

**UNIVERSIDADE DE SOROCABA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO PESQUISA,  
EXTENSÃO E INOVAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Leila Regina Oliveira Chinelatto**

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCENTIVO À LEITURA NA HISTÓRIA DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL DE SOROCABA: 2014 A 2023**

**Sorocaba/SP  
2023**

**Leila Regina Oliveira Chinelatto**

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCENTIVO À LEITURA NA HISTÓRIA DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL DE SOROCABA: 2014 A 2023**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Vania Regina Boschetti

**Sorocaba/SP  
2023**

### Ficha Catalográfica

C466p Chinelatto, Leila Regina Oliveira  
Políticas públicas de incentivo à leitura na história da educação infantil municipal de Sorocaba: 2014 a 2023 / Leila Regina Oliveira Chinelatto. -- 2023.

88 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Vania Regina Boschetti.  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2023.

1. Educação - Sorocaba - História. 2. Educação de crianças. 3. Políticas públicas. 4. Educação e Estado. 5. Leitura. I. Boschetti, Vania Regina, orient. II. Universidade de Sorocaba. III. Título.

**Leila Regina Oliveira Chinelatto**

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCENTIVO À LEITURA NA HISTÓRIA DA REDE  
MUNICIPAL DE ENSINO DE SOROCABA: 2014 A 2023**

Dissertação aprovada como requisito parcial  
para obtenção do grau de Mestre no Programa  
de Pós-Graduação em Educação da  
Universidade de Sorocaba.

Aprovado em: 18/12/2023

**BANCA EXAMINADORA:**



Prof.(a) Vania Regina Boschetti  
Universidade de Sorocaba



Prof. Dr. Rodrigo Barchi  
Universidade de Sorocaba



Prof. Dr. Ricardo José Orsi de Sanctis  
Faculdade de Tecnologia de Sorocaba (FATEC)

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, que nos guia, sustenta e fortalece.

*Poesia  
é brincar com palavras  
como se brinca  
com bola, papagaio, pião.  
Só que  
bola, papagaio, pião  
de tanto brincar  
se gastam.  
As palavras não:  
quanto mais se brinca  
com elas  
mais novas ficam.  
como a água do rio  
que é água sempre nova.  
como cada dia  
que é sempre um novo dia.  
Vamos brincar de poesia?*

(José Paulo Paes, Poema para Brincar)

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar como as políticas públicas podem contribuir para a formação de novos leitores, tendo em conta a contribuição fundamental da leitura e do livro no processo ensino-aprendizagem. Tem como objeto de estudo os projetos de leitura implantados pela Secretaria Municipal de Educação de Sorocaba/SP. Assim, retomou-se o processo histórico da educação infantil e a implantação dos primeiros parques infantis na cidade de Sorocaba; verificou-se de que maneira as vivências no ambiente escolar, as experiências leitoras desde a educação infantil repercutem na formação de leitores. A pesquisa é bibliográfica e documental com aporte teórico de Chartier (2002), Frago (1995), Freinet (1978), Freire (1989), Kishimoto (1988), Kramer (1987), Reyes (2010), Vygotsky (2006), Soares (2021), Zilbermam (1981), agregados a documentos oficiais e programas. Metodologicamente, a pesquisa é qualitativa, bibliográfica e documental, com base em fontes primárias, legislações e projetos. Os resultados mostram que a legislação brasileira voltada para a educação têm proposto muitas políticas, as quais são implementadas pelos municípios, caso daquelas que buscam incentivar a leitura, como por exemplo, os projetos “Salas de leitura - novos olhares” e “Lugares de Ler”, implementados em Sorocaba. Contudo, os projetos, que se mostram exitosos, nem sempre têm continuidade, sendo abortados com justificativa de ajustes de orçamento. Isso faz com que os resultados esperados nem sempre sejam totalmente alcançados. Tendo em conta que as políticas públicas devem atender aos interesses da população, elas só terão êxito, quando elas conseguirem diminuir as desigualdades, quando elas tiverem continuidade e, principalmente, quando elas contemplarem a formação de professores mediadores e a distribuição de acervos, caso das voltadas para incentivar a leitura desde a educação infantil.

**Palavras-chave:** bebeteca; educação infantil; livros; políticas públicas; Sorocaba/SP.

## ABSTRACT

This research aims to analyze how public policies can contribute to the training of new readers, considering the fundamental contribution of reading and books in the teaching-learning process. Its object of study is the reading projects implemented by the Municipal Department of Education of Sorocaba/SP. The historical process of early childhood education and the implementation of the first playgrounds in the city of Sorocaba were resumed; it was verified how experiences in the school environment, reading experiences since early childhood education have an impact on the formation of readers. The research is bibliographic and documentary with theoretical support from Chartier (2002), Frago (1995), Freinet (1978), Freire (1989), Kishimoto (1988), Kramer (1987), Reyes (2010), Vygotsky (2006), Soares (2021), Zilberman (1981), added to official documents and programs. Methodologically, the research is qualitative, bibliographic, and documentary, based on primary sources, legislation and projects. The results show that Brazilian legislation focused on education has proposed many policies, which are implemented by municipalities, such as those that seek to encourage reading, such as the projects “Reading Rooms - new perspectives” and “Lugares de Ler”, implemented in Sorocaba. However, projects that prove to be successful do not always continue and are aborted due to budget adjustments. This means that the expected results are not always fully achieved. Considering that public policies must meet the interests of the population, they will only be successful when they manage to reduce inequalities, when they have continuity and, mainly, when they include the training of mediator teachers and the distribution of collections, as in the case of aimed at encouraging reading from early childhood education.

**Keywords:** bebeteca; child education; books; public policy; Sorocaba/SP.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 - Dados Estatísticos do PNBE na Educação Infantil .....	30
Figura 1 - Município de Sorocaba Projeção da população de 0 a 3 anos e 4 e 5 anos .....	40
Figura 2 - Número de turmas de Pré-escola 2022-2007 .....	41
Tabela 2 - Número de crianças matriculadas na etapa da Educação Infantil – Creche (até 26 fev. 2016) .....	42
Tabela 3 - Número de crianças aguardando vaga na etapa de Educação Infantil – Creche (última inscrição do Cadastro Municipal Unificado/26/02/2016) .....	42
Tabela 4 - Déficit Educação Infantil de vagas em creche .....	43
Figura 3 - Número de matrículas na educação infantil na Rede Municipal de Ensino de Sorocaba.....	43
Quadro 1 - Formações do Projeto Lugares de Ler realizadas no segundo semestre de 2022 –Rede Municipal de Sorocaba.....	48
Tabela 5 - Número de alunos matriculados na Rede Municipal de Ensino de Sorocaba 2022.....	74
Figura 4 - Comunicado enviado às instituições escolares de Sorocaba .....	75

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AICE	Associação Internacional das Cidades Educadoras
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CERLALC	Centro Regional para o Fomento do Livro na América Latina e no Caribe
C.F.	Constituição Federal
CMESO	Conselho municipal de Educação
CMU	Cadastro Municipal Unificado
CNLI	Comissão Nacional de Literatura Infantil
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CRE	Centro de Referência em Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INL	Instituto Nacional do Livro
IPL	Instituto Pró-Livro
LDBN	Lei de diretrizes e Bases da educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PME	Plano Municipal de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNL	Programa Nacional do Livro
PNLE	Política Nacional de Leitura e Escrita
PNLL	Programa Nacional do Livro e Leitura
PROLER	Programa Nacional de Incentivo à Leitura

SEADE	Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados
SEDU	Secretaria da Educação
SNB	Serviço Nacional de Bibliotecas
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNISO	Universidade de Sorocaba
UNITEN	Universidade do Trabalhador, Empreendedor e Negócios
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	12
1 INTRODUÇÃO .....	14
2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS, ESCOLA PÚBLICA E AS PRIMEIRAS CRECHES.....	18
2.1 Programas do Livro Didático e Literário .....	25
2.2 Escola e a criação do “Jardim da Infância” .....	33
2.3 Reformas educacionais e o movimento da escola nova .....	34
2.4 O primeiro parque infantil em Sorocaba/SP.....	37
2.5 A transição das creches da assistência social para a educação.....	38
2.6 Histórico do Plano Municipal pela Primeira Infância .....	41
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES MEDIADORES .....	45
3.1 Formação mediadores de leitura projetos da Rede Municipal de Sorocaba .....	48
3.2 Leitura e letramento desde a educação infantil .....	50
4 O ATO DE LER .....	57
4.1 Leitura, imaginação e criatividade na abordagem de Vygotsky .....	60
4.2 Vivências leitoras e lúdicas .....	61
4.3 Livro, objeto cultural na história da educação .....	65
5 PROJETOS DE LEITURA .....	70
5.1 Primeira Bebeteca.....	70
5.2 Projeto Salas de Leitura Novos Olhares .....	73
5.3 Práticas de leitura da rede municipal: uma reflexão de práticas pedagógicas .....	76
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	78
REFERÊNCIAS.....	81

## APRESENTAÇÃO

Tempo de travessia

*Há um tempo em que é preciso  
abandonar as roupas usadas,  
que já não tem a forma de nosso corpo,  
e esquecer os nossos caminhos,  
que nos levam sempre aos mesmos lugares.  
É o tempo da travessia:  
e, se não ousarmos fazê-la,  
teremos ficado, para sempre,  
à margem de nós mesmos.*

Fernando Pessoa

Desde a infância, a música faz parte da minha trajetória e aos 6 anos iniciei os estudos de piano. As vivências lúdicas me acompanharam e minha primeira experiência docente foi como professora de musicalização infantil em uma escola privada em Sorocaba. Nesta escola, ao estar no cotidiano com as crianças, senti a necessidade de entender um pouco mais sobre o desenvolvimento infantil. Por este motivo, iniciei o curso de pedagogia em 2001 na Universidade de Sorocaba (Uniso), Câmpus Seminário. A minha turma foi uma das últimas ali, antes de o curso ser transferido de para o Câmpus Trujilo. No ano de 2008, iniciei como professora de educação básica na Prefeitura de Sorocaba e, ao completar o estágio probatório, recebi o convite para coordenar os cursos de qualificação profissional na Universidade do Trabalhador Empreendedor (UNITEN) de Sorocaba/SP. O desafio nesta nova etapa foi implantar novos cursos e aplicar ações pedagógicas nos cursos profissionalizantes, visto que as aulas eram ministradas por instrutores e não por professores.

Durante minha permanência na UNITEN (2011-2015), participei ativamente como titular do Conselho Municipal dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes, fui delegada na elaboração do Plano Municipal de Educação e Titular no Comitê pela Primeira Infância. No período em que participei desses conselhos e comitês, tive a oportunidade de colaborar com propostas para implementar políticas públicas como o Plano Municipal de Educação, o Plano Decenal de Medidas Socioeducativas e a Conferência Municipal pelos Direitos das Crianças e dos Adolescentes.

No início do ano de 2016, de volta à Secretaria da Educação (SEDU), fui alocada na educação especial, coordenando a Equipe Multidisciplinar. Já no final daquele mesmo ano

mudei para a Seção de Formação, ainda dentro da SEDU. Meu papel era organizar a integração dos novos funcionários, além de participar como formadora.

Tornei-me contadora de histórias em 2017, fazendo os cursos básico e avançado de contadores na biblioteca municipal Hans Christian Andersen, na cidade de São Paulo. Esta experiência de aprendizado literário é classificada para mim como indescritível. Neste sentido, ministrei cursos de com temas ligados à musicalização infantil e à contação de histórias, colaborando assim com a formação de professores e profissionais da rede municipal de Sorocaba e de outras cidades da região.

Ainda em 2017, recebi um convite generoso para o cargo de Gestora de Desenvolvimento Educacional, então, passei a coordenar os projetos de leitura da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba, o “Projeto Salas de Leitura - Novos Olhares” e “Leitura na Primeira Infância”.

Os caminhos da educação me levaram a fazer parte do Comitê Executivo da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), no qual fui delegada em 2018 e 2019, representando a cidade de Sorocaba nas reuniões, assembleias e congressos. No XV Congresso Internacional das Cidades Educadoras em Cascais-PT, apresentei a experiência do Projeto Leitura na Primeira Infância.

Agora... de volta ao cargo de origem, na sala de aula de educação infantil, estou me aventurando por outros caminhos, fazendo a travessia, para contar e viver outras histórias.

Dessa vez, no mundo da pesquisa.

## 1 INTRODUÇÃO

Para Reyes (2010), as vivências literárias podem ter início desde a primeira infância, ainda em meio a fraldas, chupetas, mamadeiras e brinquedos. O livro, objeto cultural, é apresentado aos bebês como brinquedo no berçário. Ainda conforme a autora, a leitura na primeira infância deveria ser pensada, envolvendo três componentes fundamentais: um livro, uma criança e um terceiro que está no meio, um triângulo amoroso. O elemento mediador facilitará o trânsito e a decifração da leitura neste primeiro momento das experiências literárias.

Para Reyes (2010), a maioria das políticas públicas de leitura está focada em levar livros a locais nos quais, muitas vezes, nem são tirados das estantes, por falta do mediador. Ter acesso ao livro e ler com autonomia é um processo longo, que passa por uma série de informações prévias antes de se chegar à leitura escolar. A formação leitora autônoma é responsabilidade coletiva da comunidade escolar e da família.

Isto posto, passamos à pesquisa que traz como tema: políticas públicas de incentivo à leitura na história da Educação Municipal de Sorocaba/SP: 2014 a 2023. Esta pesquisa, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, está inserida na Linha de Pesquisa Políticas, Gestão e História da Educação e vinculada ao Grupo de Pesquisa em História da Educação. Diante do exposto, empenhamo-nos com base em estudos da bibliografia, legislações e programas para responder à seguinte questão: como as políticas de leitura podem contribuir para a formação de novos leitores? O objetivo geral é analisar o histórico das políticas públicas do livro e leitura. E os objetivos específicos são: retomar o processo histórico da educação infantil e a implantação dos primeiros parques infantis em Sorocaba; verificar de que maneira as vivências no ambiente escolar, as experiências leitoras desde a educação infantil influenciam a formação de leitores.

Na primeira etapa desta pesquisa, buscamos trabalhos sobre o assunto no Catálogo de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Como a pesquisa pretendia se debruçar nos projetos de leitura e Políticas Públicas de Sorocaba/SP, fizemos nova busca com as palavras-chave: educação infantil; leitura; e Sorocaba. Assim, obtivemos 26 dissertações. Foram selecionadas três delas para leitura e análise, considerando os trabalhos que estavam mais próximo ao tema da pesquisa pretendida. A primeira pesquisa analisada foi a dissertação, “O primeiro parque infantil municipal de Sorocaba: o contexto histórico e as circunstâncias específicas de sua criação e instalação”, da autora Suad Aparecida Ribeiro de Oliveira (2010), da Universidade de Sorocaba. A pesquisa faz uma retomada histórica da instalação do primeiro parque infantil de Sorocaba/SP, a atuação

das mulheres no magistério e o crescimento da educação infantil no Município.

A segunda pesquisa, “A educação infantil e a questão da judicialização nas escolas municipais de Sorocaba”, da autora Viviane Scalise Liberatoscioli de Arruda (2022), da Universidade de Sorocaba/SP, mostra o crescimento da demanda por creches e educação infantil, a participação da população reivindicando essas vagas por meio de ordem judicial e a atuação do Ministério Público, para essa efetivação.

O último trabalho foi a dissertação “O projeto “Creche & Vida: História do atendimento a bebês e crianças pequenas na Educação Infantil pública de Sorocaba, SP” (1989 a 1992). da autora Gabriela Aceituno (2023), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), a qual discorre sobre o projeto “Creche & Vida”, no recorte temporal de 1989 a 1992, período da implantação das primeiras creches na Secretaria de Educação. Até esse período as creches eram de responsabilidade da assistência social com o nome de creche da vizinhança, e as crianças ficavam sobre a responsabilidade de mães crecheiras.

Na etapa seguinte, lemos e selecionamos a bibliografia e os referenciais teóricos, quando foram agregados fontes primárias, legislações, documentos oficiais, relatórios, reportagens da imprensa oficial da Secretaria Municipal de Educação, Prefeitura de Sorocaba/SP e imprensa local.

Na perspectiva metodológica, a pesquisa é bibliográfica e documental com aporte teórico de Chartier (2002), Freinet (1978), Freire (1989), Kishimoto (1988a), Kramer (1987), Reyes (2010), Saviani (2017), Soares (2021), Vygotsky (2006) e Zilbermam (1981), e suporte de documentos oficiais, legislações e programas. Os documentos e outras informações, além de dados oferecidos por fontes primárias e fundamentais, têm o objetivo de mostrar a evolução da política educacional e dos projetos de leitura para a educação infantil no Município de Sorocaba/SP.

No primeiro capítulo, discorreremos sobre as principais políticas, programas e legislações fundamentais que garantem o direito à educação. Além disso, apontamos a influência de organismos internacionais e instituições financeiras, como o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e a Organização das Nações Unidas (ONU). A partir da pesquisa “Retratos da Literatura no Brasil” (Instituto Pró-livro), é possível ter um panorama do comportamento leitor dos brasileiros.

Ainda sobre políticas, investigamos as primeiras discussões sobre o livro didático, a implantação na escola a partir dos pareceres e análises do Instituto Nacional do Livro (INL), e o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), desenvolvido em 1997 pelo Ministério da Educação, por meio da Portaria n.º584, de 28 de abril.

Na sequência, abordamos a evolução da escola pública com as reformas no ano de 1920 e a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública. Com um olhar para a história da educação, retomamos a concepção de infância e do brincar apoiados em Kishimoto (1988). Na sequência, destacamos a implantação do primeiro parque infantil e creches de Sorocaba, e o crescimento significativo da Rede Municipal de Ensino da cidade.

No capítulo seguinte, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBDN), tratamos da formação de professores, em especial os mediadores de leitura. No Art. 62, a legislação preconiza a seguinte redação: “a formação de docentes se dará em nível superior, em curso de licenciatura e graduação, como formação mínima para exercício do magistério”. Todavia, a profissão docente exige do professor estudos constantes e atualizações. Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação (PNE), na meta 16, trata da formação inicial e continuada de professores e a estratégia 16.6 é específica sobre formação dos mediadores de leitura.

Para investigar o conceito de mediador na formação docente, buscamos as teorias de Vygotsky (1988). As práticas pedagógicas e estratégias que podem contribuir para a leitura e letramento desde a educação infantil, foram analisadas conforme as teorias de Kleimam (2001) e Soares (2021). Entre as ações do mediador, sob a ótica de Souza (2011), a contação de história pode ser um motivador para a leitura. A contribuição do contador de histórias e a ancestralidade da tradição oral desde os povos antigos da África, mantêm viva essa arte.

No próximo capítulo, denominado de “O ato de ler”, apoiados em Reyes (2010), tratamos das experiências leitoras. Para a autora, mesmo sem saberem ler formalmente, os bebês e as crianças bem pequenas se encantam com ritmo da leitura e a cadência das palavras no momento em que os adultos compartilham esses momentos de literacia familiar.

Morder os livros faz parte da aprendizagem e das vivências literárias. Todo ser humano tem o direito de ser sujeito da linguagem, de se transformar e transformar o mundo, exercendo criatividade e imaginação (Reyes, 2010). Os bebês e as crianças pequenas têm a necessidade natural de experimentar. Nesta fase, podemos incluir a exploração da literatura nas experiências inaugurais de vida, ampliando as potencialidades de desenvolvimento.

Para abordar a imaginação das crianças, recorreremos a Vygotsky (1982), que conceitua os signos, significados e a contribuição da linguagem para o processo de internalização e criatividade, que pode ser materializada nos livros.

Chartier (2009), na perspectiva da história e da historiografia, apresenta o livro como objeto cultural e afirma que, ao ser incorporado no ambiente escolar, se materializa. Frago (2012) argumenta que o livro, inserido no espaço escolar institucional, auxilia na produção de

uma cultura própria e, junto com as vivências escolares e a transformação das memórias, produz cultura específica, considerada patrimônio imaterial.

No capítulo final, retomamos o histórico dos projetos de leitura da Rede Municipal de Sorocaba, desde o ano de 2014, com a implantação da primeira Bebeteca. Por fim, abordamos a implantação das primeiras salas de leitura atendendo algumas escolas do ensino fundamental.

## 2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS, ESCOLA PÚBLICA E AS PRIMEIRAS CRECHES

Neste capítulo inicial, retomaremos algumas políticas educacionais, programas do livro literário e didático, além do surgimento do jardim de infância e das primeiras creches de Sorocaba/SP.

O termo *políticas públicas* é utilizado, frequentemente, nas mídias, na fala de políticos e também da sociedade civil e, pode ser empregado dentre outros sentidos. como um “plano de ação” ou “um conjunto de normas e regras pertinentes à direção dos negócios públicos ou privados”, de acordo com Souza (2006). No caso da educação, as políticas públicas, alvo de muitos debates, são estratégias e ações criadas pelo Estado para garantir o direito da sociedade à educação, para avaliar e melhorar a qualidade do Ensino no país.

Política pública, é o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (Souza, 2006, p.26).

A qualidade da educação brasileira está diretamente ligada aos programas ofertados pelo governo, à consonância com entidades e movimentos sociais que devem monitorar e refletir sobre os resultados. As ações e as políticas públicas devem considerar o envolvimento e os compromissos, visando ao desenvolvimento social, cultural e educacional da população.

Para Souza (2006), o êxito também depende da sociedade e das instituições educacionais, no sentido de direcionar e fiscalizar para que as políticas cheguem aos os grupos sociais, principalmente aos que se encontram em vulnerabilidade social. Todavia, deve haver uma relação harmônica entre o Estado, os entes formadores sociais e a população, para além da definição de algumas atividades avaliativas do planejamento dessas políticas, a posterior busca de novas ações. A educação é uma área especial e requer a atenção devida por parte do Estado, com a implantação de políticas que favoreçam o desenvolvimento das competências intelectuais, éticas e afetivas dos cidadãos. Os objetivos definidos para as ações dessas políticas só serão exitosos, se houver um alinhamento em todas as áreas, e as lacunas e ineficiências forem alvo de estratégias para superá-las.

De acordo com Di Giovanni e Nogueira (2015), os cidadãos são usuários de pelo menos uma política pública. No Brasil, a expressão política pública começou a fazer parte da linguagem dos governos municipais, estaduais e federais, das organizações sociais, movimentos

e mídia. A expressão é um tipo específico de ação, definida como a participação do povo em discussões e decisões da cidade e do território em que está inserido. Algumas políticas são feitas por meio de processos de participação popular e por conselhos formados por representantes do governo e sociedade civil. “São intervenções planejadas do poder público com finalidade de resolver situações sociais problemáticas” (Di Giovanni; Nogueira, 2015, p.9).

Os conselhos são espaços em que podem ser discutidas opiniões, necessidades e possíveis mudanças, assim, teoricamente, as propostas são analisadas (ou deveriam ser), virando leis por meio de votos dos membros do Poder Legislativo e do Poder Executivo. As medidas relativas à educação são executadas pelos governos do país por meio de políticas públicas.

Para Saviani(2017, p. 4), o termo política tem sentido amplo e não somente técnico.

[...] a formulação da política educacional deve levar em conta, do ponto de vista da forma, isto é, da perspectiva adotada, as determinações políticas ligadas aos mecanismos de poder, à correlação de forças e à legalidade e legitimidade instauradas pela forma de Estado e regime político prevalentes, do ponto de vista do conteúdo, isto é, do objeto, as referidas políticas devem se pautar pelas exigências educacionais definidas no âmbito da ciência pedagógica.

