

A CASA TOMBADA  
FACONNECT – FACULDADE CONECTADA  
PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU – O LIVRO PARA A INFÂNCIA:  
PROCESSOS CONTEMPORÂNEOS DE CRIAÇÃO, CIRCULAÇÃO E  
MEDIÇÃO

**“Biblioteca? Mas aqui é creche!”: o lugar do livro e da leitura  
na educação infantil do município de Ribeirão Preto**

Caroline da C. Moreno Dorado

Trabalho de conclusão de curso apresentado a Casa Tombada, como parte dos requisitos exigidos para obtenção do título de especialista n’O Livro para a Infância: Processos contemporâneos de criação, circulação e mediação.  
Orientação de Cristiane Rogério.

SÃO PAULO  
2021

# **“Biblioteca? Mas aqui é creche!”: o lugar do livro e da leitura na educação infantil do município de Ribeirão Preto<sup>1</sup>**

*Caroline da Cunha Moreno Dorado*

**Resumo:** O trabalho com a primeira infância no âmbito escolar precisa ser insistentemente afirmado e defendido por suas particularidades. Nesse contexto de resistência, a pergunta acerca do lugar que o livro e a leitura ocupam nos documentos oficiais e nas práticas presentes na educação infantil é o que define o tema de interesse sobre o qual esse ensaio se debruça. Por meio do levantamento de legislação e programas oficiais, buscou-se encontrar na letra quais são os meios que podem garantir a presença do livro e da leitura para - e com - os pequenos nessa etapa de ensino, particularmente na rede municipal de Ribeirão Preto (São Paulo), além de discutir seu indispensável papel no trabalho com a primeiríssima infância. Os resultados encontrados demonstram que, apesar dos avanços nesse campo, ainda há muito a se insistir na garantia (e na naturalização) do acesso ao livro e à leitura como um direito de bebês e crianças pequenas.

*As bibliotecas deviam ser declaradas da família dos aeroportos, porque são lugares de partir e de chegar. Os livros são parentes diretos dos aviões, dos tapetes-voadores ou dos pássaros. Os livros são da família das nuvens e, como elas, sabem tornar-se invisíveis enquanto pairam, como se entrassem dentro do próprio ar, a ver o que existe para depois do que não se vê. O leitor entra com o livro para o depois do que não se vê. O leitor muda para o outro lado do mundo ou para outro mundo, do avesso da realidade até ao avesso do tempo. As bibliotecas não se importam que os leitores se sintam fora das bibliotecas.*  
(Valter Hugo Mãe<sup>2</sup>)

## **1. “Aqui é creche” – O caminho até a chegada a essas bandas**

*Percurso:* s.m. - Ação ou efeito de percorrer; caminho; ação de movimentar; movimento.

Há um caminho de inquietações e reflexões que desemboca nos pensamentos acerca do livro e da leitura no contexto da educação infantil aqui

---

<sup>1</sup> Trabalho apresentado para a conclusão do curso de Pós-Graduação “o livro para a infância: processos contemporâneos de produção, circulação e mediação”, oferecido pela FACONNECT – Polo A Casa Tombada.

<sup>2</sup> MÃE, V. H. Bibliotecas. In: **Contos de cães e maus lobos**. Rio de Janeiro: Biblioteca Azul, 2018. p.83.

presentes. Caminho esse cujo início não se encontra de maneira tão clara, posto que resulta do cruzamento de diversos trajetos. Para começar a organizar os pensamentos que vieram a culminar na elaboração desse trabalho, apresento a minha caminhada como pesquisadora, as tomadas de decisões e os encontros oportunos que colaboraram para a chegada a esse lugar – ora destino, ora parada. Um percurso.

A ideia de percurso trazida como proposta de culminância do curso “O livro para a infância” implica no resgate daquilo que pode ser considerado importante ao longo dos estudos e pesquisas e de nossa história pessoal, aquilo que teve relevância, que deixou marcas, que nos atravessou. Aquilo que pode ser definido pelo conceito de experiência, segundo Larrosa:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece (LARROSA, 2018, p.18).

Ao revisitar esses atravessamentos, inevitavelmente chego ao início de minha experiência como leitora, ainda criança. Mas apesar de toda importância que essa formação teve nos rumos de minha presente decisão, dou um salto para momentos mais atuais, a fim de evitar uma explanação autobiográfica, que excederia os limites dessa proposta. Contudo, deixo o registro de que as marcas e atravessamentos provocados pelo livro e pela leitura desde minha infância e o reencontro com elas foram fundamentais para que eu me permitisse pensar o livro e a leitura para as infâncias com as quais lido hoje e pelas quais dedico tempo de trabalho e estudos com paixão.

A história recente desse envolvimento começa a ganhar destaque no curso de Pedagogia, no qual passei a me inclinar aos estudos relacionados às linguagens artísticas na educação infantil. Levou algum tempo até que esses estudos ganhassem maior forma, no Mestrado, no qual tive a oportunidade de pesquisar sobre essas linguagens, sobretudo no campo das artes visuais e da leitura de imagens. Esses estudos foram acolhidos por um grupo de estudos chamado GEPALLE (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização, Leitura e Letramento), onde toda sorte de discussões sobre o campo da leitura tinha espaço e do qual fiz parte durante vários anos.

Nesse contexto, logo após a conclusão do mestrado (MORENO, 2016), eu já estava envolvida com discussões acerca do que ainda era entendido por

mim como “literatura infantil” e como se dava a sua leitura no ambiente escolar. Desde então foram realizados cursos de extensão, minicursos, especializações e diversas leituras sobre essa área do saber, que me encantava e me convidava a me dedicar cada dia mais a ela. Assim me encontrei, em 2018, diante da decisão de fazer um curso em São Paulo, e foi esse curso que possibilitou novos e diferentes olhares para o livro, para a leitura e para as infâncias. Nesse lugar, chamado “A Casa Tombada”, novos tombamentos foram possíveis graças às experiências ímpares que pude vivenciar não apenas nesse ambiente de aprendizagens, mas nos caminhos de seu entorno, nas estradas de minhas viagens, nos trajetos pela cidade, enfim, no meu *percurso*.

Atuando na etapa de Educação Infantil desde o início de minha formação e oficialmente professora da rede municipal de ensino de minha cidade (Ribeirão Preto) desde 2012, encontro-me imersa no trabalho docente com bebês e crianças pequenas. As particularidades desse trabalho me encantam por sua sutileza e potência, e também são motivo de permanente militância pela defesa da garantia dos direitos das crianças.

