sua dimensão artística, oferecendo às crianças não apenas histórias, mas experiências que ampliem sua relação com o mundo. Nesse sentido, a literatura na Educação Infantil deixa de ser um recurso e passa a ser compreendida como um direito, cuja garantia depende da qualidade das obras e das mediações propostas.

A aproximação da criança com os livros deve acontecer como a aproximação com os brinquedos: ver, tocar mãos e pés, levar à boca... Primeiramente, uma relação lúdica, de brincadeira mesmo. A criança precisa sentir e gostar do livro. Depois, a relação se estreita pela experiência que o ser humano vai adquirir com ele. (Parreiras, 2009, p. 28)

A afirmação de que a aproximação da criança com os livros deve ocorrer de modo semelhante à sua relação com os brinquedos desloca a compreensão da

leitura para o campo da experiência corporal e sensorial. Ao enfatizar que o primeiro contato com o livro se dá por meio de uma relação lúdica, há um rompimento com concepções escolarizadas de leitura, que frequentemente priorizam o uso funcional e dirigido do livro, mesmo na primeira infância. Nesse sentido, o livro deixa de ser compreendido como objeto a ser preservado ou como instrumento pedagógico e passa a ser reconhecido como elemento de exploração, descoberta e prazer.

Essa perspectiva é especialmente relevante quando se considera o modo como os bebês se relacionam com o mundo. Na ausência de uma leitura convencional, mediada pela linguagem verbal estruturada, a criança pequena constrói sua relação com os objetos por meio do corpo: toca, manipula, experimenta texturas, leva à boca, investiga. Ao incluir o livro nesse universo de experiências, reconhece-se que o acesso à cultura escrita não se inicia pela decodificação, mas pela familiarização sensível com o objeto livro. Tal movimento amplia a compreensão de leitura, entendendo-a como prática que se constitui antes mesmo da linguagem verbal formal.

Entretanto, essa aproximação não deve ser compreendida como um fim em si mesma. Ao aproximar o livro do brinquedo, corre-se o risco de diluir sua especificidade, reduzindo-o a mais um objeto de manipulação. Se, por um lado, é fundamental garantir que o bebê toque, explore e se aproprie materialmente do livro, por outro, é igualmente necessário assegurar que essa experiência seja acompanhada por uma mediação que evidencie sua dimensão estética e simbólica. O livro não é apenas um objeto que se manipula, mas um objeto cultural que carrega linguagem, imagens e possibilidades de significação.

Isso indica que a dimensão lúdica e sensorial constitui um ponto de partida, e não de chegada. O contato inicial, marcado pela brincadeira, abre caminho para formas mais complexas de relação com o livro, nas quais a linguagem, a narrativa, a imagem e a sonoridade passam a ocupar lugar central.

Essa compreensão dialoga diretamente com as contribuições de Lev Vigotski, ao reconhecer que o desenvolvimento humano se dá por meio da mediação social e da apropriação de elementos culturais. Segundo o autor, “[...] todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e depois, no nível individual” (Vigotski, 2007, p. 57), o que evidencia que a relação da criança com o mundo não é imediata, mas construída nas interações com o outro.

Nesse sentido, a relação com os objetos ultrapassa o plano puramente

sensorial, constituindo-se progressivamente como relação simbólica. Conforme aponta Vigotski, o uso de instrumentos e signos transforma qualitativamente a atividade humana, reorganizando os processos psicológicos (Vigotski, 2007, p. 52-53). Assim, aquilo que inicialmente se apresenta como exploração concreta – tocar, manipular, experimentar – passa a ser mediado por significados culturais, ampliando as formas de compreensão e ação da criança sobre o mundo. Desse modo, a relação com os objetos não permanece restrita à experiência imediata, mas é progressivamente integrada a sistemas simbólicos mais complexos.

Aplicando essa perspectiva ao contexto do livro na primeira infância, é possível compreender que o objeto livro, inicialmente explorado em sua materialidade, vai sendo ressignificado à medida que se insere em práticas sociais mediadas. O que começa como manipulação transforma-se em experiência cultural, na qual o livro deixa de ser apenas objeto e passa a ser linguagem, narrativa e possibilidade estética. Tal processo evidencia que a relação da criança com o livro não é natural nem espontânea, mas construída historicamente, a partir das interações e mediações que lhe são oferecidas.

Dessa forma, o desafio não consiste em escolher entre preservar ou permitir o uso livre do livro, mas em construir um equilíbrio entre essas dimensões. Garantir que o bebê possa tocar, explorar e até mesmo levar o livro à boca não implica abdicar da oferta de obras de qualidade estética, nem restringir o acesso a determinados materiais sob a justificativa de cuidado. Ao contrário, implica reconhecer que a experiência com o livro envolve simultaneamente corpo e linguagem, exploração e escuta, brincadeira e fruição estética.

Assim, a aproximação da criança com o livro, quando compreendida em sua complexidade, não se reduz a uma etapa inicial do processo de leitura, mas constitui um momento fundamental de formação. É nesse encontro, mediado pelo corpo e pela ludicidade, que se estabelecem as bases para uma relação mais profunda com a literatura, na qual o livro deixa de ser apenas um objeto e passa a ser experiência.

A articulação destas proposições permite compreender que a relação da criança com o livro não se constitui de forma imediata como experiência literária, mas se constrói progressivamente, a partir de diferentes modos de aproximação. Se, por um lado, o primeiro contato se dá no plano sensorial e lúdico, por outro, é essa mesma relação inicial que possibilita a abertura para experiências mais complexas com a linguagem. Assim, a dimensão material do livro não se opõe à sua dimensão

estética, mas a antecede e a sustenta. No entanto, essa passagem não ocorre de forma automática: o fato de a criança manipular o livro não garante, por si só, o encontro com a literatura. É nesse ponto que se torna fundamental distinguir entre o livro como objeto de exploração e o livro como experiência estética, tal como indicado por Parreiras, ao afirmar que nem todo livro é, de fato, literatura. Dessa forma, a aproximação lúdica constitui condição necessária, mas não suficiente, para a constituição da experiência literária na infância.

2.3 Mediação de leitura com bebês e crianças bem pequenas

A experiência educativa é, antes de tudo, uma experiência estética, que demanda da professora um olhar atento, disponível e aberto para o encontro com o outro e com o mundo, compreendendo o conhecimento como construção compartilhada e sensível.

Compreender, portanto, a formação estética como dimensão inseparável da prática pedagógica é reconhecer que educar ultrapassa a simples transmissão de conteúdos e envolve o compromisso de perceber, sentir, criar e dialogar com as diferentes expressões culturais e humanas. Ao integrar essa perspectiva à sua formação, o professor expande seu repertório cultural, aprimora sua percepção sobre o mundo e qualifica sua atuação ética, crítica e criativa. Nesse contexto, a educação estética se afirma não apenas como um direito da criança, mas como um princípio estruturante da ação pedagógica, essencial para a constituição de ambientes educativos mais humanos, plurais e sensíveis às complexidades da vida contemporânea.

Nesse contexto, a mediação de leitura, quando compreendida sob uma perspectiva estética, ultrapassa o simples ato de ler para alguém. Ela diz respeito à forma como a leitura é vivenciada, incentivada e construída por meio de diferentes intervenções, sejam elas pedagógicas, culturais ou sociais. Essas práticas envolvem tanto o domínio técnico quanto a sensibilidade, influenciando diretamente o modo como a criança se conecta com os textos e com o universo simbólico que eles oferecem.

Segundo López (2023, p. 13), quando leem, os bebês “investigam com todos os sentidos e com todo o corpo”. A autora desloca o entendimento da leitura para além da linguagem verbal, situando-a no campo da experiência sensorial e

relacional. No entanto, essa experiência não se produz de forma espontânea ou isolada: ela é sustentada pela presença do outro, que organiza, oferece e dá sentido ao encontro entre o bebê e o livro.

A mediação de leitura não se restringe ao ato de apresentar o livro, mas envolve a criação de condições para que a criança possa se relacionar com ele de maneira significativa. Quando o adulto canta, conta, balbucia e compartilha a leitura com o bebê, produz aquilo que López denomina como “leiturar”, no qual a voz, o ritmo e a entonação constituem uma ambiência simbólica e afetiva. Essa mediação, mais do que transmitir conteúdos, cria um espaço de proteção, vínculo e abertura para a linguagem, funcionando como suporte para a constituição psíquica e cultural da criança.

A leitura compartilhada, nesse sentido, é atravessada por elementos que ultrapassam o texto em si: o olhar conjunto, a atenção partilhada e a presença corporal do mediador configuram a experiência. O livro torna-se, assim, um dispositivo que organiza a interação entre adulto e bebê, possibilitando a construção de sentidos que não estão apenas na materialidade do objeto, mas na relação que se estabelece em torno dele. A mediação, portanto, não apenas aproxima a criança do livro, mas produz o próprio acontecimento da leitura.

Ao propor o termo “leiturar”, López explicita a especificidade dessa prática na primeira infância, evidenciando que a leitura, nesse contexto, é indissociável do vínculo. “Leiturar envolve o verbo ler, algo da leitura em si mesma e o verbo amar” (López, 2023, p. 15). Mediar a leitura com bebês e crianças bem pequenas implica emprestar voz, tempo e presença, permitindo que a criança, ainda não autônoma na linguagem verbal, possa participar da experiência literária. Trata-se de uma prática que articula cuidado e linguagem, na qual a literatura se insere como experiência afetiva e simbólica, e não como atividade isolada ou técnica.

Outro aspecto fundamental da mediação refere-se à sua continuidade para além do momento da leitura. Ao observar que os bebês recuperam mentalmente histórias já ouvidas, (López, 2023) indica que a experiência mediada produz efeitos duradouros no plano psíquico, contribuindo para o desenvolvimento da memória, da imaginação e da organização narrativa. Nesse sentido, a mediação não se encerra no ato de ler, mas sustenta processos internos que ampliam as possibilidades de relação da criança com o mundo.

Entretanto, a qualidade da mediação está diretamente relacionada à

qualidade dos materiais oferecidos. A escolha de livros com linguagem reduzida, narrativas simplificadas e ilustrações estereotipadas pode limitar a experiência, mesmo quando há mediação. Isso evidencia que mediar não é apenas ler com o bebê, mas também selecionar obras que mobilizem a linguagem em sua dimensão estética, reconhecendo a criança como sujeito capaz de se relacionar com formas mais complexas de expressão.

Para Munita (2024, p. 93), o mediador de leitura desempenha um papel na promoção da apropriação cultural e da participação no mundo da escrita, especialmente para aqueles sujeitos que tiveram acesso limitado a essas experiências. Munido de conhecimentos e habilidades de diferentes campos culturais e sociais, ele intervém de forma intencional, criando condições favoráveis. Essa mediação ocorre principalmente por meio de encontros intersubjetivos, nos quais o mediador compartilha afetos, emoções e experiências de leitura, estabelecendo um espaço de acolhimento e hospitalidade. Tal ambiente possibilita que os participantes superem barreiras geográficas e socioculturais que antes limitavam sua participação, favorecendo novas experiências de leitura. Dessa forma, a mediação se configura como um processo transformador, no qual a construção de sentido e a promoção de mudanças pessoais e culturais se tornam objetivos da prática mediadora.

No contexto da primeiríssima infância, a mediação de leitura assume especificidades que tensionam e ampliam as concepções tradicionalmente associadas à formação de leitores. Se, em níveis posteriores de escolarização, a mediação se orienta pela inserção dos sujeitos em práticas sociais de leitura, com bebês e crianças bem pequenas, ela se configura, antes de tudo, como uma experiência sensível e relacional com a linguagem, mediada pelo corpo, pela voz e pelo vínculo.

Nesse sentido, as contribuições de Munita permitem compreender a mediação de leitura como um processo de construção de condições de encontro entre o sujeito e a cultura escrita, deslocando o foco do ensino para a experiência. No entanto, na primeiríssima infância, esse encontro não se dá prioritariamente pela compreensão do texto verbal, mas pela imersão em uma ambiência estética em que livro, adulto e criança constituem um campo de relações. O livro deixa de ser apenas portador de conteúdo e passa a operar como objeto cultural que convoca gestos, olhares, escutas e afetos.

A prática docente, nesse contexto, exige uma ampliação do próprio conceito de leitura. Ler com bebês não se reduz à decodificação nem à interpretação, mas envolve ações como manusear o livro, explorar suas materialidades, acompanhar ritmos sonoros, reconhecer padrões visuais e, sobretudo, partilhar momentos de atenção conjunta com o adulto mediador. Assim, a mediação de leitura aproxima-se de uma prática de cuidado e de presença, na qual o professor sustenta o tempo da experiência e legitima as formas singulares de participação das crianças.

Essa perspectiva permite também tensionar a crítica de Munita (2024, p. 44) às práticas de “animação para a leitura”. Se, para crianças maiores, tais práticas podem se revelar superficiais e efêmeras, na primeiríssima infância, o risco assume outra forma: a antecipação de objetivos escolares, como a compreensão ou a resposta verbal, que desconsideram o modo como os bebês se relacionam com a linguagem. Nesse caso, a mediação empobrece quando se afasta da experiência e se orienta por expectativas que não correspondem às possibilidades desse grupo etário.

Por outro lado, a noção de experiência de leitura, central no pensamento de Munita, ganha ainda mais densidade quando articulada à primeiríssima infância. A experiência, aqui, não se configura como algo que a criança compreende, mas como algo que a atravessa. É um conjunto de sensações, afetos e vínculos que vão constituindo, de forma lenta e contínua, sua relação com a cultura escrita. Tal processo evidencia a importância da repetição, da continuidade e da familiaridade, elementos fundamentais para que o livro se torne um objeto significativo no cotidiano das crianças.

Desse modo, o papel do mediador desloca-se para uma atuação que envolve sensibilidade estética, escuta atenta e intencionalidade pedagógica. Cabe a ele selecionar obras que convoquem a experiência sensorial e simbólica, organizar tempos e espaços que favoreçam o encontro com os livros e, sobretudo, sustentar uma presença que legitime o interesse, o estranhamento e a curiosidade das crianças. A mediação, nesse sentido, não se reduz à condução da leitura, mas configura-se como uma prática de construção de vínculos, com o livro, com o outro e com o mundo.

Por fim, ao considerar que o acesso à cultura escrita não garante, por si só, a formação de leitores, como aponta Munita, torna-se ainda mais evidente, na primeiríssima infância, que é na qualidade das interações e na densidade das

experiências oferecidas que se constroem as bases dessa relação. Assim, a mediação de leitura na creche não deve ser pensada como preparação para etapas futuras, mas como um campo próprio de experiência, fundamental para o desenvolvimento integral das crianças.

A compreensão da leitura como experiência, permite aprofundar a crítica às práticas de “animação para a leitura” e reposicionar o papel da mediação no contexto da primeiríssima infância.

A experiência da leitura, se é um acontecimento, não pode ser causada, não pode ser antecipada como um efeito a partir de suas causas; a única coisa que se pode fazer é cuidar para que se deem determinadas condições de possibilidade: só quando confluem o texto adequado, o momento adequado, a sensibilidade adequada, a leitura é experiência. [...] e se for experiência, não será a mesma para todos (LARROSA, 2002, p.143).

O autor desloca a ação pedagógica do controle dos resultados para a construção de contextos. Isso não implica uma ausência de intencionalidade docente, mas, ao contrário, exige um trabalho ainda mais atento e sensível por parte do mediador. Na creche, tal perspectiva se traduz na organização de tempos, espaços e relações que favoreçam o encontro entre bebê, livro e adulto, sem reduzir a leitura a uma sequência de estímulos ou a respostas esperadas.

Diferentemente das práticas pontuais e espetacularizadas, criticadas por Munita, a mediação orientada pela noção de experiência aposta na continuidade, na repetição e na qualidade das interações como condições para que algo efetivamente aconteça com a criança. Assim, ler com bebês e crianças bem pequenas não é provocar efeitos imediatos, mas sustentar uma ambiência estética e relacional na qual a linguagem possa ser vivida, sentida e, progressivamente, apropriada.

A articulação entre as contribuições de Larrosa e Munita permite aprofundar a compreensão da mediação de leitura como experiência e iluminar a distinção entre “ler para” e “ler com” bebês. Ao afirmar que a experiência de leitura não pode ser causada, mas apenas possibilitada por meio da criação de condições, Larrosa desloca o foco da ação pedagógica do controle dos efeitos para a qualidade do encontro. Munita, por sua vez, ao criticar práticas pontuais e espetacularizadas de “animação para a leitura”, reforça a necessidade de uma mediação contínua, capaz de sustentar vínculos duradouros entre sujeitos e textos.

Nessa linha, “ler para” tende a aproximar-se de uma lógica de transmissão e

condução, na qual o adulto “comanda” e a experiência é, de certo modo, antecipada; enquanto “ler com” se inscreve em uma perspectiva relacional, em que o mediador cria condições para que a leitura aconteça como experiência compartilhada, aberta ao imprevisível e às formas singulares de participação das crianças. É nesse deslocamento do fazer acontecer para o deixar acontecer, sem abdicar da intencionalidade, que a mediação de leitura na primeiríssima infância encontra sua potência formativa e estética.

A distinção entre “ler para bebês” e “ler com bebês” permite problematizar diferentes concepções de mediação de leitura na primeiríssima infância. Embora, à primeira vista, ambas as expressões possam parecer equivalentes, elas revelam modos distintos de compreender o lugar da criança, do adulto e do livro na experiência leitora.

“Ler para bebês” tende a configurar-se como uma prática centrada no adulto, na qual a leitura é conduzida de forma unilateral. Nesse modelo, o professor ou cuidador assume o papel de emissor, enquanto o bebê ocupa uma posição predominantemente receptiva, sendo exposto à linguagem verbal e à narrativa. Ainda que essa prática possa ter valor, sobretudo no que se refere à familiarização com a sonoridade da língua, ao ritmo da leitura e à construção de vínculos afetivos, ela corre o risco de reduzir a mediação a um ato de transmissão, no qual a participação da criança é pouco considerada ou mesmo invisibilizada.

Por outro lado, “ler com bebês” implica uma mudança significativa de perspectiva. Trata-se de compreender a leitura como uma experiência compartilhada, na qual o bebê é reconhecido como sujeito ativo, que participa da construção de sentidos a partir de suas formas próprias de expressão: o olhar, o gesto, o toque, a vocalização, o movimento corporal. Nesse contexto, o livro deixa de ser apenas um suporte de texto para tornar-se um objeto de interação, e a leitura passa a ser construída entre o adulto e a criança, entre o texto e as respostas singulares que ele suscita.