As políticas públicas devem ser formuladas a partir de demandas da sociedade e ter como premissa atender aos direitos básicos dos cidadãos e aos serviços públicos. Além disso, as políticas devem referir-se a propostas implantadas pelo governo ou por atores sociais que decidem seguir ou não determinadas ações. Para a criação dessas, os governos normalmente seguem as diretrizes partidárias relacionadas aos eixos norteadores da governança.

Como explica Kooiman (2003), a governança está associada a um conjunto de esforços governamentais realizados de modos variados e também por diferentes atores políticos ou sociais, públicos ou privados, ocorrendo entre vários níveis da administração pública. Os planos de governo são elaborados, conforme as diretrizes dos partidos, portanto, estão intimamente voltados a atender políticas alinhadas e direcionadas pelo diretório do partido ao qual pertence o governo. As ações e as políticas executadas pelos governos estão diretamente ligadas ao eixo estruturante dos partidos e, conseqüentemente, tendem a atender os eleitores que são o público-alvo.

A participação da sociedade civil na formulação de propostas para políticas e, posteriormente, com cobranças no sentido de fiscalizar, é fundamental para garantir os direitos sociais. E a educação é um tipo de direito, que viabiliza o acesso ao exercício de todos os

direitos, sejam civis, sociais, econômicos ou de qualquer outra natureza, ou seja, é uma condição necessária, mesmo que não seja plena.

Portanto, a participação ativa nessa sociedade, vale dizer, o exercício dos direitos de todo tipo, pressupõe o acesso aos códigos escritos. Eis porque esse mesmo tipo de sociedade erigiu a escola em forma principal e dominante de educação e advogou a universalização da escola elementar como forma de converter todos os indivíduos em cidadãos, isto é, em sujeitos de direitos e deveres (Saviani, 2013, p.745).

Uma vez que as políticas públicas atendem aos interesses de algum segmento, o autor destaca a importância de produzir e praticar conhecimento para combater a dominação da política que a sociedade dividida em classes submete à humanidade. “O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam não é condição de libertação” (Saviani, 2007, p.55).

Diminuir as desigualdades é o caminho natural para a libertação da dominação, portanto, deveria ser alvo das políticas públicas, atendendo às necessidades sociais e garantindo os direitos básicos, sendo prioridade e missão das políticas.

Nos últimos tempos, o que vimos no Brasil é uma série de mandos e desmandos com leis instauradas via políticas ineficazes e que só aumentam e potencializam as desigualdades, ou seja, não cumprem seu papel fundamental.

As desigualdades educacionais têm sido tema de debates no campo do pensamento educacional progressista e impulsionado formulações e avaliações de políticas públicas. As pesquisas têm se dedicado a entender e encontrar um modo de superar essas desigualdades educacionais (analfabetismo, evasão escolar, baixos níveis de escolarização). O sistema reproduz atrasos históricos e, portanto, é imprescindível que as políticas deixem de ignorar as relações educação-sociedade e os atrasos escolares que são escancarados internacionalmente, sendo apontados por colaborar com nosso subdesenvolvimento, conforme ressalta Arroyo (2010, p. 1384).

É urgente retomar essa relação não superada entre educação e desigualdades. Primeiro, porque foi uma das relações mais instigantes do pensamento educacional. Segundo, porque essa relação foi desfigurada e soterrada nos escombros de relações de mercado, de educação e padrão mínimo de qualidade, de currículos por competências, gestão e avaliações de resultados. Terceiro, porque as desigualdades não só continuam, mas se aprofundam e vitimam milhões de famílias e alunos(as) pela miséria, o desemprego, a sobrevivência nos limites, a violência.

A influência de organizações internacionais na economia e na política do Brasil não pode deixar de ser considerada, visto que interfere em vários setores, incluindo a educação. O Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), ligado à Organização das Nações Unidas (ONU), é uma instituição financeira, associada ao Banco Mundial, que concede empréstimos a alguns países para promover o desenvolvimento deles.

Sistemas nacionais e internacionais de avaliação expõem e confrontam as desigualdades educativas entre coletivos e escolas públicas e privadas, entre municípios, estados, nações, Norte-Sul. Avaliações das desigualdades educacionais medidas e quantificadas cada vez com maior requinte e expostas pela mídia, mostrando a vergonha das diversidades de qualidade de nossa educação; mostrando, sobretudo, os coletivos sociais, regionais, raciais, do campo, que desmerecem a qualidade de nosso sistema educacional público. As desigualdades educacionais como vergonha nacional, como mancha e expressão de nosso atraso. Até como causa de nosso subdesenvolvimento nacional, regional, social, cultural, político e econômico (Arroyo, 2010, p.382).

O Brasil, na tentativa de ser um membro, mantém parceria com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento econômico (OCDE), buscando promover políticas públicas voltadas a melhorar os índices da educação. A característica dos países membros é ter o produto interno bruto (PIB) *per capita* elevado e, também, os indicadores sociais que apontam boa qualidade de vida (Sousa, 2023).

A cada três anos, a OCDE realiza um estudo comparativo, chamado de Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que avalia o desempenho de estudantes na faixa etária de 15 anos, idade prevista para concluir a educação básica. Esses dados, que avaliam habilidades e conhecimentos dos estudantes em leitura, matemática e ciências, são analisados e confrontados com os de outros países. A participação do Brasil tem sido contínua desde a primeira edição no ano de 2000 e, como é realizada a cada três anos, deveria ser repetida no ano de 2021, o que não aconteceu devido à pandemia da covid-19. De acordo com notícia publicada no portal do Ministério da Educação, sobre o resultado do PISA edição 2018, o Brasil está com os índices estagnados desde 2009, apesar dos investimentos na educação básica terem dobrado neste período. O relatório aponta baixa proficiência dos estudantes brasileiros se comparado com outros 78 países que participaram da avaliação. No ano de 2009, os investimentos do governo federal foram de R\$ 18 bilhões e em 2018 o número foi de R\$ 39 bilhões (Oliveira, 2018).

Desta avaliação, participaram 597 escolas públicas e privadas, com um total de 10 961 alunos escolhidos por amostra de um total de 2 milhões de estudantes, e os resultados foram:

- leitura: OCDE 487, Brasil 413; faixa do Brasil no *ranking*: 55.º e 59.º
- matemática: OCDE 489, Brasil 384; faixa do Brasil no *ranking*: 69.º e 72.º
- ciências: OCDE 489, Brasil 404; faixa do Brasil no *ranking*: 64.º e 67.º

Uma leitura dos dados, mostra-nos que cerca de 50% dos estudantes brasileiros não atingiram o nível mínimo de proficiência e estão dois anos e meio abaixo dos outros países, comparando o nível de escolarização e proficiência.

A edição do PISA em 2021 foi adiada para 2022 por decisão dos países membros da OCDE e do PISA 2024 para 2025. O PISA 2022 foi aplicado com sucesso, e a previsão para divulgar os resultados é dezembro de 2023, conforme portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A prova ocorreu no período de 18 de abril a 31 de maio, em formato eletrônico, com participação de 14 017 estudantes de faixa etária de 15 anos, matriculados a partir do 7º ano do ensino fundamental.

Os resultados da proficiência em leitura mostram que 50% dos estudantes não atingiram o nível mínimo, o que revela que as políticas não têm sido exitosas. As dificuldades educacionais são evidentes e, mesmo com os programas para estancar essas lacunas, não se consegue avançar os índices de alfabetização dos estudantes brasileiros.

Como bem coloca Saviani (2007), investir em programas eficientes de alfabetização seria o caminho mais curto para melhorar o desempenho da educação brasileira, entretanto, no caso do Brasil, elas não apresentam resultados positivos dado a descontinuidade e a ação emergencial para participar de avaliações externas e internas. A alfabetização é o início do processo de aprendizagem e, quando é completada, as crianças chegam a reconhecer os códigos de acesso a língua escrita, porém reconhecer as estruturas não significa incorporar e, então, acontece o fracasso.

Fracassam porque elas são esporádicas, elas são descontínuas, não duram o tempo suficiente para se atingir o ponto de irreversibilidade. Em geral, os alfabetizados, após alguns meses, chegam a redigir bilhetes simples, chegam a escrever pequenos textos e aí se comemora o feito de que em poucos meses se alfabetizou, dá-se o diploma, faz-se uma festa e depois de um ano os diplomados regridem à condição de analfabetos. Em verdade, a forma própria de se resolver esse problema é a universalização da escola elementar. Não surgiu ainda um mecanismo mais adequado (Saviani, 2007, p. 1247).

O desafio de alfabetizar a população brasileira há décadas é uma preocupação que demanda esforços, investimentos e, sobretudo, políticas continuadas. Muitas vezes, diz-se que o povo não lê. Entretanto, diante de tais afirmações, não podemos deixar de considerar a

realidade da escola pública. Essa, em tempos diferentes e até hoje, trabalha com grande dificuldade para proporcionar educação de qualidade e formar estudantes leitores. Para poder fundamentar a discussão aqui realizada, acerca do comportamento leitor – se o brasileiro lê ou não lê –, buscamos dados e indicadores na pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”<sup>1</sup>, realizada, desde sua segunda edição, pelo Instituto Pró-Livro (IPL). Essa é a única pesquisa realizada em âmbito nacional e que se mantém ativa com uma série histórica.

A referida pesquisa está ancorada nos princípios metodológicos do Centro Regional para o Fomento do Livro na América Latina e no Caribe (CERLALC), uma organização intergovernamental que tem o objetivo de promover o desenvolvimento do setor editorial e do livro na região e o desenvolvimento de sociedades leitoras. A organização foi criada em 1971 por meio de Acordo de Cooperação Internacional entre a Colômbia e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), tem 21 países membros, sendo o Brasil integrante desde 1973.

Por conta disso, a metodologia empregada pela pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” detém a mais alta confiabilidade. Até 2019, a cadência da avaliação era a cada quatro anos, porém, assim como ocorreu com PISA, devido à pandemia, a última edição aconteceu em 2019. A nova edição está em andamento e, com a coleta de dados, aponta um crescimento do interesse de crianças por livros. Revela ainda que elas preferem o livro físico e que as vendas no Brasil cresceram 46,5% no primeiro semestre de 2021 em relação ao mesmo período de 2020.

Ainda de acordo com a pesquisa, as crianças entre 5 e 10 anos são o público que mais lê no Brasil, e a proporção de leitores subiu de 67% para 71% de 2015 a 2019 (PROLIVRO, 2022). A venda de livros digitais em 2020 representou 43% em meio à pandemia de Covid-19, a qual, sem dúvida, alterou o modo de vida e hábitos. Com a suspensão das aulas presenciais e os trabalhos em *home-office*, crianças e adultos começaram a ler mais. Curiosamente, mesmo passado esse período, com tudo voltando gradativamente à normalidade, o hábito leitor tem aumentado.

Os entrevistados de 5 a 10 anos de idade afirmaram que o gosto pela leitura é o que os faz ler e representam 48% dos leitores. Com o aumento da idade, esse percentual diminui, chegando a 17% na população entre 18 e 24 anos. Nesta idade, apontam o interesse pela leitura como crescimento pessoal e atualização cultural ou conhecimento geral. A única faixa etária

---

1 A série “Retratos da Leitura no Brasil” é realizada pelo Instituto Pró-Livro desde 2001, é a única pesquisa realizada em âmbito nacional sobre o comportamento leitor brasileiro. Disponível em: [http://prolivro.org.br/home/images/2016/RetratosDaLeitura2016\\_LIVRO\\_EM\\_PDF\\_FINAL\\_COM\\_CAPA.pdf](http://prolivro.org.br/home/images/2016/RetratosDaLeitura2016_LIVRO_EM_PDF_FINAL_COM_CAPA.pdf). Acesso em: 10 out. 2022

que realmente apresentou um acréscimo no número de leitores foi de idade entre 5 e 10 anos, passando de 67% (2015) para 71% (2019), mostrando que as crianças são as que mais leem por gosto aos livros de literatura, por vontade própria (Prolivro, 2022).

Se as crianças gostam de ler, por que deixam de ser leitores quando a idade aumenta? Conforme os organizadores da pesquisa, um dos motivos é a mediação, que até os 10 anos é feita por familiares, ou professores (as) do ensino fundamental, que utilizam muito a contação de histórias em sua intervenção. Segundo a pesquisa, os professores mediadores de leitura contribuem para o estímulo e para o surgimento de novos leitores.

A escola tem contribuição significativa no hábito e no comportamento leitor dos estudantes e, conforme os dados da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, ao entrar na adolescência, a porcentagem de leitores é menor, o que tem sido uma constatação histórica.

A Constituição Federal (C.F.) indica que educação é um direito social e fundamental, obrigatório. Direito do cidadão e dever do Estado e da família. Pela primeira vez, uma Carta Magna, determina: “a gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais” (BRASIL, 1988) art. 206, IV), tornando possível o acesso da população à educação. Gratuidade essa ampliada ao ensino médio, antes tratada como exceção, e ainda ao ensino superior. A C.F. define ainda que o direito à educação significa garantir não apenas o acesso ao ensino fundamental e a permanência nele, mas, e sobretudo, um “padrão de qualidade”, como um dos princípios, segundo o qual se estruturará o ensino.

O documento inclui a educação infantil no sistema de ensino, retirando-a da assistência social; garante o atendimento especializado aos estudantes com necessidades educacionais especiais, preferencialmente na rede regular de ensino; amplia a oferta de ensino noturno regular, adequada às condições do educando; qualifica o atendimento ao educando, no ensino fundamental, por meio de programas suplementares, material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Para garantir que a educação seja, de fato, de qualidade, as escolas devem oferecer materiais didáticos, incluindo o livro literário; investir na formação e na valorização dos professores, dispor de instalações adequadas, para assegurar o acesso dos estudantes ao sistema e a permanência nele.

Dessa forma, educação é o direito subjetivo do indivíduo como ser social, inserido na comunidade. Ela está estreitamente ligada ao reconhecimento da dignidade da pessoa como fundamento da República Federativa do Brasil em relação à justiça e à solidariedade.

## 2.1 Programas do Livro Didático e Literário

Os registros das primeiras ideias sobre o livro didático são de 1929, e o debate sobre o livro infantil teve início com a criação da Comissão Nacional de Literatura Infantil (CNLI), em maio de 1936, no Governo de Getúlio Vargas, a qual esteve vigente por dois anos (1936-1938) e foi um marco para as implantações de políticas literárias. À época, Gustavo Capanema estava à frente do Ministério da Educação e Saúde. A CNLI tinha como objetivo criar estratégias para fomentar a leitura. Dentro de suas atividades estavam:

[...] realizar levantamentos sobre a situação desse tipo de produção literária; selecionar livros para serem traduzidos; classificar, por idades, as obras existentes e censurar as que fossem perniciosas; organizar um projeto de bibliotecas infantis e, com destaque, promover o desenvolvimento de uma boa literatura para crianças jovens (Gomes, 2003, p. 117).

De acordo com a autora, o grupo se reunia semanalmente e, dentre os membros de sua composição inicial, estavam Jorge de Lima, Cecília Meireles, Elvira Nizynska, José Lins do Rego, Manuel Bandeira e Murilo Mendes como secretário. Posteriormente, foram incorporados ao grupo: Maria Eugênia Celso e Lourenço Filho. O grupo defendia que a literatura para criança deveria ser recreativa e não concordava em instituir a leitura didática como conteúdo infantil. Para o avanço da implantação do livro didático, foi criado o Instituto Nacional do Livro, pelo Decreto-Lei n.º 93, de 21 de setembro de 1937.

Alguns intelectuais como Augusto Meyer, Sérgio Buarque de Holanda e Mario de Andrade estavam nesta empreitada. A missão era contribuir direta e eficientemente para o desenvolvimento cultural do país, por meio de políticas de edições de obras raras ou preciosas, melhorar a edição de livros no Brasil e incentivar a manutenção e a implantação de bibliotecas públicas.

O surgimento do livro didático finalmente aconteceu em 1938, no governo do presidente Getúlio Vargas, pelo então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, que sugeriu a criação de um decreto-lei para fiscalizar a elaboração do livro didático (Ferreira, 2008, p. 38).

O ministro do Ministério Educação e Saúde, Gustavo Capanema, durante o Estado Novo brasileiro, sugeriu a Getúlio Vargas a criação de decreto-lei para fiscalizar a elaboração dos livros didáticos. A comissão foi criada em 1938 e 'estabelecia que, a partir de 1º de janeiro de 1940, nenhum livro didático poderia ser adotado no ensino das escolas pré-primárias, primárias, normais, profissionais, e secundárias no país sem a autorização prévia do Ministério da Educação e Saúde.

Eram muitas as propostas iniciais para a institucionalização do livro didático e, neste momento, foram priorizadas a criação e a expansão das bibliotecas públicas, cujo movimento de criação foi liderado por Mario de Andrade, enquanto esteve no Departamento de Cultura do Município de São Paulo.

Para ele, a criação de bibliotecas públicas era um promissor caminho para desenvolver a cultura brasileira. Não que essas bibliotecas fossem resolver os dolorosos problemas da cultura, da alfabetização, da formação de professores do ensino secundário, por exemplo, mas “a disseminação, do hábito de ler, se bem orientada, criará uma população mais esclarecida, mais capaz de vontade própria, menos indiferente à vida nacional (Andrade, 1999, *apud* Medeiros; Pereira, 2017, p. 296).

A escola, à época, acentuava as diferenças e os contrastes de desigualdades entre níveis de renda de educadores e educandos, o que também se refletia nos espaços destinados à leitura. A educação não incentivava a formação de leitores.

Para Perrotti (1999), a escola se distanciava cada vez mais da vida cotidiana, com abandono dos estudantes das classes populares no período inicial dos estudos. “As escolas continuam sem bibliotecas e a biblioteca pública segue sendo apêndice escolar, fornecedora de material de pesquisa” (Perrotti, 1999, p.140).

No sistema escolar, produziam-se e reforçavam-se abismos entre os letrados e não letrados. A alfabetização de ensinar a ler e escrever sem contexto criava analfabetos funcionais. Não bastava ensinar a ler, era preciso saber utilizar e aplicar o conhecimento na vida e no mundo do trabalho. Nos anos 1960, em meio às críticas da história do subdesenvolvimento do povo brasileiro e suas implicações políticas, Paulo Freire fez uma avaliação do ato da leitura, utilizando como processo de descoberta, a compreensão e a inserção histórico-social.

O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo “leitura do mundo” que precede a leitura da palavra (Freire, 1996, p.32).

Para Freire, a dificuldade estava na diferença entre o mundo da escrita e o universo simbólico dos educandos. As formas de conhecimentos escolares não se relacionavam com o cotidiano ou com as experiências do contexto. Nesta época, o livro tornou-se cada vez mais um objeto inacessível às classes populares, pois havia dificuldade de profissionalização dos

escritores, crise no setor editorial, direcionamento e interferência no modo de como abordar os problemas do país.

O livro é, pois, objeto de classe no Brasil e, incorporado a uma rica biblioteca particular e individual, é signo certo de status social. Como tal, dirige-se a uma determinada e mesma classe, esperando dela o seu aplauso e a sua significação mais profunda que é dada pela leitura, leitura que se torna um eco simpático de (auto) revelação e de (auto) reconhecimento (Santiago, 1982, p. 28).

A falta de diálogo entre as experiências das diferentes classes sociais é determinante para a incapacidade de análise crítica da literatura brasileira. O uso social do livro e da leitura estimula considerações e pensamentos diferentes para uma parcela de leitores sobre os rumos que poderiam tomar as produções literárias.

Nos anos 1970, com a atuação do Serviço Nacional de Bibliotecas (SNB), ampliou-se a produção das editoras que contribuíram para propagar o livro literário e a literatura infantojuvenil. As temáticas eram direcionadas ao universo e às necessidades das crianças e jovens. As dificuldades em ampliar o acesso à leitura culminaram, em 1991, na iniciativa do governo em criar o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER), que veio substituir o Instituto Nacional do Livro, que atuou de 1937 até 1990.

O PROLER tinha o objetivo de criar e promover uma rede nacional de unidades promotoras das práticas leitoras (Coelho, 2009, p.17). O diferencial em relação às experiências anteriores foi que as práticas transcenderam a leitura, ao explorar múltiplas linguagens como dança, pintura, cinema e outras. A proposta era renovar a pedagogia dos atos de ler, sensibilizando os leitores. “Não concentrar suas ações nas escolas era ato estratégico, uma forma de sensibilizar os profissionais da educação à medida que o projeto amadurecia” (Coelho, 2009, p. 28).

A ideia de extensão nacional uniu o PROLER à proposta do Programa de Extensão vinculado à Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), tornando-se PROLER/UERJ, ligado ao Centro de Educação e Humanidades da UERJ. As atividades de leitura derivavam de textos literários, transcrições de lendas, fábulas aplicadas em diferentes ambientes, locais e comunidades, na associação dos moradores do morro dos macacos, hospitais da rede pública municipal entre outros.

Nessa perspectiva de projetos de leitura que vão além dos muros da escola, a Rede Municipal de Educação de Sorocaba/SP tem mantido projetos de leitura desde 2014. O “Lugares de Ler”, do qual nos ocuparemos com mais profundidade no capítulo sobre projetos de leitura, se assemelha ao PROLER/UERJ, na intenção de desemparedar a leitura, levando-a

a diferentes locais, muitos deles não convencionais. As dimensões do projeto, seu funcionamento, estrutura e relevância como política pública municipal de fomento à leitura serão caracterizados posteriormente.

O diferencial do PROLER era fomentar a leitura em locais variados, evitando instrumentos acadêmicos e valorizando o convívio social, enfim, favorecer a leitura por prazer. Despertar o interesse dos leitores e ganhar sua atenção era o que se esperava, quando se escolhiam cuidadosamente os textos e os livros, os quais valorizavam a cultura e os costumes das comunidades (PROLER, 1992). O acesso ao livro literário foi alvo de interesse de muitas gestões, diante da preocupação de implantar uma política educacional que atingisse em massa a distribuição para escolas públicas e mantivesse a regularidade da chegada do livro didático às escolas. Os objetivos foram atingidos em 1997, com a transferência integral da política de execução do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Paralelamente, em 1997, houve a implantação do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), desenvolvido pelo Ministério da Educação, por meio da Portaria nº584, de 28 de abril. Criado para promover o acesso à cultura e incentivo à leitura aos estudantes e aos professores, disponibilizando acervos de obras literárias a escolas, o PNBE, financiado com recursos do Orçamento Geral da União e que permaneceu até 2014, nasceu para diminuir o distanciamento entre o aluno e o livro.

Em 2003, foi ampliado para atender até a 8.<sup>a</sup> série do ensino fundamental e a Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2003). Tinha o propósito de distribuir obras literárias, com o objetivo de democratizar o acesso às obras de literatura infantojuvenis nacionais e estrangeiras, bem como a materiais de pesquisa e de referência a professores e alunos de escolas públicas brasileiras (Brasil, 2003).