A oportunidade de conversar sobre o tema do livro e da leitura no que respeita a primeira infância também se deu por meio de encontros oportunos possibilitados pelas redes sociais; no retorno à Universidade, por meio de convites para falar sobre esse assunto, bem como na troca de conhecimento com meus pares na rede de ensino onde atuo, por meio de oficinas pedagógicas. Assim eu vinha traçando minha caminhada. E assim, me deparei com algumas questões sobre a presença do livro e da leitura nas escolas de educação infantil. E foi assim que tomou forma a pergunta: Que lugar ocupa o livro e a leitura na educação infantil? A busca pelas respostas se deu em dois diferentes momentos.

Em um primeiro momento, na busca pela resposta em termos concretos, consultei o levantamento realizado por um vereador acerca da qualidade das escolas de nossa cidade. O levantamento realizado pelo vereador Fabiano Guimarães (DEM) teve como intenção mapear os principais problemas e necessidades (condições estruturais, de segurança, pedagógicas e de recursos humanos) da educação em Ribeirão Preto. Organizado em um site que propõe uma bateria de questionamentos às escolas, que varia de 80 a 100 perguntas,

a base de dados mapeou 35 Centros de Educação Infantil (CEI), 41 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), e 31 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF). As respostas foram obtidas por meio de requerimento solicitado junto à Secretaria da Educação.

A despeito das críticas desferidas pela comunidade escolar à iniciativa do vereador, consultei o site para ver se havia e como se apresentava a questão acerca do livro nas unidades escolares. Em consulta realizada no segundo semestre de 2019, o indicativo número 41 perguntava se a escola possui bibliotecas em boas condições. Em nova consulta realizada em meados de 2020, o indicativo havia sido alterado para “40 - A escola possui sala ou espaço adequado para leitura?”. Deixando de lado a discussão do que pode significar a opção de alterar o termo “biblioteca” por “sala ou espaço adequado para leitura” e todas as suas implicações, me ateno, por ora, à resposta ao indicativo. Em ambas situações, ao consultar as unidades escolares pertencentes às creches (os CEIs, que oferecem atendimento de 0 a 3 anos), a resposta obtida para esse indicador foi “Não se aplica”. O que leva a entender que não há a necessidade de um espaço com essa finalidade para essa etapa de ensino, que a sua presença na escola não é entendida como indicador de qualidade.

Movida por essa constatação, em agosto de 2019 realizei ligações telefônicas para 35 CEIs da rede municipal a fim de perguntar se havia, naquela unidade escolar, algum espaço organizado para leitura (salas de leitura ou bibliotecas). Não foram contatadas escolas que se dividem entre CEI e EMEI e que, portanto, também atendem bebês de 0 a 3 anos, nem escolas conveniadas à rede municipal. Do total de ligações, 4 unidades não atenderam; 10 disseram não possuir esse espaço; 6 disseram possuir biblioteca; 2 disseram possuir brinquedoteca; 1 delas alegou que a biblioteca ficava na sala da diretora, e; 12 disseram possuir sala de leitura em esquema piloto (salas de referência para as turmas, mas que são utilizadas em sistema de rodízio em horários alternados).

Contudo, o principal dado que chamou atenção na investigação não foi encontrado entre esses números, mas na reação de algumas pessoas que, ao atenderem o telefone e ouvirem a pergunta feita por mim, respondiam com surpresa “**mas aqui é creche!**”.

## **2. “Ora, mas aqui é creche” – Um “todavia” que pode desviar ou definir veredas**

A surpresa desses profissionais atuantes nas creches diante da pergunta sobre o espaço destinado aos livros não poderia passar despercebida. Afinal, qual seria a finalidade de indicar a particularidade *creche*, não fosse o estranhamento causado pela pergunta? O que esse “porém” tem a dizer sobre o lugar que o livro ocupa nessas instituições? É preciso apontar, contudo, para não ser injusta, que houve também pessoas que justificaram que, apesar de não ter um lugar específico para a prática de leitura, as professoras realizavam rodas de leitura diariamente com suas turmas. Isso demonstra que práticas de leitura, embora ocupem um “não-lugar”, se fazem presentes no cotidiano das escolas.

O efeito de que aquele questionamento soara inadequado, descabido, incoerente, chamou minha atenção para a segunda parte de minha busca por respostas: o lugar do livro está garantido pelos documentos oficiais destinados à Educação Infantil? Assim, passei a procurar por caminhos nos seguintes campos: na legislação específica dessa etapa de ensino e nos programas nacionais de livro e leitura.

A busca pela resposta nos documentos oficiais não poderia deixar de considerar uma breve retomada no percurso histórico da Educação Infantil. Trata-se de um percurso marcado por ampla mobilização e por lutas levantadas sobretudo por movimentos comunitários e movimentos das mulheres, movimentos dos trabalhadores e pela comoção dos profissionais da educação (KUHLMANN JR, 1998). Seu reconhecimento como um direito das crianças se afirma na Constituição de 1988, mas apenas com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) nº 9.394 de 1996 ocorre sua consolidação como etapa de ensino (1ª etapa da educação básica).

O momento presente da Educação Infantil, sobretudo no que respeita as creches, segue marcado pela militância constante daqueles que defendem seu acesso, uma oferta de qualidade, a profissionalização docente, os direitos das crianças e as especificidades do trabalho com os pequenos. Essa comoção

visa a afirmação da creche como etapa de ensino com suas especificidades, sobretudo por meio da superação da vinculação da imagem dessa instituição a aspectos assistencialistas, emergenciais, carentes de identidade própria e, especialmente, que oferecem um atendimento precário aos pobres.

Assim, na busca pelos registros legais, temos como principais documentos mandatórios para a Educação Infantil desde a Constituição Federal de 88 e a LDB de 96; passando pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, de 2013; até a atual Base Nacional Curricular Comum, de 2017. No campo dos documentos não mandatórios, encontramos documentos importantes para essa etapa de ensino, tais como os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009) e os Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (2009), além do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), de 1998.