Essa abordagem aproxima-se da concepção de mediação como criação de condições de possibilidade para a experiência de leitura. Ao invés de conduzir a criança a um significado previamente estabelecido, o mediador sustenta um espaço de abertura, no qual o tempo da leitura pode se alongar, interromper-se e se repetir. Ler com bebês é, portanto, escutar suas iniciativas, acolher seus ritmos e legitimar suas formas de participação, mesmo quando não se organizam em linguagem

verbal.

Além disso, essa distinção tensiona práticas que, muitas vezes, aproximam-se de uma lógica de “animação para a leitura”, centradas no desempenho do adulto e no impacto da atividade. Quando a leitura se organiza apenas como apresentação, ainda que expressiva e envolvente, o bebê pode permanecer como espectador. Em contrapartida, ao ler com bebês, o foco desloca-se do efeito produzido pelo adulto para a relação que se constrói com a criança, valorizando a continuidade, o vínculo e a experiência compartilhada.

Por fim, é importante reconhecer que ler com bebês não significa abdicar da condução adulta, mas ressignificá-la. O mediador continua sendo responsável pela escolha dos livros, pela organização do ambiente e pela sustentação da experiência, mas sua atuação se orienta menos pela intenção de ensinar algo e mais pela disponibilidade para estar com a criança no encontro com a linguagem. Assim, a mediação de leitura na primeiríssima infância se configura como um gesto relacional e estético, no qual o sentido não é transmitido, mas construído na experiência.

Yolanda Reyes contribui de maneira significativa para a compreensão da mediação de leitura na primeira infância, ao deslocar o foco de uma perspectiva instrumental para uma dimensão relacional, simbólica e estética da experiência literária, conversando com as ideias dos autores já trazidos. Ao afirmar que as crianças são nutridas não apenas biologicamente, mas também por histórias, contos e poemas, Reyes (2017, p. 47) evidencia que o contato com a linguagem literária antecede a leitura alfabética e constitui um dos fundamentos da vida psíquica, emocional e cognitiva. Nesse sentido, a literatura se apresenta como uma experiência inaugural de construção de sentido, por meio da qual a criança começa a nomear o mundo e a si mesma.

Essa compreensão se aprofunda quando Reyes propõe a imagem do “triângulo amoroso” entre criança, livro e adulto, destacando o papel do mediador na constituição da experiência de leitura. Na primeira infância, o adulto não apenas aproxima a criança do livro, mas empresta sua voz, seu corpo e sua presença para que a narrativa aconteça. Como afirma Reyes (2017, p. 49), o adulto é, por excelência, “o texto da criança”, uma vez que é por meio dele que as palavras ganham entonação, ritmo, expressividade e sentido. Tal perspectiva permite compreender a leitura como uma prática compartilhada, em que a experiência estética se constrói no entrelaçamento entre linguagem, afeto e corporeidade,

afastando-se de concepções que reduzem a mediação à simples disponibilização de livros ou ao incentivo ao manuseio.

Além disso, o texto enfatiza que a literatura atua na elaboração simbólica das experiências infantis, permitindo a elaboração simbólica das experiências infantis. Ao possibilitar que a criança acesse narrativas que organizam emoções, medos, desejos e descobertas, a leitura oferece um espaço seguro para experimentar, por meio da linguagem, situações complexas da vida. A literatura atua como mediadora entre a experiência vivida e sua significação, permitindo que a criança construa sentidos para aquilo que ainda não consegue expressar plenamente.

Entretanto, ao mesmo tempo em que valoriza a dimensão afetiva da mediação, a reflexão de Reyes também convoca à problematização do papel do mediador. Longe de ser uma função neutra ou espontânea, a mediação de leitura implica escolhas, que são atravessadas pela formação estética, pelas concepções de infância e pelas condições institucionais em que o trabalho pedagógico se realiza. Desse modo, o “triângulo” entre criança, livro e adulto não se estabelece de forma automática, mas é construído a partir de práticas intencionais que podem potencializar ou limitar a qualidade da experiência oferecida às crianças.

Ao afirmar que oferecer leituras às crianças é fornecer-lhes uma “caixa de ferramentas” para inventar a própria vida, a autora reforça a potência formativa da literatura desde os primeiros anos. Essa ideia permite compreender a mediação de leitura como uma prática que ultrapassa os objetivos imediatos da escolarização, inscrevendo-se no campo mais amplo da formação humana. Assim, pensar a mediação de leitura na primeiríssima infância implica reconhecer a centralidade da experiência estética e a responsabilidade do adulto em criar condições para que encontros significativos entre crianças e livros possam, de fato, acontecer.

Diante desse percurso teórico, torna-se possível compreender que a mediação de leitura na primeiríssima infância não se reduz a uma prática pedagógica entre outras, mas configura-se como um campo privilegiado de experiência estética, relacional e formativa. Ao articular as contribuições de López, Munita, Larrosa e Reyes, evidencia-se que ler com bebês e crianças bem pequenas implica sustentar condições de possibilidade para que a linguagem seja vivida em sua dimensão sensível, simbólica e compartilhada, deslocando o foco da ação docente do controle dos efeitos para a qualidade dos encontros que se produzem.

Nesse contexto, a prática docente exige uma escuta às formas singulares de

participação das crianças, reconhecendo que o sentido não está previamente dado no texto, nem é simplesmente transmitido pelo adulto, mas se constrói na relação, no tempo da experiência e na densidade dos vínculos estabelecidos. A mediação, assim, deixa de ser compreendida como condução ou animação e passa a ser entendida como uma prática de presença, na qual o professor, ao emprestar corpo, voz e sensibilidade, cria um espaço de abertura para que algo aconteça com a criança.

Tal perspectiva implica também reconhecer que a qualidade dessa experiência está diretamente relacionada à formação estética do mediador, às escolhas que realiza e às condições institucionais que sustentam sua prática. Não se trata, portanto, de qualquer leitura, nem de qualquer encontro com o livro, mas de experiências que mobilizem a linguagem em sua potência estética, ampliando as possibilidades de sentir, imaginar e significar o mundo.

Desse modo, a mediação de leitura na creche se afirma como um gesto ético, estético e político, que contribui para a constituição de sujeitos capazes de estabelecer relações sensíveis com a cultura e consigo mesmos. Mais do que preparar para etapas futuras, trata-se de reconhecer a infância como tempo presente de experiência, no qual o encontro com a literatura pode inaugurar modos de habitar o mundo, sustentados pela palavra, pelo vínculo e pela imaginação.

2.4 Práticas de mediação de leitura na Educação Infantil

As práticas de mediação de leitura na primeiríssima infância assumem formas diversas, que se articulam entre si e se sustentam na compreensão da leitura como experiência estética, relacional e corporal. Mais do que estratégias isoladas, tais práticas constituem modos de organizar encontros entre bebês, livros e adultos, nos quais a linguagem é vivida em sua dimensão sensível e simbólica.

Ler com bebês exige um deslocamento importante em relação a compreensões simplificadas da mediação de leitura, especialmente aquelas que a reduzem ao livre manuseio dos livros. Embora a exploração material (tocar, abrir, virar páginas, levar à boca) seja constitutiva da relação dos bebês com os objetos culturais, ela, por si só, não configura uma experiência de leitura. Quando a mediação se limita a disponibilizar livros para manipulação, corre-se o risco de esvaziar a potência simbólica e estética da literatura, reduzindo o livro a mais um

objeto entre outros no ambiente.

Ler com bebês implica, ao contrário, sustentar uma situação relacional em que o adulto, o livro e a criança constituem um campo de interação. Nesse contexto, o mediador oferece sua voz, seu corpo, seu olhar e sua escuta como elementos que dão densidade à experiência, nomeando, interpretando, respondendo e, ao mesmo tempo, abrindo espaço para as iniciativas da criança. Trata-se de uma prática que articula presença e intencionalidade: o adulto não dirige a leitura para um sentido único, mas também não se ausenta, criando condições para que o encontro com o livro se produza como experiência. Assim, ler com bebês não é apenas permitir o acesso ao objeto livro, mas construir, na relação, um tempo compartilhado em que a linguagem possa ser vivida, experimentada e, progressivamente, significada.

A leitura de colo configura-se como uma das experiências mais potentes na mediação de leitura com bebês e crianças bem pequenas. Ao acolher a criança junto ao corpo, o adulto cria uma ambiência de segurança e vínculo que favorece a abertura para a linguagem. Nesse gesto, o livro não é apenas apresentado, mas compartilhado em uma situação de proximidade física e afetiva, na qual a voz, o ritmo e a entonação ganham centralidade. O colo funciona como suporte da experiência, permitindo que a criança associe a leitura a sensações de aconchego, escuta e pertencimento. Trata-se de uma prática em que leitura e cuidado se entrelaçam, evidenciando que, na primeira infância, a experiência literária é indissociável do vínculo.

As rodas de leitura, por sua vez, introduzem uma dimensão coletiva à experiência leitora. Organizadas em pequenos grupos, elas possibilitam que as crianças compartilhem um mesmo texto, ao mesmo tempo em que constroem formas singulares de participação. Diferentemente de uma lógica expositiva, a roda de leitura, na primeiríssima infância, não se orienta pela compreensão do enredo ou pela resposta verbal, mas pela criação de um espaço de atenção conjunta, no qual olhares, gestos, vocalizações e movimentos corporais compõem a experiência. Nessa prática, o mediador atua como aquele que sustenta o tempo da leitura, acolhe as interrupções, valoriza as iniciativas das crianças e reconhece que cada uma se envolve de maneira própria com o texto. A roda, assim, torna-se um espaço de circulação de afetos e sentidos, no qual a leitura se constrói de forma compartilhada.

O manuseio de livros, frequentemente associado à ideia do livro como brinquedo, também ocupa um lugar importante na mediação de leitura com bebês.

Ao explorar o livro com as mãos, a boca, o olhar e o corpo, a criança estabelece uma relação sensorial com o objeto, investigando suas materialidades. Longe de representar um uso “inadequado”, esse manuseio constitui uma forma legítima de leitura, na qual o livro é incorporado às experiências exploratórias próprias da infância. O bebê lê o mundo através dos sentidos. Pensar o livro como brinquedo não significa reduzir sua potência literária, mas reconhecer que, para o bebê, o acesso à linguagem passa, inicialmente, pela exploração concreta do objeto. Cabe ao mediador, portanto, garantir a presença de livros de qualidade estética e material, que resistam ao uso e convoquem à curiosidade, permitindo que o bebê construa uma relação significativa com esse objeto cultural.

Para além dessas práticas, a mediação de leitura na creche se desdobra em múltiplas situações do cotidiano: momentos de leitura espontânea, cantigas, narrativas orais, reconto de histórias, exploração de imagens, entre outras experiências que ampliam o contato das crianças com a linguagem. Em todas elas, o que está em jogo não é apenas o acesso ao livro, mas a qualidade das interações que se estabelecem em torno dele. A mediação, assim, realiza-se na capacidade do adulto de observar, escutar e responder às iniciativas das crianças, criando condições para que a leitura aconteça como experiência.

Para além das práticas já citadas, a mediação de leitura na primeiríssima infância se desdobra em um conjunto mais amplo de práticas que atravessam o cotidiano da creche e ampliam as possibilidades de encontro entre crianças, livros e linguagem. Tais práticas não devem ser compreendidas como atividades isoladas ou técnicas a serem aplicadas, mas como modos de sustentar experiências nas quais a leitura se constitui como acontecimento estético, relacional e simbólico.

Nesse contexto, a narrativa oral assume um lugar relevante, ao evidenciar que a literatura não se restringe ao suporte do livro. Ao contar histórias sem o apoio do texto escrito, o adulto mobiliza sua voz, seu corpo e sua imaginação, instaurando uma experiência em que a linguagem se apresenta de forma viva e compartilhada. Essa prática valoriza a dimensão oral da cultura e possibilita que a criança se envolva com a narrativa por meio da escuta, do ritmo e da entonação, fortalecendo vínculos e ampliando seu repertório simbólico.

A leitura em pequenos grupos também se apresenta como uma prática potente, especialmente com bebês e crianças bem pequenas. Diferentemente das rodas ampliadas, esse formato favorece a atenção individualizada, permitindo ao

mediador acompanhar mais de perto os gestos, olhares e iniciativas das crianças. Nesse espaço mais íntimo, a leitura tende a se aproximar de uma experiência compartilhada, na qual o tempo pode ser ajustado às necessidades do grupo e as interações ganham maior densidade.

Outra dimensão importante refere-se à leitura espontânea, que ocorre quando os livros estão disponíveis no ambiente e a aproximação se dá por iniciativa da criança ou a partir de situações imprevistas do cotidiano. Ao integrar o livro ao espaço da sala referência e à rotina, a leitura deixa de ser uma atividade pontual e passa a constituir-se como prática cultural cotidiana. Nessa perspectiva, a mediação não se manifesta apenas na condução direta da leitura, mas na organização de um ambiente que convida ao encontro com os livros e na disponibilidade do adulto para sustentar esses momentos quando emergem.

A repetição de histórias, frequentemente solicitada pelas próprias crianças, também se revela fundamental. Ao revisitar narrativas já conhecidas, os bebês e crianças pequenas constroem relações de familiaridade, antecipação e reconhecimento, aprofundando sua experiência com a linguagem. Longe de representar uma limitação, a repetição constitui um elemento importante da experiência leitora na infância, favorecendo a construção de sentidos e a organização narrativa.

A leitura de imagens, por sua vez, amplia a compreensão de leitura ao valorizar a dimensão visual e interpretativa. Em livros com pouca ou nenhuma presença de texto verbal, a criança é convidada a explorar imagens, cores, formas e relações, participando ativamente da construção de sentidos. Essa prática reconhece que, na primeiríssima infância, a leitura se dá por múltiplas vias, não se restringindo à linguagem verbal.

Além disso, a integração da leitura ao brincar evidencia a apropriação do livro como objeto cultural. Ao incorporar narrativas, gestos de leitura e elementos simbólicos em suas brincadeiras, as crianças reelaboram experiências vividas, atribuindo novos significados ao que escutaram ou observaram. Nesse movimento, a literatura deixa de ocupar um lugar apartado e passa a integrar o universo lúdico da criança, tornando-se parte de sua cultura.

Por fim, destaca-se a mediação que ocorre nos momentos de transição da rotina, como o acolhimento, o preparo para o descanso ou a passagem entre atividades. Nessas situações, a leitura pode assumir a função de organizar o tempo,

criar continuidade e oferecer suporte emocional às crianças, contribuindo para a construção de ritmos e rituais no cotidiano da creche. É importante destacar que não se trata de uma improvisação. Não se trata de ocupar os bebês e crianças antes da próxima atividade da rotina, mas um momento que faz parte do cotidiano, para marcar um ritual.

Desse modo, as práticas de mediação de leitura na primeiríssima infância evidenciam que ler com bebês é, sobretudo, estar com eles na linguagem. Seja no colo, na roda ou na exploração livre dos livros, o que se constrói é um campo de relações no qual a literatura se torna experiência viva, capaz de mobilizar afetos, sensações e sentidos. É nesse entrelaçamento entre corpo, palavra e vínculo que se inauguram as primeiras relações das crianças com a cultura escrita, sustentando, desde muito cedo, uma aproximação sensível e significativa com o universo literário.

Não é o formato da atividade que garante sua potência, mas a qualidade das relações que se estabelecem em torno dela. A mediação não reside na atividade em si, mas na capacidade do adulto de criar condições para que o encontro com a linguagem aconteça como experiência. Assim, ao ampliar o repertório de práticas e compreender sua dimensão estética e relacional, o professor qualifica sua atuação e fortalece o lugar da literatura na Educação Infantil como espaço de formação sensível, simbólica e cultural.

2.5 Aspectos da formação estética docente

Ao discutir a formação estética docente, torna-se necessário refletir também sobre o lugar ocupado pela literatura nos processos de formação inicial e continuada dos professores da Educação Infantil. Embora a literatura seja amplamente reconhecida como linguagem artística e importante instrumento de mediação cultural, nem sempre ocupa posição nos currículos dos cursos de Pedagogia, sendo frequentemente abordada sob perspectivas metodológicas ou vinculadas ao ensino da leitura e da escrita. Tal situação pode limitar as oportunidades de vivência da literatura como experiência estética durante a formação docente.

Diversos autores defendem que a formação do mediador de leitura não se restringe à apropriação de técnicas ou estratégias pedagógicas, mas envolve a constituição de uma trajetória leitora capaz de ampliar a sensibilidade, a imaginação e o repertório cultural do professor.

Assim, pensar a formação estética docente implica considerar não apenas os conhecimentos profissionais adquiridos em cursos e programas de formação, mas também as experiências culturais, artísticas e literárias que constituem o sujeito professor. Tal compreensão torna-se particularmente relevante nesta pesquisa, uma vez que busca compreender de que maneira essas trajetórias repercutem nas práticas de mediação de leitura desenvolvidas com bebês e crianças bem pequenas na creche.

A discussão sobre a formação de professores para a Educação Infantil, especialmente no campo da Arte, exige um deslocamento em relação a perspectivas instrumentalizadas da docência, reconhecendo a formação como um processo que envolve o desenvolvimento da sensibilidade, da percepção, da imaginação e da capacidade criadora dos educadores.

Nessa perspectiva, a Arte não é concebida como um recurso subordinado à educação, mas como um campo de conhecimento com estatuto próprio, cuja potência formativa reside na possibilidade de promover experiências estéticas significativas. Tal compreensão implica reconhecer que a formação do professor precisa incluir vivências que ampliem seu repertório sensível e sua relação com as múltiplas linguagens, favorecendo não apenas o domínio de conteúdos, mas a construção de um olhar atento, curioso e aberto ao mundo.

Ostetto e Leite (2004) problematizam modelos formativos pautados na reprodução de práticas e na adequação a padrões estabelecidos, indicando a necessidade de transgressão dessas concepções. Formar professores, nesse sentido, envolve possibilitar que se tornem sujeitos autores de sua prática, capazes de tensionar normas, reinventar propostas pedagógicas e reconhecer a criança como igualmente autora de suas experiências. Trata-se de superar uma relação marcada por normalizações artístico-culturais, abrindo espaço para processos mais criativos, singulares e contextualizados.

Outro aspecto refere-se à importância das experiências estéticas no percurso formativo. Ao invés de um ensino de Arte baseado em técnicas ou conteúdos fragmentados, defende-se uma abordagem que promova o mergulho em processos de criação, a exploração de diferentes linguagens e a ampliação da imaginação. Esse movimento favorece a constituição de educadores mais sensíveis às expressões das crianças e mais aptos a construir práticas pedagógicas que valorizem a experiência, o corpo, a linguagem e a cultura como dimensões

indissociáveis da educação.