Para ampliar e fortalecer o PNBE, por meio da Lei n.º10753, de 30 de outubro de 2003, o governo federal instituiu a Política Nacional do Livro (PNL), em seu Art. 1.º mediante as seguintes diretrizes:

- I - assegurar ao cidadão o pleno exercício do direito de acesso e uso do livro;
- II - o livro é o meio principal e insubstituível da difusão da cultura e transmissão do conhecimento, do fomento à pesquisa social e científica, da conservação do patrimônio nacional, da transformação e aperfeiçoamento social e da melhoria da qualidade de vida;
- III - fomentar e apoiar a produção, a edição, a difusão, a distribuição e a comercialização do livro;
- IV - estimular a produção intelectual dos escritores e autores brasileiros, tanto de obras científicas como culturais;
- V - promover e incentivar o hábito da leitura;

O PNBE do professor tinha por objetivo adquirir obras de referência para ajudar os professores da educação básica regular e da educação de jovens e adultos na preparação dos planos de ensino e na aplicação de atividades em sala de aula. O PNBE passou por uma auditoria realizada pelo Tribunal de Contas da União (TCU), considerando que não havia informações sobre a utilização dos acervos por alunos e professores (Brasil, 2002). Um relatório foi produzido pela Secretaria de Fiscalização e Avaliação de Programas de Governo (SEPROG), pois era necessário aferir os resultados do Programa que distribuía livros para as escolas, muitas delas com falta de material, e o livro era uma fonte de apoio pedagógico (Brasil, 2002).

O TCU verificou que o PNBE tinha grande eficácia operacional na distribuição dos acervos, e foram atendidas 20 mil escolas em 1998 e 36 mil em 1999 e havia previsão de atendimento de 139 mil escolas em 2002. Outra constatação foi a falha na divulgação do programa, mesmo entre as escolas beneficiadas que revelaram baixo nível de conhecimento dos diretores e professores sobre o programa, inclusive relatando que não participavam do programa. Os acervos foram entregues nas escolas sem a devida informação sob reutilização e sem considerar se a escola tinha espaço físico para organizar os livros de maneira acessível aos alunos e professores.

A falta de espaço adequado compromete diretamente o trabalho pedagógico e, no relatório do TCU, foram anexadas fotos do material empilhado, realmente guardado e não disponível aos estudantes. As escolas mais carentes e com falta de espaço não receberam apoio que poderia ajudar a diminuir essas dificuldades (Brasil, 2002).

Foram observados ainda uma disparidade e um contraste entre as escolas que têm mais biblioteca, com as da Região Sul, e as mais carentes, como as da Região Nordeste, limitando o uso dos acervos nas escolas que mais precisam (Brasil, 2002, p.10).

Para melhorar o desempenho do PNBE, o TCU recomendou ao MEC algumas medidas, tais como: acompanhamento e avaliação sistemática das ações e resultados obtidos pelo PNBE; efetivação de ações de divulgação do PNBE e capacitação de professores e bibliotecários, com maior participação das Secretarias de Educação; criação de um grupo de coordenação para interação com outros programas do MEC; incorporação ao PNBE da preocupação com o princípio da equidade.

No ano de 2010, foram distribuídos livros de orientação para cada disciplina, com a intencionalidade de apoiar e subsidiar metodologicamente os professores. Esse foi o único recurso de formação disponibilizado para os mediadores de leitura, o que significou muito pouco se se comparado à magnitude do projeto de abrangência nacional. As obras foram divididas em cinco categorias:

1. anos iniciais do ensino fundamental;
2. anos finais do ensino fundamental;
3. ensino médio regular;
4. ensino fundamental da educação de jovens e adultos;
5. ensino médio da educação de jovens e adultos.

Em 2013, foram incluídas obras para educação infantil, assim o PNBE do professor passou a ter acervo em seis categorias: educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental regular, anos finais do ensino fundamental regular, ensino médio regular, ensino fundamental da educação de jovens e adultos e ensino médio da educação de jovens e adultos.

O programa estimulou a produção editorial, incentivou autores, distribuiu um número significativo de obras. Para ter uma ideia da amplitude do programa e de como foi se expandindo ao longo do tempo, apresentamos na Tabela 1, dados de distribuição, conforme informações publicadas no portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

A Tabela 1 de distribuição de livros aponta números até 2014, pois, a partir de 2015, o programa foi gradualmente substituído pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), porém, na prática, parou de enviar livros para as escolas. Os livros literários, a partir dessa junção, seriam escolhidos pelas unidades escolares por meio do Programa Nacional do Livro Didático e Literário, mas esse processo foi moroso, e as escolas sofreram com o sucateamento dos acervos.

**Tabela 1 - Dados Estatísticos do PNBE na Educação Infantil**

Programa/ Ano	Categoria de ensino		Escolas atendidas	Total de livros distribuídos	Investimento
PNBE 2008	Educação Infantil		85.179	1.948.140	R\$ 9.044.930,30
PNBE 2010	Educação Infantil	Creche	86.379	939.550	R\$12.161.043,13
		Pré-escola		2.450.550	
PNBE 2012	Educação Infantil	Creche	86.088	954.700	R\$ 24.265.902,91
		Pré-escola		2.530.500	
PNBE 2014	Educação Infantil	Creche	32.820	4.209.150	R\$ 50.537.660,06
		Pré-escola	79.949	7.966.028	
PNBE 2016	-----	-----	-----	-----	-----
<b>Total</b>				<b>20.998.618</b>	<b>R\$ 96.369.536,40</b>

**Fonte:** SOUZA, Renata Junqueira; BRANDÃO, Cláudia Leite. Literatura na primeira infância: Programa Nacional Biblioteca da Escola e uma prática de leitura. **Revista Humanidades e Inovação**, Tocantins, v.4, n. 1, p. 90-102, 2017. Disponível em: <https://www.fct.unesp.br/Home/Pesquisa/cellj/literatura-na-primeira-infancia--souza-e-brandao--2017.pdf>. Acesso em 13 mar. 2023.

Na busca por uma unificação das políticas e criação de um sistema nacional, para o decênio de 2014 a 2024, foi aprovada a Lei n. 13 005, de 25 de junho de 2014, que tratou do Plano Nacional de Educação (PNE), cuja finalidade era conferir ao Brasil um sistema educacional capaz de garantir o direito à educação de forma integral (Brasil, 2014).

O PNE tem a intenção de erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar e melhorar a qualidade em uma tentativa de criar o Sistema Nacional de Educação, para garantir a qualidade da educação ofertada e referida na Constituição Federal. É composto por 20 metas, sendo que a 5ª delas prevê a alfabetização de todas as crianças de 6 a 8 anos de idade, nos anos iniciais do ensino fundamental. O PNE descreve a necessidade de boas práticas para criar métodos pedagógicos, assegurando o resultado na alfabetização, incentivando a prática da leitura para termos cidadãos leitores e críticos. Criado com o intuito de ser a espinha dorsal da educação brasileira, é um pacto social elaborado e debatido ao longo do período e sua construção.

Para que os estados, o Distrito Federal e os municípios elaborassem e aprovassem seus planos, conforme previsto no PNE, o Ministério da Educação (MEC) se articulou em conjunto com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), criando uma Rede de Assistência Técnica, para orientar as Comissões Coordenadoras locais nesse trabalho realizado em todo o país.

No município de Sorocaba/SP, no início de 2015 começaram os estudos para criar o Plano Municipal de Educação (PME), que contou com participação popular, inclusive com sugestões de munícipes, diretamente no *site* da Secretaria de Educação (SEDU). Os trabalhos foram liderados pelo Conselho Municipal de Educação (CMESO) em parceria com a SEDU e contaram com plenárias para o <sup>2</sup>debate e aprovação das metas.

A Lei n.º 11 133, de 25 de junho de 2015, instituiu o Plano Municipal de Educação, em cumprimento ao disposto na lei federal nº 13 005/ 2014, cuja Meta 2, estabelece:

A garantia da existência em espaço adequado, do livre acesso e funcionamento da biblioteca /sala de leitura com materiais adequados de qualidade excelente, sugeridos pela comunidade escolar, contemplando também as tecnologias da informação e comunicação, mediante formação específica e continuada para os profissionais que atuam neste espaço, viabilizando o atendimento em todos os horários de funcionamento da instituição educacional. (SOROCABA, 2016)

Como deixa claro a meta 2 do PME, para que os os projetos de leitura sejam, de fato, postos em prática, as escolas precisam disponibilizar um espaço adequado, para que a

---

<sup>2</sup> As datas das plenárias podem ser encontradas neste *link*:  
<https://www.sorocaba.sp.gov.br/pme/plenarias/#gsc.tab=0>.

biblioteca/sala de leitura possa ser instalada, além de contar com profissionais disponíveis com formação específica e continuada para atender a comunidade escolar. Muito embora a implantação da lei de uma política pública não seja garantia de sua efetivação e não mude a realidade social, ela é o alicerce para que se possam ser cobrados mecanismos para garantir essa conquista social. As ações só se tornam eficientes se forem disponibilizados recursos financeiros, materiais e formação de docentes. Em consonância com o PNE, a meta 5 do Plano Municipal de Educação, prevê a “alfabetização de todas as crianças do município, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental”.

Para alinhar-se à política de Estado e implementar a educação básica, neste mesmo ano o governo municipal de Sorocaba/SP, junto com o governo federal, iniciou estudos e tratativas para implantar salas de leitura no ensino fundamental, aderindo ao Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL).

O PNLL, criado pela Portaria Interministerial n.º1442, de 10 de agosto de 2006, após compilar informações e sugestões de uma rede ligada a leitura, educadores, bibliotecários, universidades, especialistas em livros e leitura, organizações da sociedade civil, empresas públicas, privadas e editoras foi uma ação do governo federal, por meio da Secretaria Especial de Cultura do Ministério do Turismo e do Ministério da Educação.

O Decreto n.º 7559, publicado em 2011, tornou o PNLL estratégia permanente de planejamento, apoio, articulação de ações de fomento à leitura. Para implementar o PNLL, foram ofertadas formações para professores mediadores de leitura. Neste plano, a leitura e a escrita são consideradas práticas sociais e culturais, além de expressão e múltipla visão do mundo, processos unidos e inseparáveis. As ações do plano envolviam a democratização do acesso ao livro, fomento à leitura, incentivo à produção literária e desenvolvimento da economia nacional. Visavam à participação da sociedade leitora em um movimento de inclusão social no acesso a bens, serviços e cultura, orientado por quatro eixos norteadores: democratização do acesso; fomento à leitura e à formação de mediadores; valorização institucional da leitura e incremento de seu valor simbólico; e desenvolvimento da economia do livro.

Para implementar o PNLL, o PNBE, foi uma Política de Estado que distribuiu livros de norte a sul do Brasil, proporcionando o acesso para as comunidades escolares, mesmo as mais distantes e de difícil acesso. Considerado o maior programa de incentivo ao livro e à leitura nas duas últimas décadas, gradativamente, a partir de 2015, foi incorporado ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

## 2.2 Escola e a criação do “Jardim da Infância”

A escola que conhecemos hoje teve a sua implantação impulsionada pela Revolução Industrial, a qual, provavelmente, tenha sido o mais importante acontecimento na história do mundo (Hobsbawm, 2007, p.21). Com a evolução da indústria e a necessidade de serem formados trabalhadores qualificados e eleitores aptos a votar, muitos foram os adeptos da implantação de uma escola popular pública. Como bem explica Frago (2012, p. 68):

Afirmar que a escola, entendido este termo no seu sentido amplo, é uma instituição, eis algo óbvio. Igualmente é óbvio dizer que existe uma cultura escolar. Precisamente porque a escola é uma instituição, podemos falar de cultura escolar, e vice-versa. Mais difícil é se pôr de acordo sobre o que implica a escola ser uma instituição e sobre o que seja a tal cultura escolar – ou se não seria preferível falar, no plural, de culturas escolares..

E complementa Vincent (1980 *apud* Boto 2004, p. 474):

[...] uma forma escolar, ou seja, um local separado de todos os outros, compreendidos os locais de culto; um espaço organizado de maneira a que os mestres e os escolares possam [...] cumprir os seus deveres; um tempo regado por um emprego do tempo que é princípio de ordem mais que de eficácia; um mestre laico pelo menos em sua função (antes mesmo que o ensino fosse laicizado); exercícios pelos quais a conformidade aos princípios conta mais que os próprios resultados; enfim meios de manter a ordem escolar.

O criador do primeiro jardim da infância, o *kindergarten*, foi o alemão Friedrich Fröebel<sup>3</sup> (1782-1852), um dos primeiros educadores a considerar o início da infância como uma fase de importância decisiva na formação das pessoas. Seu pensamento, considerado original na época, enxergava a criança de maneira diferente do modo convencional.

Segundo Arce (2002, p.59), em 1837, Fröebel fundou o Instituto de Educação Intuitiva para a autoeducação. Neste local era possível “descobrir sua essência divina e suas reais potencialidades”, ou seja, a criança teria ali a possibilidade de desenvolver suas habilidades e expressar de maneira intuitiva seu interior. A preocupação do educador era com o potencial da criança, o qual poderia ser explorado antes da idade escolar.

Para Fröebel, os jogos e os brinquedos ajudam a desenvolver na criança o autoconhecimento e, por meio deles, ela pode expressar sua visão de mundo. A brincadeira torna a criança autoativa, perseverante e carinhosa, sociável e até protagonista. Para atender às

---

<sup>3</sup> Friedrich Fröebel, nascido em 21 de abril de 1782, na vila de Oberweissbach, conforme Arce (2002 p.35), reconhecia a importância das aptidões inatas das crianças, suas aptidões divinas, sua essência humana e induzia os outros a estudá-las, criando uma teoria educacional para o reconhecimento do desenvolvimento. Era um educador nato que defendia o aprender fazendo, ele queria “[...] criar um ambiente que fornecesse materiais para a criança expressar de maneira intuitiva seu interior exteriorizando-se nesses materiais” (Arce, 2002, p.59)..

crianças, filhos de operários, Fröebel fundou o Jardim de Infância e desenvolveu métodos pedagógicos que se expandiram por todo o mundo. Pregava ele que o contato inicial da criança com o mundo deveria ser de forma prazerosa, no caso, pela educação. “Os brinquedos criados para esse fim seriam uma espécie de presentes dados às crianças, ferramentas para ajudá-las e descobrir os seus próprios dons” (Arce, 2002, p.59-61). Apesar disso, como conta Kishimoto (1988a, p. 36), os governantes da época não se importavam com a implantação da escola primária, quanto mais com a criação e a expansão de escolas infantis, consideradas como gastos desnecessários em “diversões pedagógicas”.

Criar instituições que atendessem crianças pequenas e, principalmente, em fase de “desmame” era um desperdício de dinheiro. Entretanto as crianças órfãs e abandonadas deveriam receber a atenção de organizações humanitárias e subvenções do Estado, mas bastariam apenas cuidados médicos nutritivos e higiene.

Os princípios e os métodos froebelianos também tiveram repercussão no Brasil, nos estados de São Paulo, Paraná e Rio de Janeiro. Em 1896, em São Paulo, foi criado o primeiro Jardim de Infância público que funcionou anexo à Escola Normal Caetano de Campos em São Paulo, organizado por Gabriel Prestes. Nesta mesma época – 1896 – , a *Revista do Jardim da Infância*, editada pelo governo paulista, sob a coordenação de Gabriel Prestes, difundia em suas páginas as ideias de Friedrich Fröebel. As creches tinham modelos filantrópicos, assistencialistas e religiosos com muitas rezas e decorebas sem um plano de ensino formal e seguindo as tradições e influência europeia com o objetivo de ensinar às crianças moral e bons costumes.

No fim do séc. XIX surgia na Europa um movimento chamado de escolanovismo ou escolanovista, fruto das transformações sociais e econômicas da época, que propunha uma oposição ao modelo tradicional de educação utilizado. A partir das ideias de teóricos considerados modernos (Jean-Jacques Rousseau, Heinrich Pestalozzi, John Dewey e Freidrich Fröebel), no século XX, a criança foi trazida para o centro do processo de aprendizagem, respeitando sua individualidade e diversidades.

### **2.3 Reformas educacionais e o movimento da escola nova**

De acordo com Machado (2005, p. 112), “por influência do debate internacional, a partir de meados do século XIX, difundia-se no Brasil a ideia da necessidade de se criar a escola elementar para o povo, ou melhor, a escola primária para todos”. O modelo econômico, que até então era predominante agrário, caminhava aos poucos para ser substituído pela produção industrial, ampliação e desenvolvimento das indústrias.

Em vista disso, era preciso modernizar a sociedade brasileira e promover o “desenvolvimento industrial e a utilização de novos maquinários, o desenvolvimento das estradas de ferro, do telégrafo, do correio, o incremento dos transportes e meios de comunicação” (Machado, 2005, p.114). E disso advém a luta pela expansão da escola pública, pois ela seria em grande parte responsável pela formação do trabalhador, como almejava a classe política .

Então era preciso alfabetizar a população, pois alfabetizar significava formar para cidadania, formar eleitores aptos a votar e, ainda, qualificar os trabalhadores para atuar no novo mercado que se desenhava. Em vista disso, foram criadas e implantadas reformas educacionais em diferentes estados brasileiros, as quais tinham em comum algumas semelhanças na organização e no funcionamento da instituição escolar. E assim naquele momento “a educação tornou-se palavra de ordem entre os intelectuais que buscavam alfabetizar a população brasileira, preparando-a para o exercício da cidadania através do voto” (Machado, 2005, p.114). Mas não só isso, para Mate (2002, p. 36), “era muito comum encontrar, na maioria dos projetos que ganhavam alcance neste momento, o propósito explícito de higienizar, civilizar, modernizar, enfim, preparar camadas da população para novos hábitos de vida e de trabalho”.

Mate (2002) conta que a reforma educacional de São Paulo, em 1920, fez um recenseamento escolar, e constatou haver um número significativo de crianças fora das escolas, sem instrução. Isso indicava para a criação de um projeto que organizasse um sistema único de ensino para diminuir o analfabetismo e a evasão escolar, atendendo, assim, às demandas e às necessidades de escolarização da população.

[...] a memória dos renovadores deixa registros de que as mudanças pedagógicas convergiam para tornar o espaço escolar um lugar para aprender e incorporar hábitos e costumes necessários à reorganização que se operava na sociedade. Para esse objetivo, mudanças na prática docente também foram necessárias no sentido de sua padronização, para a qual as aulas modelos seriam um dos caminhos. (Mate, 2002, p. 48).

Essa reforma no ensino paulista trouxe caráter padronizante, “não somente pela instituição da obrigatoriedade de ensino em si mesma, mas porque veio articulada a outras medidas, como inspeção escolar, em relação tanto aos alunos como aos professores” (Mate, 2002, p.45). O êxito da reforma paulista tornou-se destaque no Brasil e motivou o governador do Ceará a procurar alguém para implantar a reforma também no ensino cearense. E assim em 1922, o educador Lourenço Filho providenciou “um ciclo primário compulsório de seis anos e promoveu um censo escolar para determinar onde as escolas deveriam se localizar”, o que representou uma grande conquista para a educação. Implantou Lourenço Filho toda a estrutura

administrativa escolar do Ceará e imprimiu uma preocupação com a qualidade do ensino. Defendia esse pensamento de que a modernidade desejada ao país passava pela construção de um sistema único de ensino.

Além de adotar princípios nacionalistas e cívicos e métodos administrativos mais racionais, Lourenço Filho introduziu no Ceará outras práticas escolanovistas, visando a intervir diretamente nos conteúdos e técnicas de instrução. Por sua experiência anterior com os métodos autoritários e seu crescente conhecimento da psicologia da criança, abraçou o ideal de que as escolas primárias não apenas oferecessem alfabetização básica, mas também conhecimentos úteis para a vida cotidiana, respeitando o desenvolvimento do educando (Lourenço Filho, 1959, p. 29).

As reformas na educação culminaram com o movimento da Escola Nova, que chegou ao Brasil e teve teóricos adeptos e propagadores dessas ideias que trouxeram um novo olhar para a prática educacional focada no aluno. A Escola Nova propôs mudanças no sistema de ensino, colocando o aluno no centro do processo de construção do conhecimento. Foi um movimento ideológico de grande envergadura que abriu para o país o problema da educação nacional com perspectivas inteiramente novas, com ideias disruptivas, com práticas pedagógicas voltadas para o aluno, na alfabetização, na leitura e na escrita. Principais aspectos e características:

- Centralização do processo de aprendizagem nas necessidades das crianças.
- Atenção à individualidade de cada aluno.
- Respeito à diversidade.
- Integração da aprendizagem escolar com conceitos sociais importantes.
- Incentivo à reflexão, à observação e ao pensamento crítico.
- Valorização das experiências pessoais dos alunos no processo de aprendizagem.
- Preparação dos alunos para viver em um mundo dinâmico, em constante transformação.
- Integração de todos os aspectos humanos: racional, emocional e físico.
- Oferta de ampla educação democrática, gratuita e laica.

O novo pensamento pedagógico ligou a educação aos processos sociais, ou seja, a escola deveria atender aos desafios da sociedade e isso deveria ser feito de forma crítica e dialogada. Em 1932, foi lançado e publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

[...] se a educação está intimamente vinculada à filosofia de cada época, que lhe define o caráter, rasgando sempre novas perspectivas ao pensamento pedagógico, a educação nova não pode deixar de ser uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional,

artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida (Lima, 2012, p. 4).

Os elaboradores do documento apontam, como objetivo da educação nova, organizar e desenvolver os meios de ação durável, com o finalidade de dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano com cada uma das etapas do seu crescimento, de acordo com certa concepção do mundo.

Com as ideias de transformação em relação à educação infantil, o Manifesto dos Pioneiros foi um dos marcos mais determinantes, que propunha uma educação para além da escola e presente em todo contexto social e a criação de parques infantis em São Paulo (1935).

Surgia, assim, uma preocupação educacional voltada para a criança pequena, ao privilegiar o lúdico e as manifestações culturais como elementos fundamentais para o processo educativo e desenvolvimento integral da criança.

## **2.4 O primeiro parque infantil em Sorocaba/SP**

Em 1935, no Governo Getúlio Vargas, foram criados em São Paulo por Mário de Andrade, os parques infantis que começaram a ser implantados, com a proposta de atender crianças de 3 a 6 anos e de 7 a 12 anos. Eles podem ser considerados a origem da rede de educação infantil paulista. Faria (1999, p. 61-62) situa os parques como:

[...] a primeira experiência brasileira pública municipal de educação (embora não-escolar) para crianças de famílias operárias que tiveram a oportunidade de brincar, de ser educadas e cuidadas, de conviver com a natureza, de movimentarem-se em grandes espaços. Lá produziam cultura e conviviam com a diversidade da cultura nacional, quando o cuidado e a educação não estavam antagonizados, e a educação, a assistência e a cultura estavam no tríplice objetivo parqueano: educar, assistir e recrear.

As creches domiciliares surgiram na década de 1940, por conta da falta de instituições ou estabelecimentos nos quais as crianças pudessem permanecer em segurança durante a jornada de trabalho das mães. No dia 1.º de maio 1943, foi decretada no Brasil a Lei 5452 - CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas), que em seu Art. 389, indicava importantes conquistas trabalhistas.

§ 1º-Os estabelecimentos em que trabalharem pelo menos 30 (trinta) mulheres com mais de 16 (dezesseis) anos de idade terão local apropriado onde seja permitido às empregadas guardar sob vigilância e assistência os seus filhos no período da amamentação (Brasil, 1943).

Ainda que timidamente, começaram a despontar movimentos de direitos para as mulheres, mães e crianças, mas as instituições ainda eram precárias e chamadas de “Guarda da

Criança.” Isso acontecia devido a fatores econômicos, sociais e históricos do país e situação da família. O atendimento poderia ser gratuito ou pago e o preço deveria ser razoável. Nesse local, as crianças aprendiam hábitos de higiene, alimentação e cuidados com a saúde e a educação era responsabilidade da família.