De modo geral, todos esses documentos (exceto a CF88), exerçam caráter mandatório ou não, apresentam a questão do livro e da leitura em alguma medida. Ela aparece na indicação da importância da garantia de acesso aos livros e a leitura, especialmente por meio da mediação do professor, através da contação de histórias, por exemplo. Normalmente é apresentada em meio às demais formas de arte, ao contato com a natureza, às interações e a brincadeira como direitos das crianças pequenas.

A despeito de todas as críticas que possam ser feitas à BNCC, sobretudo em relação à etapa de educação infantil, nesse documento, que apresenta uma orientação curricular detalhada, é possível encontrar de forma mais objetiva os pontos em que se visa garantir o trabalho com o livro e a leitura com as crianças pequenas, principalmente entre os objetivos de aprendizagem do Campo de Experiência “escuta, fala, pensamento e imaginação”. Os objetivos desse campo trazem aspectos a serem considerados no trabalho com a literatura que abordam os diferentes portadores de texto, os gêneros textuais, a tradição oral e escrita na literatura, a leitura de imagens, entre outros pontos.

Uma vez que o foco da investigação se encontra no município de Ribeirão Preto, também fui em busca dos documentos que orientam, particularmente, a rede municipal de ensino. Fundamentados na BNCC, os Parâmetros Curriculares Municipais, reformulados em 2019, se orientam

segundo os mesmos organizadores curriculares, porém ampliam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento definidos pela Base, considerando as características da realidade local e as demandas da comunidade escolar<sup>3</sup>.

Já no que respeita a legislação específica do campo do livro, encontrei a Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE 13.696/18) – que estabelece as diretrizes e os objetivos para garantir a universalização do direito de acesso ao livro, à leitura, à escrita, à literatura, bem como para a democratização do acesso aos diversos suportes de leitura por meio de bibliotecas públicas e outras instituições voltadas a esse campo – e a Lei de Universalização da Bibliotecas (12.244/10), modificada pelo projeto de lei 9484/18, que altera o conceito de biblioteca escolar, cria o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares e prorroga para 4 anos o prazo da lei anterior. Essas são leis importantes e resultam de ampla mobilização dos atores desse campo. Em ambas leis não se encontra nenhuma especificação sobre etapas de ensino e, dessa forma, nenhuma menção específica à educação infantil.

Entre os programas nacionais, cumpre ressaltar o PNBE (Programa Nacional Biblioteca na Escola). Esse programa foi antecedido por outras iniciativas de políticas públicas de distribuição de livros, mas optei por ressaltá-lo por ser o maior programa do Ministério da Educação de distribuição de livros de literatura e de estímulo à leitura literária, e o mais significativo para a etapa de ensino de que trato. Cumpre notar que, embora instituído em 1997, apenas em 2008 o programa incorporou o segmento Educação Infantil. O programa agora faz parte do PNLD Literário.

O PNBE teve como objetivo principal democratizar o acesso a obras de literatura infanto-juvenil, tanto brasileiras como estrangeiras, além de materiais de pesquisa a professores e alunos das escolas públicas brasileiras (para mais detalhes sobre sua história, processo de seleção e constituição de acervo, é possível obter informações no site do MEC). Os acervos encaminhados às escolas eram acompanhados de um guia que visa apresentar e familiarizar os docentes sobre aquela coleção. O “Guia 1 – PNBE: Literatura fora da caixa – Educação Infantil”, de 2014, traz o seguinte texto em sua apresentação:

---

<sup>3</sup> Os objetivos de aprendizagem do Campo de Experiência “escuta, fala, pensamento e imaginação” com suas respectivas informações complementares podem ser consultados em <http://ribeiraopreto.sp.gov.br/files/seducacao/pdf/referencial-curricular.pdf>, entre as páginas 81 e 89.



No que diz respeito à educação infantil, este Ministério, considerando a necessidade de garantir material de apoio à educação das crianças nessa etapa de ensino, ampliou a distribuição dos acervos voltados para a educação infantil, encaminhando-os, *não apenas às bibliotecas dessas escolas*, mas, também, para salas de aula e outros espaços onde se dá o trabalho com crianças de 0 a 3 anos (creche) e de 4 e 5 anos (pré-escola) (MEC, 2014. p.6. Grifo meu).

Fica evidente, nesse trecho, que o programa supõe a existência de bibliotecas nessa etapa de ensino, e que o encaminhamento de livros para outros espaços *além* da biblioteca se apresenta como uma ação complementar, e não como a regra. Assim, pode-se compreender que a organização do programa admite que a leitura na educação infantil pode ocupar diferentes espaços, porém conta com a presença desse espaço específico, que é a biblioteca, para a presença do livro nas escolas.

A respeito da organização dos espaços para o livro e a leitura na educação infantil, encontrei entre a Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil (MEC, 2016), o caderno 7: “Livros Infantis: acervo, espaços e mediações”. De acordo com uma das autoras desse caderno, que comenta sobre o acervo enviado às escolas pelo PNBE,

(...) mesmo não possuindo um local adequado, o mais importante é que os livros circulem, que saiam das caixas, que sejam vistos pelas crianças. E não importa se eles estão nos corredores, em prateleiras, estantes ou cantinhos de leitura. Importa mesmo é que esses acervos cumpram o seu maior objetivo: oferecer livros de qualidade para a formação de pequenos, médios e grandes leitores. Fazer do cotidiano escolar um ambiente de leitura, de muitos livros, de conversas, de trocas de experiências, de circulação do acervo por todos os cantos da instituição escolar (PAIVA, 2016. p. 42).

A autora, nesse contexto, trata da necessidade de fazer com que os livros circulem nos espaços escolares a despeito da falta de um espaço “ideal”, como a biblioteca. Muito embora, segundo ela, seja sabido que

Um espaço bem projetado faz a diferença, mesmo porque a biblioteca escolar desempenha a função “extra” de propiciar práticas que fomentem o gosto pela leitura, além de interagir com as propostas pedagógicas desenvolvidas na escola, oferecendo-lhes recursos e dinâmicas que correspondam aos anseios das crianças, dos professores e da proposta curricular (PAIVA, 2016. p.42).

