

"Se ninguém lê para mim, como vou ler?" – Escuta de crianças sobre leitura compartilhada na educação infantil

Silvanne Ribeiro-Velázquez

Universidade Federal da Bahia (Brasil)

Resumo

Ao tratar de crianças que ainda não leem de forma autônoma, cabe aos adultos garantir oportunidades de acesso aos livros e experiências de leitura mediadas. Embora a literatura sobre apropriação da leitura e mediação adulta seja ampla, são menos numerosos os estudos que investigam os desejos infantis relacionados às práticas de leitura compartilhada. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, inserido nos princípios da quase-etnografia, realizado com 28 crianças de 3 a 5 anos em uma escola pública no México. O objetivo foi compreender o que pensam as crianças acerca da leitura literária, de seus espaços e dos momentos de leitura compartilhada. Os dados evidenciaram duas dimensões analíticas: o acesso aos livros e a presença de adultos mediadores. Os resultados indicaram desejo por leitura mediada, associado à escassez de livros, à limitada disponibilidade de mediadores e à baixa frequência em bibliotecas, percebidas como espaços de silêncio e obrigação. Conclui-se que as crianças anseiam por experiências de leitura que fortaleçam interações na tríade adulto-livro-criança.

Palavras-chave: Crianças pequenas. Educação infantil. Leitura compartilhada. Leitura literária.

"If no one reads to me, how will I learn to read?" – Listening to children about shared reading in early childhood education

Abstract

When addressing children who do not yet read autonomously, adults are responsible for ensuring opportunities for access to books and mediated reading experiences. Although the literature on reading acquisition and adult

mediation is extensive, fewer studies investigate children's desires regarding shared reading practices. This qualitative study, grounded in the principles of quasi-ethnography, was conducted with 28 children aged 3 to 5 in a public school in Mexico. The objective was to understand children's perspectives on literary reading, its spaces, and shared reading moments. The data revealed two analytical dimensions: access to books and the presence of adult mediators. The results indicated a strong desire for mediated reading, associated with a scarcity of books, limited availability of mediators, and low attendance at libraries, perceived as spaces of silence and obligation. It is concluded that children long for reading experiences that strengthen interactions within the adult-book-child triad.

Keywords: Young children. Early childhood education. Shared reading. Literary reading.

"Si nadie lee para mí, ¿cómo voy a leer?" – Escucha de niños sobre la lectura compartida en la educación infantil

2 Resumen

Al tratar con niños que aún no leen de manera autónoma, corresponde a los adultos garantizar oportunidades de acceso a los libros y experiencias de lectura mediadas. Aunque la literatura sobre la apropiación de la lectura y la mediación adulta es amplia, son menos numerosos los estudios que investigan los deseos infantiles en relación con las prácticas de lectura compartida. Se trata de un estudio de enfoque cualitativo, inserto en los principios de la cuasi-etnografía, realizado con 28 niños de 3 a 5 años en una escuela pública de México. El objetivo fue comprender qué piensan los niños acerca de la lectura literaria, sus espacios y los momentos de lectura compartida. Los datos evidenciaron dos dimensiones analíticas: el acceso a los libros y la presencia de adultos mediadores. Los resultados indicaron un deseo de lectura mediada, asociado a la escasez de libros, la limitada disponibilidad de mediadores y la baja frecuencia en bibliotecas, percibidas como espacios de silencio y obligación. Se concluye que los niños anhelan experiencias de lectura que fortalezcan las interacciones en la tríada adulto-libro-niño.

Palabras clave: Niños pequeños. Educación infantil. Lectura compartida. Lectura literaria.

Introdução

Estudos recentes sobre as infâncias e as culturas infantis atestam a importância de garantir os direitos das crianças pequenas em diferentes âmbitos e nos mais variados contextos socioculturais. Pensar em sociedades mais justas e equitativas perpassa por garantir inúmeros direitos de todos e todas, mas sobretudo, zelar pelo público mais vulnerável como são, por exemplo, as crianças: "Os direitos da criança, como direitos humanos, são universais, iguais para todas as crianças; e indivisíveis, pois estão interligados e não podem ser priorizados uns sobre os outros [...]", assevera Picornell-Lucas (2019, p. 1178, tradução da autora) ao recordar os princípios postos na Conferência Mundial de Direitos Humanos celebrada em Viena em 1993 que, a sua vez, reafirmam os princípios já postos em documentos anteriores como a Carta das Nações Unidas (1945) e a Declaração Universal de Direitos Humanos (1948).

No que tange a América Latina, continente mais desigual do planeta¹, houve avanços consideráveis no que concerne a efetivação de direitos na primeira infância, porém ainda estamos muito aquém de índices satisfatórios. Pensar em destaques econômicos, sociais, civis, políticos, entre outros, perpassa, necessariamente, em colocar a primeira infância como condição fundamental ao avanço de um país como estratégia de desenvolvimento socio-cultural, econômico e inclusivo. A busca da equidade no nosso continente, indubitavelmente, também reside na garantia de uma escola de Educação Infantil que atenda às crianças efetivando parâmetros de qualidade, posto que o direito à educação é uma condição intrínseca ao desenvolvimento humano pleno (Ribeiro-Velázquez; Sepúlveda, 2023).

No entanto, o direito de frequentar uma instituição de Educação Infantil ainda é atravessado por profundas desigualdades no acesso à escola, muitas delas decorrentes de fatores como localização geográfica, condições de moradia, insegurança alimentar, violência e diferentes formas de violação de direitos, que atingem tanto as crianças quanto suas famílias. No contexto

da busca pela efetivação de oportunidades igualitárias de permanência na Educação Infantil, este estudo enfatiza o acesso às culturas do escrito como uma prática social, inclusiva e democrática. Para as crianças pequenas, o contato com eventos de letramento constitui um direito sociocultural, cabendo ao poder público assegurar experiências significativas com as diferentes linguagens, incluindo a leitura e a escrita desde a primeira infância. Diante das desigualdades anteriormente mencionadas, as instituições de Educação Infantil configuram-se como *lócus* privilegiado para a promoção de experiências com as múltiplas linguagens, ampliando os letramentos (Kleiman, 2001).

