Ano VII
n. 67 Out. 2026
ISSN 2675-2573

Revista

a PRIMEIRA EVOLUÇÃO

Brasil - Angola



Rosa Cardoso

Uma Vida Pela Educação

LANÇAMENTOS

UMA por TODAS!

UNIÃO DE MULHERES AUTÔNOMAS
UMA

Filiada à:
ABEC BRASIL
Associação Brasileira de Editores Científicos
ISSN INTERNATIONAL STANDARD SERIAL NUMBER BRAZIL
Crossref
sumários.org
Platform & workflow by OJS / PKP

www.primeiraevolucao.com.br

Revista a PRIMEIRA EVOLUÇÃO
Brasil - Angola

Ano VII - nº 67
Outubro de 2026
ISSN 2675-2573

Uma publicação bimestral da Editora Livro Alternativo

Coordenaram esta edição: Manuel Francisco Neto / Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco / Vilma Maria da Silva

https://primeiraevolucao.com.br https://doi.org/10.52078/g2yjnv63

Editor Responsável: Antônio Raimundo Pereira Medrado
Editor correspondente (ANGOLA): Manuel Francisco Neto

Coordenação editorial:
Ana Paula de Lima
Andreia Fernandes de Souza
Isac dos Santos Pereira
José Wilton dos Santos
Patrícia Martins da Silva Rede
Vilma Maria da Silva

Coordenação editorial (Angola):
Manuel Francisco Neto
Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco

Com. de Avaliação e Leitura:
Prof. Dr. Adeílson Batista Lins
Prof. Dr. Alexandre Passos Bitencourt
Profa. Esp. Ana Paula de Lima
Profa. Dra. Andreia Fernandes de Souza
Profa. Bianca de Assis Pirahy
Profa. Dra. Denise Mak
Prof. Me. Edson da Conceição Graça (Angola)
Prof. Me. Isac dos Santos Pereira
Prof. Dr. Manuel Francisco Neto (Angola)
Profa. Ma. Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco (Angola)
Profa. Esp. Mirella Clerici Loayza
Prof. Me. Tavares dos Santos Muhongo (Angola)
Profa. Dra. Thaís Thomaz Bovo
Prof. Me. Wilder Dala Quinjango (Angola)

Bibliotecária:
Patrícia Martins da Silva Rede

Jornalista:
Luciana Cardoso de Souza

Colunistas:
Prof. Dr. Adeílson Batista Lins
Profa. Bianca de Assis Pirahy
Prof. Dr. Isac Chateauneuf
Jornalista João Domingos Terin (William Terin)
Profa. Ma. Cleia Teixeira da Silva
Prof. Me. José Wilton dos Santos
Profa. Esp. Mirella Clerici Loayza

Web-edição:
T.I Lee Anthony Medrado

Assessoria Jurídica
Júlio César dos Santos
OAB/SP 344263

Contatos
Tel. 55(11) 99543-5703
Whatsapp: 55(11) 99543-5703
primeiraevolucao@gmail.com (S. Paulo)
netomanuelfrancisco@gmail.com (Luanda)
https://primeiraevolucao.com.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Revista Primeira Evolução [recurso eletrônico] / [Editor] Antonio Raimundo Pereira Medrado. – ano 7, n. 67 (out. 2026). – São Paulo : Edições Livro Alternativo, 2026.
208 p. : il. color

Bibliografia
Publicação contínua desde 2020.
Bimestral
e-ISSN 2675-2573
Disponível apenas online.
Modo de acesso: https://primeiraevolucao.com.br
DOI: https://doi.org/10.52078/8mwejh64

1. Educação – Periódicos. 2. Pedagogia – Periódicos. I. Medrado, Antonio Raimundo Pereira, editor. II. Título.

CDD 22. ed. 370.5

Patrícia Martins da Silva Rede – Bibliotecária – CRB-8/5877

Em parceria com:

São Paulo | 2026

Publicada no Brasil por:
Livro Alternativo
www.livroalterntaivo.com.br
CNPJ: 28.657. 494/0001-09

Revista EVOLUÇÃO
ISSN: 2675-2573

SUMÁRIO

Ano VII - Nº 67 - Out. 2026

05 EDITORIAL
Antonio R P Medrado

08 Ciência, Tecnologia & Sociedade
Adeilson Batista Lins

09 Catalog'Art; Naveg'Ações de Estudantes
Isac Chateauneuf

11 ROSA CARDOSO: Uma vida pela educação
Luciana Cardoso de Souza



ARTIGOS

1. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA PRÓ-SOCIABILIDADE: UMA ESSÊNCIA INTEGRADORA DA PERSONALIDADE DO ALUNO DA ESCOLA COMANDANTE BULA, NA PROVÍNCIA DO HUAMBO
Alberto Praia Tchinhama 17

2. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA AS MICRO, PEQUENAS E MÉDIAS EMPRESAS (MPME) EM ANGOLA: DESAFIOS, INSTRUMENTOS, IMPLEMENTAÇÃO E PERSPECTIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO EMPRESARIAL
António Evaristo 22

3. AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA: DILEMAS E DESAFIOS EM TEMPOS FRATURADOS
Faustino Moma Tchipesse /Miguel Divovo 29