No município de Sorocaba, na praça 9 de julho, havia uma casa de apoio em que eram prestados serviços médicos e de ajuda a gestantes. Com o tempo, essa casa tornou-se uma creche. Em 1944, foi lançada a pedra fundamental da Casa das Mães e Crianças, a mais antiga creche da cidade e ainda em funcionamento, no mesmo endereço, atendendo a 100 crianças mediante convênio com a Prefeitura Municipal (Garcia, 2019). Segundo Oliveira (2010), em 1949, José Carlos de Almeida, um estudante de Educação Física na Universidade de São Paulo (USP), conheceu os jardins da infância na cidade de São Paulo e considerou pertinente trazer a ideia de implantação para Sorocaba. Notas de rodapés, mensagens do *Jornal Cruzeiro do Sul*, em 1953, alertavam políticos, autoridades e a população sobre os benefícios que a instalação dos parques infantis traria aos bairros.

Surgia, então, a possibilidade de resolver um problema social que tendia a aumentar na época, visto que as mães precisavam trabalhar e não tinham onde deixar os filhos. As crianças precisavam de cuidados, orientações, educação e alimentação. Foi definido o local para construção do parque no final da Rua dos Morros (hoje Avenida Coronel Nogueira Padilha, Vila Hortência). Em 14 de dezembro de 1954, dois meses após a inauguração, foi denominado Parque Infantil, “Antonio Carlos de Barros”, com amplas salas, boa estrutura, canteiros com flores, parque, piscina, casinha de bonecas, professoras recreacionistas, cozinheiras, atendimento médico e odontológico. Os professores participavam de cursos de recreação infantil, ministrados pela equipe do Departamento de Educação Física do Estado de São Paulo, que vinham a Sorocaba para tal.

O parque atendia seguindo orientações da equipe idealizadora que “[...] atribuíram ao parque infantil tríplice finalidade: assistir, educar e recrear, mediante organização própria e de acordo com as necessidades imediatas dos seus frequentadores” (Oliveira, 2010, p.52).

## **2.5 A transição das creches da assistência social para a educação**

Com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024/61), a criança pequena foi incluída na educação pré-primária no Art. 23 – A educação pré-primária destina-se aos menores de até 7 anos e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância. A escola passou a ser direito das crianças com o reconhecimento da Educação

infantil, sendo dever do Estado e ligado à educação a partir da Constituição Federal (C.F.) de 1988, deixando de ser assistencialista. O artigo 208, inciso IV, afirma que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”. Determina não apenas a garantia do acesso e da permanência, mas também a “garantia do padrão de qualidade”, como um dos princípios segundo o qual estruturará o ensino.

A qualidade da educação pública, assegurada pela C.F., entre outros aspectos, prevê que sejam oferecidos materiais didáticos, dentre eles, inclusive, o livro literário, que as instalações das escolas sejam adequadas para garantir o acesso dos estudantes ao sistema educacional e a permanência deles ali. E, ainda, não menos importante cumpre ofertar aos professores uma formação de excelência e investir na sua valorização.

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) veio reafirmar no capítulo IV, artigo 54, inciso IV, o direito das crianças de 0 a 6 anos de idade ao atendimento em creches e em pré-escolas. A educação infantil passou a fazer parte da educação básica nacional com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, ficando referenciada como a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade, conforme Artigos 29, 30 e 31 da referida lei (Brasil, 1990).

Considerando a C.F. e o ECA, os municípios iniciaram uma nova etapa de responsabilidade sobre a infância, passando a responsabilidade de atender às crianças da Assistência Social para as Secretarias de Educação.

Pinto (2017, p. 36) relata como se deu o atendimento educacional de bebês e crianças em Sorocaba.

O histórico da Educação Infantil em Sorocaba acompanha as demandas legislativas nacionais, passando para o município a obrigação do atendimento em creches para crianças de 0 a 3 anos. No ano de 1989 a responsabilidade de atendimento em 50 creche deixa de ser vinculada à Secretaria de Assistência e Promoção Social; nesta época a maior parte das instituições da cidade eram de cunho filantrópico. Durante os anos de 1987 e 1988 foram criadas as creches domiciliares, que tinham como responsáveis as “mães crecheiras”. A transição das creches para a Secretaria da Educação aconteceu entre os anos de 1989 a 1992, quando ocorreu a extinção das creches domiciliares, sendo substituídas pelas institucionais de responsabilidade do município..

De acordo com Aceituno (2023), nas creches domiciliares, o atendimento era realizado por mulheres que cuidavam das crianças em suas próprias casas e recebiam ajuda da Prefeitura com alimentos e produtos de limpeza. Ficava responsável por alimentar, trocar e manter limpa a casa, cuidando de até 7 crianças, sozinha, durante oito horas diárias. Para ser “mãe crecheira”,

não havia necessidade de se ter formação específica ou preocupação em estimular as crianças, apenas manter a higiene, alimentação e segurança.

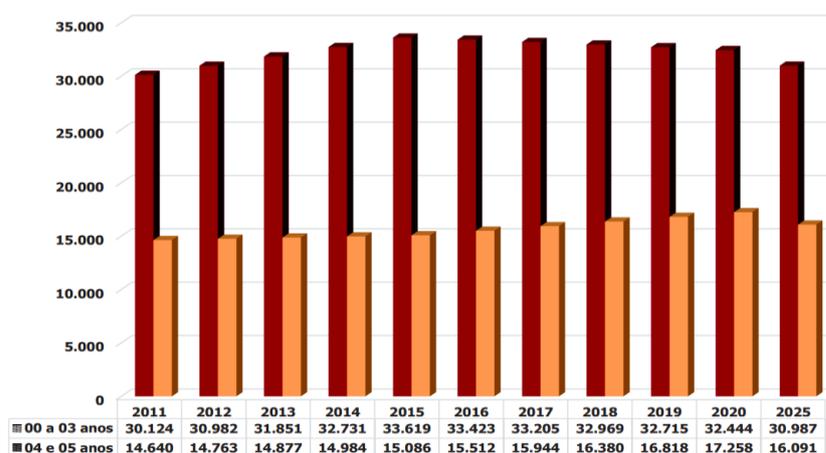
A municipalização do ensino em Sorocaba, quanto à transição das creches para a Secretaria da Educação, aconteceu em um intervalo pequeno de tempo. Houve um aumento significativo no número de creches no município, passando de 3 unidades em 1989 para 24 unidades em 1996. Este crescimento rápido causou um certo descompasso na criação de cargos e nas contratações para suprir a demanda de funcionários para atuarem nas creches (Pinto, 2017, p. 36).

Entretanto, as creches domiciliares não conseguiam suprir a demanda e não eram locais adequados e seguros, além de precisar serem adequadas à legislação educacional com a passagem da Secretaria da Promoção Social para a Secretaria da Educação.

Então, a Prefeitura criou o projeto “Creche & Vida” (1989-1992), o qual tinha uma visão de creche como direito da criança e disponibilizava professores para cuidar de bebês e crianças pequenas, além de educá-los (Aceituno, 2023, p. 54). Foram construídas 15 novas creches, cada uma atendendo aproximadamente 120 crianças. E assim gradativamente as creches domiciliares foram desaparecendo.

O crescimento demográfico na cidade foi significativo nos últimos anos em relação à população de crianças de 2011 a 2020, conforme dados da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE) – Projeções Populacionais, como ilustra a Figura 1.

**Figura 1 - Município de Sorocaba Projeção da população de 0 a 3 anos e 4 e 5 anos**



**Fonte:** Fundação SEADE Projeções Populacionais. Projeção da População de 0 a 3 anos e 4 3 5 anos. 2022. Disponível em: <https://educacao.sorocaba.sp.gov.br/wp-content/uploads/2023/11/172-projeco-da-populao-de-0-a-3-anos-e-4-e-5-anos-2011-20202025.pdf>. Acesso em 11 de abr. 2023.

A Educação Infantil tornou-se obrigatória por meio da Lei n.º 12.796, e ajusta a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBN) à Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que torna obrigatória a oferta gratuita de educação básica a partir dos 4 anos de idade.

O crescimento demográfico da cidade e a projeção da população de 0 a 5 anos, a partir de 2013, refletiu na demanda por vagas na creche educação infantil, e o município, até esse momento, não tinha controle algum sobre essa realidade. Devido à demanda por mais vagas, o município organizou critérios para selecionar as crianças a serem matriculadas nas creches, criando então Cadastro Municipal Unificado (CMU), por meio do Decreto Municipal n.º 20855/2013, para assim dar transparência às vagas oferecidas.

O CMU estabelece os critérios das inscrições no cadastro municipal unificado, da classificação, da reclassificação, da documentação para matrícula e transferência nas instituições educacionais municipais e instituições conveniadas com o município que atendem à educação infantil-creche. A Figura 2 ilustra o número de turmas de pré-escola.

**Figura 2 – Número de turmas de Pré-escola 2022-2007**

**4.6 – Número de Turmas da Pré-Escola Regular, por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município - 2022-2007**

	Número de Turmas da Pré-Escola										
	Localização e Dependência Administrativa										
	Urbana					Rural					
Total1-2	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	
2022	905	904	-	-	550	354	1	-	-	1	-
2021	840	839	-	-	525	314	1	-	-	1	-
2020	858	857	-	-	536	321	1	-	-	1	-
2019	812	811	-	-	513	298	1	-	-	1	-
2018	811	811	-	-	519	292	-	-	-	-	-
2017	818	818	-	-	522	296	-	-	-	-	-
2016	820	820	-	-	508	312	-	-	-	-	-
2015	756	756	-	-	456	300	-	-	-	-	-
2014	738	738	-	-	440	298	-	-	-	-	-
2013	743	743	-	-	470	273	-	-	-	-	-
2012	730	730	-	1	470	259	-	-	-	-	-
2011	711	711	-	2	458	251	-	-	-	-	-
2010	650	650	-	1	400	249	-	-	-	-	-
2009	642	642	-	-	412	230	-	-	-	-	-
2008	688	688	-	-	462	226	-	-	-	-	-
2007	793	793	-	-	543	250	-	-	-	-	-

**Fonte:** Censo Escolar da Educação Básica 2022. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Anísio Teixeira (INEP). Disponível em: <https://educacao.sorocaba.sp.gov.br/wp-content/uploads/2023/11/46-numero-de-turmas-pre-escola-regular-por-localizacao-2022-2007.pdf>. Acesso em: 28 mai 2023.

## 2.6 Histórico do Plano Municipal pela Primeira Infância

De acordo com a Lei 13 257, o Marco Legal para Primeira Infância (Brasil, 2016), o termo primeira infância se refere ao período dos seis primeiros anos da vida da criança. O município de Sorocaba, em outubro de 2013, criou a Coordenadoria da Criança e do Adolescente e, em março de 2014, passou a integrar a Rede Nacional pela Primeira Infância.

Foram realizadas palestras, encontros com educadores da Rede Municipal de Educação e de creches conveniadas com objetivo de refletir e discutir o trabalho e a formação de educadores no cotidiano das creches para a atender com qualidade as crianças de 0 a 6 anos. (Sorocaba, 2016).

A Coordenadoria da Criança e do Adolescente e representantes da Secretaria da Educação participaram do Seminário Regional de São Paulo para o avanço do Marco Legal da Primeira Infância. As ações da Coordenadoria tiveram início, e a 1.ª Semana do Bebê aconteceu em junho de 2014, com o propósito de informar e tornar o direito à sobrevivência e desenvolvimento, das crianças de 0 a 6 anos e foi lançado o Edital de chamamento para organizações da sociedade civil junto com representantes do Poder Público para constituir o Comitê Municipal pela Primeira Infância (CMPI).

A oficialização do comitê se deu pelo Decreto n.º 21794-15 de 22 de abril de 2015 e, com a atuação do CMPI, foram realizadas oficinas pela primeira infância, e em julho de 2015, disponibilizada publicamente para leitura prévia a versão preliminar do Plano Municipal pela Primeira Infância (PMPI). A Lei 11 470 instituiu o PMPI para o decênio de 2016-2026, o qual tem como Eixos Estruturantes: creche e educação infantil; mortalidade infantil; violência contra criança; assistência social às famílias; o direito de brincar e diversidade.

Dentre estudos realizados pelo comitê, foi feito um diagnóstico do número de crianças matriculadas na rede pública e privada até 26 de fevereiro de 2016 (Sorocaba, 2016, p. 48). Esse diagnóstico foi possível a partir dos dados do Cadastro Municipal Unificado de vagas em creche instituído pela Lei 20.855 de 21 de novembro de 2013, conforme mostram as Tabelas 2, 3 e 4.

**Tabela 2 - Número de crianças matriculadas na etapa da Educação Infantil – Creche (até 26/02/2016)**

Etapa	Matrículas
Berçário	803
Creche I	1.924
Creche II	3166
Creche III	4475
Total	10368

**Fonte:** Elaborada pela autora

**Tabela 3 - Número de crianças aguardando vaga na etapa de Educação Infantil – Creche (última inscrição do Cadastro Municipal Unificado/26/02/2016)**

Etapa	Crianças aguardando vagas
Berçário	211
Creche I	1336
Creche II	1115
Creche III	778
Total	3440

**Fonte:** Elaborada pela autora

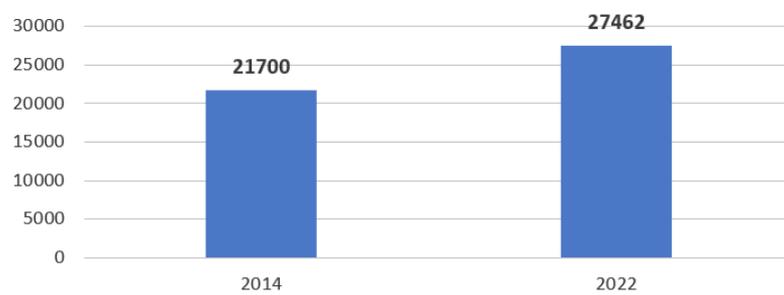
**Tabela 4 – Déficit Educação Infantil de vagas em creche**

Final de 2013	2909
Final de 2014	2056
Agosto de 2015	5626
Janeiro de 2016	3440

**Fonte:** Elaborada pela autora

Com os dados apresentados pelo Plano Municipal pela Primeira Infância, de acordo com o Cadastro Municipal Unificado, em março de 2016 aguardavam por uma vaga na lista de espera: 4138 crianças. Já as crianças de 4 a 5 anos e 11 meses, devido à obrigatoriedade, estavam sendo atendidas por força da Lei n.º 12 796, que dispõe sobre a obrigatoriedade do atendimento de crianças desde a Pré-Escola. A alta demanda por vagas em creche tem alimentado a questão da judicialização à medida que esse direito não é atendido ou então ofertado sem a qualidade devida, conforme já abordado no capítulo inicial dessa pesquisa. Essa questão ainda não foi resolvida e continua sendo alvo de preocupações e esforços das gestões do município para aumentar o número de vagas com a construção de novas escolas. Sobre o direito à educação e disponibilização de vagas, o sistema educacional do Brasil está amparado e organizado conforme a LDB, Lei 9394/96 que regulamenta e define todos os princípios, estruturas do ensino em todas as esferas e setores. Dentre essas regulamentações está o controle orçamentário dos recursos, que estabelece que estados e municípios apliquem pelo menos 25% do valor dos impostos na educação infantil e ensino fundamental. Para oferecer educação de qualidade e garantir os padrões mínimos devem ser disponibilizados materiais didáticos e outros recursos indispensáveis para o desenvolvimento da aprendizagem. A Figura 3 apresenta o número de matrículas na educação infantil de Sorocaba.

**Figura 3 - Número de matrículas na educação infantil na Rede Municipal de Ensino de Sorocaba**



**Fonte:** Elaborado pela autora.

### 3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES MEDIADORES

Como vimos no capítulo anterior, por razões históricas e políticas, a população brasileira apresenta dificuldades em relação à leitura.

No presente capítulo refletiremos acerca da descontinuidade e dificuldades enfrentadas na formação dos mediadores de leitura literária, também sobre a importância de fortalecer o conhecimento desse profissional.

Conforme o Guia de mediação de leitura - Itaú Social (2020), os mediadores de leitura são “as pessoas que estendem pontes entre os livros e os leitores, ou seja, que criam as condições para fazer com que seja possível que um livro e um leitor se encontrem, portanto não se resume a atividade do mediador somente ao espaço escolar”. Os mediadores podem estar em lugares diversos, na comunidade, nos hospitais em bibliotecas e em casa na família.

Quando a criança ainda é pequena e não lê sozinha, a leitura é feita com mediação de um adulto que é quem vai dando sentido às páginas, neste período por meio da voz. Os primeiros mediadores de leitura podem ser os pais, as mães, os avós e os educadores da primeira infância. Com a aproximação da criança em relação à língua escrita, outros mediadores entram em cena, os professores, os bibliotecários, e outros adultos que acompanham a leitura das crianças.

No caso das escolas, das creches, os mediadores são os professores, que aproximam as crianças, nesse caso os estudantes, dos livros. Ora, se faz necessário, portanto, que esses profissionais sejam preparados para desempenhar semelhante função, visto que muitos deles têm um repertório literário limitado, muitos deles trazem lacunas do seu período de formação, ou até mesmo não gostam de ler.

Diante disso, muitos estudos têm sido feitos e pontuados a necessidade de políticas públicas que possam dar suporte a uma melhor formação dos professores. Afinal, alfabetizar a população é um desafio que perdura há anos, e isso requer esforços, investimento e sobretudo políticas. Para dar sustentação legal ao processo de formação de professores, há a LDBN e o PNE por exemplo.

Conforme o Art. 62 da LDBN, a formação de docentes se dará em nível superior, em curso de licenciatura e graduação, como formação mínima para exercício do magistério. Todavia, somente isso não basta. A profissão docente exige do professor estudos constantes e atualizações, seja no ambiente de trabalho ou fora dele.

O PNE, na meta 16, trata da formação inicial e continuada de professores, e a estratégia 16.6 é específica sobre formação de mediadores de leitura. Conforme essa estratégia, deverão acontecer ações para “fortalecer a formação dos professores das escolas públicas de educação

básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público”. Apesar de as leis darem apoio para que sejam implementadas as ações e as políticas, na prática ainda há uma falta de formações específicas promovidas pelo Estado, e, quando há, elas não são regulares, como tem acontecido nas últimas décadas.

Partindo do pressuposto de que só se ensina a gostar daquilo que gostamos, deve-se gostar de ler e ter prazer na leitura para ser professor mediador. Em muitos momentos, os estudantes apresentam resistência à leitura, porém, os que foram alfabetizados com estímulo do livro literário, estarão mais bem preparados para ler por prazer e praticar as habilidades adquiridas.

De acordo com Cosson (2009, p. 32), o requisito básico para ser professor mediador é gostar de ler, “O professor é o intermediário entre o livro e o aluno, seu leitor final. Os livros que ele lê ou leu são os que terminam invariavelmente nas mãos dos alunos”. Para Bamberger (1995), não gostar de ler provém do fato que não se sabe ler, pois ninguém gosta de algo que seja doloroso e difícil. Ler mobiliza emoções, exige repetição contínua e exercita um conjunto de habilidades adquiridas, as quais se transformam em prazer como tocar um instrumento musical, por exemplo. A pessoa adequadamente alfabetizada terá prazer em ler, será facilmente motivada às práticas literárias e o gosto e hábitos leitores renovados na medida em que são praticados.

Para Veiga (2012), a história de vida, que é subjetiva, está exposta a constantes mudanças, e a formação profissional deve ser continuada, pois o processo de formação é multifacetado, plural, tem início e nunca terá fim. O trabalho do professor mediador de leitura nas escolas precisa ser amparado de formação permanente, “buscando inseri-los em experiências de compartilhamento de leituras, de entusiasmo por esta atividade de significados e de diálogos entre textos, evidenciando, enfim, que na prática de ler, há também um componente afetivo e coletivo” (Souza, 2009, p.11).

O professor mediador de leitura facilitará a motivação entre o aluno e o livro, neste caminho a ser percorrido no momento em que o livro sair das prateleiras das bibliotecas ou salas de leituras escolares e parar nas mãos dos alunos. Apesar de as escolas terem bibliotecas e os alunos poderem acessar o seu acervo, isso não é garantia de que eles vão começar a ler. Como muito bem explica Petit (2009, p. 154):

O gosto pela leitura não pode surgir da simples proximidade material com os livros. Um conhecimento, um patrimônio cultural, uma biblioteca, podem se tornar letra morta, se ninguém lhes der vida. Se a pessoa se sente pouco à vontade em aventurar-se na cultura letrada devido à sua origem social, ao seu distanciamento dos lugares do saber, a dimensão do encontro com um mediador, das trocas, das palavras “verdadeiras”, é essencial.

Para Vygotsky (2007, p.58 ), o conceito de mediação consiste na “distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através de problemas sob a orientação de um adulto em colaboração com companheiros capazes”. A formação docente deve então considerar aspectos para se alcançar o objetivo principal para o trabalho com literatura que é formar leitores literários e, no conceito de mediação, destacam-se questões relevantes, conforme o autor descreve.

A primeira é estimular o estudante à participação ativa para prática mental para assim se apropriar dos conceitos e a aprendizagem se tornar significativa, portanto é trabalho docente organizar o ambiente por meio de atividades cognitivas.

A segunda questão são os conhecimentos adquiridos por meio de ações mentais e conexas, assim a aprendizagem acontece com processos investigativos da arte literária que estão aprendendo. Já a terceira está relacionada a estratégias didáticas de incorporação com conteúdo de práticas socioculturais e institucionais, ligadas à vivência dos estudantes na comunidade, família e espaços do cotidiano.

Ainda conforme o autor, a ação mediadora é determinante para a construção do conhecimento, em conjunto com o ambiente e os materiais disponíveis na convivência com o outro, desenvolvendo o processo de internalização de signos no meio cultural.

De acordo com Vygotsky (2007, p. 93) a mediação acontece em três aspectos: *signo*, *palavra* e *símbolo*. Os signos são “criações artificiais; estruturalmente, são dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais”. Eles fazem parte do contexto social, utilizados para interação social e cultural do qual o indivíduo participa.

[...] não é apenas um meio para compreender os demais, senão também a si mesmo [...] o pensamento em conceitos revela os profundos nexos que subjazem na realidade, permite conhecer as leis que a regem, a ordenar o mundo que se percebe com ajuda de uma rede de relações lógicas. [...] Ao conhecer com a ajuda das palavras, que são os signos dos conceitos, a realidade concreta, o homem descobre, no mundo visível para ele, as leis dos nexos que contém (Vygotsky, 1996, p. 70-71).

Já o *símbolo* é uma criação do homem e faz parte da cultura. Essa atividade simbólica influencia diretamente na construção do sujeito e em seus comportamentos. Assim, “Nossa

análise atribui à atividade simbólica uma função organizadora específica que invade o processo de uso de instrumento e produz formas fundamentalmente novas de comportamento” (Vygotsky, 2007, p. 32-33).

### **3.1 Formação mediadores de leitura projetos da Rede Municipal de Sorocaba**

Como vimos no capítulo anterior, o município de Sorocaba/SP aprovou o Plano Municipal de Educação (PME), atendendo à Lei 13 005/14, o PNE, na meta 2 do PME. O texto especifica que para serem aplicados projetos de leitura, deve haver não apenas “espaço adequado, livre acesso e funcionamento da biblioteca/sala de leitura”, mas também profissionais disponíveis com formação específica e continuada para atendimento da comunidade escolar. E assim, no ano de 2014/2015, foram implantados projetos de leitura com salas e espaços apropriados, além de contar com professores para atuação contínua 3 vezes por semana com os estudantes.

