

A LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CRITÉRIOS DE SELEÇÃO E POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO

LITERATURE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: SELECTION CRITERIA AND INTERVENTION POSSIBILITIES

Karoline Batista dos Santos¹
Heloisa Toshie Irie Saito²

RESUMO: O presente artigo apresenta alguns resultados obtidos em uma pesquisa bibliográfica desenvolvida no programa de iniciação científica (PIC) de uma universidade pública no estado do Paraná que investigou como a leitura deve ser trabalhada na Educação Infantil, tendo como objeto de análise a Coleção “Leitura e Escrita na Educação Infantil” do Ministério de Educação (MEC). Objetiva discutir o papel da literatura nos espaços da Educação Infantil, bem como apresentar critérios para seleção de obras literárias e algumas possibilidades de intervenção com os livros junto às crianças. Destaca-se, primeiramente, o papel da literatura como objeto para promoção do desenvolvimento infantil em meio às práticas de leitura, tendo o planejamento como peça chave para um trabalho profícuo. Subsidiados em Paiva (2016), evidencia-se que os critérios de seleção da literatura infantil relacionam-se com a qualidade textual, a qualidade temática e a qualidade gráfica das obras elencadas para práticas com as crianças pequenas. Por fim, apresenta-se três formas de se trabalhar com a literatura na educação infantil: a contação de histórias, a leitura compartilhada e a leitura livre. Conclui-se que as atividades elencadas devem ser desenvolvidas nas instituições de educação infantil de maneira sistematizada, pois promovem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores das crianças e a imersão delas no universo da literatura, bem como possibilitam a análise da prática docente.

Palavras-chave: Educação infantil; literatura infantil; tipos de leitura.

ABSTRACT: This article presents some results achieved in a bibliographical research developed in the scientific initiation program of a public university in state of Paraná, which investigated how reading practices should happen in Early Childhood Education, having as object of analysis the Collection "Reading and Writing in Early Childhood Education" developed by Ministry of Education (MEC). It intends to discuss the role of literature in Early Childhood Education spaces and present selection criteria for literary works and intervention's possibilities with children using books. First, the role of literature as an object for promoting

¹ Acadêmica de Pedagogia na Universidade Estadual de Maringá-UEM. Integrante do Grupo de Estudos em Formação Docente e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil (GEFOPPEI)

² Doutora e pós-doutora em Educação pela Universidade de São Paulo-USP. Professora Associada do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá-UEM. Líder do Grupo de Estudos em Formação Docente e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil (GEFOPPEI).

child development in the midst of reading practices stands out, with planning as a key piece for prolific work. Subsidized in Paiva (2016), it is evident that the selection criteria of children's literature are related to textual quality, thematic quality and graphic quality. Finally, three ways of working with literature in early childhood education are presented: storytelling, shared reading and free reading. It is concluded that those activities should be developed in early childhood education institutions in a systematized manner, once they promote the development of children's superior psychological functions and their immersion in the universe of literature, besides of enabling the analysis of teaching practice.

Keywords: childhood education; children's literature; reading types.

1 Introdução

O trabalho com a literatura infantil na primeira etapa da Educação Básica é uma temática discutida por muitos autores contemporâneos (ARAÚJO, 2018; KRETZMANN; RODRIGUES, 2006; MODESTO-SILVA, 2019; PAIVA, 2016; PASTRE, 2018; SAITO, 2011) e as considerações aqui apresentadas representam uma parcela dos resultados obtidos em uma pesquisa de iniciação científica desenvolvida no curso de Pedagogia de uma universidade pública no estado do Paraná. Tal pesquisa teve como intuito analisar o trabalho com a leitura na educação infantil, tendo como base a coleção "Leitura e Escrita na Educação Infantil", organizada por docentes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) em parceria com o Ministério da Educação (MEC) e publicada no ano de 2016. Em seu desenvolvimento, optou-se por analisar três cadernos da referida coleção: *Bebês como leitores e autores*, *Crianças como leitoras e autoras* e *Livros infantis: espaços, acervos e mediação*.

Com o intuito de compartilhar as informações obtidas na análise dos materiais selecionados, este artigo se organizará em três partes. Em um primeiro momento, pretende-se discutir o papel da literatura na educação infantil, contextualizando seu uso e suas possibilidades no desenvolvimento da criança. Em seguida, almeja-se compartilhar critérios a serem utilizados no momento de seleção de obras literárias para o trabalho com as crianças pequenas, tomando como base o material analisado na pesquisa supracitada. Na sequência, visa-se apresentar possibilidades de intervenção com a literatura na etapa da educação infantil, destacando três formas de aproximar as crianças do universo literário: a contação de histórias, a leitura compartilhada e a leitura livre. Por fim, nas considerações finais, busca-se realizar uma síntese das discussões apresentadas no decorrer desse estudo.

2 A literatura na educação infantil

Compreende-se que o professor, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI - (BRASIL, 1998, p. 141), pode atuar como agente provocador da apreciação e da leitura de imagens, assim como ocorre com a leitura do registro escrito em livros e histórias. Esse estímulo, proveniente do professor, é fundamental para o desenvolvimento da criança, visto que, é por meio da leitura de histórias que a criança compreende o meio no qual está inserida, além de possibilitar o conhecimento de outras culturas e formas de viver. "A

criança que ainda não sabe ler convencionalmente pode fazê-lo por meio da escuta da leitura do professor, ainda que não possa decifrar todas e cada uma das palavras. Ouvir um texto já é uma forma de leitura” (BRASIL, 1998, p. 141).

Entende-se, portanto, que o hábito literário e o prazer pela leitura devem ser estimulados e desenvolvidos dentro dos espaços institucionalizados desde a educação infantil. O RCNEI relata a importância de se apresentar literaturas de qualidade para as crianças, visto que isso poderia despertar o interesse e o prazer pela atividade: “As crianças, desde muito pequenas, podem construir uma relação prazerosa com a leitura. Compartilhar essas descobertas com seus familiares é um fator positivo nas aprendizagens das crianças, dando um sentido mais amplo para a leitura” (BRASIL, 1998, p. 135).

Nesse sentido, compreende-se que a forma como a leitura deve ser trabalhada é fundamental para o desenvolvimento da afinidade da criança com o ambiente letrado, pois, como Kretzmann e Rodrigues (2006, p. 393) apontam, “A escola, além de contribuir para a aproximação da leitura, pode exercer um papel crucial na formação do não-leitor [...]”. Isso significa que uma prática pedagógica errônea pode desencantar a criança do universo da leitura desde muito cedo, impedindo-a de usufruir dos benefícios e prazeres dessa atividade.