Este estudo se insere no campo dos estudos sobre as infâncias e a leitura, evidenciando as vozes das crianças na tentativa de compreender seus pensamentos, gostos, opiniões e desejos em relação aos livros, em especial os literários, e à cultura escrita. O estudo dialoga com pesquisas da sociologia da infância, psicologia, pedagogia, entre outras ciências. Faz parte de uma investigação mais ampla, desenvolvida em um pós-doutorado, intitulada 'Processos de aprendizagem inicial da oralidade, leitura e escrita: olhares da/ com/ sobre as crianças, professoras e agentes educativos da Educação Infantil no México e no Brasil' realizada em cooperação interuniversitária (Universidade Federal da Bahia/Benemérita Universidad Autónoma de Puebla). Finco (2011) afirma a necessidade de validar as infâncias como uma construção social que não pode ser desconsiderada, posto que orienta "[...] um novo paradigma de estudos: a compreensão sobre o papel ativo da criança possibilita perceber que há realidades sociais que só podem ser descobertas, apreendidas e analisadas a partir do ponto de vista das crianças [...]" (Finco, 2011, p. 169).

Apesar dos avanços legislativos voltados à educação de crianças na primeira infância em países como Brasil e México, consonantes com a necessidade de uma promoção integral que considera as mudanças nas concepções de criança e de infância, validando seus direitos e a construção de currículos nos quais as interações e a brincadeira sejam eixos fundantes e estruturadores, ainda é pouco usual, no campo científico, escutar as crianças.

Para além do plano legal, nas últimas décadas, os estudos sobre a Pedagogia das Relações, desenvolvida pelo pedagogo Loris Malaguzzi na região de Reggio Emilia, ao norte da Itália, chamaram a atenção para a

importância de escutar as crianças de forma sensível, bem como para a construção de currículos a partir dessa escuta. A Sociologia da Infância, segundo Sarmento (2008), apresenta essa tectura ao explicitar a relevância de colocar a criança no centro da reflexão, considerando aquilo que dizem por meio de suas múltiplas linguagens. No entanto, escutar as crianças e indagar sobre suas opiniões, pensamentos, anseios e sentimentos, acerca dos mais diversos temas, ainda constitui uma prática dialógica pouco recorrente nas instituições de Educação Infantil, com impacto limitado nas propostas pedagógicas.

Nesse sentido, Cruz e Schramm (2019, p. 4) ressaltam que "[...] as pedagogias transmissivas, ainda predominantes, pensam a infância em termos de uma abstração universal, não valorizando as singularidades geracionais e socioculturais das crianças". Rinaldi (2021), seguidora de Malaguzzi, destaca que uma escola democrática pressupõe uma escuta atenta às crianças pequenas. Por parte dos adultos, essa escuta requer a mobilização de todos os sentidos, com o intuito de compreender as crianças em suas diferentes linguagens. Sendo assim, a escuta torna-se imprescindível para a construção do planejamento pedagógico e potencializadora do desenvolvimento pleno das crianças.

No que concerne a linguagem, as crianças aprendem a falar imersas na língua que escutam desde bebês. Nesse sentido, "[...] os adultos formam parte do processo humano de aprendizagem da linguagem" (Teberosky; Jarque, 2014, p. 3). Apoiada nas ideias de Tomasello (2019), Teberosky (2020) afirma que não é suficiente a exposição à linguagem, pois é no seu uso que as crianças, por meio das interações e participação sociais mediadas por adultos, vão compreendendo e produzindo os diferentes aspectos da língua. "O diálogo é o contexto principal em que ocorre a aprendizagem da linguagem" (Teberosky; Sepúlveda, 2018, p. 73). As autoras defendem que tanto a qualidade quanto a quantidade das interações linguísticas são importantes nesta apropriação e que a leitura em voz alta apoia as crianças não apenas em seu processo inicial de alfabetização, mas no desenvolvimento sistêmico da sua língua. Coadunando com as autoras, também defendemos que momentos de interações de leituras entre adultos (familiares e professoras) e crianças são essenciais para a apropriação da linguagem e o aprendizado da oralidade, da leitura e da escrita (Ribeiro-Velázquez; Corona-Sanches, 2025).

Para este estudo, evidencia-se as falas das crianças no que diz respeito ao acesso às culturas do escrito como direito e como substrato fértil para a construção de um currículo que deve promover interações e brincadeira em sua centralidade. Destaca-se, portanto, o direito às interações e partilhas de leituras (entre as crianças e entre crianças e adultos) tendo a cultura letrada e o uso de livros de qualidade em práticas colaborativas, nas quais considerem as crianças como seres produtores de cultura e de história. Considerando a criança como um ser sociocultural, a problemática do estudo centra-se no seguinte questionamento: o que as crianças pequenas expressam sobre a leitura literária e sua importância, bem como sobre o livro e o ato de ler, os espaços em que a leitura acontece e a presença de adultos nesse percurso? Diante disso, o objetivo principal da pesquisa foi o de compreender o que pensam as crianças pequenas acerca da leitura literária, de seus espaços e dos momentos de leitura compartilhada no contexto familiar e escolar.

Destaca-se o ato de escuta como uma ação pedagógica essencial no cuidar e educar na primeira infância, reconhecendo que as crianças, enquanto fazedoras de cultura, são capazes de abordar uma infinidade de temas relacionados às suas experiências e aos seus modos de ser e estar no mundo. No que tange a ler com e para as crianças, Carrasco-Altamirano (2014; 2017) defende a importância de contextos cotidianos, tanto familiares quanto escolares, que promovam experiências afetivas com os livros. Para tanto, a autora sugere a construção de rotinas de leitura, o que exige a disponibilidade de recursos materiais, na forma de livros variados e de qualidade, bem como de adultos disponíveis que viabilizem encontros significativos entre as crianças e os livros.

Para alcançar o objetivo proposto, realizou-se um estudo empírico em uma escola localizada na periferia de uma grande capital do México, promovendo a escuta de 28 crianças, com idades entre 3 e 5 anos, acerca de suas percepções sobre algumas dimensões da leitura. Neste artigo, destacam-se duas dessas dimensões: a materialidade (livros e espaços) e o compartilhamento e a mediação (com a professora e no âmbito familiar).

