

**A CASA TOMBADA  
FACONNECT**

**Programa de pós-graduação Lato Sensu  
O livro para a Infância: Processos Contemporâneos de criação, mediação e  
circulação**

**A mediação de leitura para crianças da primeira infância  
na biblioteca escolar  
Denise Imay Corrêa**

**Rio de Janeiro  
2024**

**A CASA TOMBADA**

**FACONNECT**

**Programa de pós-graduação Lato Sensu**

**O livro para a Infância: Processos Contemporâneos de criação, mediação e  
circulação**

**A mediação de leitura para crianças da primeira infância  
na biblioteca escolar**

Denise Imay Corrêa

Trabalho realizado para a conclusão do curso de pós  
graduação, nível especialização, no curso:

O livro para a infância: Processos contemporâneos de  
criação, circulação e mediação.

**A Casa Tombada / FACONNECT**

**Orientadora: Anna Luiza Guimarães**

**Rio de Janeiro**

**2024**

## **Agradecimentos**

Gostaria de agradecer a todas as pessoas que estiveram de alguma maneira em minha companhia nessa caminhada:

Minha mãe, que me acolheu em sua manta de afeto e preparou a terra para que germinasse em mim uma semente de sensibilidade, de olhar para a infância e para as histórias que nos constituem.

Meu companheiro, que sempre apoiou meu crescimento como pessoa e como profissional.

Meus filhos, que quando vieram ao mundo, me tornaram uma mãe que ama livros para a infância.

À Gislene, que com sua paixão pelos livros, me convidou a entrar nesse universo e me transformou em uma apaixonada pelos livros também.

À Inês, que me deu a oportunidade de desenvolver o trabalho com as crianças da educação infantil e que, com seu conhecimento e generosidade, tem me aberto portas e janelas de mundos possíveis e imaginários.

E por fim aos meus alunos da educação infantil, que todos os dias me encantam, me ensinam, me transformam e me afetam com suas descobertas, suas conquistas e seu afeto tão puro e genuíno. Espero poder retribuir sempre, com todo meu carinho e dedicação!

# **A mediação de leitura para crianças da primeira infância na biblioteca escolar**

## **RESUMO:**

Com este trabalho, tenho como objetivo registrar e refletir sobre o papel da mediação de leitura desenvolvido na biblioteca de uma escola da Educação Infantil da rede privada de ensino do Rio de Janeiro. Procurei aqui, como recorte, trazer os aspectos, as particularidades, os critérios, as estratégias e os desafios que envolvem o trabalho voltado para as crianças da primeiríssima infância, de até três anos.

## **PALAVRAS-CHAVE**

Mediação de leitura, mediador, criança, primeira infância, educação infantil, livro, leitura, biblioteca, literatura infantil

## SUMÁRIO

|  |    |
|--|----|
| <b>Introdução</b> .....  | 5  |
| <b>1. Entrando na escola: Convite à leitura</b>  |    |
| A escola .....   | 8  |
| A biblioteca .....   | 8  |
| <b>2. A rotina: entre atendimentos e empréstimos</b>   |    |
| Atendimento às turmas e professores.....   | 11 |
| Empréstimo de livro: exercendo a escolha e a autonomia .....                                     | 12 |
| <b>3. Mediar leituras para crianças bem pequenas: planejamento</b>                               |    |
| Quanto e onde? Pensando sobre tempo e espaço.....  | 15 |
| Quanto tempo o tempo tem? .....  | 15 |
| O espaço como mediador .....   | 16 |
| O que, por que e como? Pensando sobre o percurso .....   | 18 |
| Ler livros ou contar “de boca”? .....  | 21 |
| E os livros? Quais ler? Como selecionar? .....   | 22 |
| Como as crianças são representadas? .....  | 23 |
| Bibliodiversidade .....  | 25 |
| Como dimensionar o que foi feito? .....  | 32 |
| Leitura autônoma: como saber que uma criança está lendo?.....                                    | 33 |
| Como o mediador de leitura pode atuar como ponte entre a leitura da criança e do livro?<br>..... | 35 |
| <b>4. Considerações finais</b> .....   | 37 |
| <b>Referências</b>   |    |
| Referências teóricas .....   | 40 |
| Referências literárias .....   | 41 |

## A mediação de leitura para crianças da primeira infância na biblioteca escolar

### Introdução:

*Esse encantamento que permite reter o eco das vozes mais queridas e abrigar-se com invólucros de palavras é o que talvez nos torne leitores e o que muitas vezes nos leve, em diferentes momentos da vida, a querer reviver a experiência afetiva do encontro.*

Yolanda Reyes

Pensar em começos é buscar fundo nas dobras da memória. Talvez aquela primeira que vem à mente: o acalanto da mãe, embalando canções e gestos afetuosos, devolvendo aquela sensação de proteção dentro do ventre, vivenciado no início de tudo.

É recordar tardes de domingo preguiçosas, ouvindo tantas e tantas vezes aquela coleção de disquinhos que trazia histórias contadas e cantadas, que não parava de rodar na vitrola; o encarte gasto nos dedinhos sujos de bolo de chocolate, como se cada vez que olhasse as ilustrações, pudesse surgir mais algum personagem, algum detalhe ainda não notado.

Lembrar do espanto e horror ao escutar as risadas da bruxa malvada da Branca de Neve, escondida atrás do sofá. Coração na boca, a espera cheia de adrenalina pelo trecho mais empolgante da história. A mesma vitrola, a mesma história, mas que cada vez ouvida, as emoções brotavam abruptas e intensas, como que recém-inauguradas, como se nunca as tivesse sentido antes.

A primeira leitura sozinha, a sensação de conquista. Lúcia demorava tanto para chegar à festa que quando chegava, ela tinha acabado<sup>1</sup>. Lágrimas enternecidas pela lesma, bichinho que nunca mais enxerguei da mesma maneira, e que havia me transformado para sempre, tal qual uma lagarta se metamorfoseia em borboleta. Agora eu era leitora autônoma.

Depois disso, mais tardes regadas a histórias que passaram a fazer parte de mim: O bichinho da maçã (1982), O joelho Juvenal (1983), Rolim (1983) e O menino maluquinho (1980). Como pode-se notar, o autor Ziraldo era presente em nossa casa. Os livros eram comprados especialmente por minha mãe, ela mesma uma entusiasta da literatura infantil, pois era professora da rede municipal de ensino.

Com a maternidade, tive a oportunidade de reencontrar os livros. Era a infância sendo revisitada de certa maneira, mas agora tinha uma nova roupagem, com cara de

---

<sup>1</sup> Maria Heloisa Penteado, *Lúcia já-vou-indo*, São Paulo, Ática, 2009

novidade para mim. Era a sensação de um mundo se abrindo em infinitas possibilidades de criação, formatos, cores, materiais, autores e ilustradores. Um universo em expansão! Pude retornar às tardes preguiçosas de domingo, e também todas as noites ou brechas possíveis na rotina familiar, na companhia de livros. Mas agora livros e filhos, em poderosa conexão.

Trabalhar em uma livraria especializada em literatura infantojuvenil foi um caminho que se abriu de uma forma muito natural, mas não menos importante. Ali, no final dos anos 2000, tive o privilégio de acompanhar de muito perto uma pequena revolução, que acontecia dentro e fora de mim. Extasiava-me abrindo caixas e mais caixas de livros, organizando-os em estantes, pedindo e conferindo novidades, mas principalmente lendo e aprendendo, ouvindo e observando esse novo cosmos que se formava, composto de autores, ilustradores, editoras e clientes que estavam em busca de novas formas de pensar, criar, vender e ler livros para a infância.

Em 2016 veio a mudança para o Rio de Janeiro e com isso a possibilidade de novos recomeços. Depois de um tempo morando na cidade, comecei a atuar como mediadora de leitura em uma escola da rede particular de ensino (a mesma que havia escolhido para matricular meus filhos) e foi muito desafiador estar nesse lugar, mas um contentamento também. Era uma sensação de estar de volta à casa, pois estava de novo em meio aos livros para a infância e ainda por cima, com outra de minhas paixões, as crianças da Educação Infantil.

Foi a minha primeira experiência na escola e para mim foi, desde o início, fascinante e inquietante. Acompanhar de perto a evolução das crianças durante toda a educação infantil (que vai do comecinho da vida até os seis anos de idade) em seu crescimento e desenvolvimento traz uma responsabilidade muito grande e é das coisas mais belas também. De forma ativa, participar e contribuir para a construção de seu percurso leitor, é uma tarefa inspiradora que exige muita pesquisa, troca e reflexão.

É refletir diariamente o que eu pretendo com as minhas escolhas; pensar em que tipo de infância, ou infâncias, eu posso valorizar, quais as histórias eu posso contar para ampliar seu repertório e assim talvez se perpetuar no repertório cultural desse coletivo; é pensar nas habilidades, nas experiências e nas trocas que cada leitura pode trazer consigo; possibilitar pontes de afeto entre os que leem conjuntamente; ter consciência da importância que a arte, a criatividade e a fantasia têm na construção dos seres humanos; pensar no direito que as crianças têm, inclusive as da primeiríssima infância, de ter acesso a um bem cultural como o livro e exercer o seu papel de sujeitos construtores de significados e transformadores de seu mundo. E tantas outras coisas que cercam esse fazer diário, que é alimento, mas precisa ser adubado, alimentado sempre para não enfraquecer, ganhar corpo para crescer forte e dar frutos.

Por isso, entendendo que não é possível pensar o mundo individualmente, me somei à Pós-graduação da Casa Tombada, no intuito de pensar junto, trocar angústias, compartilhar alegrias e aprofundar os saberes junto àqueles que também pensam, refletem e respiram livros. Tive contato através das aulas com profissionais das mais diversas áreas da literatura para a infância: da criação, da circulação e mediação. Cada um deles trazendo a sua experiência e perspectiva em relação a algum aspecto do ciclo do livro no Brasil.

Diante de tantas possibilidades de aprofundamento do meu trabalho como profissional dentro desse universo que estou inserida, o que mais me estimula atualmente é pensar justamente no começo, na chegada das crianças ao ambiente escolar e o seu contato com o universo da literatura, em um ambiente pensado para ser utilizado por elas e em como essas crianças estabelecem uma relação afetiva, criativa e sensível, com o livro e com o espaço, passando pelo vínculo com o mediador de leitura.

Ainda que a primeira infância seja considerada o período de 0 a 6 anos de idade, farei um recorte na minha experiência junto às crianças dos anos iniciais da educação infantil, que vai de 1 a 3 anos, também conhecida como primeiríssima infância.