Além disso, a formação docente é compreendida como um processo coletivo, que se constrói na partilha de experiências e na reflexão sobre a prática. Desta forma, é necessário uma formação que articule razão e sensibilidade, corpo e pensamento, técnica e criação. Ao reconhecer a educação como espaço de produção cultural e estética, reafirma-se a importância de formar professores capazes de sustentar práticas que não apenas ensinam, mas que produzem experiências significativas, ampliando o campo do imaginário e da expressão na Educação Infantil. A formação docente se configura como um processo contínuo de transformação, no qual o educador também se constitui como sujeito em devir, em permanente construção.

A reflexão sobre a formação de professores, sob o ponto de vista da formação estética, exige um deslocamento significativo das concepções tradicionais de formação, frequentemente centradas na aquisição de conteúdos e no domínio de técnicas pedagógicas. Derdyk (2020) evidencia que a vivência ocupa um lugar importante nesse processo, ao afirmar que é por meio dela que se constitui o repertório sensível, expressivo e criativo do sujeito. Tal perspectiva permite compreender que formar-se como professor não se reduz à apropriação de saberes teóricos, mas implica um processo mais amplo, no qual o sujeito se coloca em relação com o mundo, com a linguagem e consigo mesmo.

Ao estabelecer um contraste entre a criança, descrita como ser em contínuo movimento, aberto à experiência e ao encantamento, e o adulto, muitas vezes cristalizado em formas estáveis de percepção e ação, Derdyk (2020) evidencia um dos principais desafios da formação docente: a perda da disponibilidade para a experiência. Nesse sentido, a formação estética pode ser compreendida como um movimento de reabertura do sensível, no qual o educador se autoriza a experimentar, investigar e criar, rompendo com a ideia de um sujeito acabado e com a rigidez de práticas já naturalizadas.

Essa discussão ganha especial relevância no campo da Educação Infantil, uma vez que as crianças se relacionam com o mundo por meio de uma integração entre corpo, pensamento, emoção e ação. Na infância, não há dissociação entre pensar e fazer, sendo a experiência vivida o fundamento da construção de conhecimento. No entanto, a formação docente, marcada por processos de fragmentação e especialização, tende a reproduzir uma divisão entre teoria e

prática, entre razão e sensibilidade, dificultando a compreensão dessa unidade própria da infância. Tal descompasso pode comprometer a atuação do professor, especialmente no que se refere à mediação de experiências estéticas, como a leitura literária.

Dessa forma, a vivência de linguagens expressivas, como o desenho, a música e a literatura, constitui um elemento fundamental da formação estética do educador. Mais do que conhecê-las teoricamente, é necessário experienciá-las, ampliando o repertório sensível e favorecendo uma escuta mais atenta das produções infantis. A ausência dessas experiências pode limitar a compreensão das manifestações das crianças e evidenciar lacunas nos processos de formação docente.

Além disso, ao afirmar que o ato de conhecer está intrinsecamente relacionado ao ato de criar, aproxima a formação estética de uma dimensão existencial da educação. Criar não é entendido como habilidade restrita a determinados sujeitos, mas como necessidade humana fundamental, vinculada à produção de sentido e à própria experiência de viver. Nesse sentido, a formação do professor, quando orientada pela vivência, favorece não apenas o desenvolvimento de competências pedagógicas, mas a constituição de um sujeito mais aberto à experiência, à dúvida e ao encontro com o outro.

Por fim, ao considerar o educador como alguém que interfere diretamente na construção de sujeitos individuais e sociais, reforça a dimensão ética e política da formação estética. A maneira como o professor se relaciona com o conhecimento, com a linguagem e com as crianças não é neutra, mas expressa uma visão de mundo, que será, de algum modo, compartilhada e reproduzida no contexto educativo. Assim, investir na formação estética dos professores implica reconhecer que a qualidade das experiências oferecidas às crianças, como a mediação de leitura, está profundamente relacionada à qualidade das experiências vividas por esses educadores ao longo de sua trajetória formativa e de vida.

Parreiras (2009, p. 11) afirma que “Costumamos transmitir o que aprendemos. Se muitos professores não aprenderam a lidar com a literatura e com outras artes (plástica, teatral, musical), como transmitir ao aluno o que não viveram?”

Ao afirmar que “costumamos transmitir o que aprendemos”, a autora chama atenção para o fato de que o ensino não se sustenta apenas em conhecimentos teóricos ou prescrições metodológicas, mas está profundamente ancorado nas

experiências humanas e formativas do próprio professor. Nesse sentido, a ausência de vivências significativas com a literatura e com as diferentes linguagens artísticas não constitui apenas uma lacuna individual, mas um limite que atravessa e condiciona as práticas educativas.

Essa reflexão torna-se especialmente relevante na Educação Infantil, em que a mediação de leitura e o contato com as artes não podem ser reduzidos à transmissão de conteúdos. Se a experiência estética envolve sensibilidade, imaginação e abertura ao inesperado, sua promoção requer professores que também tenham construído relações significativas com a literatura e as diferentes linguagens artísticas.

Nesse sentido, Parreiras permite problematizar a formação inicial de professores, frequentemente marcada por uma abordagem superficial das artes, tratadas como complementares ou secundárias no currículo. A ausência de uma formação estética consistente tende a produzir práticas igualmente empobrecidas, nas quais a literatura é utilizada de forma instrumental, seja como recurso para ensinar conteúdos, seja como atividade de entretenimento desvinculada de sua dimensão artística. Assim, não se trata apenas de ensinar a mediar a leitura, mas de possibilitar que o professor se constitua como sujeito da experiência literária.

Ao mesmo tempo, a reflexão aponta para a necessidade de compreender a formação docente como um processo contínuo, no qual é possível reconfigurar trajetórias e ampliar repertórios. Se, por um lado, muitos professores não tiveram acesso a experiências estéticas em sua formação inicial, por outro, a formação continuada pode se constituir como espaço de vivência, experimentação e ressignificação. Nesse movimento, a formação estética deixa de ser um ideal abstrato e passa a ser compreendida como condição concreta para a qualificação das práticas pedagógicas.

[...] uma educação sensível só pode ser levada a efeito por meio de educadores cujas sensibilidades tenham sido desenvolvidas e cuidadas, tenham sido trabalhadas como fonte primeira dos saberes e conhecimentos que se pode obter acerca do mundo. (Duarte Jr., 2000, p. 213)

A afirmação de Duarte Jr. aprofunda e radicaliza a problemática já evidenciada por Parreiras, ao situar a sensibilidade não como um atributo secundário da formação docente, mas como sua própria condição de possibilidade.

Ao defender que uma educação sensível só pode ser realizada por educadores cujas sensibilidades tenham sido desenvolvidas e cuidadas, o autor desloca o eixo da formação do domínio de conteúdos para a constituição de um sujeito capaz de sentir, perceber e significar o mundo de maneira ampliada. Trata-se, portanto, de reconhecer a sensibilidade como fonte primeira dos saberes, e não como complemento da prática pedagógica.

Se, como aponta Parreiras (2009), a ausência de experiências com a literatura e as artes limita a atuação docente, Duarte Jr. (2000) explicita que não se trata apenas de uma lacuna de repertório, mas de uma fragilidade na própria constituição sensível do educador. A formação estética, nesse sentido, não pode ser compreendida como um conjunto de conteúdos a serem adquiridos, mas como um processo de cultivo da sensibilidade, no qual o professor se abre à experiência, à escuta e ao encontro com o outro e com a linguagem.

Articulando essa reflexão com o campo da Educação Infantil, considerando que as crianças se relacionam com o mundo de forma intensamente sensorial, corporal e afetiva, a atuação do professor demanda uma disponibilidade que não pode ser reduzida a técnicas ou estratégias previamente definidas. Mediar a leitura, por exemplo, implica sustentar uma experiência estética que envolve ritmo, entonação, presença e vínculo, elementos que só podem ser mobilizados por um educador que tenha desenvolvido, em si, tais dimensões.

Além disso, ao compreender a sensibilidade como fonte de conhecimento, Duarte Jr. contribui para tensionar a dicotomia entre razão e sensibilidade ainda presente na formação docente. Tal separação, historicamente consolidada, tende a marginalizar as experiências estéticas no currículo formativo, relegando-as a um lugar secundário. No entanto, ao reconhecer que é pela sensibilidade que o sujeito apreende o mundo em sua complexidade, o autor recoloca as linguagens artísticas no centro da formação, não como instrumentos pedagógicos, mas como modos de conhecer.

A mediação de leitura na Educação Infantil pode ser compreendida como um desdobramento da formação estética docente. Se a formação do professor envolve o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação e da abertura às múltiplas linguagens, a leitura literária deixa de ser uma atividade orientada exclusivamente por finalidades utilitárias e passa a constituir-se como experiência estética. Nessa perspectiva, o papel do educador não se limita à aplicação de estratégias de leitura,

mas à criação de condições para que o encontro entre crianças e literatura produza sentidos, afetos, descobertas e diferentes formas de relação com a linguagem.

Essa compreensão também implica reconhecer as crianças como sujeitos ativos da experiência leitora. Ao abandonar uma posição centrada na transmissão de significados, o professor passa a acolher interpretações, gestos, silêncios e modos de participação que emergem durante a leitura. Assim, especialmente na primeiríssima infância, a mediação envolve a construção de um campo relacional em que voz, corpo, olhar e escuta compartilham a experiência estética. Desse modo, a qualidade da mediação de leitura está diretamente relacionada à formação do educador, evidenciando a importância de experiências estéticas que ampliem sua sensibilidade e seu repertório cultural.

Ao discutir o letramento literário, Cosson (2009) destaca que a literatura constitui uma forma singular de inserção no mundo e de construção de significados, ultrapassando abordagens centradas exclusivamente na aprendizagem de conteúdos. Para o autor, a leitura literária permite ao sujeito apropriar-se da linguagem de maneira crítica e sensível, ampliando sua compreensão da experiência humana. Assim, a formação de leitores demanda mediadores capazes de estabelecer relações significativas com os textos literários e de criar condições para que outros sujeitos também possam vivenciar tais experiências.

Nessa mesma direção, Petit (2009) argumenta que a leitura é uma prática que se transmite muito mais por meio de relações humanas do que por prescrições pedagógicas. Ao analisar trajetórias de leitores em diferentes contextos sociais, a autora observa que o acesso aos livros frequentemente ocorre graças à presença de mediadores que compartilham seu gosto pela leitura. Como afirma, “se chegaram a ler, foi sempre graças a mediações específicas, ao acompanhamento afetuoso e discreto de um mediador com gosto pelos livros” (PETIT, 2009, p. 22). Tal compreensão desloca a formação do mediador de uma lógica estritamente técnica para uma dimensão relacional, na qual a experiência pessoal com a leitura assume papel fundamental.

A autora também destaca que a leitura se constitui como um espaço de elaboração simbólica, imaginação e construção de sentidos, não podendo ser reduzida à decodificação de textos ou ao domínio de competências escolares. Segundo Petit (2009), o que se revela essencial na experiência leitora são os processos de reflexão, devaneio e apropriação singular que os sujeitos realizam a

partir dos textos, produzindo relações próprias com aquilo que leem. Desse modo, a formação do mediador requer sensibilidade para reconhecer que a leitura envolve dimensões afetivas, culturais e subjetivas que escapam a abordagens exclusivamente instrumentais.

Nesse sentido, a mediação não se configura como um ato neutro ou espontâneo, mas como uma prática atravessada pelas experiências culturais, leitoras e estéticas do próprio mediador. Conforme destaca Reyes (2017), as escolhas realizadas durante a mediação são influenciadas pelas concepções de infância, pelas experiências formativas e pelas condições em que o trabalho pedagógico se desenvolve.

Diante disso, compreender a formação do mediador de leitura implica reconhecer que a constituição de leitores está intimamente relacionada à constituição do próprio mediador como sujeito leitor. Mais do que dominar procedimentos didáticos, o professor necessita construir um repertório cultural e literário que lhe permita estabelecer relações vivas com os textos e criar contextos de leitura nos quais a literatura possa ser experimentada como espaço de imaginação, sensibilidade e produção de sentidos. Tal compreensão dialoga diretamente com esta pesquisa, que busca investigar de que maneira as trajetórias culturais e estéticas das professoras influenciam suas práticas de mediação de leitura junto a bebês e crianças bem pequenas.

Se a mediação de leitura não depende apenas de conhecimentos técnicos, mas também das experiências leitoras, culturais e estéticas acumuladas ao longo da vida, torna-se relevante compreender como essas disposições foram constituídas nas trajetórias das docentes participantes da pesquisa. É nesse contexto que os retratos sociológicos se apresentam como estratégia metodológica capaz de evidenciar os processos de socialização que contribuíram para a formação de suas sensibilidades e práticas de mediação.

CAPÍTULO 3 - ESTUDO DE CASO

3.1 Percurso metodológico

Esta pesquisa caracteriza-se como uma investigação de abordagem qualitativa, por buscar compreender significados, experiências e processos relacionados à formação estética docente e às práticas de mediação de leitura desenvolvidas na Educação Infantil. Conforme destacam Lüdke e André (2018), a pesquisa qualitativa possibilita a compreensão aprofundada dos fenômenos em seus contextos naturais, valorizando as interpretações e os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas experiências. Tal perspectiva mostra-se adequada aos objetivos deste estudo, uma vez que a investigação não pretende quantificar comportamentos ou estabelecer relações causais, mas compreender como trajetórias culturais, artísticas e leitoras constituem a formação estética de uma professora e repercutem em suas práticas pedagógicas.

Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa configura-se como um estudo de caso, compreendido como uma estratégia de investigação que permite analisar um fenômeno situado em seu contexto natural, buscando compreender sua complexidade e singularidade (André, 2005; 2013). Segundo André (2013), essa modalidade de pesquisa favorece o exame aprofundado de uma situação particular, considerando as múltiplas relações que a constituem. A escolha por esse delineamento justifica-se pelo interesse em compreender a trajetória formativa da professora pesquisada. Mais do que produzir generalizações, busca-se compreender um contexto específico e os significados construídos pela participante em sua experiência profissional.

A escolha da professora participante ocorreu em razão de sua atuação frequente em momentos de mediação de leitura no cotidiano da instituição, aspecto considerado relevante para os objetivos da investigação. Considerando que a pesquisa busca compreender as relações entre formação estética e prática pedagógica, optou-se por acompanhar uma docente cuja atuação possibilitasse observar diferentes dimensões da mediação de leitura desenvolvida na creche.

Para a produção dos dados, foram utilizados três procedimentos complementares: a observação participante, a análise documental e a construção de um retrato sociológico. A observação participante possibilitou acompanhar os

momentos de mediação de leitura realizados com as crianças, permitindo registrar aspectos relacionados à organização dos espaços, à seleção das obras literárias, às formas de condução da leitura e às interações estabelecidas entre professora, crianças e livros. Os registros foram realizados em diário de campo, buscando captar elementos relevantes para a compreensão da dimensão estética presente nas práticas observadas.

A análise documental teve como objetivo examinar registros pedagógicos produzidos pela professora, especialmente planejamentos e documentos relacionados às práticas de leitura desenvolvidas com a turma. Esse procedimento permitiu identificar concepções, intencionalidades pedagógicas e indícios da presença da literatura e da dimensão estética no planejamento das experiências oferecidas às crianças.

Além disso, foi construído um retrato sociológico da participante, inspirado nas contribuições de Bernard Lahire (2004), compreendido como uma estratégia de investigação que busca analisar as trajetórias individuais a partir das múltiplas experiências de socialização vivenciadas pelos sujeitos. Por meio de entrevista semiestruturada, procurou-se compreender aspectos relacionados à trajetória familiar, escolar, profissional, cultural, leitora e estética da professora, buscando identificar elementos que contribuíram para a constituição de seu repertório e de suas práticas pedagógicas.

A análise dos dados foi realizada de forma interpretativa, articulando informações provenientes das observações, dos documentos pedagógicos e do retrato sociológico. Essa triangulação permitiu compreender de que maneira as experiências culturais, artísticas e leitoras da professora se manifestam em suas escolhas pedagógicas e influenciam as práticas de mediação de leitura desenvolvidas com crianças bem pequenas na creche.

A opção pelo retrato sociológico decorre da compreensão de que as práticas pedagógicas não podem ser explicadas apenas pela formação acadêmica ou pelas condições institucionais de trabalho, mas também pelas múltiplas experiências de socialização que constituem os sujeitos ao longo de suas trajetórias. Conforme propõe Lahire (2004), os indivíduos incorporam disposições construídas em diferentes contextos familiares, escolares, culturais e profissionais, que podem ser mobilizadas de maneiras distintas em suas práticas cotidianas. Nessa perspectiva, o retrato sociológico possibilita compreender a singularidade dos percursos individuais

sem desvinculá-los das condições sociais mais amplas que os constituem.

A escolha dessa estratégia metodológica também foi inspirada no estudo de Arruda (2022), que utilizou o retrato sociológico para investigar a gênese das disposições e do gosto pela arte de um jovem artista. Ao analisar diferentes experiências de socialização vividas pelo sujeito, o autor evidencia o potencial dessa abordagem para compreender como trajetórias culturais, familiares e formativas contribuem para a constituição de disposições estéticas. De modo semelhante, nesta pesquisa, o retrato sociológico foi adotado com o propósito de compreender como experiências culturais, artísticas, leitoras e profissionais participaram da constituição da formação estética da professora investigada e de que maneira esses elementos se manifestam em suas práticas de mediação de leitura na Educação Infantil.

3.2 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em uma creche pertencente à rede pública municipal de ensino de um município localizado na Região Metropolitana de São Paulo. Para preservar a identidade da instituição e dos participantes, optou-se por não divulgar o nome da unidade escolar nem informações que possam permitir sua identificação.

A instituição atende bebês e crianças bem pequenas, com idades entre zero e três anos, em período parcial e integral, organizando seu trabalho pedagógico em agrupamentos correspondentes às diferentes faixas etárias da creche. A proposta pedagógica fundamenta-se nas orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI's) e do documento curricular da rede, compreendendo a criança como sujeito de direitos e protagonista de seus processos de aprendizagem e desenvolvimento.

A unidade dispõe de diferentes espaços destinados às experiências educativas das crianças, incluindo salas de referência, áreas externas para brincadeiras, espaços de convivência e ambientes voltados ao desenvolvimento de propostas pedagógicas diversificadas. As práticas desenvolvidas buscam articular cuidado e educação, valorizando as interações, as brincadeiras e as múltiplas linguagens como eixos estruturantes do trabalho pedagógico.