Metodologia

A pesquisa² foi realizada em uma escola estatal de Educação Infantil localizada na periferia de uma grande capital do México, atendendo crianças de 3 a 6 anos em tempo integral. Adotou-se uma abordagem qualitativa, inserida nos princípios da *quase-etnografia*, que dialoga com alguns preceitos da etnografia clássica, mas enfatiza que a imersão no campo investigativo está mais relacionada à qualidade do que à duração prolongada. Nesse sentido, Rios e Dávila afirmam que:

[...] em um tempo mínimo é possível gerar um conhecimento suficiente. Cabe esclarecer que quando usamos o termo 'suficiente', estamos fazendo referência a um limite de sentido em que o pesquisador/a considera que a informação coletada é apta, idônea e significativa para dar conta dos objetivos delineados; e por 'suficiente' entendemos uma informação que nem sobra nem falta. Obviamente, isso dependerá das particularidades de cada caso; simplificando, o que é suficiente ou bastante para uma investigação pode que não seja para outra (Rios; Dávila, 2011, p. 91, tradução da autora).

7

Dessa forma, o tempo vivenciado com as crianças no ambiente escolar mostrou-se propício para ouvi-las, respeitando suas disponibilidades, construindo diálogos e promovendo momentos de escuta prazerosos. Ao longo desse processo, compartilharam-se risos e experiências de acolhimento mútuo entre as crianças e a pesquisadora estrangeira. Os instrumentos metodológicos envolveram a observação não participante na sala de referência e em outros espaços da escola, entrevistas semiestruturadas com a equipe escolar e conversas com as crianças. Para a análise dos dados, utilizaram-se notas de campo e gravações em áudio como instrumentos auxiliares, respeitando todos os procedimentos éticos previstos para pesquisas com crianças, que serão detalhados a seguir.

As sessões tiveram uma duração de duas semanas e meia, com visita prévia de observação não participante em salas de referência e aproximação das crianças. O estudo foi aprovado previamente por um comitê de ética de uma universidade pública no país de origem da pesquisa. Além disso, foram obtidas permissões da gestão escolar e professoras por meio de um Termo

de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ressalta-se que foi priorizado o assentimento das crianças para participarem da pesquisa, bem como a autorização por escrito de seus responsáveis (TCLE).

Para os momentos de conversa e escuta das crianças, propôs-se a participação de forma voluntária, conforme o desejo delas, podendo organizar-se em duplas ou trios, caso se sentissem confortáveis com esse arranjo. Os agrupamentos para os momentos de conversa não precisavam ser formados apenas por colegas da mesma sala de referência, uma vez que se compartilha da perspectiva de Prado (2011, p. 108), ao afirmar ser importante considerar a infância "[...] para além de um recorte etário, em espaços privilegiados de relações diversas (de idade, de classe, de etnia, de gênero etc.)". Para os diálogos, utilizou-se um tempo médio de 20 a 30 minutos com cada agrupamento de crianças. Após a conclusão de todos os procedimentos éticos, as crianças foram convidadas a ingressar no espaço destinado às entrevistas, uma sala localizada na própria escola. No local, havia alguns livros, previamente escolhidos pela pesquisadora, dispostos sobre mesas baixas e de livre acesso às crianças. Também esteve presente a supervisora escolar, que trabalhava em uma mesa à parte, no mesmo ambiente em que ocorreram as conversas.

8

Em seguida ao acolhimento das crianças, a pesquisadora informou que faria algumas perguntas sobre livros e a leitura na escola e em suas casas. Vale ressaltar que todas as crianças participaram voluntariamente, e a maioria preferiu se agrupar em duplas com colegas de sua sala de referência, com exceção de uma criança, que optou por participar sozinha, e um caso de agrupamento em trio. Os momentos de conversa foram apoiados por um roteiro para orientar a pesquisadora, mas as escutas foram numerosas e, muitas vezes, espontâneas, surgindo a partir de como as crianças conduziam alguns temas disparadores da conversa. As crianças estavam ávidas para falar e explorar os livros. Destaca-se que a presença dos livros de literatura infantil selecionados teve um grande impacto na maioria delas, que folheavam as páginas com entusiasmo, faziam comentários sobre as ilustrações e criavam suas próprias histórias.

O conteúdo das entrevistas, que optamos por denominar "momentos de conversa", passou por uma análise preliminar do material produzido

pelas crianças, considerando suas falas e relatos, que orientaram o rumo das narrativas. Após a transcrição do material em áudio, destacaram-se algumas unidades de análise mais significativas e recorrentes nos diálogos das próprias crianças. Em seguida, contabilizou-se a frequência com que cada conteúdo apareceu nas falas dos/das participantes, buscando compreender sua relevância. Retomando os objetivos, os dados obtidos foram interpretados à luz das categorias identificadas. A discussão centrou-se nas categorias que mais se destacaram a partir das falas das crianças. Durante os momentos de conversa, evidenciaram-se seus gostos e interesses pelos livros, bem como queixas relacionadas à indisponibilidade dos adultos para a leitura em voz alta e à escassez de livros e de espaços destinados à leitura. Para este artigo, os resultados serão apresentados com base em três categorias de análise. Nesse sentido, destacam-se os aspectos que as crianças nos dizem sobre:

1. a leitura e o acesso aos livros;
2. os espaços e tempos de leitura;
3. o compartilhamento de leituras na escola, na família e na biblioteca.

Na sequência, apresentamos os resultados e a discussão da pesquisa. Ressaltamos que os nomes das crianças utilizados no texto são fictícios, garantindo o anonimato e reafirmando o compromisso com os procedimentos éticos adotados em pesquisas com seres humanos, especialmente quando envolvem crianças.