O projeto de leitura da Secretaria da Educação de Sorocaba, chamado então de “Lugares de Ler”, oferecia formações aos mediadores e foi mantido ativo até 2022. Essas formações eram realizadas no horário de trabalho previsto na carga suplementar e organizadas com temas sugeridos pelos docentes, levantadas as demandas por meio do monitoramento feito com avaliação ao final dos encontros.

A proposta desse projeto de leitura era desemparedar a leitura com as crianças e fazer a formação em lugares diversos, pois, nos anos anteriores, ele era realizado normalmente no auditório da SEDU e atendia 100% da rede no ensino fundamental. Assim como a leitura pode ser feita de maneira lúdica, as formações também seguiram esse formato em 2022 com a realização do primeiro encontro no Centro de Referência em Educação (CRE).

Neste encontro, foi realizada uma leitura temática com ambientação, do livro *A caligrafia da dona Sofia* (Neves, 2021). O objetivo era mostrar diferentes formas de ler para os alunos. Na segunda parte do encontro foi realizado um momento lúdico com música e partilha de práticas de sala de aula por uma professora integrante do grupo.

A segunda formação aconteceu no mês de setembro na Biblioteca Infantil Municipal no centro da cidade de Sorocaba, atendendo ao pedido do grupo, pois muitas professoras do projeto nunca haviam entrado neste prédio. Na época, a biblioteca era coordenada pelo historiador José Rubens Incão, um dos palestrantes do encontro, falando das origens tropeiras e da fundação da biblioteca. A professora Vania Regina Boschetti da Universidade de Sorocaba foi a segunda palestrante fazendo uma abordagem histórico-cultural. O encontro ainda teve uma contação de

história do livro *O caso do bolinho* (Belinky, 2017) e, para complementar a ambientação, foi servido chá com bolo na cozinha tropeira da biblioteca, uma formação cheia de vivências.

A última formação do ano foi no Clube de Campo do Sindicato dos Servidores Público Municipais em um espaço aberto em meio à natureza. Foram realizadas vivências lúdicas de leitura. As professoras, divididas em grupos, dramatizaram histórias e fizeram um lanche coletivo o tema do encontro foi “Picnicono-Práticas e vivências leitoras”.

Na formação desses professores, os temas contemplavam a realidade do projeto e eram definidos mediante as demandas desses profissionais. Os docentes que desempenham tarefas de ensinar, educar, aprender, pesquisar e avaliar, necessitam de formações que envolvam ações para esse processo. O compartilhamento das experiências entre os pares proporciona motivação e enriquecimento das vivências que podem ser aplicadas no projeto, nas diversas comunidades escolares atendidas. Por se tratar de pesquisa com fontes primárias, apresentamos no Quadro 1 informações e endereço dos registros oficiais desses encontros.

**Quadro 1 - Formações do Projeto Lugares de Ler realizadas no segundo semestre de 2022 – Rede Municipal de Sorocaba**

<b>Data</b>	<b>Local</b>	<b>Tema</b>	<b>Reportagem</b>
29/06/22	Biblioteca Municipal	Procedimentos e organização do acervo Bibliotecária Flávia Tamborra Profª Leila Chinelatto Gestora do projeto Aretha Fabiana A. Felício	<a href="https://noticias.sorocaba.sp.gov.br/secretaria-da-educacao-realiza-formacao-de-professores-da-rede-municipal-no-projeto-lugares-de-ler/#&amp;gid=1&amp;pid=19">https://noticias.sorocaba.sp.gov.br/secretaria-da-educacao-realiza-formacao-de-professores-da-rede-municipal-no-projeto-lugares-de-ler/#&amp;gid=1&amp;pid=19</a>
17/08/22	Centro de Referência em Educação	Leitura Temática com ambientação Orientadora Pedagógica – Priscila Borges Profª Leila Chinelatto	<a href="https://noticias.sorocaba.sp.gov.br/professores-da-rede-municipal-participam-de-formacao-do-projeto-lugares-de-ler/">https://noticias.sorocaba.sp.gov.br/professores-da-rede-municipal-participam-de-formacao-do-projeto-lugares-de-ler/</a>
28/09/22	Biblioteca Infantil Municipal	Biblioteca Infantil - História Cultural de Sorocaba Profª Drª Vania Regina Boschetti-PPGE UNISO José Rubens Incão-Historiador	<a href="https://noticias.sorocaba.sp.gov.br/prefeitura-de-sorocaba-promove-nova-formacao-do-projeto-lugares-de-ler/">https://noticias.sorocaba.sp.gov.br/prefeitura-de-sorocaba-promove-nova-formacao-do-projeto-lugares-de-ler/</a>
26/10/22	Biblioteca Municipal	Palestra com autoras Soraia Uno, Jussara Person e o ilustrador Marcel Bartholo	Não temos reportagem
30/11/22	Clube de Campo SSPMS	Picnicono-Práticas e vivências leitoras Profª Leila Chinelatto Profª Isaura Rosa Mendes Maganhato	<a href="https://jornaldelimeira.com.br/2022/12/05/formacao-final-do-projeto-lugares-de-ler-agencia-de-noticias/">https://jornaldelimeira.com.br/2022/12/05/formacao-final-do-projeto-lugares-de-ler-agencia-de-noticias/</a>

**Fonte:** Elaborado pela autora, com dados da Agência Sorocaba de Notícias

### 3.2 Leitura e letramento desde a educação infantil

Para Freire (1989), o trabalho na escola deve ser dialógico, como uma via de mão dupla, assim o educador educa e é educado, e ambos crescem como sujeitos do processo libertador. As práticas literárias mediadas pelo docente, então, devem ter uma abordagem emancipatória que possibilita momentos de subjetividade quando o professor assume o papel de investigador crítico. A relação dialógica entre a leitura, o leitor e a obra deve ser considerada um ato social, e o mediador junto com o leitor torna-se protagonista, mediando as relações entre literatura em espaços de reflexão coletiva.

Nas práticas escolares, são utilizados métodos diversos, nem sempre bem-sucedidos. Monteiro Lobato, considerado por muitos um dos principais escritores de literatura infantil do Brasil, era um crítico dos métodos e dos materiais utilizados pela escola. Para ele, ela era a grande culpada pela resistência que o educando faz à leitura, por sua rejeição pelo livro,

O menino aprende a ler na escola e lê em aula, à força os horrorosos livros de leituras didáticas que as indústrias do gênero impingem nos governos...[...] Aprende assim a detestar a pátria, sinônimo de seca, e a considerar a leitura como um instrumento de suplício. A pátria pedagógica, as coisas da pátria pedagogizada.. [...] e embutida a martelo num cérebro pueril que sonha acordado e, fundamente imaginativo, só pede ficção, contos de fada, história de anõezinhos maravilhosos, “mil e uma noites”...[...] sai o menino da escola com esta noção curiosíssima, embora lógica: a leitura é um mal, o livro, um inimigo; não ler coisa alguma é o maior encanto da existência (Lobato, 1969, p.85).

Já em décadas passadas, o escritor chamava atenção para o cuidado que deve ser dispensado com a alfabetização e com as escolhas literárias. Para ele, deve se ter respeito com as fases de desenvolvimento intelectual da criança. Nesse processo, a colaboração e a influência do professor são essenciais para incentivar e motivar o gosto literário, pois isso deixará impressas marcas neste estudante. Ao refletir sobre as questões que envolvem o processo de aquisição da leitura, Paulo Freire (1989) se lembra de sua meninice e se sente “levado”, ao reler os guardados e as memórias das experiências da infância e adolescência. Na construção dessa memória, na infância a leitura do mundo, no caso um mundo pequeno do menino, retorna à lembrança da casa em que nasceu, rodeada de árvores, em cujas sombras brincava e em seus galhos dóceis ousava subir (Freire, 1989, p. 24).

A decifração da palavra fluía naturalmente da “leitura” do mundo particular. Não era algo que se estivesse dando superpostamente a ele. Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz.

Segundo ele, memorizações mecânicas, indicações de livros e cobrança de que sejam lidas as páginas estipuladas resultam em leituras mecânicas para prestação de contas e em práticas desestimuladoras. Muitos estudantes, hoje já adultos, trazem marcas dolorosas da falta de estímulo e até aversão à leitura, por terem sido vítimas dessa prática que se dizia “pedagógica”.

A leitura de mundo, à qual se refere o educador, precede sempre a leitura da palavra, e essa leitura gera o movimento do mundo a palavra e da palavra ao mundo que está sempre presente. A palavra surge a partir da leitura que fazemos do mundo.

Neste movimento, é possível escrever ou reescrever, transformando, inferindo o mundo por meio da vivência consciente. O autor ressalta que o ato de ler pressupõe uma percepção crítica, um outro olhar sobre o texto. Enfim, é um ato reflexivo, que deve ser realizado de forma crítica, política, podendo interferir conscientemente na realidade e no mundo.

No ambiente escolar desde a educação infantil, mesmo que não intencionalmente, os estudantes são preparados para ler, por meio de atividades diversificadas em diferentes espaços, tempos e vivências. O professor é o ator principal neste enredo e precisa de embasamento, repertório e formação específica para mediar. A formação dos professores deve ser contínua, como indica a legislação e propõem as políticas públicas, que os amparam nas práticas de leitura e escrita.

Para Higounet (2003), a leitura e a escrita são formas muito utilizadas para comunicação do ser humano. Na história do desenvolvimento da humanidade, as sociedades se expressavam por meio de símbolos e arte rupestre. Antes de desenvolver a fala, o homem primitivo contava histórias por meio de gestos e expressões improvisadas, muitas vezes registrava, desenhando para alertar perigos e ameaças à sobrevivência. A necessidade de uma ferramenta de comunicação permanente fez com que o homem primitivo desenvolvesse técnicas, objetos simbólicos, sinais, materiais entalhados para fixar a linguagem oral.

Ainda conta o autor que o surgimento da escrita foi tão importante para a civilização, ao ponto de dividir a história da humanidade em duas eras, antes e depois da escrita. A escrita não é necessária apenas para decifrar o alfabeto e as palavras, mas também permite o acesso ao mundo das ideias, torna possível transmitir a cultura como a religião, as leis, a história, a

ancestralidade, a poesia e outros gêneros literários.

Para Soares (2021), a leitura e a escrita têm sido cada vez mais imprescindíveis nas sociedades letradas. As pessoas sentem a necessidade da imersão no universo literário. Quando falamos em leitura na educação, a presença do mediador de leitura é essencial para que a ação seja desenvolvida e, no caso da leitura escolar, se materializa na figura do professor. Ainda de acordo com a autora, estamos envoltos pela cultura literária, que tem papel fundamental na alfabetização e na interação do indivíduo na sociedade.

Conforme Soares (2021), a criança entra no mundo letrado desde muito pequena e não apenas a partir de 6 anos no primeiro ano do ensino fundamental, pois a sociedade é grafocêntrica, e o processo de descoberta inicia ainda com essa criança pequena, em muitos casos ainda bebê, portanto é uma continuação do processo.

Soares (2021) lembra que a alfabetização e o letramento estão presentes na educação infantil, e não são separados, não é isto ou aquilo, um completa o outro, portanto, a expressão correta deve ser: alfabetização e letramento, não alfabetização ou letramento. A leitura e escrita são necessárias para a criança interagir com o mundo, dentro e fora da escola, para dar-lhe uma noção de pertencimento e poder exercer a cidadania.

Kleiman (2001) diz que a utilização social da leitura e escrita é uma preocupação, quando falamos dos estudantes da educação básica, mas o professor deve ser incluído nesse debate. O letramento dos que ensinam a ler e escrever é uma prática que deve ser adquirida no ambiente de trabalho e contextualizada, considerando as exigências e as capacidades necessárias para ensinar. E Kleiman (1995) reforça que “o professor é mediador entre aluno, autor e os livros”, também devem fazer parte dessas práticas leitoras gêneros textuais variados para que o letramento aconteça e não só na perspectiva de letramento escolar, mas também no cotidiano.

Soares (2021) esclarece que os estudos no campo do letramento surgiram no Brasil e curiosamente em um momento histórico quase simultâneo em outros países com sociedades distantes geografica, economica e socialmente. A necessidade de nomear e identificar práticas sociais de leitura e escrita que fossem além do ler e do escrever tradicional e raso. Em 1978 a Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO) ampliou o “conceito de literate para *functionalty literate* e, portanto, a sugestão de que as avaliações internacionais sobre o domínio de competências de leitura e escrita fossem além do medir apenas as capacidades de ler e escrever” (Soares, 2021, p.31). Se considerarmos que as atividades diversificadas, em espaços e tempos variados, proporcionam vivências, interações, imitações da vida cotidiana, as crianças desenvolvem habilidades que serão necessárias no

processo de alfabetização.

Neste sentido, para Soares (2021), durante muito tempo se discutiu em torno da idade ideal para se alfabetizar as crianças e se fixou que isso deveria acontecer aos 7 anos de idade no ensino fundamental, como se fosse um ponto de partida, até mesmo muitas vezes sem levar em conta o que já sabiam.

A alfabetização pode começar na educação infantil por meio de vivências e do letramento e tem continuidade no ensino fundamental, com a aprendizagem e a sistematização dos símbolos e do alfabeto, apropriando-se do sistema de escrita e leitura formal. Mesmo sem saber ler formalmente, os bebês e as crianças bem pequenas fazem parte de um mundo letrado e se encantam com o ritmo das palavras e a cadência da leitura. Sensorialmente aprendem sobre o objeto livro, manuseando, mordendo, lambendo e cheirando, compreendem que as histórias vêm dos livros.

O comportamento leitor dos estudantes, ora crianças, é aprendido e praticado mediante o acesso a livros e a modelos de adultos leitores, seja em casa, na escola na comunidade. Segundo Abramovich (1995), a leitura literária para primeira infância pode e deve acontecer desde os primeiros meses de vida ainda no berçário, pois quanto antes tiverem o contato com livros, histórias contadas e lidas, maiores as chances de formarmos adultos leitores.

As atividades de manuseio e o contato com livros literários ainda na primeira infância não têm a intenção de alfabetização e nem de leitura formal, mas sim de desvendar e adentrar no mundo letrado por meio de olhar infantil, de experimentações e aprendizagem, aproximando o objeto livro do universo de engatilhar, balbuciar e imitar os mediadores de leitura.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) propõe seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, sendo que a organização curricular para a educação infantil está estruturada em cinco campos de Experiências, nos quais são definidos os objetivos de aprendizagens e desenvolvimentos.

De acordo com o documento, “os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (Brasil, 2017, p. 40). Os campos de experiências são: O eu, o outro e o nós, corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. No campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, a leitura está presente, pois a criança, desde o nascimento, participa de situações comunicativas, interagindo.

Ouvir a voz, participar de atividades que proporcionem movimentos corporais,

progressivamente vão ampliando as experiências de compreensão e apropriação da língua materna. Neste sentido, de acordo com a BNCC, “nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social” (Brasil, 2017, p. 42).

Ainda conforme o documento, as experiências com a literatura infantil contribuem para desenvolver o gosto pela leitura, estimulam a imaginação e ampliam o conhecimento de mundo, isso tudo por intermédio do contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. Os currículos das Redes de Ensino devem ser adaptados ou reorganizados, tendo por base o documento norteador.

### **3.3 O Contador de histórias e a formação de leitores**

Os contadores de histórias são os que preservam a tradição oral desde antes do surgimento da escrita. Historicamente se registra que os costumes dos povos, as tradições e os ensinamentos eram transmitidos por eles, especialmente nas aldeias, quando as pessoas das comunidades se reuniam em volta da fogueira para ouvir os mestres.

Como contam Souza e Bernardino (2011), reunir-se em volta da fogueira significa conectar-se, pela oralidade, à ancestralidade, voltar às raízes dos povos e das comunidades, receber ensinamentos dos mestres e manter vivas tradições. A palavra é o que realmente importa. Ouvir histórias faz parte da cultura popular desde as civilizações mais antigas, e a fogueira era utilizada para espantar o frio e os bichos enquanto ouviam os contadores falar sobre mitos, crenças, sonhos. Esse ritual ancestral se mantém em muitas comunidades até hoje. Os contadores que preservam a tradição oral das histórias apresentam detalhes, imagens, despertam sentidos e convidam os ouvintes a fazerem parte da história como se fossem testemunhas oculares dos fatos narrados.

Na África antiga, esse contador de história, responsável por transmitir os costumes, resolver conflitos, organizar cerimônias, era chamado de *griôt*. Um líder, mediador oral da sociedade, porta-voz da história e respeitado pelas tribos e comunidades. Andava pelos vilarejos e tribos contando as histórias do povo e ensinando a cultura milenar. Essa atividade teve início antes mesmo do surgimento da escrita. Muito admirados pelo conhecimento que carregavam. Quando um *griôt* morria, era como se tivesse sido perdida uma biblioteca. Esses mestres eram sagrados e, depois que morriam, seu corpo era colocado dentro do tronco de uma árvore baobá, que também era considerada como sagrada e a árvore da vida.

A função social do *griôt*, até hoje, é de ser o guardião da tradição oral e está ligada à ancestralidade passando de pai para filho (Luz, 2013). Na cidade de Campinas existe um grupo de contadores de histórias os “*Griôts*”<sup>4</sup>, que, vestindo seu jaleco amarelo, percorrem hospitais, abrigos e casa de idosos, contando histórias, com objetivo de promover humanização por meio do contar histórias. Fazem uso da literatura para proporcionar respeito e carinho, difundindo o gosto pelas artes, amenizando, assim, o sofrimento e aliviando o desconforto de quem está em tratamento hospitalar. Promovem o voluntariado, e cada integrante tem que dedicar pelo menos uma hora na semana para atividade.

Com o passar do tempo e as mudanças na sociedade, a contação de história ganhou novos elementos, figurinos, cenários, palco, adereços, música que envolvem sensorialmente o público. Na contação de história quem deve aparecer é a palavra, portanto o excesso de informações pode distrair a atenção do objetivo principal que é a história.

Enfim, “contar histórias é uma arte [...] que equilibra o que é ouvido e o que é sentido, e por isso não é nem remotamente declamação ou teatro [...], é o uso simples e harmônico da voz”, (Abramovich, 1995, p. 18). No caso das escolas, cabe ao professor mediador ser o contador de histórias, aquele que contribui para a formação de novos leitores. Aprender a ouvir histórias e leitura de textos ajuda na aquisição do repertório dos estudantes e, mesmo no contexto escolar, é necessário que o contador desenvolva habilidades próprias da prática desse ofício.

De acordo com Santos (2020), as habilidades necessárias ao contador são:

- Apreciar, ouvir e observar. Antes de ser um contador, ele precisa ser um apreciador de histórias. Tudo é importante na maneira como as histórias são contadas: a entonação da voz, as pausas, o olhar, a expressão facial, a expressão corporal, os recursos materiais utilizados.
- Criar um repertório. Cumpre ao contador ter um repertório, composto por diversas leituras, por histórias que traz na memória, com as quais se identifique e sinta o prazer de compartilhar.
- Apropriar-se da história. Ao escolher uma história, o contador deve considerar que, além das narrativas da tradição oral, são boas opções os textos literários com narrativas atraentes que fluam com naturalidade, abordando temas relacionados aos interesses do

---

<sup>4</sup> Os grupos Griots (<https://griots.org.br/>) são conhecidos como os amarelinhos por usarem jaleco amarelo. Eles iniciaram suas atividades com um grupo de contadores de histórias que atuava voluntariamente no Hospital das Clínicas na Unicamp. Em 2017, eram em média 200 integrantes, fazendo um lindo trabalho de humanização por meio da literatura e da contação de histórias.

espectador, despertando-lhe prazer e sentimentos que poderão levá-lo à reflexão e ao interesse por outras histórias. Após selecionar a história, o contador deve apropriar-se dela, colocando sua marca na narrativa. Como bem lembra Fanny Abramovich (1995, p. 21) o contador precisa “sentir o ritmo que cada narrativa pede e até exige”.

- Ter clareza da intenção. É importante refletir sobre a história escolhida e a maneira como será contada, levando em conta maturidade, interesses e preferências literárias do espectador, bem como o contexto.
- Planejar. Estratégias e recursos que serão utilizados devem ser pensados e preparados antecipadamente. Merecem atenção os recursos internos: emoções, voz, olhar e expressão corporal, assim como os recursos externos: ambiente, objetos, efeitos sonoros e outros.
- Interagir com o espectador. O ato de contar histórias é essencialmente interativo, e o contador não pode ter a expectativa de 'silêncio absoluto' ou querer antes de mais nada 'contar a história até o fim', do modo como a preparou.
- Praticar. Como tudo na vida, as habilidades para contar histórias aprimoram-se com a prática. A melhor técnica será aquela em que a maneira escolhida para contar a história selecionada harmoniza intenção, ritmo da narrativa e recursos (internos e externos), a fim de garantir a melhor interação com o espectador.

#### 4 O ATO DE LER

No capítulo a seguir vamos retomar algumas considerações sobre o ato de ler, as primeiras leituras e livros para bebês e crianças pequenas, a criatividade e imaginação, as vivências lúdicas e o livro como objeto cultural. Isto posto, “Não temos outro remédio senão ler. Ler, quase tanto quanto respirar, é a nossa função essencial” (Manguel, 1998, p.21). O ato de ler um livro significa muito mais que decifrar o que está escrito, os códigos e as palavras impressas. Vai muito mais além disso. Memórias são criadas, retomadas, e as vivências e as experiências ficam retidas na memória, porém algumas não são guardadas devido à seletividade natural. Como lembra Borges (1985, p. 79) “somos feitos em larga medida de memória”, então para que elas não se percam o livro pode auxiliar nas possibilidades de reviver experiências

Para Reyes (2010), mesmo sem saber ler formalmente, os bebês, de uma certa maneira, já fazem parte de um mundo letrado. Eles se encantam com o ritmo das palavras e a cadência da leitura. Sensorialmente aprendem sobre o objeto livro, manuseando, mordendo, lambendo e cheirando, compreendem que as histórias vêm dos livros. O processo de formação de leitores não é de responsabilidade solitária da escola e de um único educador, mas sim, de educadores, pais, familiares e da comunidade em que o estudante está inserido.

Dessa forma quanto mais cedo e frequentemente tiverem acesso aos livros, seja em casa, seja escola, mediado por adultos leitores, haverá uma contribuição para o desenvolvimento dessas crianças e um estímulo para se tornarem leitores autônomos, compreendendo as diversas formas de manusear os livros. As experiências e vivências, simbólicas e imaginárias são essenciais para a formação leitora, desenvolvimento do vocabulário e da aprendizagem significativa.

Reyes (2010) nos conta um pouco do trabalho que desenvolve no Instituto Espantapájaros (Espantalho), fundado Bogotá. É um espaço literário para a infância, e ali as crianças podem exercitar a imaginação, utilizando a mediação de leitura para construir o que a autora chama de “A casa Imaginária”, em meio a uma Biblioteca preparada para bebês, pais, filhos e livros se entrelaçam em um triângulo literário de sentimentos e vivências.