Saito (2011, p. 97) verifica em sua pesquisa que, mesmo os profissionais da Educação Infantil tendo ciência da importância do trabalho com a leitura desde a mais tenra idade, muitas vezes esse trabalho é deixado de lado no dia a dia, sendo até mesmo desvalorizado e considerado apenas como uma atividade para “passar o tempo”. A respeito disso a autora afirma:

[...] muitas vezes, a literatura infantil é tratada como um simples recurso para a introdução de uma atividade escrita ou como preenchimento de um tempo e não como uma possibilidade riquíssima de se trabalhar outros aspectos, tais como a imaginação, a criação, um melhor entendimento de mundo, a oralidade, o entendimento de sequenciação dos fatos e a própria leitura (SAITO, 2011, p. 97).

Desse modo, compreende-se que o trabalho com a leitura e a literatura não deve ser desenvolvido de qualquer forma, apenas para preencher lacunas na rotina das crianças ou como pretexto para o desenvolvimento de outras atividades, uma vez que a leitura envolve diversos fatores que são essenciais para a formação do ser humano e deve ser trabalhada da maneira mais adequada possível.

O material analisado no decorrer da pesquisa de iniciação científica dá destaque para o papel do planejamento nas práticas literárias na educação infantil e evidencia que o trabalho com a literatura se inicia muito antes de se aproximar da obra literária de fato. Nessa perspectiva, a organização do espaço na educação infantil foi um aspecto relatado por quase todos os autores da Coleção analisada. Considera-se os apontamentos relevantes, visto que, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, o sujeito se constitui em suas relações com o outro e com o meio em que está inserido.

Entretanto, questiona-se: como deve se dar essa organização do espaço? Perrotti, Pierucinni e Carnellosso (2016) alertam para a necessidade de planejar essa organização, tendo em mente quais ações se desenvolverão naquele espaço e qual a melhor forma de organizá-lo para obter um ambiente acolhedor e promotor de desenvolvimento e não um espaço sufocado com móveis e recursos pouco utilizados. Sobre isso, Modesto-Silva (2019, p. 51) afirma:

[...] a arrumação dos espaços para as atividades na primeira infância, sobretudo as relacionadas à leitura, merece cuidado e conhecimento, visto que a maneira como são dispostos os ambientes oferece indicações de como se desenrolará a atividade, bem como os pequenos participarão e ficarão atentos ao proposto.

Entende-se, portanto, a organização do espaço enquanto uma ação que exige planejamento, pensada de acordo com as necessidades das crianças que ali convivem e atrelada aos objetivos e às práticas pedagógicas que ali se desenvolvem.

Dessa forma, destaca-se o papel do professor no planejamento das atividades, concordando com Saito (2011, p. 89) quando afirma: “[...] é necessário o planejamento prévio das atividades que serão desenvolvidas, para que não se percam de vista os objetivos a serem alcançados [...]”. Sendo assim, entende-se que o docente deve se preocupar com as atividades que serão desenvolvidas com sua turma, organizando o espaço e o tempo para oferecer às crianças um ambiente acolhedor que promova a aprendizagem em situações mediadas e não mediadas.

Considerando o exposto, os estudos de Mantovani (2012, p. 72) guiam à compreensão do importante papel que o docente possui frente ao ingresso da criança no universo da escrita:

Se não é verdade que o livro seja essencialmente um “objeto cultural” abstrato, capaz de fornecer percepções e sensações menos intensas que outros materiais, é a mediação do adulto, em nossa opinião, que vai fazer com que a criança compreenda o seu uso possível, tenha prazer com ele e se torne, aos poucos, motivada a usá-lo de maneira independente e autônoma.

Sendo assim, compreende-se a relevância de permitir a aproximação dos pequenos com obras literárias de forma livre, mas a ação do professor em mediar o contato das crianças com os livros é o que promoverá a compreensão da função do livro e estimulará o interesse das crianças em utilizarem tais recursos com maior frequência e prazer.

No que se refere, especificamente, ao trabalho com livros literários, Paiva (2016) afirma que o professor deve ter uma prática sensível com as crianças, de modo a incentivá-las à leitura e aproximá-las das literaturas que a instituição possui. Nesse interim, Paiva (2016) e Pimentel (2016) destacam que o docente deve ter conhecimento de todas as obras que serão trabalhadas com as crianças, suas características e sua relação entre si, de modo a apresentar para as crianças mais do que apenas uma enunciação narrativa.

O planejamento, nessa perspectiva, se mostra como peça fundamental para um trabalho profícuo com a literatura nessa etapa da educação. Objetivando apresentar possibilidades de planejamento e intervenção, pretende-se, na seção seguinte, compartilhar critérios para a seleção de obras literárias.

3 Critérios de seleção

Os critérios para seleção de obras literárias para a educação infantil foram apresentados

por Paiva (2016), uma das autoras da *Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil*, no caderno *Livros Infantis: acervos, espaços e mediações*, e serão compartilhados nessa seção.

Paiva (2016, p. 17) expõe que a leitura sempre se desenvolve com o intuito de atingir determinados objetivos ou finalidades, que são amplos e diversos, dependendo muito de cada leitor. A autora explica que o sentido do texto é construído por quem lê e não apenas por quem escreve: “[...] o significado que um escrito tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos”, ou seja, cada relação entre autor-texto-leitor é única e pode se apresentar de diversas maneiras (PAIVA, 2016, p. 17).

A autora aponta para o papel do professor enquanto mediador nos momentos de leitura e apresenta o conceito de letramento literário, embasando-se em Cosson (2014, apud PAIVA, 2016, p. 17), que consiste na apropriação da literatura enquanto linguagem e oportuniza o contato direto dos leitores com obras e a organização de uma comunidade de leitores. Dessa forma, um professor letrado literariamente tem uma visão diferenciada do trabalho com a leitura e terá uma prática sensível com suas crianças no que tange ao incentivo à leitura e ao contato com a literatura.

No material analisado, a autora faz um resgate das políticas públicas para a formação de leitores no Brasil, dando mais ênfase ao Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), destacando que tais políticas começaram a ser idealizadas na década de 1980, porém sofreram com reformulações e descontinuidade de suas ações no decorrer dos anos, uma vez que se alteraram de acordo com o governo vigente em cada período.