9

Resultados e Discussão

Nesta seção, trataremos do que as crianças nos disseram a partir das categorias mencionadas anteriormente. Inicialmente, optou-se por apresentar breves considerações, construídas a partir de observações realizadas no espaço escolar e, em seguida, apresentar as percepções das crianças sobre a leitura e as práticas compartilhadas que elas vivenciam e desejam, trazendo à tona suas opiniões e sentimentos acerca dos temas emergidos nos momentos de conversa. A escola mexicana na qual a pesquisa foi realizada é registrada no município como "pré-escolar estatal", atende 190 crianças e possui oito salas de referência, além de refeitório e uma ampla

área externa com parque, localizando-se em uma zona periférica da cidade. Quando questionada sobre a existência de uma biblioteca ou bebeteca, a gestora informou que não havia, devido à falta de espaço, e que a sala onde anteriormente existia esse espaço específico para a leitura com as crianças apresentava "um problema estrutural há tempos", dependendo de investimentos públicos para sua adequação. Na época da pesquisa, o espaço estava sendo utilizado para aulas de música. Não foi possível identificar qual seria o problema estrutural, uma vez que a mesma sala estava sendo utilizada para outra atividade.

A gestora, que assumia a direção da instituição naquele ano, afirmou que a escola carecia de uma infraestrutura adequada para atender com qualidade as crianças: não havia banheiros adaptados em quantidade suficiente para as crianças pequenas e, muitas vezes, faltavam materiais diversos para uso nas salas de referência, assim como brinquedos para o pátio. Ela também relatou que as mães e os pais das crianças atendidas naquela instituição são, em sua maioria, "[...] muito jovens e de baixa condição socioeconômica e de escolaridade". Apesar da ausência da biblioteca escolar, as salas contavam com a biblioteca de sala e acervo de livros variados, amplamente potencializado no México³.

Após situarmos brevemente a escola, recapitulamos o objetivo principal da pesquisa, tratando de compreender a escuta das crianças pequenas sobre temáticas relacionadas aos livros e à leitura. Sobre os diálogos com as crianças, questiona-se o que elas nos revelam sobre suas experiências literárias. As conversas abordaram temas como a leitura e o ato de ler, o acesso aos livros e os espaços e tempos dedicados à leitura, o compartilhamento de leituras com a professora e com os familiares, entre outros. A partir deste ponto, retomam-se as categorias de análise apresentadas ao final da seção anterior. Optamos por preservar as falas das crianças em seu idioma original (castelhano), a fim de manter a integralidade de seus relatos, evitando perdas que podem ocorrer na tradução. Na sequência, apresenta-se a respectiva tradução para o português.

A leitura e o acesso aos livros

Quanto à leitura e ao ato de ler, todas as crianças afirmaram "adorar" os livros e suas histórias. Demonstraram grande interesse pelo tema, evidenciaram entusiasmo e curiosidade pelos livros literários apresentados e, sobretudo, mostraram-se ávidas para que lhes contassem histórias. Quando questionadas sobre a leitura e se sabiam ler, a maioria respondeu que está aprendendo e que deseja muito "ler sozinha". Javier, uma criança de 4 anos e 4 meses, completou: "Yo quiero mucho aprender a leer, pero para eso las personas tienen que leerme" (Eu quero muito aprender a ler, mas, para isso, as pessoas têm de ler para mim), (Javier, 2023). Seguindo essa mesma linha de pensamento, Artur, de 3 anos e 9 meses, disse: "Para aprender a leer, los adultos nos tienen que comprar y leer muchos cuentos" (Para aprender a ler, os adultos têm que comprar e ler muitas histórias para a gente), (Artur, 2023).

Javier e Artur nos chamam a atenção para o que Carrasco-Altamirano (2023, p. 2, tradução da autora) destaca sobre os momentos de leitura compartilhada entre crianças e adultos: "Ler para as crianças pequenas nos permite alimentar nosso próprio crescimento leitor e o das pessoas para quem lemos". A autora defende a importância de os adultos lerem para as crianças de forma cotidiana. Ela argumenta que, tanto nas famílias quanto no ambiente escolar, a leitura na primeira infância deve potencializar encontros entre livros e pessoas. Nessa etapa, em que as crianças pequenas ainda não leem com autonomia, é imprescindível a disponibilidade dos adultos.

Quem lê para outras pessoas dispõe de recursos diversos e, em geral, nossas ações são regidas por certas crenças e avaliações sobre as formas e propósitos da leitura. Um recurso essencial e geralmente escasso é o tempo. Outro é a disponibilidade de livros infantis de qualidade – ter uma variedade de gêneros, formatos e estilos ao alcance também não é comum. Nossas próprias experiências de leitura e as licenças que nos concedemos na idade adulta para fazer novas leituras alimentam nossas considerações sobre a própria maneira de como lemos, e nutrem crenças e decisões sobre as leituras realizadas por puro prazer (Carrasco-Altamirano, 2023, p. 3, tradução da autora).

Sobre o acesso aos livros na escola e nas famílias, Helena, uma criança de 4 anos e 5 meses, nos conta: "¡Mi mamá quiere que yo aprenda a leer, pero ella no me compra libros de cuentos, solo para dibujar, que a mí me gustan también, pero quisiera los otros para leer!" (Minha mãe quer que eu aprenda a ler, mas ela não me compra livros de histórias, só os de desenhar, que eu também gosto, mas queria os outros para ler!), (Helena, 2023).

Com essa fala, Helena expressa uma sensibilidade para a necessidade de uma concepção dialógica da escuta e da leitura, evidenciando que há uma relação dual entre o ato de ler e a necessidade de livros "para ler", que são de outra categoria para ela, não os de desenhar, embora esses também sejam interessantes. A criança se queixou reiteradas vezes de que sua professora não conta muitos "cuentos", mas outros tipos de livros, sempre no espaço da sala de referência. Bajour (2023, p. 25) nos chama a atenção para a necessidade de estarmos atentos a uma concepção dialógica da leitura com as crianças, pois "faz parte de todo ato de leitura em que se busque abrir significados e expandi-los de modo cooperativo". Assim, é necessário que haja disponibilidade adulta não somente para identificar os desejos. A mesma autora afirma que "[...] construir significados com outros sem precisar concluí-los é condição fundamental da escuta, e isso supõe a consciência de que a construção de sentidos nunca é um ato meramente individual" (Bajour, 2023, p. 25).