4. AS PROPRIEDADES FUNDAMENTAIS DAS EQUAÇÕES EXPONENCIAIS E SUA APLICAÇÃO NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS NO CURSO DE CIÊNCIAS FÍSICAS E BIOLÓGICAS.
Félix Osvaldo Ferreira Chingolo 37

5. A ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL E A ESCOLHA DA PROFISSÃO NO CONTEXTO ANGOLANO
Fernando Massi Argentino 44

6. A PARTICIPAÇÃO DO MOTO-TAXISTA NA SUSTENTABILIDADE ECONÔMICA DAS FAMÍLIAS EM ANGOLA: UM ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE CAZENGO, PROVÍNCIA DO CUANZA-NORTE
Fernando Pascoal da Silva/Elisa João Esteves Cazola/Ondina Francisco Futa 49

7. MATEMÁTICA COMO CONSTRUÇÃO COGNITIVA: CONTRIBUIÇÕES DA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA
Glaucimer Silva Batista de Almeida 55

8. A ESCOLA TAMBÉM ENSINA PELO ESPAÇO: AMBIENTE FÍSICO, CONFORTO E CONDIÇÕES DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA
Joana Cristina de Barros 59

9. A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENFRENTAMENTO AO BULLYING: PREVENÇÃO, INTERVENÇÃO E CONSTRUÇÃO DA CONVIVÊNCIA ÉTICA
Joice Pereira Marques 66

10. O IMPACTO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM ANGOLA
José António Afonso Joaquim 71

11. IMPLEMENTAÇÃO DE LINK DE FIBRA ÓPTICA ENTRE OS POLOS DO INSTITUTO SUPERIOR POLITÉCNICO DEOLINDA RODRIGUES: UM ESTUDO DE VIABILIDADE
José Miguel Kissanga Vunge 79

12. ALGUNS ESTUDOS SOBRE AS EXPETATIVAS COMPORTAMENTAIS DOS ESTUDANTES DIANTE DA APRENDIZAGEM EM ALGUNS PAÍSES EUROPEUS, AMERICANOS E AFRICANOS
Manuel Francisco Neto/Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco 85

13. ENTRE O TEMPO DE ENSINAR E O TEMPO DE APRENDER: OS DESAFIOS DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA
Maria Angela Ferreira Oliveira 90

14. EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: POLÍTICAS E PRÁTICAS NA REDE MUNICIPAL PAULISTANA
Maria Madalena Sampaio Silva 96

15. EDUCAÇÃO, MEMÓRIA E TERRITÓRIO: A VALORIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS LOCAIS NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR
Marissol Caetano Ferreira de Fonte 101

16. A AÇÃO SUPERVISORA NO FORTALECIMENTO DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NAS UNIDADES ESCOLARES DO MUNICÍPIO DE SÃO VICENTE (SP)
Marli Aparecida Rosa 107

17. FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA: ESTUDO NO PANGUILA
Milton Gil Zaia Jacinto 113

18. A ESCOLA QUE ESCUTA: PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL E CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DEMOCRÁTICAS
Natalia Gordiano 119

19. TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE O LÚDICO, O DIDÁTICO E O ÉTICO
NAYANE BRITO VERAS GODINHO HERMISDORF 124

20. VULNERABILIDADE DIFERENCIADA À SECA NO SUL DE ANGOLA: ANÁLISE QUANTITATIVA E MAPEAMENTO POR SENSORIAMENTO REMOTO
Ngombo Rodrigues Lucau/Heidi Morais Quimuanga/ Casimiro Manuel Agostinho 130

21. ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA FACILITAR O APRENDIZADO ONLINE AOS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR ANGOLANO COM FOCO NO FOVO (FORMATO ONLINE DE VIDEOAULAS)
Pedro Isaac/Mateus Queiroz Tchamolehã 138

22. VACINAÇÃO PSICOLÓGICA NA ÁREA EDUCACIONAL: ALFABETIZAÇÃO EMOCIONAL E PREVENÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR
Rafaela Gois Zirpolo 143

23. LEITURA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: MEDIAÇÃO, LITERATURA E FORMAÇÃO DO LEITOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Roseli Brito Tenório Ramos 149

24. A ESCOLA PARA ALÉM DOS RESULTADOS: A FORMAÇÃO HUMANA EM TEMPOS DE PRODUTIVIDADE EDUCACIONAL
Rosemeire de Araujo Fonseca 155

25. A REFORMA EDUCATIVA E OS DESAFIOS DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE EM ANGOLA
Sabino Lázaro Argentino 160

26. ERROS SILENCIOSOS NO ENSINO REGULAR EM ANGOLA
Santos Kulua João 166

27. A OBRIGATORIEDADE À TRANSFORMAÇÃO DAS PRÁTICAS: A IMPLEMENTAÇÃO DA COMISSÃO DE ACOLHIMENTO ÀS VÍTIMAS DE RACISMO E XENOFOBIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Tatiana Miranda Lima 174

28. AUDITORIA NO PROCESSO DE CONTROLO INTERNO PARA PREVENÇÃO DE ERROS E FRAUDES NAS PEQUENAS E MÉDIAS EMPRESAS (PME)
Vasco Fragata Moniz 178