O PNBE, criado em 1997, encontra-se em vigência até os dias atuais e, segundo Paiva (2016, p. 21) tem o intuito de: “[...] democratizar o acesso a obras de literatura infantis e juvenis, brasileiras e estrangeiras, e a materiais de pesquisa e de referência a professores e alunos das escolas públicas brasileiras [...]”. Atualmente, o Programa distribui acervos literários para toda a Educação Básica, incluindo a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e sua distribuição varia de acordo com os anos: em anos pares, o público alvo são os alunos e os professores da Educação Infantil, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da EJA; em anos ímpares, atende-se aos Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Paiva (2016, p.26) mostra que os livros percorrem um longo caminho até chegarem às escolas:

Um livro de literatura, para chegar à escola, percorre um longo caminho e passa por diferentes instâncias: a primeira instância envolvida é o MEC, que concebe a política e, por meio de edital, determina as regras e os critérios a serem obedecidos pelas editoras. A segunda instância, a editora, por sua vez, inscreve o livro que julga preencher os quesitos do edital. Confirmada a inscrição do livro, ele é encaminhado ao Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT), terceira instância, encarregada da triagem do livro, responsável pela verificação dos aspectos físicos e dos atributos editoriais do livro e de se ele obedece aos critérios técnico e documental, previstos no edital. Vencida essa etapa, o livro segue para a quarta instância, o Ceale-UFMG, e é inserido no processo de avaliação pedagógica, sendo encaminhado a dois avaliadores de diferentes estados brasileiros, que produzirão os primeiros pareceres sobre ele. Um coordenador de grupo, que acompanha o trabalho dos avaliadores, é responsável pelo parecer consolidado sobre o livro. Se depois de todo esse processo avaliativo o livro for considerado de qualidade inquestionável – dentro dos critérios estabelecidos pelo edital –, ele é encaminhado ao

colegiado da avaliação, responsável pela seleção final e pela montagem dos acervos. A listagem dos acervos é enviada ao MEC, que publica o resultado no Diário Oficial da União (DOU), encaminhando o processo para a quinta instância, o FNDE, responsável pela gestão do programa, negociando com as editoras dos livros selecionados a compra governamental. Assim, o livro selecionado é produzido e impresso na tiragem determinada pelo FNDE, com base no número de matrículas para o segmento a que ele é destinado, e finalmente é distribuído pelos Correios, a sexta e última instância, a todas as escolas públicas brasileiras (PAIVA, 2016, p. 26).

Desse modo, constata-se que o caminho percorrido pelas obras é longo e minucioso e envolve muitas pessoas até chegar efetivamente nas escolas. Paiva (2016, p. 27) aponta para a existência de critérios e categorias para selecionar livros para a educação infantil. Para a primeira etapa, a creche, deve-se ter literaturas com: textos em versos; textos em prosas, narrativas de palavras-chave³; e narrativas por imagens. Além disso, os livros devem ser adequados à faixa-etária das crianças e serem feitos de materiais atóxicos, de modo que as crianças possam manuseá-lo com todos os seus sentidos. Por sua vez, os livros destinados à etapa da pré-escola seguem a mesma regra dos livros para creche no que diz respeito a sua confecção e possui as mesmas categorias dos livros da etapa anterior, sendo descartadas apenas as narrativas de palavras-chave.

Paiva (2016, p. 29) apresenta um quadro com a quantidade de livros submetidos pelas editoras no PNBE nos anos de 2008, 2010, 2012 e 2014 que tem como público alvo a Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e EJA, e alerta para o fato de que a maior quantidade de livros é submetida pelas editoras, tendo como público alvo os Anos Iniciais. Sendo assim, existe pouca oferta de literatura para a Educação Infantil, especialmente no que diz respeito à etapa da creche, considerando o alto número enviado para apreciação para a etapa posterior.

Compreendido o panorama geral de apreciação e seleção de obras no PNBE, Paiva (2016) discute três aspectos que devem ser analisados no momento de seleção de literatura - a qualidade textual, temática e gráfica - e explica cada uma delas utilizando algumas literaturas do Programa.

Paiva (2016, p. 32) explicita a qualidade textual afirmando que esta diz respeito aos “[...] aspectos éticos, estéticos e literários, na estruturação da narrativa, poética ou imagética, numa escolha vocabular que não só respeite, mas também amplie o repertório linguístico de crianças na faixa etária correspondente à Educação Infantil” e apresenta como exemplo de qualidade textual a obra *A bela borboleta*, de Ziraldo. Nessa obra, de 1980, Ziraldo traz personagens já conhecidos dos contos de fadas, como Branca de Neve e os sete anões, o Gato de Botas, a Bela Adormecida, o Patinho Feio e tantos outros. A escolha por esses personagens cativa o leitor, que torna-se curioso para entender o que tais personagens fazem naquela história diferente. *A bela borboleta* narra as aventuras do Gato de Botas que convida os demais personagens dos contos de fadas para resgatar uma borboleta que ficou presa dentro de um livro. Por meio de uma linguagem acessível e envolvente, Ziraldo revela que a borboleta não se encontra presa no livro, pois todas as vezes que alguém pegava a história da estante e a folheava, as asas da borboleta se

³ Paiva (2016) explica que os livros classificados como “narrativas de palavras-chave”, pelo PNBE, são aqueles em que não há uma narrativa extensa, e envolve, normalmente, objetos do cotidiano infantil. Eles também podem ser chamados como livros de primeiros conceitos ou representações.

abriam e voavam. Tal história, compartilhada entre adultos e crianças, oportuniza uma reflexão sobre a leitura e as possibilidades de liberdade e vitalidade que a literatura oferece.

A qualidade temática, por sua vez, é explicada por Paiva (2016, p. 32) como a “[...] diversidade e no tratamento dado ao tema, no atendimento aos interesses das crianças, aos diferentes contextos sociais e culturais em que vivem e ao nível dos conhecimentos prévios que possuem” e indica como exemplo de literatura com qualidade temática a obra *Banho!*, de Mariana Massarini. Tal obra apresenta a temática da hora do banho de forma divertida e diversificada, associando essa atividade do cotidiano à fantasia. Quando entra na banheira, o protagonista encontra diversos peixes da fauna amazônica e seus nomes apresentam-se quase que em trava-línguas. Apenas um personagem não está no banho, Edmilson, pois está fazendo xixi no vaso sanitário. Essa literatura oportuniza a conversa sobre muitos temas além do banho, como a nudez, o uso higiênico do banheiro e a diferença sexual entre os gêneros, apresentado de forma natural nas páginas da história.