O estudo foi desenvolvido em uma turma composta por, aproximadamente, 20

crianças bem pequenas, com idades entre dois e três anos, que eram acompanhadas por uma professora e duas auxiliares. A escolha dessa faixa etária relaciona-se ao foco da pesquisa na primeiríssima infância e na compreensão das experiências literárias vivenciadas no contexto da creche. Nessa etapa do desenvolvimento, as crianças estabelecem relações cada vez mais complexas com a linguagem, ampliam suas formas de comunicação e passam a participar de maneira mais ativa dos momentos de leitura e das interações mediadas pelos livros.

No contexto investigado, a literatura integra a rotina pedagógica da turma por meio de diferentes propostas, como rodas de leitura, leitura individual ou em pequenos grupos, exploração livre de livros e momentos de contação de histórias com o uso de recursos visuais. Essas experiências possibilitam o contato frequente das crianças com a linguagem literária e com diferentes formas de interação com os livros.

O acervo literário da instituição encontra-se em processo de ampliação e renovação. Durante as observações, verificou-se a presença de obras de reconhecida qualidade literária e estética, utilizadas pela professora nos momentos de mediação de leitura. Observou-se também a existência de um conjunto de livros destinado ao manuseio livre das crianças. Em razão do uso frequente e da exploração autônoma realizada pelos pequenos leitores, alguns exemplares apresentavam sinais de desgaste e deterioração, aspecto recorrente em contextos de Educação Infantil nos quais se busca garantir o acesso direto das crianças aos livros.

A instituição está inserida em uma região urbana atendida por equipamentos públicos de educação, assistência social, saúde e cultura, recebendo crianças provenientes de diferentes configurações familiares e contextos socioculturais. Conforme apontam os dados institucionais, as famílias atendidas apresentam diversidade em relação às trajetórias de escolarização, condições socioeconômicas e experiências culturais, aspecto que contribui para a constituição de um contexto educativo heterogêneo e plural.

3.3 A professora participante

A participante desta pesquisa é professora da Educação Infantil na rede pública municipal de uma cidade da Região Metropolitana de São Paulo. Possui 17

anos de experiência na docência, iniciada logo após a conclusão de sua formação superior. Ao longo de sua trajetória profissional, atuou em diferentes contextos educacionais, tanto na Educação Infantil quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental, construindo um percurso marcado pela participação em projetos educativos voltados à leitura e à formação de leitores. Tais vivências contribuíram para a constituição de seus saberes docentes e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas relacionadas ao trabalho com a literatura.

É graduada em Pedagogia por meio do Programa Escola da Família, política pública do Governo do Estado de São Paulo que tinha como objetivo ampliar o acesso ao ensino superior e promover a integração entre escola e comunidade. O programa previa a concessão de bolsas de estudo a universitários que, em contrapartida, atuavam aos finais de semana em escolas públicas, desenvolvendo atividades educativas, culturais, esportivas e de participação comunitária.

Nesse contexto, a professora optou por integrar um projeto voltado à leitura, no qual desenvolvia atividades de incentivo à leitura com crianças e jovens participantes do programa. As ações envolviam momentos de leitura compartilhada, mediação de obras literárias e propostas de aproximação dos participantes com os livros. Segundo seus relatos, essa vivência constituiu um importante espaço de aprendizagem e aproximação com o universo da literatura, contribuindo para a construção de conhecimentos e sensibilidades que posteriormente passaram a integrar sua atuação docente.

A escolha da participante ocorreu de forma intencional, considerando sua atuação reconhecida no contexto da unidade como uma professora que desenvolve práticas frequentes de mediação de leitura junto às crianças. Além disso, a disponibilidade para participar da pesquisa e a presença da literatura como elemento recorrente em seu planejamento pedagógico constituíram aspectos relevantes para sua seleção.

Ao longo do período de observação, foi possível identificar que os momentos de leitura ocupavam lugar significativo na rotina da turma, sendo realizados em diferentes espaços da instituição e articulados a diversas propostas pedagógicas. As observações indicaram uma preocupação constante com a participação das crianças, a exploração das narrativas e a criação de experiências que favorecessem o envolvimento do grupo com os livros e as histórias.

Considerando os objetivos desta investigação, interessava compreender não

apenas as práticas desenvolvidas pela professora, mas também os percursos formativos e as experiências que contribuíram para a constituição de seu modo de compreender a literatura, a infância e a mediação de leitura. Nesse sentido, a participante tornou-se sujeito deste estudo de caso, possibilitando a análise das relações entre formação estética e práticas de mediação de leitura na Educação Infantil.

3.4 O retrato sociológico da professora

A construção do retrato sociológico da professora participante teve como objetivo compreender aspectos de sua trajetória de vida que pudessem contribuir para a análise das práticas de mediação de leitura observadas ao longo da pesquisa. Inspirado na perspectiva proposta por Lahire (2004), o retrato sociológico busca apreender o sujeito em sua singularidade, considerando a multiplicidade de experiências de socialização que participam da constituição de suas disposições, valores, gostos e modos de agir. Nessa perspectiva, parte-se do entendimento de que as práticas profissionais não são produzidas exclusivamente pela formação acadêmica, mas também pelas experiências familiares, culturais e escolares acumuladas ao longo da vida.

Considerando os objetivos desta investigação, interessava compreender de que maneira as experiências vividas pela professora poderiam estar relacionadas às escolhas realizadas nos momentos de mediação de leitura. Assim, o retrato sociológico foi organizado em categorias que permitissem identificar diferentes dimensões de sua trajetória e analisar possíveis relações entre sua formação estética e suas práticas pedagógicas.

As categorias construídas para a análise foram definidas a partir dos objetivos da pesquisa e das dimensões que emergiram do retrato sociológico da participante. A primeira categoria, trajetória familiar e infância, buscou compreender os contextos iniciais de socialização, as experiências familiares e os primeiros contatos com narrativas, leituras e manifestações culturais. A segunda, trajetória escolar e experiências como leitora, voltou-se para a constituição de sua identidade leitora, contemplando experiências escolares, práticas de leitura e a influência de mediadores significativos em sua formação. A categoria formação profissional procurou identificar os percursos formativos, as experiências docentes e os

contextos que contribuíram para a construção de suas concepções sobre educação e leitura.

A categoria experiências culturais e estéticas teve como objetivo investigar as relações estabelecidas pela participante com diferentes manifestações artísticas e culturais ao longo da vida, bem como os sentidos atribuídos a essas experiências. Em seguida, a categoria relação com a literatura infantil e a mediação de leitura buscou compreender as concepções, critérios de escolha das obras e práticas de mediação desenvolvidas pela professora em sua atuação junto às crianças. Por fim, a categoria relações entre formação e prática procurou analisar de que maneira as experiências familiares, leitoras, culturais e profissionais da participante repercutem em suas escolhas pedagógicas e em suas práticas de mediação de leitura na Educação Infantil.

A organização do retrato a partir dessas categorias não pretende fragmentar a trajetória da participante em dimensões isoladas. Ao contrário, busca evidenciar como diferentes experiências se articulam na constituição de uma professora que realiza escolhas pedagógicas específicas e atribui determinados sentidos à literatura, à leitura e à infância. Dessa forma, o retrato sociológico constitui uma ferramenta analítica para a compreensão das relações entre formação estética e práticas de mediação de leitura, aspecto central desta pesquisa.

3.4.1 Infância e contexto familiar

A professora participante é a filha mais velha de uma família composta por sete irmãos. Ao rememorar sua infância, descreve um ambiente familiar marcado pela convivência intensa entre os membros da família, pela simplicidade das condições de vida e pela valorização das relações afetivas. Em razão das frequentes demandas de saúde de sua mãe, assumiu desde cedo responsabilidades relacionadas ao cuidado das crianças menores, experiência que, segundo seus relatos, fez parte de seu cotidiano desde a infância.

Embora a família não dispusesse de amplas oportunidades de lazer ou acesso a espaços culturais institucionalizados, as experiências com a narrativa, a leitura e a imaginação ocupavam lugar significativo em sua formação. A figura paterna emerge como uma importante mediadora cultural nesse processo. Trabalhador e principal provedor da família, seu pai costumava reunir os filhos ao

final do dia para contar histórias inspiradas em suas vivências no sítio, em narrativas populares e em passagens bíblicas. Esses momentos constituíram algumas de suas primeiras experiências de contato com a literatura e com a oralidade narrativa.

As memórias relacionadas à leitura antecedem o processo formal de alfabetização. Antes de aprender a ler, a participante já estabelecia relações com livros e gibis por meio das imagens, criando histórias e compartilhando-as com os irmãos. Posteriormente, passou a produzir suas próprias narrativas em formato de histórias em quadrinhos, revelando uma relação precoce com a imaginação, a narrativa visual e a criação de histórias. Tais experiências sugerem que sua aproximação com a literatura esteve inicialmente associada à atribuição de sentidos a partir das imagens e da oralidade, aspecto que parece repercutir em suas atuais práticas de mediação de leitura.

Outro elemento marcante em sua trajetória é a presença da música. Influenciada pelo pai, que tocava violão, desenvolveu desde cedo interesse por instrumentos musicais e por atividades relacionadas à expressão artística. Além disso, destaca experiências de desenho, criação de figurinos, brincadeiras simbólicas e invenção de histórias, indicando que a imaginação e a produção criativa constituíram dimensões importantes de sua infância.

3.4.2 Trajetória escolar e leitora

As experiências escolares da participante revelam uma relação complexa com a leitura. Embora recorde práticas escolares marcadas pela repetição e pelo uso de cartilhas durante os primeiros anos de escolarização, atribui sua formação leitora principalmente às experiências construídas fora das atividades obrigatórias da escola. A biblioteca escolar constituiu-se como espaço de acesso frequente aos livros e de ampliação de seu repertório literário.

Entre as figuras que marcaram sua trajetória como leitora, destaca-se uma professora dos anos finais do Ensino Fundamental, cuja atuação foi lembrada pela participante como fundamental para sua aproximação com a literatura. Segundo seu relato, a docente não apenas indicava obras para leitura, mas apresentava os livros e seus personagens de forma envolvente, despertando a curiosidade dos estudantes e o desejo de ler. A maneira como descreve essa professora sugere a valorização de uma mediação que aproxima-se de uma prática marcada pelo encantamento e

pela construção de vínculos com a literatura.

Outro aspecto significativo refere-se à sua postura ativa diante da leitura. A participante relata o hábito de registrar citações, autores e ideias que considerava relevantes, organizando anotações pessoais desde a adolescência. Tal prática evidencia uma relação reflexiva com os textos, marcada pela busca de sentidos e pela apropriação das leituras realizadas.

As obras literárias que mais marcaram sua infância foram, sobretudo, os contos tradicionais e os livros da Coleção Vaga-Lume. Entre eles, destaca especialmente *João e o Pé de Feijão*, narrativa que mobilizava reflexões sobre possibilidades de transformação da própria realidade. Ao recordar a obra, a participante não enfatiza apenas a trama, mas as interpretações e questionamentos que produzia a partir dela, revelando uma forma de leitura que relacionava literatura e experiência de vida.

Além da escola, a biblioteca constituiu um espaço importante em sua formação leitora. Embora não participasse de atividades sistemáticas de mediação de leitura nesse ambiente, destaca a influência da bibliotecária, que frequentemente indicava obras e acompanhava seus interesses como leitora. Tal experiência evidencia a importância dos mediadores culturais em sua trajetória, ampliando seu acesso à literatura e contribuindo para a consolidação do hábito de leitura.

Observa-se, ainda, a permanência da leitura ao longo de sua vida adulta. Após concluir a escolarização básica, a participante continuou frequentando bibliotecas públicas e mantendo práticas regulares de leitura. Dessa forma, a leitura configura-se não apenas como uma atividade associada à escola, mas como uma prática cultural incorporada à sua trajetória pessoal.

3.4.3 Formação profissional

A escolha pela docência não ocorreu de forma imediata na trajetória da participante. Após concluir o ensino médio, permaneceu durante vários anos afastada dos estudos formais em razão das condições econômicas da família, dedicando-se ao trabalho. Nesse período, manifesta interesse por áreas relacionadas às artes visuais, revelando uma aproximação inicial com práticas artísticas e expressivas que antecede sua formação docente.

Entretanto, experiências vividas no contexto familiar contribuíram

significativamente para sua aproximação com o ensino. A participante relata ter assumido, ainda jovem, a tarefa de alfabetizar um de seus irmãos, que, em razão de uma condição de saúde, permaneceu afastado da escola durante a infância. Sem formação pedagógica específica naquele momento, utilizava os conhecimentos intuitivos para ensinar leitura, escrita e operações matemáticas, adaptando as atividades às possibilidades da criança. Ao rememorar essa experiência, destaca situações em que buscava alternativas mais criativas diante das dificuldades encontradas, recorrendo, por exemplo, ao desenho e a atividades artísticas como forma de favorecer a aprendizagem.

Ao refletir sobre sua formação inicial, a participante não identifica experiências particularmente marcantes relacionadas à literatura infantil ou à mediação de leitura durante a graduação. Segundo seu relato, predominavam discussões teóricas e textos acadêmicos sobre leitura, sem que houvesse vivências significativas com obras literárias ou processos de mediação. Nesse sentido, as experiências formativas mais relevantes parecem ter sido construídas em contextos de atuação profissional e em formações continuadas realizadas posteriormente.

Ao recordar uma experiência com estudantes mais velhos, relata ter percebido que muitos realizavam leituras predominantemente mecânicas, sem estabelecer relações de sentido com o texto. Essa percepção provocou questionamentos sobre os processos de leitura e sobre a necessidade de favorecer formas mais significativas de interação com a literatura. Tal inquietação mostra-se relevante para a compreensão de suas práticas atuais, nas quais se observa constante preocupação em promover o diálogo, a participação e a construção de sentidos durante os momentos de mediação de leitura.

3.4.4 Experiências culturais e estéticas

As experiências culturais e estéticas da participante revelam a permanência da leitura como prática significativa ao longo de sua trajetória. Atualmente, mantém o hábito de ler regularmente, conciliando as leituras com as demandas profissionais e familiares. Relata estar frequentemente envolvida com algum livro, adquirindo obras, recebendo indicações de amigos e frequentando bibliotecas públicas próximas à sua residência. Sua relação com a leitura ultrapassa os interesses acadêmicos e profissionais, constituindo-se também como prática de lazer, reflexão e

desenvolvimento pessoal.

Outro aspecto relevante refere-se à participação em eventos culturais relacionados ao universo literário. A participante menciona visitas a feiras de livros, exposições e bienais, destacando o interesse por conhecer autores e acompanhar lançamentos editoriais. Tais experiências são frequentemente compartilhadas com a filha, revelando a constituição de práticas culturais familiares mediadas pela leitura e pela literatura.

No que se refere às preferências literárias, demonstra amplo repertório de leituras, mencionando autores nacionais e estrangeiros de diferentes períodos e gêneros. Entre os escritores citados encontram-se Machado de Assis, Jorge Amado, Zélia Gattai, Sidney Sheldon, Nora Roberts e Rosamunde Pilcher. Além da literatura, manifesta interesse por outras expressões artísticas, destacando sua admiração pela obra de Salvador Dalí, cuja produção associa à criatividade e à liberdade de interpretação.

Ao refletir sobre a influência dessas experiências em sua prática docente, a participante atribui à leitura papel fundamental em sua formação cultural. Segundo seu relato, apesar das limitações de acesso a atividades culturais formais durante a infância, os livros possibilitaram o contato com diferentes conhecimentos, realidades e formas de pensar. Em suas palavras, “o livro foi um caminho”, expressão que sintetiza a importância atribuída à leitura em sua trajetória de vida.

3.4.5 Relação com a literatura infantil

A relação da participante com a literatura infantil articula experiências pessoais, práticas profissionais e concepções construídas ao longo de sua trajetória docente. Ao refletir sobre o surgimento de seu interesse pela literatura destinada às crianças, associa-o tanto às experiências vividas na infância quanto à atuação profissional junto à Educação Infantil. Segundo seu relato, contar histórias sempre constituiu uma atividade prazerosa, presente em diferentes momentos de sua prática pedagógica.

Em suas experiências anteriores, a participante desenvolveu estratégias variadas de mediação, incluindo a criação de histórias desenhadas na lousa e a elaboração de narrativas inspiradas nas próprias vivências das crianças. Tais experiências evidenciam uma concepção de leitura que valoriza a participação

infantil e reconhece a criança como sujeito capaz de produzir sentidos, imaginar e criar narrativas.

Um aspecto recorrente em sua fala é a valorização dos livros de imagem. Ao narrar uma experiência desenvolvida com um estudante com deficiência intelectual, destaca a potência das ilustrações como recurso para a construção de histórias e para a expressão das interpretações das crianças. Essa compreensão parece repercutir em suas práticas atuais, nas quais os livros-imagem ocupam lugar de destaque entre as obras selecionadas para os bebês e as crianças bem pequenas.

No que se refere à escolha dos livros, a participante demonstra preocupação com a adequação das obras à faixa etária atendida. Entre os critérios mencionados estão a predominância de imagens, a utilização de cores, a simplicidade da narrativa, a extensão reduzida dos textos e a possibilidade de envolvimento das crianças com a história. Segundo seu entendimento, as obras devem favorecer o interesse e a participação das crianças, respeitando suas características e formas de interação com a literatura.

Ao mesmo tempo, sua fala revela uma compreensão da literatura infantil como importante instrumento para a ampliação do repertório das crianças. Temas relacionados aos animais, alimentos, meios de transporte e outros elementos do cotidiano são frequentemente valorizados, assim como as possibilidades de articulação entre os livros, as músicas e outras experiências vividas pelas crianças. Entretanto, essa dimensão não se restringe à transmissão de conhecimentos, uma vez que a participante também reconhece a importância da imaginação, da interpretação e da construção de significados durante a leitura.

A participante menciona, ainda, autores e ilustradores que considera referências para seu trabalho, entre eles Ruth Rocha, Eva Furnari, Susanne Strasser e Mari França. Ao justificar essas escolhas, destaca a qualidade das imagens, a clareza das narrativas e a capacidade das obras de dialogar com o universo infantil. Por fim, ao refletir sobre a importância da literatura na Educação Infantil, afirma que ela constitui uma das bases para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e do interesse pela leitura. Sua compreensão evidencia uma valorização da literatura como experiência que possibilita às crianças explorar imagens, produzir interpretações, estabelecer relações com o mundo e iniciar sua aproximação com a cultura escrita.

3.4.6 Concepções sobre leitura e mediação

As concepções de leitura e mediação expressas pela participante revelam uma compreensão da literatura como experiência dialógica e participativa. Ao definir o que entende por mediação de leitura, destaca a importância de interromper a narrativa para acolher perguntas, comentários e experiências trazidas pelas próprias crianças. Nessa perspectiva, a leitura não se restringe à transmissão de uma história, mas constitui uma oportunidade de diálogo e construção compartilhada de sentidos.