É possível encontrar mais adiante, nesse caderno, no capítulo “Os espaços do livro nas instituições de Educação Infantil”, a proposta de formas de

organização dos espaços para o livro e a leitura nas instituições de educação infantil que não necessariamente sejam a biblioteca. Para os autores desse capítulo, as características dessa etapa de ensino demandam formas de organização mais dinâmicas, e para isso propõem uma organização pautada pela ordem dialógica, que significa “não apenas acrescentar novos espaços na Educação Infantil ou organizá-los sob novas formas. Significa sobretudo criar comunidades letradas, dinâmicas, estimulantes e inclusivas, que englobam crianças, professoras, pais e demais segmentos envolvidos na Educação Infantil” (PERROTI, PIERUCCINI, CARNELOSSO, 2016. p. 140). De acordo com essa proposta, essas organizações, definidas por Estações de Leitura, podem ser identificadas como Cantos, Salas e Instalações de leitura, e importa que sejam constituídas por três esferas: ambientação, acervos e práticas. Assim, não se trata apenas da garantia de um espaço físico específico, mas de quais propostas são feitas para a ocupação efetiva desse espaço.

Retornando o olhar para as especificidades do município, me coloquei a pensar nas respostas obtidas por meio dos telefonemas feitos para os CEIs, relatadas anteriormente. Por conta de as respostas não apresentarem uma regularidade (algumas escolas alegaram possuir bibliotecas, outras sala de leitura “ambiente”, outras não possuem), voltei minha investigação uma vez mais aos documentos oficiais do município em busca de informações que pudessem indicar qualquer indício de uniformidade entre as unidades escolares da rede. Encontrei no Código de Obras<sup>4</sup>, no que respeita os prédios escolares, a seguinte descrição sobre Bibliotecas, sem distinção por etapa de ensino:

XII - Biblioteca: As escolas com até 50 alunos, são consideradas de pequeno porte, sendo apenas necessário indicar o local da biblioteca. Escolas médias, entre 51 e 200 alunos, necessitam de biblioteca com no mínimo de 50m<sup>2</sup> (cinquenta metros quadrados) desde que informatizada. Escolas grandes, mais de 200 alunos, necessitam de biblioteca com no mínimo de 100m<sup>2</sup>, e possuindo obrigatoriamente duas portas de saída com 2,00m de largura, abrindo para fora o sentido da fuga.

É possível concluir, por meio desse documento, que as bibliotecas estão previstas na organização arquitetônica dos prédios escolares do município, sofrendo alterações de acordo com o número de alunos de cada instituição.

---

<sup>4</sup> Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/codigo-de-obras-ribeirao-preto-sp>

Porém, diante dos dados da realidade, é possível perceber também que essa indicação não oferece nenhuma garantia de que esse espaço esteja presente nas instituições escolares. Esse fato pode ser compreendido, em parte, se considerarmos que, de acordo com dados divulgados pela campanha Eu Quero Minha Biblioteca<sup>5</sup>, no Brasil há 110.220 escolas municipais e 73% delas não possui bibliotecas.

Finalmente, ao retomar o que o Referencial Curricular Municipal diz a respeito da organização dos espaços e tempos na Educação Infantil, encontrei a indicação de que

Os espaços das instituições para crianças pequenas *refletem os princípios educativos em que estão pautados e as práticas dos educadores que ali se realizam*. Por isso, eles devem ser efetivados como ambientes que acolham e favoreçam o desenvolvimento integral da criança e que se configurem em ambientes de aprendizagem (Referencial Curricular da Rede Municipal, p. 60. Grifo meu)

Isso posto, se afirma ainda mais a inquietação diante de minha pergunta, uma vez que, se a organização dos espaços reflete os princípios educativos que orientam as práticas pedagógicas realizadas nas instituições de ensino, o que a ausência dos espaços de leitura pode dizer sobre os princípios que orientam as práticas de leitura literária no espaço escolar? Por que a ausência desse espaço específico, seja a biblioteca, seja a sala de leitura, parece tão natural quando se olha para as creches? E o que pode a creche quando se fala de livros e leituras?

### **3. “Se aqui é creche...” – Pela afirmação e ocupação desse território**

O primeiro passo na afirmação do livro e, para além da presença do objeto, da literatura, na primeiríssima infância encontra-se na tarefa de reconhecer o grupo de bebês e crianças pequenas como sujeitos. Parece uma afirmação simples, mas não é nada simplória, posto que implica uma opção

---

<sup>5</sup> A campanha Eu Quero Minha Biblioteca atua na mobilização e no compartilhamento de informações com gestores públicos e sociedade civil pela universalização de bibliotecas em escolas. Para saber mais, acesse: <http://www.euquerominhabiblioteca.org.br>

teórica, um olhar específico para o que se entende e o que se diz sobre esse “sujeito”.

A opção feita para a compreensão do conceito de sujeito se inclina para os estudos da psicologia histórico-cultural, que encontra sobretudo em Vigotski (2000) a definição de que o ser humano é compreendido como um ser histórico e social, constituído nas relações, e cujo desenvolvimento se dá por meio da mediação pelo outro indivíduo mais experiente, no que se refere à apropriação dos conhecimentos historicamente construídos. Assim, a partir desses pressupostos é que se entende os bebês e as crianças pequenas como sujeitos que compartilham das práticas sociais e da linguagem de maneira ativa, para que se façam pertencentes à sua cultura e localizem-se na história da humanidade.

Isso posto, uma vez compreendidos como sujeitos, devem ser compreendidos como sujeitos de direitos, conforme assegurado pelo ECA (1990), responsável por inserir as crianças no âmbito dos direitos humanos e pela construção de uma visão das crianças como cidadãs (NUNES; FILHO, 2013). E, uma vez tendo as compreendido como sujeitos de direitos, cumpre apontar a literatura como um direito que lhes deve ser garantido. É Antônio Cândido (1988) que afirma o direito à literatura como fator indispensável de humanização, uma vez que ela corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita e cuja negação configura a mutilação de nossa humanidade, já que “uma sociedade justa pressupõe o respeito aos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (CÂNDIDO, 1998, p.191). Nesse sentido o direito à literatura é defendido como um bem incompressível, ou seja, sem o qual não se pode viver.

Beatriz Sanjuan segue esse mesmo caminho ao afirmar que “somos seres históricos e literários. Ambas são características únicas de nossa espécie” (SANJUAN, 2016, p.21. Tradução livre). A autora defende que a linguagem literária com a qual recebemos nossos bebês possui um significado não pragmático que completa as necessidades primárias dos seres humanos; pois assim como temos necessidade de calor, alimento, acolhimento, precisamos também dessa “voz”, sem a qual não se pode alcançar uma plena percepção de nós mesmos como indivíduos, nem uma integração real com a

coletividade na qual nos desenvolvemos (SANJUAN, 2016). Nesse sentido, a leitura literária abre caminhos para que o leitor se inscreva no mundo, construindo sentidos coletivos de pertencimento.