Sob o ponto de vista da minha vivência com mediação de leitura e com base no que dizem os estudiosos que se debruçaram sobre as questões da literatura e mediação na primeira infância, procurei fazer um relato de experiência, uma espécie de resgate das ações que realizo na biblioteca, que partem de algumas perguntas motivadoras, que podem ser úteis para quem se interessa por livros e leitura com crianças bem pequenas e cuja mediação possa ser exercida por um adulto responsável ou outro profissional que atue como mediador de leitura.

## 1. Entrando na escola: convite à leitura

### A escola

Trabalho em uma escola privada de educação infantil, a Escola Parque, situada em um bairro de classe média alta do município do Rio de Janeiro e exerço a mediação de leitura dentro da biblioteca da instituição, recebendo crianças de toda a educação infantil e 1º ano do Ensino Fundamental, ou seja, crianças de 1 a 6 anos.

Fundada na década de 70, encontra no construtivismo suas bases pedagógicas sobre aprendizado e construção de conhecimento.

### A biblioteca: coração da escola



No caminho para o portão de entrada e saída da escola, se encontra a biblioteca.

Alguns estudiosos trouxeram contribuições valiosas acerca da relação da organização dos espaços com as crianças, como Vygotsky e Wallon; nesses estudos, existe a compreensão de que o conhecimento é construído a partir das interações que as crianças realizam com o meio e entre si. Dessa maneira, a organização do espaço tem contribuição significativa nas aprendizagens realizadas pelas crianças.

Por se tratar de uma escola que tem como proposta pedagógica o construtivismo, os espaços refletem essa maneira de pensar o conhecimento, visando principalmente a autonomia da criança.

A criança é vista como sujeito ativo no aprendizado e a formação de leitores críticos perpassa esse propósito desde o ingresso na escola, ainda na primeiríssima

infância, a partir de 1 ano de idade aproximadamente (quando a criança já é capaz de andar).

A biblioteca fica em um espaço privilegiado, considerado por muitos o coração da escola. Está situada próxima à entrada do portão da escola - conforme previsto no projeto arquitetônico da escola desde o início - o que destaca e favorece o acesso de todos que por ali adentram; todos passam na frente da biblioteca ao entrar e sair da escola.

Dentro desse espaço, que é bastante amplo, há um acervo de aproximadamente 3 mil livros, organizado em estantes de aço e madeira - algumas altas e outras mais baixas, a maioria é fixada na parede, mas há algumas móveis, com rodízios. Os livros estão separados por temas, como autores estrangeiros, autores brasileiros, cantigas, arte, contos populares, enciclopédias, ciências da natureza, além de subtemas como histórias de lobo, de bruxa, de monstros, de desfralde; essa subdivisão parte especialmente da procura por parte dos usuários desse espaço, como as crianças e os professores da instituição.

Outras estantes costumam ser usadas para destacar algum tema temporário, como livros que abordam a sustentabilidade durante um período do ano em que a escola se mobiliza para um evento chamado “Bem Viver”, por exemplo. Também podem ser usadas para mostrar alguma seleção de livros premiados, um autor, autora ou ilustradores considerados importantes naquele momento e assim por diante.

Além das estantes de livros, há um canto com tatames de borracha e várias almofadas, para que as crianças possam se aconchegar enquanto ouvem ou leem uma história, em contraponto ao chão de piso frio claro. Alguns bonecos e bichos de pano estão posicionados em prateleiras e trazem um pouco mais de cor e ludicidade ao ambiente e também podem ser usados durante uma contação ou leitura.



Biblioteca escolar da Educação Infantil: estantes com livros, estante móveis, mesas e cadeiras e ao fundo, tatame e almofadas, mural e prateleiras com bonecos e bichos de pano.



Biblioteca escolar da Educação Infantil: do outro lado, mais estantes, projetor e telão

No meio dessa ampla sala, há também algumas mesas - seis no total - e cadeiras, de tamanho adequado para as crianças, que elas podem usar para ler ou realizar alguma proposta artística.

Um mural de cortiça, posicionado em uma das paredes, pode conter indicações de livros, chamar a atenção para algo importante, uma proposta interativa, informações ou imagens de algo que fizemos, etc.



Exemplos de diferentes composições de murais: propostas que contam com a interação das crianças, de indicação de livros e de informação para o leitor.

## **2. A rotina: entre atendimentos e empréstimos**

### **Atendimento às turmas e professores**

Além de ler diariamente para as crianças, é preciso considerar a necessidade de terem contato direto com os livros, de forma a poder investigá-los, levantando suas hipóteses e validando-as ou não. Por isso, é fundamental que haja atividades permanentes na biblioteca, em que as crianças tenham a oportunidade de manusear os livros, para que possam reencontrar uma história lida pelo professor, apreciar as ilustrações, escolher o livro ou outra publicação que queiram ler ou explorar melhor. (CARVALHO e BAROUKH, 2018, p. 29)

As visitas das turmas à biblioteca são semanais e contempladas no horário curricular da educação infantil, com horário fixo e permanente durante toda a educação infantil.

Os atendimentos às turmas são divididos da seguinte maneira: a mediadora de leitura alterna com o professor de sala a dinâmica na biblioteca, sendo que a mediadora fica responsável durante uma sessão na semana e na semana seguinte, o responsável pela dinâmica é o professor. Isso faz com que a turma tenha o seu horário garantido naquele espaço e que pode, especialmente nas semanas em que a dinâmica é do professor, ser usada para os mais diversos propósitos: como pesquisa de um tema que a turma está debruçada, encenação de algum conto, ou alguma outra atividade que possa ser realizada naquele ambiente, aproveitando a riqueza do acervo e do espaço diferenciado da biblioteca.

Nas semanas em que o atendimento é da mediadora de leitura, as dinâmicas são feitas por mim, pensadas e preparadas previamente para receber as turmas.

Posteriormente, abordarei como faço essa preparação e o que levo em conta para a escolha dos livros que pretendo ler.

Importante frisar que os livros do acervo não estão restritos apenas ao âmbito da biblioteca, se espalham pela escola; em cada sala de aula há a presença de uma biblioteca de sala, previamente e cuidadosamente pensada para cada grupo pela mediadora de leitura. As leituras na escola são diárias, podendo ser realizadas em vários ambientes e momentos; em sala de aula, o(a) professor(a) e auxiliares se encarregam de mediar, dinamizar e movimentar esses livros, que estão sempre à disposição do aluno.

Os livros lidos pelos professores podem ser os da biblioteca de sala ou retirados diretamente na biblioteca da escola, a depender da proposta e o que planejaram como atividade pedagógica, sendo essa uma das funções da equipe da biblioteca, a de indicar livros para o corpo pedagógico da escola, inclusive sugerindo livros que serão usados nos projetos pedagógicos ao longo do semestre ou ano.

### **Empréstimo de livro: exercendo a escolha e a autonomia**

Ao final do dia, depois que todos os atendimentos foram feitos, a biblioteca se abre para toda a comunidade escolar; durante meia hora, na saída dos alunos, as famílias (ou responsáveis) podem ir com suas crianças à biblioteca - estrategicamente posicionada no meio do caminho para o portão - e escolherem juntos dois livros para empréstimo. Esse empréstimo tem a duração de uma semana, mas os livros podem ser trocados antes do tempo, se forem devolvidos (e lidos, de preferência).

Muitos responsáveis recorrem às minhas indicações de leitura quando não sabem o que levar; alguns querem saber onde estão os livros para a idade de seu filho, ou desejam saber qual o melhor livro para abordar esse ou aquele assunto, mas no geral, após as visitas se tornarem mais frequentes, é normal que os responsáveis se localizem naquele ambiente, passando a reconhecer e encontrar autores e temas que estão buscando na ocasião.

Quanto à classificação de livros, no espaço não há uma separação de livros por idade, como algumas vezes me perguntam. Entendo que isso facilitaria muito a vida desses responsáveis, mas é preciso considerar que não existe uma maneira de padronizar, fechar, delimitar o que uma criança de determinada idade pode ou não ler, é capaz ou não de entender. Trata-se de acreditar que as crianças desde bem pequenas têm potencial de serem leitoras emancipadas, como bem explica a especialista em literatura para a primeira infância Maria Emília López:

Sabemos que a idade do leitor é cultural mais do que biológica, então o que um bebê ou uma criança de dois anos pode ler é algo totalmente relativo, dependerá de cada criança, de sua experiência e, claro, de seus gostos. Por isso, os livros que temos em nosso acervo nem sempre são aqueles considerados “para bebês e crianças pequenas”. São eles, os pequenos leitores emancipados, que nos mostram de quais livros necessitam, e nós nos deixamos levar. (...) De alguma forma, questionamos classificações, mas não por pura rebeldia, mas porque o contato fluido, a escuta, mais as relações de intimidade que

vamos construindo com as crianças e suas famílias nos permitem descobrir potenciais difíceis de ver se estivermos apenas respondendo ao ensino ou propondo um caminho de saber pré-existente. (LÓPEZ, 2018, p. 44)

Então é bastante natural, dentro dessa perspectiva, que as crianças já tenham as suas preferências e saibam inclusive onde encontrar determinado livro, porque já estiveram na biblioteca com sua turma e tiveram a oportunidade de ler ou explorar o acervo anteriormente.

A respeito da autonomia, há um trecho no texto “Os dias e os livros” do ensaísta Daniel Goldin sobre como pode ser surpreendente, aos olhos dos adultos, essa escolha feita pela criança e que eu gostaria de destacar: *“Somente o pai que propicia o livre acesso das crianças aos livros presencia a rica experiência de ver seu filho ser escolhido por um livro, como se cumprisse o desígnio secreto impresso em suas páginas”* (2012, p.43)

Também é frequente que as crianças queiram levar para casa algumas das leituras que fizemos juntos no mesmo dia, mais cedo, o que demonstra empiricamente que essa leitura reverberou internamente em seu ser, ainda que não tenha colocado em palavras no momento da leitura, e é preciso voltar ao livro uma ou mais vezes ainda.

Sobre escolha da criança em ouvir a mesma história repetidas vezes, muito comum entre as crianças da primeira infância, Goldin traz uma outra reflexão:

Ao contrário do adulto, que se mostra interessado por novos livros, o pequeno gosta de repetir, talvez porque, para ele, o mundo seja sempre novo e, diante dessa novidade, a repetição do texto ofereça uma espécie de segurança, ao passo que, para o adulto, a novidade provoque a ilusão de mudança. (GOLDIN, 2012, p.43)

Muitas vezes, a criança precisa voltar ao texto porque algo ainda precisa ser resolvido. A leitura para o adulto pode parecer a mesma, mas para a criança cada leitura é única pois, a partir dessas leituras repetidas, a criança é capaz de descobrir e desvelar mais e mais camadas de significados.