Ao descrever a preparação dos momentos de leitura, a participante evidencia a existência de um planejamento prévio que envolve a escolha dos espaços, a utilização de músicas de chamamento, a apresentação da capa do livro, a apresentação dos autores e ilustradores das obras e a formulação de perguntas capazes de despertar a curiosidade das crianças. Tais estratégias revelam uma preocupação em criar condições favoráveis para o envolvimento do grupo com a narrativa, compreendendo a leitura como uma experiência que se inicia antes mesmo da abertura do livro.

Segundo a participante, observar as manifestações das crianças, acolher suas interpretações e responder de forma compatível com suas possibilidades de compreensão são aspectos fundamentais do trabalho com a literatura. Essa valorização da escuta também se manifesta na maneira como interpreta a participação infantil, reconhecendo o interesse das crianças por meio de gestos, olhares, aproximações corporais, tentativas de tocar o livro e manifestações espontâneas durante a leitura.

Outro aspecto significativo refere-se à valorização das interpretações produzidas pelas crianças. Ao ser questionada sobre situações em que os pequenos leitores atribuem significados diferentes daqueles inicialmente previstos, afirma que procura acolher e validar essas construções, reconhecendo que cada criança pode produzir sentidos singulares a partir da narrativa. Tal compreensão aproxima-se de perspectivas que entendem a leitura como experiência aberta à interpretação e à imaginação.

Também se destaca a utilização intencional de recursos complementares, como músicas, objetos, imagens e ambientações. Ao relatar a preparação da leitura da obra *A ovelha rosa da Dona Rosa*, a participante descreve a organização estética

do espaço como estratégia para aproximar as crianças do universo da narrativa e ampliar seu envolvimento com a história. Segundo seu entendimento, tais recursos contribuem para enriquecer a experiência literária e atribuir maior significado às propostas desenvolvidas.

3.4.7 Formação estética

Ao ser questionada sobre o significado da palavra estética, a participante inicialmente a associa à aparência visual, à forma como algo é apresentado e aos elementos gráficos presentes em um livro, como capa, ilustrações e imagens. Essa compreensão aproxima-se do significado mais difundido socialmente do termo, relacionado aos aspectos visuais e à composição estética dos objetos culturais.

Entretanto, ao longo de sua narrativa, emergem experiências que revelam uma relação mais ampla com a arte, a imaginação e a construção de significados. A participante relata interesse por diferentes formas de expressão artística, especialmente desenho e pintura, atividades presentes em diferentes momentos de sua vida. Ao descrever suas experiências com a pintura, associa o processo criativo às lembranças de leituras, à escuta de músicas instrumentais e à possibilidade de imaginar cenários, imagens e histórias. Tais relatos evidenciam a presença de uma sensibilidade estética construída para além dos espaços formais de formação.

As experiências culturais vividas ao longo da formação acadêmica foram relativamente restritas em razão das condições de trabalho e estudo que marcaram esse período de sua trajetória. Ainda assim, algumas vivências foram apontadas como significativas, entre elas as visitas à aldeia indígena Krukutu e ao Museu de Arte Moderna. A participante destaca especialmente o contato com diferentes formas de expressão artística e cultural, reconhecendo a riqueza presente em modos diversos de produzir arte, conhecimento e cultura.

Ao refletir sobre a presença dessas experiências em sua prática pedagógica, a participante enfatiza a importância de criar situações que façam sentido para as crianças. Em seus relatos, a dimensão estética aparece associada à escuta, à observação e à valorização dos interesses infantis. Um exemplo significativo refere-se a uma proposta fotográfica realizada com as crianças, na qual cada uma pôde registrar livremente elementos do cotidiano que considerava importantes. A atividade permitiu evidenciar diferentes modos de olhar para o ambiente e produziu

novos desdobramentos pedagógicos a partir das escolhas realizadas pelas próprias crianças.

3.4.8 Relações entre formação e prática

Ao refletir sobre as relações entre sua trajetória de vida e suas práticas de mediação de leitura, a participante reconhece a influência das experiências vividas na infância, especialmente aquelas relacionadas ao contato com a leitura no ambiente familiar. A figura paterna, já mencionada em momentos anteriores da entrevista, reaparece como referência importante em sua constituição como leitora, sendo associada às primeiras experiências de encantamento com as histórias e os livros.

Segundo seu relato, tais experiências repercutem diretamente em sua atuação profissional. A participante afirma perceber que nem todas as crianças possuem referências leitoras em seus contextos familiares e, por essa razão, considera que a escola e a professora podem desempenhar papel fundamental na aproximação das crianças com a literatura. Ao utilizar a expressão “plantar uma sementinha de encantamento”, revela uma compreensão da mediação de leitura que ultrapassa objetivos estritamente pedagógicos, envolvendo também dimensões afetivas e formativas relacionadas à construção do vínculo com os livros.

Outro aspecto significativo refere-se à forma como compreende a experiência leitora. Ao comparar os livros a um cardápio, a participante destaca que diferentes obras produzem diferentes efeitos sobre os leitores, reconhecendo que o interesse e o envolvimento não se estabelecem de maneira uniforme, evidenciando uma compreensão da leitura como experiência subjetiva, marcada pela produção de sentidos e pela singularidade das relações estabelecidas entre leitor e texto.

Quando questionada sobre aquilo que busca proporcionar às crianças por meio da leitura, a participante menciona a imaginação e a ampliação do conhecimento de mundo. Entretanto, ao refletir sobre as lembranças que espera deixar em seus alunos, enfatiza sobretudo a dimensão afetiva dessas experiências, expressando o desejo de que os momentos de leitura sejam lembrados com carinho, significado e sensibilidade. Tal compreensão reforça a importância atribuída à literatura como experiência capaz de mobilizar emoções, memórias e formas de relação com o mundo.

3.5 As práticas de mediação de leitura observadas

A observação participante foi utilizada com o objetivo de acompanhar os momentos de mediação de leitura desenvolvidos pela professora em seu contexto cotidiano, sem interferir na rotina das crianças ou na dinâmica da turma. Essa estratégia possibilitou observar as práticas pedagógicas em sua ocorrência natural, permitindo compreender não apenas as ações da docente, mas também as interações estabelecidas entre professora, crianças e livros durante as experiências de leitura.

Caracterizada pela inserção do pesquisador no contexto investigado, a observação participante favorece o acompanhamento direto das situações vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa. Segundo Lüdke e André (2018), esse procedimento possibilita uma aproximação mais estreita com a realidade estudada, permitindo captar aspectos que nem sempre emergem por meio de entrevistas ou da análise documental. Ao acompanhar o cotidiano do campo, o pesquisador tem a oportunidade de observar comportamentos, interações, significados e práticas em seu desenvolvimento concreto, ampliando as possibilidades de compreensão do fenômeno investigado.

Para Neto (2002, p. 59), a observação participante constitui um importante instrumento da pesquisa qualitativa por possibilitar “obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos.” Mais do que registrar acontecimentos, esse procedimento permite compreender como os sujeitos atribuem sentidos às suas ações e como determinadas práticas se constituem no cotidiano. Nesse sentido, a observação participante mostrou-se especialmente pertinente aos objetivos desta investigação, uma vez que possibilitou acompanhar as práticas de mediação de leitura em sua dinâmica cotidiana, observando aspectos que dificilmente poderiam ser apreendidos apenas por meio dos relatos da professora.

As observações foram realizadas no período compreendido entre os meses de abril e junho de 2025. A escolha desse recorte temporal ocorreu em razão do encerramento do período inicial de adaptação da maior parte das crianças à rotina da creche, condição considerada importante para a observação das práticas de mediação de leitura em seu desenvolvimento mais próximo ao cotidiano habitual da turma. Embora algumas crianças ainda apresentassem comportamentos relacionados ao processo de adaptação, especialmente em decorrência da

frequência irregular ou de ausências prolongadas, conforme relatado pela professora participante, observou-se que o grupo já se encontrava familiarizado com os espaços, os profissionais e as rotinas da instituição.

Durante esse período, foram acompanhados momentos de leitura realizados em diferentes situações da rotina pedagógica. As observações buscaram registrar aspectos relacionados à organização dos espaços, à seleção das obras literárias, às formas de condução da leitura, às interações estabelecidas entre professora e crianças e à participação do grupo durante as experiências literárias. Os registros foram realizados em diário de campo.

Antes do início das observações sistemáticas, foi realizado um período de aproximação com a turma e com a equipe pedagógica, com o objetivo de favorecer a familiarização das crianças com a presença da pesquisadora e minimizar possíveis interferências na rotina cotidiana. Durante esse período, a pesquisadora acompanhou diferentes momentos da rotina, permanecendo com o grupo desde a saída da sala para o café da manhã até as atividades subsequentes. Nos demais dias, a pesquisadora participava do momento do café da manhã, participando ativamente deste momento.

De modo geral, as crianças demonstraram boa receptividade à presença da pesquisadora. Observou-se que uma das crianças apresentava maior dificuldade de adaptação à rotina da creche, manifestando comportamentos de choro e insegurança em alguns momentos. Segundo relato das educadoras, tais comportamentos estavam relacionados à frequência irregular da criança, o que impactava seu processo de adaptação ao contexto institucional, não estando associados à presença da pesquisadora. Ao longo do período de observação, foi possível perceber avanços em seu processo de adaptação, evidenciados pela redução dos episódios de choro e pela maior participação nas atividades desenvolvidas com o grupo.

Os momentos de mediação de leitura ocorriam diariamente e integravam a rotina pedagógica da turma. As observações evidenciaram que a professora realizava planejamento prévio dessas experiências, organizando-as tanto como momentos específicos de aproximação com a literatura quanto como introdução a propostas pedagógicas desenvolvidas posteriormente. As leituras aconteciam em diferentes espaços da instituição, alternando-se entre a sala de referência e o parque, conforme a organização da rotina da unidade.

Quando realizadas no parque, as atividades de leitura compartilhavam o tempo destinado às brincadeiras em área externa. A professora relatou preocupação em equilibrar essas experiências, considerando a importância do brincar ao ar livre e, simultaneamente, o desejo de diversificar os contextos de mediação de leitura. Apesar da redução do tempo disponível para brincadeiras livres nesses dias, observou-se o interesse das crianças em participar das rodas de leitura, permanecendo junto ao grupo durante a atividade.

Antes do momento de leitura, a professora antecipava às crianças os acontecimentos da rotina, informando inclusive o local onde a leitura seria realizada naquele dia. Quando as condições climáticas impediam a utilização do parque, a mudança era comunicada ao grupo, que era convidado a observar o tempo por meio das janelas da sala. Em seguida, a docente utilizava uma música de chamamento que sinalizava o início da atividade, favorecendo a organização das crianças para o momento da leitura.

Nos dias em que a atividade ocorria no parque, as crianças eram organizadas em roda, utilizando como referência as marcações existentes no piso emborrachado. As educadoras auxiliavam na composição do grupo e na permanência das crianças durante a atividade. Observou-se, em especial, o acompanhamento de uma criança com diagnóstico relacionado a um transtorno do neurodesenvolvimento, que frequentemente buscava afastar-se da roda. Nesses momentos, as educadoras realizaram intervenções no sentido de favorecer sua participação, utilizando diferentes estratégias de acolhimento e aproximação. Ao longo do período de observação, foi possível perceber uma diminuição gradual da resistência da criança em permanecer junto ao grupo durante as atividades de leitura.

Nos momentos realizados na sala de referência, a organização espacial apresentava características distintas. As crianças eram distribuídas em tatames de EVA dispostos no chão, sem a formação de uma roda. Embora a criança anteriormente mencionada também fosse incentivada a permanecer próxima dos colegas, observou-se maior flexibilidade em seus deslocamentos pelo espaço.

De modo geral, as crianças participavam ativamente das propostas de leitura. Mesmo quando demonstravam inquietação ou alternavam momentos de atenção e dispersão, a professora buscava constantemente promover interações por meio de perguntas, comentários e convites à participação. Também se observou a valorização dos turnos de fala, com intervenções frequentes da docente no sentido

de incentivar a escuta dos colegas e o respeito às manifestações das demais crianças.

Na maior parte das observações, a mediação ocorria a partir do livro físico. Antes do início da leitura, a professora apresentava a capa da obra, mencionava o nome do autor e do ilustrador e, em seguida, iniciava a narrativa. Esse procedimento foi observado de forma recorrente, constituindo uma característica das práticas de mediação desenvolvidas pela docente.

As situações apresentadas a seguir foram selecionadas por evidenciarem aspectos significativos das práticas observadas, especialmente no que se refere à organização dos momentos de leitura, às estratégias de mediação utilizadas, à participação das crianças e às relações estabelecidas entre literatura e cotidiano. Embora não representem a totalidade das observações realizadas, os episódios descritos permitem compreender características recorrentes da atuação da docente e constituem importantes indícios para a análise desenvolvida nesta pesquisa.

Uma lagarta muito comilona - Eric Carle

Segundo a docente, o livro já havia sido apresentado anteriormente às crianças por meio da leitura da obra original e de outras propostas relacionadas à narrativa. Na ocasião observada, a história foi retomada com o auxílio de recursos impressos e plastificados, ampliando as possibilidades de interação das crianças com os elementos da narrativa.

A atividade teve início com a música de chamamento utilizada rotineiramente pela turma. Após a organização do grupo no tapete e a retomada da rotina do dia, a professora iniciou a contação da história. Ao longo da narrativa, incentivou a participação das crianças, especialmente durante os momentos em que a lagarta consumia diferentes quantidades de frutas, convidando-as a realizar a contagem coletiva dos alimentos apresentados.

Durante a mediação, observou-se que algumas crianças alternavam momentos de atenção e dispersão, comportamento esperado para a faixa etária observada. Nesses momentos, a professora retomava o foco do grupo por meio de mudanças na entonação da voz, da valorização de elementos da narrativa e do convite à participação. Essas estratégias favoreciam o reengajamento das crianças na história e sua permanência na atividade.

Após o encerramento da narrativa, a professora propôs uma roda de conversa, convidando as crianças a relacionarem a história às suas próprias experiências. Perguntou sobre os alimentos de que mais gostavam e incentivou que cada criança aguardasse sua vez para falar. Embora interrupções ainda fossem frequentes, observou-se a mediação constante da docente na organização dos turnos de fala, estimulando a escuta dos colegas e a participação do grupo.

A observação permitiu identificar uma prática de mediação que ultrapassava a simples leitura da obra, incorporando momentos de diálogo, participação oral e articulação entre a narrativa e as experiências das crianças. Além disso, a retomada de uma história já conhecida pelo grupo sugere uma compreensão da leitura como experiência contínua, na qual a releitura e a exploração de diferentes recursos contribuem para ampliar as possibilidades de interação das crianças com a literatura.

Bruxa, bruxa, venha à minha festa? - Arden Druce

Segundo relato da professora, a escolha do livro ocorreu após a impossibilidade de localizar, no acervo da creche, a obra inicialmente planejada para aquele momento (*O monstro das cores*, de Anna Llenas). A atividade foi realizada no parque, seguindo a mesma organização observada em outras situações de leitura, com as crianças dispostas em roda e acompanhadas pelas educadoras.

Durante a narrativa, observou-se que a professora utilizava diferentes entonações e modulações de voz para representar as falas dos personagens, recurso que despertava o interesse das crianças e contribuía para a manutenção de sua atenção ao longo da história. A familiaridade da docente com a obra também se mostrou evidente durante a mediação, possibilitando uma leitura fluida e expressiva, marcada por pausas, mudanças de ritmo e valorização dos diálogos presentes na narrativa.

Ao final da leitura, a professora estabeleceu relações entre a história e acontecimentos do cotidiano da turma. Partindo do tema da festa presente na narrativa, retomou os aniversários de duas crianças ocorridos no final de semana, promovendo uma aproximação entre a experiência literária e as vivências do grupo. Essa estratégia evidenciou uma compreensão da leitura para além da transmissão da história, configurando-a como oportunidade de diálogo e construção de sentidos

compartilhados.

Embora a escolha da obra tenha ocorrido em razão da indisponibilidade do livro inicialmente planejado, observou-se que a professora foi capaz de incorporar elementos da narrativa às experiências concretas vividas pelas crianças. A mediação realizada sugere uma postura flexível diante dos imprevistos do cotidiano, transformando uma escolha circunstancial em uma oportunidade de interação e participação do grupo. Ao relacionar a temática da festa aos aniversários recentemente vivenciados pela turma, a docente ampliou as possibilidades de envolvimento das crianças com a narrativa e favoreceu a construção de vínculos entre a literatura e suas experiências cotidianas.

A observação indica que a mediação realizada pela professora não se restringe à leitura do texto, mas envolve a mobilização de recursos expressivos, a valorização das experiências infantis e a capacidade de ressignificar situações imprevistas em favor da prática pedagógica. A expressividade da leitura, associada à criação de conexões entre a narrativa e o cotidiano da turma, parece favorecer o envolvimento das crianças com a obra e ampliar as possibilidades de participação durante os momentos de leitura.

O passeio da dona aranha - Vanessa Alexandre

Um livro-imagem cuja narrativa é construída predominantemente por meio das ilustrações. Ao iniciar a mediação, a professora apresentou o título da obra e explicou às crianças que a história não possuía texto escrito, convidando-as a participar da construção da narrativa a partir da observação das imagens.

Durante a leitura, a docente incentivou a participação do grupo por meio de perguntas como: “O que ela viu?” e “O que aconteceu?”, estimulando as crianças a interpretar as ilustrações, formular hipóteses e atribuir sentidos aos acontecimentos representados. Ao longo da mediação, observou-se que as crianças buscavam identificar elementos visuais da narrativa e compartilhavam suas interpretações com os colegas. A professora também fez uso frequente de onomatopeias para representar sons presentes na história, recurso que contribuiu para tornar a narrativa mais expressiva e envolvente, despertando o interesse e a participação das crianças.

Em determinado momento da história, quando a personagem encontra a

chuva, a professora estabeleceu uma relação entre a narrativa e o repertório cultural das crianças, retomando a conhecida cantiga da Dona Aranha. Ao final da leitura, o grupo cantou a música coletivamente, ampliando a experiência para além da observação das imagens e articulando literatura, oralidade e musicalidade.

A observação sugere uma compreensão da leitura que ultrapassa a decodificação do texto escrito, valorizando a interpretação das imagens e a participação ativa das crianças na construção da narrativa. Além disso, a articulação entre o livro-imagem e uma cantiga já conhecida pelo grupo favoreceu a criação de conexões entre diferentes linguagens e experiências culturais presentes no cotidiano infantil.

Faz de conta - Mari França

A atividade ocorreu em um dia em que a professora iniciou a roda de leitura sem o apoio da auxiliar de sala, que chegou apenas durante o desenvolvimento da narrativa. Nesse momento, observou-se que as crianças se mostravam mais agitadas do que o habitual, possivelmente em razão de alterações na rotina do grupo.