29. CONHECIMENTO E PRÁTICA NA TITULAÇÃO DA REACÇÃO WIDAL
Vernete Nginga Sebastião/Violeta Ana Jaime da Silva André 184

30. CONFLITOS FAMILIARES E EFEITOS COLATERAIS DO FENÔMENO ACUSATIVO DO FEITIÇO. SUAS CAUSAS, CONSEQUÊNCIAS E A SUA PREVENÇÃO. OBJETO DE ESTUDO NO MUNICÍPIO DO CHINJENJE-PROVÍNCIA DO HUAMBO.
Walter Albino António Sassoma 189

31. FURTOS ESCOLARES NO ENSINO PRIMÁRIO E SUA INFLUÊNCIA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DOS ALUNOS: CASO DA ESCOLA PRIMÁRIA Nº 5077, MUNICÍPIO DE CALUMBO, ZANGO IV
Wilder Dala Quinjango 195

32. AS VANTAGENS E DESVANTAGENS DA VENDA AMBULANTE DESORDENADA EM CACUACO DE 2021/2023
Zacarias Kameia 201

Revista a EVOLUÇÃO
ISSN 2675-2573
@primeiraevolucao
https://primeiraevolucao.com.br

LEITURA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: MEDIAÇÃO, LITERATURA E FORMAÇÃO DO LEITOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Roseli Brito Tenório Ramos[1]

RESUMO: Este artigo analisa as práticas de leitura na primeira infância no contexto da Educação Infantil, com ênfase nas relações entre literatura, mediação docente e participação das crianças na cultura escrita. Trata-se de estudo bibliográfico de abordagem qualitativa e caráter teórico-interpretativo, apoiado em obras sobre infância, linguagem e literatura e em documentos orientadores da educação brasileira. Adota-se a definição legal de primeira infância como o período que compreende os primeiros 72 meses de vida, delimitando-se a discussão pedagógica às crianças atendidas em creches e pré-escolas. Diferenciam-se a leitura do mundo, a leitura de imagens, a escuta de textos escritos, a contação oral e a leitura convencional da escrita, evitando tratá-las como práticas equivalentes. A análise destaca que a participação de bebês e crianças em experiências literárias envolve gestos, atenção compartilhada, oralidade, interpretação visual e familiaridade progressiva com usos sociais da escrita. Argumenta-se que a mediação exige seleção criteriosa de obras, respeito às formas de participação das diferentes idades e disponibilidade de acervos, sem excluir explorações intencionais da linguagem escrita. Conclui-se que a literatura integra o direito à cultura e pode ampliar repertórios expressivos e interpretativos; tais possibilidades dependem das condições concretas de organização pedagógica e não autorizam, por si sós, inferências causais sobre aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Infantil. Primeira infância. Literatura infantil. Mediação de leitura. Cultura escrita.

INTRODUÇÃO

As experiências com livros e narrativas integram o repertório cultural das crianças desde os primeiros anos de vida. Ao escutar uma história, observar ilustrações, pedir a repetição de um trecho ou participar da construção de um enredo, a criança estabelece relações com a linguagem e com outras pessoas. Essas ações, porém, não se confundem automaticamente com a leitura convencional da escrita: envolvem formas distintas de escuta, interpretação e participação nas práticas culturais. Delimitar tais diferenças permite discutir o lugar da literatura na Educação Infantil sem antecipar exigências próprias da alfabetização nem atribuir a todas as manifestações infantis o mesmo estatuto de leitura.

A Lei nº 13.257/2016, conhecida como Marco Legal da Primeira Infância, define esse período como os primeiros seis anos completos ou 72 meses de vida (Brasil, 2016, art. 2º). O presente artigo toma esse marco como referência, mas focaliza as práticas de creches e pré-escolas, etapa que atende crianças de zero a cinco anos. Para fins pedagógicos, é necessário distinguir os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas, conforme os agrupamentos etários utilizados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A mediação com um bebê que explora a materialidade do livro não pode ser descrita pelos mesmos critérios de uma conversa literária com crianças de quatro ou cinco anos; ambas são experiências relevantes, embora apresentem possibilidades expressivas e necessidades de acompanhamento diferentes.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) orientam a articulação entre experiências das crianças e conhecimentos do patrimônio cultural e científico, situando a Educação Infantil em uma perspectiva de direitos (Brasil, 2009a, arts. 3º e 4º). Nesse horizonte, a criança é reconhecida como participante da vida social e produtora de cultura, não como destinatária passiva da ação adulta. A leitura literária pode integrar esse currículo quando preserva a participação infantil, a brincadeira e o acesso à diversidade de expressões culturais, em vez de ser convertida exclusivamente em treino de habilidades isoladas.

A BNCC organiza o trabalho na Educação Infantil pelos eixos das interações e da brincadeira e inclui, entre seus campos de experiência, “Escuta, fala,

1 Licenciatura Plena em Pedagogia, Artes Visuais e Educação Especial. Pós em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares, Educação Especial. Professora de Educação Infantil, PEI na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP. roselibr@sme.prefeitura.sp.gov.br

pensamento e imaginação" (Brasil, 2018). A referência à escuta de histórias, ao contato com livros e à participação em situações de linguagem não estabelece que toda criança deva decodificar palavras antes do Ensino Fundamental. Ela sustenta, antes, a criação de contextos nos quais a oralidade, a literatura, as imagens e a escrita socialmente utilizada possam ser exploradas de maneira significativa.