Durante esses momentos que acontecem diariamente - as idas das famílias à biblioteca - tenho presenciado ao longo desses anos a consagração da biblioteca como um espaço de convivência entre as famílias, uma espécie de prolongamento do pátio (local eleito por natureza como um ponto de encontro de todas as turmas).

Algumas crianças com suas famílias visitam a biblioteca diariamente, ou o fazem com uma frequência muito maior que uma vez por semana para pegar livros; muitas

vezes elas vão apenas para partilhar uma leitura com um adulto responsável ou com os amigos, por prazer, por fruição. Encontram nesse espaço o meio do caminho entre a escola e a casa, entre o espaço coletivo das relações sociais e o universo particular do indivíduo.

Pude acompanhar com um aluno do grupo 3 (3 anos) essa busca por um local seguro e neutro dentro da escola, que acabou encontrando ali, na biblioteca. Acostumado desde bem pequeno a frequentar aquele espaço, quando entrou na escola no grupo 1, Antônio estava passando por um momento de grande transição em sua vida: o nascimento da irmã. Durante todo o período da gestação, sua mãe se esforçava para acompanhá-lo nos momentos de empréstimos de livro, lendo junto com ele, ouvindo, validando e auxiliando suas escolhas. Com o nascimento da irmã e a consequente reorganização da rotina familiar, Antônio passou a ir embora de transporte escolar e suas visitas à biblioteca na hora da saída foram suprimidas. Com o olhar atento de sua professora e em parceria com a família, foi possível notar como esses momentos faziam falta à Antônio e o quanto a adaptação àquela nova realidade estava difícil para ele. Assim que foi possível, a família se organizou e, com isso, ele pode voltar a ter, nem que fosse por alguns dias da semana, esses momentos com a mãe ou com a avó garantidos.

Curiosamente, isso acontece também de forma inversa, quando da integração desse novo integrante no universo escolar; a biblioteca é comumente o lugar eleito pelos alunos da escola como zona neutra, de conforto, um local de retomada de fôlego entre o particular e o coletivo, que salvaguarda o tempo e o estado de espírito necessário para enfrentar a realidade. Crianças em fase de adaptação escolar e também as atípicas, em vários momentos de sua vida escolar, costumam frequentar o espaço como uma maneira de regulação do corpo e da mente.

Não é por acaso que situações como essa acontecem. No âmbito da escola e da casa, é normal que haja mudanças: de sala, de professor, pais que se separam, irmãos que nascem, parentes que morrem, amigos que se mudam, mas a permanência de algumas pessoas ou espaços, garante uma continuidade, uma segurança para a criança da primeira infância. É tranquilizador e edificante perceber que a biblioteca pode ser esse lugar de referência.

O que norteia o pensamento da escola e especialmente da equipe da biblioteca (formada por bibliotecária, coordenadora de projetos de leitura e mediadora de leitura) é que esse espaço seja habitado, vivo, democrático no acesso aos livros e que faça parte da rotina dos alunos, professores e famílias. Somente assim, fortalecendo os laços entre a comunidade escolar, com escola e família unidas em um mesmo propósito, é possível ver nascer uma comunidade leitora.

### **3. Mediar leituras para crianças bem pequenas: planejamento**

Quando me propus a fazer esse registro, à medida que fui me debruçando e registrando aquilo que para mim é tão natural e corriqueiro, me dei conta que a ação mais trabalhosa e importante de todas é a etapa de planejamento, pois é justamente nesse processo que reside a diferença entre fazer o uso da leitura de modo espontâneo e informal e a necessidade de buscar uma intencionalidade nas ações desenvolvidas diariamente com as crianças.

As etapas aqui descritas foram divididas em partes, a partir de perguntas que passei a me fazer quando tenho que pensar em uma ação: quanto, onde, o quê, por quê, como e quais, mas é preciso lembrar que muitas vezes elas são pensadas de forma entrelaçadas, sendo que algumas podem se sobrepor a outras e só estão postas desta maneira para melhor organizar o texto; a lógica do pensamento pode ter outros caminhos.

#### **Quanto e onde? Pensando sobre tempo e espaço**

##### **Quanto tempo o tempo tem?**

As etapas de planejamento também precisam prever a maneira de organizar o tempo e o espaço das atividades, conforme consta na descrição das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI)/ Parecer nº 20:

(...) o planejamento curricular deve assegurar condições para a organização do tempo cotidiano das instituições de Educação Infantil de modo a equilibrar continuidade e inovação nas atividades, movimentação e concentração das crianças, momentos de segurança e momentos de desafio na participação das mesmas, e articular seus ritmos individuais, vivências pessoais e experiências coletivas com crianças e adultos. Também é preciso haver a estruturação de espaços que facilitem que as crianças interajam e construam sua cultura de pares, e favoreçam o contato com a diversidade de produtos culturais (livros de literatura, brinquedos, objetos e outros materiais), de manifestações artísticas e com elementos da natureza. Junto com isso, há necessidade de uma infraestrutura e de formas de funcionamento da instituição que garantam ao espaço físico a adequada conservação, acessibilidade, estética, ventilação, insolação, luminosidade, acústica, higiene, segurança e dimensões em relação ao tamanho dos grupos e ao tipo de atividades realizadas. (MEC, 2009)

Considerando essa ideia de planejamento e levando em conta a organização do tempo para crianças bem pequenas, que ainda estão se habituando ao espaço e ao ato de ouvir histórias, trago uma fala da autora, artista e arte-educadora Stela Barbieri, ao comparar a organização escolar com a organicidade do funcionamento do corpo humano:

A interlocução entre educadores e estudantes deve ser como a respiração: uma troca de fora para dentro e de dentro para fora. Essa é uma pista de como organizar a rotina, seguindo um ritmo, como os batimentos cardíacos. Ora se propõe às crianças que se recolham, em momentos de concentração; ora correm e brincam, em momentos de livre escolha. (BARBIERI, 2012, p. 108 E 109)

Embora seja o ideal trabalhar com essa concepção de organicidade, penso que no dia-a-dia da escola esse é um dos maiores que desafios que se impõe ao educador. Há muitos obstáculos para que esse tempo da criança seja de fato respeitado, passando pela quantidade de “tempos” presentes na Educação Infantil e suas demandas curriculares: aula de música, de educação física, de inglês e outras, que tornam o momento de leitura na biblioteca mais um entre vários. Considerar o horário dessas aulas aos tempos disponíveis para as visitas à biblioteca divididos para cada turma torna-se uma equação difícil de resolver.

O tempo de concentração das crianças é bem relativo durante a primeira infância. Mas pensando nas crianças bem pequenas, na ação de ouvir histórias, no geral, é menor no início: costumo iniciar com quinze minutos de história aproximadamente, sendo importante reservar mais alguns minutos para que explorem e manuseiem os livros - afinal, é importante lembrar que os livros dispostos na biblioteca são para uso e usufruto delas.

Gradualmente, conforme a resposta da turma, esse tempo pode ser estendido, podendo chegar a trinta ou quarenta minutos no total.

### **O espaço como mediador**

Como já abordado anteriormente, a biblioteca, desde o seu projeto, é um espaço pensado para receber as crianças, com estantes baixas e materiais (livros infantis e outros objetos como bonecos, bichos de pano, cestos, fantoches e dedoches) ao alcance de suas mãos. Por si, já se constitui um espaço mediador, pois as crianças ao

frequentar esse espaço coletivamente, com suas turmas, estabelecem uma relação de função com o lugar.

No caso da criança pequena em especial, ela se desenvolve associando a memória de situações aos espaços e aos materiais em que as situações ocorreram. Assim, os espaços e materiais atuam como mediadores externos para as ações das crianças. (HORN, 2017, p.24)

Pensando no ato de mediar uma história com as crianças, preparar o espaço para recebê-las é fundamental: pode ser a iluminação (deixar o ambiente com a luz mais baixa), a delimitação de um espaço através do uso de tecidos para criar um contorno, a maneira como podemos dispor as almofadas no tatame ou em um tapete, se quero as crianças mais próximas ou distantes, uma música ou som de fundo, uma seleção de livros com uma intencionalidade, por exemplo, arrumados de uma determinada maneira em mesas ou caixotes.



Aqui, um exemplo de organização do espaço para a apreciação e manuseio de livros selecionados para alunos do Grupo 1

A escolha da ambientação pode ter relação direta com a história que vai ser lida ou com a proposta que vai ser feita, como demonstra a pesquisadora da arte de contar histórias Regina Machado:

Perceber as qualidades do espaço onde a história vai ser contada é muito importante. Se o espaço for interno é preciso olhar em todas as

direções e escolher o lugar, levando em consideração suas possibilidades de acolhimento da situação narrativa. (MACHADO, 2004, p. 78)



Nesta imagem, uma ambientação para contar um conto de esperteza chamado O jabuti e a fruta (conto oral)

Todas essas intervenções servem ao propósito de criar um ambiente propício, uma espécie de convite para que as crianças adentrem na história.

Além da organização do espaço, a forma como se recebe as crianças não é menos importante: recebê-las à porta, convidá-las a se acomodar, tocar um sino, cantar uma música são maneiras de acolhê-las e prepará-las para entrar nesse mundo do “Era uma vez” que é um tempo e espaço diferente do real. Minha experiência me mostrou que desde muito pequenas, as crianças já são capazes de perceber essas nuances sensíveis.

Qualquer uma dessas ações, e muitas outras, traz a situação do tempo da história, inaugura a experiência do maravilhoso, distinguindo-se do da vida cotidiana, desde que a intenção do convite esteja presente. E ela pode estar na simplicidade de um único gesto. (MACHADO, 2004, p. 80)

### **O que, para quem e como? Pensando sobre o percurso**

O ser humano é um sujeito de linguagem. Isto significa que ao nascer, ao receber um nome de seus pais, o recém-nascido já se insere na cultura.

Uma mãe, ao cuidar de seu bebê, vai tecendo uma malha de afeto, composta de gestos, palavras e melodias que envolvem, acolhem e acalentam. O bebê responde a essa ação, mesmo sem entender o significado de todas as palavras.