Reyes (2010) reitera que ler para crianças permite desenvolver capacidades, estimulando conexões neurológicas e que somos pensamento, linguagem e expressão, portanto, a leitura na primeira infância começa pela emoção, pela pele, pelo tato, olfato, ou seja, é muito sensorial. Para ela, as linguagens infantis se conectam, e a palavra cria um encontro com a cultura, tornando os bebês participantes dessa experiência. Mesmo sem saber ler formalmente, as crianças bem pequenas ouvem a voz e o ritmo da leitura de seus pais, leem, ao morder os

livros e manuseá-los. Para Reyes, o ato de morder faz parte da construção do hábito leitor em um ambiente de vivências literárias.

A autora ainda afirma que, embora haja inúmeras teorias e estudos da neurociência, psicologia, pediatria, pedagogia e outros, que tratam do desenvolvimento infantil, todos são unânimes em afirmar que os primeiros anos são os mais importantes, principalmente o período de 0 a 3 anos, em que é a fase de maiores possibilidades relativas à maturação e à aprendizagem. Na etapa intrauterina e nos três primeiros anos, chamados de primeiríssima infância, são registrados o crescimento neurônico acelerado e muitas conexões. A maleabilidade ou plasticidade do cérebro infantil é praticamente ilimitada (Reyes, 2010).

Oferecer leitura aos bebês é uma tentativa de garantir igualdade de condições, o direito a todo ser humano ser sujeito da linguagem de se transformar e transformar o mundo, exercendo criatividade e imaginação. A imaginação das crianças se desenvolve por meio de trocas de experiências, relações interpessoais e com acesso a objetos, livros e materiais específicos para a idade. A leitura e o contato com livros e a escuta de histórias e textos lidos por adultos leitores estimulam a imaginação (Reyes, 2010).

De acordo com Reyes (2010), precisam ser disponibilizados elementos para irem se materializando, e essa transformação é explicada no livro *A casa imaginária*. Segundo a autora, devemos começar pelo alicerce, fundado em sólidas bases de emoções, sensibilização e conversas entre pais, filhos, educadores e livros.

O cimento, as paredes e o telhado da casa são imaginários, criados a partir de sonhos, sentimentos e fantasias. Preparar a casa é seguir um rito que Reyes, 2010 chama de triângulo amoroso: uma criança, um adulto e um livro, sendo essa relação muito poderosa. O fato de um adulto parar tudo e dar atenção à criança é algo mágico e quando as crianças descobrem isso, se interessam-se ainda mais pelos livros e vivem essa aventura emocional. Neste sentido, conforme a autora, é uma possibilidade maior de a criança entrar no mundo da palavra, e as características são destacadas como ferramentas para adentrar no universo da palavra, nomeando o mundo e a si mesma, organizando de forma reflexiva, atribuindo-lhes sentidos diversos.

Reyes (2014) considera relevante a palavra como elemento humanizador e descreve o referencial do processo do desenvolvimento leitor. A primeira etapa é “*Yo no leo; alguien me lee, me decifra y escribe e mi*” (Eu não leio, alguém lê pra mim, me explica e escreve para mim). Refere-se aos primeiros meses de vida do bebê, que tem o contato com as palavras e adentra no universo dos símbolos e dos significados que são indecifráveis nessa etapa. “[...] começa a fazer sentido só a medida que aparece alguém que o lê, que o decifra e que funda nele

os primeiros significados” (Reyes, 2014, p.16). A mãe consegue decifrar e entender o choro do bebê.

De modo que nos tornamos participantes da comunicação humana e entramos no mundo do simbólico, porque existe alguém que nos lê e escreve em nós nossos primeiros textos, os primeiros significados. Nessa primeira etapa da vida, temos contato com muitos textos e muitas leituras, e é importante esclarecer o sentido amplo das palavras, pois muitos “textos de leitura” da primeira infância transcendem o alfabético; ou seja, são “escritos” além dos livros (Reyes, 2014, p. 17).

Os primeiros livros, que devem ser apresentados para o bebê, são chamados por Reyes (2014), de “*libros sin páginas*” (livros sem páginas), que serão formados por repertório de histórias, cantigas, parlendas, rimas da tradição oral que fazem parte da memória dos pais e dos adultos que têm contato com essa criança. Afirma ainda que, as rimas, a rítmica, as prosódias se apresentam com sonoridade envolvente e insere esse participante ouvinte em uma experiência poética, portanto, “[...]antes do primeiro ano de vida e com um repertório simples, a criança é um leitor poético, ou mais precisamente, um ouvinte poético” (Reyes, 2014, p.18).

Para Reyes, transcender a realidade é fundamental para que a criança vivencie a comunicação sem barreiras não estritamente utilitária, porém criativa. As palavras adquirem outros sentidos e significações.

No segundo momento dessa primeira etapa, quando o bebê já tem maior controle sobre o tronco e pode sentar, tendo maior liberdade, aí então devem lhe ser apresentados os primeiros livros de imagem, que contam histórias ou apresentam situações vivenciadas por ele no cotidiano. É um avanço significativo na trajetória leitora esse tempo, pois, ao adentrar-se em uma nova ordem simbólica, o livro, como objeto, apresenta algo que parece realidade, mas não é, “trata-se de uma convenção cultural encontrada no objeto cultural livro” (Reyes, 2014, p.19).

No encontro entre livros e bebês, a manipulação desse objeto se torna possível com a presença de um adulto na função de mediador e até modelo leitor para decifrar questões referentes à função social do livro no contexto dos bebês e das crianças pequenas. Adultos, crianças e livros são os vértices do “triângulo amoroso”, conceito apresentado por Reyes (2012).

O ato de ler é considerado uma prática social em que estão envolvidos o leitor e o autor. Da mesma forma, o ato de contar histórias abrange o contador, o autor da história e o público em um processo interativo. Portanto, para despertar o interesse pela leitura, “é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para tornar-se um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo...” (Abramovich, 1995, p. 16).

A apreciação de uma história contada pode despertar no ouvinte a vontade também de ser um contador, e essa ação passa pela leitura. Em vista disso, o contador de histórias deve ser um leitor crítico, que tira suas conclusões, desenvolve preferências, repertório e, para isso que isso ocorra, cabe estar envolvido em situações que proporcionem o contato com as histórias.

#### **4.1 Leitura, imaginação e criatividade na abordagem de Vygotsky**

De acordo com Vygotsky, Luria e Leontiev (1988), linguagem e escrita não se separam, são formadas por sistemas de linguagens verbais e não verbais, e a partir desses a criança atribui significado aos sons, que formam palavras da linguagem oral. Estabelece relações das experiências sociais, interação com o cotidiano e constituindo, assim, o conceito de escrita. Os instrumentos culturais criados pelos seres humanos são incorporados pelas crianças, dentre eles a escrita, conforme vão se utilizando dela. Ao perceber essa funcionalidade, podem registrar emoções, sentimentos, vivências, comunicar fatos, contar histórias.

Para o autor, a criança desenvolve a linguagem a partir do social e depois no individual, com os signos apreendidos na realidade externa conecta-os subjetivamente e os transforma internamente. Esse processo é chamado de internalização, portanto o que constitui o ser humano em sua dimensão cultural é a linguagem. O pensamento da criança se desenvolve inicialmente sem a linguagem.

[...] a criança começa por uma palavra, passando em seguida a relacionar duas ou três palavras entre si; um pouco mais tarde progride das frases simples para as mais complexas, e finalmente chega à fala coerente, constituída por uma série dessas frases; em outras palavras, vai da parte para o todo. Por outro lado, quanto ao significado, a primeira palavra da criança é uma frase completa. Semanticamente, a criança parte do todo, de um complexo significativo, e só mais tarde começa a dominar as unidades semânticas separadas, os significados das palavras, e a dividir o seu pensamento, anteriormente indiferenciado, nessas unidades (Vygotsky, 2006, p. 157).

A fala é constituída gradativamente, primeiro com a função social em que a criança vai desenvolvendo a comunicação por meio do balbuciar, chorar que são decifrados pelos adultos e depois as palavras. A fala racional com o pensamento verbal e expressão, nome das coisas e pessoas têm início por volta dos dois anos. As atividades pedagógicas que privilegiam imaginação e criatividade são atividades relevantes tanto quanto aquelas que dizem respeito à memória e à razão. Ao contrário, a razão e memória se alimentam delas, juntando novos elementos e fazendo combinações, sendo inegáveis na vida humana, conforme afirma Vygotsky (1982, p. 8):

A imaginação, como base de toda a atividade criadora, se manifesta por igual em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica. Neste sentido, absolutamente tudo o que nos rodeia e que foi criado pela mão do homem, todo o mundo da cultura, em diferenciação ao mundo da natureza, tudo é produto da imaginação e da criação humana, baseados na imaginação e da criação humana baseados na imaginação

A mais autêntica e reveladora criação, na concepção de Vygotsky, se revela nos jogos de faz de conta, quando as crianças imaginam que estão montando em um cavalo, enquanto na verdade estão montados em um pedaço de madeira. Quando brincam de boneca e idealizam que ela é o filho; e ela, a mãe.

Desse modo, a criatividade ampara-se em experiências vividas anteriormente, combinadas a novos elementos. A literatura infantil “se encontra em tal relação com a dos adultos como os jogos estão a respeito da sua própria vida” (Vygotsky, 2006, p.79). Ao mudar de fase de desenvolvimento, a criança muda também as características de suas criações, e a linguagem falada e escrita podem ser um exemplo dessa escala superior. O professor tem papel fundamental nessa sedimentação dos conhecimentos e deve selecionar a literatura mais adequada para as crianças. As atividades pedagógicas devem despertar o conhecimento que elas já têm e, com ajuda do professor, fomentá-lo, transformando-o em novo. O contato com a literatura, ouvindo histórias e manuseando livros, estimula os estudantes ainda pequenos a criarem representações artísticas e imaginárias. A criança vive situações inventadas, imitando as vivências do ambiente em que estão inseridas, ou seja, "a criança acredita nas situações e no ambiente que não lhe proporciona a vida para improvisar impulsos emocionais (heroísmo, coragem, abnegação). A criança interpreta em ações e em imagens vivas, tudo o que pensa e sente” (Vygotsky, 2006, p.8).

Proporcionar o acesso à literatura de qualidade aos estudantes desde a primeira infância é oferecer elementos que somados às experiências acumuladas vão colaborar para o desenvolvimento da criatividade, da imaginação e da constituição do sujeito.

## **4.2 Vivências leitoras e lúdicas**

Para Cunha (2007), mesmo sem conhecer alguns objetos ou sem vivenciar determinadas situações, a criança representa, cria e imagina. Entra em um mundo imaginário, brinca de viver, coisa de criança...ser herói, vilão, papai e mamãe, rei, princesa...Somos seres brincantes, que sonham e imaginam independentemente de sermos crianças ou adultos. Entretanto,

especialmente na fase adulta, muitas vezes não nos permitimos imaginar e, assim, a criatividade termina contida, não aflora.

Conta Almeida (1997) que, na Grécia, já havia uma preocupação com a questão da ludicidade. Platão dizia que a criança deveria ser ocupada, em seus primeiros anos de vida, com jogos, brinquedos e passatempos. A palavra lúdico, em latim *ludus*, significa brincar e ela pode se referir a jogos, brincadeiras, divertimentos e passatempos. As sociedades primitivas reconheciam a importância de instruir as crianças, e essa educação era passada de geração em geração, e a aprendizagem acontecia a partir da prática nas atividades de vida diária. Para aprender a nadar, as crianças nadavam; para aprender a utilizar o arco, caçavam.

A maioria dos brinquedos que existe hoje foram inventados na Grécia Antiga, pois eram utilizados como facilitadores de movimentos nas aprendizagens. As brincadeiras, nesse período, eram arcos, bonecas e até ossos (Manson, 2002).

Em grego, todos os vocábulos referentes às atividades lúdicas estão ligados à palavra criança (païs). O verbo paizeim, que se traduz por 'brincar', significa literalmente "fazer de criança". [...] Só mais tarde paignia passa a designar indiscutivelmente os brinquedos das crianças, mas são raras as ocorrências. [...] Em latim a palavra ludibrium, proveniente de ludus, jogo, também não está ligado à infância e é utilizado num sentido metafórico. [...] Quanto à palavra crepundia, freqüentemente traduzida por "brinquedos infantis" parece só ter adquirido sentido depois do século IV, e encontrá-lo-emos freqüentemente na pluma dos humanistas renascentista [...] (Manson, 2002, p. 30)

Para Almeida (2003, p. 43), na escola, o lúdico pode ser aplicado nos conteúdos curriculares, nos planos de sala de aula de forma natural e sistemática, para assim compor uma naturalidade da ação em que os estudantes se tornam protagonistas.

A educação lúdica contribui e influencia na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integrando – se ao mais alto espírito democrático enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio.

As vivências de situações de aprendizagem lúdicas oferecem a possibilidade de a criança desenvolver competências que serão exigidas quando forem adultos. Aprende a esperar a vez, ganhar, perder, acatar regras, respeitar diferenças, construir relações, agir com autonomia e em grupo, além de expressar sentimentos e emoções. Aquela que não teve oportunidade de

experimentalizar essas situações, está sujeita a ter mais dificuldades em desenvolver tais competências já na idade adulta.

Célestin Freinet (1896-1966), pedagogo e pedagogo anarquista francês, nos ajuda, por meio de sua pedagogia de atividade e cooperação, a refletir sobre o lúdico na escola. Para ele, todas as atividades deveriam ser feitas de maneira cooperativa e sem imposições, pois, como os educandos têm interesse em descobrir o mundo, os conteúdos passariam a ser mais significativos. Portanto, ele tinha uma visão um pouco diferente das atividades dadas na escola. Para ele, a criança tem um papel ativo e o homem um ser social, fazedor de sua história. Suas ideias ganharam força para além da sala de aula.

O pedagogo entendia a escola como um espaço de mudança social, que deveria acolher todas as crianças e não marginalizar aquelas de classes menos favorecidas. Em vista disso, propôs um outro papel a ela e ao professor para atingir seus objetivos. Primeiro, a escola deveria disponibilizar aos estudantes materiais e objetos, para torná-los aptos a criar, enriquecer suas experiências (Elias, 2010, p.37). Depois, era preciso oferecer-lhes condições e atividades para que participassem do estabelecimento de regras, pois, assim, eles mais facilmente incorporariam e sistematizariam os aprendizados. Seu método, elaborado com base na liberdade, na autodisciplina e na confiança, desperta a livre expressão e proporciona um clima diferenciado para o exercício dessas práticas.

O educador deve colaborar para que o trabalho pedagógico venha descobrir os talentos e as habilidades naturais dos alunos para que assim sua intervenção seja mais certa.

Uma das características da pedagogia freinetiana são os cantos temáticos, os quais são organizados e dividem o espaço físico com diferentes propostas de trabalhos (leitura, brinquedos, jogos e outros), para que os alunos possam executar as atividades de maneira autônoma, socializando com outros alunos.

Então, baseados nessas ideias de Freinet, surgiram os cantos pedagógicos no espaço da sala de aula para que os estudantes pudessem escolher como e com o que brincariam. Dentre eles, o canto de leitura, em que a criança escolhe o que vai ler, como vai ler e partilhar colaborativamente com os amigos de turma. Ler de diferentes maneiras, pesquisar novos materiais de leitura pode tornar divertido o processo de desenvolvimento da escrita e descoberta para melhor compreender as ideias dos textos.

Como apontam as teorias de Freinet (1978), não se aprende sozinho, e as atividades devem ser cooperativas. Costumava ele registrar tudo durante as aulas, assim conseguia entender melhor as preferências e as habilidades dos alunos por meio de situações de fracasso e sucesso. O estudo tradicional com carteiras enfileiradas, normas rígidas, muito conteúdo

começou a ser contestado por ele, o qual sentia a necessidade de uma educação cooperativa, prazerosa, de mais sociabilidade, autonomia, criando, assim, as aulas passeio.

Durante as aulas passeio, a criança consegue observar o ambiente, as atividades do cotidiano. Nada é imposto. As aulas se tornam lúdicas e atraentes, viabilizando atividades significativas.

De tal modo é grande o leque das técnicas libertadoras que nós propomos que todas as esperanças são permitidas a favor da libertação da criança por si mesma, sob a autoridade fraterna do professor, que sabe que a melhor arte de ensinar é aquela que proporciona uma arte de viver (Freinet, 1978, p. 69).

As atividades lúdicas não excluam a ordem e a disciplina nas atividades educativas, mas a ação do professor não era autoritária, “De tal modo é grande o leque das técnicas libertadoras que nós propomos que todas as esperanças são permitidas a favor da libertação da criança por si mesma, sob a autoridade fraterna do professor, que sabe que a melhor arte de ensinar é aquela que proporciona uma arte de viver” (Freinet, 1978, p. 69).

Na escola, ações lúdicas são realizadas por meio de atividades diferenciadas, jogos e brincadeiras, compondo o planejamento da aula e não tendo a característica de recompensa, como por exemplo, “*se terminarem a atividade, vamos brincar*”. Quando há a intencionalidade pedagógica, as brincadeiras são sérias, complementando as atividades para uma aprendizagem significativa como possibilidade de desenvolvimento integral, contemplando os aspectos motores, afetivos e sociais. Portanto, elas não serão meros “passatempo”

O brinquedo e a brincadeira ocupam um especial lugar na vida das crianças, e historicamente, eles são passados pela cultura ancestral. Os gregos e os latinos já refletiam sobre a ludicidade e valiam-se dela como recurso pedagógico. Os romanos, por exemplo, utilizavam os jogos dentro do contexto cultural, e eles eram destinados tanto para o preparo físico dos soldados como para a formação deles como cidadãos obedientes e devotos.

Kishimoto (1990, p. 39) narra que autores como Horácio e Quintiliano, na Roma antiga, “[...] assinalam em seus escritos a presença de pequenas guloseimas em forma de letras, elaboradas pelas doceiras de Roma, destinadas ao aprendizado da leitura”. Para incentivar o comportamento leitor dos estudantes, o professor deve realizar leituras de textos e livros variados, servindo de modelo leitor, colocando-se no papel de leitor e lendo com entusiasmo.

Como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias [...] Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e compreensão de mundo [...] é ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a

alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve (Abramovich, 1995, p. 16).

Para Abramovich (1995), não se deve subestimar a capacidade das crianças, nomes teóricos por exemplo, se forem explicados os seus significados, elas vão aprender, e se a palavra for difícil de ser pronunciada, isso será um desafio, e elas adoram um desafio.

As personagens mais conflituosas, ardilosas e cheias de mistérios, são as que mais chamam atenção dos leitores e espectadores. O vilão, malvado, cria artefatos e situações mirabolantes para lidar com as situações em que está envolvido. Os leitores ou ouvintes, independentemente de serem adultos ou crianças, anseiam por saber o que vai acontecer e a curiosidade estimula o desejo de querer saber o que acontecerá no final da história.

Ainda para a autora, as histórias lidas para crianças não devem ser amenizadas, pois a vida apresenta conflitos, dificuldades e problemas humanos. No mundo imaginário, pode-se viver e experimentar esses conflitos de forma segura. As leituras que apresentam essas situações são as que fazem o leitor refletir sobre a vida e, assim, elas se tornam mais atrativas principalmente para as crianças.

Brenman (2012) diz que as primeiras histórias, que se transformaram em contos para distrair as crianças, foram inspiradas em fatos cotidianos e desses eram retiradas as partes violentas, eróticas e até incestuosas, como já mencionamos no primeiro capítulo. A censura não tem limites e em épocas variadas da história, em repetidas vezes, houve episódios em que se lançaram centenas de livros em fogueiras na tentativa de banir as ideias neles contidas.

Em nome da família, para purificar, se queimavam o que era considerado impróprio, “alguns homens, tem a ilusão de que, queimando os livros, estarão apagando a história, o passado. O fogo aniquila o físico, a ideia permanece no ar, levada pela fumaça da fogueira até o céu, para retornar como chuva de pensamento” (Brenman, 2012, p.74).

Para lidar com tantas peculiaridades da leitura, é imprescindível que os mediadores tenham formação específica e continuada.

### **4.3 Livro, objeto cultural na história da educação**

O livro é um recurso fundamental para educação, para professores, alunos e propulsor no processo ensino-aprendizagem, além de um potente incentivo ao mergulho no mundo da leitura na história da educação no Brasil.

Conforme Chartier (2009), o livro já foi considerado objeto de classes, pois era de difícil

acesso. Por conta das legislações atuais, está mais presente no cotidiano das escolas e nas atividades de aprendizagem. Nesta pesquisa, ao tratarmos das questões ligadas à leitura, memórias passadas de geração em geração, ancestralidade, tradições e cultura popular, consideramos o livro como objeto cultural e não somente como portador de textos, histórias, poesias e mistérios a serem desvendados.

De acordo com Chartier (2002), a cultura e a sociedade exercem influência e direcionam os hábitos das comunidades, ditando as nuances da educação. A história cultural, seus traços, as mentalidades, objetos, rituais a economia e política colaboram para escancarar as desigualdades nas práticas educativas. O autor tem se dedicado a estudos e mostra-se atento às reflexões teórico-metodológicas da história cultural, buscando compilar críticas textuais à história do livro e da cultura. Algumas questões, que provocaram debate, tinham por princípio a defesa da disciplina da história, que produzia verdade e, no outro lado, uma narrativa embasada em métodos de ficção.

Só o questionamento dessa epistemologia da coincidência e a tomada de consciência sobre a brecha existente entre o passado e sua representação, entre o que foi e o que não é mais e as construções narrativas que se propõem ocupar o lugar desse passado permitiram o desenvolvimento de uma reflexão sobre a história, entendida como escritura sempre construída a partir de figuras retóricas e de estruturas narrativas que também são as da ficção (Chartier, 2009, p.12).

Em relação à história do livro como objeto cultural, destaca que há dois modelos, um relacionado com o modo de apropriação e recepção das obras e a forma com que são lidas pelas diferentes sociedades. O outro é relativo à materialidade do texto e como é produzido de maneiras diferentes, conforme as edições em processos coletivos com diferentes sujeitos.

A produção de um livro é feita por muitas mãos, portanto o estudo do texto e sua materialidade são relevantes, pois a partir das comparações entre publicações de diferentes épocas são revelados códigos culturais de contextos específicos.

O objeto fundamental de uma história que se propõe reconhecer a maneira como atores sociais dão sentido às suas práticas e a seus enunciados se situa, portanto, na tensão entre, por um lado, as capacidades inventivas dos indivíduos ou das comunidades e, por outro, as restrições e as convenções que limitam – de maneira mais ou menos clara conforme a posição que ocupam nas relações de dominação – o que lhes é possível pensar, dizer e fazer (Chartier, 2009, p. 49).

O autor chama atenção para o fato de que atualmente a história não é vista como a única relação com o passado, pois existe a memória da ficção, diferenças entre memória e história.

Sobre os estudos culturais, destaca a dificuldade em se delimitar o campo da história cultural, pois há múltiplas concepções de cultura. Conforme suas diferentes heranças e tradições, “a história cultural privilegiou objetos, âmbitos e métodos diversos. Enumerá-los é uma tarefa impossível. Mais pertinente é, sem dúvida, a identificação de algumas questões comuns a esses enfoques tão distintos” (Chartier, 2009, p. 35).

A palavra escrita nos livros e lida é materializada, mas cria vida ao ser falada, sugerindo possibilidades interpretativas, fluência, dinamismo e emoções.

Contra toda representação, elaborada pela própria literatura, do texto ideal, abstrato, estável porque desligado de qualquer materialidade, é necessário recordar vigorosamente que não existe nenhum texto fora do suporte que o dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega ao seu leitor. (Chartier, 2002, p.126 ).