No que se refere à qualidade gráfica, Paiva (2016, p. 36) afirma que essa se expressa no projeto gráfico da literatura e explica: “[...] Chamamos de projeto gráfico a qualidade estética das ilustrações; a articulação entre as linguagens verbais e visuais; o uso de recursos gráficos adequados a crianças na etapa inicial de inserção no mundo da escrita” e sugere como exemplo de qualidade gráfica a obra *Artur faz arte*, de Patrick McDonnell. Nessa obra, o autor apresenta o personagem Artur que adora fazer arte, ou seja, ilustrar, riscar, pintar, e muito mais, e encontra no acolhimento da mãe, um espaço na geladeira para expor suas obras. No decorrer das páginas, as ilustrações apresentam as situações comuns que as crianças vivem no momento do desenho, iniciando com os rabiscos lineares, para os círculos, o uso das cores primárias, o desenho em espirais, depois disso, o desenho de um boneco, com casa, árvore, cachorro, carro... Ao final da história, é possível ver todo trabalho que Artur desenvolveu no decorrer do livro, em uma composição feita em uma página dupla. Essa história, lida em companhia das crianças, é excelente para promover o senso estético e artístico.

A autora conclui a importância de ler com as crianças e aproveitar os recursos e os livros oferecidos por meio das políticas públicas, pois o contato das crianças pequenas com as literaturas é de fundamental importância para estimular o gosto literário e estimular o aprendizado da língua escrita em uma etapa posterior de educação. Além disso, Paiva (2016, pp. 41-42) explica que não basta que os livros cheguem às instituições de ensino, pois eles precisam ser expostos e mantidos próximos das crianças, para que sejam vistos e utilizados no cotidiano escolar.

A autora destaca que não são todas as instituições de ensino que possuem bibliotecas adequadas e sugere adaptações para tirar os livros das caixas e colocá-los em circulação, como a criação de cantos de leitura em salas de aula e emprego de pequenas prateleiras, caixotes e afins para a exposição de livros. Também concorda que o ideal seria que todas as instituições tivessem uma biblioteca adequada, repleta de recursos e materiais, todavia, segundo Paiva (2016, p. 43), o que mais importa é que os livros sejam vistos e utilizados, independente da forma como sejam organizados. Finaliza sua discussão apontando para a importância de se conhecer as obras presentes nas instituições de ensino para que se possa organizar e planejar ações com as crianças junto delas.

4 Possibilidades de intervenção

O contato com livros e materiais escritos foi destacado pelos autores da coleção analisada como fundamental para o desenvolvimento do gosto literário e incentivo à leitura. Nesse sentido, Mantovani (2012, p. 79) explica: “[...] a simples exposição sistemática a leituras de histórias e livros ilustrados e o interesse e o hábito que sugeria parecem ser os elementos mais importantes para uma futura postura positiva e ativa no que diz respeito à leitura”. Portanto, compreende-se que as crianças, ao ouvirem histórias e manusearem livros desde pequenos, constroem o gosto literário e se sentem mais atraídas pelo mundo da literatura.

Paiva (2016) e López (2016a; 2016b) compartilham que as crianças devem ter acesso aos livros e manuseá-los empregando todos os órgãos dos sentidos, levando-os à boca, quando ainda pequenas, pegando, folheando e manuseando como bem entenderem, pois em um primeiro momento, o livro é como um brinquedo que deve ser explorado em todas as suas dimensões. Modesto-Silva (2019, pp. 53-54) concorda com esse posicionamento:

[...] inicialmente, os menores podem não compreender a narrativa em sua íntegra ou mesmo a maioria das palavras, mas apreciam o objeto seja por meio de suas cores, de suas texturas, de seu cheiro, de seu peso, das brincadeiras que motivam, dos sorrisos que proporciona, dos afetos que desperta, pois apesar de ser um objeto repleto de informações, imagens e fantasias, também possibilita muitas experiências físicas a partir do ver e do tocar, por exemplo, e afetivas como o sentir e o imaginar, e, por isso, os livros oferecidos naturalmente assim como são os brinquedos promovem a educação literária.

Acerca do exposto, entende-se que não é porque uma criança está brincando com o livro sem ler a história ali contida que não está aprendendo a ler e tendo uma educação literária como Modesto-Silva (2019) aponta. Acredita-se, portanto, que o contato com os livros vai além da leitura da história e das ilustrações nele contidas, que são sim fonte de promoção do desenvolvimento, mas, para além disso, o contato com os livros deve se dar de forma espontânea e mediada, de modo que os pequenos manuseiem e brinquem com o material, explorando-o com todos os seus órgãos dos sentidos e não apenas com a visão.

Sepúlveda e Teberosky (2016), autoras de outro caderno analisado na pesquisa, enfatizam o contato com a leitura e a contação de histórias na infância ao afirmarem que o vocabulário dos livros estimula o aprendizado de novas palavras e conceitos pelas crianças; livros que possuem verbos, jogos de linguagem e poemas estimulam o senso estético e a compreensão de estruturas da língua, como rimas e aliterações⁴; e por fim, que os livros permitem o ingresso no mundo da ficção e das narrações, estimulando a organização temporal e do pensamento infantil.

Desse modo, compreende-se que ações pedagógicas voltadas para o trabalho com a leitura devem envolver situações mediadas e de exploração livre, utilizando como material a literatura infantil, uma vez que:

[...] o lido oralmente possibilita o acesso dos pequeninhos e dos pequenos ao texto escrito por intermédio da voz de um mediador, mesmo se ainda não forem alfabetizados, pois outra pessoa medeia a relação entre o ouvinte e o

⁴ Aliteração consiste na repetição de sons idênticos ou parecidos em palavras vizinhas ou em sílabas tônicas de uma mesma frase ou verso (HARRIS, 1999, pp. 29-30).

escrito nas páginas do livro. E essa mediação possibilita que quem escuta, mesmo que ainda não seja capaz de decifrar os signos gráficos, perceba que existe estabilidade na escrita. Porém, mais importante do que essa percepção que se forma são as emoções e os sentidos compartilhados por meio da voz de quem transmite oralmente o texto (MODESTO-SILVA, 2019, pp. 95-96).

Sendo assim, de modo a sistematizar as principais proposições elencadas pelos autores da coleção e relacionando-as com as discussões de autores contemporâneos, serão apresentadas três formas de se trabalhar com a leitura e as literaturas na educação infantil.

A primeira delas refere-se à contação de histórias que é uma das atividades mais apontadas pelos autores da Coleção para se trabalhar a leitura tanto na etapa da creche quanto da pré-escola. Tal ação oportuniza aos pequenos a imersão no universo da literatura, a interação consigo, com os pares e com o meio, além de contribuir para o processo de alfabetização. A respeito disso, Modesto-Silva (2019, p. 98) explica:

Crianças que escutam histórias ditas desde a primeira infância, costumam ter mais interesse em serem alfabetizados e têm mais facilidade de compreensão quando já leem convencionalmente. Proferir o texto de um livro para os bebês e as crianças pequenas é uma maneira de mostrar a eles que o que está escrito possui significado, principalmente se houver escolha cuidadosa dos livros a serem partilhados e os pequenos tiverem bons modelos em relação à proferição, por exemplo, com emoção e fluência ao se dizer o escrito.