Desde esses primeiros encantamentos assistimos a uma experiência estética de linguagem, já que alguém não só lê o outro para atendê-lo, mas também para envolvê-lo entre palavras e, ao mesmo tempo, para *escrever* os primeiros textos no fundo de sua memória. (REYES, 2010, p.33)

A partir dessas trocas de afeto, sentidos e linguagem do bebê e sua família, mais e mais significados vão sendo incorporados por ele, primeiro nesse espaço privado. Aos poucos, à medida que cresce e se desenvolve, chega o momento de expandir esse universo particular e é justamente nessa fase que entra a escola, como um espaço coletivo de aprendizado e convivência.

A ideia de trilhar um percurso de histórias para a educação infantil, do grupo 1 até o grupo 5, me remete a uma ideia de travessia, pois há nesse caminho uma espécie de metamorfose, de transformações, aquisições e desenvolvimentos nas áreas da linguagem, da coordenação motora, emocional, social e cognitiva da criança.

Tal qual acontece nos contos clássicos, o caminho pela floresta narra o amadurecimento do personagem - o que ele carrega consigo, o que vai encontrando pelo caminho, os desafios e perigos que encontra e como, ao final, ele está tão diferente do início. É um pouco como o caminho ser alterado pela presença do personagem, ao mesmo tempo em que o personagem é transformado pelo caminho. Sendo o personagem a própria criança, protagonista de sua empreitada.

Essa ideia vai de encontro com o pensamento de Yolanda Reyes a respeito da criança como sujeito ativo no processo da construção da linguagem e da cultura:

Esse sujeito, tido como protagonista pelas novas concepções sobre a leitura e reconhecido como parte ativa na construção de significados se associa à ideia de sujeito infantil, também participante nos fatos de linguagem e cultura, do qual se incumbe a psicologia atual. (REYES, 2010, p.23)

Então, ao pensar sobre o que ler, por que ler e como ler, para cada grupo e, nesse caso, estou me atendo aos primeiros três anos da Educação Infantil, é preciso refletir sobre o que compõe esse percurso e tentar de alguma maneira traçá-lo, ainda

que haja algumas mudanças pelo caminho, como desvios e atalhos, no intuito de não se perder.

Pensando em uma ação de mediação que traga uma experiência leitora para crianças bem pequenas, o X da questão reside justamente na escolha dos livros ou da história que será contada e o que se pretende com essa ação. Para Cecilia Bajour, o processo de seleção de textos é crucial e aponta:

É na seleção de textos que se inicia a escuta; aí que o ouvido do mediador começa a apurar. A escolha de textos vigorosos, abertos, desafiadores, que não caiam na sedução simplista e demagógica, que provoquem perguntas, silêncios, imagens, gestos, rejeições e atrações, é a antessala da escuta. (BAJOUR, 2012, p. 51)

A autora traz com essas palavras a ideia de escuta sensível que é necessário ter para poder identificar livros que ampliem significados ao invés de fechá-los e, no que tange às crianças pequenas, que fuja da ideia de que livros para elas devem ser fáceis, com ilustrações coloridas, estereotipadas e com narrativas pobres ou ausentes, como nos livros em que somente mostram uma imagem e sua respectiva legenda. Como todo bom livro, os livros para as crianças menores precisam ter uma narrativa bem construída e com personagens interessantes. Podemos considerar que a criança “*vai experimentando na literatura o que já experimentou nessa etapa de sua vida: que a linguagem não só nomeia o que se vê, como o que se sente e o que se deseja*”. (REYES, p.52).

Algumas histórias têm um apelo mais visual, como no caso de alguns livros que possuem recursos atraentes como ilustração, formato, projeto gráfico ou movimento, outras histórias têm uma ênfase maior na sonoridade, outras na composição da palavra e da imagem, outras na ilustração e assim por diante. Cada história ou livro possui suas qualidades intrínsecas e cada uma, se houver disponibilidade para isso, convida a ser dinamizada de uma maneira.

Além disso, é essencial conhecer quem é o público a que se destina a história a ser mediada, seus gostos, seus desejos, bem como a quantidade de crianças, a faixa etária a que pertencem, considerando os diferentes desafios e habilidades que podem ser desenvolvidas com a ação da leitura.

A partir de uma escolha criteriosa, que pode ser por um tema de interesse (histórias com rimas, um conto clássico, uma história sobre lobos ou monstros, uma história sobre o cotidiano da criança que gere uma identificação) é fundamental ter familiaridade com ela, ler várias vezes, estudá-la. Encantar-se pela história também é

necessário do meu ponto de vista, afinal, se quem lê não gostar ou não se afetar por ela, dificilmente fará com que outras pessoas também se afetem.

Perceber quais os seus pontos altos, encontrar as chaves de leitura, as partes mais cômicas, tristes ou apreensivas, a virada de página mais significativa, seu ritmo (se vai ficando mais rápido ou mais lento em alguns momentos) que pode ser modulado através da voz e lançar mão (por que não?) de algum recurso externo, como objetos, tecidos, fantoches e músicas. Não há uma regra a ser seguida e sim, como cada um sente que a história ou livro “pede” para ser contada.

### **Ler livros ou contar “de boca”?**

A diferença entre narrar um conto oral e ler em voz alta uma história escrita está no uso da linguagem, como exemplificam as autoras Ana Carolina Carvalho e Josca Ailine Baroukh no trecho do livro “Ler antes de saber ler” que compara as duas formas de contar histórias:

Aprendizagens muito distintas estão em jogo. Para começo de conversa, quando contamos uma história, usamos a linguagem oral. Dependendo das circunstâncias, modificamos nosso modo de contar, acrescentamos novas palavras, retiramos outras, utilizamos expressões típicas da fala, gírias, fazemos relações com situações de nossa época, por exemplo. A criança aprende que a linguagem oral tem mobilidade - é permeável à situação em que está inserida e pode mudar de acordo com quem e para quem se conta a história. Quando se conta uma história ou se lê um livro sem ilustrações, o ouvinte - no nosso caso, a criança - a imagina: cria mentalmente cenários, personagens, climas. (CARVALHO e BAROUKH, 2018, p. 28)

As chamadas histórias “de boca” são uma maneira informal de nomear os contos populares de tradição oral, ou histórias que são contadas há tanto tempo, que não podemos precisar em qual tempo ou a sua origem ou autoria. Podem ser contos de fadas ou encantamento ou de animais, mas também podem ser brincadeiras com ritmo e palavras, rimas, acalantos, parlendas, brincos e cantigas, histórias com repetição e acumulativas.

Por serem parte da nossa cultura, carregam nossa memória coletiva, como bem exemplifica Yolanda Reyes sobre os contos de tradição oral:

A tradição oral, com seu legado de rimas, rondas, poemas e contos corporais é um grande livro que se atualiza na voz dos adultos e constrói outro cenário para conquistar a linguagem em outra ordem, situada para além de seu tempo e de sua realidade. E também cabe dizer que esse grande livro sem páginas transporta e recolhe a memória coletiva de outras gerações que aí deixaram suas pegadas. (REYES, 2010, p.51)

Já na história escrita, o texto não se altera, é fixo, como observam as autoras:

O caráter fixo do texto proporciona uma referência cultural e linguística da qual ela poderá se valer em suas produções escritas - seja oralmente, com alguém como escriba, seja grafando autonomamente. Por meio da transmissão vocal, a criança descobre a função da língua escrita e algumas de suas especificidades, como a precisão do vocabulário e a maneira como se organiza cada gênero. (...) Por meio da leitura em voz alta, os ouvintes têm acesso ao sentido do texto, mesmo sem saber ler. (CARVALHO e BAROUKH, 2018, p. 29)

Contudo, o fato de o texto ser fixo não significa que os sentidos também sejam. Nos livros ilustrados, também conhecidos como livro-álbum, por exemplo, o texto, a imagem e o projeto gráfico juntos colaboram para contar a história, criada pelo autor e ilustrador. Existem muitos livros ilustrados voltados para crianças de todas as idades, inclusive para os muito pequenos. Nesse tipo de publicação, a leitura das imagens pode ampliar a leitura do texto e vice-versa e a participação do leitor para a construção de sentido é essencial.

Portanto, ouvir uma história de boca, ler um livro sozinho ou ouvi-lo em voz alta são experiências diferentes que complementam a ação leitora. Uma não é melhor que a outra e alterná-las me parece bem mais interessante, pois ampliam a maneira como a criança se relaciona com as várias manifestações de linguagem.

### **E os livros? Quais ler? Como selecionar?**

Escolher livros de qualidade é fundamental, mas como saber se um determinado livro tem qualidade ou não? É possível considerar alguns critérios na seleção de livros que servem para nortear as escolhas, dentre tantas opções existentes no mercado.

Uma é conhecer a editora. Há editoras pequenas e independentes, que possuem tiragens reduzidas de livros e outras maiores, mais comerciais. Algumas podem seguir

uma determinada linha de publicação, portanto, conhecer o catálogo de cada editora e saber o seu diferencial, pode ser uma maneira de começar a selecionar boas obras.

Outro critério muito importante é a autoria, tanto no texto, como na ilustração. Em certas publicações para as crianças bem pequenas, é comum encontrar livros sem menção de autoria, mas se estamos falando de livros de qualidade, o mesmo critério deve ser considerado nos livros da primeiríssima infância – saber quem escreveu e/ou ilustrou o livro é um crivo muito importante na escolha.

Além disso, os tempos atuais demandam que as obras, especialmente as voltadas para a infância, tragam a diversidade em seus temas e representações. Como um reflexo desses novos paradigmas, editoras grandes e pequenas, têm publicado mais livros que abarquem as múltiplas infâncias.

### **Como as crianças são representadas?**

Vivemos em um mundo e um país territorialmente muito vasto, cuja realidade de quem nele vive é muito diferente. Quando se fala em infância, especialmente no Brasil, é preciso entender que não há apenas uma, mas várias infâncias, até se considerarmos uma cidade ou mesmo um bairro. Em uma escola, mesmo nas privadas, também convivem crianças de realidades distintas. Nos livros é a mesma coisa, há a necessidade de retratar as diferentes infâncias, com o cuidado de não privilegiar uma em detrimento das outras, sob o risco de invisibilizar alguém ou algum grupo e contribuir para o preconceito e a discriminação.