Ademais da disponibilidade dos adultos, a proposta e os cotidianos da escola não parecem priorizar a leitura literária. A começar pelos tempos e espaços: a maioria das crianças afirma que suas professoras leem pouco para elas e que gostariam que lessem mais. Nessa mesma direção, estudos prévios (Ribeiro-Velázquez; Carrasco-Altamirano, 2023) destacavam uma abordagem da leitura e da escrita na Educação Infantil que, de fato, considerasse essa prática social como um direito das crianças. Da mesma forma, é direito delas conviver com adultos e outras crianças que promovam interações variadas, contingentes e responsivas.

Conforme mencionado anteriormente, na escola não há um espaço específico destinado à leitura, como uma biblioteca escolar, embora tenha sido constatado que algumas salas possuem uma biblioteca de sala. Ainda assim, a maioria das queixas das crianças está relacionada ao acesso. É

como se dissessem – e, de fato, algumas crianças disseram – "se não há leitores adultos para ler comigo, como vou ler?" Em seus estudos, Carrasco-Altamirano (2017, 2023) destaca três princípios essenciais para proporcionar encontros das crianças com os livros: (1) livros de qualidade escolhidos para elas, (2) espaços específicos e adequados para a leitura e (3) pessoas que aproximam os livros das crianças. Partindo desse pressuposto e do que foi possível observar, a escola em questão não possui ou não potencializa esses princípios, o que se reflete diretamente nas falas das crianças pequenas.

Tal escassez também parece refletir-se nos repertórios literários das crianças. Ao serem perguntadas sobre quais livros gostavam, a maioria citou contos de fadas clássicos, como A Bela e a Fera, Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve, Os Três Porquinhos e Cinderela; contudo, muitas não souberam o que dizer. Outras, no entanto, mencionaram apreciar livros com temas variados, como unicórnios (tema recorrente entre as meninas naquele momento), peixes, monstros, comidas, princesas, números e "histórias divertidas". Uma criança citou adivinhas, enquanto outra mencionou "notícias" — possivelmente por se tratar do gênero textual trabalhado pela professora naquele período, conforme constatado durante as observações prévias na sala de referência.

Ao relacionarmos as condições socioeconômicas das famílias atendidas pela escola à escassez de livros e de espaços específicos destinados à leitura, é possível supor que, apesar da existência de um importante programa nacional de distribuição de livros para as escolas no México - com acervos destinados tanto à biblioteca escolar quanto às bibliotecas de sala de referência -, obras com maior diversidade temática, editorial e de perspectivas multimodais não parecem estar ao alcance das crianças pequenas na instituição em que a pesquisa foi realizada.

Os espaços e tempos de leitura

Sobre os espaços e tempos destinados à leitura, a grande maioria das crianças afirmou ter acesso a poucos livros, embora manifestasse o desejo de ter mais. Das 28 crianças participantes da pesquisa, 27 revelaram que tanto as professoras quanto seus familiares leem para elas menos do que gostariam. Ao serem questionadas sobre quem costuma ler para elas,

apenas uma criança mencionou que seu pai, sua mãe e o irmão mais velho realizavam leituras compartilhadas, destacando o quanto apreciava esses momentos. A professora e o ambiente escolar não foram mencionados. Para a maioria das crianças, os momentos de compartilhamento e de leitura em voz alta mostram-se insuficientes - um dado preocupante, pois, além de terem comprometido o direito à leitura e à linguagem literária, perdem também oportunidades de interação fundamentais para a construção de suas subjetividades, em grande medida ausentes em razão da indisponibilidade dos adultos. Ademais, a maioria das crianças associou os momentos de leitura ao período anterior ao sono, sendo poucas aquelas que relataram experiências de leitura no contexto escolar ou conversas com adultos em torno dos livros lidos. Como relata uma criança de 4 anos e 6 meses: "A mí me gusta más cuando mi mamá me lee porque leemos juntas en mi camita y después me besa. Pero muchas veces es muy rápido..." (Eu gosto mais quando minha mamãe lê para mim, porque lemos juntas na minha caminha e depois ela me beija. Mas muitas vezes é muito rápido...), (Luna, 2023).

14 Seguindo essa mesma linha sobre os tempos de leitura, Juan José, de 5 anos e 2 meses, compartilhou: "A mí me preocupa crecer porque cuando seamos mayores los papás ya no nos cuentan cuentos." (Eu me preocupo em crescer porque, quando formos grandes, os pais já não nos contam histórias), (Juan José, 2023).

A fala dessa criança nos remete à forma como a leitura é concebida por elas: um ato de afeto, algo que López (2022) cunhou como "leiturar":

Leiturar é, para mim, produzir esse banho narrativo, linguístico, poético, que tem caráter de iniciação, e que põe em ação profundos processos psíquicos, intelectuais, afetivos, simbólicos, dos quais depende em grande parte o acontecimento de se tornar leitor. Leiturar reúne algo do verbo 'ler' e algo do verbo 'amar'. Algo assim como trasvasar amorosamente aos outros a bagagem e as habilidades iniciais para construir, cada vez com maior autonomia, a experiência plena e emancipatória da leitura. Por isso leiturar supõe uma relação de compromisso e intimidade entre quem leitura e quem se leitura, como condição mesma da experiência (López, 2022, p. 1).

Ao insistir com as crianças sobre a importância dos momentos de leitura literária na escola, e não apenas no ambiente familiar, Amina, uma criança de 5 anos e 4 meses, respondeu sobre a frequência com que sua professora lê para a turma: "No cada día, como yo quisiera" ("*Não todos os dias, como eu gostaria*"), (Amina, 2023). A essa mesma pergunta, muitas crianças responderam simplesmente: "Às vezes lê". Juan, um garoto de 3 anos e 8 meses, expressou sua frustração ao dizer: "Yo quiero aprender a leer, entonces juego a la lectura ya que nadie me lee, hago así blablablá" ("Eu quero aprender a ler, então brinco de ler, já que ninguém me lê, e faço assim: blábláblá"), (Juan, 2023). Enquanto narrava, pegou um dos livros dispostos sobre a mesa e o folheou rapidamente, gesto que provocou gargalhadas das duas crianças que estavam com ele naquele momento de conversa.