A professora iniciou a mediação apresentando o livro às crianças e, como observado em outras situações de leitura, mostrou a fotografia da autora e do ilustrador antes de iniciar a narrativa. Durante a atividade, uma das crianças que habitualmente apresentava maior dificuldade em permanecer junto ao grupo demonstrou resistência em participar da roda. Como estratégia para favorecer seu envolvimento, a professora ofereceu a ela a plaquinha utilizada na chamada diária, buscando atribuir-lhe uma função durante a atividade. Com a chegada da auxiliar, novas intervenções foram realizadas para favorecer sua permanência junto aos colegas.

A obra apresenta uma narrativa breve e, diferentemente de outras leituras observadas, oferecia menos oportunidades para a participação oral das crianças durante a contação. Ao longo da mediação, observou-se menor interação do grupo com a narrativa, o que pode estar relacionado tanto às características do livro quanto ao contexto específico daquela observação, marcado pela agitação das crianças e pela alteração na organização habitual da turma. Em determinado momento, uma das crianças perguntou se já poderiam ir ao parque, evidenciando o

interesse pelo próximo momento da rotina.

Ao término da leitura, a auxiliar propôs a construção de barquinhos de papel, retomando um elemento presente na história. A proposta ampliou as possibilidades de interação das crianças com a narrativa, estabelecendo uma articulação entre a experiência literária e uma atividade prática inspirada no livro.

A observação evidencia que fatores contextuais, como a organização da rotina, a composição da equipe presente no momento da leitura e as características da própria obra, podem influenciar o envolvimento das crianças durante a mediação. Também sugere a preocupação da professora em criar estratégias para favorecer a participação do grupo, mesmo em situações que apresentavam desafios adicionais para a condução da atividade.

Uma história atrapalhada - Gianni Rodari

A atividade foi realizada na sala de referência em um dia em que as condições climáticas impediram a utilização do parque. Antes de iniciar a leitura, a professora convidou as crianças a observarem o tempo pela janela e explicou a alteração no local da atividade. Em seguida, apresentou a capa do livro e incentivou o grupo a observar os elementos visuais da obra.

Durante a mediação, a professora buscou mobilizar os conhecimentos prévios das crianças por meio de perguntas relacionadas à narrativa. Em determinado momento, questionou com qual história a personagem apresentada na capa se parecia. Embora a ilustração remetesse à personagem Chapeuzinho Vermelho, as crianças não estabeleceram essa associação, o que pode estar relacionado tanto ao repertório literário do grupo quanto à complexidade das relações intertextuais presentes na obra. Ao longo da leitura, observou-se que algumas crianças permaneceram atentas à narrativa, enquanto outras demonstraram menor interesse e alternaram momentos de atenção e dispersão.

A obra caracteriza-se por brincar com a mistura e a inversão de elementos de contos tradicionais, recurso frequentemente explorado por Gianni Rodari em suas produções literárias. No contexto observado, percebeu-se que algumas referências mobilizadas pela narrativa não foram prontamente reconhecidas pelas crianças.

A observação sugere que a participação das crianças durante a mediação está relacionada não apenas às estratégias adotadas pela professora, mas também

às características da narrativa e aos conhecimentos prévios necessários para a compreensão de determinados elementos da história. Nesse sentido, a escolha da obra evidencia os desafios envolvidos na mediação de textos que dialogam com outras narrativas já conhecidas pelos leitores.

A ovelha rosa da Dona Rosa - Donaldo Buchweitz

Observou-se o uso de diferentes recursos expressivos por parte da professora durante a leitura. Ao longo da narrativa, a docente utilizou variações de entonação e intensidade da voz, buscando destacar acontecimentos da história e manter o envolvimento das crianças com a narrativa.

Entretanto, o aspecto que mais se destacou nessa observação foi a preparação prévia do ambiente de leitura. Antes da atividade, a professora organizou o espaço do parque utilizando diferentes elementos na cor rosa, entre eles papéis celofane fixados em pontos estratégicos do ambiente.

Somente ao final da leitura a professora retomou os elementos presentes na narrativa e comentou que a personagem Dona Rosa gostava tanto da cor rosa que havia decorado o parque para que as crianças pudessem brincar naquele espaço. A revelação despertou o interesse do grupo, que passou a observar os elementos do ambiente à luz da história recém-ouvida. Nesse momento, uma das crianças observou que o avental utilizado pela professora também era rosa, estabelecendo uma relação entre a narrativa, o ambiente e a própria mediadora. A partir dessa observação, outras crianças passaram espontaneamente a compartilhar suas cores favoritas, ampliando o diálogo para além da história e relacionando-a às suas preferências e experiências pessoais.

A observação evidencia uma prática de mediação que ultrapassa a leitura oral da obra e incorpora a organização intencional do espaço como elemento constitutivo da experiência literária. Ao criar um ambiente que dialogava com a narrativa, a professora ampliou as possibilidades de envolvimento das crianças com a história, favorecendo uma experiência que articulava literatura, imaginação e exploração sensorial. Além disso, as associações realizadas pelas próprias crianças sugerem que a proposta favoreceu a produção de sentidos e a participação ativa do grupo, permitindo que a narrativa fosse ressignificada a partir de suas experiências e percepções. Tal estratégia indica uma compreensão da mediação de leitura como

experiência estética, na qual diferentes linguagens e elementos do contexto contribuem para a construção de sentidos pelas crianças.

Mamãe foi trabalhar - Solimar Silva

Observou-se a preocupação da professora em diversificar os espaços destinados às experiências de leitura. A atividade foi realizada no parque, escolha que, segundo a docente, relacionava-se ao fato de as leituras dos dias anteriores terem ocorrido na sala de referência em razão das condições climáticas.

Antes de iniciar a narrativa, a professora apresentou a capa do livro e mostrou às crianças as fotografias da autora e da ilustradora, destacando que a autora também era professora. A informação mobilizou o interesse do grupo e favoreceu a aproximação entre a obra e as experiências das crianças. Uma delas comentou que sua mãe também era professora, enquanto outra relatou que sua mãe havia saído para trabalhar.

Ao longo da leitura, a professora buscou manter o envolvimento das crianças por meio da observação das ilustrações e do diálogo sobre a narrativa. Quando percebia momentos de dispersão, direcionava a atenção das crianças para elementos presentes nas imagens, convidando-as a acompanhar a história.

Ao final, a docente retomou o tema central da obra e abriu espaço para que as crianças compartilhassem experiências relacionadas ao trabalho de seus familiares. A mediação observada evidencia uma prática que valoriza o diálogo e a construção de sentidos a partir das vivências do grupo, favorecendo a aproximação entre a literatura e o cotidiano infantil. Também se destaca a intencionalidade da professora na organização dos contextos de leitura, compreendendo que diferentes espaços podem ampliar as possibilidades de experiência com a literatura.

Os três porquinhos - Rosinha Campos

Houve a retomada de uma narrativa já conhecida pelas crianças. Antes de iniciar a leitura, a professora recordou que a história havia sido apresentada no dia anterior em outra versão, favorecendo o estabelecimento de relações entre diferentes livros que abordavam o mesmo conto. A obra utilizada nessa ocasião caracterizava-se como um livro-imagem, no qual a narrativa é construída por meio

das ilustrações.

Durante a leitura, a professora incentivou a participação das crianças por meio de perguntas relacionadas aos acontecimentos da história e às emoções dos personagens. Em determinado momento, questionou se um dos porquinhos estava feliz ou triste, convidando o grupo a interpretar as expressões presentes nas imagens. Ao longo da narrativa, utilizou diferentes recursos expressivos, como a reprodução dos sons dos porquinhos, contribuindo para tornar a experiência mais envolvente para as crianças.

A familiaridade do grupo com a história mostrou-se evidente em diversos momentos da mediação. Quando a professora perguntava sobre os materiais utilizados na construção das casas dos porquinhos, as crianças respondiam prontamente e antecipavam acontecimentos da narrativa, demonstrando reconhecer sua sequência e seus personagens. Observou-se, assim, que a releitura de histórias já conhecidas favorecia a participação das crianças e ampliava suas possibilidades de interação com a obra.

Outro aspecto relevante foi a forma como a professora estabeleceu relações entre os elementos da narrativa e o cotidiano das crianças. Ao abordar os materiais utilizados nas construções, comparou a casa de madeira dos porquinhos à casinha existente no parque da creche e relacionou a casa de tijolos ao próprio prédio da instituição. Essas aproximações contribuíram para tornar a narrativa mais significativa para o grupo, favorecendo a compreensão dos acontecimentos e a articulação entre a ficção e as experiências concretas vividas pelas crianças.

A observação evidencia uma prática de mediação que valoriza a releitura, a participação ativa das crianças e a construção de conexões entre a narrativa e o contexto cotidiano. Ao utilizar referências familiares ao grupo e incentivar a interpretação das imagens, a professora ampliou as possibilidades de envolvimento das crianças com a obra, favorecendo processos de atribuição de sentidos e de participação durante a experiência literária.

O encerramento das observações ocorreu ao final do mês de junho, quando foi identificada recorrência nas práticas observadas e ausência de mudanças significativas na forma como os momentos de mediação de leitura eram organizados e conduzidos pela professora. A continuidade das observações passou a produzir informações semelhantes às já registradas, indicando que os dados coletados eram suficientes para atender aos objetivos da investigação. Dessa forma, considerou-se

que o período observado possibilitou compreender as características centrais das práticas de mediação de leitura desenvolvidas pela docente e sua relação com os demais dados produzidos na pesquisa.

Quadro 2 – Obras literárias observadas durante a pesquisa

Obra	Autor(a)	Tipo de obra	Aspectos observados na mediação
Uma lagarta muito comilona	Eric Carle	Livro ilustrado	Releitura da obra; utilização de recursos visuais; contagem coletiva; participação das crianças; relação entre narrativa e experiências pessoais.
Bruxa, bruxa, venha à minha festa?	Arden Druce	Livro ilustrado	Leitura expressiva; uso de diferentes vozes para os personagens; articulação entre a narrativa e acontecimentos da turma (aniversários).
O passeio da dona aranha	Vanessa Alexandre	Livro-imagem	Construção coletiva da narrativa a partir das ilustrações; uso de onomatopeias; articulação entre literatura e musicalidade.
Faz de conta	Mari França	Livro ilustrado	Apresentação de autora e ilustrador; leitura de narrativa curta; proposta complementar inspirada na história (barquinhos de papel).
Uma história atrapalhada	Gianni Rodari	Livro ilustrado	Mobilização de conhecimentos prévios; leitura de narrativa baseada em referências a contos tradicionais; diferentes níveis de participação das crianças.
Mamãe foi trabalhar	Solimar Silva	Livro ilustrado	Relação entre literatura e cotidiano das crianças; diálogo sobre experiências familiares; diversificação dos espaços de leitura.
A ovelha rosa da Dona Rosa	Donaldo Buchweitz	Livro ilustrado	Preparação estética do ambiente; integração entre narrativa e espaço; participação espontânea das crianças; diálogo sobre preferências pessoais.

Os três porquinhos	Rosinha Campos	Livro-imagem	Releitura de narrativa conhecida; leitura de imagens; participação ativa das crianças; aproximação entre elementos da história e o contexto da creche.
--------------------	----------------	--------------	--

A análise da documentação pedagógica contemplou os planejamentos semanais e os registros reflexivos produzidos pela professora participante ao longo do período investigado. Em ambos os documentos, os momentos de leitura aparecem de forma recorrente, evidenciando sua inserção na rotina pedagógica da turma. Embora os planejamentos não apresentem justificativas explícitas para a escolha de cada obra literária, foi possível identificar intencionalidade nas propostas desenvolvidas, tanto pelos objetivos descritos quanto pelas articulações estabelecidas entre as leituras, outras atividades pedagógicas e situações do cotidiano das crianças.

Nos planejamentos analisados, o objetivo mais frequentemente associado aos momentos de leitura foi “demonstrar atenção e interesse ao ouvir a leitura de histórias, diferenciando a escrita das ilustrações”. A recorrência desse objetivo sugere uma preocupação da docente em promover a aproximação das crianças com a linguagem escrita e com os livros desde os primeiros anos de vida. Entretanto, as observações realizadas em campo indicam que as experiências propostas extrapolavam esse objetivo formalmente registrado, envolvendo também momentos de diálogo, participação oral, construção de sentidos e relação entre literatura e experiências infantis.

Outro aspecto observado refere-se à regularidade dos momentos de leitura. Os registros indicam que as propostas planejadas eram efetivamente realizadas, tendo sido identificada apenas uma situação em que houve alteração do planejamento em razão da indisponibilidade do livro inicialmente selecionado. Esse dado evidencia a centralidade atribuída à literatura na organização da rotina da turma e o compromisso da professora com a realização das experiências previamente planejadas.

Nos registros reflexivos, a leitura aparece de forma menos sistemática e mais vinculada a acontecimentos considerados significativos pela docente. Observou-se que o foco do olhar da professora recai predominantemente sobre a linguagem oral das crianças, aspecto evidenciado pela frequente transcrição de suas falas e

comentários. Entretanto, nem sempre essas manifestações são acompanhadas de análises ou reflexões sobre seus significados, predominando registros descritivos das situações observadas. Ainda assim, os documentos revelam atenção às conquistas das crianças, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da oralidade e à ampliação de seu repertório linguístico.

Também foi possível identificar a presença de momentos destinados ao manuseio livre dos livros, realizados uma ou duas vezes por semana. Os registros revelam que a professora acompanha o desenvolvimento das crianças nesses contextos, destacando, por exemplo, situações em que crianças que anteriormente não se expressavam verbalmente passaram a nomear personagens, animais ou elementos presentes nas obras literárias.

Em algumas situações, os registros apresentavam descrições breves ou genéricas das experiências de leitura, limitando-se a informar o local de realização da atividade ou a participação das crianças. Em outras ocasiões, contudo, a documentação revelou um olhar mais atento para os processos vivenciados pelo grupo. Isso pode ser observado nos registros referentes às leituras de *O gato xadrez*, de Bia Villela, e *Vejo, vejo*, de Paula Vasquéz, nos quais a professora destaca o interesse das crianças, suas hipóteses, interpretações e associações construídas a partir da narrativa e das imagens. Nesses momentos, a leitura é compreendida não apenas como contato com o livro, mas como oportunidade de diálogo, imaginação, exploração visual e ampliação da linguagem.

Particularmente significativo foi o registro referente à leitura da obra *A ovelha rosa da Dona Rosa*, no qual a professora destacou o encantamento das crianças diante da ambientação preparada para a atividade e as conversas espontaneamente desencadeadas sobre suas cores preferidas. Tal registro aproxima-se das observações realizadas em campo, nas quais foi possível identificar a preocupação da docente em criar experiências que articulassem literatura, ambiente, imaginação e participação infantil.

De modo geral, a análise da documentação pedagógica sugere que a professora compreende os momentos de mediação de leitura como oportunidades privilegiadas para o desenvolvimento da linguagem oral, da interação e da participação das crianças. Embora a dimensão estética não apareça explicitamente nomeada nos documentos, observa-se a presença de práticas que dialogam com essa perspectiva, especialmente quando a docente valoriza a expressividade da

leitura, a exploração das imagens, a organização dos espaços, o diálogo com as experiências das crianças e a construção de experiências significativas em torno da literatura. Dessa forma, os registros documentais corroboram as evidências identificadas nas observações participantes, contribuindo para compreender como determinadas concepções sobre leitura e infância se materializam nas práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora.

3.6 Formação estética e mediação de leitura: análise dos dados

Foram articuladas informações provenientes das observações participantes, da análise da documentação pedagógica e do retrato sociológico construído a partir da entrevista realizada com a docente. A triangulação desses instrumentos permitiu identificar aproximações entre as experiências formativas da participante e as escolhas pedagógicas observadas em seu cotidiano profissional.

A partir da perspectiva dos retratos sociológicos, inspirada em Lahire (2004), os dados evidenciaram que as experiências de leitura promovidas pela professora ultrapassavam a simples apresentação de livros às crianças. As observações revelaram práticas marcadas pela valorização da participação infantil, pela utilização de diferentes recursos expressivos, pela organização intencional dos espaços e pela constante articulação entre literatura e cotidiano. Tais aspectos mostraram-se coerentes com elementos identificados em sua trajetória de vida, especialmente aqueles relacionados às experiências leitoras vivenciadas na infância, ao contato contínuo com a literatura e ao interesse por manifestações artísticas e culturais.

A análise permitiu ainda identificar que, embora a participante não mobilize explicitamente referenciais teóricos relacionados à estética em seus relatos, suas práticas revelam uma compreensão da leitura como experiência significativa, sensível e relacional. Dessa forma, a formação estética manifesta-se menos como um conhecimento conceitual formalizado e mais como um conjunto de disposições construídas ao longo de sua trajetória, que influenciam suas escolhas pedagógicas e seus modos de mediar o encontro entre as crianças e a literatura.

A partir da interpretação dos dados, foram construídos eixos analíticos que permitiram compreender as relações entre formação estética e mediação de leitura. Esses eixos serão apresentados a seguir, buscando evidenciar como as experiências familiares, leitoras, culturais e profissionais da participante repercutem

em suas práticas pedagógicas e na constituição das experiências literárias oferecidas às crianças.

3.6.1 A literatura como experiência de diálogo e produção de sentidos

As observações realizadas ao longo da pesquisa evidenciaram que os momentos de mediação de leitura desenvolvidos pela professora participante eram marcados pela valorização do diálogo e da participação das crianças. Longe de se constituírem como situações em que os pequenos ocupavam uma posição passiva diante da narrativa, as leituras observadas configuravam-se como espaços de interação, nos quais as crianças eram constantemente convidadas a expressar suas ideias, compartilhar experiências e construir sentidos a partir das histórias.

Essa característica pôde ser identificada em diferentes momentos observados. Durante a leitura da obra *Mamãe foi trabalhar*, por exemplo, as crianças relacionaram espontaneamente a narrativa às suas próprias experiências familiares, comentando sobre suas mães e suas profissões. De modo semelhante, na leitura de *A ovelha rosa da Dona Rosa*, as crianças estabeleceram relações entre a história, o ambiente preparado pela professora e suas preferências pessoais, compartilhando suas cores favoritas. Em ambas as situações, a docente acolheu as manifestações infantis e incorporou suas contribuições ao desenvolvimento da atividade, ampliando as possibilidades de diálogo em torno da obra literária.