A literatura infantil possui valor artístico próprio. Sua presença na escola não se justifica apenas por oferecer temas para outras atividades: obras verbais e visuais mobilizam ritmo, humor, lacunas, imagens e perspectivas que desafiam interpretações prontas. Ao discutir a literatura infantil como produção estética, Coelho (2000) contribui para compreender que a escolha de livros envolve critérios literários, e não somente adequação a conteúdos previstos. A questão central não é opor literatura e trabalho pedagógico, mas impedir que a dimensão artística da obra seja inteiramente subordinada a finalidades instrumentais.

A crítica a tarefas descontextualizadas exige uma ressalva: explorar a escrita na Educação Infantil não equivale necessariamente a escolarizar precocemente as crianças. Escrever o nome em produções, consultar um convite, produzir coletivamente um bilhete ou comparar títulos são experiências legítimas quando respondem a interesses e funções sociais reconhecíveis. O problema surge quando a obra literária é usada como mero pretexto para exercícios repetitivos, sem espaço para interpretação, diálogo ou fruição. Essa distinção orienta a análise desenvolvida neste estudo.

A relevância da discussão acentua-se diante das desigualdades no acesso a acervos e experiências culturais. A escola pública deve assegurar oportunidades regulares de encontro com obras diversificadas, independentemente das condições de aquisição de livros pelas famílias. A oferta de literatura, entretanto, não se resolve pela quantidade de exemplares: requer tempos, espaços, formação profissional e escuta das diferentes formas de participação infantil.

O objetivo geral é analisar o lugar da leitura literária na primeira infância e as condições de sua mediação na Educação Infantil. Especificamente, pretende-se: diferenciar modalidades de relação com narrativas, imagens e escrita; examinar contribuições da literatura para experiências expressivas e culturais; discutir decisões pedagógicas relativas a acervo, leitura compartilhada e conversa literária; e precisar a distinção entre vivências significativas com a escrita e exercícios escolarizantes.

Organiza-se a discussão em três eixos: as distinções conceituais entre práticas de leitura, as relações entre linguagem e participação infantil e, por fim, as dimensões estética e pedagógica da mediação literária. Antes deles, explicitam-se os procedimentos e os limites da pesquisa bibliográfica.

PERCURSO METODOLÓGICO

Este trabalho constitui uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa e natureza teórico-interpretativa. O corpus de discussão reúne obras de referência sobre infância, linguagem, literatura infantil e mediação de leitura, além de documentos orientadores da Educação Infantil brasileira. A seleção das fontes foi organizada por pertinência ao problema investigado: compreensão de infância, distinção entre modalidades de relação com textos e imagens, valor estético da literatura, mediação e usos sociais da escrita. O estudo não pretende abranger exaustivamente a produção acadêmica nem apresentar levantamento bibliométrico ou revisão sistemática.

A análise procedeu à leitura interpretativa e ao confronto dos argumentos mobilizados no artigo, articulando contribuições de Freire, Vygotsky, Bajard, Reyes, Bruner, Soares, Candido, Nikolajeva e Scott, entre outros autores pertinentes aos eixos temáticos. Documentos como as DCNEI, a BNCC, os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil e o Marco Legal da Primeira Infância foram utilizados para delimitar o contexto normativo e distinguir princípios curriculares de afirmações teóricas. Não foram empregados dados de campo, entrevistas, observações sistemáticas ou medidas de desempenho infantil.

Por essa configuração, o exame permite formular distinções conceituais e problematizar orientações pedagógicas, mas não demonstrar relações causais entre leitura literária e resultados individuais de aprendizagem. Sempre que se apresentam possibilidades de desenvolvimento ou de ampliação de repertórios, elas devem ser lidas como interpretações fundamentadas na bibliografia, e não como efeitos empiricamente verificados por esta pesquisa.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

PRÁTICAS DE LEITURA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: APROXIMAÇÕES E DISTINÇÕES

A expressão "a criança é leitora antes de dominar o sistema alfabético" é adotada aqui em sentido cultural e pedagógico, não como afirmação de que todas as crianças decodificam a escrita. Freire (1989) discute a leitura do mundo como interpretação socialmente situada da realidade, formulação que não deve ser confundida com um procedimento específico de leitura de textos. Já a leitura de imagens mobiliza relações entre elementos visuais, enquadramentos e sequências; a escuta de um texto escrito lido por alguém permite contato com uma composição verbal fixada na escrita; a contação oral pode reorganizar narrativas pela voz do contador, mesmo sem livro; e a leitura convencional da escrita demanda conhecimentos sobre o sistema gráfico e a linguagem escrita. Essas experiências podem dialogar, mas não são intercambiáveis.

Ao acompanhar a leitura de um livro em voz alta, a criança participa de uma situação particular: o adulto verbaliza um texto escrito que pode ser retomado, relido e confrontado com ilustrações. Na contação oral, a narrativa pode ser recriada com variações de palavras, gestos e ritmo. Bajard (2014) ajuda a distinguir a escuta de textos das operações envolvidas na leitura autônoma da escrita. Assim, reconhecer a criança como participante de práticas leitoras significa valorizar sua ação interpretativa sem apagar as especificidades dos suportes, das linguagens e dos modos de acesso ao texto.