Nesses ricos períodos de divagações, diálogos, risos e confissões, as crianças nos ensinam que desejam mais tempo, espaços e interações com os adultos por meio da leitura, reivindicando mais momentos compartilhados. Além disso, diversos estudos atestam a importância não apenas do acesso aos livros, mas também da promoção de diálogos com adultos sobre o que foi lido, potencializando interações acerca de temas relacionados ao mundo físico, natural e social. Esses estudos apontam uma relação significativa entre essas práticas letradas e os repertórios conceituais das crianças (Sepúlveda; Teberosky, 2016). Como destaca Reyes (2021, p. 29): "No fundo, os livros são isto: conversas sobre a vida. E é urgente, sobretudo, aprender a conversar".

15

Compartilhar leituras na escola, em família e na biblioteca

As falas das crianças formaram um amálgama de temas relacionados à leitura. Nesta categoria, buscamos destacar, de modo mais específico, os momentos de partilha nos ambientes onde a leitura, especialmente a literária, deveria ser promovida como uma linguagem de direito das crianças pequenas. Muitas vezes, essa categoria se configurou como um ponto de recapitulação e de síntese do que as crianças nos relataram anteriormente.

As experiências de leitura literária que as crianças necessitam e desejam vivenciar perpassam, necessariamente, pela mediação do outro. Munita (2024, p. 88), citando Bonaccorsi (2007), afirma que "[...] falar sobre mediação de leitura é, em termos genéricos, falar de toda forma de ação

destinada a promover a prática cultural da leitura". Para as crianças pequenas participantes deste estudo, suas professoras e familiares promovem momentos compartilhados de leitura. No entanto, esses momentos ainda se mostram insuficientes. Nessas (inter)ações, por meio da leitura com as crianças, os adultos, enquanto mediadores, conferem sentido e significado a essa importante prática sociocultural. Especificamente para as crianças pequenas, as práticas letradas não estão dissociadas do ato de cuidado, nem da dimensão corporal, psicossocial e afetiva, tornando-se potencializadoras de uma explosão de sentimentos, experiências e subjetividades.

Juana, uma criança de 3 anos e 8 meses, afirmou que as duas coisas de que mais gostava eram brincar e ler. Indagada se o livro poderia ser um brinquedo e com quem gostava de compartilhar momentos de leitura, María, uma criança de 5 anos, respondeu: "Sí, porque yo entro en él y me pierdo allá dentro cuando no están mis papás" ("Sim, porque eu entro nele e me perco lá dentro quando meus pais não estão"), (María, 2023). Em nossos diálogos, essa mesma criança lamentou, com certa tristeza, que seu pai havia viajado para a cidade de Nova York "[...] para poder enviarnos dinero a mi mamá y a mí, y así poder comprar ropa y libros" (para poder enviar dinheiro pra mim e minha mamãe, e para poder comprar roupas e livros), (María, 2023). Provavelmente, María se referia à condição de imigrante latino-americano de seu pai nos Estados Unidos – uma realidade frequentemente imposta pelas difíceis condições de vida em seus países de origem, que levam muitas famílias a buscar novas oportunidades de subsistência. Ao afirmar que os livros podem ser brinquedos porque permitem entrar na fantasia, María nos remete a necessidade que temos em fabular e ao pensamento de Petit (2024, p. 47) quando afirma que os livros são uma possibilidade de: "[...] abrir um mundo invisível para tornar o mundo real habitável". Na saudade do pai e na busca por momentos íntimos com a mãe, María parece encontrar nos livros um refúgio – um espaço para se "perder" e, ao mesmo tempo, para se reencontrar em um mundo possível.

Quando perguntadas se conheciam uma biblioteca e se já haviam frequentado esse espaço, grande parte das crianças respondeu afirmativamente, mas que na escola não havia, confirmando a informação que nos forneceu a gestora. No entanto, a maioria associou a biblioteca a um lugar onde era preciso "fazer silêncio" ou "fazer atividades". Ao serem questionadas

sobre o motivo do silêncio, Lucía, uma criança de 4 anos e 6 meses, respondeu: "¡Porque son las normas de las bibliotecas!" ("Porque são as regras da biblioteca!"), (Lucía, 2023). Já Guadalupe, de 4 anos e 8 meses, posicionou-se categoricamente: "¡Porque son las reglas! Yo no sé mucho, pero allá tenemos que guardar silencio, pero creo que es para hacer bien las tareas. ¡Pero el silencio es aburrido!" ("Porque são as regras! Eu não sei muito bem, mas lá temos que fazer silêncio, mas acho que é para fazer bem as atividades! Mas o silêncio é entediante!"), (Guadalupe, 2023).

Cabe destacar que uma parte significativa das crianças entrevistadas não sabia ou não conhecia uma biblioteca. As que conheciam a associavam claramente à ideia de silêncio. Também relacionaram o espaço a momentos afetivos de estar com seus pais. Quando questionadas sobre os momentos de leitura compartilhada na escola, a maioria respondeu que não eram frequentes e que ocorria "somente na sala". Os dados revelam que os espaços específicos para leitura são escassos e, segundo as crianças, na escola investigada, esses momentos acontecem principalmente nas salas de referência, apesar de a escola possuir um pátio amplo.

Partilhar leituras é um ato valioso para as crianças, que, com muita sensibilidade, reconhecem a importância da presença de leitores adultos nesse processo. Mais uma vez, recorremos a Munira (2024, p. 89) quando afirma: "Não basta criar condições materiais de acesso ao livro, também é necessário trabalhar nas múltiplas mediações que condicionam a prática de leitura".

Como uma narrativa que condensa os sentidos produzidos ao longo da pesquisa, destacamos a fala de uma criança de 5 anos, que, indignada e expressiva, declarou: "Leer es un poquito difícil, pues unos niños saben y otros no. Los más grandes saben. Es importante que la mamá lea para nosotros. Mi mamá quiere que yo sea doctora, yo también quiero serlo. Pero ¿cómo voy a ser doctora si nadie me lee?" ("Ler é um pouco difícil, porque algumas crianças sabem e outras não. As (crianças) mais velhas sabem. É importante que a mamãe leia para gente. Minha mãe quer que eu seja doutora, eu também quero ser. Mas como vou ser doutora se ninguém lê para mim?", (Marina, 2023).