Dos diversos instrumentos utilizados pelo homem, o mais espetacular é, sem dúvida, o livro. Os demais são extensões de seu corpo. O microscópio, o telescópio soam extensões de sua visão; o telefone é a extensão de sua voz; em seguida, temos o arado e a espada, extensões de seu braço. O livro, porém, é outra coisa: o livro é uma extensão da memória e da imaginação (Borges, 1985). O livro é um objeto de memória, pois o simples fato de vê-lo, afloram não só memórias, mas sensações, cheiros e significados que podem transportam o leitor a outros tempos. Isso não significa uma viagem ao passado longínquo, mas um passado que pode estar próximo. Ao estudar a história cultural material e imaterial da escola são levados em conta não só objetos, mas relatos e depoimentos dos atores envolvidos.

Para Frago (2012), os objetos não falam por si só, e a mera descrição não leva além da cronologia, pois não se pode desconsiderar o contexto de sua existência, assim não há fatos em si mesmos nem objetos sem história. Segundo o autor, o historiador deve estabelecer a relação entre eles, dando sentido e significado entre os contextos por meio de abordagem teórica e conceitual.

Os objetos materiais falam para aqueles que os fazem falar e, assim, se encontra a memória, mas sobre patrimônio material e imaterial a historiografia da educação tem dedicado a essa investigação. Envolve muito mais que objetos, inclui a memória dos estudantes e professores, políticos, administradores e supervisores de educação, pais e todos os que tiveram relação com o mundo do ensino.

Essa memória é uma sedimentação no tempo entre memória institucional, individual e social, acrescentando-se a ela a memória das instituições escolares. Todavia existe a

predominância por valorizar a memória material sobre a imaterial, mesmo sem ser patrimônio que pode ser exposto em museu, o patrimônio imaterial educacional tem seu valor e a esse se acrescentam as horas dedicadas aos estudos dentro e fora das instituições escolares.

A memória escolar também está ligada à dos anos da infância, adolescência e juventude. não há nada de estranho, pelo contrário, no fato de que as pessoas sentem saudades e procurar lembrar, sozinho ou acompanhado com outros, ditos anos. Um sentimento muito humano surge naturalmente antes da contemplação acríica do livro com o qual estudamos, fotografia escolar para usar, ou qualquer outro objeto – cadernos ou trabalhos e materiais escolares, carteiras, utensílios de escrita, pastas, mapas, folhas etc. – usados ou produzidos no ensino (Frago, 2012, p.10).

Conforme o autor, há os que se interessam pelo patrimônio imaterial educativo e a nostalgia é utilizada para promover a conservação e a difusão dele. O livro que foi lido na escola, as histórias, as fantasias e as viagens pelo mundo de símbolos presentes na linguagem, as memórias criadas, sem dúvida integram o patrimônio imaterial.

Mudar o modo que a comunidade lê é algo que leva tempo. É preciso considerar o contexto social, cultural e educacional, ao dizer que brasileiro não lê, inclusive as desigualdades econômicas que incidem diretamente nos hábitos e práticas culturais.

Chartier (2002) aponta que são muitos os contrastes, entre eles as competências de leitura, fragmentadas entre alfabetizados e analfabetos, leitores e não leitores. Grandes distâncias entre os letrados, os que podem ler textos, os letrados de talento e os menos hábeis na mesma comunidade de leitores. Ainda, conforme o autor, as normas de leitura definem para cada comunidade o uso do livro, modos de ler e interpretar. As oscilações surgem nas diferentes expectativas e interesses diversos que os grupos de leitores empregam nas práticas leitoras.

O livro, como objeto cultural, a partilha e acesso nas comunidades suscitam uma busca por novas concepções e, conforme o autor, a trajetória do livro no antigo regime francês marcou a sociedade, pois sua simples posse significava superioridade cultural e a leitura era considerada responsável pela mudança de pensamento e comportamento da população. A literatura infantil é tema relevante na educação por ser considerada elemento fundante para a formação de cidadãos leitores, surgiu primeiro na Europa, a partir de novas concepções de criança e transformações sociais.

Caldemartori (1986) aponta que não existia literatura específica para os pequenos, porém começaram a surgir adaptações de contos populares pelo francês Charles Perrault, considerado o pioneiro da literatura infantil. Esse período foi conturbado e doloroso, pois transformações e contradições sociais surgiam no movimento popular contra o governo

absolutista de Luís XIV na França. A criança era vista como adulto em miniatura e não havia nada pensado para ela, porém com o fortalecimento da burguesia, a família e a escola se consolidaram como instituições. A partir desse movimento, a criança passou a ser reconhecida socialmente como um ser diferente do adulto, “a criança, na época, era concebida como adulto em potencial, cujo acesso ao estágio dos mais velhos só se realizaria através de um longo período de maturação” (Caldemartori, 1986, p.38-39).

O trabalho de adaptação dos contos por Perrault, acontecia por meio de relatos de contadores que, na época, se integravam à vida doméstica como servos e eram editadas e omitidas as passagens obscenas de conteúdo incestuoso e canibalístico.

No Brasil, a literatura infantil teve início, em 1921, com a obra *Narizinho Arrebitado*, de Monteiro Lobato, e, segundo Zilbermam (1981, p. 48), tornou-se destaque na literatura infantil:

O papel exercido por Monteiro Lobato no quadro da literatura infantil nacional tem sido seguidamente reiterado, e com justiça. É com este autor que se rompe (ou melhor, começa a ser rompido) o círculo da dependência aos padrões literários provindos da Europa, principalmente no que diz respeito ao aproveitamento da tradição folclórica. Valorizando a ambientação local predominante na época, ou seja, a pequena propriedade rural, constrói Monteiro Lobato uma realidade ficcional o que ocorre pela invenção do Sítio do Pica Pau Amarelo.

A falta de acesso ao livro é um agravante para a formação de leitores, e essa realidade não é diferente nas escolas brasileiras em que o livro didático surgiu antes do literário, pois pouco se falava em literatura infantil.

## 5 PROJETOS DE LEITURA

No capítulo derradeiro, vamos apresentar os projetos de leitura da Rede Municipal de Sorocaba e algumas praticas compartilhadas entre os educadores.

A relação entre alfabetização, letramento, e as vivências na educação da primeira infância foram temas que geraram discussões, ações e políticas educacionais no município de Sorocaba nos anos de 2014/2015. Com a implantação do PNE, os municípios tiveram que se adaptar, e a Secretaria da Educação iniciou debates e pesquisas com objetivo de produzir orientações teóricas, diante das demandas dos profissionais que atuavam na educação para primeira infância.

Conforme já abordado nesta pesquisa, após a entrada do município na Rede Nacional da Primeira Infância, começaram os debates para a criação do Comitê Municipal pela Primeira Infância. A garantia do direito à educação de qualidade sempre foi prioridade nas ações do Comitê pela primeira infância, buscando amparo nas legislações vigentes e os estudos do grupo de trabalho tiveram como parâmetro as teorias de leitura de Reyes (2010), sobre encontro de livros, bebês e adultos, assim surgiu o projeto Bebeteca em Sorocaba.

### 5.1 Primeira Bebeteca

A implantação da Bebeteca, na Secretaria da Educação, no prédio do Centro de Referência em Educação (CRE), foi resultado desses encontros e estudos, reflexões, trocas de experiências com educadores na rede municipal, em outras redes e fora delas.

A palavra ou termo “*bebetheque*” foi mencionado pela primeira vez por Georges Curie, na 5.<sup>a</sup> Conferência Europeia de Leitura, realizada na Fundação Germán Sánchez Ruipérez, em Salamanca, em 1987. Os objetivos de uma Bebeteca são: fomentar o encontro de livros, adultos e crianças; ampliar as experiências poéticas e culturais entre famílias e profissionais da educação; e promover ações formativas.

Por que lemos para as crianças? Por que gastamos uma grande energia humana e econômica em torno do ato de ler? Não lemos textos para as crianças a fim de que se convertam em grandes leitores, e sim porque sabemos que essas leituras permitem que elas determinem algo fundamental para si: a descoberta de que os textos são coisas que têm um sentido, uma pluralidade de sentidos, e que cada sujeito deve trabalhar um pouco para chegar a construir o sentido em seu espírito (Cabrejo, 2001 p.17).

Segundo Carrasco (2014 *apud* Baptista; Lopes; Almeida, 2016), é necessário que sejam criados espaços que facilitem a acessibilidade e o encontro de pais, professores e bebês, para

que as crianças se sintam pertencentes ao local. A composição do ambiente, o mobiliário, a disposição dos livros devem permitir que se movimentem com autonomia e consigam escolher, pegar e manusear livremente os livros e outros objetos que lhes despertem a atenção. Prateleiras baixas, cestos, tatames no chão são essenciais para que possam ter livre acesso ao que quiserem. Eles devem poder escolher livremente o livro que mais lhes agrada, observar a capa, a grafia, os detalhes da edição, textura diferente e todos os detalhes que compõem a obra, e, no caso dos bebês que não sabem ler, que lhes seja ofertada uma atividade sensorial.

Ainda conforme a autora, as bibliotecas para a primeira infância devem prever e assegurar o movimento e alcance dos pequenos e estimular a exploração dos espaços e dos livros. O acervo deve ser constantemente movimentado e trocado de lugar, de forma que a mobília e disposição dos livros seja alterada, conforme a faixa etária que vai participar das sessões de leitura. Em relação ao acervo, conforme a autora, existem dois aspectos a serem considerados na construção de uma bebeteca, um relacionado à qualidade dos livros, o outro à “bibliodiversidade”, multiplicidade de títulos.

Os livros devem oferecer possibilidades diversas de leitura e adequadas aos bebês, crianças mais velhas e adultos que acompanham e participam das atividades. A “bibliodiversidade” e a qualidade são requisitos básicos para a implantação de bibliotecas para a primeira infância (Carrasco, 2014 *apud* Baptista; Lopes; Almeida, 2016).

Conforme já abordado neste texto, *A casa imaginária*, livro de Yolanda Reyes, descreve a experiência do Projeto Espantapájaros (espantalho), em Bogotá, e a interação entre crianças, livros e adultos em meio a uma bebeteca. A bebeteca de Espantapájaros serviu de inspiração para a implantação de uma bebeteca na rede municipal de Sorocaba, inaugurada em setembro de 2014, no Centro de Referência em Educação (Sorocaba, 2014).

O espaço – sala envolta por vidros e equipadas com tatames, almofadas e cestas de livros – foi criado para atender crianças, preferencialmente as com idade próxima aos 5 anos, com a intencionalidade de lhes propiciar uma exploração livre ao acervo. Enfim, um encontro de leitores, crianças bem pequenas, famílias e professores.

De acordo notícia publicada na imprensa oficial da Prefeitura de Sorocaba, os atendimentos, mediados por um professor, eram divididos em sessões de 50 minutos, organizadas em três momentos:

- exploração livre do acervo;
- leitura em voz alta de um dos livros escolhidos pelas mediadoras;
- leituras individuais ou em pequenos grupos a partir de escolhas das crianças.

Os pequenos podiam circular livremente no espaço e explorar o acervo e manusear os livros. Fazia parte da sessão de leitura a utilização do sussurrador de poesias. Os seis professores que atuavam, divididos por períodos, nesse projeto eram efetivos da Rede Municipal. Trabalhavam no projeto no contraturno com carga suplementar e recebiam formação mensal e oficinas já previstas em carga horária. O público-alvo desse atendimento eram preferencialmente os estudantes das escolas com horário agendado para as sessões de leitura com mediação, e aberto à comunidade aos sábados.

Para participar das mediações de leitura, os alunos eram levados até o Centro de Referência em Educação, com transporte oferecido pela SEDU, por meio das ações do “Roteiro Educador”, que oferecia um passeio em pontos culturais e educativos da cidade. Como eram crianças bem pequenas e bebês, o transporte precisava ser especializado e, no ano seguinte, com a interrupção dos trabalhos do projeto do Roteiro Educador em meados de 2015, a bebeteca precisou ser adaptada a uma nova logística. Passou a ser itinerante, os professores é que iam até as escolas fazer a mediação de leitura com agendamento prévio feito pela equipe gestora das escolas. Levavam os livros, cestas, tapetes e almofadas para ambientar o espaço e, a partir desse período, o projeto passou a se chamar “Leitura na Primeira Infância”.

Nas creches e escolas de educação infantil, os trabalhos da bebeteca eram divididos em sessões de leitura, e o trabalho pedagógico era organizado da seguinte maneira:

- Seleção de livros e materiais, de acordo com a faixa etária das crianças.
- Preparação do espaço – montagem do espaço, disponibilizado para a atividade, colocando almofadas, tapetes e cestas com livros.
- Roda de conversa – acolhimento aos estudantes e equipe, apresentação da proposta com elaboração de alguns combinados, como tirar os calçados, dividir as almofadas e compartilhar os livros.
- Exploração do acervo – as crianças, inclusive os bebês, eram convidados a explorar os livros que estavam dispostos nos cestos e acomodar-se confortavelmente nas almofadas.
- Leitura coletiva – realizadas duas leituras pelos mediadores.
- Leitura individual – neste momento, os mediadores e os educadores da turma se dividiam para realizar a leitura dos livros que as crianças escolheram, individual ou em pequenos grupos.
- Sussurrador de poesias – um dos mediadores, após algumas leituras individuais, passava oferecendo uma poesia ao pé do ouvido, no sussurrador para cada criança (sussurrador é um tubo de papelão).

- Leitura interativa – ao final era feito o convite para que alguma criança que quisesse compartilhasse a leitura ou o livro de que mais havia gostado.

O projeto foi mantido em formato itinerante até 2019, e o número de professores era de 12 sendo divididos por período.

## **5.2 Projeto Salas de Leitura Novos Olhares**

Os programas e políticas de leitura no Brasil estão ligados à alfabetização. A meta 5 do PNE deixa claro que as redes devem “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”. A Lei n.º 12 796, de 04 de abril de 2013, tornava obrigatória a oferta gratuita de educação para as crianças a partir dos 4 anos de idade. Com novas legislações e planos implantados, o processo de leitura e escrita e sua relação com a educação infantil começaram a ganhar destaque com a inserção das crianças de 6 anos no ensino fundamental, por meio da Lei 11 274 de 06 de fevereiro de 2006.

Neste período de adequação dos municípios ao PNE, a Secretaria da Educação de Sorocaba, no ano de 2015, ampliou a implantação das salas de leitura nas escolas de ensino fundamental da Rede Municipal com o apoio do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE). O objetivo era disponibilizar o acervo aos estudantes e iniciar um projeto de leitura literária com professores mediadores, atendendo exclusivamente ao projeto.

No mês de fevereiro do ano de 2015, o projeto de leitura foi ampliado e inauguradas 36 salas de leitura. Esse projeto tinha o nome de: “Salas de leitura: novos olhares”, realizado nas escolas de ensino fundamental anos iniciais e anos finais. Foram criados espaços físicos de sala de leitura, disponibilizados mobiliários e acervo literário. Funcionava com professores efetivos designados no contraturno para atender ao projeto, sendo com carga horária suplementar de trabalho e formações mensais previstas na carga horária, de acordo com notícia publicada pela Prefeitura de Sorocaba (Sorocaba, 2015).

Com a inclusão do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), houve uma quebra na distribuição de livros e os acervos ficaram desfalcados. O sistema do PNLD demorou muito para processar a escolha dos livros pelas escolas e viabilizar a entrega, e isso, na prática, causou demora na chegada dos livros às escolas e uma lacuna.

Conforme notícia publicada no portal de notícias G1, em uma entrevista, o presidente da Câmara Brasileira do Livro informou que o governo federal ficou de 2014 até 2019 sem

comprar livros literários para as escolas públicas, portanto “A última remessa de livros feita pelo Ministério da Educação (MEC), para toda a rede ocorreu em 2014”. Assim, a partir daquele ano, o programa que garantia a compra e a entrega não foi mais executado, e a alternativa proposta pelo governo federal seria de enviar novos livros a partir de 2019 (Moreira, 2017).

Esses dados apontam o sucateamento do acervo, a falta de livros, o que gerou enormes dificuldades para os professores desenvolverem o trabalho com os estudantes e, em Sorocaba, não foi diferente. Durante os anos de 2017 a 2019, o projeto foi mantido nas escolas e ampliado gradativamente, porém, em 2020 ainda não havia sido atribuída a carga suplementar aos professores, quando, no mês de março, houve o início da pandemia Covid-19. As aulas presenciais foram suspensas na rede municipal de Sorocaba, e o projeto não funcionou até o final da pandemia.

Com o retorno das aulas presenciais, o projeto foi reativado com uma nova nomenclatura, pois, em 2021, houve a troca do governo da administração municipal, e a nova gestão reformulou o projeto, passando a se chamar “Lugares de Ler”. A renovação do acervo literário no ano de 2022 permitiu que o projeto fosse ampliado para as escolas de educação infantil.

Antes da alteração de estrutura e nomenclatura de 2022, o formato do projeto, para educação infantil, era itinerante. As escolas interessadas em recebê-lo se inscreviam por meio de um *link* na Secretaria da Educação. A equipe era formada por 12 professores, divididos por período. Esses professores deveriam atender todas as escolas municipais inscritas, porém, devido à alta demanda, a equipe com número reduzido de profissionais conseguia atender, em média, metade das instituições. Por este motivo, poucos alunos de educação infantil da rede tinham acesso ao projeto.

As unidades escolares participantes do projeto receberam livros e mobiliário para a acomodação dos acervos nas salas de leitura e em outros espaços da instituição de ensino. A organização das atividades era adaptada ao Projeto Político-Pedagógico da escola, contemplando projetos de leitura, mediação e contação de histórias com os estudantes e a comunidade escolar. No ano de 2022, o Projeto atendia 100 escolas, divididas entre: em 44 Centros de Educação Infantil, 51 Escolas Municipais de Ensino Fundamental I e 5 Escolas de Ensino Fundamental II, totalizando 43.000 alunos. (Marcolino, 2022)

Para atender ao projeto, 177 professores foram designados. A Secretaria da Educação atribuiu carga de trabalho suplementar a esses professores efetivos da rede no contraturno do horário de trabalho regular, totalizando 65h/a mensais para atuação no projeto. Foram disponibilizados até dois professores por escola onde havia sala de leitura, com o objetivo de

desenvolver projetos de fomento à leitura literária. Os professores, participantes do projeto eram efetivos da rede municipal e somente a eles é permitido participar da atribuição de carga suplementar, caracterizando assim a continuidade das ações pedagógicas. As escolas de ensino fundamental foram atendidas quase na totalidade com 98% participantes.

**Tabela 5 - Número de alunos matriculados na Rede Municipal de Ensino de Sorocaba 2022**

Creche	13786
Pré-Escola	13676
Total Educação Infantil	27462
1º ao 5º ano	30655
6º ao 9º ano	2090
Total Ensino Fundamental	32745
Total Ed. Infantil + Ensino Fundamental	60207

**Fonte:** Elaborado pela autora com dados da Secretaria da Educação de Sorocaba. Disponível em: <https://educacao.sorocaba.sp.gov.br/wp-content/uploads/2023/11/matriculas-educaco-basica-2010-2022.pdf>

Em 31 de agosto de 2023, a Secretaria da Educação enviou comunicado oficial às Unidades Escolares, informando que as atividades dos projetos de leitura seriam interrompidas, com a justificativa de ajustes orçamentários, conforme cópia do comunicado, ilustrada na Figura 4:

**Figura 4 – Comunicado enviado às instituições escolares de Sorocaba**



**Secretaria da Educação**  
 Centro de Referência em Educação "Dom José Lambert"  
 Rua Artur Caldini, 211 – Jardim Saira – CEP 18085-050 – Sorocaba – SP  
 Fone: (15) 3228-9500 / 3228-9501  
[educacao@sorocaba.sp.gov.br](mailto:educacao@sorocaba.sp.gov.br)

Sorocaba, 31 de agosto de 2023.

**Comunicado SEDU/GS n°. 41/2023**

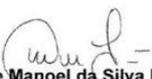
**Assunto:** Encerramento da Carga Suplementar do projeto "Lugares de Ler" e de parte da Carga Suplementar do Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD)

A Secretaria da Educação com fundamento no artigo 26 da Instrução SEDU/GS n°. 18/2022, informa que devido à necessidade de contingenciar de despesas, a partir de 01/09/2023 (sexta-feira), a Carga Suplementar do projeto "Lugares de Ler" será encerrada.

Informa ainda, que na mesma data, o atendimento previsto por dois (02) docentes no artigo 6° da Instrução SEDU/GS n°. 04/2023, passa a contemplar apenas um (01) professor, adotando-se como critério de desempate a classificação nos termos do artigo 8° da Instrução SEDU/GS n°. 18/2022.

Dúvidas poderão ser sanadas com a Assistente de Secretaria e Expediente, Paula Soares, no e-mail: [pfsoares@sorocaba.sp.gov.br](mailto:pfsoares@sorocaba.sp.gov.br)

Atenciosamente,

  
**Marlene Manoel da Silva Leite**  
 Secretária da Educação em substituição

**Fonte:** Portal Porque. Disponível em: <https://www.portalporque.com.br/sorocaba-regiao/prefeito-rodrigo-manga-acaba-com-projeto-de-leitura-nas-escolas-municipais/>

### 5.3 Práticas de leitura da rede municipal: uma reflexão de práticas pedagógicas

Durante a formação dos professores das salas de leitura, há um momento muito rico e significativo em que é feita a troca das boas práticas, quando os professores apresentam a ação que foi desenvolvida na escola. Isso viabiliza que essa ação possa ser replicada em outras escolas da rede, pois fazem parte do mesmo contexto.

Uma prática de leitura que foi compartilhada e acabou sendo adotada como atividade permanente em muitas escolas é "a leitura bate à sua porta". Nessa atividade, os professores das turmas combinam o dia e horário em que ela será aplicada e, chegada a hora, alguns alunos, de uma outra sala, usando ou não roupas e acessórios para ambientar, se dirigem até a sala escolhida, batem à porta, entram e começam a leitura. Ocorre, então, uma leitura compartilhada

entre as turmas, uma mistura de idades, uma ajuda mútua, em que o maior ajuda o menor. Todo esse processo se configura com um incentivo grande para os estudantes, que podem replicar essa prática para outros colegas e, ao mesmo tempo em que eles desenvolvem o seu próprio hábito da leitura, eles possibilitam aos seus colegas terem acesso ao universo literário. Em algumas unidades escolares, o nome dessa atividade é diferente, chama-se: “Oba..leitura”. Batem à porta, entram e dizem: oba... leitura.

Como bem nos lembra Bamberger, saber ler e fazer uso dessa prática se compara a ter um passaporte livre que permite ao leitor viajar na imaginação e conhecer outro mundo, o mundo dos leitores.

Quando uma pessoa sabe ler bem, não existem fronteiras para ela. Ela pode viajar não apenas para outros países, mas também no passado, no futuro, no mundo da tecnologia, na natureza, no espaço cósmico. Descobre também o caminho para a porção mais íntima da alma humana, passando a conhecer melhor a si mesma e aos outros (Bamberger, 1995, p.29).

Os leitores iniciantes também se lançam na aventura, querem participar. A atividade desenvolve, além da leitura, o protagonismo, devido ao desafio de se expor a um desconhecido. Algumas escolas disponibilizam microfones portáteis para a atividade, pois as salas de aula são grandes, e a voz da criança não é muito potente ainda. A participação da equipe da gestão da escola é fundamental, pois além de prestigiar a ação, ajuda no fornecimento dos materiais e acessórios necessários.