A concepção de criança inscrita nas DCNEI impede reduzi-la à condição de futura aluna do Ensino Fundamental: sua experiência presente possui legitimidade curricular (Brasil, 2009a, art. 4º). A reflexão sobre a singularidade da infância proposta por Kramer (2006) reforça a necessidade de compreender crianças como sujeitos sociais e históricos. Nessa perspectiva, chamar a criança de "leitora" constitui uma escolha conceitual voltada à participação em culturas de linguagem e literatura; a expressão não elimina a diferença entre interpretar uma imagem, escutar uma narrativa e ler autonomamente um texto escrito.

A perspectiva histórico-cultural também contribui para essa compreensão. Para Vygotsky (2007), o desenvolvimento humano ocorre nas relações sociais e é mediado por signos, instrumentos e práticas culturais. A linguagem tem papel central nesse processo, pois organiza o pensamento, possibilita a comunicação e participa da constituição da subjetividade. Quando a criança escuta histórias, entra em contato com estruturas narrativas, vocabulário, sequências temporais, conflitos, personagens e modos de organização simbólica da experiência. A leitura mediada pelo adulto amplia, portanto, o repertório linguístico e cultural da criança.

Com bebês, o encontro com livros é fortemente corporal e relacional: acompanhar a voz, tocar páginas, observar contrastes e responder por gestos ou vocalizações são formas de participação que exigem tempos breves e flexíveis, suportes seguros e disponibilidade adulta. Para crianças bem pequenas, ganham relevância as nomeações, a repetição de frases, as escolhas de obras e a reconstrução oral de episódios. Entre as crianças pequenas, ampliam-se as possibilidades de comparar versões, formular hipóteses sobre enredos, conversar sobre imagens e produzir registros coletivos. Tais diferenciações são orientações pedagógicas, não etapas rígidas nem expectativas homogêneas de desenvolvimento (Reyes, 2010; Brasil, 2018).

Nos livros ilustrados, a imagem não é simples tradução do texto verbal. Ela pode antecipar acontecimentos, acrescentar informações ou apresentar perspectivas distintas da narração. Nikolajeva e Scott (2011) analisam essas relações entre palavras e imagens e oferecem fundamento para a leitura visual como atividade interpretativa. Uma criança que identifica uma mudança de expressão em determinado personagem está elaborando sentido a partir da linguagem visual; isso não equivale, por si, a decodificar as palavras impressas no mesmo livro.

A escolha de obras também participa da formação de repertórios e referências identitárias. Personagens, corpos, famílias, territórios e tradições representados nos livros podem ampliar ou limitar as imagens de mundo disponíveis às crianças. Debus (2017) oferece subsídios para o exame da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças. Uma curadoria comprometida com a diversidade precisa considerar a qualidade artística das representações, evitando tanto a ausência de determinados grupos quanto a sua presença estereotipada.

LEITURA COMPARTILHADA, ORALIDADE E USOS SOCIAIS DA ESCRITA

As interações mediadas por linguagem constituem parte das experiências de aprendizagem na infância. Na perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento se dá em relações sociais atravessadas por signos e práticas culturais (Vygotsky, 2007). Na leitura compartilhada, o livro organiza um foco de atenção conjunta: adultos e crianças podem alternar observação, fala, silêncio, perguntas e comentários. Trata-se de um contexto fecundo para a comunicação, mas sua efetividade depende de como a situação é conduzida, da disposição das crianças e das condições concretas em que ocorre.

O mesmo livro pode suscitar formas distintas de participação. Um bebê pode indicar uma imagem com o olhar ou pelo toque, enquanto uma criança de três anos retoma uma expressão recorrente e outra, mais velha, compara o comportamento de personagens. Reyes (2010) ressalta o papel da voz e da presença do adulto nas experiências literárias iniciais. A mediação responsiva observa essas manifestações e ajusta a duração, o ritmo e a interlocução, sem exigir respostas verbais padronizadas de todo o grupo.

A narrativa mobiliza relações temporais, motivos e pontos de vista. Bruner (1997) compreende o pensamento narrativo como uma forma de organizar experiências e atribuir sentidos às ações humanas. O contato com histórias oferece ocasiões para antecipar acontecimentos, estabelecer relações entre cenas e narrar episódios vividos ou imaginados. Não se pode, contudo, deduzir do contato com livros um ganho uniforme de vocabulário ou de habilidades cognitivas: isso exigiria investigação empírica específica, que não constitui o objeto deste artigo.

Histórias podem abordar separações, medos, amizade, perdas e conflitos de maneira simbolicamente mediada. Bettelheim (2002), em uma abordagem psicanalítica situada historicamente, interpreta os contos de fadas como recursos de elaboração de experiências internas. Sua contribuição deve ser lida criticamente, sem atribuir efeitos emocionais necessários ou universais à literatura. O valor

pedagógico da ficção reside também no direito de cada criança a interpretar, discordar ou simplesmente apreciar uma narrativa sem ser submetida a uma leitura moral predeterminada.