Considerações Finais

Neste estudo, propomos escutar crianças pequenas sobre suas percepções a respeito de alguns aspectos relacionados à leitura literária, especialmente no que se refere ao compartilhamento desses momentos com os adultos, tanto na escola de Educação Infantil que frequentam quanto em suas famílias. À luz dos princípios da quase-etnografia, os resultados apontam que as crianças se mostraram muito dispostas a compartilhar suas impressões e a manusear os livros literários que compuseram o ambiente de escuta, em um contexto de interação cotidiana e observação sensível. Os dados revelaram que as crianças pequenas não estão alheias ao que acontece em seu cotidiano escolar e familiar. A maioria delas evidenciou, com muita propriedade, o que percebem e o que ocorre ao seu redor e se expressou com desenvoltura, posicionando-se sobre diferentes temas. Foram espontâneas e autênticas em suas reivindicações e, a partir da análise do conjunto das respostas, torna-se explícita a mensagem que nos deixaram: "Os adultos precisam estar mais presentes e sem pressas nos momentos de leitura. Ainda não sabemos ler com autonomia e precisamos desse acesso: aos livros, às vozes que nos leem, ao tempo, às conversas e à disponibilidade deles".

18

Como nos indica a autora argentina Graciela Montes (1999, p. 109, tradução da autora), mais do que questionarmos se as pessoas leem ou não, ou os motivos que as levam a se dedicar ou não à leitura, "[...] seria melhor que nos perguntássemos, por exemplo, como circulam os livros, os jornais, as revistas, a educação etc., antes de outras considerações". As crianças desta pesquisa nos convocam a esses questionamentos apontados por Montes ao afirmarem que, para que os livros circulem, não basta a existência de espaços favoráveis à sua circulação; é necessário também tempo e a presença de pessoas que promovam "o movimento circular" (Montes, 1999, p. 110). Neste estudo, as crianças nos indicaram que os adultos estão indo na direção oposta a esse movimento. Ao não contar com a disponibilidade dos adultos, elas são privadas de experiências ricas em práticas letradas, especialmente de leitura literária, que alimenta seu imaginário, fortalece seu mundo simbólico e estreita os laços com os adultos em momentos singulares proporcionados pelas leituras compartilhadas e pelas conversas sensíveis sobre o que foi lido.

Apesar do fomento à valorização e à distribuição de livros não didáticos por meio de políticas públicas implementadas de forma contundente no México, país de origem das crianças deste estudo, a biblioteca escolar não funcionava, e as bibliotecas de sala de referência pareciam não estar ao alcance das crianças - ao menos, não da maneira como gostariam, segundo suas próprias palavras. No presente estudo, a maioria das crianças revelaram que os espaços específicos destinados à leitura eram vistos como ambientes de regras rígidas e controle excessivo, cujo o manuseio dos livros estava proibido e as conversas sobre as obras eram escassas. Assim, esses espaços não conseguiam mobilizar as pessoas nem promover encontros significativos.

Salienta-se, contudo, que sob nenhuma hipótese culpabilizamos a escola e seus/suas profissionais que, como vimos durante nossa permanência nos espaços internos, são pessoas engajadas na promoção de uma educação integral para as crianças. No entanto, é fundamental que busquem meios de escutá-las para que, de fato, elas sejam a centralidade do planejamento pedagógico. A escola de Educação Infantil, portanto, não deve se manter inerte diante dessa situação. Embora não seja o *locus* primário de circulação dos livros infantis, a escola torna-se essencial, pois, em muitos contextos, é o único espaço de acesso e pode atuar como um "catalisador" de encontros literários em abundância. Quando se trata do compromisso com as crianças em proporcionar-lhes experiências ricas com as linguagens - e, dentre elas, a linguagem literária -, a escola investigada certamente não é apenas "mais um local de circulação". Dadas as condições menos favorecidas das famílias das crianças que a frequentam, ela se torna um espaço necessário e urgente para a promoção de práticas letradas.

Por fim, e não menos importante, é necessário afirmar que a escuta das crianças deve transcender suas falas em pesquisas e se traduzir em ações concretas - governamentais, pedagógicas e culturais - que impactem, sobretudo, os adultos. Como nos contou uma criança pequena, em um gesto quase confidencial, em forma de *sussurro*: "Essas pessoas que, quando nos leem, sorriem...".

Notas

1. Segundo relatório do PNUD (2023-2024), a América Latina segue como o continente mais desigual do mundo. A pobreza se agravou após a pandemia e conflitos globais, enquanto as desigualdades entre países pobres e ricos se intensificaram. A concentração de renda nas mãos de poucos revela um quadro alarmante para a região.
2. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos de uma universidade estatal pertencente ao país de origem dos/das participantes conforme regulamento local e do país (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla/BUAP - México).
3. Conforme Carrasco-Altamirano (2023), as duas primeiras décadas do século XXI no México se destacaram pela produção editorial de livros infantis via o Programa Nacional de Leitura (PNL). Foram criadas bibliotecas escolares, produzidos e distribuídos livros de qualidade não didáticos, ampliando o acesso das crianças à leitura.

Referências

AMINA. **Relato**. Puebla (México), 15 jan. 2023.

ARTUR. **Relato**. Puebla (México), 16 jan. 2023.

20 BAJOUR, Cecilia. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. Tradução de Alexandre Morales. 5 reimp. São Paulo: Pulo do Gato, 2023.

CARRASCO-ALTAMIRANO, Alma. Escuelas y construcción de acervos. Libros de calidad para la primera infancia. In: BAPTISTA, Mônica Correia (ed.). **Literatura na educação infantil**: acervos, espaços e mediações. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Infantil, 2014.

CARRASCO-ALTAMIRANO, Alma. ¿Iniciativas adultas o infantiles? Reflexiones y pistas para seguir leyendo con bebés. In: PANCHE, Lorena. (ed.). Observatorio Iberoamericano de Cultura y Educación para la Primera Infancia. **Bebés lectores** ¿Cómo leen los que aún no leen? Bogotá: Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, 2017.