Ao selecionar livros para o acervo da biblioteca ou para compor um percurso de leitura para os alunos, é fundamental atentar se as obras trazem:

a) A representatividade e protagonismo negro nas autorias de texto e ilustrações:

Considerando que o país nas últimas décadas têm passado por muitas transformações econômicas, sociais e políticas – com a luta dos movimentos sociais pela igualdade de oportunidades e direitos, especialmente a luta dos movimentos negros, com a conquista das cotas nas universidades e em conformidade com a Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que inclui no currículo da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana" – foi possível presenciar um aumento significativo de publicações que têm representatividade e protagonismo negro nas autorias e/ou nas ilustrações, trazendo uma diversidade de olhares da população que é a maioria no nosso país, mas que até pouco tempo atrás - e em alguns casos ainda é -, retratada de maneira a reforçar estereótipos e o racismo. A respeito das publicações mais recentes, há ênfase nos

temas de fortalecimento da identidade e da autoestima da criança negra, ancestralidade, cultura afro-brasileira, afrofuturismo, histórias do continente africano, literatura negro afetiva, infantil periférica, entre outras. Todos atualmente se encontram na literatura voltada para a infância, que se atualiza constantemente, vendo surgir mais e novos autores e ilustradores, sujeitos de sua própria literatura, valorizando suas histórias e seus corpos negros, que muito foram invisibilizados ou estereotipados na literatura infantil.

b) A pluralidade da cultura dos povos originários:

Trazer a cultura dos povos originários para a literatura infantil é de suma importância, pois trata-se de um resgate das origens do povo brasileiro, contribuindo para a construção da sua identidade, preservando e atualizando sua memória e valorizando uma cultura há muito tempo apagada da nossa história.

Nos últimos anos, há um crescente interesse por essa literatura, que aborda a cultura indígena - tão plural e diversa no nosso país - pois antigamente havia poucas publicações dessa natureza, especialmente voltadas para crianças.

Em conformidade com a Lei nº 11.645/2008, complementar à de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Indígena", houve um aumento significativo de novas publicações, especialmente as de autoria indígena, escrita e ilustrada, trazendo um panorama novo e vasto de possibilidades de representação - fugindo da maneira estereotipada com que o indígena costumava ser retratado, trazendo temas relacionados à ancestralidade, mitos de criação, alimentação, sociedade, preservação da natureza, arte e a língua dos diferentes povos e etnias que habitam o Brasil.

c) O anticapacitismo:

O respeito às diferenças perpassa as questões de como os personagens com alguma deficiência são retratados, uma vez que textos e ilustrações podem reforçar preconceitos.

Apesar do aumento da discussão em torno desse tema e o aumento de publicações voltadas para a diversidade, ainda há muito o que avançar, especialmente no lançamento de livros de qualidade voltada para leitores bem pequenos, que explorem a representatividade das crianças com deficiência e livros inclusivos, como versões em braile, por exemplo.

## Bibliodiversidade

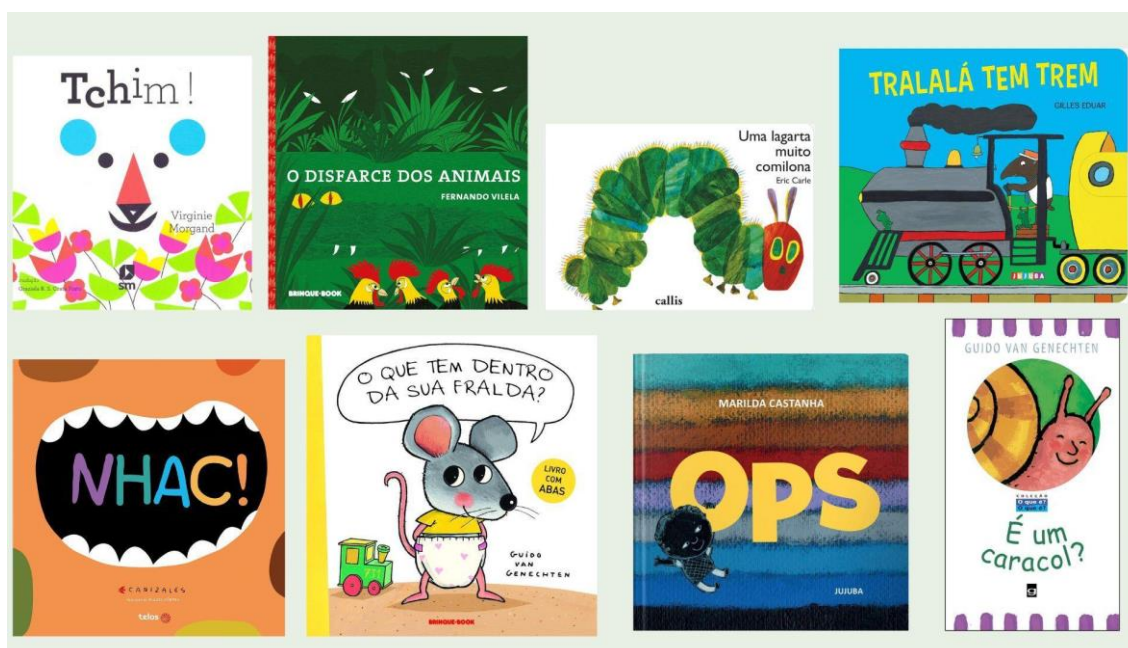
Ao planejar as leituras, procuro pensar em um percurso de histórias que abarque diversos tipos de narrativas. É a chamada bibliodiversidade, termo usado para caracterizar diferentes tipos de gêneros literários, autores, ilustradores, linguagens, formatos, estéticas e histórias.

Autores de vários lugares do mundo, que trazem diferentes olhares e variadas técnicas de ilustração vão ampliar o repertório social, cultural e artístico do pequeno leitor e contribuir para uma perspectiva mais empática perante outras realidades. Em um contexto de escola privada como a que trabalho, onde a maioria dos alunos tem uma condição financeira privilegiada e vivem alheios aos problemas que cercam a população menos favorecida do país, se faz ainda mais necessário mostrar outras realidades.

Além disso, a bibliodiversidade vai contribuir para as suas leituras posteriores, à medida que as leituras vão ganhando complexidade.

A seguir, eu trago alguns exemplos de seleção de livros que foram agrupados a partir de um tema, mas que a depender da proposta, podem ser agrupados de maneira diferente.

Livros que brincam com o leitor, como brincadeiras de “esconde-esconde”, que com a ajuda do projeto gráfico, de cortes, buracos para colocar o dedo ou abas que se pode abrir, convidam os leitores bem pequenos a entrar em uma espécie de jogo. Através da manipulação do objeto pelo leitor é que a ação acontece. O livro pode apresentar formatos diversos e possuir cantos arredondados e ser do tipo cartonado, cujas páginas são mais resistentes.



A presença de rimas aliadas ao projeto gráfico resulta em uma brincadeira que as crianças apreciam muito, como as brincadeiras com palavras e adivinhas:



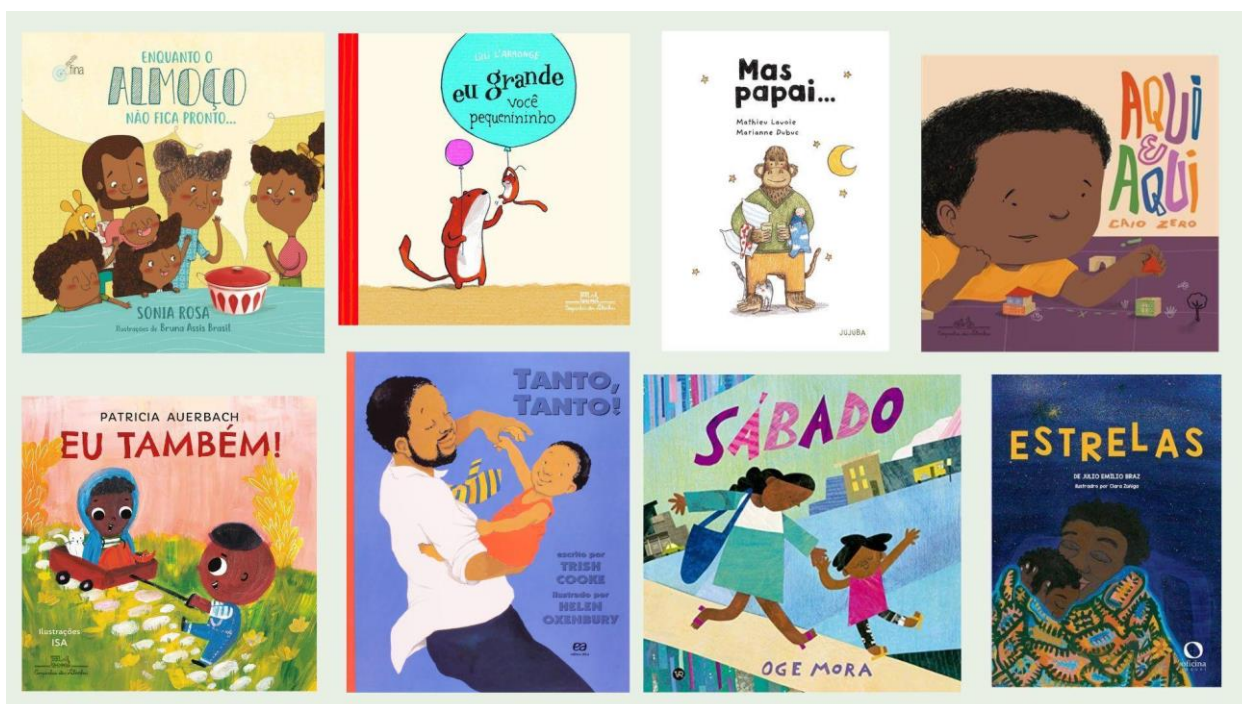
Livros de procurar pequenos detalhes e personagens:



Livros que abordam situações próprias do cotidiano das crianças:



Livros que abordam relações familiares:



Relações de amizade:



Livros que usam repetições ou acumulação:



## Poesia e musicalidade:



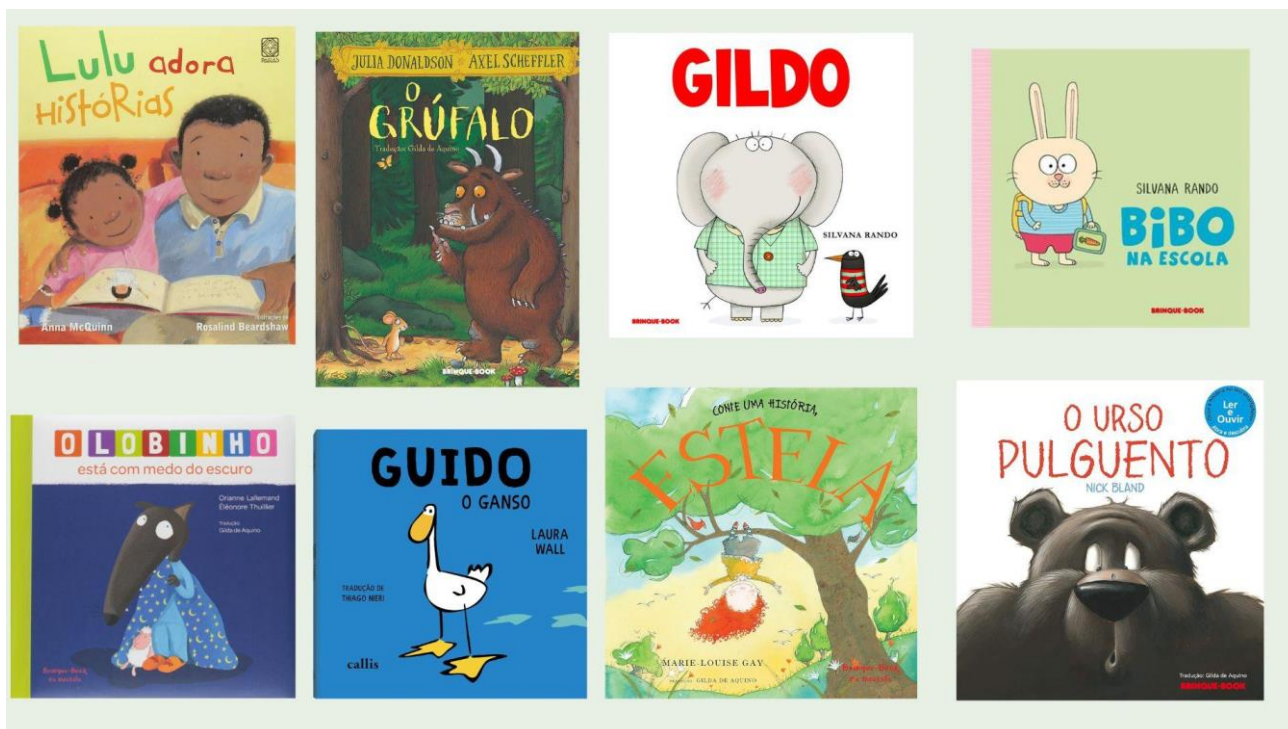
## Brincadeira e fantasia:



## Relação da criança e natureza:



## Personagens queridos:



Informativos:



Há ainda livros sem textos, conhecidos como Livro Imagem, que trazem narrativas em imagens, que podem gerar experiências interessantes com os pequenos, pois eles podem inferir o sentido da história a partir de aspectos que a mediadora chame a atenção através da ilustração.



## Como dimensionar o que foi feito?

Nessa faixa etária e etapa de desenvolvimento, a maioria das crianças ainda não expressam com palavras o que estão sentindo ou pensando acerca desse ou daquele livro. As conversas literárias mais formais ainda estão em fase de construção, e vão evoluindo aos poucos, à medida que os integrantes da turma e a mediadora vão estreitando os laços; é papel da mediação estar com o canal “aberto” para a escuta, para que a comunicação entre crianças e adultos aconteça, como afirma a crítica literária argentina, especialista em formação de professores e mediadores de leitura Cecilia Bajour a respeito da escuta na mediação de leitura: “Escutar também passa por ler o que o corpo diz” (p. 44),

Em experiências de leitura compartilhada, os mediadores que aprendem a ouvir nas entrelinhas constroem pontes e acreditam que as vozes, os gestos e os silêncios dos leitores merecem ser escutados. (BAJOUR, 2012, p.45)

Assim sendo, existem maneiras de “medir” se uma criança está compreendendo ou acompanhando uma determinada leitura? Minha experiência na biblioteca indica que sim, pois a criança muitas vezes explicita suas emoções através do corpo. O corpo comunica. Suas expressões faciais e corporais deixam transparecer o que estão sentindo e muitas vezes seus gestos dizem mais que qualquer palavra: olhos atentos, corpo pendendo para a frente, ou então se escondendo atrás de alguma almofada, risadas, gritos, sons, repetição de palavras e após a leitura, movimentos que imitam a leitura feita pela mediadora, inclusive usando entonações de vozes, músicas e palavras ou expressões usadas durante a leitura.

A escritora, arte-educadora e formadora de professores Stela Barbieri, aborda o aspecto inerente do corpo da criança nas relações com a arte e o aprendizado:

A criança é sinestésica - atua no mundo com todos os sentidos. Canta enquanto desenha, dança enquanto canta, vira cambalhota enquanto declama uma poesia - tudo junto. O corpo dela está a serviço da alma, ela está plena. (BARBIERI, 2012, p.108)

É preciso muitas vezes refletir sobre o que esperamos acerca do comportamento das crianças em determinados espaços escolares. Fomos educados, e em muitos lugares ainda é assim, que a biblioteca é um espaço de silêncio e ordem. Contudo, no

âmbito da educação infantil da contemporaneidade, é possível esticar essa compreensão e acolher novas formas de observação e escuta.

Em uma leitura que fiz para um grupo de alunos de Grupo 3 (3 anos) do livro “Onde vivem os monstros”<sup>2</sup>, um aluno não verbal que acompanhava atentamente a história desde o início, teve uma reação quando chegou no trecho do livro que o personagem Max chama de “bagunça geral”: são três duplas de páginas sem texto, apenas com a presença da ilustração ampliada, uma espécie de momento catártico da história, silencioso nas palavras, mas vigoroso em significações. Esse aluno começou a dar pequenos pulos, ainda que estivesse sentado, e dar gritinhos de alegria. Ele obviamente foi captado pelas sensações que magistralmente o autor construiu com a combinação de ilustração, texto e projeto gráfico. E foi naquela ausência de palavras, mas com a potência das imagens, que o aluno não verbal preencheu o espaço com as suas expressões, que foram imediatamente contidas por um adulto que ali estava acompanhando a turma. Infelizmente, ainda temos um longo caminho para observar, entender e acolher adequadamente crianças que ainda estão em processo de aquisição de linguagem.

Durante esses momentos de troca, que podem acontecer durante ou logo após a leitura, é fundamental dar espaço para escuta de maneira que todos se sintam encorajados a se expressar.

Entender que existe um olhar atento para os gestos corporais da criança como forma de comunicação, especialmente durante a leitura de uma história (coletiva ou autônoma), é diferente de permitir qualquer movimento indiscriminado dentro desse espaço. A leitura coletiva, mesmo para os alunos do Grupo 1 (1/ 2 anos) precisa de alguns combinados a serem construídos pela mediadora ou professora com a turma à medida que se utilizam da biblioteca, para que, gradualmente, as crianças possam entender e internalizar a função daquele espaço: “vamos à biblioteca para ouvir histórias”, ou “vamos à biblioteca para ler e escolher livros” e isso acontece em um tempo consideravelmente rápido, se as visitas das turmas à biblioteca forem constantes. Daí a importância da rotina, especialmente no caso das crianças bem pequenas.

### **Leitura autônoma: como saber que uma criança está lendo?**

A criança manipula o livro de cabeça para baixo, do meio para o fim, de cabeça para cima. A liberdade lhe permite isso. Só em liberdade inventamos e reinventamos o mundo. (QUEIRÓS, 2019, P. 97)

---

<sup>2</sup> Maurice Sendak, *Onde vivem os monstros*, Cosac Naify, 2009

Nesta citação, trazida pelo escritor Bartolomeu Campos de Queirós, é possível atentar para a relação libertária que as crianças bem pequenas têm com o objeto livro - livre das convenções de leitura: da esquerda para a direita, ordem das páginas (pular para o final), ler o livro de cabeça para baixo.

As crianças são leitoras não convencionais, de modo que estão usando suas habilidades de ler o mundo através dos sentidos, para a exploração de um objeto que ela pode ou não ter uma familiaridade. Assim como na arte, promover o encontro com os livros, aproxima a criança de uma experiência estética similar ao que acontece com a música, uma pintura.

Os procedimentos que as crianças utilizam para conhecer são fundamentalmente criadores e ligados à pesquisa e, ao mesmo tempo, esses objetos, dos quais eles tentam identificar as qualidades por meio de experiências físicas, tornam-se brinquedos (...) tudo o que o mundo oferece é oportunidade de exploração e criação para a criança. (LÓPEZ, 2018, p. 50)



Aluno de Grupo 1 na biblioteca lendo um livro do tipo sanfonado de forma não convencional

O pediatra e psicanalista inglês Donald Winnicott, ao estudar como a criança pequena evolui de um ser individual para um ser social e coletivo, comenta que o brincar é uma etapa muito importante no processo de construção das experiências culturais do sujeito: “Há uma evolução direta dos fenômenos transicionais para o brincar, do brincar

para o brincar compartilhado, e deste para as experiências culturais.” (WINNICOTT, 1975, p. 86). E a psicóloga e psicanalista Rosa Maria Marini Mariotto, especialista em estudos sobre bebês, traz ainda uma afirmação sobre a importância do adulto como mediador nesse processo:

De acordo com Winnicott, a relação entre a criança bem pequena e a atividade lúdica é fundamental para a sua constituição enquanto sujeito, pois o brincar, que envolve o corpo, é um ato que possibilita a expressão do mundo interno da criança, elaborando as vivências do mundo externo. A relação da criança com o objeto, através da brincadeira, se constitui em um processo, uma produção. Aqui, a presença de um adulto cuidador é muito importante para organizar sua relação consigo mesmo, com o mundo e com os objetos. (WINNICOTT, 1975 apud MARIOTTO, 2009, p. 142).

### **Como o mediador de leitura pode atuar como ponte entre a leitura da criança e do livro?**

A junção da experiência da criança com o objeto - cheiro, cores, formato, texturas, ilustrações - aliado à presença de um adulto mediador que narra através da linguagem, acrescenta sentidos à ação leitora, como a relação entre o texto e a imagem e a musicalidade das palavras. Nas palavras de Maria Emília López,

O livro é, a princípio, um brinquedo, mas esse brinquedo traz histórias, cenas, dramaturgias, lança narrativas (...) O que o livro entrega, além da riqueza estética, é a possibilidade de elaborar fenômenos subjetivos; ajuda a confiar na própria “continuidade do ser”, ou seja, que somos nós mesmos o tempo todo, em diversos lugares; algo de que como adultos já nem nos lembramos, mas que é sumamente inquietante na vida dos bebês. Aprendemos a nos sentir integrados física e psiquicamente, e, nesse sentido, os livros são enormes estímulos para a vivência afetiva. Um livro une a criança ao adulto, envolve-a em uma manta protetora comum, feita de ficções, palavras, tempos compartilhados e, portanto, garantidores. Assim são tão importantes e transcendentessas primeiras aproximações dos bebês aos livros, tantas vezes quanto as peças, sem ordem de páginas, muitas vezes livros-brinquedos, que são lambidos, sacudidos, lidos, amados e interiorizados. (LÓPEZ, 2016, p 34 e 35)



Crianças do Grupo 1 ouvindo atentamente a leitura de uma história na presença da mediadora.