Porém, essa compreensão dos bebês e das crianças pequenas como participantes ativos na cultura e na sociedade é bastante recente, especialmente em uma cultura na qual a questão da leitura está tão associada às práticas escolares, sobretudo aquelas relacionadas aos processos de alfabetização. A possível justificativa para isso pode ser encontrada na história nacional da literatura destinada às crianças (LAJOLO & ZILBERMAN, 1991; COELHO, 2000; MARTHA, 2020; entre outros), que teve sua origem marcada pela forte aliança com a educação escolar e um compromisso com a formação do futuro cidadão, no que respeita as questões morais e um ideal de nação, principalmente.

Nesse sentido, quando se entende que os processos de leitura têm um momento para acontecer e esse momento é o ingresso no ensino fundamental, é comum que qualquer ação que anteceda esse momento seja compreendida como uma preparação, um dever. Contudo, essa visão anteriormente conhecida como “preparação na pré-leitura” (REYES, 2010) passa cada vez mais a ceder lugar ao reconhecimento desse sujeito de que falamos, um sujeito de direitos, com direito à palavra literária. Nesse contexto em que os bebês são compreendidos como produtores de significado desde o início de seus dias, eles são compreendidos, portanto, como **leitores plenos**.

Diante de qualquer resistência que se possa encontrar para a admissão dos bebês como leitores, cumpre lembrar, conforme aponta Teresa Duran (2007), que embora tradicionalmente se entenda por leitura o ato de decodificação da escrita, ela é apenas uma parte do material que se lê, “porque, por incrível que nos pareça, sempre estamos lendo, mesmo que não se trate em todos os casos de livros” (DURAN, 2007, p.14. Tradução livre). Isso faz ainda mais sentido quando falamos dos bebês e crianças pequenas, para os quais *tudo* configura parte de sua ação de apropriação do mundo, seja físico ou simbólico, e assim, do conseqüente processo de assunção de seu lugar nele (SANJUAN, 2016). E também não é demais a contribuição da célebre frase “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”, afirmada por Paulo Freire na obra intitulada “A importância do Ato de Ler”, de 1988.

Considerar o conceito de leitura de maneira ampla se faz necessário, portanto, quando se trata de bebês e crianças pequenas, entendendo esse conceito muito mais como um processo de produção de sentidos e admitindo que ele tem o início de sua história desde os primeiros dias de vida. Entre os estudiosos do tema, vale apontar, é comum se deparar com a afirmação de que o rosto da mãe (ou do cuidador) é o primeiro livro que o bebê lê.

Ademais, além do conceito de leitura merecer ser revisto, também o que se entende por literatura requer ser compreendido para além daquilo que se encontra tradicionalmente nos livros. Afirma Cândido:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (CANDIDO, 1990. p.174).

O acervo literário inicial da primeiríssima infância pode ser compreendido, portanto, como constituído pelas experiências estéticas de linguagem proporcionadas pelo contato, desde muito cedo, com o repertório de cantos, acalantos, cantigas de ninar e outras brincadeiras orais que fazem parte de nossa cultura. López (2015 apud BAPTISTA, 2017) descreve esse processo como “banho sonoro”, no qual os ritmos, sonoridades e expressões fazem mais sentido para o bebê do que o significado das palavras em si. Colabora para esse entendimento o que Marie Bonnafé (2008) pontua como uma diferença fundamental na linguagem destinada aos pequenos, ao distinguir o que denomina de linguagem factual (que contempla a comunicação de forma mais objetiva e narra as ações) da linguagem do relato (que possui uma cadência diferenciada, ligada aos tipos de narrativa que se aproximam da cultura escrita, e são acompanhados por um ritmo e sonoridade diferentes da objetividade e do pragmatismo encontrados na forma de linguagem anterior). Tudo isso constitui o repertório literário do universo dos bebês e crianças pequenas. Essa forma mais alargada de entender a literatura permite que se tenha um olhar diferente para o livro destinado para esse público, já que é em torno desse objeto que tenho organizado as minhas investigações.

Muitas são as discussões acerca do objeto livro quando se fala de bebês, o que renderia o desenvolvimento de um novo trabalho. Porém, já que

me coloco em defesa do livro e da leitura na educação infantil, é preciso apontar, mesmo que brevemente, de que livro eu falo e em que lugar me posiciono nessas discussões.

É comum encontrar indicações de que o livro destinado à primeiríssima infância deva possuir material resistente, vocabulário simples, cores, formas, texturas, sons e até cheiros. É inegável que essas características representem objeto de interesse dos bebês, uma vez que estes estão a explorar e descobrir o mundo em todos os seus aspectos. Contudo, me posiciono contrária a essas indicações por acreditar que o contato com cores, formas, texturas e sons se dê por meio das ações cotidianas dos bebês, conforme atuam no mundo, prescindindo dos chamados “livros brinquedo”. Embora estes possam ser defendidos como uma forma de aproximar os pequenos do livro e da leitura, me coloco a favor de apresentar a esses sujeitos bebês, o livro como objeto cultural, pertencente a práticas sociais reais de leitura e escrita, e portadores de uma qualidade artística, a literária. É bem possível que o livro se torne objeto de brincadeira nas mãos das crianças, o que não deve de forma alguma ser compreendido de maneira pejorativa, uma vez que a brincadeira é a maneira por meio da qual elas aprendem.

Quanto à durabilidade, compreendo e estou de acordo que materiais mais resistentes façam mais sentido se desejamos que, principalmente os bebês, tenham autonomia para manuseá-los, explorando-os, lendo-os afinal, já que para o bebê essa leitura se faz de corpo inteiro (BELMIRO; GALVÃO, 2017). É preciso considerar, contudo, que, assim como outros materiais que se gastam ou se danificam com o uso, os livros precisarão ser repostos, assim como os brinquedos são no contexto escolar. Além disso, com a experiência, as próprias crianças irão se dando conta de como fazer um uso mais “adequado” desse objeto – se é que podemos falar de adequação em relação a um objeto lúdico ou a produções artísticas, por exemplo.