Autoras da Coleção (LÓPEZ 2016a, 2016b; GUIMARÃES, 2016; PIMENTEL, 2016) afirmam que essa contação não pode ser feita de qualquer forma. É preciso que o professor transmita por meio de sua fala as emoções e os sentimentos que a literatura oferece, além de proporcionar recursos que auxiliem as crianças na compreensão da história. Para tanto, as autoras propõem que o professor, no momento da contação, utilize da entonação, dos gestos e das expressões faciais oportunizando aos pequenos a imersão na narrativa. Isso porque contar histórias utilizando os recursos vocais e gestuais mencionados oportuniza às crianças a compreensão da narrativa, do mundo e de si mesmas.

A literatura infantil oferece a possibilidade de a criança conhecer e interagir com as diferentes culturas e ter contato com este objeto carregado de significados, imaginação, valores, histórias. Os conflitos veiculados nas obras têm o poder de mexer com os medos, alegrias e sentimentos que, muitas vezes, os pequeninos ainda não conseguem expressar oralmente, mas por meio da escuta, da interação com o livro – palavras e imagens - constroem a leitura do mundo ao seu redor (PINTO, 2018, p. 42).

Compreende-se, portanto, que os usos de entonações variadas, bem como expressões faciais e gestuais, auxiliam as crianças na compreensão das próprias emoções, ao mesmo tempo em que as instigam a manter o interesse pelas narrativas. Ademais, destaca-se que, nessa prática, as crianças estão inseridas na cultura escrita de modo que possam, por meio do lúdico, aprender pouco a pouco os elementos da estrutura da escrita.

Outra estratégia, apontada por autores da coleção, a ser adotada pelo professor no

momento da contação de histórias é o uso de recursos complementares, como fantoches e elementos da narrativa. Araújo (2018), em sua dissertação de mestrado, investigou, por meio de uma pesquisa de campo, o uso de fantoches no momento da contação e concluiu que o uso de recursos para o momento da contação auxilia as crianças na formação de estruturas mais complexas de narrativa e linguagem.

As análises permitiram-nos identificar que os fantoches, além de aumentarem a motivação das crianças para recontarem as histórias, afetaram, positivamente, a estrutura das narrativas: tornaram-as mais extensas, ajudaram a manter o nível de coerência temporal e causal e a deixá-las mais completas. Ao mesmo tempo, que as crianças utilizaram os fantoches para sustentar os enredos e até mesmo para criarem seus próprios, ora rememorando, reforçando o que foi dito, ora como elemento complementar ao texto, em alguns momentos narrando mais coisas através da linguagem gestual [...] experimentaram diferentes vozes, assumiram diferentes papéis, ora de narrador e ora de personagens; construíram diálogos entre os personagens; apontaram características físicas e psicológicas dos personagens [...] (ARAÚJO, 2019, p. 104).

Isso significa que o uso de fantoches, podendo generalizar para outros elementos complementares como o uso de cenários ou elementos da narrativa (como a confecção de árvores ou locais apresentados na história em materiais palpáveis), amplia as possibilidades de aprendizagem das crianças e contribui para o desenrolar da contação de histórias.

Outra sugestão proposta pela coleção se dá por López (2016b, p. 105) que indica a confecção de caixas-surpresas de histórias e de baú de histórias. Nas caixas pode-se guardar elementos que construirão a história na medida em que ela é contada e criada para e pelas crianças e no baú a professora pode guardar elementos que remetem a determinado conto, como, por exemplo, o desenho de uma maçã, para lembrar as crianças da história da Branca de Neve.

Pastre (2018, p. 84), em sua dissertação de mestrado, apresenta uma discussão semelhante sobre a construção de recursos para a contação de histórias e apresenta o exemplo das *Caixas que contam histórias*:

[...] pode conter objetos ou imagens que representem o texto escolhido, a ser mostrado somente no final da contação como elemento surpresa, ou mesmo personagens em miniaturas (fantoches e dedoches, por exemplo) para que se configurem como recursos durante a contação da história.

Desse modo, entende-se que a confecção de recursos amplia a experiência de ouvir histórias e oferece possibilidades de reconto e intervenção maiores do que a simples utilização do livro de literatura. Nesse sentido, concorda-se com Pastre (2018, p. 85) quando afirma que a utilização de recursos, semelhantes à *Caixa que conta história*, amplia o interesse das crianças e desenvolve a atenção seletiva, uma vez que o olhar curioso pelos elementos a serem apresentados no decorrer da narrativa estimula essa função psicológica superior.

Outro aspecto sugerido pelas autoras da Coleção é o reconto de histórias pelas crianças,

após a contação da professora. Sepúlveda e Teberosky (2016, p. 70) sugerem que as crianças recontem a história por meio de questionamentos da professora, pela leitura das ilustrações e até mesmo por meio de um ditado, no qual as crianças falam e a professora o transcreve no quadro. Tais ações, segundo as autoras, ajudam os pequenos a compreenderem as diferenças entre a linguagem escrita e oral, ao mesmo tempo em que proporcionam um aprendizado sobre as duas linguagens. A respeito disso, Britto (2012, p. 17) contribui:

Na educação infantil, ler com os ouvidos e escrever com a boca (situação em que a professora ou o professor se põe na função de enunciativa ou de escriba) é mais fundamental do que ler com os olhos e escrever com as próprias mãos. Ao ler com os ouvidos, a criança não apenas se experimenta na interlocução com o discurso escrito organizado, como vai compreendendo as modulações de voz que se anunciam num texto escrito. Ela aprende a voz escrita, aprende a sintaxe escrita, aprende as palavras escritas.

Por esse motivo, o trabalho com a contação de histórias não deve se encerrar ao término da leitura, mas pode ser ampliado para outros aspectos da cultura escrita. Saito (2011) coaduna com essa discussão, afirmando que a figura do professor é de fundamental importância nas práticas de leitura, pois: “[...] exerce o papel de leitor e de escriba quando a criança ainda não compreende os mecanismos formais da linguagem escrita” (SAITO, 2011, p. 93).

Dessa forma, com base nos autores supracitados, conclui-se que o desenvolvimento de atividades com a leitura nessa etapa da educação deve se voltar tanto para a imersão da criança no universo da cultura escrita, oportunizando situações que promovam o aprendizado da linguagem escrita por meio do lúdico, da contação de histórias e da exploração de livros.