Mediação de leitura feita com grupo 1, na qual é preponderante a relação corpo – livro

Acima, um exemplo de uma mediação de leitura realizada com crianças bem pequenas, do Grupo 1, em que manuseio o livro como objeto – relação que se aproxima muito das brincadeiras que os pequenos leitores fazem. Essa interação é possível, pois nesse caso, o próprio livro é o personagem da história, que possibilita um jogo de diálogo entre a mediadora, a criança e o livro.

Como já abordei anteriormente, não existe apenas uma maneira de proporcionar essa ponte entre a criança e o livro. O grande desafio é justamente mediar uma leitura sem que se feche sentidos, resolvendo todas as angústias e dando “de bandeja” todas as respostas para a criança. O mediador aqui é mais um guia, orientando caminhos e

colocando uma lupa durante a leitura, através de observações e perguntas, que muitas vezes as próprias crianças podem trazer e responder, à sua maneira.

Durante uma leitura, cada criança dentro de um grupo terá o seu entendimento, de acordo com as conexões com o repertório pessoal adquirido, vivido por ele em suas experiências. À medida que essas leituras se tornam parte do cotidiano escolar, e com a ajuda de um adulto mediador, as crianças vão atribuindo sentido ao que estão lendo e a presença de outros olhares na ação de leitura é fundamental, pois todos que participam da ação – criança, mediador, livro, outras crianças – contribuem para isso.

#### **4. Considerações finais**

Me pergunto qual o motivo de ter escolhido abordar justamente a mediação de leitura com crianças tão pequenas, no ambiente escolar. Talvez tenha escolhido justamente esse tema por ser esse um dos maiores desafios que encontro no meu trabalho. Desafio por saber que esse talvez seja o primeiro contato daquele pequeno ser com o mundo letrado, que é ali naqueles primeiros encontros que se dá o encantamento pelo mundo das histórias e dos livros, através da relação com o outro. Considerar sempre o que a criança bem pequena traz consigo em suas vivências, através do estímulo afetivo da família, e buscar alimentá-la e ampliá-la através das situações de leitura, para que sigam se desenvolvendo, como nas palavras de Stela Barbieri:

Quando a criança chega à escola, por menor que seja, já traz consigo um universo de experiências. E isso vai fazendo com que sua linguagem tenha singularidade, ou seja, as palavras que ela já experimentou vão constituindo seu discurso. As cores que conhece, os movimentos que já fez, os cheiros que sentiu, os sons que ouviu. Nosso compromisso, como educadores, é justamente criar possibilidades para que as experiências estéticas sejam ricas e não se transformem em uma equação pronta que empobreça o universo da criança. (BARBIERI, 2012, p. 39)

Para além da responsabilidade da formação de leitores, outros desafios se colocam, especialmente no ambiente escolar, é o de equilibrar as demandas do contexto escolar e a comunidade da qual faz parte.

Um desses desafios, já trazido no capítulo 3, é a questão do tempo, que traz a inflexibilidade para um fazer diário que muitas vezes necessita justamente de mais... tempo! O tempo da criança: de ler, de ouvir e elaborar o que está lendo e de poder

exercer suas escolhas. Do educador: de encontros de formação continuada na área de literatura, de conhecer e se apropriar do acervo disponível, planejar e trocar com seus pares. Do mediador de leitura: de pesquisar publicações que podem agregar no acervo seja em livrarias, catálogos de editora, em sites ou em premiações, de planejar devidamente pensando nos critérios mencionados aqui neste trabalho, de poder, entre uma turma e outra (na rotina altamente dinâmica e corrida do ambiente escolar), organizar o ambiente, retomar o fôlego e se entregar inteiramente à uma turma que acaba de chegar.

Outro é pensar que a literatura, mesmo para bebês, tenha a sua finalidade em si mesma, sem ter uma função de “ensinar” nada, tais como desfraldar, controlar as emoções, saber os números e as letras. Muitos responsáveis e alguns educadores ainda veem a literatura infantil como uma ferramenta didática moralizante, que está a serviço da educação e não como uma obra de arte, um produto cultural. Logo, não é incomum haver questionamentos por parte, especialmente dos responsáveis, quanto à presença de obras consideradas problemáticas ou sensíveis para serem lidas para crianças pequenas – um assunto complexo, que perpassa questões de cunho político, social, cultural e religioso – do qual faz parte a comunidade escolar e o seu caldeirão de vozes, que deseja ser ouvida e atendida. Uma das ações fundamentais mais efetivas na escola é abrir, sempre que possível, um canal de diálogo e reflexão com a comunidade escolar e a literatura infantil é uma pauta de extrema importância a ser abordada nessas trocas.

Pensar em mediação de leitura para essas crianças, é refletir sobre tudo o que foi falado aqui: parceria e diálogo com a família e com o corpo docente, pensar e organizar o espaço para recebê-los, acolhimento de um corpo que comunica, a crença na potência criativa e na construção da autonomia e as conversas que leituras intencionalmente escolhidas podem trazer, mas principalmente implica pensar como abrir caminhos para que as crianças sejam capazes de passear pelas veredas da leitura. Trata-se de acreditar na potência da infância e da leitura literária na formação de indivíduos reflexivos, críticos, capazes de transformar o mundo em que vivem, com respeito às diferenças, mais empáticos na relação com o outro e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Não procurei com esse trabalho trazer verdades ou fórmulas para fazer da minha experiência uma espécie de “manual de uso”, mas quis trazer algumas práticas que fazem sentido no meu fazer diário e que precisam ser atualizadas e ventiladas sempre, pois o universo dos estudos da infância - pedagogia, psicologia e educação - têm se movimentado e expandido muito nos últimos anos e a literatura para esse público também.

A literatura para a primeiríssima infância é um terreno muito fértil, que até pouco tempo ainda não era explorada em suas potencialidades. Atualmente, como um reflexo dessas transformações, percebe-se um aumento nas publicações voltadas para essa faixa etária, o que tem enriquecido muito o trabalho da mediação de leitura para esse público e, conseqüentemente, mais estudos e conhecimentos precisam ser compartilhados e discutidos entre aqueles que se propõem a estudar mais a fundo esse universo.

A partir de perguntas que me motivam a pensar e refletir, busquei aspectos da vivência na escola com as crianças e na troca com os professores, somado aos conhecimentos que fui adquirindo ao longo do caminho, graças às aulas da pós e meu percurso de formação até aqui.

Sei que essa pesquisa não termina aqui e sinto que ainda há muito caminho para percorrer nessa estrada de conhecimento que me propus a explorar. Sigo caminhando vigilante, com os olhos e ouvidos bem atentos, coração e braços bem abertos para abraçar, acolher e encorajar aqueles que eu mais aprecio ter como companhia, as crianças.

E seguimos juntos, pela estrada afora.

## Referências

### Referências teóricas:

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura.** São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BARBIERI, Stela. **Interações: Onde está a arte na infância?** São Paulo: Blucher, 2012.

CARVALHO, Ana Carolina e BAROUKH, Josca Ailine. **Ler antes de saber ler: Oito mitos escolares sobre a leitura literária.** São Paulo: Panda Books, 2018.

GOLDIN, Daniel. **Os dias e os livros: Divagações sobre a hospitalidade da leitura.** São Paulo: Pulo do Gato, 2012

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil.** Porto Alegre: Penso, 2017

LÓPEZ, Maria Emília. **Um mundo aberto: Cultura e primeira infância.** São Paulo: Instituto Emília, 2018.

MACHADO, Regina. **Acordais: Fundamentos teóricos-poéticos da arte de contar histórias.** São Paulo: DCL- Difusão Cultural do Livro, 2004.

MARIOTTO, Rosa Maria Marini. **Cuidar, educar e prevenir: as funções da creche na subjetivação de bebês.** São Paulo: Escuta, 2009

MONTES, Graciela. **Buscar indícios, construir sentidos.** Salvador: Selo Emília e Solisluna Editora, 2020.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos.** São Paulo: Global, 2019.

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

WINNICOTT, D. W. **O brincar & a realidade.** Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

**Referências literárias:**

ABREU, Aline. **Achou?** Ilustração Aline Abreu. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2021

ABREU, Aline. **Nina e Ludovico: mágica!** Ilustração Aline Abreu. São Paulo: Jujuba, 2020

ABREU, Aline. **Tem alguém em casa?** Ilustração Aline Abreu. São Paulo: Jujuba, 2022

ARJONA, Juan. **Sou pequenininho.** Ilustração Emilio Urberuaga. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019

ASSUMPÇÃO, Itamar. **O jabuti não tá nem aí.** Ilustração Dalton Paula. São Paulo: Caixote, 2021

AUERBACH, Patrícia. **A garrafa.** Ilustração Patrícia Auerbach. São Paulo: Brinque-Book, 2022

AUERBACH, Patrícia. **Eu também!** Ilustração Isa. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2021

BANDEIRA, Manuel. **Trem de ferro.** Ilustração Gian Calvi. São Paulo: Global, 2013

BARBIERI, Stela. **Tô com fome!** Ilustração Fernando Vilela. São Paulo: Edições SM, 2021

BELINKY, Tatiana. **O caso do bolinho.** Ilustração Bruna Assis Brasil. São Paulo: Moderna, 2017

BLAND, Nick. **O urso pulguento.** Ilustração Nick Bland. São Paulo: Brinque-Book, 2014

BRAZ, Julio Emílio. **Estrelas.** Ilustração Clara Zuniga. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2021

BUNTING, Philip. **Árvores geniais.** Ilustração Philip Bunting. São Paulo: Brinque-Book, 2022

CAGE, John. **O livro da lama.** Ilustração Lois Long. São Paulo: Amelì, 2022

CANIZALES. **Nhac!** Ilustração Canizales. São Paulo: Telos, 2018

CARLE, Eric. **Uma lagarta muito comilona.** Ilustração Eric Carle. São Paulo: Callis, 2010