A centralidade atribuída à participação das crianças também se manifesta nas concepções de mediação expressas pela professora durante a entrevista. Ao definir o que entende por mediar uma leitura, destacou a importância de interromper a narrativa para ouvir comentários, acolher perguntas e estabelecer relações entre a história e as vivências trazidas pelas crianças. Tal compreensão sugere que a mediação é entendida como um processo de construção compartilhada de sentidos, no qual a leitura não se encerra no texto, mas se amplia por meio das interpretações produzidas pelos leitores.

Essa perspectiva aproxima-se das contribuições de Petit (2009), para quem a leitura constitui uma experiência singular, atravessada pelas trajetórias, memórias e vivências de cada sujeito. Nessa direção, os sentidos produzidos durante a leitura não são determinados exclusivamente pelo texto, mas resultam do encontro entre a obra e as experiências do leitor. Ainda que se trate de crianças muito pequenas, as

observações revelaram que elas mobilizavam conhecimentos prévios, experiências cotidianas e referências pessoais para interpretar as narrativas, atribuindo-lhes significados próprios.

Também Cosson (2014) destaca que a leitura literária se realiza por meio da interação entre texto e leitor, sendo a mediação fundamental para favorecer processos de construção de sentidos. Nas situações observadas, a professora atuava como mediadora desse encontro, incentivando as crianças a observarem as imagens, formularem hipóteses, anteciparem acontecimentos e relacionarem os elementos da narrativa ao seu cotidiano. Em vez de buscar respostas únicas ou interpretações consideradas corretas, valorizava as diferentes possibilidades de compreensão apresentadas pelo grupo.

Outro aspecto significativo refere-se à forma como a docente compreendia as interpretações produzidas pelas crianças. Durante a entrevista, ao ser questionada sobre situações em que os pequenos atribuíam significados diferentes daqueles inicialmente previstos, afirmou que procurava acolher essas interpretações e validar aquilo que as crianças imaginavam. Essa postura foi igualmente observada durante o trabalho de campo e evidencia uma concepção de leitura que reconhece a criança como sujeito ativo na produção de sentidos.

Sob essa perspectiva, a literatura não se apresenta apenas como instrumento para transmissão de conteúdos ou desenvolvimento de habilidades linguísticas, mas como experiência que possibilita a imaginação, o diálogo e a construção de significados. As observações indicam que as narrativas frequentemente funcionavam como disparadoras de conversas, lembranças, associações e reflexões compartilhadas pelas crianças, ampliando as possibilidades de participação e expressão no grupo.

A análise dos dados permite afirmar que a dimensão dialógica constitui um dos elementos das práticas de mediação de leitura desenvolvidas pela participante. Tal característica parece relacionar-se não apenas às suas concepções sobre leitura, mas também às experiências leitoras construídas ao longo de sua trajetória. Como evidenciado no retrato sociológico, sua relação com a literatura foi marcada pela presença de mediadores significativos, pelo compartilhamento de histórias e pela valorização das experiências subjetivas dos leitores. Esses elementos parecem repercutir em suas práticas atuais, contribuindo para a constituição de experiências literárias que valorizam a escuta, a participação e a produção de sentidos pelas

crianças.

3.6.2 A expressividade da mediadora nas práticas de leitura

Outro aspecto que se destacou nas observações realizadas refere-se à expressividade presente nas práticas de mediação de leitura desenvolvidas pela professora participante. Ao longo das experiências acompanhadas, foi possível identificar o uso recorrente de recursos vocais, gestuais e corporais que contribuíam para envolver as crianças nas narrativas e favorecer sua participação durante a leitura. Mais do que transmitir o conteúdo das histórias, a docente procurava criar uma atmosfera de interesse e envolvimento, utilizando diferentes estratégias para aproximar as crianças dos livros e das narrativas.

Nas observações, verificou-se que a professora frequentemente utilizava alterações na entonação da voz para representar personagens, destacar acontecimentos ou produzir efeitos de suspense e humor. Tal característica foi observada, por exemplo, durante a leitura da obra *Bruxa, bruxa, venha à minha festa?*, ocasião em que reproduziu diferentes vozes para os personagens da narrativa, despertando o interesse das crianças e contribuindo para sua permanência na atividade. De forma semelhante, em *O passeio da Dona Aranha*, fez uso de onomatopeias e expressões sonoras para enriquecer a narrativa, ampliando as possibilidades de interação das crianças com a história.

A expressividade também se manifestava na maneira como a professora apresentava os livros e conduzia os momentos iniciais da leitura. Antes de iniciar as narrativas, era comum utilizar músicas de chamamento, convidando as crianças a se aproximarem do espaço de leitura. Em seguida, apresentava a capa da obra, instigando a curiosidade do grupo por meio de perguntas e comentários que incentivavam a observação das imagens e a formulação de hipóteses sobre a história. Essas estratégias foram igualmente mencionadas pela participante durante a entrevista, quando afirmou que procurava despertar o interesse das crianças desde o primeiro contato com o livro, utilizando a capa, a voz e o diálogo como formas de aproximação da narrativa.

As observações revelaram ainda que a expressividade da professora não se restringia ao uso da voz. Gestos, expressões faciais, movimentos corporais e olhares eram constantemente mobilizados para apoiar a compreensão da narrativa e

manter o vínculo com as crianças. Durante as leituras, a docente frequentemente apontava detalhes das ilustrações, simulava ações dos personagens e utilizava o próprio corpo como recurso narrativo. Tais elementos contribuíam para ampliar a dimensão comunicativa da mediação, favorecendo a participação de crianças que ainda não utilizavam a linguagem oral de forma convencional.

Essa característica assume especial relevância quando se considera o contexto da primeiríssima infância. Conforme destacam Albuquerque, Barbosa e Fochi (2013), as interações com bebês e crianças bem pequenas ocorrem por meio de múltiplas linguagens, envolvendo gestos, movimentos, expressões corporais, sons e olhares. Nesse sentido, a expressividade da mediadora amplia as possibilidades de comunicação e participação das crianças, favorecendo seu envolvimento com a narrativa mesmo quando a linguagem verbal ainda está em processo de desenvolvimento.

As falas da participante corroboram os dados observados em campo. Ao refletir sobre os aspectos importantes de uma mediação, mencionou a necessidade de observar as reações das crianças, responder às suas manifestações e utilizar recursos que despertem seu interesse. Também afirmou perceber a participação infantil por meio da aproximação física, do desejo de tocar o livro, de observar as imagens e de acompanhar a narrativa. Tais elementos revelam uma compreensão da leitura como experiência que mobiliza diferentes formas de expressão e interação.

Sob a perspectiva da experiência estética, a expressividade da mediadora constrói a relação entre as crianças e a literatura. Para Petit (2009), a mediação envolve a criação de condições para que os sujeitos estabeleçam vínculos afetivos e simbólicos com as narrativas. Da mesma forma, Cosson (2014) destaca que o mediador é responsável por favorecer o encontro entre leitor e obra, criando possibilidades para que a leitura se torne uma experiência significativa.

A análise dos dados permite compreender que a expressividade observada nas práticas da professora não constitui apenas um recurso didático, mas uma dimensão constitutiva de sua mediação. A utilização intencional da voz, dos gestos, das expressões corporais e das diferentes linguagens contribui para a construção de experiências literárias mais envolventes e participativas. Nesse sentido, a expressividade da mediadora revela-se como um dos elementos por meio dos quais sua formação estética se manifesta nas práticas de leitura desenvolvidas com as

crianças, favorecendo experiências que articulam sensibilidade, imaginação e produção de sentidos.

3.6.3 A organização estética dos espaços e das experiências literárias

A análise das observações evidenciou que as práticas de mediação de leitura desenvolvidas pela professora participante não se restringiam à escolha das obras ou à forma de narrar as histórias. Os espaços, os materiais e a organização das experiências também assumiam papel relevante na construção dos momentos de leitura, revelando uma preocupação em criar contextos que favorecessem o envolvimento das crianças com a literatura. A mediação observada ultrapassava a relação direta entre livro e leitor, incorporando elementos do ambiente como parte constitutiva da experiência literária.

Ao longo do período de observação, verificou-se que a professora realizava as leituras em diferentes espaços da instituição, alternando entre a sala referência e o parque. Essa escolha não ocorria de forma aleatória, mas estava relacionada à intencionalidade de diversificar os contextos de leitura e ampliar as possibilidades de interação das crianças com as narrativas. Conforme relatado pela própria docente, a utilização de diferentes ambientes buscava evitar a monotonia da rotina e proporcionar novas experiências ao grupo.

A preparação dos espaços também se mostrou significativa em determinadas propostas. O episódio mais emblemático foi observado durante a leitura da obra *A ovelha rosa da Dona Rosa*. Para essa atividade, a professora organizou previamente o parque utilizando elementos na cor rosa, como papéis celofane fixados em diferentes estruturas do ambiente. A relação entre a ambientação e a narrativa não foi explicitada inicialmente às crianças, sendo revelada apenas ao final da leitura, quando a docente sugeriu que a personagem da história teria passado pelo local e transformado o espaço em um parque cor-de-rosa. A proposta despertou grande interesse do grupo, que passou a observar o ambiente à luz da narrativa recém-ouvida, estabelecendo relações entre os elementos presentes no espaço e a história compartilhada.

A observação dessa experiência foi posteriormente confirmada pela entrevista realizada com a participante. Ao comentar a atividade, a professora relatou ter chegado mais cedo à escola para organizar o ambiente e explicou que utiliza

recursos dessa natureza quando considera que eles podem enriquecer a experiência das crianças e atribuir maior significado à narrativa. Segundo seu relato, a ambientação constitui uma forma de convidar as crianças a ingressarem no universo da história, favorecendo seu envolvimento com a proposta.

Outro aspecto relevante refere-se à organização ritualizada dos momentos de leitura. As observações indicaram que a professora costumava antecipar a atividade às crianças, informando previamente onde a leitura aconteceria e utilizando música para marcar o início da experiência. Esse conjunto de ações contribuía para criar expectativas em relação à narrativa e favorecia a construção de uma atmosfera diferenciada em torno do livro. Assim, a experiência literária era preparada gradualmente, envolvendo não apenas a leitura propriamente dita, mas também os momentos que a antecediam.

Tais práticas dialogam com as contribuições da abordagem italiana da Educação Infantil, especialmente com os estudos de Vecchi (2017) e Hoyuelos (2020), que compreendem o ambiente como um elemento educativo capaz de comunicar valores, provocar descobertas e favorecer experiências sensíveis. Nessa perspectiva, os espaços não constituem apenas cenários onde as atividades acontecem, mas participam ativamente dos processos de aprendizagem e produção de significados. Ao organizar intencionalmente os ambientes de leitura, a professora amplia as possibilidades de interação das crianças com as narrativas, favorecendo experiências que mobilizam diferentes linguagens e formas de percepção.

As observações também evidenciaram que a organização dos espaços estava frequentemente associada à valorização da imaginação e da participação infantil. Em vez de reproduzir cenários complexos ou excessivamente elaborados, a docente utilizava elementos simples que funcionavam como disparadores para a construção de sentidos pelas próprias crianças. Assim, o ambiente não substituí a narrativa, mas ampliava suas possibilidades de significação, permitindo que as crianças estabelecessem relações entre o livro, o espaço e suas experiências.

É possível afirmar que a organização estética dos espaços constitui uma dimensão importante das práticas de mediação de leitura desenvolvidas pela participante. Mais do que um recurso complementar, o ambiente integra o processo de construção da experiência literária, favorecendo o envolvimento sensível das crianças com as narrativas. Nesse sentido, a atenção dedicada aos espaços e às formas de apresentação das propostas revela uma dimensão da formação estética

da professora que se manifesta concretamente em suas escolhas pedagógicas, contribuindo para a criação de experiências de leitura marcadas pela imaginação, pela participação e pela produção de sentidos.

3.6.4 As marcas da trajetória leitora e cultural da professora em suas práticas de mediação

A análise articulada das observações participantes, da documentação pedagógica e do retrato sociológico permitiu identificar aproximações significativas entre a trajetória leitora e cultural da professora participante e as práticas de mediação de leitura desenvolvidas junto às crianças. Nessa perspectiva, compreende-se que as escolhas pedagógicas observadas não são produzidas exclusivamente pela formação acadêmica ou pelas exigências institucionais, mas também pelas experiências de socialização vividas ao longo de sua história de vida. Conforme argumenta Lahire (2004), os sujeitos são constituídos por múltiplas experiências que deixam marcas em seus modos de agir, pensar e interpretar o mundo, manifestando-se em diferentes contextos da vida social.

Entre os elementos identificados no retrato sociológico, destaca-se a presença da literatura e da oralidade desde a infância. A participante relata que algumas de suas primeiras experiências com narrativas ocorreram no ambiente familiar, especialmente por meio das histórias contadas por seu pai. Os momentos de escuta e compartilhamento de narrativas constituíram experiências significativas em sua formação, contribuindo para a construção de uma relação afetiva com os livros e as histórias. Essa valorização da narrativa oral parece repercutir em suas práticas atuais, marcadas pela expressividade da leitura, pela utilização de diferentes entonações de voz e pela preocupação em envolver as crianças na experiência narrativa.

Outro aspecto relevante refere-se à constituição de sua trajetória leitora. O retrato sociológico evidenciou a importância da biblioteca escolar, da biblioteca pública e da presença de mediadores significativos em seu percurso como leitora. A participante recorda com destaque uma professora que despertava o interesse dos estudantes pelos livros e uma bibliotecária que acompanhava suas preferências de leitura, indicando novas obras e ampliando seu repertório literário. Essas experiências parecem dialogar com as práticas observadas na pesquisa, nas quais a

professora assume uma postura ativa de mediação, apresentando livros, despertando a curiosidade das crianças e criando condições para sua aproximação com a literatura.

A relação construída com os livros de imagem também merece atenção. Durante a entrevista, a participante relatou que, antes mesmo de dominar a leitura convencional, criava histórias a partir das imagens presentes em gibis e livros ilustrados. Mais tarde, passou a produzir suas próprias histórias em quadrinhos, exercitando a imaginação e a narrativa visual. Esse aspecto mostra-se particularmente significativo quando analisado à luz das observações realizadas em campo. Diversas obras selecionadas pela professora eram livros-imagem ou apresentavam forte predominância das ilustrações, sendo frequentes os momentos em que as crianças eram convidadas a interpretar imagens, formular hipóteses e construir narrativas a partir dos elementos visuais presentes nas obras.

As experiências culturais relatadas pela participante também contribuem para compreender determinadas escolhas pedagógicas observadas durante a pesquisa. O interesse por desenho, pintura, música e literatura aparece de forma recorrente em sua trajetória, assim como a participação em feiras de livros e outros espaços culturais. Embora essas experiências não tenham sido vivenciadas de forma sistemática ou institucionalizada ao longo da vida, constituíram importantes oportunidades de contato com diferentes formas de expressão artística e cultural. Tal repertório parece repercutir em práticas que valorizam a imaginação, a criatividade e a exploração de diferentes linguagens durante as experiências de leitura.

A própria participante reconhece a influência de sua trajetória em sua atuação profissional. Ao refletir sobre sua prática, menciona que as experiências de encantamento vividas na infância contribuíram para a maneira como compreende a literatura e para o desejo de proporcionar experiências semelhantes às crianças com as quais trabalha. Em seus relatos, afirma que muitas crianças talvez não encontrem em seus contextos familiares as mesmas oportunidades de contato com os livros, atribuindo à escola e à professora um papel importante na aproximação entre infância e literatura.

Os dados analisados permitem compreender que a formação estética da participante foi construída por meio de um conjunto diversificado de experiências familiares, leitoras, culturais e profissionais. Tais experiências não aparecem de forma isolada em sua prática docente, mas articulam-se na constituição de modos

específicos de selecionar obras, organizar ambientes, conduzir leituras e relacionar-se com as crianças. Nesse sentido, as práticas de mediação observadas podem ser compreendidas como expressão de disposições construídas ao longo de sua trajetória, evidenciando que a formação estética ultrapassa os espaços formais de formação e se constitui também nas experiências vividas ao longo da vida.

A análise desse conjunto de dados reforça a compreensão de que as práticas de mediação de leitura não são neutras nem homogêneas, mas carregam marcas das histórias, referências e experiências de quem as realiza. No caso da participante, as experiências com a leitura, a narrativa, a imaginação e as manifestações artísticas parecem constituir elementos significativos na construção de uma prática pedagógica que valoriza a participação das crianças, a produção de sentidos e o encontro sensível com a literatura.

3.6.5 Formação estética e mediação de leitura: sínteses e tensões

A análise realizada ao longo deste capítulo permitiu compreender que as práticas de mediação de leitura observadas são atravessadas por diferentes experiências formativas vividas pela participante ao longo de sua trajetória. Os dados evidenciaram relações entre suas experiências familiares, leitoras, culturais e profissionais e os modos como organiza, conduz e atribui sentido às experiências literárias oferecidas às crianças.

O retrato sociológico evidenciou que a participante constituiu sua relação com os livros por meio de experiências marcadas pelo compartilhamento de histórias, pela presença de mediadores significativos e pela leitura como prática cultural permanente. Essas vivências parecem repercutir diretamente em suas práticas pedagógicas, especialmente na forma como compreende a mediação de leitura como um momento de encontro, diálogo e construção coletiva de significados. Assim, a literatura assume, em sua prática, um papel que ultrapassa a transmissão de conteúdos, configurando-se como oportunidade de interação, imaginação e expressão.

Entretanto, a análise também permitiu identificar algumas tensões que contribuem para ampliar a compreensão das relações entre formação estética e mediação de leitura. A mais significativa refere-se à própria compreensão de estética expressa pela participante. Quando questionada diretamente sobre o conceito, suas

respostas associaram a estética principalmente aos aspectos visuais dos livros, como capas, ilustrações e apresentação gráfica das obras. Essa concepção aproxima-se do entendimento mais difundido socialmente sobre o termo e difere da perspectiva adotada neste estudo, que compreende a estética como experiência sensível, relacional e produtora de sentidos.

Contudo, ao analisar suas práticas, observa-se que a atuação da professora mobiliza dimensões que extrapolam amplamente essa compreensão inicial. A valorização da escuta das crianças, a criação de ambientes que favorecem o envolvimento com as narrativas, o acolhimento das interpretações produzidas pelos pequenos leitores, a utilização de recursos expressivos e a preocupação em estabelecer relações entre literatura e experiência constituem elementos que dialogam diretamente com uma perspectiva estética da educação. Assim, embora a participante não mobilize explicitamente o conceito em seus relatos, suas práticas revelam disposições e sensibilidades que podem ser compreendidas como componentes de uma formação estética construída ao longo de sua trajetória.