Indicações de leitura por faixa etária são alvo de ampla discussão na atualidade e estão cada vez mais em desuso, tendo em conta que “existe literatura para crianças, mas só pode ser considerada literatura quando, não sendo ‘infantilizada’ toca leitores de qualquer idade” (COLASANTI, 2018). Isso porque, independentemente da idade do leitor, importa mais sua experiência leitora e, no caso dos bem pequenos, importam ainda mais as relações que

são estabelecidas no ato da leitura. Reyes (2017) define a relação entre a criança e o adulto mediada pelo livro como um *triângulo amoroso*, no qual a prática de leitura compartilhada é compreendida como um invólucro afetivo, e onde

Além do conteúdo da narrativa, as histórias e a voz são pretexto para manter os seres queridos literalmente envolvidos nesta trama de palavras que participa da nossa busca pela construção de sentido. Nessas experiências de leitura, muito antes de leitura alfabética, estão as bases da vida emocional e cognitiva, assim como estão também as bases do desejo de ler: neste fascínio com as palavras que nascem à flor da pele, à flor de um abraço (REYES, 2017. p.47).

À vista disso, com frequência é encontrada, entre os estudiosos desse campo, a afirmação de que o afeto é o maior formador de leitores!

A afirmação de que mesmo as crianças muito pequenas têm direito a livros com qualidade literária e estética é algo recente no Brasil. Porém, a preocupação com a produção literária pensada atenciosamente nas peculiaridades da primeiríssima infância tem ganhado força no campo editorial, fato que, de acordo com Cristiane Rogério, professora e coordenadora da Pós “O Livro para a Infância”, configura um marco na linha do tempo da história nacional da literatura para a infância (informação verbal)<sup>6</sup>.

Essa preocupação com os pequenos leitores resulta na edição de livros com qualidade estética e literária, que possuem uma narrativa e possibilitam diversas camadas de leitura. As obras propostas não subestimam a capacidade dos pequenos leitores, pelo contrário, investem e fazem uma aposta nela, contando com sua maneira plural e polissêmica de ler o mundo. Fica evidente, por meio dessas colocações, que todo esse investimento em uma proposta de leitura de qualidade não se ocupa com a preparação de um *futuro* leitor, mas sim, com a garantia do direito à leitura a leitores no momento *presente*. Ou, nas palavras de Marie Bonnafé,

Proporcionar livros aos bebês não significa propor a eles uma forma de aprendizagem precoce da leitura. Se trata de recuperar o brincar com narrações por meio de um contato lúdico com o livro, um objeto surpreendente, com demasiada frequência reservado a uma minoria e encastelado em um conceito cultural estreito. Os livros deveriam estar presentes na

---

<sup>6</sup> Informação fornecida por Rogério em aula ministrada no Curso de Pós-Graduação “O livro para a infância – processos contemporâneos de produção, circulação e mediação”. São Paulo, 2019.



vida cotidiana de todas as crianças, sem nenhuma restrição e sem buscar nenhum benefício imediato (BONNAFÉ, 2008, p.34. Tradução livre).

É possível encontrar também nas palavras de Yolanda Reyes (2010) os argumentos que justificam a defesa da leitura literária desde a mais tenra idade, desligada de um sentido estrito de ensino, ao explicar que

Não fomentamos a leitura para exibir bebês superdotados, e sim para garantir em igualdade de condições o direito a todo ser humano de ser o sujeito da linguagem; de se transformar e transformar o mundo e de exercer as possibilidades que proporcionam o pensamento, a criatividade e a imaginação (Reyes, 2010, p.16).

Dessa forma, esse objeto cultural que contém a palavra literária, a palavra poética, lúdica, não pragmática, “serve” na medida em que admitimos e permitimos que ele não “sirva” para nada e, ao mesmo tempo, que “sirva” para tudo, como nos servem as artes. Compreender a leitura literária na escola como um fim em si mesmo é um grande desafio, uma vez que é muito comum que se tenha o recurso aos livros “para”: para promover conhecimentos e habilidades, sobretudo com os pequenos, tais como deixar a fralda, deixar a chupeta, falar sobre diferenças, sobre valores. É certo que a potência da literatura para operar mudanças de postura e ensinar sobre assuntos diversos tem seu alcance – embora nunca possamos estar certos sobre qual é –, porém estou a falar sobre o uso pragmático, utilitário, didático, dos livros com as crianças, esse sim deve ter sua ampla presença na escola questionada. Isso equivale a dizer que

Durante os primeiros anos de vida em que ler não se relaciona com “fazer tarefas” e sim com a tarefa de nos construirmos através da linguagem como a ferramenta por excelência da nossa espécie, o prazer gratuito do encontro com as páginas da cultura que se inicia por osmose – pele a pele, verso a verso, história a história – pode ser o mais poderoso dos legados para que cada um de nós continue, logo solitariamente, a incessante tarefa de ler e decifrar-se (Reyes, 2010. p. 90).

Nesse contexto, cabe então pensar na responsabilidade diante da qual as instituições de educação infantil se encontram ao possibilitar ou não a garantia de direito à literatura, já que é em torno do espaço escolar que venho organizando essas reflexões. Diante de todo exposto, pensar a leitura literária com a primeira infância, na creche, implica reconhecer as especificidades

dessa prática: compreendê-la como um gesto imbricado nas relações, no afeto, na brincadeira, na produção de sentidos acerca do que se lê, mas também acerca de si e do outro, num processo de constituição da subjetividade e, ao mesmo tempo, de formas de pertencer ao coletivo. Além disso, não se pode perder de vista que “habitar o território da literatura com bebês merece certo regresso àquilo que a infância tem de mais poético, à ternura, ao gesto espontâneo, ao devaneio” (LÓPEZ, 2016, p.33). Complexa tarefa que requer que se reflita acerca das condições (que são de diferentes ordens) que possibilitam ou não o acesso dos pequenos aos direitos culturais, e entendo que a presença de um espaço como a biblioteca ou a sala de leitura na creche configure uma dessas condições.