Considerando o exposto, corrobora-se com Colomer (2016), Corsino *et. al* (2016) e demais autoras da Coleção, quando sugerem que antes, durante e após a contação de histórias e o trabalho com a literatura, desenvolvam-se diálogos que abordem os acontecimentos da narrativa e as impressões das crianças no decorrer da história. Acerca disso, Modesto-Silva (2019, p. 128) assegura:

Antes de se iniciar o ato de ler também é possível promover perguntas sobre o texto. Pode-se, por exemplo, a partir das previsões realizadas, lançar questionamentos para serem averiguados no decorrer da leitura. Para os bem pequeninhos pode-se iniciar com os elementos básicos do texto narrativo como: cenário onde acontece a história, quais os personagens envolvidos, que problema precisará ser solucionado, o que acontecerá durante a ação do enredo, e como a questão é solucionada.

Essas previsões, segundo a autora, podem ser retomadas durante e após a contação, de modo a verificar com as crianças se suas ideias iniciais da narrativa correspondem às informações ouvidas no decorrer da história. Além disso, os autores da Coleção ainda apontam para a realização de atividades com a arte e a cultura escrita, que ampliem os aprendizados oferecidos pela história, como a pintura, o desenho e a elaboração de peças teatrais, tendo como base a literatura.

Verificamos, portanto, que a prática de contar histórias, respeitando as especificidades

de cada idade, é fundamental para a imersão das crianças no universo da narrativa e da cultura escrita. No entendimento de Modesto-Silva (2019, p. 98):

[...] além de beneficiar a imaginação e proporcionar fruição, quando um adulto profere um texto para as crianças elas são capazes de observar, pela escuta, que toda história possui um enredo com início, desenvolvimento e um final. Esse tipo de conhecimento forma o leitor, mas também forma o escritor. Tendo, portanto, pelo menos dois grandes benefícios.

Desse modo, a contação de histórias oportuniza o desenvolvimento do senso estético, a compreensão de emoções e sentimentos retratados na história, o contato com as normas da cultura escrita e com a estrutura das narrativas e, conseqüentemente, com a organização geral da escrita formal.

A leitura compartilhada é outra atividade proposta por autores da Coleção (LÓPEZ, 2016B; CORSINO *et. al*, 2016; COLOMER, 2016; PERROTTI; PIERUCINNI; CARNELOSSO, 2016) para o trabalho com a leitura na Educação Infantil. Tal ação se difere da contação de histórias, uma vez que na contação há um maior distanciamento do docente, com a história e os ouvintes. Na leitura compartilhada, o adulto senta-se com a criança, lê a história apontando para as ilustrações, palavras e situações apresentadas pela narrativa. Colomer (2016, pp. 111-112) destaca os benefícios da leitura compartilhada:

- estabelece uma situação afetiva e relaxada que faz com que as crianças sintam que ler livros é uma atividade que os adultos realizam e que pode ser prazerosa e interessante;
- conversar sobre os livros dá a oportunidade de adquirir palavras para fazê-lo, como “título”, “índice”, “personagem”, “poema”, “capa”, “ilustrador”, etc.;
- apresentar os livros ou recorrer a eles em determinadas situações permite que se faça uma ideia de suas diversas funções e das diferentes formas de lê-los;
- fazer comentários que explicitem relações entre as ações, interrogar sobre o que acontecerá ou formular perguntas ajuda a desenvolver mecanismos próprios da leitura, como antecipação e inferência;
- observar detalhadamente os livros favorece a atenção aos detalhes e a formação de uma interpretação global baseada na coerência;
- dar tempo para as perguntas suscitadas e se interessar pelos comentários das crianças favorece a ampliação do mundo à luz do que diz o texto e permite a construção de uma experiência ativa de diálogo com a comunidade por meio da escrita;
- retomar a história ou voltar às ideias centrais depois da conversa sobre aspectos secundários ajuda a diferenciar a lógica do texto dos interesses próprios.

Compreende-se que os apontamentos realizados pelas autoras da Coleção vão ao encontro daquilo que os pesquisadores da área têm destacado em pesquisas recentes. Podemos verificar isso ao constatar como Conti (2018, p. 29) define a leitura compartilhada:

Uma modalidade de leitura é a leitura compartilhada, na qual o professor usa variadas técnicas para estimular o engajamento do aluno com a história lida, como por exemplo, fazendo perguntas de forma a encorajar o aluno a descrever oralmente o que está vendo nas páginas do livro, bem como a relacionar o que está ouvindo com o que já tenha vivenciado [...]

Dessa forma, entende-se que no momento de leitura compartilhada, a criança tem uma relação mais próxima com o adulto que lhe conta e com os acontecimentos da história. Modesto-Silva (2019, p. 140) explica que nessa modalidade “[...] o mediador proporciona que o momento de proferir ou contar seja compartilhado entre mediador e (pequeno) ouvinte/leitor, fazendo da criança também ativa nesse processo, o que suscita ainda mais seu interesse pelos livros e suas histórias”. Sendo assim, a leitura compartilhada é uma atividade que deve ocorrer nas instituições de educação infantil, pois amplia as possibilidades de desenvolvimento infantil.

Ademais, Corsino *et. al* (2016, p. 25) afirmam que nesse tipo de leitura a criança precisa se manter atenta para acompanhar a narrativa e compreender seus acontecimentos. Isso nos permite refletir que tal atividade age ativamente no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois assim como ativa a atenção seletiva das crianças também desenvolve outras funções como a imaginação, o pensamento e a abstração. Outro ponto relativo à leitura compartilhada é que ela não deve ocorrer apenas entre adultos e crianças. Colomer (2016) e Perrotti, Pierucinni e Carnelosso (2016) sugerem que a leitura em conjunto se desenvolva também entre crianças da mesma idade, crianças mais velhas com crianças mais novas, em duplas ou em pequenos grupos.

Para o trabalho com os bebês, Pinto (2018, p. 40) orienta que: “O mediador pode planejar e propor situações de interação entre os bebês com os livros, auxiliando-os na exploração das possibilidades que a literatura pode oferecer, ampliando a visão de mundo dos pequenos e estabelecendo relações com suas próprias vivências”. Entende-se que o papel de mediador pode ser desempenhado por uma criança maior que o bebê, que tem condições de lhe apresentar a história, seja por meio das ilustrações, do texto escrito ou do contexto observado na narrativa. Desse modo, assim como a contação de histórias, a leitura compartilhada é entendida pelas autoras da Coleção e por autores contemporâneos como uma atividade profícua para estimular o interesse pela leitura e adentrar a criança no universo da cultura escrita.