CASTANHA, Marilda. **Ops!** Ilustração Marilda Castanha. São Paulo: Jujuba, 2021

CHACON, Edith. **Era uma vez outra vez.** Ilustração Priscilla Ballarin. São Paulo: Edições Barbatana, 2017

CHIRIF, Micaela. **Onde está Tomás?** Ilustração Leire Salaberria. São Paulo: Jujuba, 2019

COOKE, Trish. **Tanto, tanto!** Ilustração Helen Oxenbury. São Paulo: Ática, 2008

COSTA, Ana Rosa. **Casa de passarinho.** Ilustração Odilon Moraes. Curitiba: Positivo, 2018

DEIAB, Rafaela e TISSI, Tieza. **Lelê é pequenininha.** Ilustração Letícia Moreno. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2023

DIPACHO. **O animal mais feroz.** Ilustração Dipacho. São Paulo: Vergara & Riba, 2016

DONALDSON, Julia. **O grúfalo.** Ilustração Axel Scheffler. São Paulo: Brinque-Book, 1999

DUBUC, Marianne. **Minha casa, sua casa.** Ilustração Marianne Dubuc. São Paulo: Melhoramentos, 2021

EDUAR, Gilles. **Tralalá tem trem.** Ilustração Gilles Eduar. São Paulo: Jujuba, 2020

FREITAS, Irena. **A floresta.** Ilustração Irena Freitas. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2021

FREITAS, Tino. **Antes de ir para a história.** Ilustração José Carlos Lollo. Blumenau: Gato Leitor, 2021

GAVILAN, Clara. **Teresa tem uma tartaruga.** Ilustração Clara Gavilan. São Paulo: Quatro cantos, 2022

GAY, Marie-Louise. **Conte uma história, Estela.** Ilustração Marie-Louise Gay. São Paulo: Brinque-Book, 2014

GENECHTEN, Guido Van. **É um caracol?** Ilustração Guido Van Genechten. São Paulo: Gaudi Editorial, 2009

GENECHTEN, Guido Van. **O que tem dentro da sua fralda?** Ilustração Guido Van Genechten. São Paulo: Brinque-Book, 2010

GREJNIEC, Michael. **Qual o sabor da lua?** Ilustração Michael Grejniec. São Paulo: Brinque-Book, 2008

GURIDI. **Se eu fosse um grande gigante.** Ilustração Guridi. São Paulo: Pulo do gato, 2018

HIRATSUKA, Lucia. **A corrida dos caracóis.** Ilustração Lucia Hiratsuka. São Paulo: Global, 2010

HIRATSUKA, Lucia. **Eu primeiro!** Ilustração Lucia Hiratsuka. São Paulo: Jujuba, 2023

IVANKE. **Corpo, corpinho, corpão.** Ilustração Mey Clerici. São Paulo: Brinque-Book, 2023

JADEZWENI, Mhlobo. **Grande assim.** Ilustração Hannah Morris. São Paulo: Fundação Peirópolis, 2011

JANISCH, Heinz. **Eu sou assim e vou te mostrar.** Ilustração Birgit Antoni. São Paulo: Brinque-Book, 2017

JEFFERS, Oliver. **Achados e perdidos.** Ilustração Oliver Jeffers. São Paulo: Salamandra, 2011

JEFFERS, Oliver. **Aqui estamos nós.** Ilustração Oliver Jeffers. São Paulo: Salamandra, 2018

KARSTEN, Guilherme. **A caçada.** Ilustração Guilherme Karsten. Rio de Janeiro: Harper Kids, 2020

KARSTEN, Guilherme. **Carona.** Ilustração Guilherme Karsten. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2020

LALAU. **Olha que viro bicho... de jardim!** Ilustração Laurabeatriz. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018

LALLEMAND, Orianne. **O lobinho está com medo do escuro.** Ilustração Eleonore Thuillier. São paulo: Brinque-Book, 2015

L'ARRONGE, Lilli. **Eu grande, você pequenininho.** Ilustração Lilli L'Arronge. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2015

LAVOIE, Mathieu. **Mas papai...** Ilustração Marianne Dubuc. São Paulo: Jujuba, 2013

LEE, Suzy. **Onda.** Ilustração Suzy Lee. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2017

LEITE, Márcia. **Pé-de-bicho.** Ilustração Joãocaré. São Paulo: Pulo do gato, 2015

LEITE, Márcia. **Poeminhas da terra.** Ilustração Tatiana Mões. São Paulo: Pulo do gato, 2016

LIMA, Graça. **Abaré.** Ilustração Graça Lima. São Paulo: Paulus, 2009

LIMA, Graça. **Cadê?** Ilustração Graça Lima. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009

LIMA, Graça. **Clarice quer um amigo.** Ilustração Graça Lima. Rio de Janeiro: Escrita Fina, 2020

LIMA, Lulu. **Será?** Ilustração Amma. São Paulo: Mil Caramiolas, 2021

LÓPEZ, Andrés. **Croco**. Ilustração Andrés López. Rio de Janeiro: Pallas, 2023

LUBAMBO, Bruna e LUCENA, Aline (ideia original). **Olha! Olha!** Ilustração Bruna Lubambo. São Paulo: Caixote, 2022

LUYKEN, Corinna. **A árvore em mim**. Ilustração Corinna Luyken. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2022

MALZONI, Isabel. **Quanto bumbum!** Ilustração Bruna Lubambo. São Paulo: Caixote, 2023

MARIA TEREZA. **Vermelho**. Ilustração Andrés Sandoval. São Paulo: Editora 34, 2009

MARINHO, Josias. **Benedito**. Ilustração Josias Marinho. São Paulo: Caramelo, 2014

MAUDET, Matthieu. **Tô indo!** Ilustração Matthieu Maudet. São Paulo: Edições SM, 2015

MCQUINN, Anna. **Lulu adora histórias**. Ilustração Rosalind Beardshaw. Rio de Janeiro: Pallas, 2016

MINAPOTY, Lia. **Tainãly: uma menina Maraguá**. Ilustração Laurabeatriz. Curitiba: Editora Positivo, 2019

MONTANARI, Eva. **O que o crocodilo diz?** Ilustração Eva Montanari. São Paulo: Jujuba, 2021

MORA, Oge. **Sábado**. Ilustração Oge Mora. VR EDitora: São Paulo, 2020

MORAES, Vinícius de. **A casa**. Ilustração Silvana Rando. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2020

MOREYRA, Carolina. **Lulu e o urso**. Ilustração Odilon Moares. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2018

MORICONI, Renato. **Bárbaro**. Ilustração Renato Moriconi. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2013

MORICONI, Renato. **Uma planta muito faminta.** Ilustração Renato Moriconi. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2021

MORGAND, Virginie. **Tchim!** Ilustração Virginie Morgand. São Paulo: Editora SM, 2015

MUNDURUKU, Daniel. **Redondeza.** Ilustração Roberta Asse. São Paulo: Criadeira Livros, 2023

PRATA, Antônio. **Jacaré, não!** Ilustração Talita Hoffmann. São Paulo: Ubu, 2016

RAMADIER, Cedric. **O livro dorme.** Ilustração Vincent Bourgeau. São Paulo: Edições SM, 2016

RAMPAZO, Alexandre. **O que é que isso é?** Ilustração Alexandre Rampazo. São Paulo: Ciranda Cultural, 2021

RANDO, Silvana. **Bibo na escola.** Ilustração Silvana Rando. São Paulo: Brinque-Book, 2023

RANDO, Silvana. **Gildo.** Ilustração Silvana Rando. São Paulo: Brinque-Book, 2010

REID, Camilla. **Pip e Posy: o patinete.** Ilustração Axel Scheffler. São Paulo: VR Editora, 2023

ROSA, Sonia. **Antônia quer passear.** Ilustração Luna Vicente. Rio de Janeiro: Pallas Mini, 2022

ROSA, Sonia. **Enquanto o almoço não fica pronto.** Ilustração Bruna Assis Brasil. Rio de Janeiro: Escrita Fina, 2020

ROSINHA. **E você?** Ilustração Rosinha. São Paulo: Jujuba, 2016

ROSINHA. **O que tem aí?** Ilustração Rosinha. São Paulo: Jujuba, 2018

SAKAI, Komako. **Lina e o balão.** Ilustração Komako Sakai. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2017

SENDAK, Maurice. **Onde vivem os monstros**. Ilustração Maurice Sendak. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2023

STRABER, Susanne. **Muito cansado e bem acordado**. Ilustração Susanne Straber. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2017

STEHR, Frédéric. **Zim tam tum**. Ilustração Frédéric Stehr. São Paulo: Edições SM, 2018

TOLSTÓI, Aleksei. **O nabo gigante**. Ilustração Niamh Sharkey. São Paulo: Girafinha, 2019

VILELA, Fernando. **Comilança**. Ilustração Fernando Vilela. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2008

VILELA, Fernando. **O disfarce dos animais**. Ilustração Fernando Vilela. São Paulo: Brinque-Book, 2011

WALL, Laura. **Guido, o ganso**. Ilustração Laura Wall. São Paulo: Callis, 2017

WOOD, Audrey. **A casa sonolenta**. Ilustração Don Wood. São Paulo: Ática, 1999

WRIGHT, Cliff. **Urso e barco**. Ilustração Cliff Wright. São Paulo: Jujuba, 2019

YAMÃ, Yaguarê. **Um curumim, uma canoa**. Ilustração Simone Matias. Rio de Janeiro: Zit Editorial, 2019

ZERO, Caio. **Aqui e aqui**. Ilustração Caio Zero. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2023

ZOBOLI, Giovanna. **Cantilena assoprada para crianças de fôlego curto**. Ilustração de Simona Mulazzani. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2014

#### **Sites:**

LÓPEZ, Maria Emília. **A emancipação dos bebês leitores**. Instituto Emília, Caderno 1, 2018. Disponível em: [https://emilia.org.br/wp-content/uploads/2018/06/Caderno-Emilia\\_N\\_1.compressed.pdf](https://emilia.org.br/wp-content/uploads/2018/06/Caderno-Emilia_N_1.compressed.pdf)

Acesso em 12/01/2024

LÓPEZ, Maria Emília. **Bebês como leitores e autores**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - 1.ed.- Brasília: MEC / SEB, 2016. Disponível em:

[https://lepi.fae.ufmg.br/arquivos/cadernos\\_colecao/Caderno\\_4.pdf](https://lepi.fae.ufmg.br/arquivos/cadernos_colecao/Caderno_4.pdf)

Acesso em 14/01/2024

Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 20/2009. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf)

Acesso em 14/01/2024