Poemas, parlendas, cantigas e narrativas acumulativas ampliam a diversidade de práticas de linguagem da Educação Infantil. Rimas, pausas e repetições convidam ao jogo sonoro, à memória e ao movimento. Em diálogo com a centralidade da brincadeira no trabalho pedagógico (Kishimoto, 2011), esses gêneros permitem que a voz, o corpo e a palavra se aproximem de modo lúdico, sem transformar toda experiência em exercício de identificação de letras ou sílabas.

A inserção na cultura escrita começa antes do domínio convencional do código, mas não se resume a uma preparação indireta para o futuro. Ao acompanhar a leitura de um título, localizar seu nome em uma lista ou participar da produção coletiva de um recado, a criança encontra diferentes usos da escrita no presente. Soares (2020) distingue processos de alfabetização e letramento, o que ajuda a compreender que o acesso a práticas sociais com textos pode coexistir com experiências intencionais de reflexão sobre a linguagem, sem exigir ensino formal antecipado do sistema alfabético.

Na pré-escola, o professor pode propor a consulta a receitas, registros de projetos, convites, legendas e livros, bem como acolher perguntas sobre letras e palavras surgidas dessas situações. A intencionalidade pedagógica consiste em oferecer apoios adequados à curiosidade infantil, não em interditar o contato com grafias. Ferreiro (2011) contribui para problematizar a visão de que aprender a escrever se reduz à cópia e à repetição. A crítica dirigida a atividades descontextualizadas, portanto, não autoriza excluir a escrita da Educação Infantil; recomenda situá-la em práticas com finalidade comunicativa e participação das crianças.

A imaginação é outro componente das experiências literárias. Vygotsky (2014) analisa a atividade imaginativa como reelaboração de elementos da experiência social, e não como sua simples negação. Personagens e cenários ficcionais podem ampliar as possibilidades de invenção nas brincadeiras e narrativas das crianças. Por essa razão, a leitura literária não precisa ser imediatamente convertida em um produto mensurável: a conversa, a retomada espontânea de um personagem ou a criação de novas histórias também expressam modos de apropriação cultural.

LITERATURA INFANTIL, EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E PLURALIDADE CULTURAL

A literatura pode integrar o direito de acesso às produções artísticas e simbólicas. Candido (2011) a discute como dimensão da humanização; embora sua formulação não seja dirigida especificamente às crianças pequenas, oferece um fundamento para rejeitar a ideia de que elas devam receber apenas textos simplificados ou moralizantes. Reconhecer o valor artístico das obras implica preservar espaços de surpresa, ambiguidade, humor e silêncio, nos quais diferentes leituras sejam possíveis. A mediação escolar pode relacionar uma narrativa a temas sociais sem esgotar sua interpretação em uma única mensagem edificante.

A qualidade estética não se identifica com vocabulário difícil ou com uma faixa etária anunciada pelo mercado editorial. Critérios relevantes são a consistência da composição, a potência das imagens, a adequação material do livro às formas de manuseio e a abertura a interpretações diversas. Hunt (2010) contribui para compreender a literatura infantil como produção que demanda análise crítica própria. A escolha das obras deve observar também a pluralidade de gêneros e evitar pressupor que todas as crianças da mesma idade tenham interesses ou experiências idênticos.

Em livros nos quais texto e ilustração se articulam, a compreensão pode depender do contraste entre o que é enunciado e o que aparece visualmente. Cor, enquadramento, sequência e disposição gráfica participam do trabalho literário (Nikolajeva; Scott, 2011). A mediação precisa reservar tempo para observar a obra, retornar a páginas e ouvir hipóteses infantis, sem exigir que o adulto verbalize cada detalhe. Em livros de imagem, a construção de uma narrativa oral a partir das cenas constitui atividade especialmente relevante, ainda que não envolva leitura convencional de palavras.

Um acervo plural inclui diferentes gêneros, estilos, matrizes culturais e modos de representar a infância. Narrativas indígenas, africanas e afro-brasileiras, literatura oral, poemas e livros produzidos em diferentes territórios podem ampliar repertórios sem funcionar apenas como exemplares de um tema curricular. Debus (2017) torna visível a necessidade de examinar criticamente como sujeitos negros e culturas africanas são figurados nas obras. A diversidade não se realiza pela mera inclusão quantitativa de títulos: exige atenção à autoria, à qualidade literária, às imagens e aos estereótipos que podem persistir no material disponível.

Perguntar quem aparece e quem é silenciado no acervo faz parte dessa curadoria. O professor pode examinar representações de famílias, cabelos, corpos, línguas, modos de vida e relações entre personagens, em vez de tomar a presença nominal da diversidade como garantia de abordagem respeitosa. O reconhecimento da diferença, entretanto, não deve restringir a experiência de crianças de determinados grupos a livros que supostamente as representem: todas têm direito de circular por múltiplos universos literários.

Nos primeiros anos, o encontro com a literatura é frequentemente mediado pela voz e pela presença de outra pessoa. Reyes (2010) discute essa dimensão relacional da leitura: o livro pode tornar-se ocasião de troca de olhares, ritmos, pausas e gestos.

Tais elementos não devem ser romantizados como substitutos do trabalho pedagógico; compõem, junto à organização do tempo e ao repertório das obras, as condições em que a experiência literária acontece.