Embora tenha sido discutido que as práticas de leitura podem ocupar diferentes espaços dentro das instituições de educação infantil, coloco-me em defesa da oferta de um espaço específico para que se realizem. Um espaço portador do livro, que não apenas o armazena enquanto acervo, mas que o apresenta como objeto de cultura e convida o leitor a conhecê-lo. Como professora com passagem por algumas escolas, tive a oportunidade de trabalhar em uma escola que pode resistir às pressões pela abertura de mais salas de referência para turmas e manteve uma sala reservada para as estantes de livros. É certo que esse espaço também acolhia alguns brinquedos e com frequência eram propostas atividades de arte não diretamente relacionadas à leitura, porém, conhecida como “biblioteca” pelos educadores do CEI, essa sala era um espaço de acolhida de leitores e leitoras.



A.J. 16 meses



M. 14 meses



(Fotos de acervo pessoal. Crianças não identificadas – 14 a 18 meses de idade)

Diferentemente das propostas de leitura realizadas em sala ou em outro espaço, como uma área externa, que eram planejadas, organizadas e encaminhadas por mim, as práticas de leitura desenvolvidas na sala de leitura – embora também carregassem a intencionalidade pedagógica de meu fazer docente – possuíam um outro marcador, qual seja, a ação autônoma das crianças na relação com os livros. Nesse espaço as crianças, mesmo as mais novinhas, poderiam alcançar os livros na estante, escolher os livros que desejassem – algumas vezes apenas jogando-os no chão, um após o outro – sentar-se à mesa ou mesmo no chão, sozinhos ou na companhia de um colega. Essas atitudes, contudo, são resultado de frequentes visitas a esse espaço, para que fosse possível explorá-lo e compreender seu funcionamento.

Assim, tais gestos autônomos foram precedidos por um constante investimento em acompanhamento e mediação. A citação de Reyes (2010) acerca do gesto leitor apropriado tão precocemente se faz oportuna. Diz a autora que

A cena do bebê de oito ou nove meses que “faz de conta que lê” um livro de imagens faz pensar no adulto que está por trás e de quem esse pirralho “roubou” voz, gesto e atitude. Para que uma criança possa entreter-se lendo sozinha, foi necessário que uma figura íntima lhe revelasse, não uma, e sim muitas vezes, o truque mágico de como olhar e interpretar os objetos planos e estáticos pinçados entre as páginas (REYES, 2010. p. 47).

Acredito e me coloco em defesa de que, embora a simples frequência a um espaço como esse não assegure a ocorrência de experiências efetivas e afetivas de leitura, ele pode ao menos abrir possibilidades de relação das crianças com os livros diferentes das que se tem em uma roda de leitura, onde a figura do professor porta, com exclusividade, o livro, a palavra literária. Utilizo o breve relato de experiência, embora muito particular, para ilustrar uma situação que vislumbro como ideal, pois julgo que a experiência de lecionar em uma escola com esse espaço específico operou diferenças significativas na qualidade de minha própria prática docente em relação aos livros e à leitura. É por isso que acredito que a sala de leitura ou a biblioteca deva ser entendida como parte integrante da arquitetura das escolas e estar presente no projeto político pedagógico como parte fundamental dos objetivos educacionais das unidades escolares.

É importante destacar que todas as vezes que falei de biblioteca optei por não fazer uma discussão a respeito desse conceito e suas implicações. Essa opção não foi gratuita, mas uma escolha diante da dificuldade de abrir uma nova discussão acerca de um tema amplo, que possui seu próprio campo de conhecimento. Assim, reflexões sobre o que configura a biblioteca escolar, o que a ampara, quais são suas especificidades, entre outras, não estão ao alcance desse trabalho.

Esse último ponto é apenas um dentre diversos desafios que consigo pensar quando me proponho a refletir sobre – e defender – a questão do livro e da leitura com os bebês e crianças pequenas no contexto escolar. De diferentes ordens são os limites encontrados pelas proposições defendidas nesse trabalho e, a fim de alcançar algum horizonte possível, tratarei de

elencá-las, como novas sendas, na próxima sessão, com a qual me despeço dessa caminhada.

#### **4. “Pois aqui é creche!” – Paragens a que chegamos e estradas que podem nos levar além**

Como se pode perceber, para que o livro e a leitura ocupem um lugar efetivo no cotidiano das escolas de educação infantil, é preciso a comoção de certos agentes. Conforme se avança nas discussões, se destaca uma ou outra questão que pede por um olhar mais demorado, posto que passar por elas de forma apressada poderia tornar a discussão superficial. Entretanto, dados os limites do presente trabalho, não seria possível aprofundá-las com a devida atenção. A questão das bibliotecas escolares é uma delas, como mencionado na sessão anterior.

A biblioteconomia como área de saber traria suas próprias contribuições para a presente discussão, porém, longos seriam os desdobramentos. Muito ainda poderia ser discutido, por exemplo, acerca das condições e desafios para a implementação da Lei de Universalização das Bibliotecas, que vão além da garantia de espaço físico, mas que também implicam a questão de recursos financeiros, materiais e humanos, como a obrigatoriedade do profissional bibliotecário. Esse é um ponto crucial na discussão sobre as bibliotecas escolares, que vem sendo insistentemente afirmado e defendido pelos profissionais da área.

Ainda acerca do problema dos profissionais que ocupam as bibliotecas escolares e salas de leitura há outro ponto a se considerar, pois é sabido entre a comunidade de educadores que, não raro, esses lugares são ocupados por professores reabilitados, ou seja, que estão afastados temporária ou definitivamente de suas funções, passando a exercer outras. Não se pode ignorar que acontecimentos como esse possuem consequências para a qualidade das atividades e projetos ali propostos – se e quando ocorrem. Assim, toma forma um outro ponto que merece olhar atento, que é o fato de que a garantia do espaço físico nem sempre assegura o desenvolvimento de práticas leitoras. Dessa forma,

Consideramos que o problema da circulação da literatura, da formação de leitores na escola, não se situa apenas no nível da ausência do objeto, mas também na nossa relação com o livro, com a literatura. Situa-se também na forma como nós, professores, bibliotecários, mediadores de leitura, lidamos cotidianamente com os acervos das bibliotecas escolares, no papel que essa ação ocupa no projeto pedagógico da escola, nos meios que se arbitram para favorecê-la e, naturalmente, nas propostas de atividades que adotamos (PAIVA, 2016. p.23).

Nesse caso, até mesmo as formações inicial e continuada podem ser apontadas como pontos a serem aprofundado em relação à formação leitora de professores e mediadores de leitura. Outros pontos que se abrem para discussão, portanto.