Outra tensão observada refere-se às finalidades atribuídas à literatura infantil. Em alguns momentos da entrevista, a participante enfatiza a contribuição dos livros para a ampliação do repertório das crianças, para o desenvolvimento da linguagem e para a aprendizagem de diferentes conhecimentos sobre o mundo. Em outros momentos, entretanto, destaca a imaginação, o encantamento, a participação e as experiências significativas proporcionadas pelas narrativas. Essas diferentes compreensões não se apresentam como perspectivas excludentes, mas coexistem em sua prática pedagógica, evidenciando a complexidade que caracteriza os processos de mediação de leitura na Educação Infantil.

Nessa direção, os dados corroboram a perspectiva de Lahire (2004), segundo a qual os sujeitos são constituídos por múltiplas experiências e disposições, nem sempre homogêneas ou coerentes entre si. As práticas observadas revelam justamente a coexistência de diferentes influências e referências que se articulam na constituição da atuação docente. Ao mesmo tempo em que a professora valoriza a literatura como instrumento de ampliação de conhecimentos, também cria condições para que as crianças imaginem, interpretem, expressem-se e produzam sentidos a partir das narrativas.

Diante disso, é possível afirmar que a formação estética da participante se manifesta menos por meio da apropriação teórica do conceito de estética e mais por

intermédio de práticas, sensibilidades e modos de relação construídos ao longo de sua trajetória. As experiências familiares com a narrativa, o contato permanente com a leitura, o interesse pelas artes e a valorização da imaginação constituem elementos que repercutem em suas escolhas pedagógicas e contribuem para a construção de experiências literárias significativas para as crianças.

Por fim, a pesquisa permitiu compreender que a formação estética não se restringe a processos formais de escolarização ou a conhecimentos específicos sobre arte e literatura. Ela se constitui em experiências vividas, relações estabelecidas, práticas culturais compartilhadas e modos de perceber o mundo. No caso investigado, tais experiências mostraram-se intimamente relacionadas às práticas de mediação de leitura observadas, evidenciando que as trajetórias pessoais e culturais das professoras podem desempenhar papel relevante na forma como a literatura é apresentada às crianças e nas experiências que lhes são possibilitadas no contexto da Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar de que maneira a formação estética de uma professora de Educação Infantil influencia suas práticas de mediação de leitura com bebês e crianças bem pequenas na creche. Partiu-se da hipótese de que as práticas de mediação de leitura desenvolvidas pelas professoras são influenciadas por suas trajetórias culturais, artísticas e leitoras, repercutindo na forma como organiza os espaços, seleciona as obras literárias e conduz as experiências de leitura junto às crianças.

A partir da articulação entre os referenciais teóricos, a análise documental, a observação participante e a construção do retrato sociológico da professora participante, foi possível compreender que a mediação de leitura não se configura como uma prática neutra ou estritamente técnica. Ao contrário, os dados evidenciaram que as experiências culturais, leitoras e estéticas vivenciadas ao longo da trajetória da docente influenciam significativamente suas escolhas pedagógicas e os modos pelos quais constrói experiências literárias com as crianças.

As observações revelaram práticas de mediação marcadas pela valorização do diálogo, pela escuta das crianças, pela utilização de recursos expressivos e pela criação de ambientes que favoreciam o envolvimento com as narrativas. As leituras observadas constituíam-se como espaços de encontro e produção de sentidos, nos quais as crianças eram convidadas a participar ativamente, estabelecendo relações entre as histórias, suas experiências pessoais e o contexto em que estavam inseridas. Nesse sentido, a literatura mostrou-se presente não apenas como recurso pedagógico, mas como experiência cultural e sensível.

A construção do retrato sociológico permitiu compreender que tais práticas encontram ressonância na trajetória de vida da participante. As experiências com a leitura durante a infância, a presença de mediadores significativos em sua formação, o contato com diferentes manifestações culturais e sua participação em projetos voltados à promoção da leitura constituíram elementos importantes na construção de sua relação com a literatura. Esses aspectos parecem repercutir diretamente em sua atuação profissional, evidenciando que a formação estética se constrói em múltiplos espaços e tempos de socialização, ultrapassando os limites da formação acadêmica formal.

Um dos aspectos mais significativos identificados pela pesquisa refere-se à

tensão existente entre a compreensão conceitual de estética expressa pela participante e as práticas observadas em seu cotidiano. Embora, em alguns momentos da entrevista, a professora associasse a estética principalmente a elementos visuais, como ilustrações, cores e aparência dos livros, suas práticas revelaram uma compreensão mais ampla da experiência estética, materializada na valorização da imaginação, da escuta, da participação infantil, da expressividade e da construção compartilhada de sentidos. Tal constatação reforça a ideia de que a formação estética não se manifesta apenas no domínio teórico de determinados conceitos, mas também nas sensibilidades, disposições e modos de relação construídos ao longo da vida.

Os resultados obtidos corroboram a hipótese inicial da pesquisa, indicando que a formação estética docente exerce influência sobre as práticas de mediação de leitura na Educação Infantil. Mais do que determinar comportamentos ou práticas específicas, essa formação parece constituir um repertório de experiências, referências e sensibilidades que orienta as escolhas pedagógicas realizadas pela professora. Nesse contexto, a qualidade das experiências literárias oferecidas às crianças encontra-se relacionada não apenas ao conhecimento técnico acerca da literatura infantil, mas também às experiências culturais e estéticas vividas por quem realiza a mediação.

A pesquisa também evidencia a necessidade de ampliar os espaços de reflexão sobre a formação estética nos processos de formação inicial e continuada de professores. Se a literatura pode constituir-se como experiência estética para as crianças, torna-se igualmente importante garantir que os educadores tenham oportunidades de vivenciar experiências culturais, artísticas e literárias significativas ao longo de sua formação. Formar mediadores de leitura implica, portanto, formar sujeitos sensíveis à arte, à cultura e às múltiplas formas de produção de sentidos.

Por tratar-se de um estudo de caso realizado com uma única participante, os resultados não pretendem ser generalizados para todos os contextos de Educação Infantil. Contudo, as análises realizadas permitem lançar luz sobre aspectos frequentemente pouco explorados nas pesquisas sobre mediação de leitura, especialmente no que se refere às relações entre trajetória pessoal, formação estética e prática pedagógica. Nesse sentido, espera-se que este estudo contribua para ampliar as discussões acerca da formação de professores e da literatura na primeiríssima infância, incentivando novas investigações que aprofundem a

compreensão dessas relações em diferentes contextos educativos.

Por fim, reafirma-se a literatura como direito cultural das crianças e como experiência capaz de mobilizar imaginação, sensibilidade, diálogo e produção de sentidos desde os primeiros anos de vida. Nessa perspectiva, a mediação de leitura na creche ultrapassa a transmissão de histórias e conhecimentos, constituindo-se como prática de encontro, escuta e formação humana. Reconhecer a importância da formação estética docente nesse processo significa reconhecer que a qualidade das experiências literárias oferecidas às crianças está profundamente relacionada às experiências que também formaram aqueles que as mediam.

Os resultados desta pesquisa evidenciaram que as práticas de mediação de leitura observadas não podem ser compreendidas apenas a partir da formação acadêmica da professora participante. As análises revelaram a influência de experiências familiares, culturais, leitoras e artísticas na constituição de suas práticas pedagógicas, indicando que a formação estética desempenha papel relevante na maneira como a literatura é apresentada às crianças e nas experiências de leitura que lhes são proporcionadas.

Nesse contexto, propõe-se uma ação formativa voltada aos professores da Educação Infantil que tenha como foco a reflexão sobre as relações entre trajetória pessoal, formação estética e mediação de leitura. Parte-se do pressuposto de que a qualificação das práticas de leitura não depende exclusivamente da ampliação de conhecimentos teóricos sobre literatura infantil ou de metodologias de mediação, mas também da valorização das experiências culturais e estéticas que constituem os próprios educadores.

A proposta fundamenta-se na criação de espaços coletivos de escuta, diálogo e compartilhamento de experiências, nos quais os professores possam revisar suas histórias leitoras, reconhecer os mediadores que marcaram suas trajetórias, refletir sobre suas experiências culturais e analisar de que forma esses percursos influenciam suas escolhas pedagógicas. Pretende-se, assim, favorecer processos de formação que considerem o professor não apenas como profissional responsável pela mediação da leitura, mas também como sujeito cultural, leitor e produtor de sentidos.

Como estratégia formativa, sugere-se a utilização dos retratos sociológicos como dispositivo de reflexão. Inspirada na metodologia adotada nesta pesquisa, a proposta consiste em oportunizar que os docentes construam narrativas sobre suas

trajetórias culturais, leitoras e estéticas, identificando experiências, pessoas, espaços e práticas que contribuíram para sua formação. A partir desse movimento, torna-se possível compreender de maneira mais consciente as relações entre experiências pessoais e práticas pedagógicas, favorecendo processos de autoformação e desenvolvimento profissional.

Além da reflexão sobre as trajetórias pessoais e profissionais dos docentes, a proposta parte do entendimento de que a formação estética requer o acesso efetivo a experiências culturais diversificadas. Os dados produzidos nesta pesquisa evidenciaram que as experiências culturais vivenciadas pela participante ao longo de sua trajetória contribuíram para a constituição de sensibilidades, repertórios e modos de compreender a literatura e a infância, repercutindo em suas práticas de mediação de leitura.

Nesse sentido, considera-se fundamental que os processos formativos destinados aos professores da Educação Infantil não se restrinjam à discussão de teorias e metodologias, mas contemplem também oportunidades de fruição e participação em experiências artísticas e culturais. Visitas a museus, bibliotecas, exposições, espetáculos teatrais, apresentações musicais, feiras literárias e outros espaços de produção cultural podem constituir importantes experiências formativas, ampliando repertórios e favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade estética dos educadores.

Parte-se da compreensão de que dificilmente um professor poderá oferecer experiências estéticas significativas às crianças se ele próprio não tiver oportunidades de vivenciar, apreciar e refletir sobre diferentes manifestações culturais. Assim, a proposta de intervenção defende a formação estética como um processo contínuo, que envolve não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também a ampliação das experiências culturais e artísticas dos professores, reconhecendo-as como elementos constitutivos de sua atuação profissional e de suas práticas de mediação de leitura.

Espera-se que essa proposta contribua para ampliar a compreensão acerca da importância da formação estética na constituição das práticas de mediação de leitura, fortalecendo a literatura como experiência cultural, sensível e significativa na Educação Infantil. Ao reconhecer as trajetórias dos professores como parte constitutiva de sua atuação profissional, busca-se promover experiências formativas que valorizem não apenas o saber pedagógico, mas também as vivências culturais e

leitoras que sustentam o encontro entre crianças, livros e literatura.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Teoria estética**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2011.

AGUIAR, Rosana de Moura de. **A literatura como experiência estética na educação infantil**: vozes docentes da rede pública de ensino de Duque de Caxias/RJ. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

ALBUQUERQUE, Simone Santos de; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FOCHI, Paulo Sergio. **Linguagens e crianças**: tecendo uma rede pela educação da infância. Aleph, Niterói, n. 16, p. 5-23, 2011.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?** Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

ARRUDA, Bernardo Fortes de Moura. **As disposições para o gosto pela arte**: um retrato sociológico de um jovem artista. Áskesis, São Carlos, v. 11, n. 2, p. 166-195, 2022.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAUMGARTEN, Alexander Gottlieb. **Estética**: a lógica da arte e do poema. Tradução de Míriam Sutter Medeiros. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

BITTENS, Cássia Maria Rita Vianna. **O universo literário ao alcance daqueles que ainda não leem**: tendências contemporâneas da literatura para bebês. 2018. 102 f. Dissertação (Mestrado em Literatura e Crítica Literária) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 9 abr. 2026.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010.

BRASIL. **Lei nº 8.079, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 9 abr. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 9 abr. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016.** Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 9 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** Arte. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CABRERA, Daniela Barbosa. **Construindo sentidos:** a articulação das práticas de leitura literária na formação de pequenos leitores. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Professores) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In:* CANDIDO, Antonio. **Vários escritos.** 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação:** como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho:** desenvolvimento do grafismo infantil. 3. ed. São Paulo: Panda Educação, 2020.

DEWEY, John. **Arte como experiência.** Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DUARTE JR., João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação.** São Paulo. Cortez: Autores associados. 1981.

DUARTE JR., João Francisco. **O sentido dos sentidos:** a educação (do) sensível. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

FERREIRA, Vanessa Leão Franchi. **Literatura infantil**: contribuições para aquisição e desenvolvimento da linguagem oral das crianças bem pequenas. 2021. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2021.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALVÃO, Cristiene de Souza Leite. **Existe uma literatura para bebês?** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

HOYUELOS, A. **A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Tradução de Bruna Heringer de Souza Villar. São Paulo: Phorte, 2020.

KANT, Immanuel. **Crítica da Faculdade do Juízo**. Tradução de Valério Rohden e Antônio Marques. 2. ed. São Paulo: Forense Universitária, 1995.

LAHIRE, Bernard. **Retratos sociológicos**: disposições e variações individuais. Tradução de Didier Martin e Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LARROSA, Jorge. **Literatura, experiência e formação**. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LÓPEZ, Maria Emília. A placenta exterior: contato e leitura com bebês. In: BITTENS, Cássia Viana (org.). **Literatura de berço**: sobre o livro para bebês e a leitura na primeira infância. São Paulo: Bon Bini, 2023. p. 13-21.

LÓPEZ, María Emilia. **Um pássaro de ar**: a formação dos mediadores de leitura para a primeira infância. Tradução de Cícero Oliveira. Lauro de Freitas: Solisluna Editora, 2025.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MUNITA, Felipe. **Eu, mediador(a)**: a formação do mediador de leitura literária. Tradução de Dolores Prades. Lauro de Freitas: Solisluna Editora; São Paulo: Selo Emília, 2024.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como criação. In: MINAYO, Maria Cecília

de Souza (Org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; LEITE, Maria Isabel. **Arte, infância e formação de professores**: Autoria e transgressão. Campinas: Papirus, 2004.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; ALBUQUERQUE, Maria Clara Cavalcanti; PARREIRAS, Ninfa; SILVA, Rachel Polycarpo. **Quer que eu leia com você**: Refletindo sobre as práticas e os espaços de leitura para a Educação Infantil. Niterói: Eduff, 2015.

PARREIRAS, Ninfa. **Confusão de línguas na literatura**: O que o adulto escreve, a criança lê. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

PARREIRAS, Ninfa. **Do ventre ao colo, do som à literatura**: Livros para bebês e crianças. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

PEREIRA, Arlete de Costa. **A dimensão estética na docência com bebês e crianças bem pequenas**: indícios da formação de leitores. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

PETIT, Michèle. **A arte de ler**: ou como resistir à adversidade. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009.

QUINTANA, Mário. **Caderno H**. Rio de Janeiro: Editora Globo, 2006.

RANCIÈRE, Jacques. **O inconsciente estético**. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: Editora 34, 2001.

REYES, Yolanda. O triângulo amoroso. In: LIMA, Érica; FARIAS, Fabíola; LOPES, Raquel (org.). **As crianças e os livros**: reflexões sobre a leitura na primeira infância. Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura, 2017. p. 47-51.

SCARTAZZINI, Simone Maria. **Educação estética na formação em serviço de professoras da Educação Infantil**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2012.

VECCHI, Veia. **Arte e criatividade em Reggio Emilia**: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância. Tradução de Thais Helena Bonini. São Paulo: Phorte, 2017.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A imaginação e a criação na infância**: ensaio psicológico. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra.

São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ANEXO I

Roteiro para construção do retrato sociológico da professora participante

1. Trajetória familiar e infância

Como você descreveria o ambiente em que cresceu?

Quais pessoas tiveram maior influência em sua infância?

Havia livros, revistas ou jornais em sua casa?

Alguém costumava ler para você quando era criança?

Você se recorda de histórias, cantigas ou brincadeiras marcantes da infância?

Sua família frequentava espaços culturais, como bibliotecas, teatros, cinemas, museus ou exposições?

Como a arte, a música ou a literatura estavam presentes em sua vida nesse período?

2. Escolarização e experiências como leitora

Como foram suas experiências escolares com a leitura?

Existe algum professor ou professora que tenha marcado sua trajetória como leitora? Por quê?

Quais livros, autores ou histórias marcaram sua infância e adolescência?

Você frequentava bibliotecas? Como era essa experiência?

Houve momentos em que a leitura esteve mais presente ou mais distante de sua vida? O que contribuiu para isso?

3. Formação profissional

Como ocorreu sua escolha pela docência?

Como foi sua formação inicial?

Em sua formação, houve discussões sobre literatura infantil e mediação de leitura?

Houve experiências formativas que contribuíram para ampliar seu olhar sobre a literatura e a infância?

Quais cursos, leituras ou formações considera mais significativos para sua prática

atual?

4. Experiências culturais e artísticas

Atualmente, quais atividades culturais fazem parte de sua vida?

Com que frequência você lê livros para si mesma?

Quais gêneros literários costuma ler?

Você frequenta bibliotecas, livrarias, teatros, cinemas, shows, exposições ou museus?

Há artistas, escritores, ilustradores ou obras que aprecia especialmente?

Como costuma escolher os livros que lê?

Você considera que suas experiências culturais influenciam sua prática docente? De que forma?

5. Relação com a literatura infantil

Como surgiu seu interesse pela literatura infantil?

O que considera importante em um livro para crianças pequenas?

Como costuma selecionar os livros utilizados com a turma?

Quais características valoriza em uma obra literária para bebês e crianças bem pequenas?

Há autores ou ilustradores que costuma utilizar com frequência? Por quê?

Como você entende o papel da literatura na Educação Infantil?

6. Concepções sobre leitura e mediação

O que significa, para você, mediar uma leitura?

Como você prepara um momento de leitura com as crianças?

Quais aspectos considera importantes durante uma mediação?

Como percebe a participação das crianças durante as leituras?

O que faz quando as crianças interpretam uma história de maneira diferente da que você esperava?

Como decide quando utilizar recursos complementares, como músicas, objetos, imagens ou ambientações?

7. Formação estética

O que a palavra “estética” significa para você?

Você acredita que sua trajetória de vida influenciou seu modo de olhar para a arte, a literatura e a infância?

Há experiências culturais ou artísticas que considera marcantes em sua formação?

Como você acredita que essas experiências aparecem em seu trabalho com as crianças?

De que maneira suas escolhas de livros, materiais, espaços e propostas de leitura refletem sua história pessoal e profissional?

8. Relações entre formação e prática

Quando observa suas práticas de leitura, consegue identificar influências de sua trajetória de vida? Quais?

Existe alguma experiência pessoal que considere fundamental para a forma como realiza a mediação de leitura?

O que você espera proporcionar às crianças quando lê uma história?

Como gostaria que as crianças se lembrassem desses momentos de leitura?