Os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil propõem uma autoavaliação participativa das instituições, considerando condições de infraestrutura, materiais, práticas e relações educativas (Brasil, 2009b). Embora não constituam protocolo específico para avaliar leitura literária, ajudam a deslocar a discussão de atributos individuais do professor para responsabilidades institucionais: previsão de acervo no projeto pedagógico, acesso cotidiano aos livros, formação continuada e participação de crianças e famílias nas decisões relacionadas à vida escolar.

MEDIAÇÃO DOCENTE, ORGANIZAÇÃO DO COTIDIANO E PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS

A mediação literária resulta de escolhas pedagógicas situadas: quais obras disponibilizar, para quais grupos, em que condições, com que liberdade de aproximação e com quais possibilidades de conversa. Bajard (2014) contribui para pensar a relação entre a apresentação oral de textos escritos e a formação de práticas de leitura. O papel docente, nesse contexto, não se resume à performance de leitura em voz alta: envolve observar como diferentes crianças participam e modificar o planejamento à luz dessa escuta.

A seleção do acervo pode considerar aspectos estéticos, textuais, gráficos, culturais e materiais. É importante alternar obras familiares e propostas novas, contemplar livros de imagem e literatura oral registrada, e observar a resistência e a segurança dos suportes utilizados com bebês. A classificação editorial por idade serve apenas como uma indicação; não substitui o conhecimento do grupo, nem autoriza limitar as crianças a narrativas excessivamente simplificadas (Hunt, 2010).

O conhecimento prévio do livro favorece decisões sobre ritmo, pausas e retomadas, mas não exige encenação permanente. Em certas narrativas, a fidelidade ao texto escrito e o silêncio entre as páginas são mais expressivos do que perguntas sucessivas. Em outras, o comentário espontâneo pode desencadear uma conversa coletiva. A mediação exige discriminar quando continuar lendo, quando reler um trecho e quando acolher a participação das crianças sem perder a unidade da experiência narrativa (Reyes, 2010).

Após a leitura, perguntas de localização de informação podem ter lugar, mas não devem monopolizar a interlocução. Conversas sobre uma imagem, um desfecho inesperado ou a escolha de um personagem acolhem interpretações que não se reduzem à resposta correta. Comentários e gestos também constituem participação; com bebês e crianças bem pequenas, a conversa literária não pode ser avaliada apenas pela extensão das falas. O professor pode registrar hipóteses das crianças para repensar futuras escolhas de livros, sem transformar a experiência em interrogatório.

Os desdobramentos de uma história não precisam assumir a forma de ficha ou exercício obrigatório. Uma dramatização, um desenho espontâneo, a construção de um cenário ou uma investigação iniciada pelas crianças podem surgir da leitura, assim como é legítimo que a experiência se encerre com a própria fruição do livro. De outro lado, também não há razão para vetar toda produção escrita vinculada à literatura: compor coletivamente um convite para uma roda ou escrever um novo título pode ampliar seus usos sociais. O critério é a pertinência da proposta, não uma oposição abstrata entre literatura e escrita (Soares, 2020).

A solicitação recorrente de uma obra pode indicar desejo de reencontrar personagens, dominar uma sequência narrativa ou participar de expressões conhecidas. A releitura permite perceber detalhes antes ignorados e comparar interpretações. Sua relevância não decorre de uma regra de repetição para todos, mas da possibilidade de que cada criança aprofunde relações com textos e imagens no próprio ritmo (Reyes, 2010).

A roda coletiva é apenas uma modalidade possível. Pequenos grupos, cantos com acervo, leitura individual acompanhada, histórias no parque e encontros breves em momentos de acolhimento podem favorecer outras formas de envolvimento. As condições de cada grupo exigem ajustes, inclusive para crianças que participam por mediações corporais, visuais ou comunicativas diversas. Uma organização flexível ajuda a evitar que a permanência silenciosa por longo tempo seja tomada como único indicador de interesse literário.

Livros acessíveis permitem escolhas e aproximações não previstas pelo adulto. O cuidado com o acervo pode ser construído pela orientação de uso, pela reparação compartilhada e pela organização de espaços de guarda, em vez de manter todas as obras fora do alcance infantil. A autonomia não exclui a mediação: a disponibilidade dos livros cria ocasiões para pedidos de leitura, comparações e interações entre crianças.

A literatura pode encontrar continuidade na brincadeira. Personagens reaparecem em dramatizações, cenários são reconstruídos e finais são modificados nas narrativas inventadas pelo grupo. Essa circulação entre linguagens aproxima-se da centralidade do brincar na Educação Infantil (Kishimoto, 2011), mas não exige que o professor conduza cada gesto em direção ao livro de origem. Observar como o grupo reelabora a história pode informar propostas futuras sem subordinar o brincar a um roteiro fechado.

A participação das famílias pode ampliar as oportunidades de contato com diferentes repertórios, por meio de empréstimos, rodas intergeracionais e circulação de histórias contadas no âmbito doméstico. É inadequado, porém, converter a presença de livros em casa em critério de responsabilização familiar.

Desigualdades materiais, jornadas de trabalho e trajetórias diversas de letramento demandam da escola atuação compartilhada e não julgadora. Cabe à instituição assegurar acervo e oportunidades regulares, sem condicionar o direito das crianças à disponibilidade de um adulto no ambiente doméstico.