Entretanto, entre todas as questões que abrem caminhos para novas indagações a partir do que vem sido apresentado, o que mais me provoca estranhamento e inquietação diz respeito à invisibilidade da educação infantil e de seus alunos que persiste no imaginário e nos discursos em diversas situações no que respeita o campo do livro e da leitura, mas não só desses, já que essa etapa de ensino é tradicionalmente marcada por um histórico de exclusões.

Um exemplo muito recente pode ser observado nos resultados da pesquisa “Retratos de Leitura do Brasil”, realizada pelo Instituto Pró-Livro. Em sua última edição, publicada em 2020, no exemplar referente às bibliotecas não há nenhuma menção aos leitores menores de cinco anos e a avaliação de bibliotecas escolares por nível de ensino parte do ensino fundamental I. O Instituto e sua pesquisa Retratos de Leitura possuem grande relevância para o campo do livro e da leitura no país. Na introdução do referido exemplar, os organizadores declaram que o principal objetivo da instituição é o fomento à leitura e o acesso ao livro. O que poderia ser entendido, então, a partir da ausência dos pequenos leitores entre seus números? Por que ainda é entendido que o espaço próprio de leitura ou biblioteca “não se aplica” à primeiríssima infância?

Concordamos com a afirmação de López (2018) ao apontar que

A primeira infância é a etapa da vida em que se aprende a simbolizar, e simbolizar é a base da experiência de

pensamento. Sem brincar, sem cantar, sem ler ou ouvir histórias ficcionais é difícil enriquecer a capacidade de pensar. Que lugar conferimos à palavra lúdica e poética, à leitura e à presença dos livros na vida das crianças é uma questão sobre a capacidade de pensamento de uma sociedade, por sua habilidade para inventar e reverter o estado das coisas (Lopez, 2018, p.78).

E a pergunta ainda há de persistir: Que lugar vem sido conferido ao livro e a leitura nas instituições escolares quando falamos de bebês e crianças pequenas?

Retomo o sensível texto de Valter Hugo Mãe citado na epígrafe desse trabalho para reiterar, uma vez mais, a insistência pela presença das bibliotecas e salas de leitura para os pequenos leitores. Pois, muito embora as bibliotecas não se importem que os leitores se sintam fora das bibliotecas, a esses leitores importa que possam se sentir dentro delas, para que venham a ter a chance, ao ocupá-las, de desocupá-las, partindo e chegando, como se faz nos aeroportos. Quanto ao meu percurso, encerro por hora essa particular jornada, com olhos no horizonte e pés dispostos a se atreverem por novas veredas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAPTISTA, M. C. A leitura, a literatura infantil e os bebês. In: LIMA, E.; FARIAS, F.; LOPES, R. (Orgs.) **As crianças e os livros: Reflexões sobre a leitura na primeira infância**. Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura, 2017.

BELMIRO, C. A.; GALVÃO, C. L. O que faz de um livro um produto infantil? In: LIMA, E.; FARIAS, F.; LOPES, R. (Orgs.) **As crianças e os livros: Reflexões sobre a leitura na primeira infância**. Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura, 2017.

BONNAFÉ, M. **Los libros, eso es bueno para los bebés**. México, D.F.: Oceano, 2008.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. São Paulo: Ouro sobre Azul, 1988.

COELHO, N. N. **Literatura infantil: Teoria, análise, didática**. São Paulo: Editora Moderna, 2000.

COLASANTI, M. **Dia do livro: para Marina Colasanti, não haveria leitores sem livros para crianças**. Entrevista concedida ao Blog Brinque Book em 18 de abril de 2018. Disponível em: ><https://blog.brinquebook.com.br/sala-de-leitura/dia-do-livro-para-marina-colasanti-nao-haveria-leitores-sem-livros-para-criancas/><. Acesso em: 21 de abril de 2018.

DURAN, T. **Leer antes de leer**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor: Grupo Anaya S.A.; CONABIP, 2007.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LARROSA, J. **Tremores: Escritos sobre experiência**. Trad. Cristina Antunes, João W. Galdi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira: História e Histórias**. São Paulo: Editora Ática, 1991.

LEITE FILHO, A. G. ; NUNES, M. F. Direitos da criança à educação infantil: reflexões sobre a história e política. In: KRAMER, S.; NUNES, M. F. ; CARVALHO, M. C. **Educação Infantil : formação e responsabilidade**. 1a ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

LÓPEZ, M. E. Os bebês, as professoras e a literatura: um triângulo amoroso. In: BRASIL. **Bebês como leitores e autores**. Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Caderno 4. Brasília: MEC/SEB, 2016.

\_\_\_\_\_. **Um mundo aberto: cultura e primeira infância**. Trad. Cícero Oliveira. São Paulo, Instituto Emília, 2018.



MARTHA, A. A. P. “História da Literatura Infantil...” (1959), de Nazira Salem: Literatura e Sistema Escolar. In: MORTATTI, M. R. L.; BERTOLETTI, E. N. M.; OLIVEIRA, F. R. (Org.) **Clássicos brasileiros sobre literatura infantil (1943-1986)**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

MORENO, C. C. **Leitura de imagens na Educação Infantil: análise discursiva**. Dissertação (Mestrado). Ribeirão Preto: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – Universidade de São Paulo, 2016.

ORTIZ e CARVALHO, **Interações: ser professor de bebês: cuidar, educar e brincar – uma única ação**. São Paulo: Blucher, 2012.

PAIVA, A. Livros Infantis: Critérios de seleção – As contribuições do PNBE. In: BRASIL. **Livros infantis: acervos, espaços e mediações**. Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Caderno 7. Brasília: MEC/SEB, 2016.

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIBEIRÃO PRETO, **Referencial Curricular da rede municipal de Ribeirão Preto**. Secretaria Municipal da Educação, 2019.

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

\_\_\_\_\_. **Ler e brincar, tecer e cantar**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

\_\_\_\_\_. O triângulo amoroso. In: LIMA, E.; FARIAS, F.; LOPES, R. (Orgs.) **As crianças e os livros: Reflexões sobre a leitura na primeira infância**. Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura, 2017.

SANJUAN, B. **Erase uma voz: el primer libro del bebé**. España: Pantalia Publicaciones, 2016.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929 [Psicologia Concreta do Homem]. **Educação e Sociedade**. 71. Campinas, SP: Cedes, p. 21-44, julho/2000.