Outra atividade de leitura elencada por autores da Coleção (PIMENTEL, 2016; PERROTTI; PIERUCINNI; CARNELOSSO, 2016) é a leitura livre. Nessa modalidade, diferentemente das duas anteriores, não há uma intervenção ou mediação direta do professor com as crianças no momento da leitura. Pinto (2018) explica que os momentos de leitura mediada são necessários, mas que devem existir momentos em que a criança manuseie os livros por si só, explorando-os e descobrindo-os:

O mediador de leitura pode e deve ler e contar histórias aos pequenos, o que será muito importante, contudo será preciso que a criança realize por ela própria, inicialmente, as ações externas com o objeto livro, tateando, experimentando; na sequência, imitando o adulto; mais tarde, levantando hipóteses e previsões de/na/pela leitura literária, para ir formando sua identidade como leitora (PINTO, 2018, p. 41).

Todavia, a não mediação direta do professor não significa que tal prática deva ocorrer sem sua observação. Modesto-Silva (2019, p. 50) alerta que até mesmo os momentos individuais de leitura devem ter intencionalidade e uma mediação, ainda que indireta do professor. Entende-se, portanto, que é no momento de leitura livre que as crianças manuseiam as obras, contam as histórias e brincam com a literatura. Tal momento é fundamental para que o docente possa visualizar a forma como suas ações estão afetando o desenvolvimento das crianças:

[...] a forma como seguramos um livro, a direção do olhar durante a leitura, expressões faciais e corporais são alguns gestos de leitura que as crianças observam e imitam para compreender a leitura e o ato de ler. Quando as crianças brincam de ler, usam gestos de leitura observados em leituras que leitores experientes fazem para elas (PIMENTEL, 2016, p. 67).

Nesse sentido, o momento de observação é importante para verificar de que forma as crianças estão internalizando os conhecimentos acerca da leitura apresentada. Moura e Tristão (2012; 2006 apud BEZERRA, 2019, p. 100) concordam com esse posicionamento e afirmam que o docente deve utilizar os momentos de brincadeiras e, por que não, leituras livres, para observar as hipóteses elaboradas pelas crianças e o percurso que percorrem no momento de resolver uma ação, aqui entendidas como a leitura de uma obra literária. Pimentel (2016, p. 67) ainda afirma que nesse momento é possível observar crianças que apenas nomeiam as ilustrações, enquanto outras recontam histórias que já ouviram ou até mesmo criam novas histórias a partir dos desenhos das obras folheadas.

Saito (2011) apresenta uma discussão acerca do trabalho com a leitura com turmas da Educação Infantil e destaca o papel da interação e da necessidade de observação para a organização e o planejamento das ações docentes:

[...] devemos sempre acreditar no potencial das crianças e dar-lhes oportunidades para que mostrem o que já são capazes de realizar, com ou sem ajuda de outrem, e o que ainda não conseguem fazer, para que, desse modo, o professor possa planejar as atividades futuras de forma a atender as reais necessidades da turma (SAITO, 2011, p. 92).

Sendo assim, compreende-se que a partir das observações realizadas nos momentos de leitura livre, o docente pode organizar seu planejamento para orientar suas práticas de modo a estimular e proporcionar às crianças conhecimentos e vivências que elas possuem mais dificuldade e necessidade de mediação.

5 Considerações finais

O presente artigo objetivou discutir o papel da literatura na educação infantil e apresentar critérios para a seleção de obras literárias e possibilidades de intervenção a partir delas com as crianças pequenas. Entende-se a literatura como ferramenta que permite a criança compreender a si mesma, o meio em qual está inserida e a compreensão de outras culturas e

formas de viver. Nesse sentido, o professor é compreendido como agente provocador da apreciação e leitura de literaturas e seu estímulo é entendido como fundamental para o desenvolvimento da criança (BRASIL, 1998, p. 141).

Portando, o trabalho com a leitura deve ser feito de forma adequada, visto que, conforme afirmam Kretzmann e Rodrigues (2006, p. 393), um trabalho errôneo com a literatura pode desencantar as crianças do universo literário, impedindo-as de usufruir das possibilidades de desenvolvimento oferecidas por essa prática. Nesse sentido, compreende-se o planejamento como peça fundamental para um trabalho profícuo com a literatura nessa etapa da educação, perpassando o momento de organização do tempo e espaço para o desenvolvimento da atividade de leitura, o trabalho com a leitura e literaturas, em específico, e as atividades desenvolvidas pós-leitura.

Paiva (2016) apresenta em sua discussão um resgate histórico das políticas públicas para a formação de leitores no Brasil e argumenta que o caminho percorrido pelas obras literárias, no PNBE, é longo e minucioso e envolve muitas pessoas até chegar efetivamente nas escolas. Ela explica que a seleção de livros para a educação infantil é dividida entre creche e pré-escola. Para a primeira etapa, deve-se ter literaturas com: textos em versos; textos em prosas, narrativas de palavras-chave; e narrativas por imagens. Por sua vez, os livros destinados à etapa da pré-escola seguem a mesma regra dos livros para creche, descartando apenas as narrativas de palavras-chave. A autora também pontua que todos os livros devem ser adequados à faixa-etária das crianças e feitos de materiais atóxicos, de modo que as crianças possam manuseá-lo com todos os seus sentidos.

Paiva (2016, p. 32) apresenta também três critérios a serem considerados nos momentos de seleção de obras para o trabalho na educação infantil sendo, portanto, relevante o docente conhecer tais critérios e considerá-los no momento de escolha da obra. Conclui-se, segundo a autora, a importância de ler com as crianças e aproveitar os recursos e os livros oferecidos por meio das políticas públicas, pois o contato das crianças pequenas com as literaturas é de fundamental importância para estimular o gosto literário e o aprendizado da língua escrita em uma etapa posterior de educação.

Tomando como base tais defesas, compreende-se que o contato com os escritos desde a tenra idade é fundamental para o desenvolvimento do gosto literário e do hábito de leitura. Entende-se que isso é possível permitir desde a inserção da criança na educação infantil, explorando as três formas apresentadas ao longo desse texto: a contação de histórias, a leitura compartilhada e a leitura livre.

Em Contação de histórias, percebe-se que tanto autores da coleção analisada, quanto os contemporâneos, veem a prática de contação de histórias como imprescindível para a imersão das crianças no universo da escrita e defendem a necessidade de desenvolvê-la utilizando entonações variadas, expressões faciais e gestos que deem vida às narrativas contadas, bem como utilizando recursos complementares para enriquecer a vivência. Entende-se, portanto, que a contação de histórias oportuniza o desenvolvimento do senso estético, a compreensão de emoções e sentimentos, o contato com as normas da cultura escrita e a estrutura das narrativas, sendo elencada como prática essencial para a Educação Infantil.