A leitura não tem fronteiras, não tem idade. Crianças e adultos se envolvem com o enredo das histórias e contos, deixando a criança interior, escondida dentro de todas as pessoas, aflorar. É também programado um dia em que todos da escola param uns minutos para ler, incluindo todos os funcionários. Para manter o funcionamento da unidade, é feito um ajuste de horários e revezamento.

Os professores da sala de leitura organizam a atividade, disponibilizando e facilitando o acesso a livros para que possam escolher. Durante pelo menos 15 minutos neste dia, as salas de aula, secretaria, cozinha, serviços gerais, ou seja, todos os espaços da escola se tornarão ambientes no qual as pessoas farão uma atividade de leitura. Pode ser uma leitura individual ou compartilhada em grupo, conforme planejado. Em algumas unidades escolares, a parada literária acontece uma vez por mês e, em muitos casos, a comunidade escolar pode participar, unindo famílias entre laços afetivos, poéticos e leitores.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, realizamos uma investigação sobre as políticas públicas do livro e leitura, a formação de leitores desde a educação infantil, partindo do ambiente escolar. Na escola, presente desde a primeira infância, mesmo que a prática da leitura não seja intencional, através de atividades diversificadas em diferentes espaços, tempos e vivências, os alunos estão imersos no universo da linguagem.

As vivências no ambiente escolar em meio a livros e projetos de leitura, seja como professora, contadora de histórias ou gestora, foram motivadoras para essa pesquisa. Pensar para além das práticas, estudar leis, formação de professores, a criação das escolas infantis e, ao passar pelas políticas públicas que direcionam a escola, constatamos que, na realidade, elas não acontecem de maneira eficaz e contínua. Os discursos sobre implantação de políticas são retóricos. Muito embora elas devessem oferecer educação de qualidade, o que vemos é descontinuidade de projetos, quase sempre com a explicação governamental de ajuste do orçamento.

De acordo com Freire (1989), a leitura na escola deve ser dialógica, emancipadora e possibilitar momentos de subjetividade, portanto, o ato de ler deve suscitar uma percepção crítica do que se lê, um outro olhar sobre o texto.

Em busca de respostas à inquietação intrínseca de saber se as políticas públicas de fato colaboram com a formação do leitor crítico desde a educação infantil, empenhamo-nos para responder à seguinte questão: como as políticas de leitura podem contribuir para a formação de novos leitores? Partindo daí, delimitamos como objetivo geral: analisar o histórico das políticas públicas de incentivo ao livro e leitura; e como objetivos específicos: retomar o processo histórico da educação infantil e a implantação dos primeiros parques infantis em Sorocaba; verificar de que maneira as vivências no ambiente escolar, as experiências leitoras desde a educação infantil influenciam a formação de leitores.

Sobre os aspectos metodológicos, a pesquisa é qualitativa, bibliográfica e documental, com base em fontes primárias, legislações e projetos. Foi realizado um levantamento de pesquisas já concluídas, para explorar a bibliografia pertinente ao fenômeno em questão.

Para conhecer melhor as políticas públicas, partimos da história daquelas voltadas para a educação, em busca das estratégias e das ações criadas pelo Estado para garantir o direito da sociedade à educação. Essas devem ter por premissa diminuir os problemas sociais e melhorar a qualidade do Ensino no país. Para entender a causa dos problemas educacionais, constatamos que o êxito das políticas também depende da sociedade e das instituições educacionais no

sentido de fiscalizar para que possam ser direcionadas aos grupos sociais, principalmente aos que se encontram em vulnerabilidade.

Para embasar teoricamente nosso estudo acerca da história e da historiografia da educação, recorreremos aos teóricos da história cultural como Chartier (202), Freinet (1978) e Frago (2012), cujas teorias são voltadas para a formação de leitores na história da educação. Retomamos alguns dos principais programas do livro e literatura, ligados ao surgimento da política do livro didático e da criação do Instituto Nacional do Livro e a condição de ser inacessível às classes populares.

Relembramos a implantação da educação infantil no município de Sorocaba com a criação do primeiro parque infantil no ano de 1954 e apontamos o aumento significativo da Rede Municipal de Educação Infantil, o que acabou resultando em uma demanda reprimida por vagas em creche que tem se arrastado por anos.

Para discutir a formação de professores mediadores, revimos legislações específicas para a formação inicial e continuada, como a LDBN e o PNE, por exemplo. Percebemos que, embora as leis amparem e apoiem a implementação das ações e das políticas, na prática, a realidade é outra. O Estado não promove formações específicas para executar as políticas, e, quando promove, elas acabam não sendo regulares, constantemente são interrompidas, como tem acontecido nas últimas décadas. Apoiados nas teorias de Abramovich (1995), Reyes (2012), e Vygotsky (1988), vimos que quanto mais cedo os estudantes tiverem acesso aos livros, seja em casa, seja na escola, mediado por adultos leitores, maior será seu desenvolvimento e maior será o estímulo para se tornarem leitores autônomos.

Centrados na Rede Municipal de Sorocaba, verificamos ter havido, no final de 2014, um projeto para leitura na primeira infância, chamado “Salas de leitura - novos olhares”, o qual foi expandido para o ensino fundamental no início de 2015. Mesmo com as mudanças de gestão dos governos municipais, ele se manteve ativo com algumas mudanças de nomenclatura, mas com o mesmo escopo.

O projeto contava com professores designados exclusivamente para atender aos estudantes e proporcionava formação mensal aos mediadores de leitura. Durante a pandemia da Covid-19, houve a suspensão das atividades com a interrupção das aulas presenciais, voltando às atividades em 2022 com o nome de “Lugares de Ler”. Mas, infelizmente, em outubro de 2023, a Secretaria da Educação anunciou que as atividades seriam interrompidas, com a justificativa de ajustes orçamentários e não apontou nenhum outro projeto para substituir ou dar continuidade. Foi encerrado abruptamente, causando a quebra do processo do comportamento e hábito leitor dos estudantes e da comunidade escolar, que também participava das atividades

coletivas de leitura. O desmonte do projeto de leitura “Lugares de Ler”, é um exemplo da descontinuidade das políticas públicas.

A despeito de os discursos do governo viverem apregoando ser a educação uma prioridade, constantemente ela é vítima dos cortes no orçamento. Em suma, no Brasil educação é vista como gasto e não como investimento, como bem falou o professor do departamento de Administração Escolar e Economia da Educação, da Faculdade de Educação (FE) da USP, Rubens Barbosa de Camargo, em entrevista dada ao Jornal da Universidade de São Paulo (USP): “Temos o conceito no Brasil de que é gasto e não investimento” (Brasil..., 2020). E complementou ele que, como a qualidade da educação é garantida na Constituição Federal, o Brasil tenta equiparar a educação a outros países bem colocados no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), contudo não são consideradas as disparidades territoriais e sociais. Não há como melhorar esse índice no PISA, se não é investido um montante necessário na educação.

Em suma, concluímos que, apesar das legislações, por meio da proposição de políticas públicas, revelarem uma preocupação com a educação brasileira, só isso não basta. Muitas delas são interrompidas sem dar tempo de poderem ter apresentado resultados. E, inclusive, há algumas que nem ao menos foram implementadas, como por exemplo, a Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE), instituída a partir da sanção da Lei nº 13 696/2018.

Portanto, em resposta à nossa questão norteadora – como as políticas de leitura podem contribuir com a formação de novos leitores? –, verificamos que isso será possível quando as políticas públicas conseguirem diminuir as desigualdades, quando elas tiverem continuidade, e, principalmente, quando elas contemplarem a formação de professores mediadores e a distribuição de acervos. Enfim, as políticas devem atender aos interesses da população, pois “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam não é condição de libertação” (Saviani, 2007, p.55).

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1995.
- ACEITUNO, Gabriela. **O projeto “Creche & Vida”**: história do atendimento a bebês e crianças pequenas na Educação Infantil pública de Sorocaba, SP (1989 a 1992). Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba, 2023.
- ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica**. São Paulo: Loyola, 1997.
- ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo, SP: Loyola, 2003
- AMORIM, G. **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-livro, 2008. Disponível em: <http://plataforma.prolivro.org.br/>. Acesso em: 23 mar. 2023.
- ARCE, Alessandra. **A pedagogia na era das revoluções: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel**. Campinas: Autores Associados, 2002.
- ARROYO, Miguel. Políticas Educacionais e Desigualdades: à procura de novos significados. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.31, n.113, p.1381-1416, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/WGyPfcRb7yFJPMFsjs5pSxPx/?format=pdf>. Acesso em: 21 out. 2023.
- ARRUDA, Viviane Scalise Liberatoscioli. **A educação infantil e a questão da judicialização nas escolas municipais de Sorocaba (2011 a 2016)**. 2022. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2022.
- BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura**. Tradução de Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Ática, 1995.
- BAPTISTA, Mônica C.; LÓPEZ, Maria Emília; ALMEIDA JR, José Simões. Bebetecas nas Instituições de Educação Infantil: espaços do livro e da leitura para crianças menores de seis anos. **Educação em Foco**, ano 19, n.29, p. 107-123, set./dez.2016.
- BELINK, Tatiana. **O caso do bolinho**. São Paulo: Moderna, 2017.
- BORGES, Jorge. L. **Cinco visões pessoais**. Tradução Maria Rosinda da Silva. Brasília: UNB, 1985.
- BOTO, Carlota. Sobrevivências do passado e expectativas de futuro: a tradição escolar na cultura portuguesa. In: MENEZES, M. C. (org.). **Educação, memória, história: possibilidades, leituras**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- BRANDÃO, Claudia Leite; SOUZA, Renata Junqueira de. Literatura na primeira infância: Programa Nacional Biblioteca da Escola e uma prática de leitura. **Humanidades e Inovação**, v.4, n. 1, p. 90-107, 2017. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/issue/view/20>>. Acesso em: 13 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n.º 93, de 21 de setembro de 1937**. Institui a criação do Instituto Nacional do Livro, 1937. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira#:~:text=Criado%20o%20Instituto%20Nacional%20do,de%20interesse%20cultural%20ou%20did%C3%A1tico>. Acesso em: 19 jun. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**, 1990.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 27 833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de convocação para inscrição de coleções de obras de literatura para alunos de 4.ª e 8.ª séries do Ensino Fundamental e de literatura e informação para alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA, no processo de avaliação e seleção para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE/2003**. Brasília, 09 de maio de 2003.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei n.º 12 244, de 24 de maio de 2010. Dispõe a universalização das Bibliotecas Escolares em instituições do ensino público e privado no Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2010. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2010/lei-12244-24-maio-2010-606412-publicacaooriginal-127238-pl.html> Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. Lei n. 13 005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Edição extra, p. 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pne>. Acesso em: 09 set. 2022.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania. Lei 13.257. Marco Legal Pela Primeira Infância. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca na Escola**, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/15596-acervo-do-professor?Itemid=164>. Acesso em: 21 jan. 2023.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. **Avaliação do TCU sobre o Programa Nacional Biblioteca na Escola. Tribunal de Contas da União**. Brasília : TCU, Secretaria de Fiscalização e Avaliação de Programas de Governo, 2002. Disponível em: <https://portal.tcu.gov.br/biblioteca-digital/avaliacao-do-tcu-sobre-o-programa-nacional-biblioteca-da-escola.htm>. Acesso em: 03 março 2023.

BRASIL. Lei 13 696 de 12 de julho de 2018. Institui a Política Nacional de Leitura e Escrita. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2018. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/lei/113696.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/113696.htm) Acesso em: 20 nov. 2023.

BRASIL tem conceito de educação como gasto e não como investimento. **Jornal da USP**. 22 jul. 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/brasil-tem-conceito-de-educacao-como-gasto-e-nao-como-investsimento/> Acesso em: 26 dez. 2023.

BRASIL. **Consolidação das Leis do Trabalho**. Lei 5.452 de 01 de maio de 1943. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10722348/artigo-389-do-decreto-lei-n-5452-de-01-de-maio-de-1943> Acesso em: 21 nov. 2022.

BRENMAN, Ilan. **A condenação da Emília: o politicamente correto na literatura infantil**. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

CABREJO, Evelio Parra. **La lectura comienza antes de los textos escritos**. Extraído de ACCES, Les Cahiers, 5, Paris, 2001. Traducción de Juan David Correa. Nuevas Hojas de Lectura, Bogotá, Fundalectura, [2001].

CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 1986. Coleção Primeiros Passos.

CHARTIER, Roger. **História Cultural: entre práticas e representações**. Trad. M. M. Galhardo. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

COELHO, João Batista. Proler: um estudo sobre a sua implantação. **Anais da Biblioteca Nacional**, Rio de Janeiro, v. 129, p. 9-56, 2009. Disponível em: [https://www.gov.br/bn/pt-br/central-de-conteudos/producao/publicacoes/colecoes/anais-biblioteca-nacional/anais-da-biblioteca-nacional-vol-129/per402630\\_2009\\_00129.pdf](https://www.gov.br/bn/pt-br/central-de-conteudos/producao/publicacoes/colecoes/anais-biblioteca-nacional/anais-da-biblioteca-nacional-vol-129/per402630_2009_00129.pdf). Acesso em: 10 abr. 2023.

CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. 4. ed. São Paulo: Aquariana, 2007.

DI GIOVANNI, Geraldo; NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Dicionário de políticas públicas**. São Paulo: Ed. Unesp, 2015.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. **Célestin Freinet: uma pedagogia de atividade e cooperação**. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FARIA, Ana Lúcia G. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. **Educação e sociedade**, v. 20, n.69. dez. 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0101-73301999000400004>. Acesso em: 03 jun. 2023.

FERREIRA, Rita de Cássio Cunha. **A comissão nacional do livro didático durante o estado novo (1937 - 1945)**. 2008. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Assis, 2008.

FRAGO, Antonio Vinão. La historia material e inmaterial de la escuela: memoria, patrimonio y educación. **Educación**, v. 35, n. 1, 2012. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/10351>  
Acesso em: 15 abr. 2023.

FREINET, Célestin. **A saúde mental da criança**. Lisboa: Edições 70 Persona, 1978.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Manoel. #TBT: Casa das Mães. **Jornal Cruzeiro do Sul**. 25 de julho de 2019. Disponível em: <https://www.jornalcruzeiro.com.br/presenca/tbt-casa-das-maes/>.  
Acesso em: 24 jun. 2023.

GOMES, Ângela de Castro. **História e historiadores: política cultural no Estado Novo**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2003.

HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita**. Tradução Marcos Marcionilio. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

HOBBSAWM, Eric J. **A era das revoluções 1789-1848**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

ITAÚ Social. **Guia de mediação para leitura**. 2020. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2020/10/Guia-de-mediacao-para-leitura.pdf>  
Acesso em: 17 ago. 2023.

KISHIMOTO, Tizuko M. **O brinquedo na educação: considerações históricas**, in: Idéias, número 7. São Paulo: FDE, 1990.

KISHIMOTO, Tizuko M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1988a.

KISHIMOTO, Tizuko. M. **A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)**. São Paulo: Loyola, 1988b.

KLEIMAN, Angela. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática Social**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela. **A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

KOOIMAN, Jan. **Governing as governance**. Londres: Sage Publications, 2003.

KRAMER, Sônia. **Com a pré-escola nas mãos**. São Paulo: Ática, 1987.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é fundamental. **Educ. Soc**, Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, p. 797-818, out. 2006.

LIMA, Antonio Bosco de. Manifesto dos pioneiros de 1932: leituras de seus 80 anos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.47, p.185-204 Set.2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640047/7606>. Acesso em: 20 out. 2023.

LOBATO, Monteiro. **A onda verde e o presidente negro**. São Paulo: Brasiliense, 1969.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. Aspectos da educação pré-primária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. XXXII, n. 75, p. 79-93, jul./set. 1959.

LUZ, Natalia. **Por dentro da África**. 5 de junho de 2013. Disponível em: <https://www.pordentrodaafrica.com/cultura/somos-mediadores-da-sociedade-e-utilizamos-a-palavra-como-o-principal-instrumento-diz-griot>. Acesso em: 12 mai. 2023.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932) e a construção do sistema nacional de ensino no Brasil. *In*: ROSSI, Ednéia Regina; RODRIGUES, Elaine; NEVES, Fátima Maria (orgs.). **Sociologia: fundamentos históricos da educação no Brasil**. Maringá: EDUEM, 2005. p. 111-128.

MANGUEL, Alberto. **Uma historia de la lectura**. Madrid: Alianza Editorial, 1998.

MANSON, Michael. **História dos Brinquedos e dos Jogos. Brincar através dos tempos**. Lisboa, Portugal: Teorema, 2002.

MARCOLINO, Thaís. Lugares de Ler incentiva a literatura nas escolas. **Jornal Cruzeiro do Sul**, Sorocaba, 24 dez. 2022. Disponível em: <https://www.jornalcruzeiro.com.br/sorocaba/noticias/2022/12/707081-lugares-de-ler-incentiva-a-literatura-nas-escolas.html>. Acesso em: 10 jun. 2023

MATE, Cecília Hanna. **Tempos Modernos na escola: os anos 30 e a racionalização da educação brasileira**. Bauru: EDUSC; Brasília, DF: INEP, 2002.

MEDEIROS, Mirna Aragão de. PEREIRA, Victor Hugo Adler. Lugares do Literário. *Revista Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea online*. Rio de Janeiro, n. 50, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/2316-40185019>. Acesso em: 12 mai. 2013.

MOREIRA, Ardilhes. Governo federal está desde 2014 sem comprar livros de literatura para as escolas públicas. **G1 Portal de Notícias**. 29 de setembro de 2017.

Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/governo-federal-seguira-sem-entregar-novos-livros-de-literatura-para-bibliotecas-escolares-em-2018.ghtml>. Acesso em: 22 jun. 2023.

NEVES, André. **A caligrafia da Dona Sofia**. 14. ed. atual. São Paulo: Paulinas, 2021.

OLIVEIRA, Shismênia. **Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em Leitura, Matemática e Ciências no Brasil**. Portal do Ministério da Educação. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/83191-pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil>. Acesso em: 12 mar. 2023.

OLIVEIRA, Suad Aparecida. Ribeiro de. **A história do primeiro parque infantil municipal de Sorocaba:** o contexto histórico e as circunstâncias específicas da criação e da instalação da escola. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2010.

PINTO, Adriana Santos. **Formação continuada na creche:** fatos e fotos que revelam um percurso formativo. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9222>. Acesso em: 05 ago. 2023.

PROLER. Programa Nacional de Incentivo à Leitura. **Decreto n. 519/92, de 13/05/ 1992.** Disponível em: <http://catalogos.bn.br/proler/proler.htm>. Acesso em: 06 mar. 2023.

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

REYES, Yolanda. **Secretos que no sabemos que saben.** Cidade do México: Conaculta, 2014.

ROSA, Jônatas. Prefeito Rodrigo Manga acaba com projeto de leitura nas escolas municipais. **Portal Porque.** 1 de set. 2023. Disponível em: <http://surl.li/nujvu>. Acesso em: 30 out. 2023.

SANTOS, Rita de Cássia Alves Lopes dos. Reflexões sobre a arte de contar histórias. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 5, 4 fev. 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/5/reflexoes-sobre-a-arte-de-contar-historias> Acesso em: 14 jun. 2023.

SANTIAGO, Silviano **Vale quanto pesa:** ensaios sobre questões político culturais. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

SAVIANI, Dermerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermerval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação & Sociedade**, v. 34, p. 743-760, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/BcRszVFXGBKxVgGd4LWz4Mg/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 19 out. 2023.

SAVIANI, Dermerval. Epistemologias da política educacional: algumas precisões conceituais. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos**, v. 2, p. 1-5, 2017. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/10477> . Acesso em: 19 out. 2023.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

SOROCABA, Agência de Notícias. **Alunos da rede municipal contam com o projeto Salas de Leitura**, 2015. Disponível em: <https://agencia.sorocaba.sp.gov.br/alunos-da-redemunicipal-contam-com-o-projeto-salas-de-leitura/>. Acesso em: 02 set. 2022

SOROCABA, Câmara Municipal. **Lei 4002.** Dispõe sobre o projeto creches domiciliares e dá outras providências. 02 de setembro de 1992. Disponível em : <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sorocaba/lei-ordinaria/1992/401/4002/lei-ordinaria-n->

4002-1992-dispoe-sobre-a-criacao-do-projeto-de-creches-domiciliares-e-da-outras-providencias. Acesso em: 21 jun. 2023.

SOROCABA. **Lei 12 796**. Dispõe sobre obrigatoriedade de oferta gratuita de educação básica para crianças de 4 e 5 anos na pré-escola. Emenda Constitucional nº59 de 11 de novembro de 2009.

SOROCABA, Plano Municipal pela Primeira Infância. **Lei n 11 470** que institui o PMPI, 2016.

SOROCABA. **Decreto 20 855**, de 21 de novembro de 2013. Dispõe sobre as diretrizes dos critérios das inscrições no Cadastro Municipal Unificado, da classificação, da reclassificação e da documentação matrícula nas instituições municipais que atendem a etapa da educação infantil - creche, e dá outras providências. Disponível em: <http://leismunicipa.is/ahrtd> Acesso em: 20 out. 2023.

SOROCABA. **Plano Municipal de Educação (2015-2025)**. 2015. Disponível em: Arquivos para Elaboração do PME ([sorocaba.sp.gov.br](http://sorocaba.sp.gov.br)) Acesso em: 24 out. 2023.

SOROCABA. **Plano Municipal pela Primeira Infância (2016-2026)**. 2016. Disponível em: [https://www.sorocaba.sp.gov.br/primeirainfancia/wp-content/uploads/sites/51/2015/07/Plano-Municipal-da-Primeira-Infancia\\_A4\\_.pdf](https://www.sorocaba.sp.gov.br/primeirainfancia/wp-content/uploads/sites/51/2015/07/Plano-Municipal-da-Primeira-Infancia_A4_.pdf) Acesso em: 10 de jul. de 2023.

SOROCABA. **Agência de Notícias**. Prefeitura inaugura Bebeteca no Centro de referência em Educação. 2014. Disponível em: <https://agencia.sorocaba.sp.gov.br/prefeitura-inaugura-bebeteca-no-centro-de-referencia-em-educacao/> Acesso em 21 de set. de 2022.

SOUSA, Rafaela. **Mundo educação**. 2023. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/ocde.htm>. Acesso em: 16 out. 2023.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul/dez 2006, p. 20-45. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 out. 2023.

SOUZA, Linete Oliveira de; BERNARDINO, Andreza Dalla. A contação de histórias como estratégia pedagógica na Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Educere et Educare**, v.6, n.12, jul./dez, 2011. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/4643>. Acesso em: 15 jun. 2023.

SOUZA, Renata Junqueira de. *In*: SOUZA, Junqueira de Renata (org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas**: o mediador em formação. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009. p.9-18.

UNESCO. **Centro Regional para o Fomento do Livro na América Latina e o Caribe**. 2021. Disponível em: <https://www.unesco.org/biennaleluanda/2021/pt/cerlalc>. Acesso em: 20 nov. 2023.

VEIGA Ilma Passos A. Docência como atividade profissional. *In*: VEIGA, Ilma Passos A.; D'ÁVILA, C. (org.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, 2012

VYGOTSKY, Lev Semionovitch **La imaginación y el arte em la infância**. Madrid: Akail, 1982.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch **La imaginación y el arte en la infância. Ensayo psicológico**. Madrid: Ediciones Akal, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander; LEONTIEV, Alexei. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

ZILBERMAM, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 1981.