CARRASCO-ALTAMIRANO, Alma. Leerles porque los queremos: crecer con lecturas y experiencias en y para la infancia. **Otros Diálogos**, n. 24, 2023. Disponível em: <https://otrosdialogos.colmex.mx/leerles-porque-los-queremos-crecer-con-lecturas-y-experiencias-en-y-para-la-infancia>. Acesso em: 13 jan. 2025.

CRUZ, Silvia Helena, SCHRAMM, Sandra Maria de Oliveira. Escuta da criança em pesquisa e qualidade da educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 16-34, out/dez 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sj3HkbjgbTDmRLd49mrQ4dt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jan. 2025.

FINCO, Daniela. Educação Infantil e gênero: meninos e meninas como interlocutores na pesquisa. In: MARTINS Filho, Altino José; PRADO, Patrícia. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**, p.159-180, 2011.

GUADALUPE. **Relato**. Puebla (México), 16 jan. 2023.

HELENA. **Relato**. Puebla (México), 16 jan. 2023.

JAVIER. **Relato**. Puebla (México), 18 jan. 2023.

JUANA. **Relato**. Puebla (México), 27 jan. 2023.

JUAN. **Relato**. Puebla (México), 26 jan. 2023.

JUAN JOSÉ. **Relato**. Puebla (México), 27 jan. 2023.

KLEIMAN, Angela. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: KLEIMAN, Angela (org.). **A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

LÓPEZ, María Emilia. Leitura. **Revista Emília**, 2022. Disponível em: <https://emilia.org.br/leitura/>. Acesso em: 19 dez. 2024.

LUCÍA. **Relato**. Puebla (México), 26 jan. 2023.

LUNA. **Relato**. Puebla (México), 26 jan. 2023.

MARÍA. **Relato**. Puebla (México), 18 jan. 2023.

MARINA. **Relato**. Puebla (México), 31 jan.2023.

MUNITA, Felipe. **Eu, mediador (a)** – mediação e formação de leitores. Tradução de João Silva. Lauro de Freitas: Solisluna Editora; São Paulo: Selo Emília, 2024.

MONTES, Graciela. **La frontera indómita**. En torno de la construcción y defensa del espacio poético. México: Fondo de Cultura Económica, 1999.

PETIT, Michèle. **Somos animais poéticos**: a arte, os livros e a beleza em tempos de crise. São Paulo: Editora 34, 2024.

PICORNELL-LUCAS, Antonia. La realidad de los derechos de los niños y de las niñas en un mundo en transformación: a 30 años de la Convención. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 1176-1191, 2019. DOI: 10.1590/2179-8966/2019/40095.

PRADO, Patrícia. "Agora ele é meu amigo": pesquisa com crianças, relações de idade, educação e culturas infantis". In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia (org.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**, São Paulo: Autores Associados, 2011.

RDH. **Relatório de desenvolvimento humano**: 2023-2024. New York: United Nations Development Programme, 2024. Disponível em: <https://www.undp.org/pt/angola/publications/relatorio-do-desenvolvimento-humano-rdh-2023-2024>. Acesso em: 12 dez. 2024.

REYES, Yolanda. **Ler e brincar, tecer e cantar**. Tradução Rodrigo Petronio. Literatura, escrita e educação. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

RIBEIRO-VELÁZQUEZ, Silvanne; SEPÚLVEDA, Angélica. Práticas de leitura compartilhada na Educação Infantil: entre o dito e o efetivado. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 19, p. 1-13, 2023. DOI: 10.47249/rba2023733. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/733>. Acesso em: 8 jan. 2026.

RIBEIRO-VELÁZQUEZ, Silvanne; CARRASCO-ALTAMIRANO, Alma. Construyendo territorios a través de la lectura en la primera infancia: memorias y documentación pedagógica del "Consejo Puebla de Lectura A.C." **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 25, n. 48, p. 953-979, jul./dez. 2023. DOI: 10.5007/1980-4512.2023.e94100.

RIBEIRO-VELÁZQUEZ, Silvanne; CORONA-SÁNCHEZ, Edith. Los bebés leen el mundo: mediación de lectura en una biblioteca pública. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 23, n. 2, p. 1-23, 2025. DOI: 10.11600/rllcsnj.23.2.6477.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. Tradução Vânia Cury. 14. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2021.

RÍOS, Carlos Henrique; DÁVILA, César. Tiempo mínimo-conocimiento suficiente: la cuasi-etnografía sociotécnica en psicología social. **Psicoperspectivas, individuos y sociedad**, v. 10, n. 2, p. 87-108, 2011. Disponível em <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/146>. Acesso em: 28 dez. 2024.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis; Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

SEPÚLVEDA, Angélica; TEBEROSKY, Ana. As crianças e as práticas de leitura e de escrita. In: BAPTISTA, Monica Correia e outros (org.). **Crianças como leitoras e autoras**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.

TEBEROSKY, Ana; JARQUE, Maria Josep. Interação e continuidade entre a aquisição da linguagem e a aprendizagem da leitura e da escrita. **Cadernos Cenpec**, v. 4, n. 1, dec. 2014. Disponível em: <<https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/276/277>>. Acesso em: 23 abr. 2025.

TEBEROSKY, Ana; SEPÚLVEDA, Angélica. Aprender a partir de la lectura em voz alta del adulto. **Revista entreideias**, Salvador, v. 7, n. 2, p. 73-90, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/25327>. Acesso em: 19 dez. 2024.

TEBEROSKY, Ana. **Palavras às professoras que ensinam a ler e escrever**. Coordenação CARDOSO, Beatriz; SEPÚLVEDA, Angélica. São Paulo: Editora Moderna, 2020. (livro eletrônico).

TOMASELLO, Michel. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

Prof.ª Dr.ª Silvanne Ribeiro-Velázquez

Universidade Federal da Bahia (Brasil)

Programa de Pós-Graduação em Educação

Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Formação Docente,

Linguagens e Infâncias (FLEI/CNPQ)

Orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-9778-7721>

Email: silvannevelazquez@gmail.com

Recebido em 11 set. 2025

Aceito em 5 jan. 2026



Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons Attribution-Non-Commercial-ShareAlike 4.0 International License.