A formação docente inclui o estudo de obras, a conversa sobre ilustrações, o debate de critérios de seleção, a observação de respostas infantis e a reflexão sobre organização dos espaços. Não basta recomendar que o professor leia "com afeto": é necessário garantir tempos coletivos de estudo, condições de trabalho e discussão pedagógica de decisões concretas. Assim, qualificar a mediação significa articular repertório literário, escuta das crianças e responsabilidade institucional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise permitiu delimitar uma distinção fundamental: a leitura do mundo, a leitura de imagens, a escuta de textos escritos, a contação oral e a leitura convencional da escrita são práticas relacionadas, mas não equivalentes. Reconhecer a criança como participante de culturas leitoras antes da alfabetização constitui uma escolha teórica voltada a seus modos de significar e interagir com narrativas; não significa atribuir-lhe automaticamente o domínio do código escrito.

A literatura pode compor, desde os primeiros meses de vida, experiências de linguagem, imaginação e acesso à cultura. Sua presença na Educação Infantil exige considerar as diferenças entre bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, tanto nos suportes e tempos de leitura quanto nas possibilidades de participação. O acesso a obras visual e verbalmente significativas deve ser pensado como direito cultural, sem reduzir a literatura a ilustração de conteúdos ou a um instrumento para produzir respostas mensuráveis.

Do ponto de vista pedagógico, a crítica à escolarização precoce não equivale à proibição de propostas intencionais com a escrita. Livros, nomes, registros de projetos, títulos, bilhetes e textos produzidos coletivamente podem articular fruição literária e participação em práticas sociais. O desafio consiste em preservar a função comunicativa dessas experiências, evitando atividades mecânicas que desconsiderem os interesses e repertórios infantis.

A discussão também evidenciou que a mediação não pode ser tratada apenas como atributo individual do professor. Acesso ao acervo, planejamento compartilhado, tempos de leitura, formação continuada e diálogo com as famílias são condições institucionais que sustentam a experiência literária e demandam políticas de garantia do direito à Educação Infantil de qualidade.

Como estudo bibliográfico de caráter interpretativo, o artigo não analisou registros de práticas escolares nem mensurou efeitos da leitura sobre o desenvolvimento ou a alfabetização. Suas conclusões devem, portanto, ser compreendidas como argumentos teóricos e proposições pedagógicas, e não como comprovação de resultados causais. Pesquisas futuras podem observar, em diferentes faixas etárias e contextos institucionais, como crianças e adultos produzem sentidos durante leituras e contações, sem reduzir a complexidade das interações a indicadores isolados.

REFERÊNCIAS

BAJARD, Élie. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2014.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009a.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016.** Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm. Acesso em: 3 nov. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da qualidade na Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2009b.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

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

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil:** teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

DEBUS, Eliane Santana Dias. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens.** São Paulo: Cortez, 2017.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil.** São Paulo: Cosac Naify, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. **Livro ilustrado:** palavras e imagens. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

REYES, Yolanda. **A casa imaginária:** leitura e literatura na primeira infância. São Paulo: Global, 2010.

SOARES, Magda. **Alfaletrar:** toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2014.



https://doi.org/10.52078/8mwejh64

ISSN 2675-2573

COORDENAÇÃO:

Prof. Dr. Manuel Francisco Neto

Profa. Ma. Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco

Profa. Esp .Vilma Maria da Silva

AUTORES(AS):

Alberto Praia Tchinhama
António Evaristo
Faustino Moma Tchipesse
Miguel Divovo
Félix Osvaldo Ferreira Chingolo
Fernando Massi Argentino
Fernando Pascoal da Silva
Elisa João Esteves Cazola
Ondina Francisco Futa
Glaucimer Silva Batista de Almeida
Joana Cristina de Barros
Joice Pereira Marques
José António Afonso Joaquim
José Miguel Kissanga Vunge
Manuel Francisco Neto
Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco
Maria Angela Ferreira Oliveira
Maria Madalena Sampaio Silva
Marissol Caetano Ferreira de Fonte
Marli Aparecida Rosa
Milton Gil Zaia Jacinto
Natalia Gordiano
Nayane Brito Veras Godinho Hermisdorf
Ngombo Rodrigues Lucau
Heidi Morais Quimuanga
Casimiro Manuel Agostinho
Pedro Isaac
Mateus Queiroz Tchamolehã
Rafaela Gois Zirpolo
Roseli Brito Tenório Ramos
Rosemeire de Araujo Fonseca
Sabino Lázaro Argentino
Santos Kulua João
Tatiana Miranda Lima
Vasco Fragata Moniz
Vernete Nginga Sebastião
Violeta Ana Jaime da Silva André
Walter Albino António Sassoma
Wilder Dala Quinjango
Zacarias Kameia

Indexadores:

Crossref · CiteFactor Academic Scientific Journals · Google Acadêmico · sumários.org Sumários de Revistas Brasileiras

Filiada à:

ABEC BRASIL Associação Brasileira de Editores Científicos · ISSN International Standard Serial Number Brazil · ibict Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia · doi

Produzida exclusivamente com utilização de softwares livres

debian · Scribus Desktop Publishing · LibreOffice The Document Foundation · gimp · Inkscape · Platform & workflow by OJS / PKP

Parceiros:

VAKUETO TUDILONGUI

ISPO ZANGO