No que se refere à Leitura compartilhada verifica-se que o professor aproxima-se mais da criança, dialogando e apontando na história elementos de sua construção. Desse modo, por meio das leituras de Corsino *et. al* (2016) e Modesto-Silva (2019), compreende-se que tal atividade age ativamente no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, provendo o desenvolvimento da atenção seletiva, do pensamento, da imaginação e da abstração.

Por fim, com relação à Leitura livre, Pinto (2018) discute que o contato das crianças com a literatura, sem intervenção direta, é um momento conveniente para conhecer o material, a textura e os elementos da obra, contribuindo para sua formação literária. Pimentel, Modesto-Silva e Saito (2016; 2019; 2011) alertam que a não intervenção do professor não significa que a atividade não possui uma intencionalidade pedagógica. O momento de observação da leitura livre pelo professor é importante para verificar de qual forma as crianças estão internalizando os conhecimentos acerca da leitura apresentados pela docente. A partir dessas observações, o docente pode verificar quais elementos de sua prática precisam ser alteradas, ampliadas ou enfatizadas, retomando seu planejamento e desenvolvendo novas estratégias para atingir o desenvolvimento de sua turma.

Por meio dos resultados apresentados, conclui-se que trabalhar com a leitura na educação infantil é muito mais do que contar uma história entre uma atividade e outra, para cumprir um tempo que sobrou no planejamento e entreter as crianças enquanto os pais não chegam para buscá-los ou se aguardar o tempo para próxima atividade do planejamento. O trabalho com a leitura e a literatura apresenta diversas possibilidades de realização e estimula o desenvolvimento de funções essenciais para os anos seguintes de escolarização e também para a vida e deve ser incluído no planejamento como um momento intencional e sistematizado nas práticas educativas. Compreende-se que por meio do contato com os escritos a criança desenvolve a atenção, o pensamento, a abstração, compreende os próprios sentimentos e situações que vivencia no seu cotidiano.

Ciente da importância de tal prática e as possibilidades que oferece para o desenvolvimento infantil, entende-se que o docente deve planejar cada ação com as crianças, estudando e conhecendo o acervo de livros que sua instituição oferece, oportunizando momentos ricos de contato entre as crianças e as literaturas. Desse modo, enfatiza-se a necessidade de que as atividades apresentadas nesse artigo se desenvolvam de forma intencional nas instituições de educação infantil, pois a imersão das crianças no universo da cultura escrita e da literatura traz apenas benefícios para o seu desenvolvimento e seu aprendizado não apenas no campo educacional, mas em todos os âmbitos de sua vida.

Referências

- ARAUJO, M. A. M. *O uso de fantoches e a construção de narrativas por crianças da educação infantil*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2018. Disponível em: <<http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/1224>>. Acesso em 29 ago 2020.
- BEZERRA, D. C. G. R. *Organização do trabalho pedagógico na educação infantil: um olhar sobre a rotina com as crianças de zero a dois anos*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2019. Disponível em: <<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/1036>>. Acesso em 30 ago 2020.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação Geral da Educação Infantil. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. v. 3. Brasília, DF: 1998.
- BRITTO, L. P. L. Letramento e Alfabetização: implicações para a educação infantil. In: FARIA, A. L. G. de; MELLO, S. A. de (orgs.). *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

COLOMER, T. As crianças e os livros. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Coleção leitura e escrita na educação infantil*. 1 ed. v. 6. Brasília: 2016.

CONTI, L. M. C. *Leitura compartilhada e letramento emergente na educação infantil*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11929>>. Acesso em 29 ago 2020>.

CORSINO, P. *et. al.* Leitura e escrita na educação infantil: concepções e implicações pedagógicas. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Coleção leitura e escrita na educação infantil*. 1 ed. v. 6. Brasília: 2016.

GUIMARÃES, D. Bebês, interações e linguagem. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Coleção leitura e escrita na educação infantil*. 1 ed. v. 5. Brasília: 2016.

HARRIS, T. L. *Dicionário de alfabetização: vocabulário de leitura e escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

KRETZMANN, C.; RODRIGUES, E. M. F. *A leitura na educação infantil*. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2006. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/8354783-A-leitura-na-educacao-infantil.html>>. Acesso em 29 ago 2020.

LOPÉZ, M. E. Os bebês, as professoras e a literatura: um triângulo amoroso. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Coleção leitura e escrita na educação infantil*. 1 ed. v. 5. Brasília: 2016a.

LOPÉZ, M. E. Brincar, cantar, narrar: os bebês como autores. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Coleção leitura e escrita na educação infantil*. 1 ed. v. 5. Brasília: 2016b.

MANTOVANI, S. Encorajar a ler na creche. In: FARIA, A. L. G. de; VITA, A. (orgs.). *Ler com bebês: contribuições das pesquisas de Susanna Mantovani*. Campinas: Autores Associados, 2014.

MODESTO-SILVA, K. A. de A. *O nascimento do pequeno leitor: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus Presidente Prudente, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/181338>>. Acesso em 29 ago 2020.

PAIVA, A. Livros infantis: critérios de seleção – as contribuições do PNBE. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Coleção leitura e escrita na educação infantil*. 1 ed. v. 8. Brasília: 2016.

PASTRE, C. A. da Silva. *Teoria histórico-cultural e literatura para crianças: possibilidades de desenvolvimento humano na educação infantil*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, 2018. Disponível em: <<http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2018/2018%20-%20Cristiane%20Pastre.pdf>>. Acesso em 29 ago 2020.

PERROTI, E.; PIERUCCINI, I.; CARNELOSSO, R. M. G. Os espaços do livro nas instituições de educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Coleção leitura e escrita na educação infantil*. 1 ed. v. 8. Brasília: 2016.

PIMENTEL, C. E os livros do PNBE chegaram... situações, projetos e atividades de leitura. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Coleção leitura e escrita na*

educação infantil. 1 ed. v. 8. Brasília: 2016.

PINTO, M. L. A. *Interação de bebês com livros literários*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul - PPGEdU/UCS, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ucs.br/handle/11338/3764>>. Acesso em 29 ago 2020.

SAITO, H. T. I. *Literatura infantil e educação infantil: limites e possibilidades do trabalho pedagógico*. In: CHAVES, Marta (org.). *Práticas pedagógicas e literatura infantil*. Maringá: EDUEM, 2011.

SEPÚLVEDA, A.; TEBEROSKY, A. *As crianças e as práticas de leitura e de escrita*. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Coleção leitura e escrita na educação infantil*. 1 ed. v. 6. Brasília: 2016.

Recebido em: 21/09/2020

Aceito em: 20/11/2020